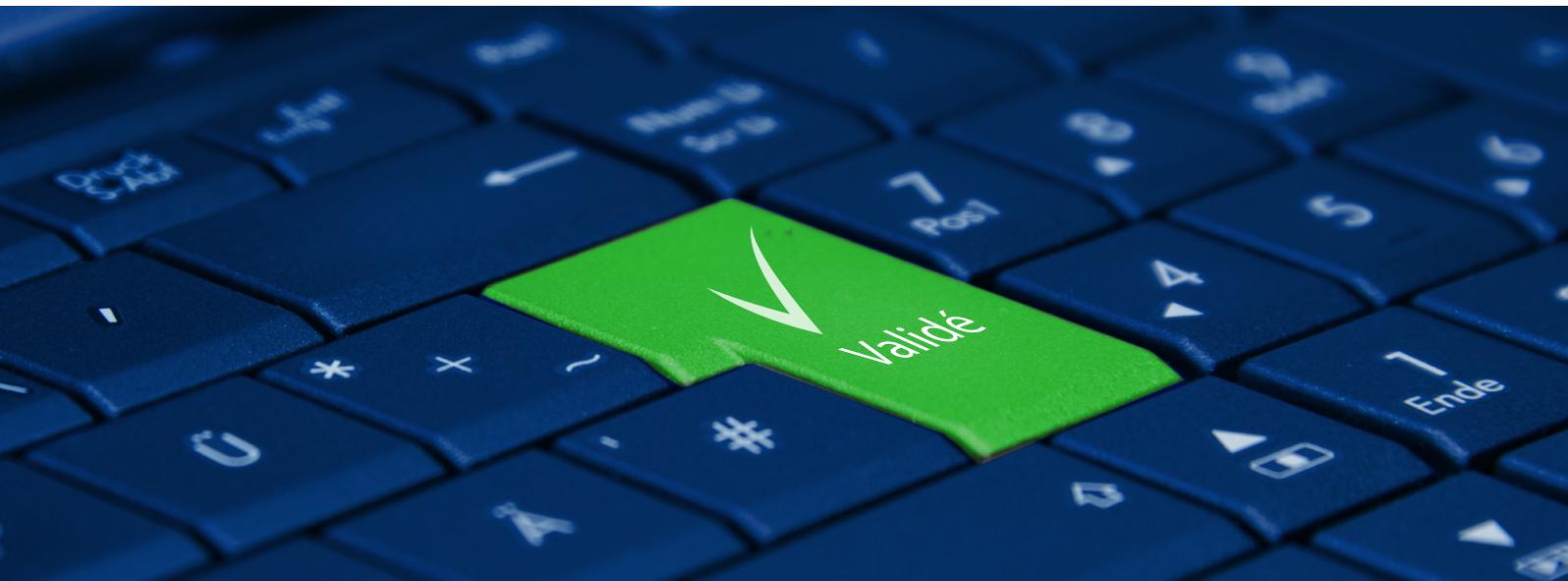




Actes du colloque international 2021
de l'ADMEE-Europe

Le numérique
& l'évaluation des apprentissages,
de la menace à l'opportunité





Introduction

Le numérique et l'évaluation ont déjà une longue histoire commune. En effet, lorsque l'informatique a commencé à se démocratiser, il y a une trentaine d'années, se développaient déjà des logiciels soutenant les dispositifs d'évaluation, et ce à travers le monde. Des ouvrages sur le sujet ont été produits, citons par exemple la trilogie de Jean-Guy Blais et ses collègues (2008 et 2011 et 2015) portant sur l'Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication. L'ADMEE-Europe, en tant qu'association, s'est toujours intéressée à cette thématique et il serait difficile de comptabiliser le nombre de communications, symposia, tables rondes et autres activités scientifiques abordant ce sujet. Dernièrement, notre revue e-JIREF publiait un dossier thématique intitulé Évaluation et numérique : des pratiques éclectiques qui explorent des espaces à déchiffrer (Coen et al., 2019). Les contributions mettaient en évidence le constat paradoxal du peu d'impact qu'a pu avoir cette longue histoire commune sur les pratiques pédagogiques des enseignant.es dans les classes et auditoriums. En effet, la plupart des recherches abordant ce thème restent exploratoires, hétérogènes et sont menées par une petite communauté de chercheur.ses passionné.es parfois regardé.es avec circonspection par la plus large communauté des praticien.nes. L'étude PRADES sur les pratiques d'évaluation des enseignant.es du supérieur (Detroz, 2018) exemplifie ce constat : celles et ceux intégrant les technologies dans l'évaluation de leurs étudiant.es étaient en très faible minorité. Mishra et Koehler (2009) l'ont mis en lumière : enseigner avec le numérique nécessite des compétences pédagogiques et didactiques en plus de celles liées à une certaine littératie numérique. Par analogie, nous faisons l'hypothèse que cette relative confidentialité de l'usage du numérique en évaluation est liée à la pluralité des compétences qu'un tel usage nécessite. Celle-ci est soutenue par le fait que la formation à l'évaluation est parfois décrite comme étant le parent pauvre des cursus de formation des enseignant.es (Demeuse et Aubert-Lotarski, 2007).

Et puis vint la Covid-19, qui fit bouger les lignes d'une manière inédite.

La plupart d'entre nous ont dû, dans l'urgence, explorer les potentialités et les dangers d'une évaluation à distance qui leur était imposée. Les conseiller.ères pédagogiques ont tenté de nous aider, mais elle.ux-mêmes souffraient parfois d'un déficit de compréhension des divers enjeux.

L'ADMEE-Europe a été très réactive face à la Covid-19, publiant dès le 1er mai, une date qui semble si lointaine dans nos souvenirs, un numéro spécial e-JIREF consacré à l'évaluation en temps de pandémie, composé de pas moins de 28 articles sur cette thématique. À l'heure où nous écrivons ces lignes, celui-ci a été téléchargé plus de 1500 fois, ce qui démontre, nous semble-t-il, les besoins qu'éprouvent la communauté scientifique et celle des praticien.nes à obtenir des informations pertinentes sur le sujet.

Aujourd'hui, certain.es enseignant.es voient dans le numérique un potentiel qui leur avait jusqu'alors échappé, ce qui leur donne un élan vers des innovations vertueuses que ni les

pédagogues ni les spécialistes de l'évaluation n'avaient, jusque-là, réussi à insuffler. D'autres a contrario ont été plus que refroidi.es par ce monde numérique qui, parfois, a été perçu ou compris comme antagoniste aux valeurs humaines éducatives chères à leur professionnalité. Ce débat est parfois clivant même s'il est tout aussi vrai que ces deux positions – a priori antagonistes – sont pourtant, dans certains cas, soutenues toutes les deux par les mêmes enseignant.es ou chercheur.ses.

Quoiqu'il en soit, notre métier d'évaluateur.rice a été chamboulé. Nous avons été d'une manière ou d'une autre transformé.es, parfois ébranlé.es, lorsque quelques certitudes ont vacillé sur leur base, questionnant au final les fondements mêmes de notre métier d'évaluateur.rice. Cette transformation invite aujourd'hui à la reconstruction, à la recherche de nouveaux équilibres, qui restent cependant largement à définir.

On imagine effectivement mal un retour, comme si de rien n'était, à la normale, un retour à des dispositifs d'enseignements et d'évaluation traditionnels, en tout cas pas sans une autre forme de réflexion. Cette « normalité » de l'évaluation, par ailleurs, n'a jamais été autant questionnée : il y a actuellement un foisonnement des discours autour de l'évaluation, et il est difficile aujourd'hui, plus que jamais, d'estimer ce que l'avenir nous réserve, ce que seront les principes directeurs, les modèles, les routines d'évaluation du futur.

Plus que jamais il semble donc utile que la communauté scientifique œuvre à une prise de distance critique permettant d'articuler avec soin et de manière méthodique le numérique et l'évaluation.

C'est l'objectif principal que visait ce colloque particulier, qui s'est tenu en ligne, suppléant le colloque qui aurait dû se tenir en Guadeloupe, si la crise sanitaire n'était pas passée par là.

Ces Actes, témoignant des contenus abordés lors des trois journées durant lesquelles le colloque 2021 s'est déroulé, ont ceci de particulier qu'ils sont constitués des résumés soumis par les auteurs des diverses communications. Le lecteur ne manquera pas de remarquer que les résumés des communications diffèrent sensiblement selon qu'il s'agisse de communications courtes ou longues. En effet, les premières, proposées de façon relativement rapide, dans le cadre de la mise sur pied « accélérée » du colloque 2021, en lieu et place de l'édition prévue en Guadeloupe, n'exigeaient pas la rédaction d'un résumé selon un canevas spécifique, contrairement aux communications initialement prévues pour être proposées à Pointe-à-Pitre.

Nous vous souhaitons une agréable lecture des Actes du colloque 2021, et nous réjouissons de vous retrouver en Guadeloupe en 2022 !

Le comité d'organisation

Sommaire

Communications longues	7
Marine Antille, Sophie Serry, Marie Stöcklin, Emmanuel Sylvestre	
Évaluer les apprentissages en mode urgence à l'aide d'outils numériques : des craintes aux opportunités par la voie du soutien	8
Benjamin Le Hénaff, Mickaël Jury, Marie-Christine Toczec-Capelle	
Le rôle de l'anonymat dans les enseignements hybrides universitaires : outils de vote et paresse sociale	9
Pascal Detroz, Vinciane Crahay, Matthieu Hausman	
FB comme Feed-Back ou Feel Better : quand l'émotion percute l'évaluation. Le projet FB4You	10
Jean-Marc Nolla	
Les changements reliés à la médiatisation des évaluations en formation à distance : l'expérience des professeurs d'université	11
Pierre-François Coen, Kostanca Cuka, Lionel Alvarez	
OURA : un outil pour mobiliser les analytiques de l'enseignement et réguler son activité	11
Vincent Fourrier, Sophie Doublet, Kerstin Bongard-Blanchy, Björn Rohles, Antoine Fischbach, Vincent Koenig	
Co-concevoir des outils d'évaluation : impliquer les utilisateurs pour une meilleure expérience. Retour sur la collaboration avec des enseignants pour développer l'outil d'évaluation en ligne OASYS4schools	12
Margault Sacré, Marie-Christine Toczec, Dominique Lafontaine	
Permettre aux étudiants de s'autoévaluer à l'aide de quiz : quels effets sur leurs performances ?	12
Jean-Louis Berger, Gonzague Yerly	
On bascule en ligne ! Perceptions estudiantines de l'évaluation en ligne et apprentissage autorégulé	13
Christelle Lison	
Évaluer les apprentissages à distance : du mythe aux réalités	13

Chantal Tremblay	
La conception d'outils d'échafaudage numériques pour soutenir l'apprentissage de la résolution de problèmes complexes et le développement des compétences métacognitives	14
Chrysta Péliissier, Nada Matas-Runquist, Diana Frost	
Prospective pour une responsabilisation dans l'évaluation en ligne de l'oral : témoignages de pratiques internationales	14
Christophe Gremion	
Autoévaluation et distance, un cocktail pour l'engagement de la personne en formation	15
Communications courtes	17
Yoann Buyck, Benoit Lenzen, Nicolas Voisard	
Faire exister l'activité évaluative des élèves en éducation physique et sportive au primaire	18
Nihal Ouherrou, Stéphanie Mailles-Viard Metz, Jamal El Kafi	
Conception d'une ressource pédagogique pour l'apprentissage de la lecture : une approche ergonomique	19
Pauline Born	
Le dispositif évaluatif de formation initiale chez les sapeurs-pompiers volontaires : quel impact sur leur professionnalisation ?	20
Sonia Farkh	
Évaluer les enseignants en formation : vers l'élaboration d'un dispositif contextualisé	21
Georgios Stamelos, Panayota Evangelakou, Pantelis Kiprianos, Aggelos Kavasakalis	
Les services universitaires pour les étudiants et la satisfaction des étudiants : une relation difficile?	22
Jacqueline Gremaud, Isabelle Monnard	
Insertion professionnelle des enseignant·e·s débutant·e·s : degré de satisfaction au travail et perception des besoins ressentis	24

Patricia Azoury, Scarlet Sarraf

Rôle de l'évaluation par l'Approche par compétence dans le processus d'apprentissage chez les élèves à besoins éducatifs particuliers 25

Joëlle Morrissette, Adriana Morales-Perlaza

Un portrait du domaine de la sociologie de l'évaluation scolaire : de nouveaux horizons pour appréhender les pratiques évaluatives enseignantes 25

Philippe Genoud

Sentiment d'efficacité et autoévaluation : deux processus similaires ? Analyse autour d'un test de closure dans le contexte d'un cours d'allemand langue étrangère 26

Samira Hadji, Kaoutara Elomari

Évaluer la formation : Dispositif intégré basé sur l'ingénierie et l'approche qualité 28

Communications longues

(40 minutes) sur la thématique principale du colloque

Marine Antille, Sophie Serry, Marie Stöcklin, Emmanuel Sylvestre

Évaluer les apprentissages en mode urgence à l'aide d'outils numériques : des craintes aux opportunités par la voie du soutien

La situation sanitaire et les contraintes associées ont provoqué la mise en œuvre d'innovations conduisant nécessairement à un changement des habitudes et des pratiques évaluatives par la mobilisation d'outils numériques. Pour faire face à ce changement, à cette réorganisation inhabituelle et contrainte dans un contexte d'innovation, les différents acteurs impliqués dans les évaluations des apprentissages (enseignants, apprenants, personnel administratif) ont pu se retrouver dans un état de « méfiance ». Dès lors, comment prendre en compte les craintes de ces personnes dans la mise en œuvre des innovations liées à l'évaluation des apprentissages et leur apporter un soutien ? Aussi, quelle pourrait en être la nature pour que les innovations constituent un levier « au service » de l'évaluation des apprentissages plutôt qu'à « son détriment » ?

Notre analyse a porté sur les sessions d'évaluation du semestre de printemps 2020 et la façon dont les enseignants, les étudiants et le personnel mobilisé en soutien à l'enseignement dans un contexte universitaire ont (ré)agi. Les objets étudiés sont (1) les craintes auxquelles les personnes concernées par l'évaluation des apprentissages ont été confrontées dès le commencement de la crise sanitaire par le passage à l'enseignement à distance en urgence et (2) le soutien apporté en réponse à ces craintes.

L'analyse de données quantitatives et qualitatives portant sur les objets précités et issus de diverses sources (résultats d'enquête, documents administratifs, données statistiques, etc.) a permis de catégoriser un ensemble de craintes observées auprès des différents acteurs de l'évaluation des apprentissages à distance et la nature des dispositifs ou actions de soutien proposés. Un regard critique et contextualisé sur la nature du soutien apporté et son adéquation aux craintes exprimées sera proposé, aiguillé par la littérature du domaine. Et si, au-delà d'apaiser certaines craintes, le soutien pouvait conduire à de nouvelles inspirations ?

Benjamin Le Hénaff, Mickaël Jury, Marie-Christine Toczec-Capelle

Le rôle de l'anonymat dans les enseignements hybrides universitaires : outils de vote et paresse sociale

Des différents outils d'enseignement hybrides utilisés à l'université, les logiciels de quizz (p. ex., WooClap) ont rapidement été largement adoptés. En effet, ils sont une opportunité pour l'agir évaluatif, permettant aux enseignant-es d'évaluer la clarté de leurs cours et les étudiant-es, qui peuvent également s'auto-évaluer. Pour accomplir cette mission d'évaluation, il est important de maximiser la participation des étudiant-es, et la littérature recommande souvent d'anonymiser les étudiant-es pour les libérer de l'anxiété d'être jugé. Cependant, d'autres recherches montrent que l'anonymat peut aussi avoir des effets délétères, tels qu'une baisse de motivation à participer, diminuant les performances des étudiant-es (p. ex., paresse sociale). Ici, nous proposons de contribuer à clarifier ce manque de consistance en évaluant l'impact de l'anonymat en enseignement hybride avec des logiciels de quizz. Nous avons mis en place une étude quasi-expérimentale auprès d'étudiant-es de différentes filières de l'Université Clermont Auvergne (p. ex., biologie, STAPS). Elle consiste à implémenter des sessions de quizz sur WooClap dans différents enseignements. Les étudiant-es y sont ensuite répartis dans deux conditions : anonymat (identification avec code alphanumérique) vs. non-anonymat (identification avec leur nom et prénom). Leur participation et leurs performances sur l'outil sont ensuite relevées. Leur niveau de base dans la discipline était évalué en amont par un court quizz, ainsi que certaines variables sociocognitives (p. ex., compétence perçue, buts d'accomplissement, identification à leur promotion) et sociodémographiques (p. ex., niveau d'étude des parents) susceptibles d'expliquer les mécanismes en jeu dans les enseignements hybrides comprenant de l'anonymat.

Les données, dont le recueil est encore en cours, seront analysées en testant l'effet de l'anonymat sur la participation et les performances. Une analyse exploratoire sera également réalisée pour observer la relation entretenue par les variables sociocognitives et sociodémographiques relevées avec l'enseignement hybride. Les apports théoriques et pratiques des résultats de cette étude seront discutés.

Pascal Detroz, Vinciane Crahay, Matthieu Hausman

FB comme Feed-Back ou Feel Better : quand l'émotion percute l'évaluation. Le projet FB4You

Dans le chef des enseignants, l'évaluation a pour principales fonctions de prendre la mesure d'une performance donnée, de faciliter le jugement à porter sur cette performance et de prendre une décision quant à la façon de la sanctionner (Stufflebeam, 1981 ; Nitko & Brookhart, 2011). Dans le chef des étudiants, l'évaluation consiste principalement à faire la preuve du niveau de développement des compétences visées dans le cadre de leur formation. Mais cela ne s'arrête pas là. En effet, l'évaluation joue également un rôle primordial dans la construction des capacités d'autoévaluation des étudiants (Baas et al., 2015). Celles-ci favorisent non seulement la mise en œuvre de stratégies de régulation des apprentissages (William, 2016), mais également le développement d'une certaine aptitude à apprendre tout au long de la vie. Pour soutenir l'autoévaluation des étudiants, une logique d'étayage promeut, dans un premier temps, l'apport externe d'éléments de rétroaction auxquels les étudiants pourront confronter leurs propres perceptions et se situer par rapport aux objectifs visés (Georges & Pansu, 2011). Cela étant, ces informations de rétroaction (feedbacks) sur les tâches d'évaluation accomplies par les étudiants sont d'une importance cruciale dans leur expérience d'apprentissage (Hattie & Timperley, 2007 ; Molloy, 2013).

Les feedbacks sont donc intrinsèquement porteurs d'enjeux particulièrement forts dans le parcours des étudiants. Ces mêmes enjeux confèrent aux feedbacks une charge émotionnelle potentiellement très importante. Par ailleurs, les émotions sont de plus en plus reconnues comme constitutives des processus d'apprentissage (Boekaerts, 1996, 2010 ; Govaerts & Grégoire, 2006 ; Pekrun et al., 2007). Elles peuvent notamment les soutenir, mais aussi les entraver. Une bonne capacité de gestion émotionnelle (Carless & Boud, 2018) se révèle donc de plus en plus utile dans la manière dont les étudiants vont appréhender, recevoir et utiliser des feedbacks académiques.

En vue de soutenir le développement de capacités d'autoévaluation et de régulation des apprentissages, l'application « FB4You » a été conçue de façon à ce que les enseignants puissent paramétrer des feedbacks personnalisés à l'attention des étudiants, et ce, de manière semi-automatisée, en vue de leur distribuer de façon distancielle et asynchrone. En outre, l'application offre aux étudiants la possibilité de renseigner à tout instant leur état émotionnel. Ce faisant, nous visons modestement une certaine sensibilisation des étudiants aux manifestations émotionnelles qui caractérisent la réception de feedbacks académiques et, à l'aide d'un dispositif automatisé de type « boîte de dialogue », le développement de compétences émotionnelles telles que l'identification, la compréhension ou encore la régulation des émotions.

Jean-Marc Nolla

Les changements reliés à la médiatisation des évaluations en formation à distance : l'expérience des professeurs d'université

La médiatisation des cours est en plein essor dans les universités du Québec. D'importantes ressources et stratégies sont requises pour adapter l'évaluation en ligne. Alors que plusieurs défis sont recensés (authentification, gestion du temps, plagiat), peu d'écrits traitent du vécu des professeurs face à cette nouvelle donne. Cette recherche phénoménologique montre qu'évaluer à distance suscite des alourdissements majeurs. Les récits d'expérience révèlent beaucoup d'irritants et des pratiques d'adaptation peu homogènes.

Pierre-François Coen, Kostanca Cuka, Lionel Alvarez

OURA : un outil pour mobiliser les analytiques de l'enseignement et réguler son activité

Il est parfois difficile pour un-e enseignant-e de disposer d'informations pertinentes pour réguler ses enseignements. En dehors de son propre ressenti et des données qu'il peut chercher dans les productions de ses élèves (fiches, exercices, travaux pratiques ...), il peut être intéressant de capter directement auprès des apprenant-e-s des informations associées à aux événements d'enseignement - apprentissage qu'ils ont vécu. C'est pour répondre à cette nécessité que les Hautes écoles pédagogiques de Fribourg (HEP|PH FR) et de Berne-Jura-Neuchâtel (HEP BEJUNE) ont développé la plateforme OURA* dont le but est de collecter et traiter des données susceptibles de soutenir la réflexivité des enseignant-e-s et de leur permettre de réguler les activités qu'ils proposent à leurs élèves. L'enjeu de la contribution est de présenter les fondements théoriques qui soutiennent le développement de la plateforme et de démontrer son fonctionnement dans le contexte de l'enseignement supérieur.

* Le développement de la plateforme a en outre été soutenu par Swissuniversities. Elle est accessible ici : www.oura.ch

Vincent Fourrier, Sophie Doublet, Kerstin Bongard-Blanchy, Björn Rohles, Antoine Fischbach, Vincent Koenig

Co-concevoir des outils d'évaluation : impliquer les utilisateurs pour une meilleure expérience. Retour sur la collaboration avec des enseignants pour développer l'outil d'évaluation en ligne OASYS4schools

Au travers d'un retour d'expérience, nous présenterons comment nous collaborons avec des enseignants au Luxembourg afin de développer l'outil d'évaluation en ligne OASYS4schools.

Après une courte présentation de la méthodologie, nous illustrerons nos propos au travers de trois exemples concrets d'ateliers. Notre objectif principal étant de définir et développer notre solution en impliquant les (futurs) utilisateurs, afin de répondre à leurs besoins et attentes et ainsi offrir une expérience la plus optimale possible.

Margault Sacré, Marie-Christine Toczek, Dominique Lafontaine

Permettre aux étudiants de s'autoévaluer à l'aide de quiz : quels effets sur leurs performances ?

La question de comment soutenir les étudiants de l'enseignement supérieur dans l'acquisition de compétences reste un enjeu considérable. De plus en plus de dispositifs d'enseignement hybride sont mis en place dans les institutions et offrent diverses activités d'apprentissage, et notamment des quiz en ligne. Cette étude a pour objectif d'examiner l'effet de quiz en ligne (à distance) aux étudiants (n=538) au fil d'une unité d'enseignement qui s'inscrit dans un dispositif hybride déployé dans six Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) et. Au total, cinq quiz sont répartis tout au long d'un quadrimestre. Un test portant sur les compétences visées par l'unité d'enseignement dans laquelle le dispositif s'est déroulé (législation, éthique et déontologie) a été administré avant et après l'intervention. Les résultats montrent que le groupe " quiz " (expérimental) obtient de meilleures performances au post-test que le groupe " sans quiz " (témoin) alors que les performances initiales sont équivalentes. L'évolution des performances est donc plus importante dans le groupe expérimental. Ces résultats suggèrent que proposer des quiz dans un dispositif d'enseignement hybride peut s'avérer favorable. Deux interprétations sont proposées. (1) Cela peut engager l'agir auto-évaluatif et donc l'autorégulation des étudiants. (2) Il est probable que l'effet test ait été activé par la présence des quiz et que cet effet engendre une meilleure mémorisation des concepts. Quelques limites sont exposées.

Jean-Louis Berger, Gonzague Yerly

On bascule en ligne ! Perceptions estudiantines de l'évaluation en ligne et apprentissage autorégulé

Notre contribution s'inscrit dans la situation actuelle d'enseignement à distance dans les universités. Notre intention est de comprendre davantage les expériences d'apprentissage des étudiants, dans le contexte de cours à distance qui sont validés par un examen en ligne. Pour ce faire, nous croisons les concepts d'autorégulation et d'évaluation des apprentissages. L'intérêt de notre analyse est d'observer les liens entre les pratiques d'apprentissage des étudiants en lignes et les caractéristiques de l'examen proposé en ligne. Notre étude s'est déroulée dans le cadre de deux cours universitaires en sciences de l'éducation. La validation de ces deux cours se réalise par un QCM en ligne. 138 étudiants ont répondu à un questionnaire lors de la dernière séance de cours. Celui-ci est composé de six parties: les perceptions de l'autorégulation des apprentissages en ligne; les perceptions du rôle de l'examen pour le professeur; les perceptions quant à l'examen en ligne; les sentiments d'efficacité personnelle pour le cours et pour l'usage des TIC; les perceptions de la situation liée à la pandémie ; les caractéristiques sociodémographiques. Des informations sociodémographiques ainsi que les résultats à l'examen ont également été collectées. Les premiers résultats permettent de faire ressortir certains liens entre perceptions de l'examen et autorégulation en ligne. C'est avant tout la perception de l'examen comme un bilan des apprentissages (tant pour les enseignants que pour les étudiants) qui permet d'expliquer certaines dimensions de l'autorégulation telles que la régulation du contexte et la mobilisation de stratégies. La situation particulière liée à la pandémie a également un lien relativement conséquent avec les perceptions des étudiants tant de l'examen en ligne que de leur autorégulation, plus spécifiquement la tendance à la procrastination. La présentation sera l'occasion, sur la base de résultats plus détaillés, de discuter des liens entre perception de l'évaluation et autorégulation en ligne.

Christelle Lison

Évaluer les apprentissages à distance : du mythe aux réalités

Lorsque le monde s'est retrouvé pris avec la pandémie, les établissements d'enseignement supérieur n'étaient pas préparés, pour la majorité d'entre eux, à penser les enseignements et les apprentissages autrement qu'en présentiel. En quelques jours, les enseignants et les étudiants ont dû adapter leurs stratégies pour proposer ce que l'on a appelé la continuité pédagogique. Évidemment, si cela peut sembler simple sur papier, il en a été tout autrement dans la réalité, particulièrement au niveau de l'évaluation des apprentissages. Avec quelques mois de recul, nous pouvons essayer de regarder l'évaluation des apprentissages, ses avantages comme ses inconvénients, afin de se demander s'il est possible d'évaluer de cette manière. Ensemble, à partir de la littérature et de nos expériences, nous tenterons de démystifier ce processus, source d'angoisse tant pour les étudiants que pour les enseignants.

Chantal Tremblay

La conception d'outils d'échafaudage numériques pour soutenir l'apprentissage de la résolution de problèmes complexes et le développement des compétences métacognitives

Selon la théorie de l'échafaudage (ou étayage) de Bruner (1983), l'apprenant peut développer ses compétences en dialoguant avec un tuteur, qui a pour rôle d'évaluer son apprenant et de retirer son assistance à mesure qu'il devient compétent. En contexte universitaire, le tuteur est souvent remplacé par des outils intégrés à une application, accessible à partir d'un environnement numérique d'apprentissage (Belland et al., 2017). Ces outils d'échafaudage numériques (OÉN) permettent, entre autre, d'assister l'apprenant pour la résolution de problèmes complexes (RPC) et de développer ses compétences métacognitives (Ge et Land, 2004).

Ainsi, cette recherche, qui s'est réalisée durant le passage à distance forcé par la pandémie, a permis la conception d'une application dotée d'OÉN pour soutenir les apprenants lors d'évaluations qui nécessitaient la RPC. Les résultats présentés soulignent leur pertinence, notamment à distance, et montrent les préférences des apprenants pour le numérique en évaluation, ainsi que leurs recommandations d'améliorations et de réutilisations dans d'autres contextes.

Chrysta Pélissier, Nada Matas-Runquist, Diana Frost

Prospective pour une responsabilisation dans l'évaluation en ligne de l'oral : témoignages de pratiques internationales

Cette étude prospective met en lumière des tendances de l'évolution de l'évaluation de l'oral à l'université telles qu'elles pourraient être envisagées à partir de différentes opportunités issues de pratiques d'autres pays.

Correspondant à des défis émergents, le partage de pratiques universitaires internationales fournit diverses sources d'information mais aussi de questionnements en lien avec l'évaluation de l'oral. Ainsi, nous nous proposons de décrire des opportunités pédagogiques, techniques et institutionnelles mises en place au Royaume Unis en période de confinement qui éclairent

et circonscrivent une nouvelle approche de cette évaluation : vers une responsabilisation de l'ensemble des acteurs intégrant des avancées techniques, méthodologiques et organisationnelles.

À partir du témoignage d'un échange entre enseignants issus d'une université française et britannique autour de l'évaluation de l'oral en distanciel, nous ouvrons le débat sur l'utilité d'un partage d'expériences. Ces expériences intègrent la responsabilité des différents acteurs impliqués dans le dispositif de formation et différentes solutions (déjà existantes ou à imaginer) que nous présentons comme des possibles pour répondre à des difficultés récurrentes rencontrées pendant la période de confinement, à l'ère d'une université « hyper digitalisée ».

Après avoir défini la notion de responsabilité selon trois niveaux et l'évaluation de l'oral dans ses difficultés de mise en œuvre, nous présentons le retour d'expérience des deux enseignantes ainsi que les solutions mises en place dans la perspective de répondre à trois questions : la première est liée à la manière dont la responsabilisation de chacun des acteurs intégré à cette évaluation peut être développée, la seconde questionne les outils technologiques permettant de mettre en place une telle responsabilisation, et la dernière interroge des solutions techniques, organisationnelles et méthodologiques qui pourraient être imaginées pour favoriser des changements de pratiques dans une responsabilisation de tous.

Christophe Gremion

Autoévaluation et distance, un cocktail pour l'engagement de la personne en formation

Depuis quelques années, une partie des formations initiales et continues d'ambulanciers de l'ES-ASUR [1] sont dispensées à distance. A travers trois exemples de cours, centrés tant sur des savoir-faire que sur des compétences, nous montrerons comment la distance et l'absence de regard extérieur sont venus modifier la nature de l'autoévaluation. Initialement perçue comme un autocontrôle bien connu des dispositifs d'enseignement, elle a été utilisée en complémentarité avec d'autres démarches pédagogiques : analyse du travail pour comprendre le genre professionnel, référentialisation pour identifier les indicateurs de réussite, analyse de sa propre activité en vidéoscopie pour permettre la prise de recul et observation de sa propre renormalisation. Ainsi utilisée, l'autoévaluation devient petit à petit le moyen de s'approprier le niveau d'exigence attendu ainsi que le point de référence guidant l'auto-formation dans ce qui s'apparente à une pédagogie du chef-d'œuvre. En articulant ses fonctions diagnostique, formative et certificative, l'autoévaluation devient formatrice, voire émancipatrice.

Communications courtes

**(20 minutes) sur la thématique du colloque de
Pointe-à-Pitre (Guadeloupe), reporté en 2022**

Yoann Buyck, Benoit Lenzen, Nicolas Voisard

Faire exister l'activité évaluative des élèves en éducation physique et sportive au primaire

Nombreuses sont les publications portant sur l'activité évaluative des enseignants. Toutefois rien implique que cette activité soit réservée à l'enseignant surtout lorsque celui-ci implémente des évaluations entre pairs au cours de sa séquence. Mais existe-t-il une articulation possible entre ces deux activités évaluatives ? C'est l'objet du travail que nous présentons.

Mottier-Lopez (2017) suggère l'existence de quatre invariants de toute activité évaluative :

- Récolte d'informations en rapport avec l'apprentissage évalué.
- Interprétation des informations recueillies.
- Prise de décision et communication d'appréciation à autrui.
- Définition de l'objet de l'évaluation.

Notre recherche se positionnant à la croisée des champs de la didactique et de l'évaluation, nous postulons que c'est la définition de l'objet de l'évaluation qui constitue le pont entre ces deux activités évaluatives. Nous avons fait l'hypothèse de trois formes de relations entre celles-ci : une définition descendante (enseignant vers élèves) une définition ascendante (élèves vers enseignant) une définition interactive (co-construction).

Nous avons conçu une séquence didactique de danse en EPS suivant les deux premières étapes d'une ingénierie didactique (Artigue, 1989). Nous l'avons ensuite faite implémenter par six enseignants du primaire pour des élèves de 7-11 ans en Suisse Romande. Nos analyses se sont ensuite basées sur les descripteurs de l'action conjointe en didactique (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000).

Les premiers résultats montrent que les trois formes de relations sont effectivement présentes mais qu'elles ne sont pas figées dans des profils d'enseignement. Si les interactions entre l'enseignant et les élèves au sujet de la définition de l'objet de l'évaluation tendent à varier d'un critère à l'autre, on remarque que celle-ci ne suit par contre pas forcément la même logique que le processus d'enseignement-apprentissage.

Ces résultats semblent prometteurs pour la formation des enseignants car cela leur permettrait d'articuler efficacement leurs gestes professionnels lorsqu'ils souhaitent implémenter une évaluation entre pairs en classe.

Nihal Ouherrou, Stéphanie Mailles-Viard Metz, Jamal El Kafi

Conception d'une ressource pédagogique pour l'apprentissage de la lecture : une approche ergonomique

En éducation spécialisée, les travaux réalisés pour identifier les besoins et comprendre les perceptions des ressources pédagogiques par des élèves à besoins éducatifs particuliers sont peu nombreux et nécessitent d'être développés. L'un des enjeux est de concevoir des ressources pédagogiques utiles, utilisables et acceptables par les différents apprenants afin de remédier à leurs difficultés et développer certaines compétences indispensables aux apprentissages (Richardson & Lyytinen, 2014).

Partant de ces constats, nous nous proposons d'entamer une réflexion à propos de la démarche de conception de ressources pédagogiques comme les jeux sérieux. Dans ce contexte, la présente étude s'appuie sur la méthode « conception centrée utilisateur » (Norman, 1986), et notamment la « conception participative » (Spinuzzi, 2005), pour étudier l'efficacité d'un tel processus de conception sur l'évaluation circulaire d'une ressource éducative, que ce soit d'un point de vue ergonomique ou formatif dans le cadre de l'éducation spécialisée.

Cette méthode a pour objectif d'intégrer les apprenants et les professionnels de terrain au cycle de conception dans l'optique de proposer une ressource pédagogique à destination des enfants dyslexiques pour les aider à apprendre à lire. Pour ce faire, le jeu SuperLexia a été conçu pour proposer des activités d'apprentissage ludiques, visant à pallier les difficultés spécifiques de ces enfants et renforcer l'amélioration des compétences nécessaires pour l'apprentissage de la lecture. Dans cette perspective, nous proposons un processus comporte quatre phases restituant une étude exploratoire de terrain que nous avons réalisée. Trois phases s'intègrent dans un processus de conception et une phase a consisté à choisir le modèle le plus approprié parmi les modèles théoriques expliquant l'intention d'utilisation et à extraire les déterminants pouvant le compléter.

Elle s'est déroulée au sein de l'association marocaine des troubles et difficultés d'apprentissage à Casablanca (Maroc). Elle porte sur un échantillon de 15 enfants dyslexiques en primaires (âgés de 8 à 12 ans) et trois orthophonistes. Ensuite, nous concluons notre travail avec des recommandations et des perspectives de recherches futures.

Pauline Born

Le dispositif évaluatif de formation initiale chez les sapeurs-pompiers volontaires : quel impact sur leur professionnalisation ?

Les sapeurs-pompiers volontaires représentent 79 % des effectifs de sapeurs-pompiers. Dès leur engagement, ils doivent suivre une formation de base, dite « initiale » qui a pour objectif principal de leur permettre de répondre de manière efficiente aux différentes situations qu'ils seront amenés à rencontrer dans le contexte des missions opérationnelles (Métral, Tourmen & Mayen, 2014). Au cours de celle-ci, le formateur permet non seulement à l'apprenant de développer ses connaissances et ses compétences, mais porte également en parallèle un regard évaluatif sur l'apprenant, attendant de ce dernier qu'il en montre l'acquisition (Faulx & Danse, 2016). La notion de compétence est au cœur de la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires : pour valider sa formation, l'apprenant doit produire des compétences et le formateur doit les constater. De la sorte, les référentiels considèrent qu'à l'issue de leur formation initiale, en cas de réussite aux épreuves d'évaluation, les sapeurs-pompiers volontaires ont acquis l'ensemble des compétences nécessaires pour agir en mission.

Or, une compétence évaluée dans le cadre d'une formation ne peut conférer qu'une qualification et ne garantit pas un savoir-agir ultérieur (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Le Boterf, 1998; 2008). Une telle évaluation contribue toutefois au développement de l'identité professionnelle du sapeur-pompier volontaire, notamment par la reconnaissance professionnelle induite (Jorro et Wittorski, 2013).

L'objet de cette recherche est de déterminer dans quelles mesure le dispositif évaluatif de formation initiale chez les sapeurs-pompiers volontaires peut impacter leur professionnalisation, notamment la construction de leur identité professionnelle et leurs pratiques professionnelles. Une première hypothèse suggère que l'évaluation des compétences au cours de la formation dépend à la fois des profils de l'évaluateur et de l'évalué. Elle est complétée par deux autres hypothèses : l'une considère que cette variété d'évaluations des compétences a un impact sur le transfert des compétences en situation opérationnelle, l'autre suggère que cette variété d'évaluations des compétences affecte la construction de l'identité professionnelle des individus.

La démarche empirique comporte deux phases : la première, quantitative, concerne un questionnaire adressé aux sapeurs-pompiers volontaires récemment formés et toujours engagés; la seconde, qualitative, consistera à interroger les individus qui ont fait le choix d'arrêter leur formation initiale pour comprendre le rôle du processus évaluatif dans leur décision.

Sonia Farkh

Évaluer les enseignants en formation : vers l'élaboration d'un dispositif contextualisé

Dans le cadre d'une recherche qui porte sur la formation linguistique des enseignants des Disciplines Non Linguistiques (DNL) au sein des classes primaires francophones au Liban, nous nous sommes intéressée aux pratiques langagières de ces enseignants en classe. Cette réflexion nous a amenée à concevoir une formation en français sur mesure ainsi qu'une évaluation capable d'estimer les compétences professionnelles de ce public.

Nous partons donc de l'hypothèse générale qu'une formation en langue française efficiente est celle qui cible clairement les besoins langagiers pour rendre opérationnels et compétents les enseignants dans l'exercice de leur profession. Dans cette perspective, l'évaluation se doit aussi de cibler les objectifs du cours de langue car « si l'on met les apprenants en situation professionnelle, il est important de retrouver ce type d'activités dans l'évaluation » (C. Carras et al, 2007 : 52).

Dès lors, nous verrons dans quelle mesure un dispositif d'évaluation contextualisé dans une démarche de type FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) peut être construit à partir des tâches langagières préalablement fixées. En nous basant au niveau conceptuel sur les apports de Lussier (1992), Tagliante (2005), Rosen (2007) et le CECR (2001), nous schématiserons l'évaluation d'une tâche langagière à accomplir en déterminant :

- le contexte de la communication ;
- les compétences générales c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre non langagiers ;
- les compétences à communiquer en langue avec les trois composantes : pragmatique, linguistique et sociolinguistique définies antérieurement ;
- les stratégies ou tactiques utilisées pour faciliter la communication ou faire face aux difficultés communément réparties en trois catégories : de préparation, de sélection et de communication ;
- les activités langagières mises en jeu dans la réalisation de la tâche c'est-à-dire la compréhension orale ou écrite, l'expression orale ou écrite et l'interaction orale,
- le domaine (public ou privé) ;
- le thème.

L'ensemble des éléments composant la tâche nous conduit à proposer des activités critériées et pondérées issues du contexte professionnel des enseignants des mathématiques. Enfin, nous retenons qu'une évaluation d'un dispositif de formation linguistique peut être évolutive en y intégrant les principes pédagogiques retenus dans une perspective de type actionnel.

Georgios Stamelos, Panayota Evangelakou, Pantelis Kiprianos, Aggelos Kavasakalis

Les services universitaires pour les étudiants et la satisfaction des étudiants : une relation difficile?

L'enseignement supérieur se trouve au centre du débat social et politique. Le challenge principal s'articule autour du dilemme suivant : l'enseignement supérieur reste-t-il encore une institution d'intérêt et de responsabilité publique ou est-il transformé à un bien consumériste d'intérêt privé ? (Weber, 2005; Gareth, 2016; ESU, 2016; Locatelli, 2018).

Dans le cadre de ce challenge des notions-clé ressortent, d'un part, la « dimension sociale » (de l'enseignement supérieur), et d'autre part, la « satisfaction des étudiants». La dimension sociale a émergé lors de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Son développement a rencontré des difficultés diverses tout au long du processus de sa mise en place de 1999 à 2019. Actuellement, la priorité est donnée sur à des groupes sensibles comme les refusés ou les étudiants à des besoins spécifiques (Ioannidi, 2020).

La notion de satisfaction de l'étudiant a été empruntée du management et met l'accent sur le sentiment de contentement et le jugement positive porté par le consommateur après l'achat d'un produit. Aux cours des dernières années, cette notion semble, de plus en plus, être utilisée afin de décrire des situations et des phénomènes qui apparaissent dans le domaine de l'éducation, en général, et de l'enseignement supérieur, en particulier (Alzamel, 2014; Asgari & Borzooei, 2014; Giret, 2020).

Notre intérêt porte sur la manière dont la notion de satisfaction sera incorporée dans le discours de la dimension sociale de l'enseignement supérieur en déplaçant l'accent de la satisfaction du client à la satisfaction du citoyen en tant que bénéficiaire d'un service social.

Dans le cadre de la dimension sociale de l'enseignement supérieur et sous la poussée des politiques de la construction de l'EEES, les universités européennes ont créé une série de services -nouvelle génération- qui visent à soutenir les étudiants lors de leurs études. La difficulté majeure affrontée par les étudiants semble être la prolongation et/ou l'abandon considérable des études (Aschieri, 2012; Ringard & Amaury, 2016; Veille et Analyses, xxx) suite à une période d'efforts systématiques dans le sens de la massification de l'enseignement supérieur (démocratisation quantitative) (Prost, 1999; Lapostolle, 2004; Merle, 2017; Stamelos, 2020).

La bibliographie relative suggère qu'un effort de plus en plus conséquent se fait tant au niveau de la politique centrale qu'au niveau des établissements de l'enseignement supérieur afin de créer des structures susceptibles de soutenir les étudiants (Morlaix & Cathy, 2012). Cependant, la bibliographie existante est moins abondante quant à l'évaluation de l'œuvre

des structures de services universitaires pour les étudiants.

Notre proposition vise justement à enrichir la bibliographie existante. Cette proposition se base sur une recherche faite auprès de 1.029 étudiants de l'Université de Patras en Grèce. Des étudiants de cinq (5) Facultés y ont participé. L'Université de Patras est une institution qui a, au fur et à mesure, développé une série de structures de soutien aux étudiants (soutien psychologique, service d'orientation et de consultation, service d'orientation de la carrière), mis à part des structures traditionnelles (aides financières, hébergements et restaurants). L'objectif de la recherche a été de faire ressortir, en amont, les besoins des étudiants, et en aval, la satisfaction des étudiants concernant les services offerts.

Le questionnaire utilisé est basé sur la bibliographie internationale et adapté aux besoins locaux. En effet, dans la bibliographie internationale, une série des questionnaires spécialisés sont proposés afin de tester la satisfaction d'étudiants HEDPERF, SERVPERF, SERVQUAL.

Les principaux résultats de notre recherche sont :

- a) l'université, malgré le fait qu'elle fasse des efforts considérables afin de répondre aux besoins multiples de ses étudiants, elle n'arrive pas encore à proposer des services qui couvrent tous leurs besoins (spécialement en ce qui concerne les besoins éducatifs).
- b) pour une série de services offerts, l'influence auprès les étudiants semble insuffisante, voire minime. Deux paramètres semblent intervenir :
 - b1) le manque d'information
 - b2) le manque de confiance.

Cependant,

- c) les étudiants qui utilisent les services semblent plutôt satisfaits (soutien psychologique, service d'orientation et de consultation, service d'orientation de la carrière et avant tout les services traditionaux : hébergement, restaurant, salle de sport).

Lors de la présentation de la recherche nous exposerons plus analytiquement ces résultats et nous tenons à proposer un schéma compréhensible afin de négocier mieux un décalage qui semble exister entre la mise en fonction des services de soutien pour les étudiants et de l'autre part, l'utilisation de ces services par les étudiants et leur satisfaction face aux services proposés.

Remerciements

Cette recherche est cofinancée par la Grèce et l'Union Européenne (Fonds social européen-FSE) par le biais du programme opérationnel « Développement des ressources humaines, éducation et apprentissage tout au long de la vie 2014-2020 » dans le cadre du projet « Conditions préalables à la réussite des études à l'université : entrer dans l'esprit de l'étudiant » (MIS 5047177).

Jacqueline Gremaud, Isabelle Monnard

Insertion professionnelle des enseignant·e·s débutant·e·s : degré de satisfaction au travail et perception des besoins ressentis

A Fribourg (CH), l'accompagnement professionnel des enseignant·e·s entrant dans le métier est organisé par le service de l'introduction à la profession (IP) sous la responsabilité de la formation continue de la Haute Ecole pédagogique (HEP/PH FR). Dans le but du développement de la qualité, l'IP a fait l'objet d'évaluations régulières (Gremaud & Rey, 2010, 2011 ; Rey & Gremaud, 2013).

La recherche s'articule sur deux volets : 1) la posture et le rôle des FP dans l'animation des séances collectives avec les enseignant·e·s débutant·e·s (ED) (Monnard & Gremaud, 2016) et 2) les besoins ressentis par les ED à l'égard des soutiens reçus et perçus au début de leur carrière.

Cette communication centrée sur le 2^e volet analyse l'impact du dispositif d'accompagnement parmi les soutiens et les ressources mises à disposition des ED. A terme, les résultats permettront d'évaluer et de réguler l'offre de l'IP.

A ces fins, une méthode mixte a été choisie. Les données quantitatives sont issues de trois sources:

- des données secondaires de l'enquête INSERCH réalisée en 2017 auprès d'un sous-échantillon d'enseignants débutants fribourgeois
- des données recueillies au terme de la première année de pratique d'enseignants débutants dans le cadre du dispositif de l'introduction à la profession (volées 2017-18 et 2019-20)
- des données récoltées auprès de la volée d'enseignants fribourgeois au terme de leur première année de pratique en juin 2020 au moyen d'un outil adapté à partir d'un questionnaire sur les typologies de de besoins de Mukamurera et al. (2013) et dans une perspective longitudinale.

Le volet qualitatif propose des clés de compréhension du parcours et de la transition des études au travail de huit enseignants durant leur première année de pratique.

Patricia Azoury, Scarlet Sarraf

Rôle de l'évaluation par l'Approche par compétence dans le processus d'apprentissage chez les élèves à besoins éducatifs particuliers

Dans la perspective d'une recherche de la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers en contexte d'intégration ou d'inclusion scolaire vers laquelle tout établissement scolaire doit tendre, cet article interroge les démarches et les outils à mettre en place au niveau de l'évaluation pour s'acheminer vers le développement des compétences et éviter tout décrochage. Cette recherche constitue, notamment à partir d'une analyse des besoins sur le terrain, d'apporter un plan d'action englobant des formations, des interventions spécifiques et des évaluations formatives. L'implication de l'évaluation tout au long du processus enseigner-apprendre se veut un leitmotiv à l'évolution des compétences métacognitives et autorégulatrices dans l'apprentissage surtout chez les EBEP. Ils arrivent à la régulation de l'autoformation à partir de l'autoévaluation. Toutes ces procédures cognitives soutiennent le déploiement des processus de réflexion et l'amélioration de la qualité de leur travail. Tout d'abord, l'analyse des paramètres contextuels met en évidence l'importance des aménagements et des adaptations où l'élève peut puiser pour pouvoir progresser, notamment dans la mise en place des grilles auto évaluatives et des fiches de relecture. Ensuite, l'analyse des résultats, suite aux formations continues adressées aux enseignants, révèle une nouvelle approche à adopter afin de réguler les activités des EBEP en vue de soutenir leur réussite.

Joëlle Morrissette, Adriana Morales-Perlaza

Un portrait du domaine de la sociologie de l'évaluation scolaire : de nouveaux horizons pour appréhender les pratiques évaluatives enseignantes

Cette contribution est issue d'une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, 2018-2019) visant à actualiser le domaine de la sociologie de l'évaluation scolaire qui a fait l'objet d'une première conceptualisation dans les années 1990. Actuellement, la mise à jour de ce domaine est cruciale pour comprendre entre autres les effets engendrés par la Nouvelle gestion publique (NGP), un courant qui agit comme un lame de fond affectant le travail de l'ensemble des professionnel.le.s des secteurs privés comme publics dans le monde occidental, modulée selon les contextes nationaux, les

secteurs d'activités et les structures organisationnelles (Demazière, Lessard & Morrissette, 2013; Maroy, 2017). Les enseignants n'y échappent pas, voyant en particulier leur manière d'évaluer les apprentissages des élèves infléchies par de nouvelles exigences. Pour tracer un portrait actualisé du domaine, nous avons réalisé une synthèse des connaissances adossée à l'analyse de 60 textes francophones entretenant des liens étroits avec une sociologie de l'évaluation scolaire. Notre analyse couvrant les 30 dernières années fait ressortir quatre catégories d'enjeux sociologiques découlant de cette littérature: 1) la fonction formative de l'évaluation, et la progression des apprentissages; 2) l'évaluation d'un savoir agir, et l'adaptation aux contextes complexes; 3) l'évaluation externe et standardisée, et la fabrication des résultats mesurables; et 4) l'évaluation comme matérialisation des normes d'excellence, et la démocratisation de la réussite scolaire. Nous présenterons un portrait du domaine à partir de ces enjeux et identifierons des perspectives et des questionnements de recherche actualisés pour la sociologie de l'évaluation scolaire, en lien avec des problématiques qui concernent au premier plan les élèves et les enseignants ainsi que le contexte actuel de pression à l'évaluation.

Philippe Genoud

Sentiment d'efficacité et autoévaluation : deux processus similaires ? Analyse autour d'un test de closure dans le contexte d'un cours d'allemand langue étrangère

L'autoévaluation par l'élève est un outil didactique particulièrement pertinent pour soutenir les apprentissages scolaires (Giglio, 2013). Son utilisation est vivement recommandée dès le plus jeune âge et apparaît explicitement dans les objectifs d'apprentissage des programmes scolaires (p.ex. CDIP, sd). En effet, elle amène d'une part l'élève à construire une meilleure connaissance de soi et de ses compétences (points forts et lacunes), mais surtout d'autre part à développer une plus grande autonomie face à ses apprentissages (St-Pierre, 2004). Ainsi, et surtout durant la période de l'adolescence, il devient important que l'élève prenne davantage le contrôle sur ses apprentissages et effectue par lui-même ce type d'opérations d'évaluation de ses productions (processus compréhensif), en activant une réelle régulation (Vial, 1997), plutôt que subir uniquement les résultats d'une hétéro-évaluation par l'enseignant, qu'elle soit formative ou sommative (Campanale, 1997).

Toutefois, l'autoévaluation est un processus particulièrement complexe qui amène les élèves à devoir tout d'abord intégrer les critères d'évaluation (et notamment les attentes de l'enseignant), puis porter un regard sur leurs productions (prise de recul) tout en y apportant une réflexion critique. A cela se rajoute parfois – et notamment dans le cas d'un apprentissage

dit autorégulé – l'utilisation de stratégies de régulation lors de la réalisation de la tâche. En ce sens, l'autoévaluation peut être considérée comme un processus métacognitif, c'est-à-dire un processus intégrant des « opérations mentales exercées sur des opérations mentales » (Noël, Romainville & Wolfs, 1995, p. 50). Ainsi, et même dans sa forme la plus simple, le processus d'autoévaluation requiert des habiletés que certains élèves – en particulier ceux qui éprouvent des difficultés d'assimilation dans la discipline concernée – ont de la peine à mobiliser à bon escient.

L'objectif de notre recherche est de mieux comprendre l'articulation des mesures du sentiment d'efficacité (avant la réalisation de la tâche) et d'autoévaluation (une fois la tâche terminée), en prenant en compte les compétences de l'élève dans la discipline. En effet, rares sont les travaux qui appréhendent conjointement ces deux processus qui sont pourtant proches puisqu'ils font directement appel à une évaluation (anticipatoire ou après la tâche). De plus, nous souhaitons examiner l'influence du sentiment de compétence qui, contrairement au sentiment d'efficacité, n'est pas directement lié à la tâche spécifique proposée, mais concerne les compétences dans la discipline « en général ».

Afin de répondre à notre questionnement, des élèves (N=61) en 10^{ème} année de scolarité ont été amenés à compléter des textes à trous durant leur cours d'allemand langue étrangère. Par le biais de leur enseignant, ils ont ainsi reçu trois textes de niveaux de difficulté différents (dans un ordre aléatoire) situés dans les niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'utilisation de tels tests de closure (avec 10 trous par texte) a permis de faciliter l'appropriation des critères de notation, à savoir 1 point par réponse correcte, soit un score compris entre 0 et 10. Sur cette base, les élèves ont été questionnés, avant la tâche (avec le texte en main), sur le nombre de points qu'ils pensaient pouvoir obtenir (sentiment d'efficacité) puis, après la tâche, ils ont été à nouveau questionnés sur le nombre de points qu'ils pensaient avoir obtenu (autoévaluation). Les différents scores ont pu être confrontés avec le résultat effectif afin de mettre en évidence non seulement les éventuelles sur- ou sous-évaluations, mais également le degré de précision de leurs évaluations. Par ailleurs, nous avons également mesuré leur sentiment de compétence en allemand ainsi que relevé la moyenne actuelle de leurs notes dans cette discipline.

Nos résultats montrent tout d'abord – et sans aucune surprise – des corrélations très fortes entre la moyenne scolaire dans la discipline et le résultat effectif (correction faite par l'enseignant) pour chacun des trois textes. De plus, le lien avec le sentiment de compétence est également très fort indiquant alors que les élèves se basent en priorité sur leurs notes scolaires pour déterminer leurs compétences en allemand. Il faut noter qu'il s'agit pour la majorité d'entre eux du seul point de référence pour jauger de leur compétence puisque peu d'entre eux sont effectivement confrontés à la langue allemande dans leur quotidien. Toutefois, cette moyenne scolaire semble non seulement indépendante de l'autoévaluation des élèves (faite a posteriori), mais également du sentiment d'efficacité face aux textes particuliers (évaluation a priori). Par conséquent, les élèves qui ont de la facilité en allemand (de manière générale) ne se montrent pas plus précis dans leurs évaluations.

Pourtant, nous constatons que la qualité de leur pronostic (sentiment d'efficacité) est en lien avec le résultat effectif lorsqu'il s'agit des textes de difficulté moyenne et forte. Par contre, pour le texte le plus facile, les deux mesures sont clairement indépendantes. En ce qui concerne l'autoévaluation (faite a posteriori), les corrélations sont cette fois-ci modérées pour les textes facile et moyennement difficile alors que celle pour le texte difficile est faible, résultat explicable par l'effet plancher observé dans la distribution des résultats effectifs. En outre, et de manière systématique, les évaluations se révèlent plus précises une fois l'exercice réalisé.

A propos des différences selon le genre, nous pouvons relever que si les moyennes scolaires des élèves de notre échantillon ne diffèrent pas significativement (tout comme d'ailleurs les résultats effectifs aux trois tests de closure), les garçons ont une nette tendance à se surévaluer avant de réaliser l'exercice. Néanmoins, cette surévaluation ne perdure pas puisqu'à posteriori, ils s'autoévaluent de manière plus proche de la réalité, sans se distinguer particulièrement des filles.

Bien que ciblée sur des tâches spécifiques en allemand – qui ne requiert d'ailleurs aucune régulation en cours d'activité – et menée auprès d'un échantillon restreint, nos résultats permettent non seulement de différencier sentiment d'efficacité, autoévaluation et sentiment de compétence, mais également de mieux comprendre leur articulation. Dans la discussion, nous chercherons à amener une compréhension plus fine des résultats trouvés en élargissant la réflexion à d'autres contextes. La question du développement des stratégies d'autoévaluation, à mettre en place dans le cadre des différentes didactiques disciplinaires, sera également discutée.

Samira Hadji, Kaoutara Elomari

Évaluer la formation : Dispositif intégré basé sur l'ingénierie et l'approche qualité

Dans un monde où il y a encore 800 millions d'adultes analphabètes dont 781 millions de personnes de plus de 15 ans, le champ de l'éducation des adultes se trouve face à des pressions importantes qui exigent de garantir le droit à l'éducation à tous les citoyens et de s'adapter de façon rapide et continue à un contexte où les changements socio-économiques et technologiques des dernières décennies ont entraîné des répercussions dans toutes les sphères de la vie humaine.

Au Maroc le champ de l'alphabétisation a connu sa montée depuis l'indépendance, mais ce n'est qu'avec l'arrivée de la charte nationale de l'éducation et de la formation en 1999 que

l'alphabétisation des adultes va se positionner en tant que priorité de la politique publique et éducative. Les réformes éducatives et les programmes d'alphabétisation mis en place ces dernières années témoignent de l'intérêt particulier accordé par le Maroc au problème de l'analphabétisme et la non-scolarisation. La volonté de donner un élan plus important aux programmes d'alphabétisation va donner le jour à une stratégie nationale d'alphabétisation et de l'éducation non formelle en 2004, révisée en 2009, qui se veut une feuille de route pour mener une réforme structurelle de ce segment stratégique du système d'éducation et de formation.

Persuadée de la complexité du champ de l'éducation des adultes qui impose actuellement une formation solide en matière des théories d'apprentissage, de la psychopédagogie, des aspects cognitifs et psychologiques des adultes, de design et montage andragogique et des techniques d'animation et d'évaluation des apprentissages, l'Agence Nationale de la lutte contre l'analphabétisme a élaboré un dispositif de formation afin d'assister les alphabétiseurs à développer les compétences nécessaires à ce métier. S'arrêter sur le bilan des réalisations est non seulement l'occasion de mettre en avant les efforts du Maroc en matière de l'alphabétisation, mais c'est aussi un moment privilégié pour mener la réflexion autour des aspects institutionnels, organisationnels et pédagogiques et s'inscrire dans une démarche d'amélioration à travers l'évaluation des programmes, des modes d'organisation, du système d'information et de la formation des intervenants qui constitue aujourd'hui un levier principal pour l'amélioration des prestations de l'ensemble des acteurs clés de l'alphabétisation et particulièrement les alphabétiseurs..

L'évaluation en éducation se préoccupe davantage à la construction des référentiels, des critères et des indicateurs, au pilotage des dispositifs, à la participation des acteurs et au statut des théorisations à travers l'élaboration des procédures de référentialisation, de modélisation de conceptualisation et d'instrumentation. Partant du principe que l'investissement-formation passe par l'évaluation, la question théorique qui se pose dans le présent travail est celle de fonder l'évaluation sur une approche d'ingénierie et aborder la formation en tant que système structuré et dynamique et sur une approche qualité pour optimiser l'évaluation de la performance globale de la formation.

C'est ici qu'intervient la présente recherche qui portera sur la construction et l'exploration d'un modèle-outil qui tient compte de deux modèles, le premier est celui de STROUMZA (1997) fondé sur l'architecture globale de la formation composée de trois niveaux interdépendants : la politique qui exprime les orientations, les finalités, les buts et les moyens mis en œuvre, le dispositif qui porte sur l'organisation et les moyens de la réalisation et le processus qui décrit la démarche de formation proposée. Le modèle ne se limite pas aux éléments significatifs internes et externes au dispositif de la formation, mais il touche aux relations qui existent entre ces éléments. Le deuxième modèle est celui de G. Le BOTERF (1989) qui présente une panoplie de critères veillent à mesurer la qualité de la formation afin d'apprécier la nature et l'importance de l'incidence des relations et de structurer un questionnement sur l'absence ou la présence de contradictions, d'écarts, ou dysfonctionnements dans le dispositif de formation. Les critères choisis dans ce travail sont de l'ordre de quatre à savoir la pertinence, la

conformité le synchronisme et la cohérence dont l'objectif de pouvoir visualiser l'articulation des différentes parties du dispositif. Nous essayons donc d'apporter un nouveau souffle à l'évaluation de la formation des alphabétiseurs à travers l'élaboration d'un modèle intégré d'évaluation et l'expérimentation du dispositif d'évaluation qui en découle.

Pour le choix méthodologique l'étude a adopté une méthode qualitative, basée dans sur l'analyse documentaire et l'entretien semi directif. . L'analyse documentaire consiste à inventorier un ensemble de documents permettant de comprendre le contexte spécifique de la politique d'alphabétisation au Maroc, des choix en matière de formation des alphabétiseurs et de la mise en œuvre de ce processus. En s'appuyant sur la méthode de questionnement QQOCQP, un carnet de bord pour les documents retenus a été élaboré pour identifier les documents utiles à retenir et qui répondent aux objectifs de la recherche à savoir : i. Le dispositif de la formation constitué de onze modules, qui nous a permis d'avoir des informations sur l'architecture de la formation, sa démarche, les contenus du programme et le scénario pédagogique de leur mise en œuvre ainsi que les approches et les outils didactiques adoptés, ii. Le référentiel de compétences en alphabétisation, élaboré par la Direction de la lutte contre l'analphabétisme qui nous a renseignés sur les compétences cibles des alphabétiseurs et les ressources demandées et iii. le référentiel d'activités et comportements des métiers de l'alphabétisation élaboré avec l'appui technique de l'Union européenne. L'entretien a été effectué selon un guide constitué des trois axes du modèle de STROUMZA (1997) (politique, processus et dispositif de la formation). Ces entretiens réalisés avec les responsables de l'ANCA ont un double objectif d'assurer une complémentarité dans le recueil des données et qui touchent à l'aspect pratique et d'approfondir l'analyse sur les conditions de réalisation et de mise en œuvre de la formation (le profil des formateurs et la démarche de leur recrutement, le nombre des bénéficiaires, les critères de la constitution des groupes de formation, la validation des acquis, les ressources attribuées à la réalisation des formations, le pilotage de la formation) et d'impliquer les responsables de l'ANLCA. Cette phase préliminaire a permis d'élaborer des grilles d'analyse qui ont orienté et cadré l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la formation des alphabétiseurs objet du présent travail.

Le dispositif d'évaluation a été élaboré avec un caractère matriciel de onze critères en lien avec les trois niveaux de la formation de STRUMZA (1997). En parallèle avec les tâches évaluatives effectuées dans un sens vertical et descendant (politique, dispositif, processus) une analyse dynamique des données collectées a été assurée à base d'une matrice d'évaluation croisée visant à évaluer les paramètres de la formation en considération des liens qui les relient. Cette logique vise essentiellement à réduire le biais qui peut se produire si on évalue d'une manière isolée chaque paramètre. En Effet le niveau de performance qu'on peut attribuer pour un critère donné peut être affecté par l'impact d'un autre. On note par exemple la relation entre les finalités de la formation et le programme de cette dernière.

Afin d'optimiser le processus d'évaluation, la performance globale a été appréciée à travers les critères de qualité de LE BOTERF (1989), Ces critères que l'évaluateur peut les considérer

comme une entrée pour organiser son activité d'évaluation et déterminer les indicateurs adaptés à la situation évaluée.

L'exploration du dispositif construit comme première phase précédant sa validation a permis de tirer certains nouveaux constats dans l'évaluation de la formation des alphabétiseurs au Maroc. Ces constats touchent principalement aux problèmes de cohérence de la formation dans sa structure globale malgré la performance élevée en termes de cohérence interne jugée surtout dans l'analyse du dispositif mis en place. On note les performances de la formation dans le choix pertinent des objectifs et d'une bonne application de l'approche modulaire. Cependant la cohérence globale et le synchronisme sont deux facteurs à améliorer, induisant une structure fragile de la formation et une perte d'opportunités de résoudre des problèmes de gestion du contexte pour qu'il soit adapté aux mutations que connaît le champ de la formation des alphabétiseurs.

