



HAL
open science

Validité didactique d'une grille d'auto-évaluation dans une perspective d'évaluation soutien d'apprentissage dans un enseignement des sciences fondé sur l'investigation.

Claire Faidit, Nathalie Younès, Corinne Marlot

► To cite this version:

Claire Faidit, Nathalie Younès, Corinne Marlot. Validité didactique d'une grille d'auto-évaluation dans une perspective d'évaluation soutien d'apprentissage dans un enseignement des sciences fondé sur l'investigation.. pp.18, 2022. hal-04063773

HAL Id: hal-04063773

<https://hal.science/hal-04063773>

Submitted on 10 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Table des matières

Observation par les pairs entre leaders SI-PASS : Qualité du feedback et bénéfices perçus, Françoise Jérôme [et al.]	4
Évaluer les compétences des élèves du secondaire en histoire : où en sont les pratiques d'évaluation des enseignants en Belgique francophone ?, Jean-Louis Jadoulle [et al.]	7
Evaluer les Travaux Pratiques de chimie par les acquis d'apprentissage (AA) à l'université - Analyses a priori et a posteriori, Jérémy Dehon [et al.]	8
Evaluer l'évaluation de la copie d'examen de français en formation d'enseignants, Catherine Dolignier	11
Quelles sont les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants pour l'enseignement de la proportionnalité ?, Laetitia Dragone [et al.]	13
Une articulation entre formation et évaluation pour développer la réflexivité des futurs enseignants de mathématiques en formation initiale, Kevin Balhan	14
Validité didactique d'une grille d'auto-évaluation dans une perspective d'évaluation soutien d'apprentissage dans un enseignement des sciences fondé sur l'investigation, Claire Faidit [et al.]	18
Récit et analyse d'une pratique Un dispositif d'évaluation des stages comme vecteur de formation et de reconnaissance des maîtres de stage en formation initiale des enseignants, Valérie Henry	21
Co-conception d'un outil pour suivre le progrès des élèves en lecture en première primaire, Eve Francotte [et al.]	24
Quels facteurs, dans les parcours de étudiants, permet d'expliquer les problèmes de représentations en mécanique ? Comment y répondre ?, Pierre-Xavier Marique [et al.]	27
Évaluation formative : De la résistance à la coopération des apprenants, Dehoutee Ballgobin	29

L'évaluation de futurs enseignants : un outil d'évaluation d'un dispositif de formation, Corentin Poffé [et al.]	32
Quels outils narratologiques pour évaluer quoi ? Pratiques déclarées d'évaluation des compétences d'analyse littéraire (Belgique, France, Québec, Suisse)., Luc Mahieu	35
Évaluation en contexte universitaire des étudiants en Lettres : entre vérification des apprentissages et formation professionnelle, Eliane Lousada [et al.]	37
Nos grilles sur le grill - Analyse critique et recherche d'optimisation des grilles (ou supports) d'évaluation des stages d'enseignement, Daniel Delbrassine [et al.]	38
Apprentissages et évaluations, incorporés dans le Digital Game Based Learning, Alberto Parada	40
L'évaluation en mathématiques au début de l'école élémentaire : analyser les manuels pour penser la formation des enseignants, Nadine Grapin	42
L'évaluation de l'habileté de visualisation spatiale en géométrie 3D via environnement virtuel : quelle alternative aux épreuves " papier-crayon " ?, Romain Beauset [et al.]	45
La compétence à communiquer oralement évaluée par les pairs à l'école primaire : quelles émotions ressentent les élèves dans différentes modalités de rétroactions ?, Christine Wiertz [et al.]	47
Dispositif d'aide didactique rattaché aux processus d'évaluation dans le cas de l'enseignement de la physique en classe de seconde C en Côte d'Ivoire, Kouakou Innocent Koffi [et al.]	50
D'une commande institutionnelle à la création d'un dispositif de formation : récit d'une expérience avec des enseignants de FLE, Eliane Lousada [et al.]	52
Evaluation des préconceptions liées à l'éducation à l'environnement et à la gestion des déchets comme prérequis à la formation des enseignants., Issa Zongo [et al.]	54
Un dispositif distanciel de classe inversée pour soutenir la motivation à apprendre et la qualité d'apprentissage d'étudiants (futurs) enseignants inscrits à un cours traitant d'évaluation., Laura Malay [et al.]	56
Élaboration d'une théorie relative au rôle des émotions des étudiants en situation de réception/interprétation de feedbacks à l'université, Matthieu Hausman [et al.]	58
Comment l'évaluation sommative peut-elle soutenir les apprentissages des élèves ? Enquête auprès d'enseignants du secondaire supérieur en Belgique francophone, Jean-Pascal Ochelen [et al.]	60

Observation par les pairs entre leaders SI-PASS : Qualité du feedback et bénéfices perçus

Françoise Jérôme * ¹, Dominique Verpoorten ²

¹ IFRES - Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur - Université de Liège –
Traverse des architectes, B63b 4000 Liège Belgique Tél.: +32 4 366 56 31 Fax: +32 4 366 59 96,
Belgique

² IFRES - Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur - Université de Liège –
Belgique

Depuis l'année académique 2019-2020, le programme de parrainage SI-PASS est proposé à l'Université de Liège (Verpoorten et al., 2021). Il est actuellement déployé dans les facultés de sciences appliquées (cours de physique), de sciences (cours de mathématiques), de psychologie (cours de psychologie sociale) ainsi qu'à Gembloux Agro-BioTech (cours de mécanique des particules). SI-PASS, qui signifie en anglais " Supplemental Instruction - Peer Assisted Study Sessions " (en français : " instruction supplémentaire - séances d'étude assistée par les pairs "), est un modèle éducatif développé dans les années 1970 aux Etats-Unis. En Europe, c'est l'Université de Lund en Suède qui forme les superviseurs responsables de sa mise en œuvre dans leurs universités respectives (<https://www.si-pass.lu.se/en>).

Le SI-PASS repose sur l'apprentissage actif et collaboratif et vise à aider les étudiants de première année à l'université à s'approprier la matière de cours réputés difficiles. A cet effet, les étudiants se rencontrent chaque semaine en petits groupes de cinq à dix participants sous l'égide d'un étudiant plus âgé ayant précédemment suivi et réussi le cours. Cet étudiant plus expérimenté est appelé " leader ". Il anime son " groupe d'étude " en y tenant le rôle de guide auquel il a été préalablement formé. Les enseignants dont le cours fait l'objet d'un parrainage SI-PASS n'interviennent ni dans la formation des leaders, ni dans l'organisation des séances d'étude. Ils se contentent de donner leur accord, de mettre à disposition des leaders les supports d'apprentissage du cours et de promouvoir la participation auprès de leurs étudiants. Quant au rôle des leaders, il consiste exclusivement à amorcer et à entretenir des conversations sur la matière du cours faisant l'objet du parrainage. On a coutume de dire que la formation SI-PASS forme les leaders à ne pas enseigner, afin de bien distinguer le programme de parrainage de ce qui relèverait de cours, travaux pratiques, répétitions, permanences, séances de remédiation, ...

Concrètement, le leader d'un groupe d'étude a pour tâches de :

- planifier les séances en concertation avec les étudiants participants ;
- anticiper les composantes réputées difficiles du cours pour ne pas être pris au dépourvu dans l'animation des échanges sur ces points ;
- jouer le rôle de modèle pour les étudiants du groupe en communiquant à propos de stratégies d'étude s'étant révélées efficaces ;

*Intervenant

- concevoir les activités des séances (feuilles de travail, consignes de travail collaboratif, exercices de résolution de problèmes, examens blancs, ...) ;
- animer les discussions relatives à la matière du cours et aux méthodes d'apprentissage de la matière ;
- aider les étudiants à trouver ensemble des réponses à leurs questions et à travailler efficacement et avec détermination au sein du groupe.

La littérature ayant trait au SI-PASS établit deux grands bénéfices pour les leaders, outre celui, à Liège, d'obtenir une rémunération : une incursion dans le domaine de la pédagogie (gain improbable pour des étudiants en provenance de facultés dont la discipline n'a rien à voir avec ce domaine) et l'acquisition de capacités de leadership (parler en public, organiser des rencontres, régler des difficultés, faire face à l'imprévu, travailler le registre relationnel en stimulant un groupe, ...). Leur confiance en eux augmente aussi et, en outre, ils acquièrent une meilleure compréhension des contenus du cours pour lequel ils endossent le rôle de tuteur (see Status report for European SI-PASS/PAL-programmes, 2018).

Outre la formation de départ, les superviseurs du dispositif assurent une formation continuée des leaders. Ceux-ci sont en effet invités à participer à trois reprises pendant le quadrimestre à une séance de débriefing visant à rappeler les fondamentaux de la démarche et à leur donner l'occasion d'approfondir la compréhension de leur rôle. Un autre élément important de cette formation continue est une observation réalisée par les superviseurs qui se rendent à des rencontres de ces groupes d'étude afin d'évaluer les leaders en action et de discuter ensuite avec eux du déroulement de la séance observée. Cependant, vu le nombre important de leaders et les ressources limitées attribuées au programme, il n'est pas possible d'effectuer cette évaluation formative pour chacun des 60 leaders annuels. Pour cette raison, un exercice réflexif supplémentaire a été mis en place, dans lequel l'observateur n'est pas un superviseur mais bien un pair. Muni d'une grille d'observation, chaque leader a l'obligation de se rendre à une séance orchestrée par un autre leader, d'y assister et de rendre compte à l'intéressé de ce qui a été observé. Ce dernier rédige alors, sur la base d'un canevas imposé, un bref rapport dans lequel il fait état de ce qu'il a retiré de l'expérience d'observation

La présente communication fournit les résultats de l'analyse d'une vingtaine de grilles d'observation. Comment les jeunes utilisent-ils la grille ? Sur quels aspects du tutorat portent-ils leur attention ? Détectent-ils les façons de faire qui correspondent aux principes du SI-PASS ? Identifient-ils toujours les mêmes points forts et les mêmes points d'effort ou au contraire voit-on apparaître des profils de leaders différents ? Sont-ils complaisants vis-à-vis de leurs pairs ou bien leurs observations sont-elles empreintes de critique constructive ? Quant à l'analyse des rapports réflexifs rédigés à l'issue de l'expérience d'observation par un pair, elle portera essentiellement sur les bénéfices perçus et leur mise en relation avec les bénéfices décrits dans la littérature consacrée au " peer observation " (Donnelly, 2007 ; Hendry & Oliver, 2012 ; Tenenbergh, 2016 ; Martin & Pflughard, 2019), sur le degré de satisfaction vis-à-vis du feedback reçu et l'adhésion (ou pas) à celui-ci. A partir de ces analyses, nous espérons pouvoir déterminer dans quelle mesure cette activité peut prétendre à une fonction formative, utile au développement de compétences de tutorat par les pairs (Oget, 2014) telles que définies dans le cadre du programme SI-PASS.

Bibliographie :

Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2(19), 117-129.

Hendry, G.D., & Oliver, G.R. (2012). Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1).

Martin, M., & Pfléghard, S. (2019, 10 septembre). L'observation de l'enseignement par les pairs. Communication à la conférence BSQF 2019, Villars sur Ollon, Suisse.

Oget, D. (2014). Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Distances et médiations des savoirs (En ligne), 6 | 2014, <http://journals.openedition.org/dms/717> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.717>

Status report for European SI-PASS/PAL-programmes (2018). The European Centre for SI-PASS, Lund University, Sweden.

Tenenberg, J. (2016). Learning through observing peers in practice. *Studies in Higher Education*, 41(4).

Verpoorten, D., Parlascino, E., & Colaoux, C. (2021). SI-PASS in a Belgian university: a pilot showcase. In Abbas Strømmen-Bakhtiar, Roger Helde, Elisabeth Suzen (Eds.), *Supplemental instruction. Volume 2: Student learning processes* (pp. 123-139). Münster, Germany: Waxman. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/260580>

Mots-Clés: tutorat, parrainage, évaluation formative, pair, SI, PASS, apprentissage collaboratif

Évaluer les compétences des élèves du secondaire en histoire : où en sont les pratiques d'évaluation des enseignants en Belgique francophone ?

Jean-Louis Jadoulle * ¹, Mathieu Bouhon[†] ²

¹ Université TÉLUQ – Canada

² Université Catholique de Louvain – Belgique

Vingt ans après l'implémentation de l'approche par compétences dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone, cette recherche vise à apprécier dans quelle mesure les enseignants d'histoire se sont approprié les principes de l'approche situationniste (Jonnaert, 2003, 2014 ; Roegiers, 2003, 2010 ; Roegiers & De Ketele, 2000) et quels facteurs expliquent la plus ou moins grande proximité entre ces principes et les pratiques déclarées par eux. Même si elle est discutée (Chenu, Crahay et Lafontaine, 2014 ; Crahay, 2006 ; Rey, 2014), cette approche était au fondement des formations continuées et des outils d'évaluation qui ont été diffusés à partir de 2001 (Bouhon & Dambroise, 2002 ; Bouhon, Dambroise et Jadoulle, 2002 ; Jadoulle et Bouhon, 2001).

L'étude se base sur un questionnaire en ligne administré à 73 enseignants de la 3^e à la 6^e secondaire. Elle montre que ces enseignants adhèrent majoritairement aux principes censés assurer la validité et la fiabilité de leur évaluation ; la pratique des rétroactions et, dans une moindre mesure, les pratiques d'autoévaluation sont également présentes.

La proximité avec ces principes et ces pratiques s'explique, pour une part, par les perceptions que les enseignants nourrissent de l'approche par compétences et, pour une part aussi, par les perceptions que les enseignants ont de leurs élèves au plan de leur motivation ainsi que de l'homogénéité et du niveau cognitif de leurs classes.

Au-delà de la question spécifique de l'évaluation des compétences, cette recherche permet également de mettre en évidence l'évolution de la perception de l'approche par compétences, par les enseignants d'histoire entre 2001 et 2019. Ceux-ci sont de moins en moins convaincus que cette approche favorise l'appropriation par les élèves des connaissances et renforce leur motivation ; par contre, ils sont désormais majoritairement d'avis que l'approche par compétence favorise la capacité des élèves à situer leurs acquis et leurs difficultés.

Mots-Clés: Évaluation des compétences, validité, fiabilité, évaluation formative, familles de situations, didactique de l'histoire

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: mathieu.bouhon@uclouvain.be

Evaluer les Travaux Pratiques de chimie par les acquis d'apprentissage (AA) à l'université - Analyses a priori et a posteriori

Jérémy Dehon * 1,2,3, Sébastien Vivegnis *

2,3, Philippe Snauwaert 1,2,3

¹ Institut de Recherche en Didactiques et Éducation de l'Université de Namur (IRDENa) – Belgique

² Université de Namur [UNamur] – Belgique

³ Unité de didactique de la chimie – Belgique

Les travaux pratiques (TP) de chimie en première année de baccalauréat à l'Université de Namur (UE SCHIB115) poursuivent traditionnellement de nombreux objectifs de divers types, s'étendant d'acquis manipulatoires (par ex : savoir utiliser adéquatement une pièce de verrerie) à des objectifs de communication (par ex : rédiger un rapport de laboratoire) en passant par des attentes plus méthodologiques (par ex : écrire un mode opératoire). Sur le terrain, il s'avère que ces objectifs sont tantôt tacites, tantôt explicites, ce qui rend difficile leur appréhension, et parfois leur maîtrise, par les étudiants et leur évaluation par les encadrants (George-Williams *et al.*, 2018). Or, classiquement, une évaluation passe par trois phases distinctes : le recueil de données, la prise de décision et la régulation (Musial, Pradère et Tricot, 2012). Sans objectifs clairs, chaque étape de l'évaluation s'avère bancal : le doute sur la qualité des données recueillies ne permet pas une prise de décision valide, et empêche une régulation pleinement pertinente de l'enseignement et de l'apprentissage. Plus encore, le recours habituel à la note globale chiffrée (sur 20) pour chaque rapport rendu constitue un obstacle à la prise en compte ciblée des forces et faiblesses de l'étudiant, d'autant plus si l'étudiant ne cherche qu'à obtenir la moyenne (10/20) en compensant des lacunes importantes par des efforts ciblés dans certaines tâches. Dans ce cas, la note chiffrée contribue ainsi à nourrir une certaine opacité sur les véritables objectifs des enseignants et sur les réels acquis des étudiants. Enfin, il nous est apparu que l'alignement pédagogique (Biggs, 1996) n'était pas respecté : les activités d'apprentissage ne répondent pas formellement aux attentes initiales des enseignants et ne participent pas toujours aux objectifs visés dans l'évaluation.

En 2020-2021 et 2021-2022, nous avons testé une nouvelle manière d'évaluer cette UE consacrée aux travaux pratiques de chimie, sur base de la déclaration d'acquis d'apprentissage (AA) précis, formalisés dans une fiche UE disponible sur Moodle. Cinq AA fondamentaux ont été sélectionnés comme objectifs d'évaluation, explicités aux étudiants en début d'année, et évalués selon un critère binaire acquis/non-acquis pour chaque TP de l'année. Chaque AA fait aussi l'objet d'une formation à part entière, intégrée dans le déroulement de l'UE. Un carnet de bord personnalisé, complété par les encadrants au fur et à mesure du déroulement des séances de TP, permet à chaque étudiant de suivre l'évolution de la maîtrise de chacun de ses propres AA au fur et à mesure de l'année. Ce suivi individualisé encadre une remédiation/information différenciée (Gerard, 2009), au cours de laquelle les assistants opèrent une " descente vers le cognitif " (Vergnaud, 2001). En effet, chaque AA est associé à un modèle de développement de l'étudiant pour la compétence ciblée, comprenant notamment les difficultés attendues : par exemple, pour

*Intervenant

l'AA1 (" écrire des résultats en tenant compte de la précision des instruments de mesure "), une étude didactique a été menée en interne afin de déterminer les obstacles rencontrés par les étudiants. Cette recherche de marques de niveau de développement est typique des approches psycho-didactiques des évaluations (APDE) (Vantourout, 2014).

Les rapports de laboratoire ne sont donc plus évalués par une note chiffrée, mais bien par une grille d'AA dans laquelle une notation " A " (pour " acquis ") ou " NA " (pour " non-acquis ") indique la validation ou l'invalidation de chaque AA pour le TP donné. Au bout des 8 TPs, pour valider un AA donné, un étudiant doit avoir prouvé sa maîtrise à au moins 4 reprises. Ce seuil de réussite général est inférieur à la règle des " 2/3 " prônée par de Ketele (1996) pour évaluer correctement les compétences des étudiants, mais nous semble adapté à des compétences plus complexes. Le recueil multiple de données permet aussi d'éviter que " l'erreur ne cache le progrès " (Astolfi, 1997, p. 22). Pour engranger l'UE, l'étudiant doit valider les 5 AA. Un seul AA non-validé implique donc un échec à l'UE (matérialisé par une note chiffrée plafonnée à 8/20). Chaque AA est jugé essentiel pour la réussite de l'UE : l'étudiant doit donc s'investir pleinement dans les cinq objectifs, en profitant des balises et feed-back proposés par les encadrants. En 2021-2022, ce même dispositif a été mis en œuvre pour les TPs de chimie organique et de chimie analytique de B2 en chimie.

Nous avons souhaité répondre à trois questions de recherche à la suite de ces tests : (1) L'analyse a posteriori confirme-t-elle nos analyses a priori concernant les objectifs de transparence des attentes, d'alignement pédagogique et de renforcement de la remédiation par les feed-back ? (2) Quelles sont les conséquences d'un système d'évaluation par les AA sur les modalités de travail des encadrants ? (3) Quelles sont les conséquences d'un système d'évaluation par les AA sur les modalités de travail des étudiants (y compris les aspects organisationnels et émotionnels) ? Pour répondre à ces questions, nous avons collecté des documents rédigés par les assistants ayant appliqué le système (PV de réunion, rapport de suivi, données d'évaluation). Nous avons également soumis les assistants et étudiants à un test d'appréciation des différentes facettes du système, sur base d'une échelle de Lickert.

Les premiers résultats confirment les hypothèses a priori qui ont mené au développement d'un dispositif d'évaluation par les AA : tant les assistants que les étudiants reconnaissent une plus grande transparence des objectifs et un alignement pédagogique plus affirmé. Les encadrants relèvent deux conséquences majeures de l'application du système : la nécessité d'une délibération en fin d'UE rendue possible par l'établissement de profils affinés d'étudiants ; le renforcement des feed-back entre chaque TP à lumière des forces et faiblesses observées. Cependant, des questions importantes sont soulevées par les étudiants. Par exemple, anticiper (avant évaluation) et comprendre (après évaluation) le seuil de réussite de chaque AA, dans un TP donné, semble constituer un problème. L'analyse des données terminée, il sera possible de réguler le système d'évaluation dans le but de rencontrer au mieux les objectifs poursuivis, tout en tenant compte des contraintes des enseignants et des étudiants.

Références bibliographiques :

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Editeur.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.

De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, 23, 17-36.

George-Williams, S. R., Ziebell, A., Kitson, R., Coppo, P., Thompson, C. et Overton, T. (2018). 'What do you think the aims of doing a practical chemistry course are?' A comparison of the views of students and teaching staff across three universities. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(2), 463-473.

Gérard, F.-M. (2009). *Evaluer des compétences – Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Musial, M., Pradère, F. et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : de Boeck.

Vantourout, M., et Goasdoué, R. (2014). Approches et validité psycho-didactiques des évaluations. *Éducation et formation*, 302, 139-156. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01239551/document>

Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluations des compétences. Dans G. Figari et M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluatrice interrogée*, 43-51. Bruxelles : De Boeck.

Mots-Clés: didactique de la chimie, évaluation, acquis d'apprentissage

Evaluer l'évaluation de la copie d'examen de français en formation d'enseignants

Catherine Dolignier *† 1

¹ Lab-E3D – Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

L'évaluation est une question relativement invisible dans l'enseignement supérieur (Romainville, Goasdoué, Vantourout, 2013), même au sein des instituts de formation des maîtres. Notre contribution vise à " désinvisibiliser " le geste évaluatif en interrogeant les pratiques des acteurs de la formation dans leur rôle traditionnel d'évaluation des apprentissages ; apprentissages concernant la discipline français d'étudiants inscrits dans un dispositif de formation, ici le master MEEF (Métiers de l'Éducation et de la Formation) mention premier degré (école primaire). Nous nous attachons aux composantes 2 et 3 du processus évaluatif : l'analyse critériée ; le jugement final et/ou la rétroaction (Romainville, 2013). En nous situant dans le cadre de l'approche didactique disciplinaire, nous cherchons à éclairer le rapport entre évaluation et didactique à travers les interventions sur des copies d'examen des acteurs de la formation. Plus spécifiquement, nous adoptons une approche compréhensive des pratiques évaluatives de la lecture-écriture en considérant la compétence de mobilisation du sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004), qui engage à la fois le formateur-évaluateur comme lecteur du texte à évaluer et l'étudiant comme lecteur d'un texte littéraire. L'évaluation formative s'articule alors à des contenus et des structures spécifiques du savoir (Bain, 1988 ; Perrenoud, 1991) qui supposent, dans le domaine qui nous intéresse, une théorie de la lecture littéraire (Langlade, 2014). À ce titre, nous interrogeons l'articulation entre deux objets de formation : l'évaluation des productions écrites et la lecture littéraire, alors que les pratiques scolaires de la lecture subjective sont loin d'être généralisées et que la question de l'évaluation des écrits subjectifs est objet d'interrogation dans la littérature (Dolignier, 2022 ; Dufays, 2011). L'introduction dans un contexte certificatif de l'écrit subjectif en formation d'enseignants nous semble alors participer de la transformation des conceptions et des pratiques de l'évaluation dans le supérieur (Attal, 2013) puisqu'il s'agit d'évaluer la compétence des étudiants à écrire leur rencontre avec un récit littéraire, les effets du texte sur eux ainsi que leurs effets sur le texte à partir d'une consigne inductrice inédite. Aussi nous nous proposons de décrire le geste de correction (Doquet & Pilorgé, 2020) d'un échantillon de six formateurs à travers leurs interventions sur l'écrit subjectif extrait de la copie d'examen en contrôle terminal, production inédite dans ce contexte. Il a été demandé à chaque évaluateur de sélectionner 10 copies selon leurs résultats différenciés. Dans ce corpus de 60 copies, nous analysons la répartition des postures d'évaluateur (Pilorgé, 2010) et cherchons à décrire les caractéristiques du *dialogue didactique* (Halté, 1984 ; Hébert, 2011) comme manifestation de la rétroaction didactiquement orientée ; dialogue didactique dont la littérature souligne la faiblesse (Boré et Bosredon, 2018 ; Colin, 2014 ; Elalouf, 2016 ; Halté, 1984 ; Jorro, 2013 ; Pilorgé, 2010 ; Doquet et Pilorgé, 2020). Nous montrons que certaines configurations posturales ouvrent le dialogue didactique susceptible de servir l'apprentissage des étudiants. Leur description peut informer à la fois les pratiques évaluatives des formateurs et celles, futures, des étudiants qui se préparent à l'enseignement. Nous considérons que leur copie annotée à partir d'une consigne que des élèves d'école élémentaire seraient à même de traiter peut constituer un objet réflexif pour former à l'évaluation en formation d'enseignants.

*Intervenant

†Auteur correspondant: catherine.dolignier@u-bordeaux.fr

Mots-Clés: formation d'enseignants – annotations de copies – dialogue didactique

Quelles sont les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants pour l'enseignement de la proportionnalité ?

Laetitia Dragone ^{*†} ¹, Gaëtan Temperman , De Lièvre Bruno

¹ UMONS – Belgique

La proportionnalité fait partie des notions mathématiques fondamentales de l'enseignement obligatoire belge. Son apprentissage débute à l'école primaire et se poursuit au premier degré de l'enseignement secondaire. Elle occupe une place importante non seulement dans l'enseignement mais aussi dans la vie quotidienne. En effet, le raisonnement proportionnel est notamment utilisé, pour calculer nos emplettes, convertir des devises étrangères, suivre des recettes et les adapter à nos besoins... Pour cette raison, le recours substantiel à cette notion lui donne une fonction capitale en mathématiques (Sokona, 1989). Le raisonnement proportionnel se révèle donc incontournable et une bonne compréhension en est nécessaire (Oliveira, 2008). En dépit d'un apprentissage conceptuel spiralé et régulier qui s'inscrit dans la durée, ce concept est source de difficultés pour bon nombre d'élèves (Comin, 2002). Si la proportionnalité nécessite un certain nombre d'années pour en assurer une maîtrise, ce processus complexe ne semble pas permettre à tous les élèves d'atteindre la compétence après un certain laps de temps. Par ailleurs, Roblin (2015) affirme que ce n'est pas une chose aisée que de l'enseigner. D'une part, elle est perçue comme difficile pour les élèves (Boisnard et *al.*, 1994) et d'autre part, il existe plusieurs méthodes de résolution des problèmes de proportionnalité (Simard, 2012). Notre recherche vise à comprendre les méthodes d'enseignement des professeurs en proportionnalité. Pour y parvenir, un questionnaire diffusé auprès d'enseignants du fondamental et du secondaire nous a permis d'analyser leurs conceptions et leurs pratiques déclarées lors de l'enseignement de la proportionnalité et ce, en fonction de leur niveau d'enseignement: primaire ou secondaire. Lors de cette journée, nous exposerons les résultats de notre recherche. Ceux-ci laissent apparaître que le niveau de difficulté d'enseignement de la proportionnalité perçue par les enseignants est élevé. Nous formulerons également des recommandations quant à la formation et à l'enseignement de la proportionnalité.

Mots-Clés: proportionnalité, enseignement, problème

*Intervenant

†Auteur correspondant: laetitia.dragone@umons.ac.be

Une articulation entre formation et évaluation pour développer la réflexivité des futurs enseignants de mathématiques en formation initiale

Kevin Balhan ^{*†} ¹

¹ Didactifen – Belgique

En Belgique francophone, comme ailleurs, il semblerait que des améliorations drastiques de l'enseignement des mathématiques soient souhaitables. C'est dans cette perspective d'amélioration de leur enseignement, au niveau du secondaire supérieur, que le *Ladimath*(1) a construit ses dispositifs de formation initiale et d'évaluation des futurs-enseignants. L'un des enjeux majeurs est de faire de nos étudiants de potentiels " vecteurs " de changement, et donc avant tout de limiter les risques d'une *imprégnation socialisante* (Beckers, 2007) de nos formés dès leur entrée dans la profession, où ils adopteraient machinalement les pratiques des équipes pédagogiques qu'ils intégreront et qui dysfonctionnent potentiellement. Nous misons dès lors sur un travail de " réflexivité ", renvoyant à une certaine posture de " distanciation " par rapport aux pratiques enseignantes actuelles, et de retour sur ses propres pratiques.

Plusieurs obstacles à notre objectif de réflexivité ont guidé nos dispositifs de formation et d'évaluation. Le premier renvoie au concept d'" assujettissement à une institution " (Chevalard, 1992) et se manifeste par un sentiment de naturalité des choix faits par les institutions scolaires, ayant pour conséquence que les futurs enseignants peinent à percevoir les transpositions didactiques auxquelles ils ont été formés sur les bancs d'école comme des choix possibles parmi d'autres. Si l'on veut éviter une imprégnation socialisante de nos formés, nos dispositifs de formation et d'évaluation doivent donc, non seulement les alerter des dysfonctionnements de l'enseignement actuel, mais également ouvrir leur champ de conscience à des alternatives possibles qui y remédient. On se heurte alors à un second obstacle qui réside dans le manque de connaissances épistémologiques de la part des futurs professeurs, et de questionnement même des enjeux épistémologiques des savoirs enseignés. On retrouve cette observation sous diverses facettes dans diverses recherches : Margolinas (2004), Bloch (1999), Artaud et Cirade (2008). A cela, s'ajoute une difficulté liée au changement d'institution lors de la transition de l'université vers l'enseignement secondaire. A la suite de leur cursus universitaire en mathématiques, les futurs-enseignants peinent à " oublier " les mathématiques qu'ils y ont étudiées (Klein, 1845-1925) pour concevoir un discours rationnel à la portée des élèves du secondaire. Rouy (2007) observe qu'ils se réfugient derrière leurs cours universitaires et se contentent de l'édulcorer en gommant les passages théoriques jugés trop compliqués. De ces " déficits " mathématiques inéluctables à ce niveau d'étude, il résulte une perte de sens du discours mathématique universitaire, tant ces passages théoriques supposés aller de soi sont nombreux.

Du point de vue de la didactique des mathématiques, surmonter ces obstacles suppose au minimum un questionnement épistémologique et didactique du savoir et de sa transposition. Le dispositif de formation doit dès lors être décliné selon l'épistémologie du savoir mathématique

*Intervenant

†Auteur correspondant: kevin.balhan@uliege.be

étudié (Balhan et al., 2019), et pensé dans une articulation entre pratique et théorie. En effet, si l'on conçoit souvent un travail de réflexivité en aval de l'action, au moyen de débriefings (par exemple), on imagine moins la nécessité d'un travail en amont de la pratique pour " armer l'observation de l'acteur " (Perrenoud, 1994), qui fournirait des outils d'analyse aux futurs-enseignants pour aiguïser leur observation. Les travaux de Le Boterf (2000) ont, en effet, mis en évidence que le transfert ne se fait pas de pratique à pratique, mais qu'il nécessite le passage par une théorisation, une réflexion systématisée sur les actions entreprises. Nous nous appuyons pour cette raison sur deux cadres théoriques complémentaires : *La Théorie de Situations Didactique* (Brousseau, 1998), et la *Théorie Anthropologique du Didactique* (Chevallard, 1992). Ces référents épistémologiques et didactiques solidaires permettent, en outre, d'analyser les phénomènes d'apprentissages et d'enseignement, et de dépendre de la naturalité des objets enseignés. Ils sont complétés par la distinction que fait Schneider (2008) entre praxéologie " modélisation " et praxéologie " déduction " dont l'articulation est source d'obstacles pour les futurs enseignants .

Lors de l'évaluation finale certificative, nous évaluons principalement la capacité de l'étudiant à s'emparer de ces outils conceptuels pour analyser ses propres pratiques liées aux stages, et les contraintes éventuelles qui ont pesé sur son action. Nous leur demandons de " revoir leur copie " en réalisant une analyse préalable du savoir visé, de sa transposition didactique et du questionnement possible à l'adresse des élèves. Cette analyse a pour but de favoriser une " mise à distance " des pratiques naturalisées et de permettre au stagiaire de se décentrer autant que possible de sa propre personne pour se polariser sur l'apprentissage des élèves et l'impact que sa pratique peut avoir sur cet apprentissage. Préalablement, une grille critériée d'évaluation de leurs stages (Schneider, 2010) aura favorisé un diagnostic et suggéré des pistes de travail diverses. Nous accompagnons alors cette entreprise formative par un travail d'analyse par nos étudiants d'ingénieries didactiques issues de la recherche, éloignées de ce qui se pratique sur le terrain. Il s'agit pour les étudiants d'identifier des variables didactiques et d'analyser *a priori* leur impact, afin d'éviter qu'ils ne voient dans notre démarche un plaidoyer implicite en faveur des transpositions didactiques alternatives soumises à leur sagacité.

Ces dispositifs de formation et d'évaluation nous ont permis d'identifier une spécification particulière du *pédagogical content knowledge* (Shulman, 1987) : la difficulté des futurs-enseignants du secondaire à combler les " déficits " mathématiques mentionnés *supra* si ce n'est par des gestes d'ostensions (Berthelot et Salin, 1992) discutables, consistant à appréhender les concepts et savoirs mathématiques " à vue " par le biais de représentations diverses. Cette difficulté est un problème professionnel majeur, car ces pratiques vivent sur le malentendu qu'il suffit de voir pour comprendre. Or voir n'est pas conceptualiser et rien n'oblige l'élève à voir la même chose que le professeur. Il s'agit dès lors d'apprendre aux futurs-enseignants à distinguer et ordonner deux niveaux d'organisations mathématiques de type " modélisation " et de type " déduction " (Schneider, 2011), inextricablement entremêlés dans l'enseignement secondaire, les premières offrant aux enseignants une alternative à la transposition didactique classique qui remédie aux déficits de rationalité discutés.

Nous montrerons de quelle manière s'articulent ces dispositifs de formation et d'évaluation mis en place, entre pratique et théorie, ainsi que les difficultés qui persistent malgré ceux-ci, et discuterons des perspectives éventuelles, notamment dans le cadre d'une réforme de la formation initiale des enseignants qui s'annonce.

(1) Laboratoire de didactique des mathématiques de l'université de Liège.

Références

- Artaud, M., & Cirade, G. (2008). *L'enseignement et la réception de la notion de PER dans la formation des professeurs stagiaires de mathématiques*. Actes du Colloque international "Efficacité et Equité en Education" (pp. 32-46). Université de Rennes 2.
- Balhan, K., Gerard, I., Nguyen Ngan, G., & Schneider, M. (June 2019). Une dimension particulière de la réflexivité: "les mathématiques comme problème professionnel" à la base d'un dispositif de formation initiale en didactique des mathématiques. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 19 (2), 107-119.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Berthelot, R., & Salin M.-H. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*. Thèse présentée à l'Université de Bordeaux I.
- Bloch, I. (1999), *L'articulation du travail mathématique du professeur et de l'élève dans l'enseignement de l'analyse en première scientifique*. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 19 (2), pp. 135-193
- Brousseau, G. (1998). *Théories de situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). *Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73–112.
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur. Essai de développement de la théorie des situations didactiques*. France: Université de Provence.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Rouy, E. (2007). *Formation initiale des professeurs (du secondaire supérieur) et changements de posture vis-à-vis de la rationalité mathématique*. Thèse de doctorat, université de Liège.
- Schneider-Gilot, M. (2008). *Traité de didactique des mathématiques. La didactique par des exemples et contre-exemples*. Liège, Belgium: Presses Universitaires de Liège.
- Schneider-Gilot, M. (25 March 2010). *Un exemple de grille d'évaluation de stages pour futurs professeurs*. Paper presented at Colloque ESSFIM, Belgium.
- Schneider M. (2011). Les " mathématiques comme problème professionnel " : apprendre à distinguer plusieurs niveaux praxéologiques. In Bosch M. et al. (2011). *Un panorama de la TAD. Axe 2 : enseigner les mathématiques : la profession et ses problèmes*, 485-506. CRM Documents, vol. 10. Bellaterra (Barcelona): Centre de Recerca Matemàtica.
- Schulman, L. (1987). *Knowledge and teaching : Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

Mots-Clés: Réflexivité, Formation, Evaluation, Praxéologie, Ladimath

Validité didactique d'une grille d'auto-évaluation dans une perspective d'évaluation soutien d'apprentissage dans un enseignement des sciences fondé sur l'investigation

Claire Faidit * ¹, Nathalie Younès * † ², Corinne Marlot * ‡ ^{3,4}

¹ Laboratoire Acté, Université Clermont Auvergne – Université d'Auvergne - Clermont-Ferrand I – France

² Laboratoire Acté, Université Clermont Auvergne – Université d'Auvergne - Clermont-Ferrand I – France

³ Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

⁴ UER MS Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des mathématiques et des sciences – Suisse

Alors qu'il paraît pertinent que des synergies existent entre les didactiques des disciplines et l'évaluation, ce sont plutôt en parallèle ou en tension que ces champs de recherche se sont développés. Même quand les intentions sont présentes, ce diptyque a tendance à s'évanouir dans la pratique, l'un prenant le pas sur l'autre. Un cas documenté dans la littérature concerne les grilles d'auto-évaluation dont la validité didactique est questionnée. La validité didactique permet selon Grapin et al. (2021) " d'intégrer des aspects épistémologiques et psychologiques dans l'analyse *a priori* du contenu et des processus de réponses mais aussi de la concevoir comme interrogeant *a posteriori* la pertinence et l'utilité du contrôle évaluatif pour la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage dans le cadre d'une séquence didactique ". Des analyses *a priori* montrent que les grilles d'auto-évaluation pourtant produites dans l'optique de favoriser l'autonomie des élèves en les centrant sur les savoirs visés peuvent en arriver finalement, dans leur conception et/ou leur usage, à exclure le cœur même de ces savoirs (Pasquini, 2017). De plus, les élèves peuvent ne pas les mobiliser alors même qu'elles ont été conçues pour eux. Les grilles d'auto-évaluations sont des éléments centraux mais partiel des dispositifs d'apprentissage dont l'efficacité est déterminé par leur contexte d'usage (Andrade, 2019). Il s'agit dans une culture de l'Evaluation Soutien d'Apprentissage (ESA) (Allal & Laveault, 2009) de mettre l'accent sur la création, en classe, d'une dynamique d'évaluation plus collaborative quant aux sens, cadre, objectifs et critères de l'évaluation et inscrite dans une dynamique d'auto-régulation et de progression personnelle. L'apprentissage autorégulé " se produit lorsque les apprenants se fixent des objectifs, puis surveillent et gèrent leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions pour atteindre ces objectifs "(1) (Andrade, 2019). Mais qu'en est-il quand des dynamiques évaluatives font défaut dans les didactiques disciplinaires tel que dans l'enseignement des sciences fondé sur l'investigation ? L'ESFI vise en sciences le développement chez les élèves de pratiques sociales de référence relatives à celles des chercheurs. Un moment critique dans cet enseignement porte sur le travail autour des hypothèses. Bien que les élèves soient impliqués dans la formulation d'hypothèses, c'est souvent de façon spontanée plutôt qu'à travers un réel travail de raisonnement et de problématisation. Les élèves sont rarement amenés à argumenter et évaluer la recevabilité

*Intervenant

†Auteur correspondant: nathalie.younes@uca.fr

‡Auteur correspondant: corinne.marlot@hepl.ch

de leurs hypothèses. L'argumentation, dans le cadre de l'Apprentissage par Problématisation (CAP), a pour objectif la construction de savoirs problématisés fondés en raison (Orange, 2012, cité par Barroca - Paccard & Chalak, 2020). Ce sont le plus souvent les enseignants qui en prennent la responsabilité en acceptant l'ensemble des hypothèses des élèves ou en triant et en ne retenant que les hypothèses attendues ou correctes scientifiquement. Les enseignants rencontrent des difficultés à identifier, choisir et expliciter des critères de validation des propositions des élèves.

A notre connaissance, peu de recherches se sont intéressées à la dialectique entre l'ESA et l'action conjointe en didactique en classe et en formation. Notre focus concerne le travail sur les hypothèses, et notamment, à travers la conception et l'usage d'une grille d'auto-évaluation dans le cadre d'une recherche collaborative avec des enseignants débutants. Ce qui nous amène aux questionnements suivants : quelle est la validité didactique de ces grilles d'auto-évaluation co-produites au regard de leur contexte d'usage en classe ? Quels processus d'auto-régulation pourraient-elles soutenir chez les élèves vis-à-vis des apprentissages scientifiques tels que le raisonnement et la problématisation en sciences ?

Dans cette communication, nous restreignons notre étude à la conceptualisation d'un premier niveau de validité didactique à travers une analyse *a priori*. Cette dernière sera ultérieurement complétée par une analyse *a posteriori* qui constituera un second niveau d'étude de la validité didactique. Les données ont été recueillies dans le cadre d'une recherche collaborative s'inscrivant dans un projet PEERS (Projet d'étudiant-e-s et d'enseignant-e-s-chercheurs-euses en réseaux sociaux). Des formatrices chercheuses et des étudiant.e.s apprenti-chercheur.e.s suisses de la Haute Ecole Pédagogique de Vaud en Suisse et de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education Clermont-Auvergne en France, ont conçu collectivement une grille d'auto-évaluation et une fiche de préparation qui l'intègre. Ces données ont été analysées dans le cadre de l'Apprentissage par Problématisation et de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007) en lien avec le paradigme de l'ESA (Laveault & Allal, 2016) et plus spécifiquement des processus d'auto-régulation de l'apprentissage (Panadero et al 2018).

Les premiers résultats montrent une validité didactique partielle de la grille d'auto-évaluation en lien avec un problème de conceptualisation et de hiérarchisation des critères d'évaluation impliqués dans l'évaluation de la recevabilité scientifique d'une hypothèse. L'articulation d'une diversité de pratiques d'ESA (auto-évaluation, co-évaluation, évaluation par les pairs, feedback informels) dans la planification tend à montrer à la fois des synergies (emboitements) et des tensions (ruptures) entre les savoirs conceptuels, métacognitifs et motivationnels embarqués dans cette grille d'auto-évaluation et le contexte d'usage prévu de celle-ci.

Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning: Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>

Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>

Barroca - Paccard, M., & Chalak, H. (2020). Apprentissage par problématisation. In *Repères contemporains pour l'éducation aux sciences et à la technologie* (p. 21-27). Hermann.

Grapin, N., Vantourout, M., & Grugeon-Allys, B. (2021). Analyser la validité des évaluations au sein du réseau EVADIDA (Evaluations et Didactique) de l'ADMEE: Approches et exemples en mathématiques et en lecture. *Séminaire d'actualités de l'ARCD*.

Panadero, E., Andrade, H. & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45, 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>

Pasquini, R. (2017). *Evaluation: Première question vive de la pratique*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.121>

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. (Paideia). *Revue française de pédagogie*, 174-177. <https://doi.org/10.2307/41202296>

(1) Traduction avec deepl

Mots-Clés: validité didactique, grille d'autoévaluation, théorie de l'action conjointe en didactique

Récit et analyse d'une pratique Un dispositif d'évaluation des stages comme vecteur de formation et de reconnaissance des maîtres de stage en formation initiale des enseignants

Valérie Henry * 1,2

¹ Institut de Recherche en Didactique et en Éducation de l'UNamur (IRDENa) – Rue de Bruxelles, 61
5000 Namur, Belgique

² Université de Namur [Namur] (UNamur) – Rempart de la Vierge 8, 5000 Namur, Belgique

En 2001, Rey et Kahn publient un rapport de recherche sur le rôle des maîtres de stage (MS) dans la formation initiale des enseignants. Au cours de cette recherche, de nombreux acteurs de la formation initiale ont été interrogés et leurs propos mis en concordance avec la littérature existant à ce sujet. Bien que centrée sur la formation initiale des enseignants en Haute École en Fédération Wallonie-Bruxelles, les conclusions de ce rapport nous semblent éclairantes pour la formation des enseignants à l'université, qui est notre contexte. Dans ce rapport, les auteurs pointent différents *problèmes* qui ressortent des entretiens. Ainsi, ils relèvent notamment que *le maître de stage ne se pense pas comme formateur*, que *des différences de logique* apparaissent entre maîtres de stage et professeurs des Hautes Écoles et mettent en évidence une réelle problématique liée à l'évaluation du stage, cette dernière cristallisant souvent les deux premiers aspects.

En tant que formatrice d'enseignants de mathématiques à l'université, ces difficultés n'ont pas manqué de nous questionner. Sans prétendre révolutionner un système rôdé et bien installé, nous avons fait le pari d'un dispositif d'évaluation de stages qui pourrait, selon nous, contribuer à fournir des pistes de solutions non seulement à la problématique de l'évaluation en question mais également aux deux premiers points soulevés par Rey et Kahn, en tout cas sur le long terme.

Ainsi, depuis une dizaine d'années, nous basons la note unique de stage de nos étudiants sur une réunion de concertation entre tous les acteurs concernés par l'évaluation des stages, soit le titulaire de l'UE, les collaborateurs didactiques qui prennent en charge des visites de stage et l'ensemble des enseignants du secondaire qui ont accueilli un stagiaire au cours de l'année académique, chaque étudiant ayant au moins deux maîtres de stage différents.

Cette réunion de délibération est précédée par l'envoi, de la part de chaque maître de stage, d'une grille d'appréciation des stages qui permet au titulaire de l'UE de situer, préalablement, les différents avis des MS.

Les ambitions du dispositif sont plurielles. À court terme, il vise à donner une forte robustesse à la note (unique) du stage : attribuée à la suite d'une discussion entre tous les acteurs, elle ne relève plus uniquement de la subjectivité d'un évaluateur donné mais est issue d'une concertation et d'une responsabilité partagée.

Ce dispositif cherche également à respecter le principe de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996)

*Intervenant

ou triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluation. L'objectif principal du stage étant le développement professionnel du futur enseignant en situation quasi-réelle, c'est l'évolution de ce dernier au cours des heures de stage prestées qui nous intéresse et non le jugement agrégé de prestations ponctuelles. Ouvrant le dialogue entre les différents " superviseurs " du stage, il permet de mettre en évidence les difficultés rencontrées par le stagiaire et l'évolution (ou non) de ce dernier au cours des heures prestées.

Toujours à court terme, il espère contribuer à réduire l'impression qu'ont les MS que leur rapport de stage n'est pas pris en compte comme en témoignent notamment Rey et Kahn (2001) : *Tous les maîtres de stage interrogés déplorent l'absence de feed-back sur ce qui leur semble refléter leur travail de formation du stagiaire : le rapport de stage*. Or, Lapointe et Guillemette souligne en 2015 l'importance d'assurer que ces formateurs d'enseignants (...) soient considérés comme parties prenantes du processus évaluatif (Datta, 2006) mais constatent, à la suite de plusieurs auteurs, que les processus d'évaluation de programme de formation en enseignement appellent rarement les formateurs du milieu scolaire à participer à l'évaluation des stages dans lesquels ils sont engagés de manière importante (Beauchesne, Lévesque et Aubry, 1997 ; Boudreau et Baria, 1998 ; Gervais et Lepage, 2000 ; Gosselin, 2001 ; Portelance et Tremblay, 2006 ; Portelance, 2010).

À moyen terme, nous espérons également pouvoir agir sur la perception qu'a le maître de stage d'être un véritable formateur du futur enseignant. Rey et Kahn (2001) ont mis en évidence que de nombreux maîtres de stage se considéraient comme des observateurs du stagiaire sur lequel ils émettent un avis très dichotomique de type *il est fait pour ça* ou *il est incapable d'être enseignant* sans pour autant se sentir la responsabilité d'agir sur cet état de fait.

À plus long terme, la présence de l'ensemble(1) des MS durant la discussion sur chaque stagiaire se veut être l'occasion d'apprentissages informels (Cristol et Muller, 2013) qui pourrait mener à une harmonisation raisonnée des pratiques d'encadrement de stage. En effet, d'une pratique déclarée d'un MS naît régulièrement un questionnement, de la part des autres participants, sur d'autres pratiques, conformes ou non à la première. L'intervention de l'enseignant d'université est alors sollicitée pour apporter un éclairage, éventuellement théorique, sur les effets de ces pratiques dans le cadre de la formation des futurs enseignants. L'enseignant d'université intervient à ce moment comme un soutien à une réflexion issue de la pratique des MS. En cela, nous visons à réduire les *différences de logique* entre établissement de formation initiale et enseignement secondaire mises en évidence par Rey et Kahn (2001), en privilégiant une approche *bottom-up* qui valorise les pratiques professionnelles des enseignants de terrain mais les nuance au regard de la formation " théorique " dispensée à l'université aux futurs enseignants.

Lors de l'exposé, nous confronterons les ambitions déclarées du dispositif avec la perception qu'en ont les principaux acteurs : les maîtres de stage. Ceux-ci seront interrogés après l'organisation de la réunion de concertation de cette année au travers d'un questionnaire principalement à réponses ouvertes. Des entretiens individuels seront envisagés pour compléter les résultats issus du questionnaire.

Références

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32,3, pp. 347- 364. En ligne : <http://www.jstor.org/stable/3448076>.

Cristol D. & Muller A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes, *Savoirs*, 2, n°32, pp. 11-59, L'Harmattan, Paris.

Lapointe, J.-R. & Guillemette, Fr. (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*, vol. 41, n°2, Montréal, Canada.

Rey, B. & Kahn, S. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants*, rapport de recherche, http://www.enseignement.be/download.php?do_id=3115 consulté le 14 mars 2022.

(1) En pratique, tous les MS ne sont pas nécessairement présents chaque année.

Mots-Clés: évaluation, stage, formation initiale

Co-conception d'un outil pour suivre le progrès des élèves en lecture en première primaire

Eve Francotte ^{*† 1}, Stephane Colognesi ¹, Liesje Coertjens ¹

¹ Université Catholique de Louvain – Belgique

Cadre théorique

Les comparaisons internationales montrent que la communauté française de Belgique présente des fortes inégalités scolaires, avec des écarts de performances importants entre les élèves issus de milieux défavorisés et les élèves issus de milieux favorisés (Bricteux & Quittre, 2021). Ce constat est d'autant plus alarmant en lecture, où 35% des élèves de 4e primaire ne dépassent pas le niveau élémentaire de compréhension, ceux issus de milieux défavorisés étant surreprésentés dans ce groupe (Schillings et al., 2018). Pourtant, la lecture est une compétence fondamentale à acquérir en primaire, prédictive de la future réussite académique et sociale des individus (Slavin et al., 2009; Zorman et al., 2015).

Parmi diverses pratiques pédagogiques étudiées, l'évaluation formative, et plus spécifiquement le suivi du progrès, semble prometteur pour réduire les écarts de performance (Dietrichson et al., 2017). Le suivi du progrès représente une prise de mesures régulière du niveau des élèves, plus fréquemment encore pour les élèves en difficulté (Filderman et al., 2018). Ces informations sont ensuite utilisées par l'enseignant pour adapter les apprentissages, de manière immédiate et précoce.

En lecture, différentes méta-analyses attestent de l'effet d'un suivi régulier des progrès accompagné de décisions apportées à l'enseignement auprès des lecteurs en difficultés (Filderman et al., 2018; Jung et al., 2018). Cependant, peu d'études s'intéressent spécifiquement à cette pratique, abordée généralement comme une composante de pratiques plus larges, comme la différenciation pédagogique (par exemple : Deunk et al., 2018, Prast et al., 2015). De plus, les enseignants considèrent qu'obtenir des informations riches et utiles à propos du niveau des élèves est une tâche professionnelle complexe à acquérir (van Geel et al., 2019).

Pour diminuer les difficultés perçues, l'approche d'amélioration de l'enseignement suggère d'outiller les enseignants, pour changer leurs pratiques (Bryk, 2015). En effet, de récents paradigmes attestent l'importance de collaborer avec des enseignants pour créer des outils durables, prenant en compte le contexte dans lequel ils seront implantés (Bressoux, 2021; Cèbe & Goigoux, 2018).

Objectifs de l'étude

Notre projet de recherche a un objectif double. D'une part, construire dans un processus de collaboration praticiens-chercheur un outil pour aider les enseignants à suivre le progrès de leurs élèves lecture dans les classes de première primaire. D'autre part, analyser le processus de construction et les différentes prises de décisions quant à l'évolution de l'outil pour comprendre les difficultés perçues des enseignants pour suivre le progrès de leurs élèves et leurs besoins pour mettre davantage en œuvre cette pratique dans leurs classes

*Intervenant

†Auteur correspondant: eve.francotte@student.uclouvain.be

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une démarche itérative et participative : la conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018; Goigoux, 2017), comprenant trois étapes clés : la conception du prototype, la co-conception et l'évaluation. Ce projet se centre sur la co-conception, où le dialogue entre les acteurs du terrain est le moteur de création de l'outil. Dans ce cadre, 5 enseignants aux profils professionnels variés ont donné leur consentement éclairé et ont été réunis lors de 4 rencontres de 3 heures (une rencontre par mois – 4 mois). Lors de ces rencontres, les concepteurs – les 5 enseignants et la chercheuse en charge de l'étude – des modifications de l'outil étaient apportées, sur base des retours des enseignants qui étaient chargés de tester l'outil dans leur classe.

L'entièreté des séances ont été enregistrées et intégralement retranscrites. Une analyse qualitative de contenu est en cours, qui sera finalisée d'ici le mois de juin, et portent sur les échanges entre les concepteurs.

Résultats

La collaboration a permis la construction de deux grands types de grilles, une version individuelle, permettant un suivi individualisé et une version collective, permettant une vision plus globale des différents niveaux d'acquisition de compétences des élèves de la classe.

Les premières analyses du processus de co-construction de ces deux types d'outils permettent d'identifier de manière préliminaire différents besoins pour un outil de suivi du progrès en lecture en première primaire : l'adaptabilité de l'outil – aux différentes pratiques enseignantes concernant la didactique de lecture –, la justesse et la pertinence des critères d'observations, la longueur. D'autres points ont été abordés comme l'informatisation des grilles. De plus, la perception d'utilité de l'outil a différé selon certaines caractéristiques des enseignants : il a davantage permis aux enseignants avec moins d'ancienneté, par rapport à leurs collègues plus expérimentés, de structurer leurs prises d'informations. Les analyses finales permettront d'explorer les perceptions des enseignants concernant la pratique du suivi du progrès, les critères d'évaluation pertinents pour l'apprentissage de la lecture en première primaire ainsi que les formats les plus adaptés.

Implications & Perspectives

Le projet de recherche a permis premièrement la construction d'un outil par des enseignants pour suivre le progrès des élèves en lecture en première primaire, utilisant un processus itératif de tests et d'améliorations. Cet outil pourrait aider les enseignants à davantage implémenter cette pratique dans leurs classes ou être utilisé dans de futurs projets de recherche. Deuxièmement, les informations récoltées lors des échanges amènent à comprendre davantage les leviers et difficultés des enseignants de première primaire pour suivre le progrès de leurs élèves, ainsi que d'établir certains profils cibles.

Pour continuer la démarche continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 20218 ; Goigoux, 2017); l'outil devrait maintenant être testé par de nouveaux échantillons d'enseignants, plus grands et d'origines diversifiées pour s'assurer de l'implémentation durable dans divers contextes avant d'entrer dans la phase d'évaluation.

Bibliographie

Bressoux, P. (2021). A quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes? In B. Galand & M. Janosz, *Améliorer les pratiques en éducation Qu'en dit la recherche?* (Presses universitaires de Louvain).

Brieteux, S., & Quittre, V. (2021). *Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles Des différences aux inégalités*. Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement.

Bryk, A. S. (2015). Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477. <https://doi.org/10.3102/0013189X15621543>

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités: Outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87, 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>

Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282. <https://doi.org/10.3102/003465431668703>

Filderman, M. J., Toste, J. R., Didion, L. A., Peng, P., & Clemens, N. H. (2018). Data-Based Decision Making in Reading Interventions: A Synthesis and Meta-Analysis of the Effects for Struggling Readers. *The Journal of Special Education*, 52(3), 174-187. <https://doi.org/10.1177/0022466918790001>

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>

Jung, P.-G., McMaster, K. L., Kunkel, A. K., Shin, J., & Stecker, P. M. (2018). Effects of Data-Based Individualization for Students with Intensive Learning Needs: A Meta-Analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 144-155. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12172>

Schillings, P., Dupont, V., Dejaegher, C., & Matout, A. (2018). *PIRLS 2016 Progress in International Reading Literacy Study*. Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement.

Slavin, R., Chamberlain, A., Daniels, C., & Madden, N. A. (2009). The Reading Edge: A randomized evaluation of a middle school cooperative reading program. *Effective Education*, 1(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/19415530903043631>

van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. & Pourchet, M. (2015). "PARLER" : Un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue française de pédagogie*, 193, 57-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.4890>

Mots-Clés: suivi du progrès, recherche participative, didactique de lecture

Quels facteurs, dans les parcours de étudiants, permet d'expliquer les problèmes de représentations en mécanique ? Comment y répondre ?

Pierre-Xavier Marique * ¹, Pauline Toussaint , Maryse Hoebeke ²

¹ DidaPhys - ULiege – Belgique

² Université de Liege – Belgique

Chaque étudiant possède, depuis l'enfance, ses propres représentations du monde qui l'entoure. Celles-ci peuvent être biaisées par les conditions expérimentales du quotidien qui rendent contre-intuitives certaines lois générales et compliquent par là même l'apprentissage de la physique pour bon nombre d'étudiants. Ces représentations biaisées, appelées " conceptions spontanées ", " conceptions erronées " (" misconceptions " en anglais) et autres " conceptions alternatives " (Wandersee, Mintzes & Novak, 1994 ; Cormier, 2012), sont étudiées depuis maintenant plusieurs décennies.

Suite à un premier projet de recherche mené sur l'étude du tir balistique en 2019 (Marique et al., 2020), nous avons élargi le domaine d'étude en 2020 et mesurer la présence de représentations alternatives en mécanique classique chez l'ensemble des étudiants de première année de l'Université de Liège ayant un cours de physique au programme du premier quadrimestre. Le questionnaire a été élaboré sur la base de différents travaux de recherche portant sur les conceptions en physique (McCloskey et al., 1980 ; Champagne et al., 1980 ; Caramazza et al., 1981 ; Clement, 1982 ; Thouin, 1985 ; Goldberg et McDermott, 1987 ; Closset, 1989 ; Viennot, 1996 ; Thornton & Sokolff, 1998 ; Daud et al., 2015 ; Lebrun & De Hosson, 2017) ainsi que des questionnaires élaborés dans le cadre du projet *PhysPort* de l'*American Association of Physics Teachers* (Force Concept Inventory, Mechanics Baseline Test, ...).

Ce questionnaire comporte 31 questions réparties comme suit : 8 questions permettant de tracer un rapide profil de l'étudiant et 23 questions portant sur la physique, dont 21 sont des questions à choix multiples (4 propositions dont une seule bonne réponse). Deux questions ouvertes permettent également de justifier la proposition cochée à deux QCM. Les 8 questions de " profil " indiquent notamment le nombre d'heures de mathématiques et de physique à la grille-horaire de l'étudiant lors de sa dernière année de l'enseignement secondaire, mais également son niveau d'intérêt pour le cours de physique.

Ce questionnaire était disponible en ligne (en raison de la crise sanitaire), sur la plate-forme institutionnelle *ecampus*, dès le début de l'année académique et pour une durée maximale de 10 jours. Les étudiants n'avaient droit qu'à une seule tentative et à maximum 1 heure pour compléter ce test. L'ensemble des questions était visible simultanément, permettant ainsi à l'étudiant d'organiser son travail à sa guise et de répondre aux différentes questions dans l'ordre qu'il souhaitait.

Au total, 876 tentatives ont été retenues comme valides. 33 autres tentatives ont été écartées

*Intervenant

en raison d'un trop grand nombre de questions laissées sans réponse. Dans le cadre de cette étude, nous avons fait le choix de rassembler les étudiants par codes de cours, ceux-ci regroupant généralement plusieurs sections d'étude dont les domaines sont proches. Ce choix se justifie par notre volonté de ne pas considérer des populations d'effectifs trop faibles pour l'analyse statistique.

Il ressort de l'analyse des données des 12 questions à choix multiples portant sur la mécanique que la moyenne générale (49,4/120) ainsi que la médiane (50/120) calculées sur l'ensemble de la population sont inférieures au seuil de réussite (60/120). Seuls les étudiants issus des sections de médecine et de dentisterie (code cours PHYS3018) présentent des scores supérieurs à ce seuil. Les tests statistiques de Welch ($p < 0,0001$) et de Mood ($p < 0,0001$) montrent que la moyenne et la médiane de ces 2 sections sont significativement différentes de celles des autres sections.

A la différence des autres sections, les étudiants de médecine et de dentisterie ont dû réussir un examen d'entrée contraignant, en partie consacré à la physique, pour accéder à ces filières d'étude. Il est dès lors imaginable qu'ils aient pratiqué un entraînement plus intense à ce type de questionnement et qu'ils soient donc mieux " drillés " et préparés à leur entrée à l'université, ceci pouvant expliquer leurs meilleurs résultats aux questions de mécanique visant à tester leurs représentations.

Par contre, les sections ayant un examen d'entrée non contraignant, ou test d'orientation (médecine vétérinaire), ou un examen d'entrée contraignant mais non ciblé sur la physique (sciences de l'ingénieur et ingénieur architecte) ne semblent pas montrer de différence statistiquement significative par rapport aux sections n'ayant aucune condition d'accès aux filières d'étude.

Par ailleurs, le découpage de la population en fonction du nombre d'heures de physique au programme de la dernière année de l'enseignement secondaire ne permet pas de montrer de différence significative entre ces groupes ($p = 0,353$). Il en va de même pour un découpage sur la base du nombre d'heures de sciences ($p = 0,438$) ou de mathématiques ($p = 0,254$). Le fait d'avoir redoublé dans l'enseignement obligatoire (primaire + secondaire) n'a pas d'effet non plus sur la note obtenue ($p = 0,745$). Le niveau d'intérêt pour la physique ne semble pas influencer la note obtenue à ces QCM ($p = 0,894$). Enfin, la déclaration de l'investissement cognitif avec lequel le test a été passé ne semble pas modifier significativement le niveau de la performance ($p = 0,160$).

Concernant les étudiants ayant bien répondu à une QCM et correctement justifié leur réponse dans la question ouverte qui suit, même s'ils semblent savoir pourquoi ils doivent cocher la proposition qui s'avère être correcte, il n'est pas exclu que les effets du drill masquent une absence de modification de leurs représentations. Il serait donc intéressant de réaliser ce même test quelques mois plus tard afin d'étudier d'éventuelles variations dans les résultats obtenus. Si un effet du " drill " sur la modification des représentations pouvait être démontré, il serait alors intéressant d'encourager les étudiants à l'utilisation d'exercices ou de simulateurs d'examens dont certains exemples montrent des corrélations importantes avec la performance lors d'épreuves certificatives (Marique et al., 2018). Une autre piste à explorer réside dans la confrontation de l'étudiant à ses propres représentations grâce à l'utilisation par exemple de vidéos interactives (Marique et al., 2020). De manière générale, le recours à l'évaluation formative régulière permet à l'étudiant de s'autoévaluer et d'adapter son travail et ses stratégies d'apprentissage pendant la formation afin d'augmenter son niveau de performance lors des épreuves certificatives.

Mots-Clés: Didactique de la physique, conceptions alternatives, mécanique

Évaluation formative : De la résistance à la coopération des apprenants

Dehoutee Ballgobin * ¹

¹ Université de Maurice – Maurice

Dès leur arrivée à l'école primaire, les apprenants des établissements publics mauriciens intègrent un système éducatif hyper-compétitif en vue de l'accès à un collège-lycée d'État destiné à une élite (MOESR, 2001). Ce système perdure jusqu'à la fin du cycle secondaire car les meilleurs apprenants obtiennent une bourse de l'État pour compléter leurs études dans une institution supérieure étrangère de grand renom (Juggernaut. 1993). Par conséquent, les étudiants préfèrent les modes d'apprentissage qui correspondent à leur conception d'" apprendre " : ils orientent leurs apprentissages en pratiquant la concentration sur les examens sommatifs. Toutefois, à cause du taux élevé de la fuite des cerveaux (Capuano & Marfouk, 2013), il existe un écart entre le niveau attendu et le niveau réel des étudiants inscrits en première année au niveau universitaire. Les employeurs sont aussi insatisfaits de leur performance.

Le problème provient-il des méthodes d'enseignement ou des apprenants ? Les questions subsidiaires sont : les perceptions des étudiants changent-elles lorsque l'enseignement passe du mode traditionnel au mode mixte ? Comment les étudiants réagissent-ils face à la transition de l'évaluation sommative à l'évaluation formative ? Dans quelle mesure l'utilisation des feedbacks est-elle efficace pour de tels apprenants ? L'accompagnement socio-constructiviste facilite-t-il le processus de déconstruction didactique des étudiants ?

Dans ce contexte, un dispositif didactique élaboré depuis 2003 a pour objectif l'amélioration de l'enseignement-apprentissage. Étant donné la question générale et les questions spécifiques, les objectifs suivants ont été fixés pour l'étape suivante de cette recherche-action :

- mettre en place une approche d'intervention pour observer les perceptions des apprenants lors de la transition vers l'utilisation des nouvelles technologies
- observer les effets de l'enseignement en mode mixte auprès des étudiants inscrits en premier cycle
- explorer l'utilisation des outils pédagogiques (grille d'évaluation, analyse d'erreurs et feedback) chez les étudiants

Pour répondre à la question de recherche suivante, " Quel effet aura sur les apprentissages des étudiants une approche qui les sensibilise progressivement aux bienfaits de < l'apprendre à apprendre > à travers l'établissement de l'évaluation formative ? ", j'ai choisi la recherche-action pragmatiste pour produire des connaissances afin d'améliorer le dispositif didactique. En tant que praticien-chercheur, j'ai établi une démarche pour atteindre des objectifs de changement tout en interagissant avec mes apprenants. Outre l'adoption d'un enseignement dynamique,

*Intervenant

j'ai élaboré des stratégies et j'ai adapté des outils pédagogiques pour améliorer une situation d'enseignement-apprentissage insatisfaisante.

Cette démarche m'a permis d'identifier deux problèmes – refus du travail collaboratif (Ballgobin et Thoplan, 2013) et freins à l'utilisation des TICs (Ballgobin. 2015). La troisième étape du cycle séquentiel - planification, action, réflexion - est centrée sur l'évaluation formative. Je me suis inspirée des travaux suivants : le cadre de référence des " Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ", adopté par le Conseil européen (2006), l'acte " d'apprendre " de Perrenoud (2003), Astolfi (1992) et Connac (2017) ; les conceptions et représentations des apprenants (Giordan, 1993 ; Meirieu, 1987) ; l'importance du conflit socio-cognitif (Barth, 2013 ; Favre, 2015) et le franchissement des obstacles par les apprenants (Astolfi, 2008).

Un échantillon de convenance a été étudié pendant trois années académiques successives, soit chaque cohorte inscrite en première année au programme intitulé *BA (Hons) French*, l'équivalent d'une Licence de Lettres Modernes. Tous les apprenants ont suivi les modules obligatoires enseignés par moi-même. Il y avait quatre types de collectes de données qualitatives : questionnaires, grille d'observation, focus group et carnets de bord des apprenants. Pour les questions ouvertes, l'analyse était inspirée de l'analyse de contenu mixte de L'Ecuyer (1990) avec des catégories émergeant au fil du traitement des données (Simard et collab., 2007) et regroupées en catégories pertinentes. L'analyse quantitative a été recueillie à partir des *Student Feedback Questionnaires* officiels et des questions fermées. Sur le plan éthique, le cadre de l'expérimentation et la gestion confidentielle des données ont été expliqués aux apprenants.

Les résultats indiquent que les étudiants sont sensibles à l'efficacité des changements opérés au sein d'un système complexe et à leur bonification. Ils acceptent leur rôle de coparticipants et accueillent favorablement le positionnement visant à couvrir les domaines de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. Les outils réflexifs proposés les engagent dans un processus d'analyse où ils se sentent valorisés. La déconstruction didactique est lente ; quand le déclic se produit, ils s'engagent sans réticence à améliorer leurs capacités " d'apprendre à apprendre ". Ces résultats encourageants demeurent fragiles car 50% d'apprenants choisiraient la méthode traditionnelle hors confinement.

Références

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF

Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

Ballgobin D.V. (2015). Les TIC et l'éducation : nouveaux outils et enseignement/apprentissage en milieu universitaire mauricien. *Travaux et Documents*. 49. 27-38.

Ballgobin, D. V. & Thoplan, R. (2013). Enseignement du français en milieu multilingue et multiculturel : apports de la méthode collaborative. *Etudes Francophones : Enjeux et Perspectives*, Chennai, Samhita Publications. 267-304.

Capuano S. & Marfouk A. (2013) African Brain Drain and Its Impact on Source Countries: What Do We Know and What Do We Need to Know? *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 15 (4), 297-314.

Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. Paris : ESF.

Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod.

Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 259-274). Paris : ESF.

Juggernaut, S. 1993. *Education and Development in Mauritius. An International Perspective*. England: Copyspeed Printing PLC.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.

MOESR. (2001). *Ending the Rat Race in Primary Education and breaking the admission bottleneck at secondary Level: The way forward*. Mauritius : Ministry of Education and Scientific Research.

Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Érès " Enfances & Psy "*, 4 (24), 9-17.

Mots-Clés: évaluation formative, outils réflexifs, apprendre à apprendre

L'évaluation de futurs enseignants : un outil d'évaluation d'un dispositif de formation

Corentin Poffé *[†] 1,2, Marie Hindryckx *[‡] 3

¹ Didactique des sciences biologiques (ULiège) – quartier Agora allée du Six Aout, 7 4000 Liège, Belgique

² Unité de recherche en didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen) – Belgique

³ Didactique des sciences (ULiège) – quartier Agora, allée du Six Aout 7 4000 Liège, Belgique

L'objectif de cette communication est de montrer en quoi les productions issues de l'évaluation des retombées de la participation de futurs enseignants à un dispositif de formation innovant constituent également un moyen d'évaluation de ce dispositif.

Dans le cadre de leur formation initiale, les futurs enseignants du secondaire supérieur en sciences biologiques à l'ULiège sont amenés à participer à un dispositif de communauté d'apprentissage (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010).

Au sein de cette communauté d'apprentissage, sont rassemblés des futurs enseignants du secondaire supérieur (15 à 18 ans), des futurs enseignants du préscolaire (2,5 à 6 ans) et des formateurs-chercheurs. L'objet de leur travail est la co-construction, en petits groupes mixtes d'une séquence d'éveil scientifique à destination d'élèves du préscolaire qui sera co-animée par des futurs enseignants des deux publics, en contexte réel de stage.

L'évaluation des retombées de la participation des futurs enseignants du secondaire supérieur au dispositif est formative et repose sur la production d'écrits réflexifs. Premièrement, ces futurs enseignants doivent tenir un " journal de bord " couplé à un " journal intime ". Dans le premier document, ils consignent les faits en lien avec leur participation au dispositif, dans le second, ils notent ce qui relève du ressenti en regard des faits mentionnés dans le journal de bord : appréciations, interprétations, réflexions... Au terme du dispositif de communauté d'apprentissage et sur la base de ces deux documents, les futurs enseignants doivent remplir un questionnaire réflexif final. L'objectif principal est ici d'accompagner les futurs enseignants dans l'identification des retombées, en termes de développement professionnel, de leur participation à la communauté d'apprentissage.

Les réponses individuelles, obtenues par le biais du questionnaire réflexif final, font l'objet d'une reprise par les formateurs, également concepteurs du dispositif de communauté d'apprentissage. Elles constituent une partie importante des données qui sont insérées dans une suite de boucles itératives de développement du dispositif de communauté d'apprentissage. Ces boucles itératives prennent la forme suivante : conception du dispositif (année A) – Mise en œuvre de ce dispositif (année A) – Analyse des réponses fournies par les futurs enseignants au questionnaire en ligne (année A) – Conception du dispositif amendé en fonction des analyses précédentes (Année A+1) – Mise en œuvre de ce dispositif (année A+1) ...

La mobilisation du questionnaire réflexif final en tant que outil d'évaluation du dispositif s'est

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: corentin.poffe@uliege.be

[‡]Auteur correspondant: MN.Hindryckx@uliege.be

étendue sur cinq années académiques (de 2013-2014 à 2017-2018).

Globalement, l'analyse des questionnaires réflexifs individuels montre un impact positif de la participation au dispositif sur le développement professionnel des futurs enseignants. Elle nous a cependant permis de mettre en évidence certaines difficultés vécues par ceux-ci auxquelles nous avons alors tenté de répondre par des modifications du dispositif.

Premièrement, il est apparu que la dissymétrie en termes d'obligation de participation au dispositif s'érigait en obstacle. En effet, alors que la participation a toujours été obligatoire pour les futurs enseignants du préscolaire, elle ne l'était pas pour les futurs enseignants du secondaire supérieur. Leur participation a donc été rendue obligatoire en 2015.

Deuxièmement, les contraintes de la formation des deux publics, nous autorisent à fixer à l'horaire un maximum de trois séances mixtes en présentiel (les futurs enseignants complètent ces trois séances en travaillant en autonomie). Initialement, les trois séances se tenaient avant le moment de co-animation de la séquence co-construite. L'analyse des questionnaires a montré que les futurs enseignants jugeaient plus profitable d'organiser en séance 3, un moment commun de recul réflexif, après avoir co-animé la séquence d'éveil scientifique en classe de préscolaire. C'est donc de cette manière que nous avons articulé les séances en présentiel à partir de 2016 : deux séances de co-construction puis le test en classe et enfin, une séance collective de recul réflexif sur le dispositif et le vécu de chacun.

Enfin, la longueur du dispositif, étendu sur toute l'année et interrompu durant plusieurs semaines en raison d'un stage d'une autre nature vécu par les futurs enseignants du préscolaire est également apparue comme étant source de difficultés (perte de contact entre les participants, perte de motivation envers le projet...). Nous avons donc réduit l'étendue du dispositif afin que celui-ci soit clôturé avant ce stage et qu'il tienne sur le premier quadrimestre.

Nous avons également mobilisé les réponses fournies par les futurs enseignants au questionnaire réflexif final afin d'investiguer les effets des modifications évoquées ci-dessus sur le développement professionnel des futurs enseignants. Pour cela nous avons mobilisé les trois dimensions de la communauté d'apprentissage (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010) : la dimension cognitive qui vise l'acquisition de savoir et savoir-faire, le développement de la pratique pédagogique ; la dimension affective qui vise le partage et le soutien entre les participants ; la dimension idéologique qui relève du développement des valeurs et d'une vision commune à propos de l'enseignement/apprentissage.

Nous avons donc identifié, dans les réponses fournies par les futurs enseignants, les éléments qui relevaient de ces trois dimensions. Nous avons également consigné si c'étaient des éléments positifs ou négatifs qui étaient mentionnés par les futurs enseignants. Nous avons donc obtenu six catégories (affectif + et -, cognitif + et -, idéologique + et -).

Globalement, les modifications apportées montrent un effet positif sur les retombées perçues par les futurs enseignants sur leur développement professionnel : on constate une diversification des dimensions évoquées par les futurs enseignants : la proportion de la dimension cognitive + diminue au profit de la dimension affective (majoritairement) et de la dimension idéologique.

L'année d'instauration de l'obligation de participation pour les futurs enseignants du secondaire supérieur, nous avons pu constater une augmentation des éléments évoqués négativement. Cependant, par la suite, les éléments évoqués négativement ont vu leur proportion diminuer. Ces quelques éléments tendent à montrer que des outils d'évaluation à destination d'étudiants

peuvent s'avérer de précieux outils d'évaluation d'un dispositif de formation, pour autant que, en tant que premiers destinataires du dispositif, les étudiants se voient accorder une légitimité dans l'évaluation de ce dernier. En réponse à la question qui anime l'ensemble du colloque, plutôt qu'un couple maudit, il nous semble qu'évaluation et formation des enseignants sont engagés dans un cercle vertueux.

Mots-Clés: évaluation, communauté d'apprentissage, développement professionnel des enseignant, sciences

Quels outils narratologiques pour évaluer quoi ? Pratiques déclarées d'évaluation des compétences d'analyse littéraire (Belgique, France, Québec, Suisse).

Luc Mahieu * ¹

¹ DiNarr (Didactique Narratologie) - Université de Lausanne – Suisse

Dans cette communication, je me propose de présenter les premiers résultats d'une recherche visant à documenter la place qu'occupent les outils narratologiques dans les pratiques des enseignant-e-s de français en Belgique, en France, au Québec et en Suisse. Les outils d'analyse des textes narratifs hérités, pour la plupart, des théories d'inspiration structuralistes semblent en effet poursuivre leur vie dans les pratiques enseignantes (Baroni 2020). Néanmoins, comme le posait déjà Yves Reuters (2000), la question d'un état des lieux plus complet sur ce legs de la narratologie reste à faire, et ce compris dans les dimensions évaluatives associées à ces notions.

S'insérant dans le projet *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* dirigé par Raphaël Baroni de l'université de Lausanne, ma recherche doctorale vise ainsi à documenter la scolarisation de ces outils conceptuels. Outre l'objectif de dresser une cartographie la plus précise possible de ces notions, il s'agira de s'intéresser aux finalités d'apprentissage pour lesquelles sont mobilisés ces outils d'analyse du récit. Conséquemment, quels types d'évaluation sont alors mis en place par les enseignant-e-s?

Dans ce cadre, une enquête auprès des enseignants de français se déroulera en différentes phases tout au long de 2022 en Belgique, en France, au Québec et en Suisse, articulant questionnaire auto-administré et entretiens.

Lors de ce deuxième colloque du Didactif, il s'agira ainsi de présenter les premiers résultats de cette recherche sous le prisme particulier des pratiques d'évaluations déclarées par les enseignant-e-s de français lorsqu'ils utilisent ou font utiliser ces outils narratologiques.

Une des raisons ayant pu expliquer le succès de l'import, à partir des années 70, de ces notions serait que cet appareillage critique peut fournir un savoir pouvant faire l'objet d'une évaluation d'acquis de compétences selon des procédures normalisées. On peut vérifier en effet assez aisément que des notions telles que le schéma quinaire ou la focalisation ont été comprises et correctement appliquées pour comprendre et interpréter tel ou tel texte, ce qui fournit des critères objectifs pour vérifier si une compétence (résumer un texte narratif par exemple) est acquise ou non. (Baroni 2020)

Ces indicateurs précis seraient-ils ainsi particulièrement appréciés pour leur caractère censément objectif dans le cadre d'évaluations sur un objet aussi protéiforme et multidimensionnel qu'est le texte "littéraire"?

*Intervenant

Aussi, à ce stade de notre recherche, différentes questions sont pendantes : quels modèles d'évaluation sont sous-jacents à l'évaluation des compétences d'analyse littéraire mobilisant ces outils narratologiques? Quelles opérations de lectures du texte littéraire sont-elles évaluées de manière privilégiée à l'aide de ces notions : la compréhension, l'interprétation, l'appréciation? Est-ce à titre formatif avant de comprendre l'utilisation de ces outils d'analyse dans l'évaluation de compétences plus complexes, alors de manière certificative? Dans une perspective comparatiste, quelles différences, sur ces différentes questions, est-il possible de détecter entre les différents terrains envisagés (Belgique, France, Québec et Suisse) ?

Par ailleurs, les outils narratologiques ont été scolarisés dans un contexte particulier où ces emprunts à la linguistique et à la sémiologie se confondaient avec une ambition de rénovation de l'enseignement secondaire en général et du cours de français en particulier. Dans le cadre de ce changement progressif de configuration disciplinaire, ces outils bénéficiaient alors d'une aura de scientificité concourant à cette ambition, selon le postulat qu'une meilleure théorie induisait un meilleur enseignement (Reuter 2000). Cette entrée dans les classes s'effectue également bien avant que ne se prenne le tournant de l'approche par compétences dans l'enseignement du français. De façon secondaire, il sera donc intéressant de détecter, dans les pratiques déclarées par les enseignant-e-s, les traces d'une sédimentation de pratiques évaluatives (Ronveaux & Schneuwly 2018), reflets de ces éléments de contexte particuliers.

Voulant ainsi témoigner principalement de *vécus et de pratiques enseignantes de l'évaluation*, cette communication permettra donc, je l'espère, d'interroger également *l'historicité des relations entre didactique et évaluation*.

Références citées

Baroni, Raphaël (2020), " Pour des concepts intelligibles et utiles pour l'enseignement : schéma quinaire et focalisation en débat ", *Transpositio*, n° 2. URL : <https://www.transpositio.org/articles/view/pour-des-concepts-narratologiques-intelligibles-et-utiles-pour-l-enseignement-schema-quinnaire-et-focalisation-en-debat>

Reuter, Yves (2000), " Narratologie, enseignement du récit et didactique du français ", *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 21, p. 7-22.

Ronveaux, Christophe & Bernard Schneuwly (dir.) (2018), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation : enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, coll. " TheoCrit' ".

Mots-Clés: Théorie du récit, pratique d'évaluation, enquête internationale

Évaluation en contexte universitaire des étudiants en Lettres : entre vérification des apprentissages et formation professionnelle

Eliane Lousada ^{*†} ¹, Brasil Tonelli ^{*}

¹ Faculté de Lettres (USP) – Brésil

Dans cette communication, nous avons pour but de présenter une réflexion sur les modes d'évaluation utilisés dans la Licence en Lettres (option langue française) d'une université brésilienne. Cette réflexion s'avère pertinente en raison de trois aspects: i. ces étudiants pourront devenir des professeurs de français langue étrangère, leur expérience en tant qu'étudiant peut donc servir de base pour leur pratique d'enseignement et d'évaluation; ii. la formation en Lettres comprend des cours sur la langue française et sur la littérature en français, mais ces deux disciplines ont chacune leurs spécificités (Lousada & Ferreira, 2016) et des logiques d'évaluation différentes; iii. les productions textuelles demandées par les enseignants ne sont pas toujours connues des étudiants, en général ce sont des genres textuels avec lesquels ils n'ont pas été en contact pendant le secondaire, d'où la difficulté à les maîtriser. Pour cette présentation, nous nous basons sur les données recueillies par une recherche de doctorat en cours, qui accompagne les étudiants de la cohorte de 2017, en décrivant les genres textuels demandés dans les activités évaluatives de chaque cours à partir des documents (plans de cours, fiches, etc.) utilisés en classe, et des interviews avec les professeurs responsables. Il s'agit d'une recherche longitudinale qui vise à analyser les textes produits à chaque semestre par six étudiants dans des cours de langue et de littérature, pendant quatre ans. Le cadre théorique adopté est celui de l'Interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1999; 2006; 2019), notamment les concepts de modèle didactique du genre (De Pietro et al., 2004; De Pietro & Schneuwly, 2003) et de capacités langagières (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993). A partir des données recueillies nous avons élaboré les modèles didactiques des genres textuels demandés par les professeurs et nous avons décrit les capacités langagières requises pour chaque production textuelle. Nous décrirons brièvement les cours obligatoires de la Licence en Lettres (option langue française) d'une université brésilienne pour ensuite présenter les genres textuels demandés dans les activités évaluatives de quelques-uns de ces cours tout en décrivant les capacités langagières requises pour leur production. Finalement, nous discuterons des critères de correction utilisés par les professeurs et leurs implications pour la formation des étudiants, en vue de proposer une réflexion sur la formation professionnelle des étudiants en Lettres et de la manière dont ils sont évalués tout au long de leur parcours d'études universitaires.

Mots-Clés: genre textuel, étude longitudinale, contexte universitaire

*Intervenant

†Auteur correspondant: elianelousada@uol.com.br

Nos grilles sur le grill - Analyse critique et recherche d'optimisation des grilles (ou supports) d'évaluation des stages d'enseignement

Daniel Delbrassine * ^{1,2}, Germain Simons * † ^{3,4}, Deborah Meunier * ‡ ^{3,4}

¹ UR DIDACTIfen – Belgique

² Université de Liège – Belgique

³ UR DIDACTIfen – Belgique

⁴ Université de Liège – Belgique

L'atelier propose d'étudier un dispositif didactique communément employé par les formateurs d'enseignants : les grilles (ou supports) d'évaluation des stagiaires, dans les trois disciplines du Français L1, du Français Langue Étrangère, et des Langues Étrangères.

L'activité se conçoit en collaboration avec des collègues de Hautes Écoles (HE), volontaires et sollicités par l'équipe organisatrice. Il s'agit de focaliser l'attention sur les grilles ou les autres supports de l'évaluation certificative, car ce sont des objets concrets où se manifestent les choix et les contraintes propres à cette évaluation des performances des stagiaires. La volonté est de créer un moment d'échanges réflexifs sur les pratiques d'évaluation, à partir d'instruments qui en témoignent objectivement.

L'organisation pratique sera celle de deux créneaux de 90' consécutifs, ouverts aux participants extérieurs.

En amont, l'équipe organisatrice (DM, GS, DD) recevra et centralisera les grilles ou supports d'évaluation (une demi-page de présentation du contexte d'utilisation + la grille ou le support). Elle enverra ces documents à tous/toutes les collègues des HE participants quelques jours avant l'atelier.

Le programme des séances (2 x 90') sera le suivant :

- Exposé introductif sur l'évaluation des stagiaires enseignantes : 10 à 12'
- Présentation, par chaque service/institution, de sa grille d'évaluation des stagiaires, selon un même canevas (voir ci-après). Temps limité à 8 minutes, pour 7-8 présentations.
- Échange conduit sous la direction du trio organisateur (DM, GS, DD), à partir de critères de comparaison (à définir au préalable, après examen des supports reçus en amont et à partir de la littérature existante)

*Intervenant

†Auteur correspondant: g.simons@uliege.be

‡Auteur correspondant: dmeunier@uliege.be

Un canevas en trois temps sera imposé pour la présentation de sa grille par chaque participante :

Contexte concret d'utilisation

Historique succinct de l'évolution

Analyse SWOT (Forces, Faiblesses, Opportunités, Menaces)

Mots-Clés: Grille, évaluation, stagiaire

Apprentissages et évaluations, incorporés dans le Digital Game Based Learning

Alberto Parada * 1

¹ département des sciences cliniques - DUMG – Bat B23 Médecine générale avenue de l’Hopital, 3 4000 Liège, Belgique

Notre contexte éducatif a changé et un nouveau contexte exige une nouvelle réflexion. Déjà en 2012, Prensky(1) ouvre de nouvelles perspectives sur la façon d’enseigner et le contenu de ce qu’on enseigne, en élargissant la vision de l’éducation au 21e siècle.

Après avoir intégré les vecteurs du changement à la transformation en éducation médicale, les serious games développés dans le champ de l’éducation pour la santé pourraient être utilisés dans le champ de l’évaluation. Ils nécessitent une convergence entre les sciences informatiques et médicales et ont une exigence pédagogique avec des besoins de formation, de méthodes, d’objectifs, et d’évaluation. La bascule vers l’évaluation numérique pourrait ouvrir la voie vers une nouvelle façon d’évaluer les compétences en médecine.

La combinaison Game-Based Learning(2) & Assessment (GBL&A) est la forme d’évaluation basée sur le jeu la plus prometteuse, mais aussi la plus difficile. C’est l’intégration réelle des évaluations d’apprentissage en tant que constituant du jeu et (résultat d’évaluation formative et/ou certificative) incorporé aux expériences d’apprentissage. L’apprentissage et les tests sont interopérés, car le système accompagne et cartographie l’apprentissage qui progresse au fur et à mesure. Les apprenants n’ont pas à sortir de leurs expériences d’apprentissage à des fins de test. Alors que toutes les formes d’évaluation par le jeu appellent des mesures qui assurent la sécurité et mettent en confiance, les approches GBL/A sont particulièrement exigeantes non seulement en ce qui concerne les volumes de données, mais aussi en ce qui concerne les critères selon lesquels une constante (même les plus petites actions et décisions) peut être évaluée. Dans tous ces cas, les examinateurs ainsi que les candidats doivent avoir **confiance** concernant la validité du résultat du test et l’équité de l’outil de test. Les approches basées sur la Blockchain peuvent garantir le niveau requis de confiance et d’immuabilité.

Basé sur le jeu intégré, l’apprentissage et l’évaluation posent la question de savoir où le jeu s’arrête et où l’examen commence.

Dans cette configuration adoptée et appréhendée, les apprentissages ont une efficacité absolue et l’évaluation est une source de motivation(3) (4).

Les étudiants en médecine, généralement, s’investissent dans les jeux sérieux et les MMO (Massively Multiplayer Online Role Playing Games) en tant que véhicules pédagogiques et plus particulièrement en tant que constructions épistémologiques pour les aider à développer des façons éthiques et professionnelles de savoir/d’être, d’agir et d’interagir. Les données de la littérature appuient le développement de nouvelles méthodes d’enseignement des médias en médecine. Une revue de littérature de l’utilisation des jeux d’évasion en santé (5) montre comment la recherche sur le jeu peut être utilisée pour mieux comprendre l’esprit de l’étudiant en médecine.

*Intervenant

Les serious games développés dans le champ de l'éducation pour la santé pourraient être utilisés dans le champ de l'évaluation. Ils nécessitent une convergence entre les sciences informatiques et médicales et ont une exigence pédagogique avec des besoins de formation, de méthodes, d'objectifs, et d'évaluation. La bascule vers l'évaluation numérique pourrait ouvrir la voie vers une nouvelle façon d'évaluer les compétences en médecine(6)

Nous élaborons un jeu sérieux illustrant ces avancées ; IMIS (immersive medical interview simulator) pour des apprentissages complexes en intelligence émotionnelle.

Il s'agit d'un jeu qui ambitionne de cartographier les notes/certificats pour le joueur/apprenant ainsi que des informations complémentaires (y compris pour l'enseignant) sur la Blockchain.

Ce jeu est actuellement dans un processus de conception itératif, nous travaillons l'approche blockchain de la première itération du jeu pour ajuster et inspirer les développements futurs.

Nous proposerions un " serious game " interactif, comportant une couche supplémentaire de rétroactivité (augmentée ?) qui ajuste le parcours pédagogique personnalisé de l'apprenant, dans un environnement numérique intégré d'apprentissage/évaluation formative (GBL&A), l'enseignant peut alors jouer un rôle de " facilitateur ", le serious game (doté d'IA ?) étant le " tiers de confiance".

(1) Prensky, M.. (2012). From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning. 10.4135/9781483387765.

(2) All, A. (2016). Digital Game-Based Learning Under The Microscope. Development of a procedure for assessing the effectiveness of educational games aimed at cognitive learning outcomes (Doctoral dissertation). Faculty of political and social sciences, Ghent University, Belgium.

<https://biblio.ugent.be/publication/8174880/file/8175018.pdf> consulté 27 mars 2022

(3) Pelaccia T, Delplancq H, Tribby E, Leman C, Bartier J-C, Dupeyron J-P. La motivation en formation : une dimension réhabilitée dans un environnement d'apprentissage en mutation. *Pédagogie Médicale* 2008; 9:103-21

(4) Thierry Pelaccia et Rolland Viau. La motivation en formation des professionnels de la santé. *Pédagogie Médicale*, 17 4 (2016) 243-253 DOI: <https://doi.org/10.1051/pmed/2017006>

(5) Chabrier, A., Atkinson, S., Bonnabry, P., & Bussièrès, J. F. (2019). Utilisation des jeux d'évasion en santé : une revue de littérature. *The Canadian journal of hospital pharmacy*, 72(5), 388–402.

(6) Carbonnel, F., Clary, B., Rambaud, J., & Costa, D.J. (2013). Des tests de concordance de scripts et examens cliniques à objectifs structurés aux serious games.

Mots-Clés: Serious Games, Game Based Assessment, Game Based Learning

L'évaluation en mathématiques au début de l'école élémentaire : analyser les manuels pour penser la formation des enseignants

Nadine Grapin * ¹

¹ Laboratoire de Didactique André Revuz – Université d'Artois :

EA₄434, Université de Rouen Normandie :

EA₄434, Normandie Université, Université Paris – Est Créteil Val – de – Marne – Paris 12 :

EA₄434, Université de Paris : URP₄434, CYCergy Paris Université : EA₄434 –

– Université Paris Diderot, bt. Sophie Germain, place Aurlie Nemours, 8^{etage}, case courrier 701875205 Paris cedex 13 Université de physique – Btiment Condorcet – 8^{etage} – 4 rue Elsa Morante 75013 Paris Université Paris Diderot – UFR de mathématiques – Btiment Sophie Germain – 8^{etage} – Place Aurlie Nemours 75013 Paris, France

En didactique, le manuel scolaire peut être considéré à la fois comme étape de la transposition didactique, comme élément de la situation du professeur et comme participant à la formation de l'enseignant (Assude & Margolinas, 2005). Nous avons ainsi cherché à étudier la place que les manuels de mathématiques de l'école primaire réservent actuellement à l'évaluation des connaissances des élèves, tant pour étudier les enjeux que les auteurs attribuent aux évaluations que les connaissances qu'ils cherchent explicitement à évaluer. Ainsi, en étudiant dans un cadre didactique la façon dont l'évaluation des connaissances des élèves est prescrite dans les manuels, nous pourrions éclairer les observations faites sur les pratiques évaluatives des enseignants mais aussi identifier des objets de formation pour les faire évoluer.

Dans cette communication, nous nous intéressons d'abord aux épisodes évaluatifs (Sayac, 2019) tels qu'ils sont prescrits dans les manuels, en particulier à travers la validité des tâches proposées (Grapin & Grugeon, 2018 ; Vantourout, 2021). Quatre éléments nous semblent importants à prendre à compte dans notre analyse : les savoirs évalués, la façon dont le recueil d'informations se fait, les critères d'évaluation choisis et la prise de décision associée.

L'étude des tâches d'évaluation et de leur validité va de pair avec les fonctions d'évaluation qui leur est assignée dans le manuel et avec les moments de l'étude (Chevallard, 1999), ce qui nous amène à étudier : y a-t-il une évaluation des pré-requis avant de commencer l'apprentissage d'une notion, et si oui, sous quelle forme ? comment le manuel accompagne-t-il, s'il le fait, l'enseignant dans la régulation des apprentissages au cours de la séquence d'apprentissage ? si des remédiations ou des différenciations sont proposées, sur quels critères s'appuient-elles pour être proposées ? quelles sont les évaluations bilans qui sont proposées ? comment s'articulent-elles avec l'institutionnalisation et les types de tâches travaillés durant la séquence d'apprentissage ?

Pour mener notre analyse, nous avons systématiquement étudié la validité des tâches d'évaluation proposées, quelles que soient leur fonction ou le moment de l'étude où elles sont proposées, en nous appuyant sur une référence épistémologique que nous avons définie au préalable sur le domaine du nombre au début de l'école primaire. Il s'agit, à ce stade, d'étudier les types de tâches proposées dans les évaluations, les techniques nécessaires pour les résoudre afin de cibler les connaissances qui sont potentiellement évaluées. L'analyse *a priori* des tâches nous permet de dégager des critères d'évaluation qui reposent non seulement sur la justesse de la réponse,

*Intervenant

mais aussi et surtout sur la technique pouvant être utilisée pour répondre ; l'analyse consiste ensuite à mettre en perspective ces critères, déterminés *a priori*, avec ceux définis par le manuel (s'ils existent). Le processus est similaire pour l'analyse des décisions prescrites à la suite de l'évaluation : de quel ordre sont-elles ? correspondent-elles à celles qui découlent de l'analyse *a priori* ?

L'étude de dix manuels de première année de primaire en France nous amène à de premières conclusions, que nous développerons lors de notre présentation. Tout d'abord neuf manuels sur les dix proposent régulièrement (entre 5 et 14 par année scolaire) des tâches d'évaluations formelles des apprentissages (évaluations sommatives à visées formatives, le plus souvent). Les tâches présentes dans ces évaluations, qualifiées le plus souvent de "bilans", sont similaires à celles vues durant la séquence et ne demandent pas, *a priori*, d'adaptation des connaissances de la part des élèves ; ce sont principalement des tâches de dénombrement ou de passage d'une représentation du nombre à une autre. En particulier, dans la plupart des cas, ces tâches ne permettent pas de s'assurer que les élèves maîtrisent les deux aspects de la numération écrite en chiffres (à savoir l'aspect positionnel et l'aspect décimal). Les consignes de passation sont généralement spécifiées mais restent très succinctes ; en revanche, les critères d'évaluation ne sont jamais fournis à l'enseignant et le lien entre la réussite et les procédures de résolution n'est que très rarement évoqué (deux manuels sur les dix le font plus ou moins régulièrement ; les autres, jamais).

Les marges de manœuvre laissées à l'enseignant pour évaluer les élèves à partir des prescriptions des manuels sont ainsi particulièrement importantes, et par ailleurs, comme certains types de tâches ne sont jamais évalués, il revient aussi à l'enseignant de les intégrer de sa propre initiative, s'il veut évaluer tous les aspects des savoirs en jeu. Les formations que nous proposons visent ainsi à co-construire avec les enseignants des tâches valides (dans le sens où nous l'avons défini en didactique), qui s'intègrent à leurs séquences et qui permettent d'évaluer les connaissances des élèves à partir des procédures qu'ils utilisent (et pas seulement à partir de la réponse, juste ou fausse). Ainsi, la référence épistémologique que nous avons utilisée pour l'étude des manuels oriente le contenu mathématique et didactique abordé en formation. Nous illustrerons notre propos à l'aide de tâches d'évaluations co-construites entre chercheurs et enseignants et montrerons comment elles sont intégrées aux séquences d'enseignement et en quoi leur conception contribue au développement des connaissances mathématiques des enseignants, mais aussi à une évolution de leurs pratiques évaluatives, qu'elles soient formelles ou informelles.

Assude, T., & Margolinas, C. (2005). Aperçu sur les rôles des manuels dans les recherches en didactique des mathématiques. In E. Bruillard (Ed.), *Manuels scolaires, regards croisés* (p. 231-241) : Scérén, CRDP Basse-Normandie.

Grapin N., Grugeon-Allys B. (2018). Approches psychométrique et didactique de la validité d'une évaluation externe en mathématiques : quelles complémentarités ? Quelles divergences ? *Mesure et évaluation en éducation*. 41-2, 37-66.

Sayac, N. (2019). Approches didactiques de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 39(3), 283 – 329.

Vantourout, M. (2021). Évaluations et didactiques, validité(s) didactique(s) : quelles synergies ? Dans N. Younes, C. Grémion & M. Sylvestre, (éds), *Évaluation, sources de synergies ?*, 99 – 121. Presses de l'ADMEE.

Mots-Clés: manuels scolaires, didactique des mathématiques, validité

L'évaluation de l'habileté de visualisation spatiale en géométrie 3D via environnement virtuel : quelle alternative aux épreuves " papier-crayon " ?

Romain Beauset ^{*† 1}, Natacha Duroisin ^{* ‡ 2}

¹ Université de Mons - Aspirant FRS-FNRS – Belgique

² Ecole de formation des enseignants (Université de Mons) – Place de Warocqué, 17 B-7000 Mons, Belgique

Les habiletés spatiales telles que l'habileté de visualisation spatiale, c'est-à-dire l'habileté à se représenter les informations spatiales non verbales, à analyser les relations entre les objets d'une configuration et à effectuer des opérations mentales sur ces objets (Loranger et al., 2000 ; Nagy-Kondor, 2014 ; ...), constituent des compétences complexes à évaluer. Pourtant, avoir connaissance du niveau de développement de telles habiletés chez les enfants et les adolescents apparaît important et ce pour plusieurs raisons. D'abord, cela peut permettre de comprendre la présence de certaines difficultés d'apprentissages que les élèves sont susceptibles de rencontrer dans plusieurs disciplines lors de leur parcours scolaire et d'ensuite leur proposer des interventions et entraînements spatiaux adaptés en vue de limiter ces difficultés. En effet de telles habiletés ont un impact sur le développement de compétences en géométrie (Baldy et al., 2005 ; Putri, 2017, Battista et al., 2018), plus largement en mathématiques (Delgado & Prieto, 2004 ; Mix et al., 2016 ; Resnick et al., 2019) mais aussi dans d'autres domaines académiques et professionnels (David & Cliniciu, 2009 ; Hegarty, 2018). Un entraînement de la visualisation spatial peut par exemple engendrer une amélioration des performances en calcul (Gilligan et al., 2019). De plus, pouvoir évaluer les habiletés spatiales apparaît également important pour repérer des élèves qui pourraient avoir des talents en STEM, c'est-à-dire dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (Vander Heyden et al., 2016).

Si de nombreuses épreuves psychométriques existent pour évaluer l'habileté de visualisation spatiale des individus, elles sont principalement de type " papier-crayon " (ex. : Ramful et al., 2017). Or, lorsqu'elles portent sur des objets à trois dimensions, elles nécessitent donc de confronter les individus évalués à des représentations planes des objets 3D, principalement des dessins en perspective et la capacité de lecture de telles représentations constitue donc un prérequis qui, s'il n'est pas maîtrisé, biaise l'évaluation de la visualisation spatiale. Pourtant, les études sur l'enseignement de la géométrie 3D ont clairement relevé des difficultés pour les élèves dans la lecture de ce type de représentations (Camou, 2012 ; Kondo et al., 2014). Dès lors, exploiter de telles épreuves apparaît donc peu adapté notamment pour des enfants plus jeunes ou ne maîtrisant pas ce prérequis. En parallèle, d'autres méthodes d'évaluation de l'habileté de visualisation, utilisées notamment dans des contextes expérimentaux (ex. : Duroisin & Demeuse, 2016) intègrent du matériel 3D à observer et/ou manipuler.

Au travers de cette communication, une expérimentation issue du domaine de la psychologie

*Intervenant

†Auteur correspondant: Romain.BEAUSET@umons.ac.be

‡Auteur correspondant: natacha.duroisin@umons.ac.be

cognitivo-développementale est présentée. Celle-ci propose de tester une alternative à l'évaluation de l'habileté de visualisation spatiale via épreuve " papier-crayon " ou avec du matériel 3D. Elle intègre du matériel numérique avec l'exploitation des environnements virtuels permettant de proposer aux individus de travailler sur des représentations de type " 2 $\frac{1}{2}$ D " (Bertolo, 2014), couramment appelés " solides virtuels ". Ces représentations se situent entre les deux extrêmes que sont les modèles 3D et les représentations 2D. Elles permettent de simuler les objets sur support numérique en offrant l'opportunité d'effectuer des manipulations qui sont proches de la manipulation physique et haptique des objets (Žilková & Partová, 2019).

L'expérimentation, destinée à un public-cible d'enfants et d'adolescents de 6 à 15 ans, a pour objectif d'identifier l'impact de deux variables croisées sur l'habileté de visualisation spatiale : le type de matériel (objets virtuels sur environnement 2 $\frac{1}{2}$ D ou objets 3D) et les actions autorisées sur ce matériel (observation VS manipulation). L'expérimentation prévoit préalablement de recueillir diverses informations sur les participants sont collectées en vue de prendre en compte certaines variables susceptibles, d'après la littérature, d'influencer les résultats, comme par exemple les habitudes de pratique de certains jeux (jeux de construction : cf. Casey et al., 2008 ; jeux vidéo : cf. Ault & John, 2010). Les individus sont ensuite invités à résoudre, sans phase d'entraînement, des tâches impliquant l'habileté de visualisation spatiale. Plus précisément, les individus sont confrontés à des solides divers présentés dans différentes modalités et sont invités à déterminer la forme d'empreintes et de coupes de ces solides. De cette façon, il est possible de déterminer si les individus arrivent à agir mentalement sur les solides proposés. Au total, quatre groupes d'élèves sont comparés : un premier groupe est confronté à des objets 3D qui peuvent être manipulés, un deuxième groupe est confronté à ces mêmes objets 3D mais qui ne peuvent qu'être observés. En parallèle, un troisième groupe est confrontés à des solides présentés virtuellement manipulables par l'individu via interface tactile et un quatrième groupe est confrontés à des solides virtuels au travers de vidéos à observer uniquement.

Les résultats de l'expérimentation, confrontés aux résultats d'autres expérimentations antérieures menées sur du matériel 3D ou sur des représentations 2D, pourront permettre d'identifier si l'exploitation des environnements virtuels de type 2 $\frac{1}{2}$ D constitue une alternative pour évaluer l'habileté de visualisation et pourront également amener une réflexion sur les modalités d'utilisation du matériel. Plus largement, ils permettront également de mieux comprendre le développement spatial des enfants et des adolescents face à des environnements virtuels. De plus, le travail de recherche mené, au-delà d'amener une réflexion sur l'évaluation via environnement virtuel, vient également enrichir la réflexion quant à l'usage de tels environnements en classe. En effet, les habiletés spatiales et l'enseignement de la géométrie 3D sont intimement liés (Gutiérrez, 1992 ; Baldy et al., 2005 ; Putri, 2017 ; Kaur et al., 2018). Si la manipulation d'objets concrets en 3D occupe un rôle important dans l'encodage des images mentales d'objets géométriques 3D (Mithalal, 2014), plusieurs auteurs évoquent le potentiel de représentations dynamiques manipulables dans des environnements virtuels (ex. : Gutiérrez, 1996 ; Bakó, 2003 ; Markopoulos et al., 2015 ; Haj-Yahya, 2021).

La communication présentera le contexte ainsi que la méthodologie précise utilisée lors de l'expérimentation en insistant sur l'ensemble des variables prises en considération. Ensuite, après une prise de recul vis-à-vis de la méthodologie expérimentale et de ses limites, la communication abordera l'intérêt et les perspectives d'une telle expérimentation, notamment pour l'apprentissage de la géométrie 3D.

Mots-Clés: visualisation spatiale, environnement virtuel, géométrie 3D

La compétence à communiquer oralement évaluée par les pairs à l'école primaire : quelles émotions ressentent les élèves dans différentes modalités de rétroactions ?

Christine Wiertz *[†] 1, Marie-France Stordeur *[‡] 2, Stephane Colognesi *[§] 3

¹ Université catholique de Louvain – Place de l'Université 1 - 1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

² Centre de recherche Ipsy - UCLouvain – Belgique

³ Université Catholique de Louvain – Belgique

L'oral, et plus spécifiquement la compétence à communiquer oralement, reste encore actuellement une discipline particulièrement difficile à évaluer (Nonnon, 2016). Parmi les obstacles rencontrés, citons la difficulté pour l'enseignant à mesurer les différentes composantes de l'oral (Lafontaine & Préfontaine, 2007), en considérant l'âge et les compétences des élèves (Nonnon, 2016). Par ailleurs, l'aspect volatile de l'oral oblige les évaluateurs à mettre en place des dispositifs et du matériel spécifique pour le conserver (Auteurs, 2020a), ce qui est demandeur en temps et en énergie (Auteurs, 2020b ; Garcia-Debanc, 1999). L'évaluation de l'oral a aussi un impact sur l'orateur lui-même : en prenant la parole, il met en jeu son corps, sa personne et son identité (Berdal-Masuy et Renard, 2015 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Maurer, 2001), ce qui peut être inconfortable.

Deux leviers sont privilégiés pour solutionner une partie de ces difficultés. Premièrement, les grilles critériées (Dunbar et al., 2006) qui amènent l'évaluateur à mieux cerner les spécificités de l'oral (Berthiaume et al., 2011) et à ne pas évaluer celui-ci comme un tout, permettant une évaluation plus analytique et équitable (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998). Deuxièmement, l'évaluation par les pairs, puisqu'elle permet une meilleure compréhension des attendus par les élèves (Allal & Mottier Lopez, 2005) ainsi qu'une répartition de la charge de travail entre les apprenants et l'enseignant (Allal, 2020 ; Huisman et al., 2019). Par ailleurs, l'évaluation par les pairs est une pratique efficace pour l'apprentissage des élèves (Double et al., 2020 ; Ko, Sammons & Bakkum, 2014). L'utilisation de ces deux leviers de manière combinée paraît donc être une voie pertinente dans la cadre de l'évaluation de l'oral (Auteurs, 2020c ; Dumais, 2012) à condition de prendre en compte les émotions des élèves (Auteurs., 2022).

Partant de ces constats, nous avons formulé deux questions de recherche: (1) Quel est l'impact de l'évaluation d'une performance orale par les pairs sur le ressenti émotionnel de l'orateur ? (2) Ce ressenti émotionnel varie-t-il en fonction de la modalité d'évaluation par les pairs utilisée ? Pour y répondre, nous avons suivi des groupes d'élèves de 10-12 ans évaluant leurs pairs dans le cadre d'un dispositif d'enseignement de l'explication orale dans une classe de cinquième primaire et deux classes de sixième primaire. Trois conditions d'évaluation par les pairs ont été testées auprès d'un total de 53 élèves : (1) la condition " *grille imposée* " où les élèves ont donné des rétroactions en se servant obligatoirement de tous les critères d'une grille critériée ; (2) la condition " *grille libre* " où les élèves ont reçu la même grille pour réaliser leurs rétroactions mais où

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: christine.wiertz@uclouvain.be

[‡]Auteur correspondant: marie-france.stordeur@uclouvain.be

[§]Auteur correspondant: stephane.colognesi@uclouvain.be

ils ont pu l'utiliser librement sans suivre de consignes spécifiques; (3) la condition " *sans grille* ", où les élèves ont donné des rétroactions sans avoir accès à une grille critériée. Dans les trois conditions, les élèves ont été invités à compléter un questionnaire sur les émotions (Pekrun et al., 2004) à trois temps différents. Une première fois au tout début du dispositif d'enseignement (T1), une seconde fois après avoir reçu les consignes pour l'évaluation par les pairs et juste avant de réaliser l'activité en elle-même (T2) et une dernière fois juste après cette dernière (T3). En parallèle de ce questionnaire, les élèves ont dû répondre individuellement et par écrit à des questions ouvertes questionnant leur ressenti après chaque activité du dispositif d'enseignement. Pour analyser les résultats, nous avons utilisé une approche mixte (Creswell, 1999) mêlant des approches quantitatives et qualitatives.

Les résultats indiquent que les émotions ressenties par les élèves en situation d'évaluation par les pairs ne diffèrent pas selon la condition. Les élèves ressentent plus d'émotions positives au début du dispositif que dans les deux temps entourant l'évaluation par les pairs. Par ailleurs, les émotions négatives diminuent significativement après l'évaluation par les pairs. L'analyse qualitative met notamment en évidence que lorsque les élèves sont questionnés sur les émotions éprouvées lors de l'évaluation par les pairs, la majorité exprime un sentiment de bien-être. Un autre ressenti souvent reporté est le soulagement que l'évaluation par les pairs se soit bien passée.

Au final, les résultats montrent le fait qu'indépendamment de l'utilisation d'une grille critériée, l'évaluation par les pairs semble être reliée aux émotions aussi bien positives que négatives des élèves.

Dans notre communication, nous présenterons successivement : (1) la problématique en lien avec l'évaluation de l'oral (2) le cadre théorique comportant l'évaluation par les pairs, l'utilisation de grilles critériées ainsi que l'importance des émotions dans l'évaluation de l'oral (3) nos questions de recherche ainsi que la méthodologie utilisée, (4) les principaux résultats et (5) la discussion conclusion qui pourra aboutir sur des perspectives permettant de lier la question des émotions aux séquences didactiques et à l'évaluation de l'oral.

Références :

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage: revue de publications en langue française. *OCDE, L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 265-290.

Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (27)4, 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>

Auteurs 2020a

Auteurs 2020b

Auteurs 2020c

Auteurs 2022

Berdal-Masuy, F. et Renard, C. (2015). Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Lidil*, 52, 153-174. <https://doi.org/10.4000/lidil.3872>

Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <http://ripes.revues.org/524>

Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy*, 455-472.

Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509.

Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. In *Curriculum et progression en français : Actes du 11e colloque de l'AIRDF* (pp. 363-381). <https://doi.org/10.4000/pratiques.115>

Dunbar, N. E., Brooks, C. F. et Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education : Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>

Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>

Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>

Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). Effective teaching, education development trust. *Reading, United Kingdom*.

Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66. <https://doi.org/10.7202/016188ar>

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Éditions Bertrand-Lacoste.

Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety : Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 287-316. <https://doi.org/10.1080/10615800412331303847>

Pomplun, M., Capps, L. et Sundbye, N. (1998). Criteria teachers use to score performance items. *Educational Assessment*, 5(2), 95-110. https://doi.org/10.1207/s15326977ea0502_2

Mots-Clés: évaluation de l'oral, évaluation par les pairs, grilles critériées, émotions

Dispositif d'aide didactique rattaché aux processus d'évaluation dans le cas de l'enseignement de la physique en classe de seconde C en Côte d'Ivoire

Kouakou Innocent Koffi * ^{1,2}, Akoua Dahouessa Epse Glitho *

¹ Ecole Normale Supérieure Abidjan – Côte d'Ivoire

² Laboratoire de physique fondamentale et appliquée, équipe de didactique des sciences – Côte d'Ivoire

Dans le système éducatif ivoirien, l'année scolaire est planifiée sur trente-deux (32) semaines de cours de physique et chimie, comportant différents moments. 27 semaines sont réservées aux séances de cours. Dans cette phase, une fois que les apprentissages ponctuels qui préparent une compétence ont été développés, plusieurs situations sont présentées à l'élève pour évaluer sa compétence. Ainsi, 5 semaines sont consacrées aux processus d'évaluation et de remédiation. Cette double activité est planifiée à la huitième, seizième, vingt-quatrième, à la trente-unième et à la trente-deuxième semaine en fin d'année scolaire. Elle est alternée avec les enseignements. Ainsi, la progression officielle présente trois séances de remédiation au cours de l'année scolaire, séparées chacune par sept semaines d'enseignement et d'apprentissage. Les deux autres séances sont placées aux deux dernières semaines de l'année. De manière explicite les évaluations apparaissent dans les programmes comme une prescription suivis des moments de remédiation. Or Deschaux (2003) définit le terme " remédiation " comme toute intervention dont le but est de venir en aide à l'élève présentant des difficultés d'apprentissage. Remédier, c'est donc intervenir en proposant une seconde " médiation " présentée sous la forme d'une seconde explication, une autre réflexion, une autre activité permettant à l'élève de reconstruire un savoir, savoir-faire ou savoir-être. Les moments de remédiations constituent donc les exploitations didactiques des évaluations avec une orientation formative (Médioni, 2015, 2016, Scriven,1967). Selon Hadji (2015), l'évaluation est un outil formidable de formation et une aide précieuse face aux apprentissages. De *Landsheere* (1979a) relève l'importance de l'aspect positif, constructif que peut revêtir l'évaluation. C'est par l'évaluation que l'enseignant répond à la question qu'est-ce que j'ai enseigné ? et c'est par l'évaluation que l'apprenant répond à la sienne, qu'est-ce que j'ai appris ? C'est aussi par elle, que l'enseignant oriente ses stratégies d'enseignement sur le dépassement des obstacles identifiés (De Vecchi, 2000). Toute évaluation administrée au cours de l'année scolaire, fait partie intégrante du processus d'enseignement et apprentissage aide à mettre en place un accompagnement de l'apprenant. En effet, l'évaluation dans son rôle diagnostique (Langouet, permet à l'enseignant de distinguer ce qui est acquis de ce qui ne l'est pas encore. Et par conséquent il a la possibilité d'orienter l'action didactique, de la corriger, de revenir sur les notions insuffisamment acquises. Les diagnostics qu'elle permet de poser, servent à informer l'élève de ses forces et de ses faiblesses, et l'aident à progresser. L'évaluation dans cet axe est au service de la didactique.

Au vu de cette importances de l'exploitation didactique des produits des évaluations nous examinons, nous formulons notre question de recherche dans les termes suivants : Quelles sont les pratiques d'exploitations didactiques des évaluations dans le contexte de l'enseignement et

*Intervenant

l'apprentissage de la physique en classe de seconde C en Côte d'Ivoire. L'objectif général est d'analyser les pratiques d'exploitations didactiques des évaluations dans le contexte de l'enseignement et l'apprentissage de la physique en classe de seconde C en Côte d'Ivoire. Notre démarche méthodologique consiste à analyser le programme éducatif, faire des entretiens auprès des enseignants et des observations des pratiques d'exploitation des évaluations en classe de seconde C.

Les résultats montrent que bien que le programme ait prévu, les évaluations et les moments d'accompagnements des élèves en difficultés, désignés par remédiation, la majorité des enseignants ne disposent pas d'outils pour exploiter sur le plan didactique les produits des évaluations. Ces enseignants soulignent l'absence de document de référence sur l'exploitation didactique des évaluations. Il ressort qu'il y a un manque d'outil officiel de mise en œuvre de la remédiation comme dispositif d'accompagnement didactique par les enseignants. La majorité des enseignants interrogés (9/10) indiquent les séances de corrections et après les évaluations sommatives fractionnées, comme moment de leurs activités de remédiations. Cela montre que cette majorité des enseignants considère les corrections traditionnelle des évaluations comme des activités de remédiations. Ce qui traduit que la majorité des enseignants ne pratiquent pas effectivement des activités de prise en charge des apprenants en difficultés pendant les espaces prévus pour la remédiation. La correction des sujets des évaluations ne présente pas de nouvelles situations d'apprentissage. Elle n'offre pas de nouvelles opportunités d'apprentissage à l'élève. En terme de résultat final un dispositif didactique est proposé à travers l'élaboration d'une fiche d'analyse des erreurs (Astolfi, 2009) facilitant le diagnostic et l'orientation didactique. En terme de perspective, pour combler l'absence d'outils de références pour l'exploitation didactique des erreurs identifiées dans les évaluations une thèse est en préparation. Elle renforcera l'exploitation didactique des évaluations sommatives et formatives dans le processus enseignement et apprentissage, non pas seulement dans la conception des évaluations mais surtout dans leur exploitation.

Mots-Clés: évaluation, remédiation, didactique

D'une commande institutionnelle à la création d'un dispositif de formation : récit d'une expérience avec des enseignants de FLE

Eliane Lousada *[†] ^{1,2}, Emily Caroline Da Silva *[‡], Naiara Duarte *[§],
Flavia Fazon *[¶]

¹ Faculté de Lettres (USP) – Brésil

² Groupe ALTER-AGE – Brésil

Cette communication a pour but de présenter un récit évaluatif et analytique de la conception et du déroulement d'une formation pour des enseignants de français langue étrangère (FLE) d'une école de langue spécialisée sur la préparation des personnes cherchant à immigrer au Québec. Cette formation s'est déroulée à partir d'une commande de la coordination de l'école, qui a observé dans le corps enseignant des niveaux hétérogènes d'expérience et de formation. L'école comptait une quinzaine d'enseignants, qui travaillaient dans la modalité à distance : il y avait des enseignants francophones natifs sans formation en didactique du FLE et quelques enseignants non francophones, mais qui possédaient une formation dans le domaine. Le groupe présentait également des niveaux variés d'expérience d'enseignement, ce qui accentuait leur hétérogénéité et la difficulté à former un groupe soudé d'enseignants. À partir de cette commande initiale, un groupe de formatrices spécialistes s'est constitué et a proposé un dispositif de formation dont les séances se sont déroulées au long d'un semestre, en 2021. Le dispositif de formation a adopté comme base théorique et méthodologique l'Interactionnisme Socio-Discursif (Bronckart, 1999 ; Dolz, 2016), l'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (Amigues, 2002; Saujat, 2002; Faïta, 2004) et la Clinique de l'Activité (Clot, 1999, 2008), ainsi que des orientations de la Didactique des Langues. L'articulation de ces cadres théoriques et méthodologiques s'est avérée importante, car l'approche des formatrices, considérées comme des intervenants externes à l'école, avait pour but de créer un groupe soudé, favoriser l'entre-aide, donner la voix aux enseignants, plutôt que de montrer " comment faire le travail " d'un point de vue extérieur. Le type de formation que nous avons donc adopté envisageait une entrée par les difficultés et suggérait des moments d'analyse de l'activité concrète d'enseignement dans le contexte de l'école en question. L'idée était de proposer un travail à partir de l'analyse des pratiques des enseignants de FLE en répondant aux besoins réels des enseignants, à partir d'une enquête sur leurs difficultés au travail, des films de cours et des discussions sur leur réalité quotidienne. Pour ce faire, le dispositif de formation a été constamment évalué, à travers un bilan des séances et en réorganisant les séances suivantes selon l'observation de la réaction des enseignants en formation. Dans cette communication, nous exposerons le contexte et la commande de l'école, le cadre théorique et méthodologique qui a été à l'origine du dispositif de formation et de l'analyse que nous avons faite, les démarches suivies lors des premières rencontres, les thématiques choisies par les enseignants, ainsi que quelques exemples des séances réalisées. Nous discuterons également de quelques pistes qui nous ont permis d'évaluer et d'accompagner les formés, tels que l'engagement et les indices

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: elianelousada@uol.com.br

[‡] Auteur correspondant: emilycsilva@usp.br

[§] Auteur correspondant: naiara.ad@gmail.com

[¶] Auteur correspondant: flaviafazon@gmail.com

de la formation d'un groupe plus soudé d'enseignants.

Mots-Clés: dispositif de formation, difficultés au travail, analyse des pratiques

Evaluation des préconceptions liées à l'éducation à l'environnement et à la gestion des déchets comme prérequis à la formation des enseignants.

Issa Zongo * ¹, Cécile Moucheron * † ², Moussa Bougouma * ‡ ³

¹ Université Libre de Bruxelles, Faculté des Sciences, Centre Universitaire de Didactique et de l'Enseignement de la Chimie, 50, av.F.D.Roosevelt CP 160/08; B-1050 Bruxelles, Belgique – Belgique

² Cécile MOUCHERON – Belgique

³ Moussa BOUGOUMA – Burkina Faso

Résumé :

L'activité humaine génère des déchets pouvant dégrader l'environnement. Une sensibilisation citoyenne aux problèmes environnementaux s'avère dès lors importante. Cette étude s'interroge sur les pratiques et méthodes d'enseignement liées à une éducation sur les problématiques environnementales et vise à faire évoluer les conceptions des élèves sur la notion de " déchet " vers un concept scientifiquement acceptable. Cette recherche comprend une enquête par questionnaire qui a touché 204 élèves du secondaire et 153 élèves du collège. L'analyse des réponses de ces élèves interviewés selon le contenu thématique, dans le logiciel NVIVO, a permis d'identifier des représentations initiales chez les élèves des deux niveaux d'enseignement. La persistance de ces représentations initiales jusqu'au secondaire témoigne de l'inexistence de l'éducation environnementale à l'école. Sur la base de ces représentations, des contenus de cours et de séquences d'apprentissage ont été développés pour une sensibilisation écocitoyenne.

Mots-clés : Représentation initiale, déchet, environnement.

Cadre théorique et question de recherche

Les déchets (Zourkani El Kanouni, 2009; Tahar, 2017, p. 1) peuvent être toxiques et constituer des sources de nuisances alors qu'ils pourraient être valorisés. L'adoption d'une économie circulaire pour le traitement des déchets s'avère nécessaire. La Déclaration de Stockholm de 1972 a pointé la responsabilité de l'homme dans la pollution de l'environnement et la destruction des écosystèmes. Une sensibilisation de la population sur la gestion rationnelle des déchets s'impose en conséquence. Dans ce cadre, cette étude a entrepris l'identification des préconceptions des élèves sur la notion de déchet afin de développer des séquences d'apprentissage et des contenus de cours adaptés au contexte burkinabè.

Méthodologie

Une enquête par questionnaire a été effectuée pour évaluer les représentations des élèves sur

*Intervenant

†Auteur correspondant: cecile.moucheron@ulb.be

‡Auteur correspondant: bmoussaraphael@gmail.com

la notion de déchet, de producteurs de déchets ou encore sur la gestion de ceux-ci. Les réponses des élèves ont été transcrites puis exportées dans le logiciel Nvivo. Une analyse thématique du contenu des réponses des élèves interviewés a permis d'identifier concrètement les idées significatives et de les classer dans des thèmes donnés. Après l'encodage des réponses des interviewés et leur organisation en différents cas, il a été procédé à la définition des attributs (parents enseignants ou non enseignants, communes...) et à la répartition des attributs par cas (élève considéré). Pour l'analyse, des requêtes ont été formulées selon les attributs définis. Les résultats de ces différentes requêtes de croisements matriciels (tableaux croisés) dans le logiciel Nvivo ont été exportés dans le logiciel Excel et une partie de ces résultats figure ci-dessous à titre d'exemple.

Résultats et discussion

Représentations initiales des apprenants d'un " Déchet "

- **Abdon** : Ce qui est abandonné dans la Nature /Rue / Environnement ;
- **ALT** : Ce qui est altéré physiquement ;
- **Dchim** : Déchets Chimiques. Sont également comptés dans cette catégorie de réponse " emballages en plastique ou en carton " ;
- **D-ULT** : Déchet ultime. Ce qu'on jette, ce dont on se débarrasse quand il ne sert plus à rien. Ce qu'on élimine par incinération ;
- **IMP** : Impropre à l'utilisation, à la consommation – Saleté – Ordure – Crasse - Excréments ;
- **NUIS** : Ce qui est nuisible à la Santé, source de maladie ;
- **Poll-Dég** : Ce qui est polluant ou dégradant pour l'environnement ;
- **RAH** : Résidus issus de l'activité quotidienne des ménages, des processus de production ou de transformation.

Mots-Clés: Représentation initiale, déchet, environnement.

Un dispositif distanciel de classe inversée pour soutenir la motivation à apprendre et la qualité d'apprentissage d'étudiants (futurs) enseignants inscrits à un cours traitant d'évaluation.

Laura Malay ^{*†} ¹, Pascal Detroz[‡] ²

¹ Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur – Belgique

² Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur – Belgique

Si l'on se réfère à la définition proposée par Nizet, Galiano et Meyer (2016), la classe inversée est " un dispositif dans lequel l'interaction entre l'étudiant et l'enseignant prend une place prépondérante, le formateur jouant davantage un rôle d'accompagnateur. Ce dispositif vise l'optimisation de l'enseignement et de l'apprentissage par l'utilisation de la technologie et d'outils numériques : la classe inversée doit être considérée comme un dispositif hybride de formation qui combine le mode présentiel et le mode virtuel asynchrone. " (p.43). Hormis la centration sur l'étudiant qui est souvent soulignée lorsqu'il s'agit de pédagogie inversée (voir à ce propos l'article de synthèse de Guilbaut & Viau-Guay, 2017), des facteurs propices à la qualité d'apprentissage tels que l'instauration d'un climat motivationnel de maîtrise (Abeysekera, L. & Dawson, P., 2015), le développement d'habiletés cognitives supérieures (Mason & al. 2013, Choi 2013) et la pratique régulière du feedback (Gannod & al. 2008 ; Choi 2013), sont aussi attribués à la pédagogie inversée. Dans cette communication, nous proposons un retour d'expérience autour de la mise en place d'un dispositif de classe inversée dans le cadre d'un cours intitulé " Questions d'évaluation " à l'université de Liège. Ce cours se donnant en co-titulariat, le dispositif de classe inversée correspond à la part d'un des titulaires responsables. Il a été élaboré et mis en œuvre pour tenter de remédier au taux généralement élevé d'échec à l'examen final du cours ainsi qu'aux avis négatifs en relation avec le cours exprimés par des étudiants des années précédentes via les enquêtes Evalens*. L'évaluation étant une thématique cruciale pour un public d'étudiants qui se destine à enseigner ou qui enseigne déjà, nous avons décidé de revoir la scénarisation du cours dans le but de proposer aux étudiants un dispositif qui favoriserait à la fois leur implication régulière ainsi qu'un apprentissage en profondeur de la matière. Pour cela, nous avons opté pour une pédagogie inversée centrée sur l'apprentissage des étudiants et proposant des activités qui leur permettent de s'approprier en profondeur les savoirs enseignés. La question de recherche était la suivante : le dispositif de classe inversée qui prévoit l'appropriation d'une partie des contenus du cours " Questions d'évaluation " par le biais de capsules vidéo, de tests formatifs, d'activités d'analyse de cas et de peer reviewing favorise-t-il l'engagement actif des étudiants dans le cours ainsi que leur réussite ?

Afin de répondre à cette question, nous avons récoltés des données de trois types : des données de performance (issues des résultats obtenus à l'examen certificatif de première session), de participation (extraites de l'activité des étudiants dans les outils proposés par le corps enseignant) et enfin, de perception (suscitées par un questionnaire de perception d'intérêt).

*Intervenant

†Auteur correspondant: l.malay@uliege.be

‡Auteur correspondant: p.detroz@ulg.ac.be

La moyenne à l'examen de première session de l'année académique 2020-2021 est significativement plus élevée que celle de l'année académique 2019-2020. Il apparaît également que la moyenne à la partie de l'examen portant sur la matière enseignée sous la forme de classe inversée soit plus élevée que la moyenne au score global obtenu à l'examen de fin d'année. En outre, nous avons constaté que les étudiants qui se sont investis et qui ont davantage participé aux différentes activités ont obtenu de meilleurs résultats à l'examen final. Toutefois, le taux de participation n'est pas toujours satisfaisant et connaît une diminution au fur et à mesure des séances de cours concernées par le dispositif. Enfin, malgré que les étudiants ont globalement perçu la plupart des activités comme utiles pour leurs apprentissages, l'activité optionnelle portant sur l'activité d'analyse de cas et de peer reviewing demeure quelque peu problématique, tant en termes de participation qu'en termes de perception d'intérêt. Plusieurs étudiants ont déclaré être peu satisfaits, car les pairs avec lesquels ils devaient échanger s'investissaient peu et que les feedback qu'ils formulaient étaient peu intéressants.

En conclusion, le dispositif semble avoir répondu, dans une certaine mesure, à la problématique initiale. La satisfaction des étudiants est globalement positive et le taux d'échec a légèrement diminué, mais il reste élevé. Par ailleurs, les étudiants ne s'approprient pas encore de façon convaincante les nouveaux contenus. Finalement, seuls certains étudiants s'engagent et persévèrent dans les activités proposées. * Evalens est un outil d'enquête qui a pour objectif de récolter l'avis des étudiants de l'ULiège par rapport aux cours dispensés. Cet outil vise à ce que les enseignants reçoivent un feedback de la part de leurs étudiants afin qu'ils puissent réguler et améliorer la qualité de leur enseignement.

Mots-Clés: Évaluation, enseignement à distance, classe inversée, situation authentique, Eduflow.

Élaboration d'une théorie relative au rôle des émotions des étudiants en situation de réception/interprétation de feedbacks à l'université

Matthieu Hausman * ¹, Dominique Verpoorten ², Pascal Detroz ²

¹ DIDACTIfen - Université de Liège – Belgique

² IFRES - Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur - Université de Liège – Traverse des architectes, B63b 4000 Liège Belgique Tél.: +32 4 366 56 31 Fax: +32 4 366 59 96, Belgique

Notre communication intègre deux thèmes de recherche particulièrement prisés par la communauté scientifique internationale au cours de ces dernières années. Ces thèmes sont les pratiques de feedback d'une part, et les émotions en contexte d'apprentissage d'autre part. Le concept de feedback est connu de longue date en sciences de l'éducation, de nombreux travaux ont été réalisés sur les bonnes pratiques de feedback, sur leur importance en termes de régulation des apprentissages ou de métacognition par exemple. Cependant, depuis quelques années, il semble qu'un virage ait été amorcé dans la manière de comprendre les feedbacks en contexte académique. En effet, depuis 2010 et les travaux de Sadler et de Nicol notamment, les feedbacks sont davantage compris comme un processus complexe, que comme un produit qui serait simplement transmis en tant qu'information de rétroaction à un étudiant. Si la littérature s'est longuement penchée sur les conditions de cette transmission, à travers une bonne élaboration d'un feedback (Brookhart, 2008 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Shute, 2008) ou encore du canal de communication adéquat (Espasa *et al.*, 2019), elle aborde aujourd'hui des questions davantage liées aux dispositions dans lesquelles un étudiant va recevoir et intégrer un feedback, en vue d'en faire un usage pertinent et constructif pour ses apprentissages (Winstone & Carless, 2019). Cette nouvelle orientation des travaux relatifs aux feedbacks s'inscrit dans la définition d'un *nouveau paradigme* en la matière (Dawson *et al.*, 2018), qui a pour principal intérêt de mettre en évidence le rôle de l'étudiant dans ce processus.

Dans cette nouvelle conception du feedback, le modèle *Student Feedback Literacy* de Carless et Boud (2018) postule l'existence de plusieurs aptitudes propres aux étudiants, parmi lesquelles une certaine gestion des affects. Derrière ce terme relativement vague, il est bien entendu question d'un phénomène non moins complexe que celui du traitement des feedbacks en lui-même ; à savoir la gestion du processus émotionnel ou des épisodes émotionnels, qui sont susceptibles d'être déclenchés par la réception d'un feedback externe ou la génération d'un feedback interne. Dans le modèle cité *supra*, la gestion des affects se limite à une recommandation selon laquelle il est préférable de diminuer les émotions négatives en vue d'être en capacité d'utiliser les feedbacks reçus... Le constat du faible éclairage apporté à cet aspect du traitement des feedbacks nous a conduits à investiguer le champ des émotions en contexte d'apprentissage en particulier (Pekrun *et al.*, 2006), mais également celui de la psychologie des émotions et de la motivation (Reeve, 2013) de façon plus générale.

Cette recherche vise la compréhension fine des conditions et déterminants qui caractérisent

*Intervenant

l'intégration du processus émotionnel, tel qu'il est défini dans le cadre de l'approche multi-composentielle des émotions (Sander & Scherer, 2019), au sein du processus de traitement de feedbacks en contexte académique. Dans ce contexte, nous avons mobilisés l'approche qualitative, selon la méthode par théorisation ancrée (Lejeune, 2019). Cette approche, structurée autour de la réalisation quasi-simultanée et itérative des phases de problématisation, de collecte de données, d'analyse et de rédaction de résultats, nous a permis de dessiner les contours d'une théorie relative au rôle des émotions des étudiants en situation de feedbacks dans le contexte universitaire. Nous avons pu mettre en évidence le rôle de déterminants tels que le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant, dans un contexte précis, mais aussi l'importance des buts d'apprentissage, de la qualité informationnelle et relationnelle des feedbacks fournis par les enseignants, *etc.*

Cette communication porte sur l'état d'avancement de cette recherche, réalisée au moment du colloque à partir de 11 entretiens individuels avec des étudiants divers profils, variant tant au niveau du domaine de formation, qu'en termes d'expérience académique ou de niveaux de performance.

Mots-Clés: feedback, émotions, régulation

Comment l'évaluation sommative peut-elle soutenir les apprentissages des élèves ?

Enquête auprès d'enseignants du secondaire supérieur en Belgique francophone

Jean-Pascal Ochelen * ¹, Jean Baron * † ¹, Christelle Goffin * ‡ ¹, Annick Fagnant * § ²

¹ Didactifen – Belgique

² EQUALE – Belgique

La note scolaire liée à l'évaluation sommative continue de susciter bien des débats entre ses défenseurs et ses détracteurs. À l'école, elle oriente considérablement le parcours de vie d'un élève et les conséquences qu'elle engendre peuvent impacter fortement son futur.

Avec ou sans note, tous les acteurs du monde de l'enseignement reconnaissent toutefois que le fait d'évaluer les acquis des élèves est une étape importante dans le processus d'apprentissage. On s'accordera avec Bélair et Coen (2015) pour reconnaître que la formation (initiale et en cours de carrière) des enseignant-es à l'évaluation devrait constituer un enjeu majeur de leur formation professionnelle. D'ailleurs, de nombreuses recherches ont mis en évidence que les enseignant-es qui disposent de compétences évaluatives élevées (*Assessment Literacy*) influencent positivement les apprentissages de leurs élèves (Kruse et al., 2020). à titre d'exemple, DeLuca et al. (2019) évoquent une augmentation de la motivation, un engagement plus important dans la tâche ou encore l'atteinte de plus hauts objectifs cognitifs. Les auteurs soulignent également que les jeunes enseignant-es se sentent particulièrement mal préparé-es à l'évaluation et, même s'il semble que l'expérience du métier fasse en partie la différence par la suite (Mertler, 2004), la plupart des travaux continuent à pointer des lacunes, même lorsqu'ils-elles sont plus expérimenté-es (DeLuca et al., 2016). D'autres auteurs (Tardif, 2012 ; Moncaharte, 2008, cités par Tessaro, 2015) les rejoignent en soulignant les manquements quant à la codification et à l'opérationnalisation de l'évaluation chez les enseignant-es du secondaire. Dès lors, si les acteur-rices de terrain peinent à mettre en œuvre leurs évaluations, il est légitime de s'intéresser à la manière dont ils les pratiquent et aux conséquences qu'elles engendrent pour l'élève.

Après avoir analysé les standards de l'évaluation de 6 pays et régions(1), DeLuca et al. (2016) les ont articulés en 8 catégories présentant les bases utiles pour des pratiques évaluatives efficaces. Citons notamment la typologie de l'évaluation, les procédures de construction, les indicateurs de mesures, les aspects communicationnels et éthiques et la mise en œuvre plus systématique d'une évaluation formative dans sa perspective " élargie " - *Assessment for Learning – AfL* - (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Brookhart, 2011).

De son côté, Brookhart (2011) fait référence aux 11 compétences et connaissances utiles aux enseignant-es pour améliorer leurs pratiques évaluatives. L'auteure insiste notamment sur la

*Intervenant

†Auteur correspondant: jean.baron@uliege.be

‡Auteur correspondant: christelle.goffin@uliege.be

§Auteur correspondant: afagnant@uliege.be

nécessaire prise en compte de la triple concordance, la capacité de construire des évaluations permettant une réelle analyse des résultats (centrées davantage sur les processus que sur les produits) et une communication de feedbacks informatifs aux élèves. À ce sujet, Crahay et al. (2019) abondent en ce sens en précisant que, lorsque l'on conduit l'élève dans " des dispositifs et outils pédagogiques qui engagent activement l'élève dans des démarches d'auto-évaluation et d'autorégulation " (p. 408), on perçoit alors une volonté de mettre en place l'AfL.

Dans cette communication, nous rendons compte de différents aspects liés aux pratiques évaluatives des enseignant·es de l'enseignement secondaire supérieur de FW-B. Ainsi, des futur·es enseignant·es en formation ont été amenés à interroger au début de l'année scolaire 2019-2020 des enseignant·es exerçant dans des établissements du secondaire supérieur en vue de compléter un questionnaire structuré sur leurs pratiques déclarées. Les résultats présentés porteront sur l'analyse de 148 questionnaires.

L'alignement curriculaire élargi est le modèle théorique principal qui a servi de fil conducteur à la conception du questionnaire. Pasquini (2019) définit celui-ci comme " le fort lien de cohérence systémique existant entre les objectifs évalués, les tâches évaluatives, les points et/ou les critères attribués et l'échelle " (p.84).

Tout en accordant une attention aux notes que les enseignant·es attribuent après les évaluations sommatives qu'ils-elles ont créées (comment perçoivent-ils-elles la note elle-même, comment conçoivent-ils-elles leurs barèmes de notation et que pensent-ils-elles des seuils de réussite/échec ?), les résultats présentent aussi ce qu'ils-elles mettent en place en amont et en aval de l'évaluation. Nous verrons également l'importance que les enseignant·es accordent à l'évaluation critériée : c'est en effet par ce biais qu'il est possible d'établir un bilan des acquis plus objectif. Ainsi, les notes qu'ils fournissent à leurs élèves sont-elles bien le reflet de leurs réelles compétences ?

En questionnant les enseignant·es sur la manière dont ils évaluent leurs élèves, notre étude vise à analyser la façon dont ils mettent en pratique et utilisent l'évaluation sommative dans leurs cours. S'en tiennent-ils à des pratiques évaluatives traditionnelles pour simplement éclairer l'acquisition des apprentissages de leurs élèves ? Est-ce qu'ils y intègrent des vertus davantage formatives pour leur fournir en plus des pistes de régulation (Harlen, 2005 ; 2012)? Cette dynamique, qui part des pratiques d'évaluations sommatives pour interroger leur potentiel caractère formatif, s'inscrit parfaitement dans le courant de l'*Assessment for Learning* (Allal & Laveault, 2009) et semble assez novatrice en francophonie (Pasquini, 2019).

Même si les résultats partagés seront à considérer avec prudence (enseignant·es volontaires et donc non représentatifs du contexte général de la FW-B), ils permettront d'apporter un éclairage original sur les pratiques déclarées des enseignant·es. Ils susciteront également des questionnements quant à la nécessaire place de la formation (initiale et continue) à l'évaluation en vue d'œuvrer au développement de réelles pratiques d'évaluation au service des apprentissages.

(1) Les auteurs se sont penchés sur le sujet dans le cadre de l'étude pilote TALIS 2024. Les enseignants répondants sont issus de 5 pays anglophones (Australie, Canada, Nouvelle Zélande, Angleterre et Etats-Unis) ainsi que d'Europe.

Mots-Clés: évaluation sommative, assessment for learning, enseignement secondaire secondaire, note scolaire

Liste des auteurs

Balhan, Kevin, 12
BALLGOBIN, DEHOUTEE, 27
Baron, Jean, 58
Beauset, Romain, 43
BOUGOUMA, Moussa, 52
Bouhon, Mathieu, 5
Bruno, De Lièvre, 11

Coertjens, Liesje, 22
Colognesi, Stephane, 22, 45

Dehon, Jérémy, 6
Delbrassine, Daniel, 36
Detroz, Pascal, 54, 56
DOLIGNIER, Catherine, 9
Dragone, Laetitia, 11
DUARTE, Naiara, 50
Duroisin, Natacha, 43

Epe GLITHO, AKOUA DAHOUESSA, 48

Fagnant, Annick, 58
Faidit, Claire, 16
Fazion, Flavia, 50
Francotte, Eve, 22

Goffin, Christelle, 58
GRAPIN, Nadine, 40

Hausman, Matthieu, 56
Henry, Valérie, 19
Hindryckx, Marie, 30
Hoebeke, Maryse, 25

JADOULLE, Jean-Louis, 5
Jérôme, Françoise, 2

KOFFI, Kouakou Innocent, 48

LOUSADA, ELIANE, 35, 50

Mahieu, Luc, 33
Malay, Laura, 54
Marique, Pierre-Xavier, 25
Marlot, Corinne, 16
Meunier, Deborah, 36
MOUCHERON, Cécile, 52

Ochelen, Jean-Pascal, 58

PARADA, Alberto, 38
Poffé, Corentin, 30

SILVA, Emily Caroline da, 50
Simons, Germain, 36
Snauwaert, Philippe, 6
Stordeur, Marie-France, 45

Temperman, Gaëtan, 11
TONELLI, Brasil, 35
Toussaint, Pauline, 25

Verpoorten, Dominique, 2, 56
Vivegnis, Sébastien, 6

Wiertz, Christine, 45

Younès, Nathalie, 16

ZONGO, Issa, 52