



**ADMEE-EUROPE**

34<sup>e</sup> colloque | 03-05.04.23

**UMONS**

# Programme

*Association pour le Développement des Méthodologies  
d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe)*



@admee2023



Programme complet  
[www.admee2023.be](http://www.admee2023.be)





## 34<sup>e</sup> COLLOQUE ADMEE-EUROPE

Bienvenue à Mons à l'occasion du 34<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe dont le thème est

### « *Évaluation des apprentissages : continuités et ruptures...* »

L'évaluation des apprentissages est une phase complexe et cruciale, aussi bien dans le domaine de l'éducation que dans celui de la formation. Cette phase peut être mise en relation avec les notions de continuité et de rupture et ce de plusieurs façons. D'abord, l'évaluation des apprentissages peut permettre d'identifier la présence de ruptures et/ou de continuités. Par exemple, l'analyse et la comparaison d'épreuves externes peut permettre de repérer des ruptures dans une (ou plusieurs) discipline(s) et/ou entre niveaux d'apprentissage (Duroisin & Demeuse, 2016 ; De Croix & Ledur, 2010). Plus encore, l'évaluation peut permettre d'instaurer des continuités, de limiter des ruptures existantes et/ou de considérer certaines ruptures pour impulser des changements. Par exemple, l'évaluation diagnostique, puisqu'elle permet de dresser le profil de l'apprenant (ses lacunes, ses capacités...), offre l'occasion de répondre spécifiquement à ses besoins (Desrochers & Glickman, 2008) en instaurant une continuité entre le profil de l'apprenant et les activités d'apprentissage qui lui sont proposées. Enfin, l'évaluation peut faire elle-même l'objet de ruptures ou de continuités selon la manière dont elle est construite, utilisée... De cette manière, elle peut être, par exemple, à l'origine de ruptures de contrat didactique (Gérard, 2013).

Lors de ce 34<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, il est proposé aux communicants d'examiner les relations pouvant exister entre l'évaluation des apprentissages et les notions de continuité et de rupture. Les travaux présentés favoriseront le débat à propos de ce lien dans de multiples situations d'évaluation des apprentissages, pouvant varier selon le niveau d'analyse, les objets évalués, le contexte spatio-temporel étudié ou encore les supports utilisés pour mener l'évaluation.

- Cette analyse des évaluations des apprentissages peut être menée à un niveau macro (ex. : les évaluations externes comme outil d'identification des ruptures dans le système éducatif ; la question des évaluations externes peut aussi être considérée en regard du contrat didactique), à un niveau méso (ex. les outils de pilotage mis en œuvre dans les établissements scolaires pour favoriser le continuum) et à un niveau micro (ex. : exploration de ruptures pouvant exister entre les pratiques d'apprentissage et d'évaluation mises en œuvre par les enseignants, dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé, dans l'enseignement général, dans l'enseignement technique ou professionnel).
- L'évaluation des apprentissages peut également porter sur de multiples objets : savoirs, compétences, acquis d'expérience... Elle peut par ailleurs faire référence aux apprentissages académiques (ex. : outils d'évaluation des apprentissages disciplinaires ou transversaux lors de la formation d'enseignants), à des apprentissages réalisés dans le champ de la formation initiale ou continue (ex. développement personnel et/ou professionnel, Fagnant et al., 2017) et ce quel que soit le domaine de formation concerné (ex. : psycho-social, enseignement, agriculture, sportif, médical, paramédical, culture...). Elles pourront également concerner des apprentissages non-formels (voire informels) réalisés tout au long de la vie, c'est-à-dire des apprentissages dont la prise en charge ne relève pas d'une structure d'enseignement officielle et qui ne fait pas l'objet d'une accréditation ou d'une évaluation externe (contextes communautaires, clubs, associations...).
- Les contextes dans lesquels sont réalisées les évaluations d'apprentissage peuvent être variés et ces variations peuvent permettre de relever des continuités et des ruptures entre plusieurs contextes spatiaux (différences entre pays, régions... ) ou temporels (période de crise sanitaire, réformes scolaires, différents temps académiques...).
- Enfin, les supports utilisés pour évaluer peuvent être divers, avec notamment la possibilité d'exploiter les technologies (intelligence artificielle, simulation des déplacements et/ou des gestes professionnels, MOOC, blended learning...).

Le colloque propose d'alimenter les débats scientifiques sur les relations entre l'évaluation des apprentissages et la notion de continuités/ruptures, et ce au travers des cinq axes thématiques définis ci-dessous :

➤ **Axe 1 : Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures**

Comment dépasser certains obstacles pour parvenir à évaluer les apprentissages tout au long de la vie (y compris dans l'enseignement supérieur et pas spécifiquement dans le domaine scolaire) ? Comment évaluer la continuité des apprentissages en considérant le développement des apprenants ? Comment tenir compte du développement des apprenants dans l'identification des contenus à évaluer ? Comment assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages ? Quels outils pour évaluer les (futurs) professionnels afin d'assurer la continuité entre formation et profession ? Ce sont là autant d'exemples de questions qui peuvent être associés à cet axe portant sur l'évaluation des apprentissages tout au long de la vie.

➤ **Axe 2 : Évaluation des apprentissages dans une perspective (neuro)cognitive : continuités et ruptures**

Les travaux issus du domaine des sciences cognitives, notamment en neurosciences éducatives, puisqu'ils portent sur la compréhension des liens entre les processus neuronaux et l'apprentissage, permettent d'enrichir la réflexion sur l'évaluation des apprentissages. Au travers de cet axe, il est, par exemple, question d'investiguer les obstacles relatifs à l'utilisation de certains outils d'évaluation pouvant s'avérer en rupture avec le fonctionnement neuro-cognitif des individus évalués. On peut aussi se questionner sur la rupture ou la continuité entre le travail effectué en laboratoire et les pratiques de classe mais également s'interroger sur la manière dont l'évaluation du fonctionnement cognitif des apprenants peut permettre d'instaurer une continuité entre le fonctionnement cognitif et les apprentissages à venir.

➤ **Axe 3 : Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures**

Comment l'évaluation peut servir à la détection ou au dépassement de certaines ruptures de contrat didactique ? Quelles ruptures didactiques peuvent être engendrées par certaines pratiques d'évaluation ? Quel regard didactique poser sur le continuum et les sauts conceptuels des contenus rencontrés dans les évaluations externes ou internes ? Ces questions et bien d'autres pourront être investiguées dans cet axe présentant des recherches menées dans une perspective didactique.

➤ **Axe 4 : Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures**

Les communications présentées dans cet axe viseront à interroger les relations entre l'évaluation des apprentissages et la notion de continuités/ruptures dans une perspective pédagogique. Des questions telles que 'Comment penser l'évaluation (en termes de pratiques et d'outils) pour favoriser la continuité pédagogique des apprentissages ?', 'Quelles continuités et/ou ruptures entre les évaluations des apprentissages en présentiel ou en distanciel ?' ou 'Quelle évaluation des apprentissages pour déjouer les ruptures dans les systèmes d'enseignement et/ou de formation ?' seront présentées et débattues dans cet axe.

➤ **Axe 5 : Évaluation des apprentissages et orientation : continuités et ruptures**

Cet axe propose aux communicants d'investiguer le domaine de l'orientation en lien avec l'évaluation des apprentissages et la notion de continuités/ruptures. Il peut notamment être question d'investiguer les manières de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages pour mieux accompagner et orienter l'apprenant (qu'il soit élève, étudiant, jeune adulte et/ou adulte en reprise d'études).

## TABLE DES MATIERES

|   |            |
|---|------------|
| <b>34<sup>E</sup> COLLOQUE ADMEE-EUROPE .....</b>                           | <b>3</b>   |
| <b>INFORMATIONS PRATIQUES .....</b>   | <b>6</b>   |
| LIEUX .....   | 6          |
| ACCUEIL .....   | 6          |
| INSCRIPTIONS .....  | 6          |
| ÉVÈNEMENTS SOCIAUX .....  | 6          |
| WIFI .....  | 7          |
| ACCÈS PMR.....  | 7          |
| NÉO - LE JEU POUR INNOVER EN ÉVALUATION – MERCREDI 5 AVRIL – 8H30-10H ..... | 7          |
| DROIT À L’IMAGE.....  | 7          |
| <b>PROGRAMME .....</b>  | <b>8</b>   |
| <b>COMITÉS.....</b>   | <b>9</b>   |
| COMITÉ D’ORGANISATION .....   | 9          |
| MOT D’ACCUEIL DES ORGANISATEURS .....                                       | 9          |
| COMITÉ SCIENTIFIQUE .....   | 10         |
| <b>MONS... ..</b>   | <b>11</b>  |
| QUELQUES MOTS SUR LA VILLE QUI VOUS ACCUEILLE.....                          | 11         |
| <b>LUNDI 3 AVRIL 2023.....</b>  | <b>13</b>  |
| <b>THIERRY ROCHER - CONFÉRENCE D’OUVERTURE .....</b>                        | <b>14</b>  |
| ATELIERS PLAGE 1 / 3 AVRIL 2023 / 11H00–12H30 / HEPH-CONDORCET.....         | 15         |
| SYMPOSIA PLAGE 1 / 3 AVRIL 2023 / 11H00-12H30 / HEPH-CONDORCET.....         | 31         |
| ATELIERS PLAGE 2 / 3 AVRIL 2023 / 14H00-15H30 / HEPH-CONDORCET .....        | 34         |
| SYMPOSIA PLAGE 2 / 3 AVRIL 2023 / 14H00-15H30 / HEPH-CONDORCET.....         | 43         |
| <b>MARDI 4 AVRIL 2023 .....</b>   | <b>53</b>  |
| <b>DAN THANH DUONG THI - CONFÉRENCE.....</b>                                | <b>54</b>  |
| <b>LAURENT SOVET – CONFÉRENCE.....</b>                                      | <b>55</b>  |
| ATELIERS PLAGE 3 / 4 AVRIL 2023 / 10H45-12H15 / HEPH-CONDORCET .....        | 56         |
| SYMPOSIA PLAGE 3 / 4 AVRIL 2023 / 10H45-12H15 / HEPH-CONDORCET.....         | 67         |
| ATELIERS PLAGE 4 / 4 AVRIL 2023 / 13H45-15H15 / HEPH-CONDORCET .....        | 73         |
| SYMPOSIA PLAGE 4 / 4 AVRIL 2023 / 13H45-15H15 / HEPH-CONDORCET.....         | 76         |
| <b>ELENA PASQUINELLI - CONFÉRENCE.....</b>                                  | <b>82</b>  |
| ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE DANS UNE PERSPECTIVE NEURO COGNITIVE .....      | 82         |
| <b>MERCREDI 5 AVRIL 2023 .....</b>  | <b>85</b>  |
| ATELIERS PLAGE 5 / 5 AVRIL 2023 / 8H30-10H00 / HEPH-CONDORCET .....         | 86         |
| SYMPOSIA PLAGE 5 / 5 AVRIL 2023 / 8H30-10H00 / HEPH-CONDORCET.....          | 96         |
| ATELIERS PLAGE 6 / 5 AVRIL 2023 / 10H30-12H00 / HEPH-CONDORCET .....        | 102        |
| SYMPOSIA PLAGE 6 / 5 AVRIL 2023 / 10H30-12H00 / HEPH-CONDORCET.....         | 107        |
| <b>SOPHIE MORLAIX – CONFÉRENCE DE CLÔTURE.....</b>                          | <b>114</b> |
| <b>INDEX DES NOMS .....</b>   | <b>115</b> |
| <b>PARTENAIRES .....</b>  | <b>118</b> |

## INFORMATIONS PRATIQUES



### Lieux

Le colloque se tiendra sur 2 campus différents qui sont situés l'un à côté de l'autre (voir plan à l'arrière du programme).



**Campus UMONS** : Av. du Champ de Mars 6B, 7000 Mons, Campus Plaine de Nimy, Centre Vésale (N°1).



**Campus Haute École Provinciale de Hainaut – CONDORCET (HEPH-Condorcet)** : Avenue du Champ de Mars, Bâtiment B (N°2).



### Accueil

A partir du **dimanche 2 avril 2023 de 16h00 à 19h00** et durant toute la période du colloque :

- ✓ **Campus UMONS** : Av. du Champ de Mars 6B, Campus Plaine de Nimy, Centre Vésale, Local 030.



### Inscriptions

- ✓ Les frais d'inscription comprennent la participation au colloque et les pauses café ainsi que les déjeuners pour ceux qui ont indiqué leur présence dans le formulaire d'inscription et de paiement en ligne.
- ✓ Seuls les participants en ordre de droits d'inscription seront autorisés à participer au colloque.
- ✓ La preuve de votre statut d'étudiant /doctorant vous sera demandée à l'accueil de la conférence.
- ✓ Il vous est demandé de porter votre badge durant tout le colloque.



### Évènements sociaux

- ✓ Les pause-café seront organisées dans le hall du Centre Vésale
- ✓ Les déjeuners seront pris dans le restaurant de l'Université (UMONS – Campus plaine de Nimy – Resto U (N°3))
- ✓ Le cocktail de bienvenue se tiendra le lundi à 18h00 à Arsonic (138 rue de Nimy, à 7000 Mons)
- ✓ Le repas de gala (non compris dans les frais d'inscription) aura lieu le mardi à 19h00 dans le restaurant universitaire (UMONS – Campus plaine de Nimy – Resto U)

## Wifi

### **EDUROAM**

Le réseau EDUROAM est disponible sur les deux campus.

Si vous n'avez pas accès à EDUROAM :

✓ **Campus UMONS :**

**Réseau :** UMONS-EVENT

**Mot de passe :** welcome-to-umons

✓ **Campus Site Haute École Provinciale de Hainaut – Condorcet**

Rendez-vous sur <https://www.guestroam.be>, choisir « Haute-École Provincial de Hainaut - Condorcet » et choisir « ADMEE - Colloque en collaboration avec l'UMons » puis compléter le formulaire.

## Accès PMR

Voir plan à l'arrière du programme.

### **Restaurant universitaire + 1**

Sonner à la porte extérieure située dans la zone d'accès fournisseur (voir plan à l'arrière). Accès via l'ascenseur du restaurant qui donne dans la cuisine, il faudra donc mettre une charlotte, le temps de sortir de la cuisine vers le restaurant.

✓ **Sanitaire**

Située au RDC, les toilettes ne sont pas adaptées. Il est plus confortable d'utiliser celles du Centre Vésale.

## NÉO - Le jeu pour innover en évaluation – Mercredi 5 avril – 8h30-10h

*NÉO – Le jeu pour innover en évaluation* permet d'introduire la notion de jeu pour proposer des ressources variées et des exemples de pratiques pour évaluer qui tiennent compte de la réalité des enseignant-es et des apprenant-es.

L'atelier proposé par Diane Leduc est accessible à tous, sous réserve de disponibilité. Inscription obligatoire sur place auprès du secrétariat du colloque avant le 4 avril à 12h00.

## Droit à l'image

Pendant le colloque et la soirée festive des prises de vues (photos, vidéos) peuvent être effectuées. Si vous ne souhaitez pas que votre image soit diffusée, signalez-le aux organisateurs personnellement ou par mail [admee2023@umons.ac.be](mailto:admee2023@umons.ac.be).

## PROGRAMME

| Lundi 3 avril 2023    |   |
|-----------------------|---|
| 8h00                  | Accueil   |
| 9h00                  | Mots d'accueil  |
| 9h15                  | Conférence d'ouverture - <b>Thierry ROCHER</b><br><i>Les évaluations standardisées à grande échelle : transformations et convergences</i>   |
| 10h30                 | Pause-café  |
| 11h00                 | Sessions pour communications individuelles ou symposia  |
| 12h30                 | Déjeuner  |
| 14h00                 | Sessions communications individuelles ou symposia   |
| 15h30                 | Pause-café  |
| 15h45                 | Table ronde<br><i>Evaluation des apprentissages, entre continuités et ruptures</i>  |
| 18h00                 | Cocktail de bienvenue et remise du prix ADMEE   |
| Mardi 4 avril 2023    |   |
| 9h00                  | <b>Dan Thanh DUONG THI</b><br><i>Le diagnostic réalisé sous la lumière de l'approche diagnostique cognitive: État des lieux et applications dans le domaine des langues</i>             |
|                       | <b>Laurent SOVET</b><br><i>Regard sur les pratiques d'évaluation dans les référentiels des compétences à s'orienter</i>   |
| 10h15                 | Pause-café  |
| 10h45                 | Sessions pour communications individuelles ou symposia  |
| 12h15                 | Déjeuner — 1er service  |
| 12h15                 | Rencontre des réseaux thématiques   |
| 13h                   | Déjeuner — 2e service   |
| 13h45                 | Sessions pour communications individuelles ou symposia  |
| 15h15                 | Pause-café  |
| 15h45                 | <b>Elena PASQUINELLI</b><br><i>Évaluation et apprentissage dans une perspective neuro cognitive</i>   |
| 17h00                 | Assemblée générale de l'ADMEE   |
| 19h00                 | Soirée festive  |
| Mercredi 5 avril 2023 |   |
| 8h30                  | Sessions pour communications individuelles ou symposia  |
| 10h00                 | Pause-café  |
| 10h30                 | Session pour communications individuelles ou symposia   |
| 12h00                 | Conférence de Clôture - <b>Sophie MORLAIX</b><br><i>Prise en compte du concept de compétences non académiques développées par les élèves et les étudiants : difficultés et intérêts</i> |
| 13h15                 | Déjeuner à emporter   |
| 14h45                 | Travail sur les textes complets   |

## COMITÉS

### Comité d'organisation



**Prof. Natacha DUROISIN**

Université de Mons

École de Formation des enseignants, Éducation et Sciences de l'Apprentissage

<https://www.edusa.be>



**Prof. Marc DEMEUSE**

Université de Mons

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Sciences de l'Enseignement et de la Formation

<http://www.umons.ac.be/inas>

Romain BEAUSSET (Université de Mons)

Fanny LALLEMAND (Extension UMONS)

Fanny MERCHEZ (Université de Mons)

Anne SÉNÉCAL (Université de Mons)

Benoit VANSCHOEBEKE (Université de Mons)

### Mot d'accueil des organisateurs

Ce 34<sup>e</sup> Colloque international de l'ADMEE-Europe permet aux membres de l'association de se retrouver à Mons, comme ce fut le cas en 1998, à propos des processus cognitifs dans l'apprentissage, grâce à l'accueil de nos collègues Christian Depover et Bernadette Noël, dans ce qui était encore l'Université de Mons-Hainaut (UMH). Il s'agissait, il y a donc 25 ans déjà, du 12<sup>e</sup> Colloque...

Le nombre croissant de sections nationales et d'institutions actives à très considérablement allongé l'écart entre l'accueil de deux colloques dans une même ville. C'est donc un plaisir de retrouver les collègues dans nos murs pour trois journées intenses et selon un modèle classique, en présentiel, après quelques années compliquées par la COVID et la nécessité de recourir à la technologie, au moins en partie. C'est ainsi l'occasion de retrouver nos habitudes dans des sessions qui permettent un partage direct, entre humains 3D, de nos préoccupations, de nos travaux, de nos projets. A côté des travaux scientifiques, l'occasion est aussi donnée à chacun de partager des moments plus conviviaux encore, autour d'un repas, durant la soirée festive ou à



la découverte de la ville... si vous en avez le temps. C'est une ville qui se transforme, à l'image de sa gare qui n'en finit pas de se construire... Il reste sans doute bien du travail encore, mais Mons vaut le déplacement ! L'UMH, dont la croissance, depuis sa fusion avec d'autres institutions universitaires et d'enseignement supérieur en 2009 a conduit à la naissance de l'Université de Mons (UMONS) est très rapide et les infrastructures connaissent un important développement au sein de sa ville, véritable campus intégré.

Le colloque est accueilli dans ce qui est encore appelé le campus « les grands amphis » alors même qu'un nouveau campus devrait voir plus que tripler sa capacité, au sud de la ville. Nous espérons ne pas devoir attendre un quart de siècle avant de pouvoir à nouveau vous accueillir de nouvelles infrastructures !

Bon colloque à tous et à toutes et merci aux nombreux collègues qui ont rendu cette organisation possible et au CA qui nous a confié cette mission.

## Comité scientifique



**Sophie MORLAIX**

IREDU (Université de Bourgogne - **Présidente**)

Naceur ACHTAICH  
Université Hassan II de Casablanca

Lucie AUSSEL  
Université Toulouse Jean Jaurès

Jean-Louis BERGER  
Université de Fribourg

Marie BOCQUILLON  
Université de Mons

Damien CANZITTO  
Université de Mons

Emilie CAROSIN  
Université de Mons

Carmen CAVACO  
Universidade de Lisboa

Marc DEMEUSE  
Université de Mons

Antoine DEROBERTMASURE  
Université de Mons

Pascal DETROZ  
Université de Liège

Natacha DUROISIN  
Université de Mons

Fadi EL HAGE  
Université Saint-Joseph, Beyrouth

Wassim EL-KHATIB  
Université Libanaise

Christophe GREMION  
Haute-Ecole Pédagogique Lausanne

Matthieu HAUSMAN  
Université de Liège

Elisabeth ISSAIEVA  
Université Antilles

Sandrine LOTHAIRE  
Université de Mons

André MACHADO  
Université Portucalense

Marianne MILMEISTER  
Université du Luxembourg

Cathy PERRET  
Université de Bourgogne

Mohammed RAJI  
Université Hassan II de Casablanca

Alban ROBLEZ  
Université Sorbonne Paris Nord

Somia SALAH  
Observatoire national de la qualité scolaire –  
Luxembourg

Scarlet SARRAF  
Université Libanaise

Emmanuel SYLVESTRE  
Université de Lausanne

Sonja UGEN  
Université du Luxembourg

Catherine VAN NIEUWENHOVEN  
Université catholique de Louvain

Nathalie YOUNES  
Université Clermont-Auvergne

## MONS...

### Quelques mots sur la ville qui vous accueille

Officiellement désignée Capitale culturelle de la Wallonie en 2002 et Capitale européenne de la culture en 2015, la Ville de Mons, qui compte environ 100.000 habitants, est une cité qui possède des atouts considérables dans plusieurs domaines.



Ville accueillante et commerçante, à la fois en centre-ville et aux Grands Prés, Mons est une importante cité administrative, judiciaire et universitaire de la Province de Hainaut, dont elle est le chef-lieu.

Aujourd'hui, la ville a surtout consolidé et développé son rôle de pôle d'attraction sur les plans patrimonial, culturel et touristique.

Dans les murs de son centre-ville, chargés d'une longue histoire, la cité historique compte des édifices appartenant au patrimoine majeur de Wallonie comme la collégiale Sainte-Waudru aux allures de cathédrale, un hôtel de ville gothique de la grande époque des Ducs de Bourgogne et un Beffroi baroque, haut de 87 mètres, unique en son genre en Belgique et reconnu au patrimoine mondial de l'UNESCO.

De nombreux autres édifices, dont les plus anciens remontent au XI<sup>e</sup> siècle, illustrent son architecture, civile, religieuse ou militaire. Mais la ville de Mons, c'est également une périphérie verdoyante avec des sites de premier plan, comme les minières néolithiques de Spiennes, également reconnues au patrimoine mondial de l'UNESCO, la célèbre Maison Van Gogh et bien d'autres vestiges.

Mons, c'est aussi le Doudou, plongeant ses racines dans un lointain passé de traditions populaires et religieuses, comme la procession du Car d'Or, datant du XIV<sup>e</sup> siècle, et le Combat légendaire dit « Lumeçon » qui met aux prises saint Georges et un dragon devant des dizaines de milliers de spectateurs, chaque année le dimanche de la Trinité.

Sur le plan culturel, les arts vivants le sont de plus en plus grâce à l'opérateur culturel Mars (Mons Arts de la Scène) à la programmation toujours riche et diversifiée. Le BAM (pour Beaux-Arts Mons) propose quant à lui des expositions d'arts plastiques de très haute tenue, d'envergure internationale. Et comment ne pas évoquer le Mundaneum, véritable « Google de papier », un fonds d'archives unique en son genre ; ou l'incroyable Musée Duesberg dont les horloges sont enviées partout dans le monde, et qui a décroché deux étoiles au Guide vert Michelin.

Enfin, Mons, c'est une ville tournée vers l'avenir avec sa Digital Innovation Valley, qui a déjà attiré des sociétés telles que Google, Microsoft, IBM... Le Parc scientifique INITIALIS, regroupant des dizaines d'entreprises spécialisées dans les nouvelles technologies telles que la biochimie, les télécommunications, le génie civil et l'informatique, héberge deux centres de recherches, érigés avec l'aide de l'UMONS, de l'UCL/Mons et des Fonds européens. [www.visitmons.be](http://www.visitmons.be)



©Micheline Casier, le-monumen.be

## Le Doudou

*A Mons, le Doudou, c'est le nom populaire d'une semaine de grande liesse, dont la ducasse rituelle constitue l'apogée au cours du week-end de la Trinité. Ses origines remontent au XIV<sup>e</sup> siècle. Le 25 novembre 2005, à 11h, l'UNESCO a proclamé le Doudou « Chef-d'œuvre du patrimoine oral et immatériel de l'Humanité ».*



***Rendez-vous le 4 juin 2023 !***



## Lundi 3 avril 2023

|              |   |
|--------------|---|
| <i>8h00</i>  | <i>Accueil</i>  |
| <i>9h00</i>  | <p><b>Mot d'accueil</b></p> <p>Stéphanie BRIDOUX Vice-présidente du Conseil de Direction de l'École de formation des Enseignants</p> <p>Marc DEMEUSE Co-président du comité d'organisation</p> <p>Pascal DETROZ Président ADMEE-Europe</p> <p>Natacha DUROISIN Co-présidente du comité d'organisation</p> <p>Laurent LEFEBVRE Vice-recteur à l'enseignement, la formation continue et en alternance, et partenariats académiques</p> <p>Sophie MORLAIX Présidente du comité scientifique du 34e colloque de l'ADMEE-Europe</p> <p>Gaëtan TEMPERMAN Vice-Doyen de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education</p> |
| <i>9h15</i>  | <p>Conférence d'ouverture - <b>Thierry Rocher</b></p> <p style="text-align: center;"><b><i>Les évaluations standardisées à grande échelle : transformations et convergences</i></b></p>   |
| <i>10h30</i> | <i>Pause-café</i>   |
| <i>11h00</i> | Sessions pour communications individuelles ou symposia  |
| <i>12h30</i> | <i>Déjeuner</i>   |
| <i>14h00</i> | Sessions communications individuelles ou symposia   |
| <i>15h30</i> | <i>Pause-café</i>   |
| <i>15h45</i> | <p>Table ronde</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Evaluation des apprentissages, entre continuités et ruptures</i></b></p>  |
| <i>18h00</i> | <i>Cocktail de bienvenue et remise du prix ADMEE</i>  |

Lundi 3 avril  
2023

9h00

Centre Vésale / Auditoire Lafontaine

*Mot d'accueil*

Lundi 3 avril  
2023

9h15

Centre Vésale / Auditoire Lafontaine



**Thierry ROCHER** - Conférence d'ouverture

*DEPP, Ministère de l'Éducation nationale*

***Les évaluations standardisées à grande échelle : transformations et convergences***

**Résumé**

D'importantes transformations sont à l'œuvre dans le domaine des évaluations standardisées des acquis des élèves, telles que les évaluations nationales externes, les enquêtes sur échantillons représentatifs ou les évaluations internationales.

Tout d'abord, avec l'intégration croissante des nouvelles technologies, ces dispositifs ont considérablement évolué ces dernières années, dans leur construction même. Des ruptures peuvent alors se produire, en matière de méthodes et de résultats, alors que ces dispositifs visent le plus souvent à maintenir une continuité dans les comparaisons, notamment dans le temps. Il existe de plus en plus d'études qui documentent cette transition vers le numérique et qui font aussi apparaître de nouvelles opportunités pour les évaluateurs. Sur un autre plan, les objets de mesure évoluent également, avec une demande croissante pour l'évaluation de compétences complexes, telles que la pensée critique ou encore la collaboration. Ces développements posent de redoutables défis et interrogent la capacité de ces dispositifs à appréhender cette complexité tout en maintenant leur validité. Diverses expériences montrent que ce terrain reste encore largement à explorer. Concernant les élèves eux-mêmes, la prise en compte de leur diversité est une préoccupation grandissante dans la plupart des pays et constitue un autre facteur important de transformation pour les évaluations à grande échelle. Elles doivent en effet être accessibles et inclusives pour tous les élèves. Des cas concrets montrent alors que cette perspective ré-interroge les principes mêmes d'élaboration de leurs contenus, afin d'en améliorer la qualité générale. Enfin, la tendance à la multiplication des programmes d'évaluations ainsi que leur place grandissante dans le débat public rend plus cruciale encore la question de la pertinence des usages. Quelles inférences peut-on tirer de ces résultats, au niveau d'une classe comme au niveau d'un pays ? Ces questions ne sont pas nouvelles, mais la recherche empirique en éducation se mobilise de plus en plus pour dessiner de nouvelles perspectives et des convergences dans les usages des résultats.

A l'évidence, toutes ces transformations s'opèrent à l'échelle globale et interrogent de nombreux acteurs à travers le monde. Le partage des ressources et des expériences apparaît alors un axe primordial de progrès. Des initiatives de coopérations internationales se multiplient, comme en témoigne le projet de bibliothèque internationale d'items, afin de développer une culture commune de l'évaluation, rendue nécessaire dans cette période de profonds changements.

**Biographie**

**Thierry Rocher** est adjoint au sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire à la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), le service statistique du ministère de l'éducation nationale en France. Thierry Rocher est statisticien de formation et docteur en psychologie, spécialiste des questions de mesure en éducation et de psychométrie. Il est également président de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) qui supervise la conduite d'évaluations internationales à grande échelle.

## Ateliers plage 1 / 3 avril 2023 / 11h00–12h30 / HEPH-Condorcet

| Atelier P1/1   | 3/4/2023  | 11h00 - 12h30 | HEPH-Condorcet / B1 |
|--|---|---------------|---------------------|
| Titre  | <i>L'évaluation du bien-être et du capital psychologique des enseignants novices en tant qu'objets d'apprentissage dans le contexte de la réforme de la formation initiale des enseignants.</i> |               |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |               |                     |
| Organisateurs  | Bertieaux Denis(1), Duroisin Natacha(1), Goyette Nancy(2)   |               |                     |
| Institution  | 1 - Service d'Education et des Sciences de l'Apprentissage - Université de Mons ( Belgique), 2 - Département des sciences de l'Education - Université du Québec à Trois-Rivières ( Canada)      |               |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages et orientation : continuités et ruptures  |               |                     |
| Mots-clés  | Évaluation du bien-être, PERMA, psychap, bien-être enseignant   |               |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |               |                     |
| <p>Cette communication présente deux études en cours, conduites par l'Université de Mons et l'Université du Québec à Trois-Rivières, et axées sur la mesure du bien-être et du capital psychologique des travailleurs, en particulier des enseignants. Elles interviennent dans un contexte particulier marqué, d'une part, par le décrochage professionnel de ces derniers, notamment touchés par un déficit de bien-être et, d'autre part, la réforme de la formation initiale des enseignants mise en œuvre en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le bien-être, les ressources personnelles et le développement professionnel y sont considérés comme des objets d'apprentissage. La première étude présente les résultats d'un scoping review sur le lien entre bien-être psychologique et capital psychologique dans le monde du travail. Couvrant un total d'échantillons de nombreuses variétés de professions (N=42499), elle montre la nécessité de s'équiper d'échelles de mesure communes et d'une méthodologie qui tient compte de la nature particulière qu'est l'étude d'un sentiment de bien-être durable dans le temps. La seconde étude présente les résultats d'une enquête menée en deux temps auprès d'enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du Québec entre 2021 et 2022 (N1=293, N2 à venir) sur le lien entre le capital psychologique et le bien-être psychologique. Les premiers résultats montrent des niveaux de ressources personnelles (FWB : 4.08 ; QC : 4.32) et de bien-être positifs, voire relativement élevés (FWB : 7.20 ; QC : 7.47). Des liens importants sont observés entre les deux concepts (<math>r=.81</math>). Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre au regard de la littérature, les enseignants novices interrogés ne se distinguent pas statistiquement de leurs aînés (PsyCap : <math>t = -1.014</math> <math>\alpha=.315</math> ; PERMA : <math>t = -1.091</math> <math>\alpha=.28</math>).</p> |   |               |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |               |                     |
| Titre  | <i>Observer, évaluer et accompagner des étudiants-stagiaires dans leurs interactions en classe de maternelle : une recherche-action en contexte de formation initiale</i>                       |               |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |               |                     |
| Organisateurs  | Charron Annie, Chaillez Pascale-Dominique   |               |                     |
| Institution  | Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal (Canada)   |               |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages et orientation : continuités et ruptures  |               |                     |
| Mots-clés  | Dispositif de formation et d'accompagnement, observation/évaluation, étudiants stagiaires.  |               |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |               |                     |
| <p>Parmi les composantes de la qualité éducative, c'est la qualité des interactions qui s'avérerait le meilleur prédicteur de la réussite éducative des enfants (Sabol et al., 2013). La qualité des interactions se compose de trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Considérant l'impact de la qualité des interactions en classe sur le développement global des enfants, il importe d'y accorder de l'importance dès la formation initiale en éducation. En effet, la qualité de la formation initiale offerte aux futurs enseignants à l'éducation préscolaire exerce une influence considérable sur leur pratique auprès des enfants de 4 à 6 ans. Pour parfaire la formation initiale à l'éducation préscolaire au Québec, des chercheurs ont mis en œuvre une recherche-action pour permettre aux étudiants-stagiaires d'être formés et accompagnés à des interactions de qualité en classe d'éducation préscolaire. Pour atteindre cet objectif, un dispositif de formation et d'accompagnement a été développé afin qu'ils mettent en œuvre des interactions de qualité auprès des enfants de leur classe de stage. Ce dispositif repose sur le modèle Teaching Through Interaction (TTI, Hamre et Pianta, 2007). Dix-sept étudiants-stagiaires volontaires ont été formés aux interactions par un groupe de chercheuses, puis ont été observés et évalués en classe par des chercheuses</p>  |   |               |                     |

à l'aide de l'outil CLASS Préscolaire, qui permet d'évaluer la qualité de leurs interactions en classe. S'en est suivi d'un accompagnement individuel auprès des étudiants stagiaires. De plus, un bilan de groupe sur les apprentissages réalisés a eu lieu à la fin du projet. Les résultats préliminaires des pratiques observées et déclarées démontrent que les étudiants-stagiaires ont pris en considération les connaissances et les stratégies apprises au regard de la qualité des interactions présentées lors de leur participation au projet de recherche. Le dispositif semble avoir eu des effets positifs sur leur formation.

|               |   |
|---------------|---|
| Titre         | <b><i>Les variables sociodémographiques ont-elles un impact sur la participation visible lors de évaluations non-certificatives réalisées avec des questionnaires électroniques ?</i></b> |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |
| Organisateur  | Zilberberg Emmanuel (1) (2)   |
| Institution   | 1 - ESCP Business School ( France), 2 - CREF: Équipe Apprenance et Formation des Adultes (Université Paris Nanterre – REF (France))   |
| Thématique    | Réseau thématique - Évaluation et enseignement supérieur  |
| Mots-clés     | Variables sociodémographiques, participation visible, évaluations non-certificatives  |

#### Résumé

Les outils de questionnaires électroniques, désormais dématérialisés, permettent de collecter les réponses d'un groupe de participant.e.s qui, en cas de question fermée, sont instantanément comptabilisées, pendant ou immédiatement après l'interrogation, et affichées de manière analytique ou synthétique sous forme de tableau et/ou de graphique. Ces outils rendent possibles de nouvelles formes participatives collectives, aussi bien en grand amphithéâtre que dans un petit groupe, sans induire les effets d'influence inhérents à l'évaluation à main levée, et en offrant à l'enseignant.e un choix inédit de rendre traçables ou non les réponses individuelles. La littérature s'est intéressée à ce dernier point affirmant, sans méthodologie robuste et données concluantes, que l'anonymat, qu'elle confond d'ailleurs avec la traçabilité, suscite une participation visible plus forte qu'une identification patronymique. Peut-être obnubilée par cette question de « l'anonymat » et le fait qu'il abolit symboliquement toutes différences entre les élèves, la littérature n'a quasiment pas étudié la relation entre variables sociodémographiques et participation visible. Pour mener cette étude, nous nous appuyons sur une recherche quasi-expérimentale pratiquée avec une population de 132 étudiant.e.s de première année de bachelor à ESCP Business School. Le programme en anglais réunit des étudiant.e.s de 25 nationalités différentes très majoritairement issu.e.s de pays non-anglosaxons, avec un équilibre entre les deux sexes et une amplitude d'âge assez faible. Les questionnaires électroniques ont été utilisés en classe et nous ont permis de mesurer des différences de participation visible, certaines statistiquement significatives, en fonction du genre mais aussi de l'origine géographique pour laquelle nous avons affiné l'analyse en isolant les étudiant.e.s d'origine française par rapport aux autres européen.e.s, ce qui s'est avéré pertinent. Nous rapportons les différences observées à des représentations culturelles et genrées de la participation et de ses finalités. L'âge, peut-être du fait d'une relative homogénéité, ne semble pas susciter des comportements participatifs distinctifs.

| Atelier P1/2   | 3/4/2023   | 11h00 - 12h30 | HEPH-Condorcet / B5 |
|--|--|---------------|---------------------|
| Titre  | <i>L'évaluation externe des élèves dans l'après-pandémie: Perceptions des directeurs d'école au Portugal</i>   |               |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>  |               |                     |
| Organisateurs  | Cipriano Gabriel, Martins Susana   |               |                     |
| Institution  | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia ( Portugal)   |               |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages et orientation : continuités et ruptures, Réseau thématique - Apprentissages scolaires et évaluations externes   |               |                     |
| Mots-clés  | Évaluation externe, examens nationaux, épreuve d'évaluation  |               |                     |
| <b>Résumé</b>  |  |               |                     |
| <p>L'évaluation externe des élèves ont été l'objet de perspectives, conceptions et hypothèses très différentes. En 2020, les confinements provoqués par le covid-19 ont impliqué le déplacement des évaluations sommatives externe à grande échelle au profit d'évaluations formatives construites par les enseignants. En 2022/2023, la réintroduction des examens nationaux de fin d'études dans l'enseignement basique et secondaire est à nouveau discutée au Portugal ; et le débat sur le rôle des évaluations externes dans le système éducatif est redevenu un sujet brûlant dans les communautés scolaires et académiques. Considérant la pression que les examens nationaux peuvent engendrer sur le fonctionnement des systèmes éducatifs, il y a ceux qui en reconnaissent les bénéfiques et ceux qui pointent les effets négatifs et pervers de cette pression. Malgré certains effets négatifs des examens, il existe une prédisposition presque naturelle de la part des sociétés à associer les examens à l'exigence, à la rigueur et, in fine, à la garantie de la qualité dans les systèmes éducatifs. Dans un contexte postpandémique, où la pression des examens nationaux sur la conclusion de l'enseignement basique et secondaire a été temporairement soulagée, nous cherchons à connaître le point de vue des directeurs d'école sur l'impact de cette politique éducative ; et quelles devraient être, du point de vue des directeurs d'école, les pratiques d'évaluation externe à l'avenir. Pour ce faire, une série de 24 entretiens ont été menées auprès de directeurs d'école au Portugal. Avec cette communication, nous souhaitons présenter des résultats préliminaires concernant la première partie de l'étude, rapportant les résultats de 12 entretiens déjà réalisés et analysés. Les résultats préliminaires montrent que la pandémie a remis en question les objectifs et la nécessité des examens nationaux, sans consensus parmi les directeurs d'école.</p> |  |               |                     |
| Titre  | <i>Sentiment de responsabilité des enseignant-e-s dans un processus d'orientation : tension entre désir de continuité formative des apprentissages et rupture par la sélection normative des élèves.</i> |               |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>  |               |                     |
| Organisateurs  | Pasche Gossin Françoise, Donzé Tristan   |               |                     |
| Institution  | Domaine de recherche Apprentissage et évaluation   |               |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages et orientation : continuités et ruptures   |               |                     |
| Mots-clés  | Évaluation à visée d'orientation, sélection sociale, sentiment de responsabilité   |               |                     |
| <b>Résumé</b>  |  |               |                     |
| <p>Le pilotage par les résultats scolaires des élèves pour l'accès en formation et/ou dans le monde du travail reste une des fonctions centrales de l'école obligatoire. Les formations tertiaires, par exemple, sont souvent considérées par les apprenant-e-s comme garantie de trouver un emploi comme de meilleures perspectives d'avenir (OCDE, 2011). Aussi l'évaluation à visée d'orientation ne peut être facilement détachée d'autres fonctions de l'évaluation : la fonction certificative attestant l'atteinte d'objectifs (standardisation des diplômes et certificats, homogénéité au sein de l'unité considérée du système scolaire) ou cette fonction de reddition de comptes : aux politiques, à l'opinion publique, aux parents, aux collectivités locales (Bonami, 2005). Une démarche non prudentielle (Champy, 2017) dans le champ de la recherche au sujet de l'évaluation scolaire, tendrait à défendre l'évaluation soutien des apprentissages, en faisant abstraction de l'importance, pour le métier d'enseignant-e, notamment, de la démarche sommative et de la dimension certificative (Black &amp; William, 2018). Selon Lauermaann et Karabenick (2011) la réussite des apprenant-e-s (apprentissage, performance et progrès scolaires durant l'année) constitue l'un des enjeux forts du sentiment de responsabilité des enseignant-e-s. Notre communication réunit des données (quantitative et qualitative) issues de nos propres travaux de recherche de différents terrains, menés ces dernières années. L'objectif vise à faire émerger des dimensions prévalentes dans le discours des enseignant-e-s. L'analyse compréhensive de discours révèle des normativités doubles et des ambiguïtés de rôle attachées au sentiment de responsabilité. Ces</p>  |  |               |                     |

différentes dimensions au cœur du jugement professionnel de l'enseignant-e montrent la complexité de la définition même de continuité/rupture dans l'évaluation des apprentissages. Les résultats amènent à interroger les communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991) afin de ne pas disjoindre le jugement démocratique du sentiment de responsabilité de l'enseignant-e (Mons & Pons, 2006), afin de considérer la notion de continuité dans les microcultures d'évaluation construites conjointement (Mottier Lopez, 2013), de manière à aborder authentiquement l'évaluation à visée d'orientation comme accompagnement et soutien d'apprentissages sans faire fi des risques culturels de ruptures.

|               |   |
|---------------|---|
| Titre         | <i>Quel continuum bac-3/bac+3 à l'heure de Parcoursup et de la réforme du bac ?</i>   |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |
| Organisateurs | Vallet-Giannini Faustine  |
| Institution   | Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education (Dijon - Université de Bourgogne - Pôle AAFE) |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages et orientation : continuités et ruptures  |
| Mots-clés     | Parcoursup, réforme du baccalauréat, modalités d'orientation, réussite universitaire, première année de licence             |

#### Résumé

Dans le cadre de la lutte contre l'échec en premier cycle universitaire, et en particulier en première année, deux réformes ont été successivement mises en place : la loi Orientation et Réussite des Etudiants (ORE), qui introduit la nouvelle plateforme d'orientation vers les études supérieures, Parcoursup, et la réforme du baccalauréat 2021. Ces deux réformes s'inscrivent dans une stratégie visant à réviser les modalités d'orientation des étudiants en créant un continuum entre leurs apprentissages bac-3 et bac+3. Ainsi, Parcoursup demande aux formations, y compris non-sélectives, de classer les candidatures selon des critères qui leur sont propres. Ces critères doivent tenir compte depuis 2021 de la disparition des séries du baccalauréat général au profit d'un système de combinaisons de spécialités. À la lumière de Parcoursup, l'introduction des spécialités signifie que l'ancienne voie royale scientifique ne peut plus servir de critère de sélection privilégié à l'entrée du supérieur. Elle incite, de plus, les élèves à faire des choix d'apprentissage au lycée en adéquation avec la nature des enseignements envisagés Post-Bac. Cette recherche s'intéresse donc au lien qui peut exister entre le classement Parcoursup des étudiants et les performances universitaires en L1. Elle permet en outre de mettre en évidence les spécialités qui seraient potentiellement promesses de réussite dans le supérieur. Les analyses portent sur un échantillon d'environ 1700 étudiants inscrits en première année de licence en 2021-2022 dans des filières variées à l'université de Bourgogne. À partir des données Parcoursup et des résultats universitaires des étudiants, nos analyses démontrent une absence de lien entre classements Parcoursup et réussite en première année. En revanche, elles permettent de mettre en évidence un effet des spécialités scientifiques sur les performances académiques, même en cas de rupture disciplinaire entre les apprentissages du bac-3 et du bac+3. Somme toute, le continuum bac-3/bac+3 reste encore peu établi.

| Atelier P1/3   | 3/4/2023   | 11h00 - 12h30 | HEPH-Condorcet / B7 |
|--|--|---------------|---------------------|
| Titre  | <i>L'évaluation du travail collaboratif dans le cadre d'une politique nationale de développement professionnel des enseignants</i>     |               |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>  |               |                     |
| Organisateur   | Contreras Johana   |               |                     |
| Institution  | Pontificia Universidad Católica de Chile   |               |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures   |               |                     |
| Mots-clés  | Évaluation des enseignants, politiques d'évaluation, évaluation à grands enjeux, travail collaboratif des enseignants                  |               |                     |
| <b>Résumé</b>  |  |               |                     |
| <p>Bien que la collaboration des enseignants ait été largement étudiée et intégrée dans les politiques éducatives en raison de ses bénéfices dans le travail des enseignants et dans les résultats des élèves, il existe peu de modèles d'évaluation des performances des enseignants qui l'incluent, surtout lorsqu'ils sont standardisés et à large échelle. Cette communication vise à décrire l'évaluation standardisée du travail collaboratif dans la politique de développement professionnel au Chili (2016), en analysant son processus de mise en œuvre, ses usages et ses conséquences. Pour cela, une étude qualitative à portée descriptive a été réalisée, comprenant une analyse documentaire des archives publiques, des entretiens avec des décideurs politiques et des entretiens avec deux groupes d'enseignants ciblés par cette politique. Les résultats permettent de décrire comment la collaboration est évaluée et ce qui est mesuré ; comment le processus d'évaluation est mis en pratique, ainsi que ses utilisations attendues et non désirées, enfin, quels étaient les objectifs de ce système d'évaluation et ses conséquences perçues. Ces aspects sont analysés à la lumière des contrastes entre la perspective des décideurs politiques et celle des enseignants interrogés. Pour conclure, les continuités et les ruptures entre différents niveaux de l'action publique sont mises en avant ainsi que les défis relatifs à l'intégration de deux politiques qui se sont développées de manière dissociée : l'évaluation des enseignants et la promotion du travail collaboratif.</p>   |  |               |                     |
| Titre  | <i>La formation continue des enseignants par la recherche collaborative : cas d'écoles libanaises Labellisées FrancEducation (LFE)</i> |               |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>  |               |                     |
| Organisateurs  | El-Khatib Wassim(1), Sarraf Scarlet(2), El Hage Fadi(3)  |               |                     |
| Institution  | 1 - Université Libanaise (Liban), 2 - Université libanaise (Liban), 3 - Université Saint-Joseph (Liban)                                |               |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures   |               |                     |
| Mots-clés  | Recherche collaborative, formation par la recherche, pratique réflexive, approche systémique   |               |                     |
| <b>Résumé</b>  |  |               |                     |
| <p>Dans le cadre des activités de l'ADMEE-Section Liban soutenues par l'Institut Français de Beyrouth, une place de choix est réservée aux formations et webinaires animés par les membres de l'ADMEE connus pour leur expertise dans les domaines choisis. Ces activités contribuant au développement de la qualité de l'enseignement et de l'évaluation au Liban, portent sur la problématique de l'enseignement et de l'évaluation à distance. En 2022, l'option adoptée fut de rapprocher davantage la recherche de la formation. L'objectif de cette nouvelle perspective vise principalement à assurer une nouvelle posture des enseignants, en les impliquant de manière active dans le processus de leur formation continue et en les rendant acteurs et chercheurs participatifs. En effet, il existe dans la littérature un consensus sur le « caractère intrinsèquement formateur des processus des recherches actions » et sur le fait que « les recherches-actions constitueraient une réponse originale aux besoins de formation continue des travailleurs de l'éducation, qu'ils soient enseignants du premier ou du second degré, formateurs de maîtres ou encore chercheurs professionnels » (Seibel &amp; Hugon, 1987, p.10). Autrement dit, « en proposant d'initier les enseignants à la recherche, on ne vise pas à en faire de futurs chercheurs, mais bien davantage à les former par la recherche » (Doudin et Martin, 1999, P. 130). Cette posture permet de développer via la recherche, la pratique réflexive des enseignants. Mais vu que les recherches de type participatif ne sont pas « monolithiques » (Anadón et Courure, 2007), il convient, de prime abord, de préciser que la recherche pour laquelle nous avons adopté est une recherche collaborative. Bien que la recherche action et la recherche collaborative, comme le souligne à juste titre Morissette (2013), aient beaucoup en commun, elles se distinguent par certaines hypothèses théoriques/épistémologiques qui les sous-tendent et par l'approche méthodologique adoptée. Jouison-Lafitte (2009) précise que la différence entre ces deux types de</p> |  |               |                     |

recherche réside dans la place laissée aux praticiens à la fois dans la construction de la recherche, dans sa mise en œuvre et dans la production des connaissances qui en résulte. La collaboration, ici, ne signifie pas seulement « faire ensemble » mais reconnaître les compétences de chacun et les mettre en commun au service de l'objet de recherche (St-Arnaud, 1989, cité par Asloum, N. & Guy, D., 2017). D'une façon plus concrète, le projet se propose de répondre aux besoins réels des enseignants en termes de formation dans un contexte post-Covid, en mettant l'accent d'une façon non exhaustive bien entendu, sur les axes suivants : les méthodes pédagogiques, la pédagogie digitale, la gestion de classe et l'évaluation. L'articulation entre ces quatre axes et l'implication de différents acteurs de l'éducation (Responsables pédagogiques, coordonnateurs et enseignants) permet de situer notre recherche dans le champ théorique de la complexité et de l'approche éco-systémique et holistique. L'interaction entre ces différents axes nous permettra d'identifier, de manière multidimensionnelle, les besoins des enseignants (Morin, 2004). Le projet s'est déroulé, conformément à la demande formulée par l'IF, dans les écoles labellisées France Education ou LFE. Pour des raisons de faisabilité, un échantillon de 4 écoles a été choisi. L'échantillon correspond à des milieux socioculturels et géographiques variés.. Au terme de ce projet, les résultats suivants sont attendus : 1. Identifier les besoins réels des enseignants en termes de formation continue, dans un contexte post Covid ; 2. Co-construire avec les enseignants des projets de recherche action incluant des programmes de formation continue, à la lumière des besoins identifiés ; 3. Organiser un forum visant à analyser l'impact des recherches menées et des formations effectuées et à faire émerger de nouveaux besoins en termes de formation continue. La méthodologie a consisté à élaborer trois questionnaires adressés respectivement aux directeurs et responsables pédagogiques aux coordonnateurs et aux enseignants permettant de recueillir des données quantitatives et qualitatives. Ces questionnaires ont été élaborés par neuf spécialistes en Sciences de l'éducation du groupe ADMEE - Liban. Après avoir vérifié la validité et la fiabilité de ces questionnaires, ces derniers ont remis aux partenaires concernés par l'intermédiaire du référent désigné dans chaque école. Ces questionnaires ont été renseignés en ligne et ont fait l'objet d'une analyse à l'aide du logiciel SPSS et de Atlas ti. Les résultats obtenus ont permis de dresser un état des lieux des besoins réels en matières de formation continue : intégration des méthodes pédagogiques d'enseignement, usage des outils numériques dans la pédagogie digitale, gestion du groupe-classe et les procédures d'évaluation. Les résultats obtenus et en collaboration avec les partenaires des quatre écoles impliquées dans cette recherche ont rendu possible la co-construction des 4 projets de recherche action à implémenter.

| Atelier P1/4  | 3/4/2023   | 11h00 - 12h30 | HEPH-Condorcet / B9 |
|---|--|---------------|---------------------|
| Titre   | <i>Apprend-on en passant des tests ?</i>   |               |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>  |               |                     |
| Organisateurs   | Charles Sophie, Jaillet Alain  |               |                     |
| Institution   | Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs (France)   |               |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures  |               |                     |
| Mots-clés   | Habilités spatiales, tests spatiaux, modélisation volumique  |               |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |               |                     |
| <p>L'évaluation des habiletés spatiales est au centre de questions sur le développement cognitif d'élèves. Ces habiletés sont prédictives de réussites dans les filières STIM. Dans le cadre du programme [identification auteur], notre recherche s'est portée sur la mesure des habiletés spatiales et des compétences en modélisation 3D. Si la cible principale est celle des collégiens, le protocole de recherche s'est construit expérimentalement avec des étudiants ingénieurs, afin de contrôler au mieux les variables exogènes. Notre recherche a mis en évidence une nette progression des performances entre la mesure initiale et la mesure post enseignement. D'un certain point de vue, c'est un effet attendu de l'enseignement que d'améliorer les performances des étudiants. Cependant, la question se pose de savoir si l'amélioration constatée ne peut pas être inférée à d'autres causes. Dans le protocole expérimental, afin de bien comprendre les habiletés spatiales mises en œuvre, un questionnaire incitait les étudiants à exprimer leurs approches. Ce faisant, activant potentiellement chez chacun des raisonnements différents de ce qu'ils avaient mis en œuvre. Le mécanisme d'apprentissage des tests à des fins de recherche est un phénomène connu sous le terme d'effet d'entraînement. On considère, pour des adultes à délais de 3 mois, que l'effet d'entraînement est de <math>0,2\sigma</math>. Les résultats obtenus dans notre recherche y sont tous supérieurs. Une fois la démarche méthodologique posée avec des étudiants ingénieurs, la transposition pour des collégiens s'est attachée à comparer deux groupes, ayant passé les tests spatiaux au premier, puis au second trimestre. L'un des groupes ayant suivi un enseignement en modélisation 3D, l'autre non. La question posée, concerne l'impact de l'enseignement de la modélisation 3D sur les potentiels cognitifs d'habileté spatiale, et/ou l'effet d'apprentissage des tests. Autrement dit, soumettre des élèves à des tests standardisés peut-il constituer un moteur d'apprentissage et d'activation de potentiel ?</p> |  |               |                     |
| Titre   | <i>Analyse des manières de voir les objets géométriques dans les évaluations externes non certificatives réalisées en Fédération Wallonie-Bruxelles.</i> |               |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>  |               |                     |
| Organisateurs   | Seha Mélanie, Duroisin Natacha   |               |                     |
| Institution   | Université de Mons (Belgique)  |               |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures  |               |                     |
| Mots-clés   | Géométrie, évaluations externes non certificatives, enseignement primaire, enseignement secondaire   |               |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |               |                     |
| <p>Cette communication présente une analyse des évaluations externes non certificatives de géométrie réalisées en Fédération Wallonie-Bruxelles, et plus particulièrement les manières de voir les objets. Pour réaliser cette analyse, les items sont répartis en six catégories : « Spatial », « Botaniste », « Arpenteur-Géomètre », « Constructeur », « Inventeur-Bricoleur » et « Mathématicien ou Discursif ». Ces catégories s'inspirent des cinq manières de voir identifiées par Duval (2005) et des quatre structurations utilisées par Marchand et Bisson (2017), et empruntées à Battista (1999). L'analyse permet de comparer les manières de voir sollicitées par les items des évaluations externes non certificatives de 2011 destinées aux élèves de 2e et 5e primaires et de 2e secondaire. Elle permet également de comparer les pourcentages de réussite pour les différentes catégories et de mettre ces informations en parallèle avec le niveau de difficulté estimé. Les résultats montrent notamment que les répartitions diffèrent dans les évaluations des trois années, et que le niveau de difficulté de certains items à forte composante spatiale ou langagière est parfois largement sous-estimé par les enseignants.</p>   |  |               |                     |

| Atelier P1/5   | 3/4/2023   | 11h00 - 12h30 | HEPH-Condorcet / B15 |
|--|--|---------------|----------------------|
| Titre  | <i>L'évaluation : un levier didactique pour favoriser la transition entre le secondaire et le supérieur</i>  |               |                      |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>  |               |                      |
| Organisateur   | Bridoux Stéphanie (1)(2)   |               |                      |
| Institution  | 1 - Laboratoire de Didactique André Revuz EA 4434 - Université Paris Diderot (France), 2 - Institut de Mathématiques - Université de Mons (Belgique) |               |                      |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures  |               |                      |
| Mots-clés  | Transition secondaire, supérieur, apprentissages disciplinaires, apprentissages transversaux   |               |                      |
| <b>Résumé</b>  |  |               |                      |
| <p>La transition secondaire-supérieur est un sujet qui fait l'objet de nombreux travaux depuis le début des années 2000. Par exemple, les ouvrages de Romainville (2000) et de Paivandi (2015) abordent cette transition sous différents angles. Aujourd'hui encore, celle-ci suscite beaucoup d'intérêts, tant dans le domaine des sciences de l'éducation (Massart et Romainville, 2019) que celui des didactiques des disciplines (Gueudet et Vandebrouck, 2022). Nous nous intéressons ici à cette transition avec un regard disciplinaire en abordant les difficultés des étudiants qui sont spécifiquement liées à l'enseignement des mathématiques. Les mathématiques enseignées à l'université commencent en effet à ressembler aux mathématiques « des experts » (mathématiciens professionnels), tant en ce qui concerne les savoirs disciplinaires que les pratiques attendues (Robert, 1998), ce qui constitue une rupture importante avec les mathématiques de l'enseignement secondaire (Schneider, 2008). Depuis 1999, le Département de Mathématique de l'UMONS (Belgique) met en place de nombreuses actions pour mieux accueillir les étudiants qui entrent à l'université (Bridoux, 2015). Il a notamment intégré dans le cursus des étudiants de première année en mathématiques, physique et informatique un cours de mathématiques traitant de notions étudiées dans le secondaire supérieur. Ce cours se déroule durant les six premières semaines de l'année académique. Une spécificité de ce cours concerne l'organisation d'une évaluation hebdomadaire durant toute la durée du cours. Dans cette communication, nous abordons la question de l'évaluation des apprentissages dans une perspective didactique. Pour ce faire, nous décrivons tout d'abord l'organisation de ces évaluations. Nous montrerons également comment celles-ci permettent aux enseignants de mettre en place dans le cours des stratégies qui amènent les étudiants à s'adapter aux exigences de l'enseignement universitaire en développant de nouvelles compétences à la fois disciplinaires et transversales et ainsi dépasser certaines ruptures de contrat didactique entre les deux institutions que sont l'enseignement secondaire et l'université.</p> |  |               |                      |
| Titre  | <i>Évaluation diagnostique en résolution de problèmes de proportionnalité directe en première année du secondaire et motivation en mathématique</i>  |               |                      |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>  |               |                      |
| Organisateur   | Dragone Laetitia   |               |                      |
| Institution  | Université de Mons ( Belgique)   |               |                      |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures  |               |                      |
| Mots-clés  | Proportionnalité, résolution de problèmes, motivation, anxiété   |               |                      |
| <b>Résumé</b>  |  |               |                      |
| <p>La proportionnalité occupe une place importante dans les programmes d'enseignement. Effectivement, le recours substantiel à cette notion lui donne une place essentielle dans les mathématiques. Bien qu'il s'agisse d'un apprentissage conceptuel spiralé et régulier qui s'inscrit dans la durée, cette notion 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 ne semble pas permettre à tous les élèves d'être compétents après un certain laps de temps. En prenant appui sur les quatre types de problèmes de proportionnalité directe simple identifiés par Vergnaud (1990), nous exposerons les résultats d'une étude diagnostique menée auprès de 1500 élèves de première secondaire provenant de vingt établissements en Belgique francophone en tenant compte des facteurs de complexité cognitive (Hersant, 2001). Ceux-ci laissent apparaître une chute significative des résultats sur les problèmes de quatrième proportionnelle. Nous présenterons également les résultats d'un instrument de mesure visant l'appréciation de la motivation des apprenants (Beal, Qu &amp; Lee, 2008). En effet, des études suggèrent un lien entre les résultats en mathématiques et la motivation des apprenants.</p>   |  |               |                      |

| Atelier P1/6  | 3/4/2023  | 11h00 - 12h30 | HEPH-Condorcet / B11 |
|---------------|---|---------------|----------------------|
| Titre         | <i>Évaluer la rotation mentale à l'aide du matériel tangible : une alternative aux épreuves papier-crayon traditionnelles pour les élèves de 8 à 12 ans</i> |               |                      |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |               |                      |
| Organisateurs | Beuset Romain, Duroisin Natacha   |               |                      |
| Institution   | Service Education et Sciences de l'Apprentissage - UMONS ( Belgique)  |               |                      |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective (neuro)cognitive : continuités et ruptures   |               |                      |
| Mots-clés     | Rotation mentale, habileté spatiale, outil d'évaluation, matériel tangible  |               |                      |

#### Résumé

La rotation mentale, c'est-à-dire la capacité à faire pivoter mentalement des objets à deux ou trois dimensions dans les différentes directions, constitue une habileté spatiale qu'il est important de pouvoir évaluer et développer chez les élèves, compte tenu notamment de son impact sur certaines performances académiques (Rodán et al., 2016). D'après les recherches, l'évaluation de cette habileté est possible dès 5 ans en utilisant des stimuli adaptés (Jansen et al., 2013), voire même avant 5 ans (Marmor, 1977). La communication présente une expérimentation investiguant cette habileté auprès d'élèves de 8 à 12 ans en se focalisant sur les rotations d'objets 3D. Compte tenu des difficultés de lecture des représentations 2D de solides observées chez les élèves (ex. Pittalis & Christou, 2013), l'option d'un outil d'évaluation de type papier-crayon comme il en existe de nombreux (ex. MRT de Vandenberg & Kuse, 1978) est ici évité au profit d'un outil d'évaluation intégrant du matériel tangible. En effet, comme le recommandent Rahe et Quaiser-Pohl (2022), l'utilisation de matériel tangible permet de se focaliser uniquement sur l'habileté visée contrairement aux tests papiers ou informatisés qui exigent que le sujet se représente d'abord l'élément dans l'espace. L'expérimentation vise à vérifier si l'utilisation de l'épreuve de la 3D-MRBT (Hawes et al., 2015), initialement conçue pour des enfants âgés de 4 à 8 ans, apparaît pertinente pour un public-cible allant jusque 12 ans. Il s'agit notamment de vérifier si un éventuel effet plafond est observé auprès des sujets plus âgés. Pour cela, l'épreuve est testée auprès d'un échantillon de 300 élèves. L'expérimentation est en cours et les premiers résultats semblent souligner l'inexistence de l'effet plafond redouté. La communication propose dans un premier temps de justifier le choix du test « 3D-MRBT » au regard de la littérature et des objectifs visés. Les résultats obtenus sont ensuite présentés puis discutés. Bibliographie : Hawes, Z., LeFevre, J.-A., Xu, C., & Bruce, C. (2015). Mental Rotation With Tangible Three-Dimensional Objects: A New Measure Sensitive to Developmental Differences in 4- to 8-Year-Old Children. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 10–18. doi:10.1111/mbe.12051 Jansen, P., Schmelter, A., Quaiser-Pohl, C., Neuburger, S., & Heil, M. (2013). Mental rotation performance in primary school age children: Are there gender differences in chronometric tests? *Cognitive Development*, 28(1), 51-62. Marmor, G. S. (1977). Mental rotation and number conservation: Are they related? *Developmental Psychology*, 13(4), 320–325. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.320> Pittalis, M., & Christou, C. (2013). Coding and decoding representations of 3D shapes. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(3), 673–689. Rodán, A., Contreras, M.J., Elosúa, R., & Gimeno, P. (2016). Experimental But Not Sex Differences of a Mental Rotation Training Program on Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1050. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01050. Rahe, M., & Quaiser-Pohl, C. (2022). Protective effects of education on the cognitive decline in a mental rotation task using real models: a pilot study with middle and older aged adults. *Psychological Research*. 10.1007/s00426-022-01719-2 Vandenberg, S. G., & Kuse, A. R. (1978). Mental rotations. A group test of three-dimensional spatial visualization. *Perceptual and Motor Skills*, 47, 599–604.

|               |  |  |  |
|---------------|--|--|--|
| Titre         | <i>VulnAutHabCo, un outil d'évaluation écologique pour réduire les ruptures de parcours scolaire des élèves avec TSA de 5 à 16 ans</i> |  |  |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>  |  |  |
| Organisateur  | Desbiens Agnès   |  |  |
| Institution   | ESPE LNF & Université de Lille (Laboratoire PSITEC) EA4072 - ESPE -Laboratoire PSITEC: UFR Psychologie (France),                       |  |  |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective (neuro)cognitive : continuités et ruptures  |  |  |
| Mots-clés     | Évaluation écologique, comptes, rendus, profil TSA, besoins scolaires  |  |  |

#### Résumé

En nous appuyant sur une recherche de Gouzien-Desbiens et Leroy (2020) identifiant les éléments de ruptures fréquents dans la scolarité des élèves avec trouble du spectre de l'autisme (TSA), nous avons construit un outil d'évaluation (VulnAutHabCo) en rapport avec les besoins scolaires spécifiques des élèves avec TSA âgés de 5 à 16 ans

et scolarisés en milieu ordinaire en France. Cet outil est commun à plusieurs professionnels intervenant de près dans l'identification et la mise en œuvre des adaptations scolaires nécessaires à la poursuite dans de bonnes conditions de la scolarité en milieu ordinaire : les orthophonistes, psychologues et enseignants spécialisés. Cet outil cherche à réduire l'influence de deux des facteurs en cause dans les ruptures de parcours scolaire des élèves avec TSA : le manque de connaissance du profil de fonctionnement de ces élèves par le milieu scolaire d'accueil et le manque de compréhension à un niveau fonctionnel des préconisations des spécialistes suite à la passation de leurs outils d'évaluation habituels (Voyazopoulos, 2016, Cognet et Bachelier, 2020). Notre recherche confirme l'atypicité du profil des élèves avec TSA dans les différentes épreuves choisies et montre que les éducateurs et enseignants recevant les comptes-rendus relatifs au fonctionnement de leur élève avec TSA à partir de l'outil VulnAutHabCo identifient mieux les besoins particuliers de leur jeune et les adaptations à engager qu'avec le seul compte-rendu des outils habituels non écologiques mesurant les mêmes domaines (catégorisation, cohérence centrale, planification-raisonnement séquentiel, compréhension du langage oral et écrit). Nous nous situons donc dans une approche utilisant l'évaluation diagnostique pour caractériser un profil d'apprenant avec trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans plusieurs domaines fragiles pour répondre mieux à ses besoins et contribuer à une plus grande continuité des apprentissages scolaires (comme Desrochers & Glickman, 2007 à propos d'élèves en difficultés de lecture).

|               |  |
|---------------|--|
| Titre         | <b><i>Quels liens entre les compétences de numération et les fonctions exécutives ?</i></b>  |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>  |
| Organisateurs | Roduit Christelle (1) (2), Barrier Thomas (3)  |
| Institution   | 1 - Département de Pédagogie Spécialisée, Université de Fribourg ( Suisse), 2 - Centre de Recherche en Sciences de l'Education (CRSE), Université Libre de Bruxelles ( Belgique), 3 - Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation (CRSE), Université libre de Bruxelles ( France) |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective (neuro)cognitive : continuités et ruptures  |
| Mots-clés     | Système numérique décimal de position, sciences cognitives, évaluation   |

#### Résumé

La compréhension du système numérique décimal de position (SNDP) pose problème à une grande partie des élèves. Or, cette compréhension est primordiale pour l'apprentissage de l'arithmétique et pour la manipulation des grands nombres. Dans nos travaux, nous cherchons à mettre en évidence les liens entre les profils exécutifs des élèves et leur compréhension du SNDP. Pour lier la compréhension du SNDP au développement neuro-cognitif des élèves, une évaluation des compétences cognitives, des mathématiques générales et de la compréhension du SNDP des élèves est requise. La question de ce lien est importante, car les travaux en sciences cognitives ont mis à jour certaines connaissances innées chez l'humain, tel le système numérique approximatif (SNA), ainsi que le développement typique et atypique de certaines zones cérébrales, tel le cortex pré-frontal. En outre, de nombreuses recherches en sciences cognitives ont également révélé des faiblesses dans le SNA et le cortex pré-frontal, siège des fonctions exécutives (FE). Trois évaluations différentes seront proposées. Herzog & Fritz (2019) ont conçu un modèle d'évaluation du SNDP qui mène à un résultat hiérarchique des élèves en cinq niveaux différents. Peteers (2018) a quant à elle synthétisé la théorie des didactiques des mathématiques et celle de la cognition numérique afin de réaliser un système de dépistage des difficultés des élèves. Enfin, nous utiliserons aussi une grille de profil exécutif, créée par Gagné, Leblanc et Rousseau (2009). Notre recherche, constituée d'un échantillon de 168 élèves de troisième année primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, évalue leur compréhension du système numérique décimal, leur sens du nombre et leurs fonctions exécutives. En effet, nous cherchons la présence de corrélations entre le profil exécutif des élèves, leur compréhension du SNDP en tant qu'habileté mathématique spécifique, et leurs connaissances des notions mathématiques générales (comptage, estimation de quantités, calcul et lecture de nombres).

| Atelier P1/7  | 3/4/2023  | 11h00 - 12h30 | HEPH-Condorcet / B13 |
|---------------|---|---------------|----------------------|
| Titre         | <i>Perception de l'évaluation des apprentissages par les étudiants en soins infirmiers : Entre continuités formatrices et ruptures formatives</i>                           |               |                      |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |               |                      |
| Organisateur  | Peyras Véronique  |               |                      |
| Institution   | Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (Université de Haute-Alsace - Université de Lorraine - Université de Strasbourg (France)) |               |                      |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |               |                      |
| Mots-clés     | Évaluation, perception étudiante, stratégies d'apprentissage  |               |                      |

#### Résumé

Plébiscitée par les candidats à l'enseignement supérieur depuis la Loi 'Orientation et Réussite des Étudiants' et la sélection des dossiers de candidature via la plateforme numérique, la formation en soins infirmiers se révèle très déconcertante pour les nouveaux arrivants, quel que soit leur profil. La double appartenance de la formation en soins infirmiers impose un haut niveau d'exigence et soumet les apprenants à des évaluations nombreuses et polymorphes, permettant de mesurer tant l'intégration des connaissances académiques, que l'acquisition de compétences spécifiques et le développement de la posture professionnelle à atteindre pour exercer.

Notre recherche est née de l'observation des étudiants infirmiers dans le cadre de notre pratique pédagogique. Le constat d'une grande vulnérabilité de ce public pose de nombreuses questions : Pour quelles raisons les étudiants, habitués à être évalués à l'école depuis leur plus jeune âge, se retrouvent-ils soudain fragilisés ? En quoi le stress engendré par les évaluations exerce-t-il une influence sur l'efficacité de leurs apprentissages ? (Younès, 2020). S'inscrivent-ils dans des perspectives d'apprentissage spécifiques ? (Paivandi, 2011). Les étudiants mettent-ils en place des stratégies personnelles pour réussir leurs examens ?

Une enquête mixte a été menée auprès des étudiants de 3<sup>e</sup> année de notre institut de rattachement situé en France. Les résultats du questionnaire sont purement descriptifs mais rendent compte de l'hétérogénéité des apprenants et de leurs manières d'investir la formation. Les entretiens réalisés avec 26 étudiants volontaires ont permis de catégoriser 4 profils d'apprenants, à partir de stratégies individuelles qu'ils ont citées, mais également des stratégies collectives en fonction de leur capacité à s'inscrire dans un groupe et à développer un sentiment d'appartenance, particulièrement fort dans cette filière (Becker, 1977).

Rythmée par les temps d'examens, la formation en soins infirmiers place l'évaluation au cœur de son dispositif d'apprentissage. Les contraintes organisationnelles qui en découlent entraînent des ruptures dans les enseignements, alors même que l'évaluation représente une continuité structurelle dans le parcours scolaire et le projet professionnel de l'étudiant.

|               |   |  |  |
|---------------|---|--|--|
| Titre         | <i>Évaluation d'une expérience basée sur « Body Interact » : étude descriptive auprès des étudiants internes en médecine de l'université Mohammed VI des sciences de la santé de Casablanca</i>   |  |  |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |  |  |
| Organisateurs | Talaa Marouane (1) (2), Chems Ghizlane, Sadiq Mounir, Talbi Mohammed, Radid Mohamed, Chahbouni Mohamed(3)   |  |  |
| Institution   | 1 - Laboratoire des Sciences et Technologie de l'Information et l'Éducation (Faculté des Sciences Ben M'Sick) , 2 - Université Hassan II de Casablanca ( Maroc), 3 - Centre International de Simulation Médicale, Université Mohammed VI des Sciences de la Santé (UM6SS) (Casablanca, Maroc) |  |  |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |  |  |
| Mots-clés     | Simulateur de patient virtuel, évaluation, simulation médicale.   |  |  |

#### Résumé

Les simulateurs de patients virtuels (VPS) sont des programmes informatisés dans lesquels les étudiants imitent le rôle des prestataires de soins de santé tout en prenant soin de patients virtuels. Plusieurs études démontrent que les (VPS) ont un effet positif sur l'acquisition des connaissances et le raisonnement clinique chez les étudiants en

médecine, néanmoins, les travaux qui étudient l'évaluation des connaissances et compétences non technique via les VPS font défaut.

L'objectif de notre étude est d'évaluer l'effet de l'utilisation d'un VPS sur les apprentissages et les compétences acquises des étudiants internes en médecine de l'université Mohammed VI des sciences de la santé de Casablanca.

Pour ce faire, Un protocole expérimental a été suivi, dans un premier temps, nous avons choisi un logiciel qui simule les cas cliniques en mode virtuel (Body Interact), permettant à l'étudiant interne en médecine, d'interagir avec l'environnement clinique et le patient virtuel via une interface graphique qui émule la réalité.

Dans un deuxième temps, nous avons élaboré deux questionnaires multidimensionnels qui visent à évaluer la perception des étudiants vis-à-vis de cette expérience. Le premier questionnaire pré-session de 27 items a été administré avant l'expérimentation du logiciel, et le deuxième questionnaire post-session de 32 items juste après. Tous les items ont été évalués sur une échelle de likert en 7 points.

Les résultats obtenus indiquent que les étudiants sont satisfaits de l'utilisation du VPS en étant une nouvelle ressource technologique d'apprentissage, et que ce dernier peut être utilisé comme outil d'évaluation formative des apprentissages et compétences non cliniques en médecine, ce qui va permettre aux étudiants de s'entraîner et d'apprendre dans un environnement où l'erreur est omniprésente et sans risque.

| Atelier P1/8   | 3/4/2023  | 11h00 - 12h30 | HEPH-Condorcet / B8 |
|--|---|---------------|---------------------|
| Titre  | <i>Quelles sont les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe déclarées par des enseignants belges francophones et sur quelles sources ceux-ci se basent-ils pour les choisir ?</i> |               |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |               |                     |
| Organisateurs  | Coen Constance, Bocquillon Marie, Gonzalez Vargas Eva, Delbart Laëticia, Baco Christophe  |               |                     |
| Institution  | Institut d'Administration scolaire (Belgique)   |               |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |               |                     |
| Mots-clés  | Gestion des apprentissages, gestion de classe, choix pédagogiques, éducation fondée sur la recherche, enseignants novices   |               |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |               |                     |
| <p>La mise en œuvre par les enseignants de stratégies de gestion des apprentissages et de gestion de classe validées par des recherches scientifiques représente un enjeu sociétal majeur, tant pour favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves que pour favoriser le maintien des enseignants dans la profession. Or, les enseignants sont confrontés chaque jour à de nombreuses informations portant sur la pédagogie issues de sources très diverses (ex. : avis de collègues, informations circulant sur les réseaux sociaux, revues professionnelles, articles scientifiques...). Face à cette multitude d'informations parfois contradictoires et de qualité variable, les enseignants, exerçant dans un contexte qui assure une certaine liberté pédagogique, peuvent éprouver des difficultés à choisir leurs pratiques. Dans ce contexte, cette étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes : 1) quelles sont les stratégies de gestion des apprentissages et de gestion de classe déclarées par un échantillon d'enseignants novices en Belgique francophone ? 2) A partir de quelles sources d'information ces enseignants novices choisissent-ils les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe qu'ils déclarent mettre en œuvre en classe ? 3) Les stratégies de gestion des apprentissages et de gestion de classe déclarées par les enseignants interrogés sont-elles en continuité ou en rupture avec les résultats de recherches scientifiques portant sur la gestion des apprentissages (e.g. Bressoux 2022 ; Hughes et al., 2017) et la gestion de classe (e.g. Emmer &amp; Sabornie, 2015 ; Knoster, 2014) ? Pour ce faire, les résultats de l'analyse de contenu thématique de quinze entretiens semi-directifs menés avec des enseignants novices belges francophones ayant maximum cinq ans d'ancienneté seront présentés. Les résultats permettent de formuler des pistes pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants.</p> |   |               |                     |
| Titre  | <i>L'évaluation des pratiques enseignantes en classe : validation d'un protocole d'observation pour l'enseignement supérieur</i>  |               |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |               |                     |
| Organisateurs  | Jacquemart Justine, De Clercq Mikaël, Galand Benoît   |               |                     |
| Institution  | UCLouvain ( Belgique)   |               |                     |
| Thématique   | Réseau thématique - Évaluation et enseignement supérieur  |               |                     |
| Mots-clés  | Enseignement supérieur, réussite académique, pratiques enseignantes, protocole d'observation, outil d'évaluation  |               |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |               |                     |
| <p>L'enseignement supérieur poursuit son expansion dans tous les pays de l'OCDE, en réponse à de nouvelles demandes économiques et sociales. Néanmoins, le taux d'échec reste élevé et inégalement réparti selon l'origine sociale et les performances antérieures des étudiants, ce qui contribue au maintien des inégalités sociales. Si de nombreuses études se sont intéressées à la réussite académique des étudiants, la plupart portent sur des facteurs individuels. Au-delà de ces facteurs, plusieurs chercheurs mettent en avant l'importance de considérer l'impact de l'environnement d'apprentissage. Cependant, très peu d'études proposent une analyse fine des effets des dimensions des pratiques d'enseignement sur la réussite des étudiants de l'enseignement supérieur. Actuellement, il n'existe pas encore d'outil d'évaluation valide et théoriquement robuste permettant d'analyser le rôle précis des pratiques enseignantes en classe sur les apprentissages des étudiant-es dans l'enseignement supérieur. Pour répondre à cette limite, cette communication présente donc une étude qui teste et valide un protocole d'observation des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur. Ancrés dans les modèles théoriques de l'enseignement secondaire, les résultats d'une première analyse théorique ont permis de distinguer quatre catégories clés de pratiques enseignantes : la gestion de classe, le soutien socio-émotionnel, la structuration des activités d'apprentissage et l'activation cognitive ; et de proposer des indicateurs adaptés à l'enseignement supérieur. Une seconde analyse</p>  |   |               |                     |

empirique a été menée sur l'observation systématique de 56 enseignantes et enseignants pendant une séance cours. Les résultats en cours permettront de vérifier les propriétés psychométriques de l'outil (fiabilité, validité, analyses factorielles). Nous discuterons des résultats de l'étude en ce qui concerne l'identification de ruptures et/ou de continuités entre l'évaluation des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur. Nous aborderons également les perspectives futures pour mieux aborder le rôle des enseignant-es dans des recherches ultérieures.

|  |  |
|--|--|
| Titre  | <i>L'évaluation-régulation des apprentissages et le geste didactique de régulation de l'enseignement, deux notions reliées à l'échelle d'une séquence sur le récit d'énigme L'Indien de la tour Eiffel</i> |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>  |
| Organisateur   | Seguel Tapia Francisco   |
| Institution  | Université de Genève (Suisse)  |
| Thématique   | Réseau thématique - Évaluations et didactiques   |
| Mots-clés  | Évaluation, régulation interactive, geste didactique de régulation, séquence d'enseignement  |
| <b>Résumé</b>  |  |
| <p>Cette recherche doctorale étudie les régulations enseignantes, d'un point de vue évaluatif et didactique, dans une séquence d'enseignement sur le récit d'une énigme criminelle L'Indien de la tour Eiffel. Dans le cadre d'une recherche sur La transformation des instruments de l'enseignant coordonnée par Ronveaux et Capt (Fond National Suisse [FNS] 100019_205162), cette séquence, composée de cinq leçons, a été mise en œuvre dans une classe genevoise de 8<sup>ème</sup> année primaire HarmoS (8H) (élèves âgés de 11-12 ans). Lors de moments d'interaction collective entre cet enseignant de 8H et ses élèves – comportant une évaluation-régulation formative intégrée aux activités d'apprentissage – nous interrogeons le geste didactique fondamental de régulation et les quatre gestes spécifiques dans lesquels il se décline : la présentification, le pointage, le tissage et l'étayage. Dans nos résultats, nous présentons différentes modalités de ces quatre gestes spécifiques. Ces modalités se matérialisent à travers certaines opérations de régulation cognitive, mobilisées par l'enseignant, qui nous permettent l'établissement des continuités avec le concept d'évaluation-régulation interactive évoqué. Cette évaluation-régulation cherche, entre autres, à soutenir le dépassement – par les membres de la classe que nous observons – de certaines ruptures du contrat didactique autour de la lecture de l'album de jeunesse, réputé littéraire, susmentionné.</p> |  |

| Atelier P1/10   | 3/4/2023   | 11h00 - 12h30 | HEPH-Condorcet / B3 |
|---|--|---------------|---------------------|
| Titre   | <i>Quels sont les besoins de diagnostic des difficultés en lecture des élèves en 5ème année au primaire?</i>   |               |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>  |               |                     |
| Organisateur  | Duong Thi Dan Thanh  |               |                     |
| Institution   | Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal (Canada)  |               |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |               |                     |
| Mots-clés   | Évaluation diagnostique, processus de compréhension, difficultés en lecture, évaluation à grande échelle, approche diagnostique cognitive                |               |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |               |                     |
| <p>Au Québec, l'analyse des résultats en lecture des élèves relèvent quelques inquiétudes: le taux d'élèves en 6ème année qui réussissent l'épreuve ministérielle en lecture est 74,7 % (Turcotte et Talbot, 2017); ce taux est encore plus faible en milieu défavorisé, soit 56,8% (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015). De plus, la moyenne en lecture des jeunes francophones québécois de 13 ans est nettement inférieure à la moyenne canadienne (CMEC, 2010). Ces résultats inquiétants mettent en évidence la nécessité de diagnostiquer des difficultés en lecture d'une manière systématique, permettant de poser des interventions appropriées pour assurer la réussite des élèves (Desrosiers et Tétrault, 2012). Malgré cette demande cruciale du diagnostic des difficultés en lecture des élèves au primaire, l'évaluation diagnostique n'a jusque-là pas été réalisée d'une manière systématique au Québec (Loye et Lambert-Chan, 2016). Il s'y ajoute que le peu d'outils conçus avec une visée diagnostique au départ ne semble pas convenir pour être administré à grande échelle (Duong Thi, 2018 ; Duong Thi et Loye, 2020 ; Loye et Lambert-Chan, 2016).</p> <p>Cette communication présentera les résultats de la première phase d'un projet de recherche qui vise à identifier les besoins de diagnostic des difficultés en lecture des élèves en 5ème année au primaire. Plus précisément, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants et aux conseillers pédagogiques au primaire portant sur les processus en lecture à maîtriser en 5ème année, les sources de leurs difficultés ainsi que les stratégies utilisées par les enseignants en classe pour identifier ces difficultés. Le questionnaire est administré auprès de 150 enseignants et conseillers pédagogiques au primaire. Les données recueillies sont analysées à l'aide du modèle de Rasch afin de dresser un portrait sur les besoins de diagnostic des difficultés en lecture des élèves, ce qui permettra d'établir une liste d'habiletés sous-jacentes à diagnostiquer dans l'épreuve.</p> |  |               |                     |
| Titre   | <i>Comment assurer la continuité pédagogique des apprentissages d'élèves de première année du primaire ? Un exemple d'outil de dépistage en français</i> |               |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>  |               |                     |
| Organisateur  | Hébert Marie-Hélène  |               |                     |
| Institution   | Université TÉLUQ (Canada)  |               |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |               |                     |
| Mots-clés   | Outil de dépistage, développement, processus de validation   |               |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |               |                     |
| <p>Au Québec, le gouvernement a fait du principe d'agir tôt et rapidement la toute première orientation de sa Politique de la réussite éducative (MEES, 2017). Dans le but de cibler les élèves de première année du primaire (6-7 ans) à risque en français et ainsi, d'intervenir tôt auprès d'eux, une équipe composée de conseillères pédagogiques et d'enseignantes d'un centre de services scolaire québécois a participé à l'élaboration d'un outil de dépistage à administrer aux élèves dans les premières semaines de l'année scolaire. Ce dernier est composé de plus d'une centaine de questions regroupées en cinq grandes thématiques (conscience phonologique, principe alphabétique, identification des mots, compréhension et conventions orthographiques). La présente communication vise à exposer le contexte qui a mené au développement de l'outil, à le faire connaître et à mettre en lumière les analyses qui ont permis de documenter ses qualités métrologiques. Pour ce faire, il a été administré à 550 élèves (n = 488 pour les analyses) de première année du primaire répartis dans 24 classes. Au terme des analyses (imputations multiples, analyse en composantes principales, consistance interne, échelonnement, courbe de fidélité, courbes caractéristiques d'options, statistiques descriptives et corrélations), il est ressorti que l'outil possède des qualités métrologiques suffisantes pour laisser croire à une validité élevée. En conséquence, il peut être employé en toute</p>   |  |               |                     |

confiance pour cibler, dès le début de l'année scolaire, les élèves de première année du primaire à risque en français et ainsi, d'intervenir tôt auprès d'eux pour assurer la continuité pédagogique de leurs apprentissages.

|               |  |
|---------------|--|
| Titre         | <b><i>La dyslexie dans l'enseignement supérieur de Belgique : apports de la logopédie/orthophonie pour une amélioration de la prise en compte de ces étudiants</i></b> |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>  |
| Organisateurs | Verhaegen Clémence (1) (2), Delvaux Véronique, Huet Kathy, Roland Virginie, Piccaluga Myriam   |
| Institution   | 1 - Métrologie et Sciences du Langage, Université de Mons (Belgique), 2 - Institut de recherche en Sciences et Technologie du Langage, UMONS (Belgique)                |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures   |
| Mots-clés     | Dyslexie, enseignement supérieur, profils cognitifs, troubles de la lecture, intégration   |

#### Résumé

Après avoir bénéficié d'aides spécifiques durant leur scolarité, les étudiants dyslexiques ne bénéficient plus d'autant d'aménagements lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur. Or, ce trouble du langage écrit persiste et entraîne des difficultés importantes pour aborder les textes écrits. Bien que le « décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif » permette une meilleure insertion des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur en Belgique, les « aménagements raisonnables » proposés restent principalement limités à des aspects de surface et les étudiants dyslexiques font face à de nombreuses difficultés afin de suivre leur cursus. De plus, les difficultés sont peu déterminées sur le plan cognitif. Or, une meilleure connaissance de celles-ci permettrait ensuite la mise en place d'aides pédagogiques adaptées. Afin de mieux spécifier les difficultés cognitives de ces étudiants, nous avons mené une étude dans un ensemble varié d'établissements d'enseignement supérieur de type long et court, auprès de 50 étudiants dyslexiques (dyslexie développementale) et 160 étudiants non dyslexiques, tous fréquentant les 3 premières années de bachelier. Les résultats obtenus dans des tests de lecture de mots réguliers, irréguliers, non-mots et de texte soulignent la présence de troubles persistants de la lecture chez les étudiants dyslexiques. En effet, ces étudiants présentent des scores inférieurs aux étudiants non dyslexiques ainsi que des temps de lecture plus lents, dans l'ensemble des tests de lecture. Nous notons également des scores inférieurs chez les étudiants dyslexiques au niveau des capacités généralement associées à la lecture : phonologie, métaphonologie, mémoire à court terme et de travail et attention visuelle. Suite à ces constats, la question des moyens pédagogiques à proposer dans l'enseignement supérieur afin de permettre une meilleure intégration de ces étudiants dyslexiques sera discutée lors de la conférence.

## Symposia plage 1 / 3 avril 2023 / 11h00-12h30 / HEPH-Condorcet

| Symposium<br>P1/SC1  | 3/4/2023  | 11h00 - 12h30 | HEPH-Condorcet / B10 |
|--|---|---------------|----------------------|
| Titre  | <i><b>Vers une intégration des « soft skills » dans les dispositifs d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle</b></i> |               |                      |
| Communication  | <b>Symposium - Court</b>  |               |                      |
| Organisateur   | Burton Réginald   |               |                      |
| Institution  | Université du Luxembourg ( Luxembourg)  |               |                      |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |               |                      |
| Mots-clés  | Soft skills, évaluation, reconnaissance   |               |                      |
| <b>Résumé</b>  |   |               |                      |
| Rollin Bastien, Demeuse Marc, Giret Jean-François  | <i>L'open-badge : un outil pertinent au service de la reconnaissance de soft-skills dans l'enseignement supérieur ?</i>                                 |               |                      |
| Demeuse Aurélie, Piret Christine   | <i>Évaluer les soft skills : Vers l'intégration d'un dispositif d'évaluation des SFC dans la formation professionnelle</i>                              |               |                      |
| Vilches Océane   | <i>Évaluation des soft skills par les recruteurs : utilisation de la méthode des vignettes</i>  |               |                      |
| <p>L'évaluation et la reconnaissance des « soft-skills » (ou savoirs comportementaux ou encore compétences non-académiques) est devenue une question majeure qui mobilise de nombreux acteurs tant du monde académique que de la formation professionnelle. Dans l'enseignement supérieur, le processus de Bologne a en effet mis en évidence le rôle central de l'évaluation et de la reconnaissance des compétences en général et des compétences « transversales » en particulier tandis qu'au niveau de la formation professionnelle, l'acquisition et la maîtrise des « soft skills » serait en passe de devenir un critère déterminant pour décrocher un emploi. Ainsi, le présent symposium propose d'explorer l'intérêt, l'utilité et la pertinence d'intégrer la problématique des « soft skills » dans les dispositifs d'évaluation et de reconnaissance des universités et des centres de formation professionnelle. Renouant avec les principes fondateurs de l'ADMEE, il fait intervenir à la fois des chercheurs et des praticiens venus de France, de Belgique et du Luxembourg en vue de créer des liens dynamiques et constructifs entre la recherche et le terrain. Il s'articule autour de trois communications : Dans une première communication intitulée « L'open-badge : un outil pertinent au service de la reconnaissance de soft-skills dans l'enseignement supérieur ? », Bastien Rollin (IREDU-INAS, France), Marc Demeuse (INAS, Belgique) et Jean-François Giret (IREDU, France) proposent, au départ d'une enquête quantitative, d'étudier l'intérêt des étudiants pour les badges numériques au sein des universités. Dans une deuxième communication intitulée « Evaluer les soft skills : Vers l'intégration d'un dispositif d'évaluation des SFC dans la formation professionnelle », Aurélie Demeuse (Bruxelles Formation, Belgique) et Christine Piret (Forem, Belgique) s'attachent à présenter une approche méthodologique et des outils d'évaluation (Vision SFC) des « soft skills » dans un contexte de formation professionnelle tout en envisageant leur implémentation sur le terrain. Enfin, dans une troisième communication intitulée « Évaluation des soft skills par les recruteurs : utilisation de la méthode des vignettes », Océane Vilches (Université de Bourgogne-Franche-Comté, France), propose d'étudier les perceptions des recruteurs vis-à-vis des soft skills des jeunes peu diplômés à partir d'une méthode quantitative nommée « des vignettes » dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement des demandeurs d'emploi.</p> |   |               |                      |

| Symposium<br>P1/P2/SL1   | 3/4/2023<br>3/4/2023   | 11h00–12h30<br>14h00-15h30 | HEPH-Condorcet / B2 |
|--|--|----------------------------|---------------------|
| Titre  | <i>Développer des pratiques d'évaluation sommative et de notation au service des apprentissages : un défi pour la recherche et la pratique</i>                             |                            |                     |
| Communication  | <b>Symposium - Long</b>  |                            |                     |
| Organisateurs  | Baron Jean, Berger Jean-Louis, Fagnant Annick, Morales Villabona Fernando, Mottier Lopez Lucie, Pasquini Raphaël(1), Salvisberg Miriam, Strehmel Bastyan, Yerly Gonzague   |                            |                     |
| Institution  | 1 - Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)   |                            |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |                            |                     |
| Mots-clés  | Évaluation soutien d'apprentissage, évaluation sommative, évaluation constructive, régulations, pratiques évaluatives  |                            |                     |
| Yerly Gonzague, Berger Jean-Louis  | <i>L'examen d'un cours universitaire, une opportunité pour apprendre ? Analyse des perceptions des étudiant-es</i>   |                            |                     |
| Morales Villabona Fernando, Pasquini Raphaël, Strehmel Bastyan   | <i>Démarches d'évaluation sommative au service des apprentissages de tous les élèves : une étude de cas à l'école secondaire</i>   |                            |                     |
| Salvisberg Miriam, Mottier Lopez Lucie   | <i>Des buts certificatifs, formatifs, motivationnels et relationnels poursuivis par des enseignant-es lors d'une activité évaluative certificative</i>                     |                            |                     |
| Baron Jean, Fagnant Annick   | <i>Analyser les compétences évaluatives des enseignants du secondaire supérieur et leurs opportunités d'apprentissage. Présentation d'un questionnaire à large échelle</i> |                            |                     |
| <b>Résumé</b>  |  |                            |                     |
| <p>La recherche contemporaine étudie les conditions nécessaires pour que les fonctions formatives et sommatives de l'évaluation soient en synergies. Cette acception de l'évaluation s'inscrit dans une perspective d'Assessment for Learning (Assessment Reform Group, 2006) - traduite en français par Evaluation soutien d'apprentissage (Allal &amp; Laveault, 2009), ou évaluation pour apprendre (Mottier Lopez et al., 2021). La recherche a abondamment documenté les effets positifs de cette approche sur les apprentissages des élèves en évaluation formative, mais peu de travaux ont fait de même du point de vue de l'évaluation sommative. Les travaux sur les pratiques de notation sont ici encore plus discrets, ces dernières étant souvent jugées négativement car essentiellement au service de la sélection des élèves et de la gestion de leurs flux (Butera et al., 2012 ; Crahay et al., 2019). Les études peu nombreuses qui tentent de mieux comprendre et conceptualiser les conditions permettant aux démarches d'évaluation sommative de faire également progresser tous les élèves et développer leurs capacités d'auto-régulation (Auteur ; Harlen, 2005, 2012 ; Laveault et Allal, 2016 ; Mottier Lopez, 2015), s'appuient sur trois constats : a. c'est l'utilisation qui est faite des informations issues de la démarche d'évaluation qui en détermine la fonction et non l'inverse (Good, 2011 ; William, 2010) ; b. ces pratiques évaluatives sont d'une complexité élevée (DeLuca et al., 2019 ; McMillan &amp; Nash, 2000 ; Auteurs) et c. à large échelle, le fait de supprimer les notes est une solution peu convaincante, car des enseignants se retrouvent en difficulté pour rendre compte des bilans d'apprentissages des élèves, le stress augmente chez nombre d'apprenants et la communication entre l'école et les familles devient plus opaque (Normann et al., 2022). Nous manquons donc de recherches permettant de mieux comprendre les conditions nécessaires pour que les fonctions de certification et de régulation puissent se conjuguer, en prenant en compte les spécificités des contextes, les disciplines ainsi que la posture des enseignant-es et des élèves/étudiant-es. Un besoin de nouvelles conceptualisations des phénomènes évaluatifs spécifiques à ces pratiques se fait également jour. Il s'agit notamment de réaffirmer que toute démarche d'évaluation sommative notée doit prioritairement poursuivre trois objectifs : certifier les apprentissages considérés comme importants dans les curricula et les établissements, fournir des rétroactions formatives aux élèves et donner des informations aux enseignant-es pour leur permettre de planifier les apprentissages à poursuivre (Carey &amp; Carifio, 2012). Ce symposium tentera de problématiser les continuités et ruptures en évaluation des apprentissages en traitant de cette problématique complexe au travers de quatre communications, menées dans des contextes et degrés différents. La première analysera dans quelle mesure un examen universitaire peut devenir une situation qui permet d'apprendre. La deuxième, au travers d'une étude de cas au secondaire, donnera à voir comment une démarche d'évaluation sommative a permis de certifier des apprentissages dans une classe à double niveaux. La troisième montrera que lors d'une activité évaluative certificative, les enseignant-es poursuivent des buts formatifs, motivationnels et relationnels, en plus de ceux qui sont propres à la certification des acquis des élèves. Enfin, la quatrième portera sur le l'analyse d'un questionnaire étudiant trois axes des connaissances et compétences évaluatives (Assessment Literacy)des enseignants du</p> |  |                            |                     |

secondaire supérieur en Belgique et documentera dans quelle mesure les méthodes d'évaluation, y compris sommatives, offrent des opportunités d'apprentissages.

## Ateliers plage 2 / 3 avril 2023 / 14h00-15h30 / HEPH-Condorcet

| Atelier P2/1  | 3/4/2023   | 14h00-15h30 | HEPH-Condorcet / B8 |
|---------------|--|-------------|---------------------|
| Titre         | <i>L'évaluation au supérieur : Un levier d'une excellence sociale et sociétale dans les universités tunisiennes</i>  |             |                     |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>  |             |                     |
| Organisateur  | Boussaada Hallouma   |             |                     |
| Institution   | 1 - Education, Cognition, Tice et Didactique (Tunisie), 2 - Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue - Tunis (Tunisie), 3 - Université Catholique de Louvain-la-Neuve (UCL-GIRSEF) - IPSY- (Belgique) |             |                     |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés     | Indicateur qualité, évaluation universitaire, excellence sociale et sociétale, citoyenneté, enseignement supérieur, compétences professionnelles, validité, pertinence.  |             |                     |

### Résumé

Élever le niveau de qualification des diplômés sortant de l'enseignement supérieur tunisien est devenu un enjeu qui se justifie en référence à deux dimensions, à savoir la dimension économique et la dimension sociale (améliorer l'employabilité et l'insertion professionnelle des jeunes diplômés ; réduire les inégalités sociales). Le contexte économique actuel de la Tunisie contraint ainsi les établissements d'enseignement supérieur à réviser les stratégies d'intervention, notamment celle de l'amélioration du curriculum de formation et de la qualité du système d'évaluation. Viser une excellence, qualifiée de sociale et sociétale (De Ketele, Hugonnier, Parmentier & Cosnefroy, 2016), est devenue nécessaire non seulement en raison de la pression mondiale, mais aussi pour permettre aux entreprises d'avoir une main d'œuvre professionnelle capable de s'intégrer dans un environnement compétitif. Notre réflexion a été menée sur la base de trois études complémentaires appelant des démarches méthodologiques différentes. La première, une enquête par questionnaire auprès de 158 diplômés ayant une expérience professionnelle, examine la contribution du système d'évaluation universitaire mis en œuvre pour le développement des compétences professionnelles recherchées sur le marché de l'emploi. La seconde étude, une enquête auprès de 98 enseignants-chercheurs exerçant dans différentes universités tunisiennes, les interroge sur le comment concevoir une excellence sociale et sociétale en matière de l'évaluation universitaire pour permettre aux institutions d'enseignement supérieur de se développer. Dans la troisième étude, nous analysons les conséquences de la politique d'assurance qualité (nouvelle excellence), telle qu'on peut la discerner dans le processus de Bologne (LMD) et son application au système tunisien. De ces études, deux constats émergent : d'une part, ces réformes sont loin d'avoir les succès escomptés auprès des étudiants et des enseignants ; d'autre part, les curriculums de formation universitaire et le système d'évaluation au supérieur impactent faiblement l'employabilité des diplômés à la sortie des universités. Des tentatives d'explications sont proposées.

|               |   |  |  |
|---------------|---|--|--|
| Titre         | <i>Pluralité de l'évaluation d'un dispositif institutionnel de réorientation à l'université : bilan sur 5 ans des profils, avis et trajectoires des étudiants de l'université de Bourgogne pour une réflexion sur le semestre REO</i> |  |  |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |  |  |
| Organisateurs | Perret Cathy (1) (2), Anouar Sanae (1), Hachimi Sanae (1)   |  |  |
| Institution   | 1 - CIPE - Université de Bourgogne (France), 2 - Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education, Université de Bourgogne - Pôle AAFE (France)  |  |  |
| Thématique    | Réseau thématique - Évaluation et enseignement supérieur  |  |  |
| Mots-clés     | Étudiants, réorientation, dispositif institutionnel, trajectoires d'études.   |  |  |

### Résumé

Pour accompagner la réflexion sur la réorientation, cette communication fait le bilan de 5 années du semestre REO, le dispositif institutionnel de réorientation de l'université de Bourgogne en s'appuyant sur les données administratives de l'établissement, les enquêtes annuelles menées auprès des inscrits au dispositif et sur les bilans annuels établis avec l'équipe pédagogique. Après une présentation du dispositif associée à des informations sur la réorientation à l'échelle nationale (statistiques et cartographie originale des dispositifs des universités), elle informe sur les améliorations réalisées à l'issue de chaque bilan annuel (contenu, fonctionnement et information). Elle donne



| Atelier P2/2   | 3/4/2023  | 14h00-15h30 | HEPH-Condorcet / B7 |
|--|---|-------------|---------------------|
| Titre  | <i>Analyse des résultats pour la formation en évaluation des apprentissages</i>           |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs  | Galiano Renan, Alavarse Ocimar, Siqueira Valéria  |             |                     |
| Institution  | Universidade de São Paulo ( Brésil)   |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés  | Évaluation des apprentissages, épreuves externes, formation des enseignants, curriculum   |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>Dans ce travail, nous explorons la relation entre les évaluations internes et externes en étudiant la situation à d'une école du Réseau éducatif municipal de São Paulo. Bien que chacune de ces évaluations ait des caractéristiques particulières, la comparaison de leurs résultats, à travers la méthodologie employée, permet de problématiser certains aspects, notamment le fait que la répartition des notes que les enseignants attribuent aux élèves devrait supposer une forte corrélation par rapport aux compétences estimées par l'examen São Paulo, compte tenu des proximités entre le programme prescrit et les matrices de référence des tests. Nous soulignons que ce travail ne propose pas de remplacer l'évaluation des apprentissages réalisée par les enseignants par des tests standardisés, en raison de possibles gains de validité et de fiabilité, mais pointe la possibilité d'un dialogue entre les résultats de ces évaluations, y compris comme élément de réflexion sur les améliorations possibles des activités d'évaluation à l'école, particulièrement en vue d'élever les niveaux d'apprentissage dans des compétences significatives qui, sans épuiser le champ du travail pédagogique intrinsèque à l'école, se révèlent avec une forte densité et pertinence scolaire et sociale.</p>   |   |             |                     |
| Titre  | <i>« Apprendre à résister » à nos modèles</i>   |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateur   | Jurado Monique  |             |                     |
| Institution  | expert associé FEI, expert pour des projets de l'OCDE et des Ecoles Européennes ( France) |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés  | Curriculum, modèles d'évaluation, modélisation, référentialisation.                       |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>La conception et l'élaboration de syllabus, pour les curricula, pour la formation à l'évaluation des apprentissages, ou pour l'élaboration d'items d'évaluation nationale, conduisent à des interrogations de fond, de profonds désaccords de conception, voire à des impasses en ce qui concerne les décisions à prendre en termes de choix de références pour soutenir un curriculum fondé sur l'évolution des apprentissages. Les freins observés conduisent à interroger les limites des modèles d'évaluation sous-tendant les pratiques, les postures, les instruments même, non sans lien avec les « modèles de pensée » qui agissent personnels, décideurs et la société même, plus ou moins consciemment.</p> <p>Dans une conception curriculaire la manière de penser la continuité pédagogique des apprentissages intègre l'approche de la complexité inhérente au concept de compétence. Elle induit une logique d'action évaluative spécifique, en rupture avec une culture évaluative souvent non dépassée dans l'habitus professionnel. La difficulté des concepteurs est de rendre intelligibles pour autrui les savoirs de référence impliqués. Construire des cadres de référence en évaluation amène à prendre conscience des logiques à l'œuvre dans les modèles sous-jacents plus ou moins conscients qui se chevauchent, génèrent des objets, postures et instruments d'évaluation très différents.</p> <p>La communication mettra en avant l'importance de la « modélisation » pour objectiver son propre fonctionnement (chez les concepteurs des curricula comme chez les utilisateurs), dépasser la normalisation induite par les modèles non conscientisés et favoriser l'intelligibilité des pratiques : il s'agit de mettre à jour ce qui est sous-jacent aux manières de dire et penser l'évaluation (modèles et langages). On ouvrira des perspectives sur ce qu'apportent les modélisations de l'acte évaluatif à construire pour des apprentissages pensés comme parcours évolutifs : logique d'action, objet de l'évaluation, postures des acteurs de l'évaluation (évalués autant qu'évaluateurs), instruments évaluatifs, peut-être encore à inventer. [1] Michel Vial</p> |   |             |                     |

|               |  |
|---------------|--|
| Titre         | <b><i>Ruptures et continuités dans les pratiques évaluatives en sciences. Le rôle de l'épistémologie pratique des enseignants.</i></b> |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>  |
| Organisateurs | Marlot Corinne, Lepareur Céline  |
| Institution   | Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)   |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures  |
| Mots-clés     | Évaluation, soutien d'apprentissage, enseignement scientifique, épistémologie pratique   |

#### Résumé

Notre recherche interroge les pratiques des enseignants de sciences pour évaluer les apprentissages dans le contexte de la mise en œuvre de la démarche scientifique à l'école (DSE). Elle s'intéresse plus précisément aux apprentissages réalisés en dernière année de l'école primaire (8e année), dans le contexte vaudois (Suisse), où l'évaluation sommative en sciences pèse de manière importante sur le processus d'orientation des élèves dans les filières différenciées du secondaire. Sur la base d'études de cas, nous visons à décrire et comprendre des pratiques d'évaluation inscrites dans ce contexte. Pour ce faire, nous les appréhendons dans une perspective située, en vue d'analyser la relation dialectique entre les pratiques évaluatives des enseignants, leur contexte et les apprentissages des élèves (Mottier Lopez, 2015). Pour analyser cette relation, nous articulons différents modèles interprétatifs : Tout d'abord nous interrogeons les pratiques évaluatives à la lumière d'une perspective de l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (E-sA, Laveault & Allal, 2016) où la question des synergies entre évaluation formative et sommative est centrale. L'E-sA se décrit comme une démarche d'évaluation faisant partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, ensemble, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, de démonstrations et d'observations dans le but de favoriser les apprentissages en cours (Allal & Laveault, 2009). Encore faut-il s'assurer que l'E-sA contribue à améliorer les décisions qui sont prises pour favoriser ces apprentissages (Black & Wiliam, 2009). Parallèlement, notre point de vue didactique sur l'évaluation nous conduit à mettre en relation les contenus et les enjeux de savoir des évaluations sommatives avec ceux mobilisés durant les séquences d'enseignement-apprentissage. Tout au long de la séquence, les élèves sont confrontés, plus ou moins explicitement, à certains usages des savoirs. Ces usages constituent ainsi une cible, plus ou moins lointaine, de l'action didactique que nous décrivons. Pour autant, un certain nombre de déterminations pèsent sur cette action didactique et sur les choix opérés par l'enseignant. Pour rendre raison de ce phénomène, la notion d'épistémologie pratique (EP, Sensevy & Mercier, 2007 ; Auteur, 2009) est convoquée. Cet outil théorique permet au chercheur d'accéder à une intelligibilité plus dense des pratiques enseignantes. Les éléments d'EP en tant qu'ensemble de connaissances mobilisées par l'enseignant - lors de la préparation de la séance mais aussi lors de sa mise en œuvre - pèsent sur la dynamique de l'action de deux manières différentes : ils orientent l'action mais certains d'entre eux naissent également de l'action conjointe professeur/élève(s). D'une manière générale, la communication visera à montrer comment deux enseignants primaires évaluent les apprentissages en sciences, pris dans la double injonction de mettre en œuvre la démarche scientifique à l'école (DSE) et d'orienter scolairement les élèves au moyen d'évaluations sommatives. Plus précisément, nous tenterons de répondre à la question suivante : quels sont les éléments d'épistémologie pratique qui pourraient (sur)déterminer ces choix didactiques et peser sur les logiques évaluatives des enseignants ? Pour répondre à cette question, deux séquences de sciences, mises en œuvre par deux enseignants expérimentés, sont analysées. Toutes deux portent sur les fonctions de nutrition en 8e année primaire (élèves de 11-12 ans). Nos données se composent des enregistrements vidéo des séquences d'enseignement, des productions des élèves, des épreuves sommatives et de plusieurs entretiens avec les enseignants observés : un entretien ante destiné à annoncer les intentions et les objectifs d'apprentissage, des entretiens à chaud post séances pour expliciter certains choix réalisés en situation et un entretien think aloud conduit au moment de la correction de l'épreuve sommative qui vise à faire expliciter leurs décisions. Nous présenterons une méthode d'analyse déjà mise à l'épreuve dans une précédente étude (Auteur al., 2019) qui vise à identifier la correspondance entre les tâches évaluatives de l'épreuve sommative et les objets de savoirs travaillés en classe lors de la séquence d'enseignement, tout en prenant en compte les intentions de l'enseignant et son point de vue lors de la correction des épreuves. L'analyse de nos données montrera qu'en dépit de pratiques pédagogiques et didactiques très différentes lors des moments d'enseignement, les deux enseignants observés vont in fine concevoir des épreuves sommatives très proches en termes de contenu et d'enjeu. Les analyses réalisées donneront ensuite à voir la construction des éléments d'épistémologie pratique selon un principe d'inférence qui articule des faits issus pour partie des entretiens et pour partie de l'analyse didactique de la pratique effective. Ces éléments d'EP seront inférés de manière à rendre perceptibles les différents rapports des deux enseignants (1) à l'institution et les prescriptions (2) à l'enseignement en général (3) à l'enseignement des sciences et des fonctions de nutrition en particulier et (4) à l'évaluation des apprentissages scientifiques. Pour cette dernière catégorie, nous montrerons que, pour un enseignant, le lien entre évaluation et

enseignement est essentiel : d'une part c'est l'évaluation qui pilote la conception de la séquence et, d'autre part, il importe d'évaluer ce qui est enseigné. Toutefois, et sans doute au regard des enjeux de sélection des élèves à ce niveau de leur cursus scolaire, il semble que pour cet enseignant l'épreuve sommative doit plutôt viser la réussite que l'évaluation de la compétence à entrer dans une pratique scientifique. Pour l'autre enseignant, l'épreuve sommative correspond idéalement à une mesure des progrès de l'élève, mais elle ne peut réaliser cette fonction en raison des pressions subies par l'établissement et le contrôle des familles. Les éléments d'épistémologie pratique qui se dégagent chez cet enseignant plaident pour une évaluation exclusivement sélective qui récompense les élèves qui suivent bien en classe ou qui apprennent bien leurs leçons à la maison. La comparaison des pratiques de ces deux enseignants révèle ainsi que, si on observe une même logique en termes de choix didactique lors de la conception de l'épreuve sommative, les pratiques d'acculturation scientifique sont pour leur part très contrastées. Ce constat nous amène à penser que l'évaluation de l'apprentissage scientifique représente un point aveugle dans la profession et plus particulièrement dans la possibilité d'articuler savoirs et pratiques de savoir lors d'épreuves sommatives.

| Atelier P2/3   | 3/4/2023  | 14h00-15h30 | HEPH-Condorcet / B3 |
|--|---|-------------|---------------------|
| Titre  | <i>Les interactions pédagogiques en e-learning universitaire - Cas des plateformes Moodle et Google Classroom</i>   |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs  | Boumahdi Abdelaziz, Hadji Samira  |             |                     |
| Institution  | Faculté des sciences de l'éducation - Université Mohammed V de Rabat (Maroc)  |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés  | Interactions, e-learning, plateformes   |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>Les effets néfastes et sans précédents de la pandémie COVID-19 ont bouleversé les économies et les sociétés sans pour autant exclure le secteur de l'éducation. Dans ce contexte difficile, le Maroc a déclaré l'état d'urgence sanitaire et un confinement a été instauré. Alors, la transition d'un mode de formation présentielle et traditionnelle vers un mode de formation à distance a été imposée afin d'assurer la continuité pédagogique. Du coup, cela a offert une opportunité inestimable pour porter un regard réflexif et prospectif orienté vers une meilleure optimisation des vertus de la digitalisation sur les plateformes d'e-learning comme solution adéquate en ces temps anxiogènes. Partant de là, la question des interactions pédagogiques dans un processus d'e-learning est devenue préoccupante et a revêtu un intérêt capital. C'est ainsi que cette recherche se fixe pour objectif d'évaluer le potentiel des plateformes d'e-learning, notamment Moodle et Classroom, à favoriser des interactions associant corps enseignant, étudiants, contenu et interface. À cet effet, on est parti d'une approche de recherche quantitative avec un raisonnement déductif et une perspective positiviste par le biais d'une grille d'évaluation destinée aux étudiants du niveau master en « Technologie de l'éducation et innovation pédagogique » à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université Mohammed V de Rabat. Les résultats de nos analyses ont révélé une satisfaction majoritaire des étudiants de la qualité des interactions pédagogiques au regard des potentiels offerts sur les deux plateformes d'e-learning Moodle et Classroom, sans omettre une prise de conscience partagée de l'importance du numérique dans l'amélioration des pratiques enseignantes en enseignement supérieur. En définitive, des gains significatifs ont été enregistrés sur l'état d'infusion des technologies de l'information et de la communication en e-learning.</p> |   |             |                     |
| Titre  | <i>Étudier et comprendre une rupture d'égalité filles/garçons en mathématiques au CP (Grade 1), en France</i>   |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs  | Sayac Nathalie, Grapin Nadine   |             |                     |
| Institution  | Laboratoire de Didactique André Revuz - Université Paris Diderot (France), Université Paris Diderot - UFR de physique, Université Paris Diderot - UFR de mathématiques (France) |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés  | Stéréotypes de sexe, évaluations nationales, mathématiques, didactique  |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>En France, depuis 2018 sont proposées, à l'échelle nationale, des évaluations visant à apprécier les acquis des élèves de Cours préparatoire (CP, élèves âgés de 6 - 7ans) et de CE1 (Cours Élémentaire 1, élèves âgés de 7 à 8 ans) en Français et en Mathématiques, à trois moments : à l'entrée au CP (temps 1), à la mi-parcours du CP (temps 2), à l'entrée au CE1 (temps 3). Les résultats de ces évaluations sont comparés, d'une année à l'autre, pour étudier les évolutions des acquis des élèves débutant leur cursus scolaire à l'école élémentaire, en termes de continuités et ruptures. Un résultat témoigne d'une rupture d'égalité fort surprenante entre les performances des filles et celles des garçons en Mathématiques dès le temps 2. Alors que les résultats des filles et des garçons ne présentent pas de différence à l'entrée au CP, ceux des filles se détachent négativement de ceux des garçons à partir de l'évaluation de mi-parcours au CP et se prolongent en CE1. Pour tenter d'expliquer cette rupture précoce en termes d'inégalités filles/garçons, nous avons conçu une étude s'appuyant sur plusieurs hypothèses que nous souhaitons éprouver simultanément. Pour ce faire, nous avons élaboré un dispositif expérimental se déclinant à plusieurs niveaux. Dans un premier temps, nous allons observer des passations de ces évaluations afin d'estimer la pression évaluative imposée aux élèves, en supposant que cette pression a davantage d'incidence sur les performances des filles que des garçons. Nous allons également interroger des enseignant-es et des élèves de CP afin d'étudier s'ils ou elles sont sensibles ou ont intériorisé des stéréotypes de sexe. Pour finir, nous comptons réaliser une analyse didactique des</p>  |   |             |                     |

tâches mathématiques proposées aux deux évaluations de CP et les comparer pour évaluer dans quelle mesure elles s'inscrivent dans une continuité ou une rupture d'apprentissages mathématiques.

|               |  |
|---------------|--|
| Titre         | <i>Évaluer autrement les enseignements dans le supérieur en utilisant la photo-expression</i>                      |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>  |
| Organisateurs | Sylvestre Emmanuel, Antille Marine   |
| Institution   | Université de Lausanne (Suisse)  |
| Thématique    | Réseau thématique - Évaluation et enseignement supérieur   |
| Mots-clés     | Évaluation des enseignements, photo expression, évaluation formative, feedback constructif, enseignement supérieur |

#### Résumé

Une pratique largement répandue au sein des institutions d'enseignement supérieur consiste à réaliser l'évaluation des enseignements par les étudiants par l'intermédiaire de questionnaires (Bernard et al., 2000 ; Sylvestre et al., 2016). Si elle permet aux différents acteurs de l'enseignement d'obtenir des données utiles, quelle qu'en soit la visée (formative ou administrative), cette méthodologie peut cependant exercer un fort impact émotionnel à valence négative chez les enseignants (Barras, 2017) et résulter en une réduction de leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2002) et une diminution de leur engagement dans l'amélioration de leur enseignement. Par ailleurs, la finalité de l'évaluation reste souvent implicite pour les enseignants et les étudiants ; ce qui peut engendrer une forme de résistance ou de méfiance de part et d'autre. Les risques d'une perte de sens dans l'évaluation induit par la méthodologie choisie sont donc importants. Comment alors redonner du sens à l'évaluation des enseignements afin que les enseignants et étudiants puissent partager un sens commun ? Une méthodologie, inspirée du Photolangage® (Baptiste et al, 1991) et utilisant la photo-expression adaptée au contexte de l'enseignement supérieur a été testée, afin de proposer une activité aux étudiants qui puisse non seulement apporter un feedback constructif sur l'enseignement mais aussi être utile pour renforcer leur expérience d'apprentissage. Par le choix d'une photographie en réponse à une question posée, elle aide les participants à verbaliser leur expérience, à prendre conscience de leurs propres représentations tout en les confrontant à celles des autres. Lors de cette communication, nous présenterons en détail l'outil développé, sa méthodologie dans le cadre de l'évaluation des enseignements et les résultats de la phase pilote. Suite aux retours des enseignants et des étudiants, il est envisagé de diffuser plus largement cette pratique et de la développer, notamment en couvrant différentes thématiques liées à l'enseignement dans le supérieur.

| Atelier P2/4   | 3/4/2023  | 14h00-15h30 | HEPH-Condorcet / B1 |
|--|---|-------------|---------------------|
| Titre  | <b>« Évaluer, c'est sérieux » : étude des comportements et des discours sur l'évaluation d'enseignant-e-s en contexte de jeu (suite et fin)</b> |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs  | Doré Frédéric, Leduc Diane, Potvin-Rosselet Edith, Bédard Alexandre   |             |                     |
| Institution  | Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal (Canada)   |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés  | Évaluation, innovation, ludicisation, zones dynamiques  |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>L'évaluation est source de tensions chez les enseignants pour qui elle s'ajoute à une charge de travail déjà élevée (Remaud et Figari, 2014). Ces tensions à l'égard de l'évaluation mettent à mal leur liberté et leur créativité et affectent ainsi leur bien-être, ce qui peut entraîner des conséquences négatives sur l'apprentissage des étudiants (Berg et K. Seeber, 2013 ; Klusmann et al., 2008). En témoignent certains comportements et discours qui sont peu explorés en recherche.</p> <p>Plusieurs mythes circulent également en éducation sur le jeu et alimentent des idées reçues à son égard : le jeu n'est pas sérieux, jouer est futile, jouer détourne les apprentissages – et c'est pourquoi il est relégué à l'enfance (Sanchez et Romero, 2020).</p> <p>Jouer tend pourtant à diminuer le stress, à stimuler l'engagement cognitif et la participation en plus de favoriser la créativité (ibid). Ces aspects, propres aux groupes restreints que forment les joueurs, sont depuis longtemps documentés, notamment, dans les travaux sur les zones du travail, de l'affection et du pouvoir conceptualisées par Landry (2007).</p> <p>Nous voulons donc comprendre comment jouer influence les comportements et les discours des enseignants sur l'évaluation en regard de ces trois zones.</p> <p>L'OPIEVA et CREO ont développé NEO – Le jeu pour innover en évaluation. Ce jeu s'appuie sur les principes de la ludicisation tels que développés par Genvo (2013) afin de créer un contexte dans lequel les joueurs peuvent expérimenter à l'écart des contingences habituellement liées à l'évaluation.</p> <p>La communication présente la deuxième partie des résultats de cette étude, la première ayant été présentée au colloque de l'ADMEE Canada en novembre 2022. Les résultats seront présentés sous la forme de portraits réalisés par le croisement d'une analyse d'occurrence de discours et de comportements ainsi que d'une analyse textuelle de réponses à un questionnaire pré-post auquel ont répondu 24 participant-e-s.</p> |   |             |                     |
| Titre  | <b>Expérience utilisateur et motivation durant un serious game</b>  |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs  | Guarnieri Tristan, Fenouillet Fabien, Lebreton Christine, Stankovic Stéphanie   |             |                     |
| Institution  | Laboratoire Interdisciplinaire en Neurosciences, Physiologie et psychologie - Université Paris Nanterre (France)                                |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective (neuro)cognitive : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés  | Motivation, expérience utilisateur, serious game, mesure temps réel   |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>Introduction : Les serious game (SG) sont présentés comme une modalité pédagogique stimulant la motivation et l'apprentissage (Guardiola et al., 2012). Cependant les méta-analyses rapportent des liens incertains entre les SG et les motivations (Wouters et al., 2013). Les études sur les SG utilisent majoritairement des questionnaires pré/post (Smith et al., 2015) alors qu'il existe des modèles faisant état de motivation en fonction de la situation (Vallerand, 1997). Méthode : Cette étude exploratoire est réalisée auprès de 177 étudiants. Nous étudions l'expérience motivationnelle utilisateur grâce à des items explicites (sur les émotions, l'accomplissement et la concentration) durant l'utilisation d'un SG sur l'entretien thérapeutique. Nous leur faisons passer ces mesures 3 fois durant le SG et leur demandons de répondre à des échelles de motivation avant et après le SG (autodétermination, émotion, flow). Grâce à des analyses de régression et des ANOVA, nous étudions les liens de construits des indicateurs avec les questionnaires externes ainsi que leurs fluctuations durant l'utilisation. Résultats : Les émotions durant le SG</p>  |   |             |                     |

prédisent les émotions après le SG ainsi que l'expérience autotélique du flow. L'accomplissement prédit les dimensions objectif clair et équilibre défi-compétence du flow. La concentration prédit positivement la concentration mesurée par l'échelle de flow. On observe également une fluctuation des indicateurs : les émotions et l'accomplissement augmentent tandis que la concentration diminue. Enfin, ce sont les motivations autodéterminées avant le SG qui prédisent le mieux les motivations autodéterminées après le SG, les indicateurs internes n'ayant pas de lien direct avec ces dernières. Conclusion : Nos indicateurs explicites pourvoient une compréhension plus fine de l'expérience motivationnelle utilisateur durant les SG. Ils ouvrent des perspectives pour compléter les analyses classiquement faites avec des questionnaires pré/post et améliorer le suivi des apprenants au plus proche de leur expérience d'apprentissage.

|               |  |
|---------------|--|
| Titre         | <b><i>Évaluation des représentations des étudiants vis-à-vis de la gamification de l'évaluation formative.</i></b>   |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>  |
| Organisateurs | Zineb Hamdi (1), Sadiq Mounir (2), Radid Mohamed (2), Chems Ghizlane (1) (2), Mohammed Talbi (2)   |
| Institution   | 1 - Laboratoire des Sciences et Technologies de l'information et de l'Education (LASTIE). Faculté des Sciences Ben M'sick. Université Hassan II de Casablanca. Maroc ( Maroc), 2 - Observatoire de Recherche en Didactique Interdisciplinaire et Pédagogie Universitaire. Maroc. Faculté des Sciences Ben M'sick. Université Hassan II de Casablanca. Maroc ( Maroc) |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |
| Mots-clés     | Gamification, évaluation formative, perception des étudiants, TAM  |

#### Résumé

Afin de se lancer dans une innovation pédagogique qui vise à répondre aux attentes des étudiants universitaires de la génération Z et les impliquer encore plus dans leur apprentissage, la gamification de l'évaluation formative est un outil innovant permettant l'apprentissage sous forme de jeux en vue d'en accroître la dimension ludique (Deterding et al, 2011) que les participants éprouvent en s'y adonnant. Plusieurs recherches ont montré qu'apprendre en jouant engendrait un degré supérieur de motivation intrinsèque se traduisant par un engagement plus grand des étudiants et conduisant à un effet bénéfique sur la performance (Hanus et Fox, 2015). En effet, l'évaluation formative est une forme d'évaluation ayant comme objectif la progression des apprenants qui sont engagés dans des démarches d'apprentissage ou de formation (Scallon, 2000). La mise en place de cette pratique évaluative est aujourd'hui facilitée par les technologies numériques (Temperman & De Lièvre, 2009), grâce à leurs capacités interactives, elles permettent de développer des nouveaux outils d'évaluation formative et favorisent la motivation des apprenants. L'objectif de notre recherche vise à évaluer les représentations des étudiants vis-à-vis de la gamification de l'évaluation formative. Pour ce faire, nous avons eu recours au modèle théorique d'acceptation de la technologie (TAM). Le choix d'une méthodologie de recherche quantitative s'est traduit par la passation d'un questionnaire auprès des étudiants. Les résultats obtenus indiquent que la grande majorité des participants ont une représentation positive à l'égard de la gamification et qu'ils sont pour expérimenter cette démarche innovante. Dans une perspective qui nous permet de penser aux pratiques de l'évaluation formative, de gamifier cette dernière et de la mettre en place afin d'optimiser l'apprentissage et mesurer son impact sur l'engagement et la motivation des étudiants.

## Symposia plage 2 / 3 avril 2023 / 14h00-15h30 / HEPH-Condorcet

| Symposium<br>P1/P2/SL1                  | 3/4/2023<br>3/4/2023  | 11h00–12h30<br>14h00-15h30 | HEPH-Condorcet / B2 |
|---|---|----------------------------|---------------------|
| Titre                                   | <i>Développer des pratiques d'évaluation sommative et de notation au service des apprentissages : un défi pour la recherche et la pratique</i>                        |                            |                     |
| Communication                           | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                     |
| Organisateurs                           | Baron Jean, Berger Jean-Louis, Fagnant Annick, Morales Villabona Fernando, Mottier Lopez Lucie, Pasquini Raphaël, Salvisberg Miriam, Strehmel Bastyan, Yerly Gonzague |                            |                     |
| Thématique                              | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |                            |                     |
| Mots-clés                               | Évaluation soutien d'apprentissage, évaluation sommative, évaluation constructive, régulations, pratiques évaluatives   |                            |                     |
| Pour détails, voir symposium en plage 1 |   |                            |                     |

| Symposium<br>P2/P3/SL1  | 3/4/2023<br>4/4/2023   | 14h00-15h30<br>10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B15 |
|---|--|----------------------------|----------------------|
| Titre   | <i>Les modalités d'accompagnement et d'évaluation des pratiques et leur impact sur le développement professionnel des acteurs</i>  |                            |                      |
| Communication   | <b>Symposium - Long</b>  |                            |                      |
| Organisateur  | Van Nieuwenhoven Catherine   |                            |                      |
| Institution   | UCLouvain ( Belgique)  |                            |                      |
| Thématique  | Réseau thématique - Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives  |                            |                      |
| Mots-clés   | Pratiques d'accompagnement et d'évaluation, développement professionnel, dynamique collaborative   |                            |                      |
| Margot Isa, Lussi Borer Valérie,<br>van Brederode Marion  | <i>Mise en perspective de regards évaluatifs de formateurs, d'enseignants et d'élèves dans une recherche collaborative sur l'activité en classe à l'entrée au secondaire</i> |                            |                      |
| Gagné Andréanne, St-Jean<br>Charlaine, Fournier Dubé<br>Naomie  | <i>D'éducatrice à enseignante : questionnement en matière d'évaluation</i>   |                            |                      |
| Van Nieuwenhoven Catherine,<br>Huet Amandine, Doidinho<br>Viçoso Marie-Hélène, Maes<br>Olivier  | <i>Une recherche-action au cœur de la co-construction d'un stage : Analyse du processus d'engagement et du développement professionnel des acteurs.</i>                      |                            |                      |
| Goyette Nancy, McCarthy<br>Caroline   | <i>L'évaluation humaniste comme levier de développement professionnel et d'actualisation de soi chez des professionnels en éducation</i>                                     |                            |                      |
| Van Nieuwenhoven Catherine,<br>Buyle Alexandre, Cambier Anne-<br>Catherine, Legrain Emmanuelle,<br>Roegiers Astrid, Van<br>Meerhaeghe Sophie, Zuanon<br>Eveline   | <i>Une recherche collaborative pour identifier les besoins de formation des maitres de stage pour accompagner leurs stagiaires</i>   |                            |                      |
| Biémar Sandrine, Fabry<br>Stéphanie, Vifquin Jean-Marc,<br>Zuanon Eveline   | <i>Un espace de recherche collaborative comme levier de développement professionnel pour des formateurs en enseignement</i>  |                            |                      |
| <b>Résumé</b>   |  |                            |                      |
| <p>Depuis le colloque de Liège 2015, plusieurs symposia (Lisbonne 2016, Dijon, 2017, Luxembourg 2018) du RCPE (Réseau thématique centré sur les recherches Collaboratives au niveau des Pratiques Évaluatives) ont orienté leur réflexion sur une des visées principales de telles recherches à savoir la question du développement professionnel tant du côté des chercheurs que des enseignants-formateurs engagés dans le projet qu'ils soient maitres de stage ou superviseurs (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2015 ; Morrissette et Tessaro, 2015). Cette année, dans le cadre du colloque de Mons, la proposition de symposium du RCPE est toujours centrée sur l'accompagnement des apprenants et le développement professionnel des acteurs mais s'inscrit dans un contexte plus large allant de l'entrée du secondaire jusqu'à la formation initiale et continue des enseignants et des éducateurs. Ainsi, ce symposium vise à réunir des chercheurs, des formateurs et des enseignants engagés dans la dynamique d'accompagnement des pratiques évaluatives des enseignants et des éducateurs. Certaines communications documentent les modalités de collaboration (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud &amp; Tardif, 2007) en œuvre dans des recherches dites « participatives » (Bourassa, Bélaïr &amp; Chevalier, 2007) et leurs impacts sur le développement professionnel des acteurs impliqués. Dans le cadre du réseau RCPE, il s'agit toujours de référencer les pratiques de collaboration, ainsi que leurs atouts pour en optimiser les effets. Les communications 1, 3, 5 et 6 s'inscrivent dans ce projet avec des publics variés et des modalités de recherches participatives différentes. Certains des praticiens engagés dans les recherches 3, 5 et 6 seront présents pour partager, comme co-auteurs, les résultats des analyses menées. Pour certains, c'est la première fois qu'ils auront l'occasion de contribuer à la diffusion des connaissances ainsi co-construites. D'autres communications s'attachent à explorer directement des pratiques évaluatives dans des contextes spécifiques et à en questionner l'impact tant au niveau des apprentissages des élèves que du soutien au développement professionnel des acteurs impliqués. Ainsi, la communication 2 s'intéresse aux pratiques évaluatives d'éducatrices en petite enfance, endossant nouvellement la fonction d'enseignantes maternelles. Elle les questionne pour voir en quoi elles s'inscrivent dans une dynamique de soutien des progrès des élèves et ce, en vue de planifier une recherche-action pour faciliter leur insertion professionnelle. La communication 4, quant à elle, interroge, dans un programme court</p> |  |                            |                      |

de formation continue auprès de professionnels dans le champ de l'éducation, en quoi le dispositif d'évaluation formative mis en œuvre sert de levier au développement professionnel. La communication 1, dans la mesure où elle vise à croiser les regards évaluatifs des enseignants, des chercheurs et des élèves du début du secondaire, s'inscrit également dans cette deuxième perspective.

| Symposium<br>P2/P3/SL3  | 3/4/2023<br>4/4/2023   | 14h00-15h30<br>10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B11 |
|---|--|----------------------------|----------------------|
| Titre   | <i>Continuités et ruptures des dispositifs d'évaluations aux quatre niveaux de Kirkpatrick dans une perspective de soutien aux apprentissages et d'empowerment des apprenants en FTLV</i>                              |                            |                      |
| Communication   | <b>Symposium - Long</b>  |                            |                      |
| Organisateurs   | Chochard Yves (1), Gilles Jean-Luc (2), Rigo Jean-Michel (3)   |                            |                      |
| Institution   | 1 - Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal (Canada), 2 - Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), 3 - Université de Hasselt (Belgique)  |                            |                      |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures   |                            |                      |
| Mots-clés   | Modèle de Kirkpatrick, ingénierie des évaluations en formation, Formation Tout Au Long de la Vie (FTLV)  |                            |                      |
| Chochard Yves, Gilles Jean-Luc, Rigo Jean-Michel  | <i>Soutien aux apprentissages et empowerment des apprenants : perspectives offertes par une approche qualité appliquée aux quatre niveaux d'évaluations du modèle de Kirkpatrick</i>                                   |                            |                      |
| Ruegg Julie, Gilles Jean-Luc, Rigo Jean-Michel  | <i>Améliorer un dispositif de formation sur la base de l'évaluation de la satisfaction : ruptures et continuités en matière de pouvoir d'agir des parties prenantes et de soutien aux apprentissages</i>               |                            |                      |
| Rigo Jean-Michel, Struyven Katrien, Agten Anouk, Popleu Leen, Swennen Quirine, Gilles Jean-Luc  | <i>L'évaluation au service du soutien aux apprentissages et du pouvoir d'agir des apprenants de l'enseignement supérieur : le cas du Bachelor of Medicine de l'Université de Hasselt</i>                               |                            |                      |
| Bouyahia Fatima, El Kamoun Najib, Darhmaoui Hassan, Skouri Mohammed, Chekira Chaimae  | <i>Soutenir les apprentissages et le pouvoir d'agir des apprenants de l'enseignement supérieur dans un contexte de massification : le cas des Centres d'appui aux évaluations pédagogiques (CEDAPes)</i>               |                            |                      |
| Chochard Yves, Bieri Soraya, Zuppiger Julie, Shehu Melisa, Gilles Jean-Luc  | <i>Enjeux d'une analyse « compétences ouvertes vs fermées » dans le cadre de dispositifs d'évaluation favorisant l'empowerment des participants et le transfert de leurs acquis dans l'environnement professionnel</i> |                            |                      |
| Gilles Jean-Luc, Rigo Jean-Michel, Bentayeb Anissa, Dos Santos Paulo Mauro, Barbaras Yann   | <i>A quelles conditions une évaluation de l'impact d'une formation peut-elle favoriser l'empowerment des apprenants et soutenir leurs apprentissages ?</i>   |                            |                      |
| <b>Résumé</b>   |  |                            |                      |
| <p>Le modèle de Kirkpatrick est un des plus utilisés en ingénierie des évaluations en formation (Kirkpatrick, 1959, 1998 ; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2008). Malgré son ancienneté et bien qu'il ait fait l'objet de critiques, principalement sur son caractère hiérarchique et causal (Alliger et Janak, 1989 ; Dunberry et Péchard, 2007), ce modèle est très utilisé dans le monde de la Formation tout au long de la vie (FTLV). Il propose de distinguer quatre niveaux d'effets : la satisfaction des participants quant à la qualité de la formation (niveau 1) ; les apprentissages (niveau 2) ; les acquis de la formation transférés dans les pratiques professionnelles (niveau 3) et l'impact de la formation au sein de l'organisation (niveau 4).</p> <p>Les membres du Groupe international de recherches et d'expertises en ingénierie des évaluations en formation (GIRIEF) sont à l'origine d'études et de développements en lien avec les quatre niveaux de Kirkpatrick. Le GIRIEF a notamment contribué au développement de cycles de construction et de gestion de la qualité des évaluations pour les quatre niveaux (satisfaction - apprentissages - transfert - impact) dans une démarche d'amélioration continue des dispositifs de formation et de soutien aux apprentissages (Boutillier et al., 2020 ; Chochard et al, 2017 ; Gilles et Leclercq, 1995 ; Gilles 2002 ; Gilles et Chochard, 2022 ; Rigo et Gilles, 2022).</p> <p>Dans ce domaine, nous avons été influencés par les travaux de Deming considéré par beaucoup comme le père du mouvement de la gestion de la qualité. Une idée clé de la démarche qualité est de pratiquer l'amélioration continue en pensant les processus de production (de biens ou de services) comme des cycles « Plan, Do, Check, Act » similaires, au moins partiellement, à la méthode scientifique (Deming, 1986, 1993). C'est ce que nous avons transposé au domaine de la construction des évaluations en formation en gardant à l'esprit cette citation de Deming : « Si vous ne pouvez pas décrire ce que vous faites comme un processus, vous ne savez pas ce que vous faites ». Les cycles qualité en ingénierie des évaluations en formation proposés par le GIRIEF permettent d'appréhender concrètement les</p> |  |                            |                      |

processus évaluatifs en proposant huit étapes : (1) Analyse des aspects à évaluer ; (2) Design du dispositif d'évaluation ; (3) Construction des composantes du dispositif d'évaluation ; (4) Information des parties-prenantes ; (5) Collecte des données ; (6) Traitement des résultats ; (7) Feedbacks et (8) Macro-régulation en vue d'identifier des points d'améliorations pour le cycle suivant.

C'est dans ce contexte que nous examinerons dans une perspective de soutien aux apprentissages et d'empowerment ("pouvoir d'agir") des apprenants, les continuités et ruptures des dispositifs d'évaluation élaborés avec une approche qualité aux quatre niveaux de Kirkpatrick. À quelles conditions - et avec quels points d'attention sur un plan méthodologique - les évaluations à ces quatre niveaux peuvent-elles contribuer à l'amélioration des dispositifs de formation continue en vue de soutenir les apprentissages et favoriser l'empowerment des apprenants ? Quelles sont les continuités et les ruptures lorsqu'on met en oeuvre les cycles de construction et de gestion qualité des évaluations aux quatre niveaux de Kirkpatrick avec la volonté de soutenir les apprentissages et l'empowerment des apprenants ?

Après une présentation introductive sur le modèle de Kirkpatrick, les cinq présentations suivantes envisagent ces questions en lien avec chacun des quatre niveaux. La deuxième présentation portera sur le niveau 1 (la satisfaction des apprenants), la troisième et la quatrième sur le niveau 2 (les apprentissages), la cinquième sur le niveau 3 (le changement de comportement au travail) et la sixième sur le niveau 4 (les impacts organisationnels). Nous terminerons ce symposium par une synthèse collective destinée à dégager des réponses aux questions évoquées dans le paragraphe précédent. A l'issue de ce symposium, nous visons une publication collective cosignée par l'ensemble des participant-e-s qui reprendra faits saillants et conclusions.

| Symposium<br>P2/P3/SL4  | 3/4/2023<br>4/4/2003  | 14h00-15h30<br>10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B13 |
|---|---|----------------------------|----------------------|
| Titre   | <i>Évaluation des apprentissages spatiaux : ruptures, enjeux et défis relatifs à l'évaluation des habiletés spatiales</i>                                       |                            |                      |
| Communication   | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                      |
| Organisateurs   | Beuset Romain (1), Duroisin Natacha (1), Nelly Perichon (1), Bénard Linh Quang Sophie, Berney Sandra, Maurer Roland, Bétrancourt Mireille, Mengue-Topio Hursula |                            |                      |
| Institution   | 1 - Service Education et Sciences de l'Apprentissage - UMONS ( Belgique)  |                            |                      |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective (neuro)cognitive : continuités et ruptures   |                            |                      |
| Mots-clés   | Habiletés spatiales, outils d'évaluation, numérique   |                            |                      |
| Beuset Romain, Duroisin Natacha   | <i>Évaluer l'habileté de visualisation spatiale chez les élèves âgés de 12 à 15 ans : des résultats différents selon le matériel utilisé ?</i>                  |                            |                      |
| Perichon Nelly, Duroisin Natacha  | <i>Les défis liés à l'évaluation des compétences visuo-spatiales par les outils d'évaluation numériques</i>   |                            |                      |
| Bénard Linh Quang Sophie, Berney Sandra, Maurer Roland, Bétrancourt Mireille  | <i>Évaluation des représentations spatiales d'un environnement virtuel chez les élèves du 2ème grade au 4ème grade (7-10ans)</i>                                |                            |                      |
| Duroisin Natacha, Mengue-Topio Hursula, Seha Mélanie  | <i>Évaluation de la coordination des perspectives spatiales chez les enfants âgés de 5 à 9 ans</i>  |                            |                      |
| <b>Résumé</b>   |   |                            |                      |
| <p>Les habiletés spatiales sont les processus cognitifs exprimant la manière dont on apprend un environnement et les relations qu'entretiennent les objets de cet environnement (Darken &amp; Sibert, 1996). Elles sont impliquées dans la résolution de problèmes variés pratiques ou théoriques (Hegarty &amp; Waller, 2005 ; Kozhevnikov et al., 2007). Ces habiletés, qui constituent un facteur important de l'intelligence humaine (Wang et al., 2007) sont pluridimensionnelles. Bishop (1983) distingue par exemple les habiletés visuo-perceptives et les habiletés visuo-spatiales. Par ailleurs, au sein même des habiletés visuo-spatiales, Linn et Peterson (1985) relèvent, en prenant appui sur une méta-analyse, une typologie composée de trois habiletés : la visualisation spatiale, la rotation mentale et la perception spatiale.</p> <p>Être en mesure d'évaluer ces habiletés spatiales apparaît un défi essentiel. Dans une perspective cognitiviste, voire développementale, évaluer les habiletés spatiales d'une cohorte d'enfants, d'adolescents et même d'adultes peut permettre de mieux comprendre les composantes du raisonnement spatial en complétant les informations dont on dispose déjà (théorie piagétienne,...). Cela peut ainsi contribuer à l'élaboration d'un modèle de développement complet, comprenant des trajectoires de développement et des mécanismes psychologiques contribuant aux différences individuelles (Vander Heyden et al., 2016).</p> <p>Par ailleurs, l'évaluation des habiletés spatiales permet de bien comprendre certaines difficultés rencontrées dans les apprentissages scolaires ou dans la réalisation de tâches professionnelles ou du quotidien. En effet, les habiletés spatiales sont intimement liées à certaines disciplines scolaires comme par exemple aux mathématiques (Mix et al., 2016 ; Verdine et al., 2017). Elles possèdent de nombreuses implications dans d'autres domaines académique et professionnel et sont indicatrices de succès pour l'apprentissage de multiples domaines, notamment dans des domaines issus des STEM (David &amp; Clinciu, 2009 ; Hegarty, 2018). Plus encore, les habiletés spatiales semblent importantes pour mener à bien des tâches du quotidien, par exemple lorsqu'on se déplace dans une ville (Marchand, 2006 ; Rodán et al., 2019).</p> <p>Inversement, outre la compréhension de certaines difficultés, évaluer les habiletés spatiales peut également permettre l'identification d'individus possédant des talents en STEM (Vander Heyden et al., 2016).</p> <p>Pour évaluer les habiletés spatiales, de nombreux outils coexistent, selon le public-cible et l'habileté investiguée. De nombreuses épreuves psychométriques sous format papier-crayon ont été créées. C'est le cas par exemple du MRT de Vandenberg et Kuse (1978) permettant d'évaluer la rotation mentale. Toutefois, des alternatives, permettant de contrer certaines limites aux épreuves papier-crayon, semblent également exister. C'est le cas de certaines épreuves intégrant notamment les technologies, comme par exemple la VSAD (Lacroix et al., 2013) ou du matériel tangibles (ex. Rahe &amp; Quaiser-Pohl, 2022). Ce symposium long a pour objectif d'investiguer l'évaluation des apprentissages spatiaux tout au long de la vie, et ce dans une perspective cognitiviste. Il propose de mener une réflexion sur les manières d'évaluer les différentes habiletés spatiales et présente notamment des recherches</p> |   |                            |                      |

expérimentales intégrant des outils d'évaluation de différents types (épreuves papier-crayon, épreuves en format numérique, ...).

La première communication s'intéresse à l'impact des supports d'évaluation de l'habileté de visualisation spatiale chez les adolescents et compare les résultats de groupes d'élèves confrontés à différents types de supports (solides virtuels, matériel tangible). La deuxième communication propose de porter un regard critique sur les outils d'évaluations des habiletés spatiales de type « papier-crayon ». La troisième communication se focalise sur l'évaluation de l'habileté de navigation spatiale chez les enfants âgés de 7 à 12 ans via des environnements virtuels. La quatrième communication présente un outil d'évaluation numérique, à savoir la VSAD, utilisé pour évaluer les capacités spatiales chez les enfants et adultes. Enfin, la cinquième communication porte sur l'évaluation de la coordination des perspectives spatiales chez les enfants âgés de 5 à 9 ans.

| Symposium P2/SC1   | 3/4/2023  | 14h00-15h30 | HEPH-Condorcet / B5 |
|--|---|-------------|---------------------|
| Titre  | <i>Suivre et évaluer les compétences en orientation pour assurer un sentiment de continuité tout au long de la vie</i>  |             |                     |
| Communication  | <b>Symposium - Court</b>  |             |                     |
| Organisateurs  | Canzittu Damien, Carosin Émilie   |             |                     |
| Institution  | Université de Mons (Belgique)   |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages et orientation : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés  | Compétences, orientation, continuité, évaluation  |             |                     |
| Canzittu Damien, Carosin Émilie  | <i>Développement de l'approche éducative de l'orientation des jeunes en vue de promouvoir un sentiment de continuité dans les parcours : jalons théoriques et pratiques dans la mise sur pied et l'évaluation d'une plateforme numérique d'accompagnement à l'orientation pour les 8-16 ans</i> |             |                     |
| Sovet Laurent et Brioux Kimberley  | <i>Évaluer les compétences à s'orienter dans une séquence d'éducation à l'orientation. Récit d'une recherche-action auprès d'étudiant-e-s en troisième année de licence de psychologie</i>  |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>La scolarité des élèves est ponctuée de transitions (de l'enseignement maternel à l'enseignement primaire, de celui-ci au secondaire (inférieur et supérieur) et jusqu'à l'enseignement supérieur qui peuvent être sources de ruptures et/ou de continuité pour les élèves. C'est aussi le cas après la scolarité et dans la vie professionnelle aujourd'hui ; on parle de carrière protéenne (Hall, 1996; Patillon, 2014) pour illustrer les différentes orientations professionnelles qui peuvent ponctuer un parcours de vie. L'accompagnement à l'orientation des élèves et des personnes, notamment grâce au suivi et à l'évaluation des compétences, peut contribuer à assurer un sentiment de continuité dans les apprentissages réalisés et les expériences (professionnelles) vécues tout au long de la vie. Du côté des élèves, cela peut se faire en les aidant à organiser et faire le lien entre les différents apprentissages réalisés, qu'ils concernent les matières académiques, ceux liés à la connaissance de soi, du monde scolaire ou du monde professionnel (Canzittu &amp; Carosin, 2019; Renard, Carosin &amp; Canzittu, 2021) tout au long de leur scolarité. Du côté des jeunes et des adultes, cela peut contribuer à tisser des liens entre les expériences professionnelles vécues et développer les différentes "formes identitaires" (Guichard, 2004) qu'endossent les personnes. Pour l'ensemble des acteurs (élèves, jeunes, adultes), des activités réflexives peuvent être menées afin de favoriser ces liens et contribuer à la construction d'un projet de vie qui ait du sens pour la personne et qui apporte un sentiment de continuité et d'intégrité de soi (Kaddouri, 2002). Enfin, cet accompagnement peut soutenir la construction d'un parcours de vie (Elder, 1994) qui s'inscrit dans l'histoire de l'humanité et dans la contribution qu'une personne souhaite apporter au Monde (Carosin &amp; al. 2022). Le symposium rassemble 6 communications autour de l'accompagnement à l'orientation, avec une attention particulière à la façon dont l'évaluation des compétences en orientation peut contribuer à renforcer un sentiment de continuité (identitaire, de parcours... ) dans les différentes transitions que peuvent vivre les personnes tout au long de la vie.</p> |   |             |                     |

| Table Ronde   | 3/4/2023 | 15h45-17h30 | Centre Vésale / Auditoire Lafontaine |
|---|----------|-------------|--------------------------------------|
| <i>Evaluation des apprentissages, entre continuités et ruptures</i>   |          |             |                                      |
| <p><i>Intervenants</i> : Duong Thi Dan Thanh, Morlaix Sophie, Rocher Thierry, Sovet Laurent<br/> <i>Modérateurs</i> : Demeuse Marc, Duroisin Natacha,</p> |          |             |                                      |

**Cocktail**

**3/4/2023**

**18h00**



### **Arsonic - Rue de Nimy, 138, 7000 Mons**

Arsonic, « Maison de l'Écoute », est un havre de paix dans la frénésie du quotidien. Inaugurée pour Mons 2015, l'ancienne caserne des pompiers de la rue de Nimy a été totalement repensée par les architectes Holoffe & Vermeersch et l'acousticien Eckhard Kahle, sur un projet imaginé par le compositeur Jean-Paul Dessy. Espace de résidence de l'Ensemble Musiques Nouvelles et de son équipe au sein de Mars, ARSONIC accueille également les concerts de prestigieux ensembles et musiciens belges et internationaux.

La grande salle est un trésor acoustique. Conçue par les meilleurs acousticiens et reconnue internationalement, Arsonic convoque l'auditeur à une écoute fine et intime. Le lieu comporte également une Chapelle du Silence, espace de recueillement et havre de silence où reposer son esprit et ses oreilles, et une salle d'Émerveillement sonore destinée aux ateliers pour enfants. Véritable temple du son qui invite à une expérience sensorielle inédite, Arsonic a engendré une mobilisation citoyenne autour de son projet : l'asbl Les Amis d'Arsonic. (<https://sumars.be/lieu/arsonic>).

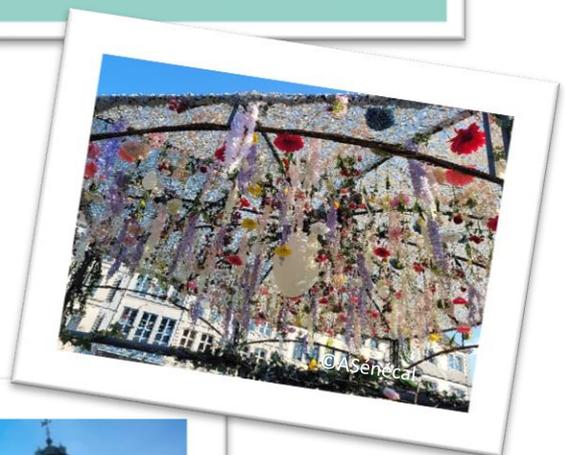
Nous avons le plaisir de vous convier au cocktail de bienvenue dans ce lieu à partir de 18h...

**Prix ADMEE**

**3/4/2023**

**18h00**

Lors de ce cocktail, nous en profiterons pour remettre le tant attendu Prix de l'ADMEE qui récompensera l'excellence d'un(e) ou de deux étudiant(e)s ayant mené des travaux en lien avec l'évaluation. Le prix octroyé est une somme forfaitaire de 500 euros. Leurs travaux devront par ailleurs être diffusés via l'un des outils de communication scientifique de l'ADMEE.



Rendez-vous sur la  
magnifique place de  
Mons pour un moment  
de détente !

## Mardi 4 avril 2023

|       |   |
|-------|---|
| 9h00  | Conférences en parallèle  |
|       | <p><b>Dan Thanh DUONG THI</b><br/>                 Université Québec à Montréal (UQÀM)</p> <p><i>Le diagnostic réalisé sous la lumière de l'approche diagnostique cognitive: État des lieux et applications dans le domaine des langues</i></p>                         |
|       | <p><b>Laurent SOVET</b><br/>                 Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées (LaPEA). Université Paris Cité   Université Gustave Eiffel</p> <p><i>Regard sur les pratiques d'évaluation dans les référentiels des compétences à s'orienter</i></p> |
| 10h15 | <i>Pause-café</i>   |
| 10h45 | Sessions pour communications individuelles ou symposia  |
| 12h15 | <i>Déjeuner – 1<sup>er</sup> service</i>  |
| 12h15 | Rencontre des réseaux thématiques   |
| 13h00 | <i>Déjeuner – 2<sup>e</sup> service</i>   |
| 13h45 | Sessions pour communications individuelles ou symposia  |
| 15h15 | <i>Pause-café</i>   |
| 15h45 | <p><b>Elena PASQUINELLI</b><br/>                 Institut Jean Nicod – département d'études cognitives de l'ENS</p> <p><i>Évaluation et apprentissage dans une perspective neuro cognitive</i></p>  |
| 17h00 | <b>Assemblée générale de l'ADMEE (<a href="https://admee.org/">https://admee.org/</a>)</b>  |
| 19h00 | <i>Soirée festive</i>   |

Mardi 4 avril 2023

9h00

Centre Vésale / Auditoire Lafontaine



**Dan Thanh DUONG THI**

Université du Québec à Montréal (UQÀM)

## ***Le diagnostic réalisé sous la lumière de l'approche diagnostique cognitive: État des lieux et applications dans le domaine des langues***

### **Résumé**

Au cours de trois dernières décennies, l'approche diagnostique cognitive (ADC) a attiré l'attention de nombreux chercheurs et praticiens en éducation, grâce à son grand potentiel de fournir des rétroactions diagnostiques fines sur les forces et les faiblesses cognitives des élèves à partir de leurs performances aux tests à grande échelle. Combinant la psychologie cognitive et les modélisations psychométriques à l'aide des modèles de classification diagnostique (MCD), cette approche, qui a été notamment utilisée dans le domaine des langues, permet de déterminer les difficultés des élèves dans une logique multidimensionnelle (Loye et Lambert-Chan, 2016). En effet, une variété des MCD ont été appliqués dans l'analyse des résultats des tests standardisés à grande échelle tels que le TOEFL, le TOEFL-iBT, le TOEIC, le METLAB, le IELTS, le PIRLS et le PISA et ont démontré clairement leur grande capacité d'extraire des informations diagnostiques fiables sur le niveau de maîtrise des connaissances et d'habiletés sous-jacentes des compétences langagières (Lee et Sawaki, 2009), ce qui guidera les enseignants dans la planification des pistes d'interventions pédagogiques appropriées afin de mieux soutenir des élèves en difficulté.

Cette présentation vise donc à proposer un aperçu sur l'approche diagnostique cognitive ainsi que ses applications dans le domaine des langues et à discuter sur les défis liés à la mise en place de cette approche en langues et des pistes de recherches futures. Nous présenterons, dans un premier temps, une description sur l'ADC et les MCD. Dans un deuxième temps, nous proposerons une synthèse critique sur l'application de différents MCD dans l'analyse des données des épreuves langagières. La présentation se terminera par une discussion sur certains défis en lien avec l'application de cette approche, sur les orientations futures possibles et les développements récents dans le domaine.

### **Biographie**

**Dan Thanh Duong Thi** a obtenu un doctorat en Mesure et Évaluation en éducation à l'Université de Montréal. Elle est professeure en méthodologies d'évaluation en éducation au Département d'éducation et pédagogie, l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Ses intérêts de recherche portent principalement sur l'approche diagnostique cognitive, sur le développement des épreuves diagnostiques, sur les modélisations à visée diagnostique des résultats des tests à grande échelle avec des modèles de classification diagnostique et sur l'élaboration et l'évaluation des rapports diagnostiques. Elle s'intéresse également au processus de validation des tests et à l'analyse des données quantitatives avec divers modèles de mesure.

Elle a collaboré avec la Direction de l'évaluation des apprentissages du MELS à titre de consultante en mesure et évaluation dont les tâches consistent à accompagner les équipes disciplinaires dans l'élaboration des cahiers de spécifications des épreuves du français langue d'enseignement et du français langue seconde. Elle est actuellement membre du Groupe de recherche interuniversitaire sur l'évaluation et la mesure en éducation à l'aide des TIC (GRIÉMItic). Dans le cadre de ces projets de recherche, elle a obtenu des subventions du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC).

Mardi 4 avril 2023

9h00

Centre Vésale / Auditoire 0.23



## Laurent SOVET

Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées (LaPEA). Université Paris Cité | Université Gustave Eiffel

### *Regard sur les pratiques d'évaluation dans les référentiels des compétences à s'orienter*

#### **Résumé**

Les compétences à s'orienter peuvent se définir comme « l'ensemble des compétences qui fournissent aux individus et aux groupes des méthodes structurées pour recueillir, analyser, synthétiser et à organiser les informations sur soi, les formations et les métiers mais aussi les compétences pour définir et gérer des décisions et des transitions » (Sultana, 2012, p. 229). Elles représentent un enjeu pour accompagner les politiques publiques d'orientation tout au long de la vie (Sovet et al., 2021). Dans ce contexte, de nombreux pays proposent aujourd'hui des référentiels des compétences à s'orienter (Neary et al., 2016). Des analyses comparées permettent d'identifier à la fois des éléments transversaux et des spécificités culturelles qui caractérisent ces référentiels à la fois dans la formalisation et dans les contenus (Hooley et al., 2013). Plusieurs méthodes peuvent être utilisés pour évaluer les compétences à s'orienter (Neary et al., 2016 ; Sovet & Jacquin, 2021 ; Sultana, 2013). Leur mise en œuvre dans les référentiels des compétences à s'orienter est encore très hétérogène avec une place importante accordée à l'auto-évaluation. Cette intervention vise à présenter les principales pratiques d'évaluation des compétences en abordant leurs avantages et leurs inconvénients et la manière dont elles sont mobilisées dans les référentiels des compétences à s'orienter. Les enjeux pratiques et scientifiques seront discutés au regard des fondements de l'orientation tout au long de la vie..

#### **Biographie**

**Laurent Sovet** est maître de conférences en psychologie différentielle au Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées (LaPEA) à l'Université Paris Cité et l'Université Gustave Eiffel. Ses recherches sont menées principalement auprès d'un public en formation initiale et se structurent autour de trois axes portant sur la conceptualisation des compétences à s'orienter, l'accompagnement au sens et l'évaluation de l'efficacité des pratiques en orientation.

## Ateliers plage 3 / 4 avril 2023 / 10h45-12h15 / HEPH-Condorcet

| Atelier P3/2  | 4/4/2023  | 10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B1 |
|---|---|-------------|---------------------|
| Titre   | <i><b>L'évaluation du développement professionnel en AFEST</b></i>  |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateur  | Thobois Jacob Laetitia  |             |                     |
| Institution   | Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication ( France)                                   |             |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés   | AFEST, réflexivité, autoévaluation, développement   |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |   |             |                     |
| <p>Suite à l'évolution de la loi sur la formation professionnelle en France en 2018, l'AFEST, ou « action de formation en situation de travail », est désormais reconnue en tant qu'action de formation. Néanmoins, il n'est pas certain que le cadre réglementaire de l'AFEST suffise à assurer une continuité entre l'action formative et l'action évaluative. L'AFEST vise à faire apprendre les gestes professionnels par l'alternance de temps formatifs au poste de travail et de temps réflexifs, afin de transformer les apprentissages ainsi élaborés en expérience, selon les principes de la didactique professionnelle. L'AFEST constitue une rupture avec la pédagogie par objectifs, dans laquelle les objectifs de formation sont déterminés par les exigences des postes de travail, portant davantage l'attention sur les résultats à atteindre que sur la manière dont s'organise l'activité et ce en quoi elle consiste. Au contraire, la conception d'une AFEST part des situations de travail et d'une analyse de l'activité pour élaborer le parcours de formation et, ce faisant, cherche à soutenir le développement du sujet. Cependant, le cadre législatif de l'AFEST reste ambigu sur l'évaluation, invitant à prévoir « des évaluations spécifiques des acquis de la formation qui jalonnent ou concluent l'action ». Or la seule évocation de ces « acquis de formation » n'implique-t-elle pas de retomber dans les pratiques habituelles de mesure des « apprentissages », au regard d'objectifs normés, répertoriés dans des grilles de compétences métier standardisées faisant référence, et laissant de côté les manifestations du développement du sujet ? À partir du cas d'un OF ayant déployé une AFEST et faisant le pari de l'autoévaluation, nous montrons comment une grille d'autopositionnement visant à outiller les temps réflexifs a pu contribuer à révéler des traces de la continuité du développement professionnel de collaborateurs novices.</p> |   |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |   |             |                     |
| Titre   | <i><b>Évaluation d'un dispositif de formation au tutorat dans l'enseignement supérieur : l'expérience du NCU RITM-BFC</b></i> |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateur  | Villeneuve Elysa  |             |                     |
| Institution   | RITM-BFC ( France)  |             |                     |
| Thématique  | Réseau thématique - Évaluation et enseignement supérieur  |             |                     |
| Mots-clés   | Analyse de pratiques, formation de tuteurs, données autodéclarées   |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |   |             |                     |
| <p>Cette communication rend compte d'une expérience d'évaluation d'un dispositif de formation au tutorat dans l'enseignement supérieur, en proposant une réflexion sur l'utilisation de données auto-déclarées pour l'évaluation. Elle en identifie les atouts et limites, en mettant en lumière les contraintes auxquelles sont confrontés les acteurs de terrain pour mener à bien ce type d'évaluation. Dans un premier temps, elle présente la mise en place de cette évaluation (méthodologie, outils, modalités de mise en œuvre, etc.) et dans un second temps, elle montre quelles exploitations des données sont possibles, au regard des ressources auxquelles les acteurs de terrain ont accès. Enfin, une discussion est proposée sur la manière dont les concepteurs et acteurs du dispositif peuvent se saisir des résultats de l'évaluation pour améliorer et réguler le dispositif. Les usages et utilités de ce type d'évaluation sont discutées ainsi que l'intérêt de croiser les regards de la recherche et des praticiens dans l'objectif de construire une évaluation la plus pertinente possible.</p>  |   |             |                     |

|  |  |
|--|--|
| Titre  | <i>Quels liens entre les pratiques évaluatives d'enseignant.es universitaires, leurs objectifs d'apprentissage et leurs méthodes pédagogiques ?</i>    |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>  |
| Organisateur   | Tremblay Chantal   |
| Institution  | Université du Québec à Montréal , Chercheuse au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) (Canada) |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |
| Mots-clés  | enseignement universitaire, objectifs d'apprentissage, méthodes pédagogiques   |
| <b>Résumé</b>  |  |
| <p>Selon Biggs (1999), l'alignement pédagogique consiste à concevoir des évaluations cohérentes avec les objectifs d'apprentissage et les méthodes pédagogiques. Dans cette perspective, les évaluations dans un cours qui ont pour objectif l'apprentissage de la résolution de problèmes complexes devraient permettre à l'apprenant.e de témoigner de sa capacité à les résoudre. L'enseignant.e devrait donc concevoir des évaluations qui impliquent la résolution de tels problèmes. Or, est-ce que cet alignement pédagogique prévaut chez les enseignant.es universitaires du Québec? Existe-t-il des ruptures entre objectifs d'apprentissage, méthodes pédagogiques et évaluation des apprentissages? Si oui, quels sont les causes qui peuvent les expliquer? Peut-on faire des liens avec les croyances en évaluation des apprentissages, la formation reçue (initiale ou continue) et l'alignement pédagogique? C'est ce que vise cette enquête par questionnaire adapté de Detroz et Romainville (2015) et Blais et al. (1997) : décrire les pratiques évaluatives d'enseignant.es universitaires québécois.es, pour établir des liens avec les objectifs d'apprentissage, leurs méthodes pédagogiques, les croyances relativement à l'évaluation et les formations reçues. Dans cette communication, nous présenterons un portrait préliminaire des pratiques évaluatives d'enseignant.es d'une faculté de sciences de l'éducation d'une grande université québécoise, dont la collecte se termine en mars 2023. Les résultats permettront d'abord de montrer la fréquence des pratiques évaluatives selon l'expérience d'enseignement et des caractéristiques des cours. Ensuite, des liens seront établis entre ces pratiques, les objectifs d'apprentissage et les méthodes ou activités pédagogiques mobilisés par ces enseignant.es. Enfin, des relations entre ces pratiques et des facteurs d'influence attribuables à l'environnement de l'enseignant.es (contraintes administratives, départementales) ou à leurs croyances relativement à l'évaluation seront présentés. En somme, cette recherche permet de documenter les pratiques évaluatives de ces enseignant.es, tout en soulignant des facteurs qui les influencent, permettant ainsi de proposer des recommandations de formations, afin qu'ils et elles puissent améliorer leurs pratiques évaluatives.</p> |  |

| Atelier P3/3  | 4/4/2023  | 10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B3 |
|---|---|-------------|---------------------|
| Titre   | <b><i>Continuités et ruptures lors des évaluations des stagiaires en enseignement : triple point de vue des acteurs de la triade</i></b>  |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs   | Baco Christophe (1), Borgies Céline (2), Derobertmeasure Antoine (1), Bocquillon Marie (1), Demeuse Marc (1)  |             |                     |
| Institution   | 1 - Université de Mons ( Belgique), 2 - Haute Ecole de Hainaut - Condorcet ( Belgique)  |             |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés   | Triade, formation initiale des enseignants, évaluation  |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |   |             |                     |
| <p>En Belgique francophone, comme ailleurs, les stages contribuent de manière importante à la formation initiale des enseignants (Crasborn et al., 2011). Durant ceux-ci, la triade (stagiaire, maître de stage, superviseur) est (idéalement) amenée à se rencontrer et à collaborer (Valencia et al., 2009). Le maître de stage et le superviseur ont chacun une expertise particulière à apporter au stagiaire. Cependant, si les rôles des différents acteurs sont mal compris et/ou qu'une collaboration n'est pas établie, cela peut nuire au développement professionnel du stagiaire (Pellerin et al., 2020). Aussi, l'évaluation du stagiaire peut être perçue dans une forme de continuité ou de rupture de deux manières. Premièrement, pour le maître de stage et le superviseur, leur rôle d'évaluateur est en tension avec celui d'accompagnant (Maes et al., 2022). Deuxièmement, pour le stagiaire, le maître de stage et le superviseur ayant des points de vue potentiellement spécifiques, il peut percevoir leurs évaluations respectives comme étant plus ou moins cohérentes ou en rupture. Afin de connaître la perception des acteurs quant aux continuités et ruptures dans l'évaluation qu'ils ressentent et dans quelle mesure celles-ci sont porteuses ou non pour le développement du stagiaire, une enquête par questionnaire a été proposée aux futurs enseignants (N≈80), aux maîtres de stage (N≈100) et aux superviseurs (N≈10) de deux sections pédagogiques d'une haute école belge francophone. Cette recherche s'inscrit à la suite d'une enquête portant sur la formation des maîtres de stage (Baco et al., 2021; 2022) et de focus groups menés dans cette institution (Baco et al., accepté). Etant donné que très peu de recherches présentent conjointement les différents points de vue des membres de la triade (Valencia et al., 2009), cette étude permettra de mieux comprendre les perceptions des acteurs au sujet de l'évaluation et de formuler des pistes pour la formation initiale des enseignants.</p> |   |             |                     |
| Titre   | <b><i>Analyse des évaluations dans une visée professionnalisante : focus sur les pratiques dans le cadre de la formation des futurs enseignants en Haute École. Double analyse : la première, celle de l'évaluation des micro-enseignements et la seconde, qui correspond à l'évaluation intégrée des ActAp « Évaluation des apprentissages » et « psychologie des apprentissages 2 »</i></b> |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs   | Germonprez Adeline, Meksem Ahmed  |             |                     |
| Institution   | HEFF ( Belgique)  |             |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés   | Analyse des évaluations, dispositif professionnalisant, futurs enseignants, évaluation par compétences  |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |   |             |                     |
| <p>L'évaluation dans une visée professionnalisante nécessite de s'assurer que les apprenants maîtrisent suffisamment les compétences visées par la formation. Dans le cadre de la formation des futurs enseignants en HE, les étudiants sont soumis à diverses évaluations à travers lesquelles l'acquisition des compétences professionnelles doit être évaluée. Les évaluations produites se déploient-elles effectivement au sein d'un dispositif professionnalisant ? Les évaluations proposées contribuent-elles au développement des compétences recherchées ? Comment s'en assurer ? Dans le cadre de cette communication, nous présenterons une triple analyse de deux dispositifs d'évaluation auxquels sont soumis les étudiants. Nous les confronterons aux caractéristiques d'un dispositif professionnalisant (Beckers et al., 2002), aux caractéristiques de l'évaluation dans une approche par compétences (Scallon, 2004) et au modèle de Mislavy (adapté par Louis et Bédard, 2015, cités par Michaud et Roy, 2022 ; cité par Loye, 2018). Ces confrontations nous permettront de répondre aux questions précédemment posées et d'apporter des pistes de continuité et de rupture aux deux dispositifs d'évaluation analysés.</p>  |   |             |                     |

|   |   |
|---|---|
| Titre   | <b><i>Le feedback vs. Le feedforward: un moyen d'évaluation du travail des apprenants</i></b> |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>   |
| Organisateur  | Hashem Eva  |
| Institution   | Faculty of Arts and Sciences, Holy Spirit University of Kaslik (Liban)                        |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique ; continuité et ruptures       |
| Mots-clés   | feedback, efficace, formation des enseignants   |
| <b>Résumé</b>   |   |
| <p>Un feedback ciblé devrait servir à une meilleure performance des apprenants mais ce n'est pas toujours le cas ou aussi fréquemment que les étudiants le désirent. Le plus facile serait de blâmer ceci sur l'intérêt particulier que les étudiants portent à la note. En fait, est ce que les apprenants prennent même le temps de lire le feedback de leurs enseignants? La plupart des apprenants dans cette recherche nous ont certifié qu'ils le font. Mais puisque leurs pratiques d'apprentissage ne changent pas beaucoup, il nous faut voir; avec quel intérêt les commentaires avancés par les profs sont perçus par les apprenants et pourquoi ces derniers n'agissent toujours pas en conséquence pour améliorer leur apprentissage ou leur rendement ?</p> <p>L'intérêt de cette étude est de voir si les pratiques et les stratégies actuelles garantissent que le feedback que nous offrons à nos apprenants leur sert vraiment à améliorer leur apprentissage ou si un feedforward avant le feedback serait une pratique d'évaluation plus efficace. Notre but est aussi de vérifier si ce genre d'évaluation est efficace ou continu ou bien si il y a des ruptures à éliminer ou des obstacles à surmonter. Nous allons investiguer les obstacles relatifs à l'utilisation de certains feedbacks qui s'avèrent inefficace lorsque l'élève n'a pas reçu assez de feedforward pour pouvoir les interpréter. Selon Timperley et Hattie, l'impact de la transmission peut être positif ou négatif selon le type de flux, le moment et la façon dont elle est donnée. Dinham ajoute qu'un mauvais feedback peut être pire que l'absence d'un feedback -si la diffusion doit être efficace, elle doit être fréquente, constructive et instructive. Pour Black, Harrison, Lee et Guillaume, la transmission descriptive est l'outil le plus puissant pour améliorer l'apprentissage des élèves. Mais la question que nous nous posons ici c'est ; est ce que les enseignants prennent assez de temps pour réfléchir à la qualité et la pertinence de leur feedback par rapport au niveau de compréhension et d'assimilation de leurs apprenants ? Connaissent-ils assez leur audience pour transmettre des remarques auxquels les apprenants pourront être vraiment réceptifs ? A quoi sert une remarque si mon interlocuteur ne la comprend pas ? L'interprétation est donc une variable à considérer dans la mesure où elle influe sur l'apprentissage efficace.</p> <p>La première observation qui émerge de cette recherche c'est le point de départ des enseignants qui sont imprégnés de savoir et qui évaluent le travail de leurs apprenants systématiquement selon leur propre cumul de savoir et d'expérience d'enseignement oubliant parfois que leurs apprenants sont toujours en train de construire leur savoir et qu'ils ne pourront pas toujours décoder les recommandations ni même parfois comprendre comment leur travail a été évalué.</p> <p>Avant de contempler le cadre théorique devant cette vérité, nous verrons ensemble les différentes composantes du feedback; ce feedback qui devrait commencer dès que l'on donne la tâche à faire à l'étudiant et non pas après la soumission de son travail, en lui spécifiant à travers un "feedforward" la description du travail attendu et les critères selon lesquels son rendu sera évalué. Ces critères pourront parfois être détaillés dans des grilles d'évaluation qui sont un excellent moyen pour une évaluation détaillée.</p> <p>La deuxième lacune, c'est que les apprenants sont plus habitués à garder l'œil sur la note ou bien la note détaillée et n'ont pas été formés à déchiffrer un feedback. C'est ainsi que leur regard s'arrête parfois là et qu'ils ne font plus un effort pour améliorer leur rendement surtout si la note finale obtenue leur semble satisfaisante. Il y a donc ici une confusion chez les apprenants vs. les enseignants entre le savoir et le savoir-faire/savoir réfléchir. Quand l'apprenant lit: manque de cohérence, sait-il toujours ce qu'il doit faire pour que son travail soit plus cohérent?</p> |   |

Le souci de l'apprenant est de présenter le savoir qu'il a reçu selon sa propre perception et donc ses propres capacités de rétention. De plus, il est incapable de distinguer un travail de qualité d'un autre qui en manque comme le ferait un enseignant qui évalue de manière holistique et experte.

Un recueil des résultats d'entrevues effectuées avec enseignants et apprenants de notre institution sera présenté.

L'objectif est de voir si et comment nous préparons nos apprenants à une bonne interprétation du feedback et si le feed-forward serait l'outil primaire à adopter comme perspective pour une meilleure évaluation à travers un feedback plus efficace.

Une étude qualitative a été menée dans notre établissement universitaire auprès de deux maîtres de stage et de 40 élèves-enseignants. L'outil était une grille d'évaluation pour évaluer les compétences des stagiaires durant une leçon type. Les résultats ont démontré que les apprenants qui avaient pris un cours de gestion de classe et qui étaient familiers avec le jargon de la gestion ont compris toutes les recommandations avancées par l'enseignant sur la grille et ont pu changer leur attitude et leur façon de présenter leur leçon type au second semestre quand ils ont été évalués pour la deuxième fois par le même maître de stage. Tandis que les stagiaires qui n'avaient pas suivi de cours de gestion de classe et qui n'ont pas compris les attentes avaient du mal à interpréter le feedback et n'ont pas changé grand-chose dans leur posture d'enseignant futur lorsqu'ils ont été évalués pour la deuxième fois.

Notre but est, comment penser cette forme d'évaluation (en terme de pratiques et d'outils) pour favoriser la continuité pédagogique des apprentissages de la formation des futurs enseignants.

Un feedback de qualité devrait servir à évaluer l'état courant d'un travail, l'écart par rapport au but de la tâche et à aider à la réalisation d'une tâche. Si ces fonctions ne sont pas interprétées adéquatement par le récepteur le but ultime du feedback ne sera pas atteint. Une étude future que nous suggérons serait ; la bonne interprétation du feedback.

| Atelier P3/4  | 4/4/2023   | 10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B5 |
|---|--|-------------|---------------------|
| Titre   | <i>Assurer la continuité de l'évaluation quand l'instrument de mesure et les cadres de référence évoluent : il faut que tout change pour que rien ne change.</i>                               |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>  |             |                     |
| Organisateurs   | Casanova Dominique (1), Grosset Émilie (1), Mouchnino Julien (1), Demeuse Marc (2)   |             |                     |
| Institution   | 1 - Le français des affaires (France), 2 - Institut d'Administration scolaire (Belgique)   |             |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés   | Alignement à un cadre de référence, définition de points de césure, français langue étrangère  |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |             |                     |
| <p>Avec l'accroissement des mobilité internationale et l'évolution des politiques d'accueil dans de nombreux pays, de nombreuses personnes sont amenées à apporter des preuves de leurs compétences dans une ou des langues du pays d'accueil, quel que soit leur parcours d'apprentissage, au moyen d'un test standardisé. Le Test d'évaluation de français – TEF est ainsi utilisé entre autres dans le cadre des démarches d'accès à des études universitaires ou d'obtention de la carte de résident ou de la citoyenneté au Canada, en France, au Québec et en Suisse. Les scores au TEF doivent dès lors être interprétables par les différentes parties prenantes, qui ont parfois des cadres de référence différents. Or les cadres de référence européen et canadien ont tous les deux connu des évolutions en 2018. Le cadre de référence québécois est en cours de bonification et le test lui-même va connaître en 2023 une évolution du format de ses épreuves de compréhension écrite et de compréhension orale. Pour s'assurer que les résultats au format évolué du TEF pourront continuer à être interprétés sur ces deux cadres externes et pour identifier les scores de césure sur l'échelle du TEF permettant l'attribution de niveaux sur les échelles de ces cadres, une expérimentation d'alignement été entreprise à l'automne 2022. Cette expérimentation, qui a mobilisé une vingtaine de panélistes, s'est appuyée sur la démarche proposée dans le manuel <i>Aligning Language Education with the CEFR : a Handbook</i>, paru début 2022. Ces travaux d'alignement sont l'occasion de poser un regard critique sur la démarche de définition des points de césures en recourant à des panélistes qui doivent statuer sur le degré de difficulté d'un ensemble items. Ils permettent également de comparer l'intérêt et les résultats de différentes méthodes envisageables pour dériver des points de césure à partir de tels jugements.</p> |  |             |                     |
|   |  |             |                     |
| Titre   | <i>Existe-t-il un biais de l'évaluation lié à l'origine ethnique des élèves indépendamment du biais évaluatif lié à leur origine sociale et indépendamment de leur niveau de performance ?</i> |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>  |             |                     |
| Organisateurs   | Dachet Dylan, Laboureur Lola, Pressia Fabian, Benyekhlef Hassan, Baye Ariane   |             |                     |
| Institution   | Université de Liège ; faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation ( Belgique)   |             |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés   | Docimologie, étude expérimentale, biais de l'évaluation, effet de halo, origine ethnique   |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |             |                     |
| <p>La recherche en docimologie s'est depuis longtemps attachée à déterminer les biais impactant tout jugement évaluatif. Ainsi, par exemple l'effet de halo désigne l'influence que peuvent avoir les stéréotypes dont les élèves sont porteurs sur l'évaluation de leurs performances (Dutrévis, 2015). En éducation, s'il existe un fait bien établi, c'est le lien robuste existant entre l'origine socio-économique ou l'origine ethnique d'un élève et son rendement (Monseur &amp; Baye, 2015). Afin de déterminer la part des phénomènes de stéréotypies entre ces facteurs et les performances scolaires, des chercheurs ont étudié l'effet de halo qui pourrait biaiser l'évaluation des performances des élèves issus de contextes de vie précaire. Ainsi, des chercheurs ont mis en évidence des biais en défaveurs des élèves défavorisés (Autin et al., 2019) et des élèves d'origine immigrée (Rangvid, 2015). Aucune recherche n'a étudié l'influence conjointe de ces deux caractéristiques. La présente recherche vise à étudier l'existence d'un biais lié à l'origine ethnique des élèves indépendamment du biais lié à leur statut socio-économique et de leur niveau de performance. Sur base d'un design expérimental, 511 étudiants ont évalué trois productions écrites : une faible, une moyenne et une forte. Chaque production a été assignée soit à un élève porteur d'un stéréotype défavorisé d'un point de vue économique (Jordan), à un élève porteur d'un stéréotype défavorisé tant du point de vue ethnique qu'économique (Ayoub) et à un élève porteur d'un stéréotype favorisé et autochtone (Lucien). Les comparaisons effectuées mettent en évidence une surévaluation des élèves qui confirment les stéréotypes positifs dont ils sont porteurs (les productions fortes attribuées à Lucien) et une sous-évaluation des élèves qui les infirment (les productions faibles</p>   |  |             |                     |

attribuées à Lucien). Par ailleurs, les différences systématiques observées entre les productions attribuées à Jordan et celles attribuées à Ayoub semblent montrer de l'existence d'un effet de halo lié à l'origine ethnique indépendant de l'origine socio-économique.

| Atelier P3/5   | 4/4/2023  | 10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B7 |
|--|---|-------------|---------------------|
| Titre  | <i><b>Une Boussole pour situer les émotions et les croyances des apprenants face à l'évaluation</b></i> |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs  | Desgagné-Doyon Félix (1) (2), Lepage Isabelle, Leduc Diane, Petit Marie-Claude, Bédard Alexandre        |             |                     |
| Institution  | 1 - Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal (Canada), 2 - OPIEVA (Canada)    |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures                 |             |                     |
| Mots-clés  | Émotions académiques, croyances, évaluation, apprentissage, étudiants                                   |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>Un sondage mené en 2020 révèle que 81 % des étudiants universitaires au Québec présentent un niveau élevé de détresse psychologique (Union Étudiante du Québec, 2021). L'anxiété et les émotions négatives sont des aspects déterminants de la détresse psychologique et peuvent causer des difficultés académiques. En effet, les émotions des étudiants ont des répercussions sur leur apprentissage (O'Regan, 2003), leur cognition (Fiedler et Beier, 2014) et l'orientation de leurs buts à l'école (Kaplan et Midgley, 1999; Landrum et al., 2021). Considérant le rôle important des émotions en contexte scolaire, des chercheurs ont montré que des émotions positives étaient liées à des bonnes stratégies de régulation émotionnelle face aux évaluations (Fischer et al., 2020). Elles influenceraient même comment les étudiants reçoivent les rétroactions (Hausman et al., 2022). D'autres chercheurs avancent que les croyances des étudiants face aux évaluations impactent aussi leur apprentissage (Brown et Hirschfeld, 2007; Waldrip et al., 2008). L'équipe de l'Observatoire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages (OPIEVA), elle, s'interroge sur la relation entre les émotions des étudiants lorsqu'ils sont évalués et leurs croyances sur l'évaluation. C'est pourquoi elle a créé une boussole afin de sonder les étudiants à cet effet. Cette boussole de l'OPIEVA vise à analyser les liens entre les émotions des étudiants en contexte d'évaluation et leurs croyances sur l'évaluation des apprentissages. Elle se présente sous la forme d'un questionnaire dont les résultats sont représentés sur un plan bidimensionnel accompagné d'un portrait personnalisé. Les réponses collectées devraient nous permettre de mieux comprendre le vécu émotionnel et les croyances des étudiants en contexte d'évaluation. Elles nous permettront de dégager des pistes de réflexion pour démythifier certaines croyances des étudiants en lien avec l'évaluation ou encore pour les accompagner dans la régulation de leurs émotions face à celle-ci.</p> |   |             |                     |
| Titre  | <i><b>À quoi sert un programme d'études? Une analyse longitudinale auprès ses étudiants</b></i>         |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs  | Stamelos Georgios (1), Frounta Maria  |             |                     |
| Institution  | 1 - Université de Patras (TEPEKE) (Grèce)   |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures                          |             |                     |
| Mots-clés  | Programme d'études, étudiants, évaluation du programme d'études, tuning, comparaison longitudinale.     |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>La recherche que nous allons présenter concerne une cohorte d'étudiants qui sont dans un Département d'Éducation (en Grèce, les Sciences de l'Éducation et la Formation des Enseignants font partie du même Département). Sur la base des compétences générales et spécifiques suggérées par Tuning, nous avons distribué le même questionnaire lorsque les étudiants étaient en 1ère année (1er semestre) (2017) et en 4ème année (8ème semestre - dernier semestre pour la Licence) (2021). Le questionnaire comportait trois colonnes (échelle de Linkert à cinq points) dans lesquelles nous demandions aux étudiants : a) d'indiquer l'importance que représentait pour eux chaque compétence, b) s'ils avaient trouvé dans leur programme des activités qui la développaient et c) s'ils avaient le sentiment de l'avoir développée eux-mêmes (auto-évaluation). Les résultats de l'enquête montrent, d'une part, que les étudiants ne sont pas arrivés à l'université sans avoir développé certaines compétences (surtout lorsqu'il s'agit de compétences générales), et d'autre part, les différences dans les réponses entre la 1ère et la 4ème année sont telles qu'il n'est pas certain que quatre années d'études universitaires soient complètement justifiées. Cela conduit, à son tour, à deux voies de réflexion : (a) si les déclarations des étudiants sont considérées comme crédibles, il y a lieu de s'interroger sur la manière dont un programme d'études est construit et sur ce que l'on en entend (étant donné que les étudiants arrivent à l'université après avoir franchi deux niveaux du système éducatif et avoir acquis une</p>   |   |             |                     |

expérience personnelle de près de deux décennies); b) si les déclarations des étudiants sont considérées comme peu fiables, il y a alors une question de gestion des étudiants dans la mesure où même la perception subjective de la réalité peut conduire à l'aliénation et à un sentiment d'insatisfaction vis-à-vis des études, ce qui peut à son tour conduire à l'abandon.

|               |   |
|---------------|---|
| Titre         | <b><i>L'évaluation des compétences transversales des étudiants universitaires marocains : Quels critères choisir ?</i></b>                                    |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |
| Organisateurs | Tayane Asmae (1), Atibi Azzeddine, Radid Mohamed, Chems Ghizlane, Talbi Mohammed  |
| Institution   | 1 - Laboratoire des Sciences et Technologies de l'information et de l'Education. Faculté des Sciences Ben M'Sick - Université Hassan II de Casablanca (Maroc) |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |
| Mots-clés     | Évaluation, compétences transversales, étudiant marocain, enseignement supérieur  |

#### Résumé

Les soft skills désignent l'ensemble des compétences non techniques, qui ne sont pas des connaissances académiques ou techniques, mais au contraire des capacités et caractéristique associés à la personnalité et au comportement de l'individu. Nommés aussi des compétences humaines, comportementales nécessaires pour une meilleure application au lieu de travail. Suite à leur importance, les acteurs de l'enseignement universitaire marocains ont pris conscience de l'importance d'alignement des programmes de formation universitaire aux exigences de professionnalisation des entreprises d'aujourd'hui. Ce lien de dépendance entre les soft skills et le marché de travail a fait l'étude de plusieurs intervenant de l'enseignement universitaire au Maroc et partout au monde. L'objectif principal de notre étude est d'évaluer les compétences non académiques chez l'étudiant Marocain, pour faciliter leur transition vers le monde professionnel. Mais aussi mettre en place des recommandations pour améliorer l'employabilité des diplômés. Pour se faire nous avons opté à élaborer un référentiel d'évaluation retranscrivant la diversité des compétences transversales à développer chez les étudiants, et de tester l'adéquation entre ce que doit être développé comme compétences chez les étudiants et ce qui se fait réellement dans le cadre de cet enseignement. Les critères d'évaluation ont été développer et mis en place à la suite d'une analyse rigoureuse des écrits, nous retenons comme pour leurs pertinences, les cinq compétences douces jugées par David J.Deming (2015) et le CEREQ ayant un impact sur le marché de l'emploi à savoir : La persévérance L'estime de soi La communication La sociabilité L'aversion au risque. Le référentiel propose une échelle a cinq niveaux pour chaque compétence. Chaque niveau reçoit un titre, puis plus précisément défini par un ou plusieurs exemples précis de connaissances mobilisées par l'individu en situation de travail et/ou en réponse à une tâche.

| Atelier P3/6  | 4/4/2023  | 10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B8 |
|---------------|---|-------------|---------------------|
| Titre         | <i>Professionnalisation et développement professionnel des enseignants-chercheurs à l'université de Tunis : enjeux et tensions identitaires du métier</i>   |             |                     |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateur  | Boussaada Hallouma (1) (2) (3)  |             |                     |
| Institution   | 1 - Education, Cognition, Tice et Didactique (Tunisie), 2 - Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue - Tunis (Tunisie), 3 - Université Catholique de Louvain-la-Neuve (UCL-GIRSEF) - IPSY– Belgique (Belgique) |             |                     |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés     | Profession, enseignant, chercheur, professionnalité émergente, développement professionnel, identité professionnelle, enseignement supérieur, pédagogie universitaire, formation  |             |                     |

#### Résumé

Le statut et les missions des enseignants-chercheurs à l'université de Tunis, la profession, la formation en matière de pédagogie universitaire, les critères de recrutement et de promotion des enseignants universitaires, la situation de l'Université aujourd'hui et le discours des universitaires sur leur métier et les tensions identitaires, peuvent aider à identifier les facteurs institutionnels, personnels et professionnels qui ont contribué à la professionnalisation ou à la déprofessionnalisation des enseignants universitaires dans les l'enseignement supérieur tunisien. Pour comprendre la situation actuelle des enseignants-chercheurs, les tensions dans les missions, la conception de l'acte d'enseignement, le rôle de l'institution dans le processus d'accompagnement et du développement professionnel et les critères de recrutement de choix d'un professionnel de l'enseignement supérieur, nous nous référons au discours de 82 enseignants-chercheurs tunisiens appartenant à 15 institutions différentes. Les premiers résultats de cette recherche en cours révèlent un double constat. D'une part, que la politique d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est peu compatible avec le développement d'une professionnalité émergente ; d'autre part, que les stratégies d'accompagnement et de professionnalisation des enseignants-chercheurs impactent faiblement les changements des pratiques enseignantes et le développement d'un savoir-agir efficace et durable. Les explications proposées sont multiples.

|               |  |  |  |
|---------------|--|--|--|
| Titre         | <i>Quelle évaluation les étudiants vivent-ils dans le contexte universitaire italien? L'avis des protagonistes</i> |  |  |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>  |  |  |
| Organisateur  | Montalbetti Katia  |  |  |
| Institution   | Université Catholique du Sacre Coeur (Italie)  |  |  |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures                           |  |  |
| Mots-clés     | Évaluation, apprentissage, student voice, université, recherche  |  |  |

#### Résumé

Dans le débat scientifique, il existe une large convergence pour considérer l'évaluation une dimension coextensive du processus d'apprentissage et un levier précieux pour le promouvoir ; parallèlement, l'acquisition progressive de la capacité d'évaluer et de s'auto-évaluer est considérée comme un atout stratégique dans le cadre du développement des compétences clé pour l'apprentissage tout au long de la vie. Guidée par ces références théorico-conceptuelles, la recherche vise à explorer comment les étudiants vivent l'évaluation dans le contexte universitaire italien avec une attention particulière aux implications liées à l'évaluation à distance due au période pandémique. Dans la perspective de la Student voice on considère les étudiants des acteurs compétents qui peuvent faire un bilan de leur expérience et suggérer des pistes d'amélioration. La recherche a un cadre méthodologique mixte. La phase qualitative – qui est rapportée dans cette contribution – vise à construire un portrait de l'expérience évaluative vécue par les étudiants. Conformément à la nature de cette action et aux contraintes du contexte, les données ont été collectés à travers des entretiens semi-directifs adressés à un échantillon raisonné d'étudiants. Les entretiens ont été administrées à distance, enregistrées et transcrites verbatim. Deux chercheurs indépendants ont procédé à l'analyse thématique manuelle des données. Le groupe des interviewés se compose de 26 étudiants, âgés de 21 et 27 ans, à prédominance féminine (19F sur 7M) et inscrits dans des universités et des faculté différentes. Au niveau des résultats, l'expérience décrite par les étudiants est caractérisée de points de force mais aussi de faiblesse. La perspective de l'Assessment for learning semble encore plutôt loin de l'expérience réelle des étudiants; en vue de

rendre l'évaluation une ressource pour l'apprentissage il faut travailler tant au niveau des représentations des professeurs et des étudiants qu'au niveau des pratiques didactiques compte tenu aussi des contraintes organisationnelles.

|               |   |
|---------------|---|
| Titre         | <b><i>La maîtrise de la littératie universitaire : la composante ignorée ?</i></b>  |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |
| Organisateurs | Piccaluga Myriam (1), Boumazgida Karim, Delvaux Véronique, Roland Virginie, Verhaegen Clémence, Huet Kathy                        |
| Institution   | 1 - Service de Métrologie et Sciences du Langage, Institut de Recherche en Sciences et Technologies du Langage, UMONS ( Belgique) |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |
| Mots-clés     | Littéracie universitaire, évaluation diagnostique, orthographe grammaticale, compréhension à la lecture, dispositif               |

#### Résumé

Depuis au moins deux décennies, la maîtrise de la littératie universitaire apparaît comme un facteur fondamental dans la réussite des études universitaires (Parmentier, 2011, e.a.). Selon Coulon (2005), les étudiants sont en effet, dès l'entame du parcours académique, confrontés aux nécessités d'une littératie de haut niveau à laquelle ils ne sont pas habitués, voire dont ils ignorent l'existence. Confrontés à de nouveaux genres et modes de discours dont l'émergence est peu probable en secondaire, les étudiants vont devoir s'approprier, tant en lecture qu'en écriture, les spécificités discursives et modes de pensée des textes universitaires propres à leur domaine d'étude (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010; Reuter, 2012). Pour nombre de primo-inscrits, cela constitue un défi. De fait, les enquêtes internationales soutenues par l'OCDE révèlent que la majorité des adolescents et des jeunes adultes ne maîtrisent pas, en lecture, les habiletés nécessaires pour atteindre un haut niveau de littératie. En contexte francophone, le manque de compétences langagières scolaires des élèves (e.g., Manesse et Cogis, 2007 pour l'orthographe) et les limites des compétences de maîtrise de la langue française des primo-arrivants à l'université (Parmentier, 2011; Pollet, 2012) sont, par ailleurs, bien connues. En dépit du fait que des voix se sont élevées (notamment Dion & Maldonado, 2013) pour souligner l'importance de prendre en compte le développement des compétences en littératie universitaire, très peu d'institutions universitaires offrent des dispositifs visant à pallier cette situation. On observe donc ici une rupture majeure entre d'une part la réalité d'un déficit relativement généralisé en littératie et d'autre part l'attente implicite que manifestent les universités d'habiletés complexes de la part de leurs étudiants. L'objectif de cette communication est de rendre compte des premiers résultats d'un essai évaluatif expérimental ciblant des compétences relevant de la littératie universitaire, réalisé à l'Université de Mons auprès d'une cohorte de 491 étudiants primo-inscrits.

## Symposia plage 3 / 4 avril 2023 / 10h45-12h15 / HEPH-Condorcet

| Symposium<br>P2/P3/SL1                 | 3/4/2023<br>4/4/2023  | 14h00-15h30<br>10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B15 |
|--|---|----------------------------|----------------------|
| Titre                                  | <i>Les modalités d'accompagnement et d'évaluation des pratiques et leur impact sur le développement professionnel des acteurs</i>   |                            |                      |
| Communication                          | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                      |
| Organisateur                           | Van Nieuwenhoven Catherine  |                            |                      |
| Thématique                             | Réseau thématique - Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives   |                            |                      |
| Mots-clés                              | Pratiques d'accompagnement et d'évaluation, développement professionnel, dynamique collaborative  |                            |                      |
| Pour détails, voir symposium en page 2 |   |                            |                      |
| Symposium<br>P2/P3/SL3                 | 3/4/2023<br>4/4/2023  | 14h00-15h30<br>10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B11 |
| Titre                                  | <i>Continuités et ruptures des dispositifs d'évaluations aux quatre niveaux de Kirkpatrick dans une perspective de soutien aux apprentissages et d'empowerment des apprenants en FTLV</i> |                            |                      |
| Communication                          | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                      |
| Organisateurs                          | Chochard Yves, Gilles Jean-Luc, Rigo Jean-Michel  |                            |                      |
| Thématique                             | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |                            |                      |
| Mots-clés                              | Modèle de Kirkpatrick, ingénierie des évaluations en formation, Formation Tout Au Long de la Vie (FTLV)   |                            |                      |
| Pour détails, voir symposium en page 2 |   |                            |                      |
| Symposium<br>P2/P3/SL4                 | 3/4/2023<br>4/4/2023  | 14h00-15h30<br>10h45-12h15 | HEPH-Condorcet / B13 |
| Titre                                  | <i>Évaluation des apprentissages spatiaux : ruptures, enjeux et défis relatifs à l'évaluation des habiletés spatiales</i>   |                            |                      |
| Communication                          | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                      |
| Organisateurs                          | Beuset Romain, Duroisin Natacha, Nelly Perichon, Bénard Linh Quang Sophie, Berney Sandra, Maurer Roland, Bétrancourt Mireille, Mengue-Topio Hursula                                       |                            |                      |
| Thématique                             | Évaluation des apprentissages dans une perspective (neuro)cognitive : continuités et ruptures   |                            |                      |
| Mots-clés                              | Habiletés spatiales, outils d'évaluation, numérique   |                            |                      |
| Pour détails, voir symposium en page 2 |   |                            |                      |

| Symposium<br>P3/P4/SL1   | 4/4/2023<br>4/4/2023  | 10h45-12h15<br>13h45-15h15 | HEPH-Condorcet / B9 |
|--|---|----------------------------|---------------------|
| Titre  | <i>Évaluation de la littératie, de stratégies de créacollage numérique, de l'intégrité à l'université et à l'école secondaire avec divers instruments de mesure</i>                     |                            |                     |
| Communication  | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                     |
| Organisateurs  | Peters Martine, Déri Catherine, Marcotte Sylvie, Smith Jennifer, Cadieux Alain, Fastrez Pierre, Monney Nicole, Boies Tessa, Vincent François, Fontaine Sylvie                           |                            |                     |
| Thématique   | Réseau thématique, évaluation et enseignement supérieur   |                            |                     |
| Mots-clés  | Évaluation, littératie, compétences et stratégies   |                            |                     |
| Déri Catherine, Marcotte Sylvie  | <i>La validation d'outils de mesure pour évaluer des stratégies de prévention du plagiat dans les travaux rédigés à l'université</i>  |                            |                     |
| Smith Jennifer, Peters Martine   | <i>Littératie évaluative, consignes, originalité et créativité</i>  |                            |                     |
| Cadieux Alain  | <i>Comment les ressources enseignantes évaluent les compétences de référencement documentaires chez leurs étudiants ?</i>   |                            |                     |
| Fastrez Pierre   | <i>Évaluer la littératie médiatique des adolescent(es) de troisième secondaire</i>  |                            |                     |
| Monney Nicole  | <i>Analyse de la complémentarité de deux outils méthodologiques pour identifier les pratiques d'enseignement et d'évaluation des stratégies de créacollage numérique à l'université</i> |                            |                     |
| Tessa Boies, Vincent François  | <i>Rupture entre la conception d'une tâche d'écriture comme instrument de collecte de données et les pratiques enseignantes exemplaires en contexte universitaire</i>                   |                            |                     |
| Fontaine Sylvie  | <i>Grand témoin, conclusion</i>   |                            |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |                            |                     |
| <p>Les recherches portant sur le plagiat pullulent depuis les dernières années : combien d'étudiant.e.s plagient (Skaar &amp; Hammer, 2013), comment font-ils ou elles pour plagier (Curtis &amp; Vardanega, 2016), ou encore comment justifient-ils ou elles leurs comportements frauduleux (Camara et al., 2017; Cleary, 2017) ? L'intégrité académique, quant à elle, fait couler beaucoup moins d'encre car les universités ont davantage tendance à punir le plagiat qu'à le prévenir (Fishman, 2015; Halasek, 2011; Hamann &amp; Kerwin, 2018). Pourtant, le nombre de cas de plagiat augmente graduellement d'année en année (Foltynek et al., 2014) et la pandémie mondiale n'a fait qu'amplifier le problème (Béland et al., 2020; Panico, 2020; Rossiter, 2020). Or, la promotion de l'intégrité, du travail bien fait pourrait, selon certains auteur.e.s, potentiellement diminuer le plagiat (Cavico &amp; Mujtaba, 2009; Cronan et al., 2018; Howard &amp; Jamieson, 2019). Voilà pourquoi le Partenariat universitaire sur la prévention du plagiat (PUPP), financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) a été créé, pour proposer des solutions au plagiat et pour faire de l'intégrité une valeur au cœur de notre mission universitaire. Le PUPP se penche sur l'enseignement et l'apprentissage de la littératie, des compétences et des stratégies nécessaires pour rédiger des travaux universitaires avec intégrité. Ce projet international qui s'étend sur sept années, commence par une collecte de données sur trois ans qui débute en février 2023. L'année 2021-2022 a servi à rédiger les instruments qui seront utilisés pour récolter les données. Le modèle théorique du projet comprend cinq dimensions qui seront évaluées, soient trois types de compétences (informationnelles, rédactionnelles, référencement documentaire), les stratégies de créacollage utilisées dans la mobilisation de ces compétences et le plagiat. Les stratégies de créacollage sont des actions cognitives que les étudiant.e.s exploitent lorsqu'ils cherchent l'information dont ils ont besoin dans leurs rédactions, tout en référençant les sources auxquelles ils ou elles ont fait appel (Peters, 2015). Ces stratégies peuvent être enseignées pour donner aux étudiant.e.s les outils dont ils ou elles ont besoin pour prévenir le plagiat (Lang, 2013; Scott, 2016). Ainsi, un objectif de recherche du PUPP est d'identifier les stratégies de créacollage utilisées par les étudiant.e.s et enseignées par les professeur.e.s universitaires pour prévenir le plagiat. Trois instruments de mesure ont été élaborés pour les deux populations (professeur.e.s et étudiant.e.s) : un questionnaire, un protocole d'entrevue et une tâche d'écriture. Pour ce symposium, le questionnaire et la tâche d'écriture seront abordés pour décrire comment les diverses dimensions du modèle seront évaluées dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage. Le symposium débutera par une courte présentation du Partenariat universitaire sur la prévention du plagiat, son équipe et ses objectifs. Puis, le modèle théorique, et les dimensions, qui sous-tendent le projet seront présentés. De plus, les liens tissés entre les dimensions et les instruments de collecte de données tout au long de la conception de ceux-ci seront exposés. Les autres communications porteront sur l'évaluation de la littératie, de diverses compétences ou de stratégies de créacollage numérique. Des liens seront également faits avec un projet de</p> |   |                            |                     |

recherche semblable, mené en Europe sur la littératie au secondaire. Finalement, une collègue agira en tant que grand témoin pour conclure le symposium.

| Symposium<br>P3/P4/SL2  | 4/4/2023<br>4/4/2023  | 10h45-12h15<br>13h45-15h15 | HEPH-Condorcet / B4 |
|---|---|----------------------------|---------------------|
| Titre   | <i>Accompagnement des apprentissages : interroger le rôle des jeux de postures sur la continuité ou la rupture du développement des compétences</i>   |                            |                     |
| Communication   | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                     |
| Organisateurs   | Issaieva Elisabeth, Gremion Christophe  |                            |                     |
| Institution   | 1 - Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (France), 2 - Université des Antilles ( Guadeloupe), 3 - HEFP (Suisse)  |                            |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |                            |                     |
| Mots-clés   | Postures, développement professionnel, apprentissage, accompagnement, évaluation  |                            |                     |
| Issaieva Elisabeth, Gremion Christophe  | <i>Accompagnement des apprentissages : interroger le rôle des jeux de postures sur la continuité ou la rupture du développement des compétences</i>   |                            |                     |
| Faidit Claire, Younès Nathalie, Marlot Corinne  | <i>Caractérisation des PCK en évaluation soutien d'apprentissage par l'étude de la mise en œuvre d'une grille d'autoévaluation en sciences . Étude de cas d'une future enseignante au primaire</i>            |                            |                     |
| Issaieva Elisabeth  | <i>L'Accompagnement des enseignant.es-stagiaires en Guadeloupe : de la rencontre des postures au développement professionnel ?</i>  |                            |                     |
| Roblez Alban  | <i>Postures (et impostures) des dialogues dans l'accompagnement : le cas du « problème »</i>  |                            |                     |
| Vivegnis Isabelle   | <i>Accompagnement des stagiaires en enseignement : de l'identification des postures des enseignants associés à la perception des apports en matière de développement professionnel chez les finissant.e.s</i> |                            |                     |
| Coen Pierre-François, Runtz-Christan Edmée  | <i>DigiTrainer, une plateforme numérique qui permet à l'accompagné-e d'entrer dans le jeu des postures de l'accompagnant-e</i>  |                            |                     |
| Gremion Christophe, Gatti Roberto, Le Roy Véronique, Wüthrich René  | <i>Continuité ou rupture suite à une évaluation de pratique : un choix interne ou externe ?</i>   |                            |                     |
| <b>Résumé</b>   |   |                            |                     |
| <p>Ces dernières années, pour mieux saisir les pratiques d'enseignement et de formation ainsi que leurs relations avec les apprentissages, plusieurs travaux se sont intéressés à comprendre les postures des enseignant.es et formateurs.trices (Bucheton et Soulé, 2009 ; Colognesi et al., 2019 ; Jorro, 2016 ; Vivegnis, 2019), c'est-à-dire les manières temporaires de s'engager dans une tâche, comprenant globalement un ensemble de savoirs, gestes, intérêts. Ils ont permis d'identifier une multitude de postures et tenté de saisir leur complexité et « jeu ». Ainsi dans le champ scolaire, Bucheton et Soulé (2009) ont non seulement dégagé une variété de postures mais ont aussi constaté que celles-ci pouvaient former deux systèmes : d'une part, un système dynamique, propice aux activités d'apprentissage et de l'autre, un système contre-efficace. Dans le champ de la formation des enseignant.es (Colognesi et al., 2019 ; Jorro, 2016 ; Vivegnis, 2019), des travaux ont aussi démontré l'existence d'une variété de postures que les formateurs.trices pouvaient mobiliser et combiner (Colognesi et al., 2019). Par contre, la question de l'efficacité des postures a été abordée de manière moins systématique. Une recherche (Gremion et Coen, 2016) a mis en évidence l'influence de la posture d'accompagnement (entre autres) sur les postures autoévaluatives des personnes en formation. Une autre contribution de Jorro (2016) mérite également d'être rappelée dans cette perspective ; il s'agit notamment de l'étude des postures mobilisées par des formateurs.trices lors d'un entretien évaluatif suite à des analyses de pratiques d'enseignants-stagiaires. La chercheuse constate que, malgré la multitude des postures globalement rencontrées, celles que les formateurs privilégient le moins est la posture de régulateur. Ce constat peut interroger dès lors les retombées d'une pratique d'accompagnement ? En absence de régulation (ou quasi absence) lors de l'accompagnement, quel serait l'impact sur le développement des compétences des apprenants ? Et quels sont les besoins identifiés par ces derniers ? Dans la continuité de ces interrogations et travaux exploratoires cités, ce symposium se propose de réunir des investigations qui tentent de mieux déterminer le rôle des « jeux des postures » (Bucheton et Soulé, 2009) dans la formation et les apprentissages. Le questionnaire auquel on tentera d'apporter des éléments de réponses sera le suivant : selon le style de posture (Bucheton et Soulé, 2009 ; Colognesi et al., 2019) choisie (par le formateur) ou perçue (par la personne en formation, à l'école), quelle décision, de la part de l'apprenant, vers un engagement (Bourgeois, 2006 ; Viau, 2004) à la continuité (de ses pratiques, conservation de ses schèmes et stratégies d'apprentissages) ou bien vers la rupture et la transformation</p> |   |                            |                     |

(ajustement de ses schèmes, stratégies d'apprentissages) sera envisagée ? Quels sont les facilitateurs et/ou les obstacles qui peuvent permettre de mieux comprendre ces continuités ou ruptures d'apprentissage ?

| <b>Rencontre réseau thématique</b>  | <b>4/4/2023</b> | <b>12h15-13h00</b> | <b>HEPH-Condorcet</b>    |
|---|-----------------|--------------------|--------------------------|
| <b><i>Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)</i></b>                       |                 |                    | <b>HEPH-Condorcet/B1</b> |
| Coordinateurs : Demeuse Marc, Duroisin Natacha  |                 |                    |                          |
| <b><i>Évaluations et didactiques (EVADIDA)</i></b>  |                 |                    | <b>HEPH-Condorcet/B2</b> |
| Coordinateurs : Grugeon Brigitte, Vantourout Marc   |                 |                    |                          |
| <b><i>Évaluation et enseignement supérieur (EES)</i></b>                                    |                 |                    | <b>HEPH-Condorcet/B3</b> |
| Coordinateurs : Detroz Pascal, Paivandi Saeed, Romainville Marc, Younès Nathalie            |                 |                    |                          |
| <b><i>Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)</i></b>                |                 |                    | <b>HEPH-Condorcet/B4</b> |
| Coordinateurs : Aussel Lucie, Mottier Lopez Lucie, Van Nieuwenhoven Catherine               |                 |                    |                          |
| <b><i>Reconnaissance, valorisation et validation des acquis de l'expérience (RVVAE)</i></b> |                 |                    | <b>HEPH-Condorcet/B5</b> |



de group. - formation et certification: l'évaluation – pendant et à la fin du cours - n'a pas seulement une fonction de certification mais, grâce au feedback et à la possibilité d'améliorer chaque produit, acquiert également une valeur pédagogique évidente. Compte tenu de la nouveauté introduite, on a jugé utile de recueillir les avis des étudiants à travers un questionnaire. Les résultats mettent en évidence une satisfaction générale même si les méthodes d'évaluation adoptés nécessitent beaucoup d'efforts de la part du professeur et beaucoup de motivation de la part des étudiants.

|               |  |
|---------------|--|
| Titre         | <b><i>Faire collaborer les enseignants autour de l'évaluation : quelles continuités et quelles ruptures dans les pratiques des enseignants ?</i></b> |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>  |
| Organisateurs | Ochelen Jean-Pascal, Yerly Gonzague  |
| Institution   | Haute Ecole Pédagogique de Fribourg ( Suisse)  |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |
| Mots-clés     | Travail collectif, évaluation des acquis des élèves, changements de pratiques  |

#### Résumé

Alors que les politiques de pilotage des systèmes éducatifs se basent traditionnellement sur les résultats des élèves à des épreuves standardisées, de nouvelles tendances se tournent vers le pilotage des pratiques évaluatives des enseignants. En Suisse, par l'intermédiaire de la politique fédérale « Evaluation en commun », les enseignants du niveau secondaire 2 (élèves de 15 à 20 ans) doivent travailler en équipe dans leur établissement autour de l'évaluation des apprentissages. L'objectif est de favoriser une meilleure comparabilité des diplômes de fin d'études, délivrés par chaque canton suisse, tout en évitant de recourir à des examens uniformes centralisés pour l'accès aux études tertiaires. Toutefois, la littérature montre que les changements visés par les politiques éducatives ne sont pas automatiques et peinent à intégrer les salles de classe. De plus, le travail collectif n'est pas de facto facteur de développement professionnel. La politique « Evaluation en commun » représente une opportunité pour interroger les réactions des enseignants face au travail collectif imposé autour de l'évaluation des apprentissages. Pour cette communication, nous mobilisons certaines données issues d'une recherche exploratoire. Il s'agit d'entretiens semi-dirigés avec 7 enseignants d'un même établissement. Les analyses permettront d'identifier et de caractériser les effets qu'ils perçoivent sur leurs pratiques d'enseignement, causés par cette injonction à une évaluation collective. Ces résultats permettront d'observer dans quelle mesure une telle injonction provoque de réels changements dans leur enseignement, la manière avec laquelle ils les intègrent et les éléments qui facilitent ou font obstacle au changement. Malgré les limites de l'étude (données auto-rapportées, faible échantillon), la communication vise à contribuer aux questionnements de l'axe 4 du colloque en interrogeant les continuités et ruptures causées par cette injonction au travail collectif, qui tend à devenir une norme dans les systèmes éducatifs.

| Atelier P4/2   | 4/4/2023   | 13h45-15h15 | HEPH-Condorcet / B3 |
|--|--|-------------|---------------------|
| Titre  | <i>Introduction d'un cadre qualité dans les écoles fribourgeoises: quelle place pour l'autoévaluation professionnelle dans le pilotage de l'établissement?</i> |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>  |             |                     |
| Organisateurs  | Andrey Aline, Luisoni Marc   |             |                     |
| Institution  | Service de l'enseignement obligatoire de langue française (Suisse)   |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés  | Autoévaluation de l'établissement, pilotage, qualité.  |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |  |             |                     |
| <p>Dans le canton de Fribourg, en Suisse, la Direction de la formation et des affaires culturelles (DFAC) a décidé de soutenir les écoles dans leur démarche qualité en élaborant un cadre nommé « Maintien et développement de la qualité de l'école fribourgeoise ». Les fondements de ce cadre sont l'autoévaluation individuelle de l'enseignant et collective de chaque établissement, la réflexivité nécessaire à ce regard sur soi (Le Boterf, 2008, 2013 ; Argyris et Schön, 2002 ; Guillemette, 2014, 2021), de même que le développement professionnel. Les directions d'établissement ont pour mission de piloter l'établissement et de s'assurer de la qualité des apprentissages de leurs élèves. Etant en charge du suivi de la mise en œuvre de ce cadre qualité, c'est dans ce contexte que nous nous sommes questionné.e.s sur le lien qu'entretiennent les directions d'établissement avec le cadre qualité qui leur est donné comme base d'autoévaluation, constituant ainsi le référent externe au travers duquel elles vont mettre en œuvre l'autoévaluation de leur établissement (Hadji, 1995). Nos questions de recherche sont donc : quelle place le cadre qualité a-t-il dans le pilotage de leur établissement ? Par conséquent, quelle place est faite à l'autoévaluation professionnelle ? Notre objectif est d'en savoir davantage sur l'articulation entre application du cadre et pilotage par le cadre. Nous avons pu dégager des 9 entretiens compréhensifs avec des directions d'établissement trois types de pilotage du cadre : PAR le cadre – la démarche fait partie de la culture d'établissement-, AVEC le cadre – vu comme un outil d'organisation- et MALGRÉ le cadre – vu comme une prescription.</p>  |  |             |                     |
| Titre  | <i>Accompagner et/ou évaluer : pratiques et tensions concernant l'évaluation des maitres de stage de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur</i>   |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>  |             |                     |
| Organisateurs  | Delporte Florence, Baco Christophe, Demeuse Marc   |             |                     |
| Institution  | Université de Mons ( Belgique)   |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés  | Formation initiale des enseignants, évaluation, maitres de stage   |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |  |             |                     |
| <p>En Belgique francophone, la formation des futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur comporte des stages au sein du milieu scolaire (FW-B, 2001). Durant un stage, afin de soutenir le développement professionnel du stagiaire, un maitre de stage doit mettre en œuvre un ensemble de compétences dont certaines portent sur l'évaluation (formative et/ou certificative) du stagiaire (Baco et al., 2021a ; Portelance et al., 2008). L'évaluation formative vise à vérifier la progression des stagiaires durant leur apprentissage, alors que l'évaluation certificative est réalisée à la fin d'une période d'apprentissage afin d'identifier si les compétences attendues pour valider une partie ou l'entièreté du cursus de formation sont effectivement acquises par l'apprenant (Demeuse &amp; Strauven, 2013). Selon la littérature, les maitres de stage peuvent vivre des tensions fortes lors de l'accompagnement d'un stagiaire, notamment en ce qui concerne le fait d'allier l'accompagnement et l'évaluation (Maes et al., 2022) ou le fait de collaborer avec le superviseur (Baco et al., 2022a). Afin d'identifier d'une part les pratiques déclarées des maitres de stage de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), notamment pour ce qui a trait à l'évaluation formative et certificative et d'autre part les tensions prédominantes ressenties par les maitres de stage lorsqu'ils évaluent un stagiaire, une enquête (Berthier, 2016) par questionnaire a été réalisée. Cette enquête a été proposée à l'ensemble des maitres de stage de l'AESS des différentes facultés d'une université belge francophone. Les réponses des participants permettent également s'identifier si les maitres de stage perçoivent bien le rôle qui leur est attribué dans l'évaluation certificative du stagiaire et si cela leur convient. L'ensemble des résultats de cette recherche offre des pistes pour l'harmonisation des pratiques au sein de l'université considérée et pour la mise en œuvre d'une formation pour les maitres de stage (FW-B, 2021).</p> |  |             |                     |

## Symposia plage 4 / 4 avril 2023 / 13h45-15h15 / HEPH-Condorcet

| Symposium<br>P3/P4/SL1                 | 4/4/2023<br>4/4/2023  | 10h45-12h15<br>13h45-15h15 | HEPH-Condorcet / B9 |
|--|---|----------------------------|---------------------|
| Titre                                  | <i>Évaluation de la littératie, de stratégies de créacollage numérique, de l'intégrité à l'université et à l'école secondaire avec divers instruments de mesure</i> |                            |                     |
| Communication                          | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                     |
| Organisateurs                          | Peters Martine, Déri Catherine, Marcotte Sylvie, Smith Jennifer, Cadieux Alain, Fastrez Pierre, Monney Nicole, Boies Tessa, Vincent François, Fontaine Sylvie       |                            |                     |
| Thématique                             | Réseau thématique, évaluation et enseignement supérieur   |                            |                     |
| Mots-clés                              | Évaluation, littératie, compétences et stratégies   |                            |                     |
| Pour détails, voir symposium en page 3 |   |                            |                     |
| Symposium<br>P3/P4/SL2                 | 4/4/2023<br>4/4/2023  | 10h45-12h15<br>13h45-15h15 | HEPH-Condorcet / B4 |
| Titre                                  | <i>Accompagnement des apprentissages : interroger le rôle des jeux de postures sur la continuité ou la rupture du développement des compétences</i>                 |                            |                     |
| Communication                          | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                     |
| Organisateurs                          | Issaieva Elisabeth, Gremion Christophe  |                            |                     |
| Thématique                             | Evaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |                            |                     |
| Mots-clés                              | Postures, développement professionnel, apprentissage, accompagnement, évaluation  |                            |                     |
| Pour détails, voir symposium en page 3 |   |                            |                     |

| Symposium<br>P4/P6/SL1   | 4/4/2023<br>5/4/2023  | 13h45-15h15<br>10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B8 |
|--|---|----------------------------|---------------------|
| Titre  | <i>Accompagner et évaluer la pratique entre formation initiale et entrée dans la profession enseignante : quels dispositifs et outils pour assurer la continuité</i>                            |                            |                     |
| Communication  | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                     |
| Organisateurs  | Maes Olivier (1), Lussi Borer Valérie (2)   |                            |                     |
| Institution  | 1 - Université Catholique de Louvain – CEREF Education HELHa ( Belgique), 2 - Université de Genève = University of Geneva (Suisse)  |                            |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |                            |                     |
| Mots-clés  | Formation initiale des enseignants, stage, réflexivité  |                            |                     |
| van Brederode Marion,<br>Dechamboux Lionel   | <i>Un atelier d'analyse de la pratique sous la forme d'une enquête collaborative : d'une co-évaluation à une autoévaluation de la pratique professionnelle enseignante au secondaire</i>        |                            |                     |
| Gagné Andréanne, Gagnon<br>Nathalie, Beloko Takanaki<br>Floribert  | <i>Accompagner et évaluer selon l'approche développementale en enseignement professionnel : réalité ou fiction ?</i>  |                            |                     |
| Neuhaus Olivier  | <i>Un accompagnant collectif entre pairs pour accueillir l'entrée en immersion des nouveaux enseignants professionnels</i>  |                            |                     |
| Doidinho Viçoso Marie-Hélène,<br>Labeau Marc, Maes Olivier,<br>Papadimitriou Pascalia, Paul<br>Alexandra, Van Nieuwenhoven<br>Catherine  | <i>L'écriture du rapport de stage en soutien du développement de la réflexivité</i>   |                            |                     |
| Volpé Yann, Lussi Borer Valérie  | <i>De la perception de l'activité réalisée par un enseignant expert à la compréhension de son activité réelle : dispositif d'introduction à la profession enseignante en formation initiale</i> |                            |                     |
| Maes Olivier   | <i>Les entretiens de coévaluation des stages en enseignement, parole aux futurs enseignants</i>   |                            |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |                            |                     |
| <p>L'amélioration de la formation initiale des enseignants est un objectif poursuivi par de nombreux systèmes éducatifs (réforme de la formation initiale, nouveaux référentiels de compétences, etc.). Dans ce contexte, le stage et le développement de la réflexivité du stagiaire sur sa pratique sont devenus des éléments incontournables de la formation des futurs enseignants (e.a. Maubant et al, 2011 ; Lussi Borer, 2015) et, par la même occasion, une thématique au cœur de la recherche en éducation. Si, en s'inscrivant dans une alternance entre savoirs théoriques et pratiques (Kaddouri, 2008 ; Pentecouteau, 2012), le stage offre au futur enseignant un moment privilégié de formation en milieu pratique permettant de nombreuses occasions d'apprentissage et de développement de compétences professionnelles (Leroux, 2019), il constitue également l'élément central de l'évaluation du professionnel en devenir qui doit faire la preuve de son appartenance au genre professionnel (Clot, 2008). Des auteurs (e.g. Boutet et Pharand, 2008 ; Correa Molina et Gervais, 2008) ont mis en évidence que pour permettre au futur enseignant de développer les compétences attendues par la profession, il est nécessaire que ce dernier soit accompagné. Un accompagnement qui, dans de nombreux contextes, repose sur un modèle triadique (Gouin et Hamel, 2019) au sein duquel le futur enseignant est à la fois accompagné par l'enseignant qui l'accueille au sein de sa classe et le superviseur de l'institut de formation, que ce soit la HEP ou l'université. Par rapport à ce modèle triadique, Boutet (2002) souligne l'importance d'un juste équilibre au sein de la triade afin de permettre au futur enseignant de trouver de la proximité auprès du maître de stage qui le soutient au quotidien dans la construction de son savoir enseigner et de la distance grâce au superviseur qui lui permet d'analyser cette expérience. De nombreuses recherches se sont donc attelées à documenter le rôle de ces accompagnateurs (e.a. Correa Molina, 2008 ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005 ; Hart, 2018) . De ces travaux, nous relevons que le rôle du maître de stage est d'offrir au futur enseignant un environnement stable et éducatif lui permettant d'exercer sa pratique (Hart, 2018) tandis que le superviseur assure quant à lui un triple rôle, à savoir : assurer le lien entre l'institution de formation et le terrain, être une personne-ressource pour le maître de stage et accompagner le futur enseignant (Enz et al., 1996). Certaines recherches soulignent que le stage peut être source de difficulté pour les différents acteurs de la triade (Desbiens et al., 2013 ; Brau-Antony et Mieusset, 2013). Desbiens et al. (2013) utilisent d'ailleurs la métaphore du « déraillement » pour faire état de ces difficultés qui peuvent conduire jusqu'à l'abandon du stage (Gagnon, 2013). Une</p> |   |                            |                     |

des difficultés rencontrées par les accompagnateurs et largement documentée dans la littérature (Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Maes et al., 2018 ; Mieusset, 2013) réside dans la tension existant chez ces acteurs entre l'accompagnement offert au futur enseignant et le fait de devoir évaluer son stage ou sa pratique. Ce constat rejoint la thématique de l'axe 1 du colloque en questionnant les continuités et les ruptures qui émergent dans les dispositifs qui accompagnent et évaluent la pratique issue du stage d'un futur enseignant. À travers ce symposium, nous interrogeons, par le prisme de la recherche, les pratiques d'accompagnement et d'évaluation mises en œuvre dans le cadre des dispositifs adossés aux stages en enseignement. Nous cherchons, plus particulièrement, à répondre à la question suivante : quels dispositifs et outils pour accompagner et évaluer les futurs enseignants afin d'assurer la continuité entre formation et profession ? (598 mots)

Bibliographie

Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81-95). Presses de l'Université du Québec.

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

Brau-Antony, S. et Mieusset, C. (2013). *Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels*. Recherche et formation, 72, 27-40.

Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 9-22). Presses de l'Université du Québec.

Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Recherche et formation, 35, 145-180.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 73-89). Presses de l'Université du Québec.

Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation en enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2013). Réflexions soulevées par l'analyse de quelques parcours accidentés d'étudiants en formation pratique à l'enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 63-87). Presses de l'Université du Québec.

Enz, B. J., Freeman, D. J. et Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. Dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience – Teacher Education Yearbook IV* (p. 131-150). Corwin Press.

Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 117-146). Presses de l'Université du Québec.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants – Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Presses de l'Université Laval.

Gouin, J. A. et Hamel, C. (2019). Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), 1-20.

Hart, A.E. (2018). *Exploring the interpersonal dynamics of the supervisory triad of pre-service teacher education: A qualitative meta-synthesis* [thèse de doctorat inédite]. Kennesaw State University.

Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théorique* (p. 59-82). Presses de l'Université du Québec.

Leroux, J.L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis ? *Phronesis*, 8(1), 111-126.

Lussi Borer, V. (2015). Les formations à l'enseignement à l'heure de la professionnalisation : enjeux de savoirs. *Professionnalisation de l'enseignement: fondements et retraductions*, 109-127.

Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? . *Éducation & Formation*, 308(1), 95-106.

Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.

Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Reims Champagne-Ardenne.

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1–11.

| Symposium<br>P4/P6/SL2  | 4/4/2023<br>05-04-23   | 13h45-15h15<br>10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B5 |
|---|--|----------------------------|---------------------|
| Titre   | <i>Soutenir le développement des compétences en littératie, en numératie et dans le domaine socio-émotionnel et comportemental des élèves de 5-6 ans au travers d'un système de soutien à paliers multiples (SSPM)</i>                     |                            |                     |
| Communication   | <b>Symposium - Long</b>  |                            |                     |
| Organisateurs   | Dierendonck Christophe (1), de Chambrier Anne-Françoise (2)  |                            |                     |
| Institution   | 1 - Université du Luxembourg (Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education, BELVAL CAMPUS, Maison des Sciences Humaines (MSH) (Luxembourg), 2 - Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud ( Suisse) |                            |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |                            |                     |
| Mots-clés   | Développement des premières compétences, Gestion de l'hétérogénéité, Système de soutien à paliers multiples  |                            |                     |
| Schillings Patricia, André Marine, de Chambrier Anne-Françoise  | <i>Les interventions recommandées en palier 1 et 2 du modèle de Réponse à l'Intervention pour la littératie en 3ème année de maternelle</i>  |                            |                     |
| Fagnant Annick, Dierendonck Christophe, de Chambrier Anne-Françoise   | <i>Le développement des compétences en numératie au préscolaire : quelles sont les approches pédagogiques dont l'efficacité a été démontrée par une évaluation rigoureuse ?</i>  |                            |                     |
| Tinnes-Vigne Mélanie, Dacht Dylan, Deltour Caroline, Baye Ariane  | <i>L'apprentissage des compétences socio-émotionnelles en contexte scolaire : une revue tertiaire des interventions pertinentes</i>  |                            |                     |
| Poncelet Débora, Tinnes-Vigne Mélanie   | <i>Intérêt de la participation des parents dans un modèle de Réponse à l'Intervention (RàI) ou dans un Système de Soutien à Paliers Multiples (SSPM) : une récession des écrits</i>  |                            |                     |
| Thomas Aude, Aubry Alexandre, Luxembourger Christophe, Tazouti Youssef  | <i>Effets immédiats et différés d'une intervention utilisant une application éducative pour développer les compétences en littératie émergente</i>   |                            |                     |
| de Chambrier Anne-Françoise, Dierendonck Christophe   | <i>Implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention pour la littératie et la numératie en 3e année de maternelle : une étude pilote en Suisse romande</i>  |                            |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |                            |                     |
| <p>La gestion de l'hétérogénéité des élèves constitue sans aucun doute un des défis majeurs pour la plupart des enseignants, peu importe le niveau où ils exercent. Déjà à 5-6 ans, on décèle chez les jeunes élèves des niveaux de compétence sensiblement variables en littératie, en numératie, mais également sur le plan socio-émotionnel et comportemental. Pour faire face à cette hétérogénéité, certains systèmes scolaires s'appuient, in fine, sur des pratiques de différenciation structurelle (classes de niveau, redoublement, orientation vers une filière d'enseignement moins exigeante, ...), alors que d'autres comptent sur le développement de pratiques de différenciation pédagogique (voir Lafontaine, 2017). En France, au Luxembourg, en Belgique francophone et en Suisse, les élèves en grande difficulté scolaire subissent potentiellement les conséquences d'un modèle de gestion dit wait-to-fail (Brown-Chidsey, 2007). Cela réfère à la tendance du système et des acteurs à « attendre », de manière volontaire ou contrainte par le mode de fonctionnement en place, que les difficultés scolaires d'un élève soient formellement attestées et documentées pendant plusieurs mois avant de réagir ; les réactions pouvant consister en un soutien pédagogique ou spécialisé complémentaire, plus intensif ou plus approprié, ou en une décision de redoublement ou d'allongement de cycle. A l'opposé de ce modèle d'« attente de l'échec avant d'agir », il semble possible d'adopter d'autres modes de gestion des différences inter-individuelles. Parmi ceux-ci figure le Système de Soutien à Paliers Multiples (SSPM, MTSS en anglais) qui se développe de plus en plus en Amérique du Nord et ailleurs (voir Desrochers, 2021 ; de Chambrier et Dierendonck, 2022). Ce modèle SSPM est basé sur un modèle antérieur, le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI, RTI en anglais), en lui ajoutant une composante socio-émotionnelle et comportementale. Les modèles SSPM et RàI envisagent l'action pédagogique en trois paliers. Le premier palier est considéré comme la pierre angulaire du modèle ; son but étant d'assurer l'apprentissage de la grande majorité des élèves en leur dispensant un enseignement de haute qualité fondé sur des pratiques dont l'efficacité a été démontrée par la recherche (evidence-based practices). Ce premier palier est accompagné d'évaluations périodiques de dépistage afin d'identifier précocement les élèves en difficulté ou à risque de l'être. Les deux paliers suivants ne concernent que les élèves n'ayant pas répondu de manière attendue au palier précédent. Au palier 2, les élèves</p> |  |                            |                     |

identifiés comme étant à risque au palier 1 bénéficient d'une intervention pédagogique additionnelle, elle aussi evidence-based, dispensée dans le cadre de tutorats en petits groupes. Au palier 3, les élèves n'ayant pas suffisamment répondu à l'intervention de palier 2 reçoivent une intervention additionnelle encore plus intensive et spécifique menée en très petits groupes, voire individuellement. Malgré les bénéfices avérés de ce modèle (Burns, Appleton & Stehouwer, 2005), celui-ci est très peu implémenté et très peu étudié sous nos latitudes (de Chambrier & Dierendonck, 2022). Par ailleurs, étant donné la plus grande efficacité des interventions précoces, il est recommandé de mettre en place ce modèle dès l'école maternelle. Ce symposium propose ainsi de réunir des chercheurs de plusieurs pays d'Europe francophone qui s'intéressent à différentes caractéristiques de ce modèle (interventions pédagogiques fondées sur la recherche, évaluation « objective » des compétences des élèves en matière de littératie, de numératie et dans le domaine socio-émotionnel et comportemental, soutien d'intensité croissante, ...). Ce symposium prévoit d'interroger, au travers de quelques expérimentations locales et de réflexions relatives aux outils d'évaluation et d'intervention requis, les conditions d'implémentation d'un tel modèle en fin d'école maternelle dans nos contextes scolaires. Le symposium s'inscrit dans l'axe 4 du colloque (Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures).

| Symposium P4/SC1  | 4/4/2023   | 13h45-15h15 | HEPH-Condorcet / B7 |
|---|--|-------------|---------------------|
| Titre   | <i>Approches et outils d'évaluation pour assurer la continuité des parcours d'éducation culturelle et artistique tout au long de la vie.</i>   |             |                     |
| Communication   | <b>Symposium - Court</b>   |             |                     |
| Organisateurs   | Carosin Émilie (1), Simon Laurie (1), Bricteux Sophie (2), Nicolas Sandrine (3), Tali Fatiha (4), Gillard Anne-Rose (5), Paindavoine Isabelle (5)  |             |                     |
| Institution   | 1 – Université de Mons [Belgium] (Belgique), 2 - Université de Liège ( Belgique), 3 - Haute école Albert Jacquard ( Belgique), 4 - Université de Toulouse ( France), 5 - Observatoire des Politiques Culturelles ( Belgique) |             |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés   | Éducation culturelle et artistique, évaluation, parcours, continuité   |             |                     |
| Paindavoine Isabelle, Gillard Anne-Rose   | <i>Outils et méthodologies d'observation de la relation culture et apprentissage tout au long de la vie en FW-B, enjeux de politiques culturelles.</i>   |             |                     |
| Carosin Émilie, Simon Laurie, Nicolas Sandrine, Bricteux Sophie,  | <i>La Ruche PECA, un outil pour créer de la continuité dans la formation des (futurs) enseignants et dans les interventions du Parcours d'éducation culturelle et artistique</i>   |             |                     |
| Carosin Émilie, Tali Fatiha   | <i>Continuité et ruptures dans la co-construction d'un référentiel de compétences.</i>   |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |             |                     |
| <p>Lesdits parcours d'éducation culturelle et artistique intégrés aux programmes éducatifs en Belgique francophone, en France et dans d'autres pays dépassent le domaine scolaire pour toucher aux domaines artistiques et culturels. Grâce à cela, ils apportent aux apprentissages scolaires une ouverture vers le monde et peuvent soutenir un apprentissage tout au long de la vie (Lauret, 2014). Ces parcours situés à la jonction entre les mondes éducatifs, culturels et l'environnement familial des élèves représentent de nombreux défis de coordination entre les acteurs pour assurer une continuité entre les différentes expériences vécues et apprentissages réalisés. Dès lors, l'évaluation de ces parcours d'éducation culturelle et artistique doit contribuer d'une part à une continuité entre les domaines (scolaires et culturels), et d'autre part à une continuité entre les différentes expériences que pourront vivre les élèves tout au long de leur scolarité (dans et hors de l'école), voire tout au long de leur vie (Bricteux et al., 2021). Cela demande, de la part des différents acteurs, d'adopter une vision commune par rapport aux apprentissages que les élèves doivent réaliser au fil des expériences qu'ils vivront, notamment grâce aux interventions culturelles et artistiques mises en œuvre tout au long de leur scolarité. L'évaluation situé au croisement de différents mondes, d'une part demande une attention particulière aux différents contextes dans lesquels sont réalisés les apprentissages tout au long de la vie (en milieu scolaire ou extrascolaire, dans les lieux artistiques/culturels, dans des écoles d'arts). D'autre part, l'évaluation repose sur la collaboration entre différents acteurs (notamment les enseignants et les professionnels du monde artistique et culturel) pour s'accorder sur un vocabulaire et des objectifs communs en termes d'apprentissages culturels et artistiques. Face à cela une variété d'approches relatives à l'évaluation de l'éducation culturelle et artistique peut être déployée (Bamford, 2010; Bordeaux &amp; Kerlan, 2016; Kerlan &amp; al., 2012; Kerlan &amp; al., 2015; Symposium européen et international de recherche, 2008). Ce symposium s'intéressera aux approches et outils développés pour assurer la continuité des apprentissages en éducation culturelle et artistique, notamment à travers 1) l'évaluation de la qualité des interventions culturelles et artistiques en milieu scolaire et des apprentissages qu'elles suscitent chez les élèves, 2) l'évaluation des compétences artistiques et culturelles en milieu scolaire et/ou académique et 3) l'évaluation des politiques publiques en ce qui concerne l'éducation culturelle et artistique. Parmi les approches constitutives de l'évaluation, une attention particulière sera portée à la façon dont se construisent les référentiels (Figari &amp; Tourmen, 2006) et/ou d'outils d'évaluation de compétences, des liens établis entre ces référentiels (prescrits, développés in-situ) et des outils d'évaluation utilisés. Les communications du symposium aborderont également la façon dont ces pratiques évaluatives permettent d'assurer une continuité dans les parcours éducatifs des élèves/étudiants et tout au long de la vie scolaire et professionnelle.</p> |  |             |                     |

**Mardi 4 avril 2023**
**15h45**
**Centre Vésale / Auditoire Lafontaine**

**Elena PASQUINELLI**
*Institut Jean Nicod – département d'études cognitives de  
l'ENS*

## *Évaluation et apprentissage dans une perspective neuro cognitive*

### **Résumé**

Le but des sciences de la cognition en éducation est celui de permettre d'identifier les mécanismes (cognitifs, neuronaux) à l'oeuvre dans les apprentissages. Les sciences cognitives fournissent des modèles à même de rendre compte des effets observables dans des situations de laboratoire ou écologiques, donc de relier pratiques d'apprentissage et processus cognitifs. Elles viennent ainsi intégrer les études expérimentales et la recherche appliquée vouées à identifier les pratiques efficaces. Un exemple de cette intégration est représenté par la recherche concernant l'effet des évaluations et des auto-évaluations sur l'apprentissage. Si cet effet (connu sous le nom d'effet test) est bien établi, ses raisons cognitives sont probablement multiples. L'effet test repose en effet sur le fonctionnement de la mémoire, mais mobilise aussi probablement les mécanismes de l'attention, de la métacognition et ceux du cerveau dit "prédictif". Nous explorerons ces liens entre sciences cognitives et bonnes pratiques tout en mettant en évidence l'importance d'effectuer conjointement des recherches appliquées, écologiques, en situation réelle de classe et des recherches fondamentales de laboratoire. La deuxième partie de l'exposé sera dédiée à illustrer un cas pratique, un outil d'évaluation développé par La main à la pâte en collaboration avec le Laboratoire INAS-UMOS, outil qui a pour but de faire évoluer les apprentissages en même temps qu'il se propose de fournir un support à l'évaluation des compétences scientifiques.

### **Biographie**

*Elena Pasquinelli est responsable de la recherche et de l'évaluation à la Fondation La main à la pâte, organisation qui depuis 25 ans opère dans le domaine de l'accompagnement des enseignants de l'école maternelle, élémentaire et du collège à l'enseignement des sciences.*

*Elena est également membre associé de l'institut Jean Nicod, un institut de recherche en sciences cognitives et philosophie, et du Conseil scientifique de l'éducation nationale (France).*

*Elle s'intéresse plus particulièrement à la recherche translationnelle en éducation et sciences cognitives et aux contributions que les sciences cognitives peuvent apporter à l'éducation, notamment dans le domaine des sciences et du développement de l'esprit critique.*

**Assemblée  
générale**
**4/4/2023**
**17h00**
**Centre Vésale / Auditoire  
Lafontaine**

Les membres de l'ADMEE-Europe sont cordialement invités à participer à l'Assemblée Générale qui se tiendra dans le bâtiment « Grands Amphis ».

**Soirée festive**
**4/4/2023**
**19h00**

Rendez-vous au restaurant universitaire pour un moment de détente et de fête.



# mumons

SCIENCES, ARTS & CURIOSITÉS



## **MUMONS, Sciences, Arts & Curiosités**

À l'angle de la place du Parc et de la rue du Rossignol, se trouve l'ancienne chapelle des Visitandines\*. C'est là que l'Université de Mons a ouvert son musée et c'est *the place to be* pour s'enjailler ! #pastropfortnonplus #onestdansunmuséetoutdemême

Sciences, Arts & Curiosités : voilà ce que vous trouverez en passant la porte du MUMONS. Comment ça « c'est trop vague comme description » ? Laissez-nous vous expliquer.

Saviez-vous que l'un des rôles principaux d'un musée était de valoriser ses collections ? L'Université possède par exemple des centaines de milliers d'ouvrages précieux, de cartes et plans, d'œuvres d'art, d'instruments scientifiques anciens, et un tas d'autres objets, tous liés à son histoire et à ses multiples activités ! De la Bible de Gutenberg jusqu'au Nokia 3310, on conserve tout ou presque ! Ensuite, au gré de nos événements et de leurs différents thèmes, on les expose. #CQFD

Et puis... que seraient les sciences et les arts sans notre curiosité ? Posez-vous la question ! Que serait un musée sans visiteur, un livre sans lecteur ? Que serait un monde sans questionnement, sans expérimentation, sans recherche, sans apprentissage ? #laréponseestrien

Le MUMONS, c'est justement ça ! Un échange constant entre vous et nous : des débats, des questions, des discussions, de la recherche, de la curiosité constante pour le monde qui nous entoure. #etçacestbeau

Passez la porte du MUMONS, notre mission est de vous donner des clés pour comprendre le monde.

Place du Parc, 24 - 7000 Mons - [mumons@umons.ac.be](mailto:mumons@umons.ac.be) - +32 65 37 22 15

©MUMONS

## Mercredi 5 avril 2023

|              |   |
|--------------|---|
| 8h30         | Sessions pour communications individuelles ou symposia  |
| <i>10h00</i> | <i>Pause-café</i>   |
| 10h30        | Sessions pour communications individuelles ou symposia  |
| 12h00        | <p>Conférence de clôture – <b>Sophie MORLAIX</b></p> <p style="text-align: center;"><i><b>Prise en compte du concept de compétences non académiques développées par les élèves et les étudiants : difficultés et intérêts</b></i></p> |
| 13h15        | Lunch à emporter  |
| <i>14h45</i> | <i>Travail sur les textes complets</i>  |

**Ateliers plage 5 / 5 avril 2023 / 8h30-10h00 / HEPH-Condorcet**

| <b>Atelier Néo</b> | <b>5/4/2023</b>   | <b>08h30-10h00</b> | <b>HEPH-Condorcet / bâtiment B</b> |
|--------------------|---|--------------------|------------------------------------|
| Titre              | <b><i>NÉO- Le jeu pour innover en évaluation</i></b>                              |                    |                                    |
| Organisateurs      | Leduc Diane, Bédard Alexandre, Doré Frédéric et Desgagné-Doyon Félix              |                    |                                    |
| Participation      | Inscription obligatoire auprès du secrétariat du colloque – participation limitée |                    |                                    |

| Atelier P5/1   | 5/4/2023  | 08h30-10h00 | HEPH-Condorcet / B1 |
|--|---|-------------|---------------------|
| Titre  | <i>Une recherche-action pour accompagner des enseignantes à la maternelle afin de rehausser la qualité de leurs interactions auprès des enfants en classe</i> |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs  | Charron Annie, Bazinet Julie (1), Haïat Séverine  |             |                     |
| Institution  | 1 - - Université du Québec à Montréal = University of Québec in Montréal (Canada)   |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés  | Dispositif de formation et d'accompagnement, observation/évaluation, enseignantes à la maternelle.  |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>Des études démontrent que la qualité des expériences vécues par l'enfant à la maternelle est déterminante pour sa réussite éducative présente et ultérieure (April et al., 2018 ; Heckman, 2011 ; Shonkoff, 2014 ; Yoshikawa et al., 2013). Plus encore, une méta-analyse menée par Sabol et al. (2013) montre que ce serait la qualité des interactions en classe qui constituerait un des meilleurs prédicteurs de la réussite éducative, d'où l'importance de s'en soucier à la maternelle. La qualité des interactions est composée de trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Toutefois, des recherches menées un peu partout à travers le monde ont démontré que peu de classes de maternelle offrent un environnement où le niveau de qualité des interactions est élevé et soutenu (Hamre, 2014 ; Tayler et al., 2016). Puisqu'il est reconnu que le niveau de qualité des interactions mesuré à la maternelle constitue l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite éducative des enfants, il semble essentiel d'accompagner les enseignantes dans la mise en place des interactions en classe de qualité. Le projet de recherche-action a pour objectif d'observer, d'évaluer et d'accompagner des enseignantes à la maternelle afin de rehausser la qualité de leurs interactions auprès des enfants en classe. Douze enseignantes à la maternelle 4 ans et 5 ans ont accepté de participer au projet de recherche-action. Les résultats démontrent que les enseignantes ont amélioré la qualité de leur interaction en classe, notamment en passant d'une qualité faible à moyenne pour le soutien à l'apprentissage. Lors des accompagnements personnalisés et du bilan, les enseignantes déclarent que leur participation au dispositif de la recherche-action a contribué à améliorer leur relation avec les enfants de leur groupe et à être mieux outillées pour soutenir les apprentissages des enfants en classe.</p>             |   |             |                     |
| Titre  | <i>Évaluation de l'éveil aux mathématiques et sentiment d'autoefficacité : tensions chez des enseignants de la maternelle du Québec</i>                       |             |                     |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs  | Fournier Dubé Naomie (1), Gagnon Nathalie (2), St-Jean Charlaïne (2), Dupuis Brouillette Marilyn (2)  |             |                     |
| Institution  | 1 - Université de Montréal (Canada), 2 - Université du Québec A Rimouski (Canada)   |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés  | Évaluation, sentiment d'autoefficacité, mathématique, éducation préscolaire, maternelle   |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |   |             |                     |
| <p>Au Québec, on constate des difficultés chez le personnel enseignant concernant les compétences générales en matière d'évaluation (Fontaine et al., 2012 ; Kane et al., 2010), ainsi qu'un nombre insuffisant de formation continue et de cours universitaires liés à l'évaluation des apprentissages (Fontaine et al., 2013). Une analyse des programmes de formation initiale permet également de constater que la maternelle occupe une place très limitée dans le curriculum académique des futures personnes enseignantes (April et al., 2015). Il est donc légitime de questionner l'importance de la place que revêt l'éveil aux mathématiques dans les programmes de baccalauréat en enseignement. De surcroît, puisque l'éveil aux mathématiques représente un défi pour les personnes enseignantes de la maternelle (St-Jean et al., 2021), il est possible que les difficultés qu'elles vivent à cet égard aient un impact sur leur sentiment d'autoefficacité (Schillinger, 2021), soit sur l'ensemble de leurs jugements et de leurs croyances au sujet de leurs compétences, leurs ressources et leur capacité à réussir une performance ou une tâche donnée (Bandura, 1986). À notre connaissance, aucune étude ne s'est attardée à documenter ce sentiment d'autoefficacité chez le personnel enseignant quant à l'évaluation en contexte d'éveil aux mathématiques, qui est donc l'objet de continuités en fonction de son utilisation, mais également de sa conception, dans une perspective pédagogique. Pour combler ce manque, une enquête en ligne a été réalisée par questionnaire, conçu en s'inspirant d'une partie de la démarche proposée par Frenette et al. (2018) et préexpérimenté à l'aide d'une équipe d'experts de la forme et du contenu (personnes enseignantes et professeurs d'université). Des résultats obtenus auprès de 90 personnes enseignantes de la maternelle montrent que leur sentiment d'autoefficacité quant à l'évaluation de l'éveil aux mathématiques est,</p> |   |             |                     |

chez plus de la moitié d'entre eux, perçu comme étant plutôt faible. La communication permettra également d'explorer, à travers les réponses des personnes participantes au sujet de différentes situations où elles se sont senties plus ou moins efficaces quant à l'objet de la recherche, les sources à l'origine de leur niveau d'autoefficacité perçu. En conclusion, des recommandations pour hausser ce sentiment seront formulées.

|               |  |
|---------------|--|
| Titre         | <b><i>Évaluer la motricité des enfants dans le contexte de la maternelle 5 ans : un outil d'évaluation pour soutenir les enseignants</i></b>             |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>  |
| Organisateurs | Fournier Dubé Naomie (1), Hébert Marie-Hélène (2), Letscher Sylvain (3), Frenette Eric (4)   |
| Institution   | 1 - Université de Montréal (Canada), 2 - Université TÉLUQ (Canada), 3 - Université du Québec à Rimouski (Canada), 4 - Université Laval [Québec] (Canada) |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |
| Mots-clés     | Outil d'évaluation, processus d'élaboration et de validation, maternelle 5 ans, motricité globale  |

#### Résumé

L'utilisation du jeu comme vecteur d'apprentissage (April et al., 2018) permet aux enseignants de maternelle d'évaluer la motricité globale des enfants afin de cibler les forces, les défis et les progrès, et d'intervenir de façon ciblée et universelle (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021). Or, à notre connaissance, aucun outil d'évaluation de la motricité globale n'a été développé et n'a subi un processus de validation dans le contexte québécois pour outiller les enseignants de maternelle 5 ans dans cette tâche. Nous avons tenté de combler cette lacune en menant une recherche-développement d'un outil d'évaluation de la motricité globale pour les enseignants de maternelle 5 ans qui sera utilisé de façon formative, et interprété de manière critériée. Ce processus d'élaboration et de validation est ancré dans la proposition méthodologique de Frenette et al. (2018), inspirée de DeVellis (2017) et des Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation (AERA et al., 2014). L'outil se compose de 56 indicateurs regroupés en trois catégories (locomotion, non-locomotion et manipulation), et a été administré au printemps 2022 par 27 enseignants de maternelle 5 ans auprès de 319 enfants afin d'apprécier ses qualités métrologiques. Les analyses (analyse en composantes principales, corrélations interitems et item-total corrigée, cohérence interne, corrélation bivariée, test t, ANOVA, statistiques descriptives, codage et catégorisation) permettent de conclure à une validité élevée de l'outil. En conclusion, cet outil permet d'évaluer la motricité globale des enfants et d'identifier ensuite leurs forces et leurs défis. Qui plus est, la démarche méthodologique proposée outille la communauté scientifique en ce qui a trait au processus d'élaboration et de validation d'un outil d'évaluation.



particuliers, comment, en fonction de quels facteurs, et (2) comment les étudiants pouvaient effectivement gérer celles-ci de façon fonctionnelle du point de vue des apprentissages. Cette communication traite ainsi d'une étude qualitative réalisée par théorisation ancrée (Lejeune, 2019), à partir d'entretiens réalisés avec 13 étudiants inscrits dans notre institution.

|  |   |
|--|---|
| Titre  | <i>L'évaluation formative à l'épreuve des contraintes pédagogiques de l'enseignement de la médecine humaine : le progress-test comme alternative viable ?</i> |
| Communication  | <b>Communication individuelle</b>   |
| Organisateurs  | Pouille Jérémie, Djalo Alpha  |
| Institution  | Université de Lausanne ( Suisse)  |
| Thématique   | Réseau thématique - Évaluation et enseignement supérieur  |
| Mots-clés  | Progresstest, évaluation formative, feedback, médecine  |
| <b>Résumé</b>  |   |
| <p>Les bénéfices de l'évaluation formative (e.g., Black &amp; Williams, 1998 ; Irons &amp; Elkington, 2021 ; Yorke, 2003) et l'importance du feedback (eg., Nicol &amp; Macfarlane, 2006, Hattie, 2008 ; Irons &amp; Elkington, 2021) dans la perspective de l'amélioration continue de la qualité des apprentissages des étudiant·e·s dans l'enseignement supérieur constituent aujourd'hui des axes de recherche bien balisés.</p> <p>Le contexte de la présente recherche-action est celui de l'évaluation des connaissances et compétences d'étudiant·e·s de médecine humaine qui n'est pas sans poser un certain nombre de défis liés aux très fortes contraintes pédagogiques et institutionnelles qui contraignent sa pratique. Dans ce contexte, à tout le moins peu favorable à la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative et peu propice aux occurrences d'opportunités de feedback, nous souhaitons néanmoins mettre en œuvre un dispositif qui puissent contourner ces limitations. Nous avons ainsi opté pour le déploiement d'un progress-test formatif (eg., Schuwirth &amp; Van der Vleuten, 2012) sur cinq des six années que comporte le cursus prégradué.</p> <p>Le propos de la présente communication tiendra en deux points essentiels. D'abord, il s'agira de décrire plus concrètement le dispositif et de rendre compte en quoi, malgré tout, il s'inscrit dans une perspective formative de l'évaluation et du feedback faisant fi, autant que possible, des contraintes inhérentes au contexte de l'évaluation des étudiant·e·s de médecine. Dans un second temps, nous tâcherons d'étayer la validité du dispositif au sens « docimologique » du terme en mettant statistiquement en perspective les résultats obtenus avec les performances des étudiant·e·s aux examens facultaires.</p> |   |

| Atelier P5/3  | 5/4/2023  | 08h30-10h00 | HEPH-Condorcet / B5 |
|---|---|-------------|---------------------|
| Titre   | <i>L'évaluation des compétences de base en mathématique pour favoriser l'aide à la réussite des primo-inscrits dans l'enseignement supérieur universitaire en sciences psychologiques et de l'éducation</i>   |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs   | Liemans Justine, Dutrieux Mélanie, Lacourt Léa, Santoro Lisa, Boumazguida Karim, Cauchie Dimitri, Bruyninckx Marielle   |             |                     |
| Institution   | Université de Mons (Belgium)  |             |                     |
| Thématique  | Réseau thématique - Évaluation et enseignement supérieur  |             |                     |
| Mots-clés   | Évaluation diagnostique, aide à la réussite, enseignement supérieur, primo, inscrits, mathématique  |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |   |             |                     |
| <p>Cette recherche est menée par le Service de Développement humain et traitement de données de l'Université de Mons (UMONS) qui assure la formation de base en traitement quantitatif des données au sein du Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation. Le décret Paysage et organisation académique des études (2013) impose l'organisation d'activités d'aide à la réussite dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone. La dernière révision de ce décret (2021) rend ces activités d'aide à la réussite obligatoires dans le programme annuel des étudiants ayant valorisés ou acquis moins de 30 crédits à l'issue de leur première année d'université. A l'UMONS, la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (FPSE) a mis en place une évaluation diagnostique regroupant quatre épreuves (mathématique, anglais, français, sciences). Cette évaluation est intégrée dans le programme annuel des étudiants inscrits début de cycle du Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation. En effet, des inégalités entre les étudiants primo-inscrits se font sentir, notamment au regard de l'hétérogénéité de la maîtrise des prérequis (Galdiolo et al., 2021). Les remédiations permettent aux enseignants et aux apprenants d'agir sur les compétences attendues à l'Université, afin de diminuer les inégalités (Romainville &amp; Slosse, 2011). A la suite des épreuves diagnostiques proposées par la FPSE, des remédiations ont été organisées. Cette communication concerne les résultats au test diagnostique de l'épreuve de mathématique des étudiants inscrits au début du cycle de Bachelier en 2022-2023. Le test a été réussi par 53.05% des étudiants avec 10/20 et plus. Seulement 20.42% ont réussi le test avec une note supérieure ou égale à 14/20. Une corrélation avec les résultats de l'examen de Bases pour l'analyse statistique descriptive et inférentielle, qui requiert certaines compétences de base en mathématique, sera prochainement effectuée. Ensuite, l'analyse des résultats à l'évaluation diagnostique de juin permettra d'évaluer l'efficacité des remédiations proposées.</p> |   |             |                     |
| Titre   | <i>Motifs d'inscription et assiduité à un semestre de réorientation en première année universitaire : une analyse exploratoire</i>  |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs   | Duguet Amélie (1), Perret Cathy (2) (3)   |             |                     |
| Institution   | 1 - Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education [Dijon] - Université de Bourgogne - Pôle AAFE (France), 2 - CIPE (université de Bourgogne France), 3 - Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education [Dijon] - Université de Bourgogne - Pôle AAFE (France) |             |                     |
| Thématique  | Réseau thématique - Évaluation et enseignement supérieur  |             |                     |
| Mots-clés   | Dispositif de réorientation, assiduité, étudiants, université   |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |   |             |                     |
| <p>Cette communication veut initier un débat sur la réorientation à l'université accompagnée par un dispositif institutionnel de réorientation, ce type de dispositif étant considéré comme favorable aux parcours des étudiants (Demuyne, 2011 ; Dozot, Piret &amp; Romainville, 2012 ; Cattonar &amp; Verwaerde, 2015). Il s'agit ainsi d'évaluer la pertinence de tels dispositifs sachant que les recherches pointent les difficultés de participation des étudiants dans les dispositifs d'aide à la réussite : dans quelle mesure sont-ils assidus à un tel dispositif dédié à la réorientation ? Quels facteurs peuvent contribuer à expliquer leur assiduité ? Cette recherche est menée par le biais d'une analyse exploratoire réalisée pour le « semestre REO » de l'université de Bourgogne proposé aux étudiants souhaitant se réorienter à l'issue d'un 1er semestre universitaire. L'objectif de la présente recherche est d'étudier les liens pouvant être établis entre d'une part l'assiduité des étudiants au dispositif et d'autre part leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires, les motifs de leur inscription au semestre REO, et enfin leur sentiment d'intégration au sein de l'institution universitaire. Ces différentes dimensions abordées dans la première partie de la</p>  |   |             |                     |

communication constituent le cadre théorique de la recherche. Dans une deuxième partie, la recherche s'appuie sur l'exploitation d'une enquête menée auprès des étudiants du semestre REO en janvier 2021 et du suivi de l'assiduité réalisée par l'administration. Les résultats montrent que le taux d'assiduité varie selon certaines caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants et en fonction de certains motifs d'inscription dans le dispositif. En outre, plus l'étudiant a un fort sentiment d'appartenance à son université, plus il est assidu aux séances proposées dans le dispositif. Au regard de différents constats, la conclusion propose de dépasser l'injonction à l'assiduité dans un tel dispositif et de discuter de l'intérêt de l'étude de l'assiduité lors de l'évaluation d'un tel dispositif.

|               |   |
|---------------|---|
| Titre         | <b><i>Validité en tension : ruptures et continuités des concepts de la validité</i></b>                         |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |
| Organisateurs | Roblez Alban (1) (2), Talbot Nadine   |
| Institution   | 1 - Laboratoire EXPERICE (Université Sorbonne Paris Nord France), 2 - Institut français de l'éducation (France) |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures                         |
| Mots-clés     | Validité, épistémologie, recherche exploratoire   |

#### Résumé

Evaluer un à plusieurs apprentissages, soit les connaissances soit les compétences, selon les visées du programme de formation, revient à considérer le concept opératoire de « validité » (Black et al., 2010 ; Markus & Borsboom, 2013 ; Newton & Shaw, 2014) dans les activités de mesure et d'évaluation. Sous-jacent au concept de validité, l'alignement pédagogique ou la cohérence pédagogique, selon les auteurs (Biggs & Tang, 2011), est primordial, mais semble souvent oublié par les enseignants. Cet alignement pédagogique permet d'assurer une cohérence entre les finalités du programme de formation, ce qui est enseigné et ce qui fait l'objet d'évaluation des apprentissages. Ainsi, les pratiques évaluatives doivent avoir deux caractéristiques incontournables : être valides et être cohérentes. Or, si la validité est absente, les pratiques évaluatives se retrouvent moins ou non appropriées pour l'évaluation des apprentissages ciblés. Cependant, si l'alignement pédagogique est déficient, le risque d'absence d'une validité est élevé. Notre approche, exploratoire, consiste à présenter le concept de validité sous l'angle de la tension entre trois types de « validité » : la validité prescrite, la validité perçue puis la validité réelle. Si les deux premières peuvent recevoir leurs caractéristiques épistémologiques et empiriques, la dernière reste encore à l'état de questionnements, que nous chercherons à alimenter pour notre communication.

| Atelier P5/7  | 5/4/2023  | 08h30-10h00 | HEPH-Condorcet / B9 |
|---------------|---|-------------|---------------------|
| Titre         | <i>Évaluation de la production orale en anglais à l'école primaire : une recherche collaborative pour changer les pratiques</i> |             |                     |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs | Lepareur Céline, Morales Villabona Fernando, Ducrey Monnier Mylene  |             |                     |
| Institution   | Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  |             |                     |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |             |                     |
| Mots-clés     | Évaluation soutien d'apprentissage, didactiques des langues étrangères, recherche collaborative                                 |             |                     |

#### Résumé

La didactique des langues promeut actuellement un enseignement des langues étrangères fondé sur la perspective actionnelle, dans laquelle les élèves réalisent des tâches qui simulent des situations de communication authentiques et porteuses de sens (Piccardo, 2014). Même si elle peine encore à s'implémenter dans les classes, l'adoption de cette perspective dans les programmes de formation témoigne d'une évolution dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères qui contraste fortement avec l'approche plutôt traditionnelle des démarches d'évaluation qui s'y rapportent : un focus sur des épreuves sommatives portant sur des contenus en lien avec le fonctionnement de la langue a particulièrement été mis en évidence (Chnane-Davin & Cuq, 2017). Il n'est donc pas surprenant que, lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences complexes, dont notamment celle à produire des textes oraux (à laquelle nous nous intéresserons ici), des études montrent que les enseignants manquent d'outils valides, permettant de rendre compte d'une progression dans les apprentissages des élèves (Colognesi & Gagnon, 2022). Nous pensons que les principes d'une Evaluation-soutien d'Apprentissage (E-sA) peuvent contribuer au développement de démarches et d'outils d'évaluation susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves débutant une langue étrangère, tout en tenant compte des caractéristiques de la perspective actionnelle. L'E-sA « fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Allal & Laveault, 2009, p. 104). L'évaluation est ainsi conçue comme un processus continu, intégré à toute activité d'enseignement et d'apprentissage, et mettant en lumière l'importance des synergies entre évaluation formative et sommative. Dans cette conception, l'évaluation s'intègre à la planification même de l'enseignement, y compris pour permettre aux élèves de comprendre les objectifs poursuivis ainsi que les critères qui serviront à évaluer leurs productions (Broadfoot et al., 2002). C'est sur cette base que les élèves peuvent recevoir des rétroactions utiles pour progresser, voire participer à l'évaluation de leur travail à travers des démarches d'évaluation par les pairs, de co-évaluation et d'auto-évaluation. D'ailleurs, cette implication des élèves dans le processus d'évaluation apparaît comme un véritable levier pour accompagner les élèves dans le développement de leur compétence à communiquer oralement (Dumais, 2010). Cependant, l'évaluation de l'oral comporte des enjeux importants en raison de sa complexité, dont la nécessité de créer des outils adaptés qui demandent à être conçus dans une optique de collaboration avec les enseignants (Colognesi & Gagnon, 2022). Pour aborder cette problématique, nous avons mis en place une recherche collaborative (Desgagné, 1997) qui se donne comme objectif de construire des démarches et des outils d'évaluation formative et sommative des apprentissages en anglais, correspondant à la fois aux nouvelles prescriptions légales et aux cadres théoriques mobilisés dans la formation à l'enseignement, à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. L'enseignement de l'anglais est introduit dès la 7ème année primaire et il est recommandé pour ces premiers apprentissages de développer notamment les compétences en production orale. Dans une visée de transformation des pratiques d'enseignement et d'évaluation, attendue autant des politiques éducatives que des acteurs de la formation à l'enseignement, nous avons cherché à mettre en étroite articulation les principes de l'approche actionnelle (Piccardo, 2014) avec ceux de l'E-sA. Notre dispositif implique 12 enseignantes généralistes de 7 et 8ème années, désireuses de se former aux nouveautés promues dans l'enseignement de l'anglais et dans les pratiques d'évaluation, accompagnées par des chercheur-es spécialisé-es soit en didactique de l'anglais, soit en évaluation des apprentissages. Nous avons retenu pour l'analyse 6 enseignantes et l'utilisation faite dans leurs classes d'un outil d'évaluation par les pairs conçu pour la première séquence de l'année scolaire. Cet outil a été élaboré lors d'une formation sur l'approche actionnelle et sur la planification à rebours (Wiggins & McTighe, 2010) qui a servi à établir l'objectif d'apprentissage et les critères d'évaluation de la séquence sur la base d'une tâche actionnelle. Les enseignantes ont ensuite été accompagnées dans la mise en place de l'outil, à partir d'une observation en classe suivie d'un entretien. Ce dispositif a permis de récolter les données suivantes : enregistrements filmés en classe, enregistrements audios de duos d'élèves et de l'enseignante lors d'un entretien post. A partir des outils élaborés en collaboration entre chercheur-es et enseignantes durant la formation, des observations et des entretiens, nous cherchons à montrer comment ces outils sont effectivement utilisés en classe avec les élèves et quels avantages et limites les enseignantes en retirent. Notre communication

présente les utilisations d'un outil d'évaluation formative qui favorise des pratiques d'évaluation innovantes, impliquant les élèves, et réalisées à l'aide de critères. Les premiers résultats obtenus à partir de l'analyse des séances de classe révèlent une grande variété de pratiques, que ce soit dans la façon d'introduire la démarche d'évaluation, la manière de s'approprier les outils et les critères, mais aussi dans la manière de guider les élèves dans le processus évaluatif. Des enseignantes ont par exemple fait le choix d'introduire progressivement les critères, en augmentant d'une séance à l'autre leur nombre et leur complexité, alors que d'autres les ont travaillés simultanément. Certaines ont spontanément mis en place des techniques d'ostension pour exemplifier la démarche d'évaluation par les pairs, en "jouant" le rôle d'un élève qui se présente oralement à ses camarades, puis laissant les élèves occuper le rôle d'évaluateur. L'analyse des enregistrements des groupes d'élèves a montré de nombreuses difficultés pour produire le travail demandé, notamment à cause de la simultanéité des activités : écouter l'énoncé du camarade, comprendre le message, se positionner sur la grille, rédiger un commentaire. Dans le cadre de notre dispositif, nous gagnerions à nous assurer d'une meilleure compréhension des critères d'évaluation et de leur fonction mais aussi, peut-être, à simplifier les outils d'évaluation et leur utilisation. L'analyse des entretiens post-séances conduits avec les enseignants est actuellement en cours. La communication s'attachera à développer les potentielles ruptures et continuités rapportées par les enseignants lors des entretiens et donnera à voir les correspondances (ou non) entre les difficultés qu'ils ont éprouvées et notre analyse de l'activité des élèves.

|               |   |
|---------------|---|
| Titre         | <i>Évaluation formative et différenciation pédagogique pour remédier aux ruptures d'apprentissage imposées par COVID-19 : apports et défis pour des enseignants du primaire</i> |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |
| Organisateurs | Reaidi Rouba (1), Majdalany Dayana (2), Kozma Eva (3)   |
| Institution   | 1 - Université Saint-Joseph de Beyrouth ( Liban), 2 - Université Saint Esprit Kaslik ( Liban), 3 - World Learning ( Liban)  |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |
| Mots-clés     | Évaluation formative, évaluation diagnostique, différenciation pédagogique, tests adaptatifs informatisés   |

#### Résumé

La crise de COVID-19 a généré une multitude de perturbations à l'échelle de la communauté éducative qui œuvrait intensément pour pallier aux conséquences des ruptures pédagogiques imposées par la fermeture des établissements scolaires et le passage aux modes d'enseignement à distance. Les enseignants tentaient dans la mesure du possible de tirer profit des outils à leur portée pour assurer la continuité des apprentissages, mais sans toutefois pouvoir toujours organiser des évaluations fiables des connaissances et des compétences enseignées. Cette rupture au niveau de l'évaluation des apprentissages a provoqué une sorte de déstabilisation chez les enseignants qui n'arrivaient plus à déterminer l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement. La présente étude vise à explorer les démarches éducatives adoptées que des enseignants du primaire dans un établissement scolaire privé à Beyrouth ont adoptées pour assurer une transition harmonieuse de l'enseignement à distance vers l'enseignement en présentiel, en se basant particulièrement sur les évaluations au service de l'apprentissage (i.e. les évaluations formatives) et les techniques de différenciation pédagogique qui en découlent. Dans une visée interprétative, nous avons mené des entretiens semi-structurés avec 10 enseignants de langues et de mathématiques au primaire (EB1 à EB6) pour explorer les outils évaluatifs utilisés pour l'identification des profils d'apprentissage et examiner les techniques de différenciation pédagogique adoptées pour répondre à la divergence de ces profils, en termes de contenus, de processus et de structures. L'analyse des propos des enseignants a révélé certains des défis qu'ils ont affrontés, particulièrement en termes de gestion de classe et de conception d'activités de remédiation personnalisées. D'autre part, les résultats obtenus ont permis d'explorer l'apport de tests adaptatifs informatisés, nouvellement utilisés par certains des enseignants interrogés pour une meilleure personnalisation de l'apprentissage. Les réflexions avancées dans cette étude ont également ouvert la voie à l'exploration de nouvelles perspectives visant à consolider la formation et l'accompagnement dans le domaine de l'évaluation et de la différenciation pédagogique.

|   |  |
|---|--|
| Titre   | <i>Évaluer les apprentissages des élèves en contexte de coenseignement intensif</i>      |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>  |
| Organisateur  | Tremblay Philippe  |
| Institution   | Université Laval [Québec] (Canada)   |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures |
| Mots-clés   | coenseignement, enseignement secondaire, co-évaluation                                   |
| <b>Résumé</b>   |  |
| <p>Dans le cadre de cette communication, la question de l'évaluation des apprentissages en situation de coenseignement intensif sera caractérisée et analysée. Cette analyse s'appuie sur 37 entretiens semi-directifs, réalisés dans cinq écoles participantes durant l'année scolaire 2020-21 (de la mi-mai à la mi-juin 2021). Ces enseignants et les enseignantes travaillaient dans des classes de coenseignement intensif (de 50% à 100% d'un cours/classe) et ce, durant toute une année scolaire (2020-21). Les groupes-classes de coenseignement qui bénéficiaient de ce dispositif, en français et mathématiques, étaient composés d'une part significative (+/- 33%) d'élèves les plus faibles de la cohorte ou en difficulté d'apprentissage de 1re et 2e secondaire. Les résultats préliminaires se montrent, dans un premier temps, globalement en adéquation avec la littérature prescriptive (ex. : importance des critères ordinaires et communs, négociés). La question des élèves bénéficiant d'adaptation et/ou de modification est également saillante dans les propos des coenseignants. Celui-ci a mené à des évolutions des enseignants ordinaires sur ces questions marquées par une plus grande tolérance et ouverture à ces pratiques. Dans un second temps, une analyse plus approfondie permet de remarquer que les pratiques d'évaluation qui touchent les adaptations et/ou modifications ont tendance à s'orienter vers des pratiques inclusives, concernant tous les élèves et non plus seulement ceux ayant un plan d'intervention. Par exemple, des mesures d'adaptation peuvent être proposées à toute la classe, des temps d'évaluation différenciée peuvent être offerts ou encore des espaces différents. Le coenseignement permet également, plutôt qu'une division des regards sur les apprentissages d'un élève, d'aller vers un regard croisé, un jugement partagé et négocié entre coenseignants. Celle-ci se répercute dans les communications (ex. bulletins) faites aux parents. Enfin, l'évaluation constitue également, pour ces enseignants, des indicateurs pour mesurer l'efficacité du coenseignement. La catégorisation est en cours de finalisation.</p> |  |

## Symposia page 5 / 5 avril 2023 / 8h30-10h00 / HEPH-Condorcet

| Symposium<br>P5/P6/SL1  | 5/4/2023<br>05-04-23   | 08h30-10h00<br>10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B11 |
|---|--|----------------------------|----------------------|
| Titre   | <i>L'évaluation de la compétence scripturale : quels fondements pour quelles pratiques ?</i>   |                            |                      |
| Communication   | <b>Symposium - Long</b>  |                            |                      |
| Organisateurs   | Vincent François (1) (2), Smith Jennifer (1), Déri Catherine (3), Grégoire Pascal (4), Garcia-Debanc Claudine (5), Marcotte Sylvie (6), Loignon Guillaume (6), Fontaine Sylvie   |                            |                      |
| Institution   | 1 - Université du Québec en Outaouais ( Canada), 2 - Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignantes ( Canada), 3 - Université d'Ottawa, Ontario ( Canada), 4 - Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ( Canada), 5 - Cognition, Langues, Langage, Ergonomie (France), 6 - Université de Montréal ( Canada) |                            |                      |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures  |                            |                      |
| Mots-clés   | Compétence scripturale, écriture, évaluation de l'écrit  |                            |                      |
| <b>Résumé</b>   |  |                            |                      |
| Vincent François  | <i>Points de rupture et continuité entre la modélisation didactique de la compétence scripturale, son apport à la recherche et ses retombées sur l'évaluation</i>  |                            |                      |
| Smith Jennifer, Fontaine Sylvie, Vincent François   | <i>Explorer les liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et l'exercice de leur jugement évaluatif : le cas d'enseignants de français du secondaire</i>   |                            |                      |
| Grégoire Pascal   | <i>L'évaluation de la compétence scripturale en contexte numérique : des pistes interprétatives pour mieux comprendre les résistances</i>  |                            |                      |
| Marcotte Sylvie, Dumaine Antoine, Smith Jennifer  | <i>Évaluer au moyen de travaux écrits dans l'enseignement supérieur : une description des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture dans les cours de quatre établissements collégiaux et universitaires.</i>   |                            |                      |
| Garcia-Debanc Claudine  | <i>Des dispositifs pour travailler sur les critères d'évaluation et la réécriture des productions écrites narratives en formation initiale et continue d'enseignant.e.s d'école primaire avec le corpus RESOLCO</i>  |                            |                      |
| Déri Catherine  | <i>Les cafés de rédaction académique : un dispositif pour l'évaluation des compétences scripturales au doctorat</i>  |                            |                      |
| <p>En didactique du français langue d'enseignement, la compétence scripturale a été définie par Dabène (1987 ; 1991) comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire » (1987, p.15). Cette définition fait à la fois appel à des dimensions issues de la psycholinguistique, de la psychologie cognitive et de la psychosociologie, chacune ayant ses propres modèles de référence relatifs à l'enseignement, à l'apprentissage, mais aussi à l'évaluation de l'écriture. Les définitions didactiques s'inscrivant dans une volonté de retombées praxéologiques permettent, quant à elles, de conjuguer les différents fondements des disciplines contributives par la conceptualisation d'une modélisation didactique. Or, les occasions de sollicitation de la compétence scripturale ont grandement évolué depuis 35 ans (Vincent, sous presse). Non seulement les contextes et les supports se diversifient (écriture numérique, écrit comme activité langagière ordinaire), mais la recherche met en évidence sa convergence avec la sollicitation de d'autres compétences, comme les compétences informationnelles (Peters, 2015), les compétences collaboratives (Blain et Lafontaine, 2010), ou les compétences numériques (Delbrassine, 2018; Penloup, 2017).</p> <p>D'un point de vue de l'enseignement, les différentes dimensions au sein de la compétence scripturale ont amené à une réflexion portant notamment sur leur prise en considération dans les pratiques en classe, du primaire au post-secondaire. Ainsi, de nombreuses propositions didactiques ont été avancées, notamment pour développer les aspects linguistiques en contexte d'écriture (Buella Bronckart et Garcia-Debanc, 2021), les stratégies relatives au processus d'écriture (Falardeau, 2021), ou un rapport positif à l'écriture (Lafont-Terranova et Niwese, 2016). Or, les pratiques évaluatives de la compétence scripturale ont-elles évolué au rythme des changements conceptuels observés en didactique du français ? Celles-ci tiennent-elles compte de l'évolution des pratiques scripturales et des apprentissages qui en découlent, de l'enseignement primaire jusqu'en enseignement supérieur ? Quelles progressions sont à prévoir pour éviter des ruptures dans le développement de la compétence scripturale ? Enfin, comment l'évaluation peut-elle participer à ce développement ?</p> |  |                            |                      |

Mottier Lopez et Figari (2012) mentionnent qu'en contexte évaluatif, il est essentiel de réfléchir aux prémisses conceptuelles derrière la théorisation de l'objet, de celles relatives aux fondements méthodologiques, voire épistémologiques de l'évaluation, de même que celles relatives aux finalités et à l'exploitation des résultats. C'est en adéquation à ces dimensions de l'évaluation que nous proposons donc trois axes à ce symposium :

- 1) La théorisation de la compétence scripturale
- 2) L'évaluation de la compétence scripturale
- 3) Les pratiques déclarées et observées de l'évaluation de la compétence scripturale

La mise en commun des communications proposées dans le cadre de l'événement permettra de réfléchir à l'évaluation de la compétence scripturale dans la continuité des avancées didactiques, en mettant en évidence les points de rupture, volontaires ou non, entre fondements et pratiques.

| Symposium P5/SC1  | 5/4/2023  | 8h30-10h00 | HEPH-Condorcet / B15 |
|---|---|------------|----------------------|
| Titre   | <i>Regards croisés autour de l'évaluation, entre continuités et ruptures, dans le cadre d'un dispositif de formation destiné aux enseignants de Haute École visant leur développement professionnel.</i>  |            |                      |
| Communication   | <b>Symposium - Court</b>  |            |                      |
| Organisateurs   | Vanwinkel Arlette (1) (2), Issaieva Elisabeth (3), Germonprez Adeline (2), Roosens Eddy (4)   |            |                      |
| Institution   | 1 - vanwinkel ( Belgique), 2 - Haute École Francisco Ferrer (Belgique), 3 - Université des Antilles (Pôle Guadeloupe) (Guadeloupe), 4 - Haute Ecole Ilya Prigogine (Belgique)   |            |                      |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |            |                      |
| Mots-clés   | Pratiques, évaluatives, développement professionnel, évaluation des compétences, triple concordance   |            |                      |
| Vanwinkel Arlette<br>Germonprez Adeline   | <i>Introduction</i>   |            |                      |
| Pouchkine Gregory   | <i>Comment l'évolution d'une grille d'évaluation basée sur les objectifs généraux et opérationnels de l'Activité d'Apprentissage « Recueil, Analyse et Interprétation de données » permet-elle de renforcer les compétences des futurs bacheliers en gestion des ressources humaines et de l'enseignant-formateur ?</i> |            |                      |
| Roosens Eddy  | <i>Travail et réflexion sur une grille d'évaluation : en quête de l'évaluation parfaite serait-ce celle qui intègre la triple concordance ? Quel impact sur le développement professionnel de l'enseignant ?</i>  |            |                      |
| Vervaeck Véronique  | <i>En quoi la « rupture » dans la conception d'évaluation amène-t-elle à concevoir des évaluations équitables qui, incluent les processus d'orientation, de régulation et de certification, dans un esprit de transparence vis-à-vis des apprenants du supérieur ?</i>  |            |                      |
| Issaieva Elisabeth  | <i>Discussion : Développement professionnel pour et par l'évaluation : ruptures et continuités</i>  |            |                      |
| <b>Résumé</b>   |   |            |                      |
| <p>Ce symposium s'articule autour de l'analyse et l'évolution du regard posé sur l'évaluation dans le cadre d'un dispositif de formation. Le tout vise le développement professionnel, en termes de rupture et continuité, d'enseignants du supérieur. L'enseignement supérieur a subi un bon nombre transformations. Il a fait face à une massification qui a amené des profils d'étudiants très variés. A ceci s'ajoute une transformation du champ des Hautes Ecoles, voire des missions qui incombent aux enseignants. Le rôle de l'enseignant n'est plus celui d'un diffuseur du savoir, mais celui d'un gestionnaire des apprentissages dans un but professionnalisant amenant l'intégration de compétences ciblées. Nous sommes passés d'un processus centré sur le savoir vers un processus centré sur l'apprentissage. Le décret Marcourt (2014) a renforcé la place de l'évaluation dans le processus d'apprentissage elle occupe, à l'heure actuelle, une place centrale dans la triade Objectifs-Méthodologie- Evaluation (Tyler, 1949 ; Biggs, 1996). Pour ces raisons, nous, formateurs, attendons des enseignants qu'ils transforment leurs évaluations, voire leurs pratiques de formation. L'objectif est de pouvoir mieux accompagner leurs étudiants dans leur processus d'apprentissage et justifier leurs décisions en termes de certification des acquis d'apprentissage le tout en respectant l'alignement pédagogique (Tyler, 1949 ; Biggs, 1996) . La professionnalisation des enseignants du supérieur est devenue un enjeu primordial et obligatoire depuis 2002. Elle se traduit, en Belgique francophone, par le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Adapté à l'Enseignement Supérieur (CAPAES). En Fédération Wallonie Bruxelles, chaque organe de formation propose des parcours d'apprentissage selon des modalités diverses en fonction de sa culture institutionnelle. Dans le cadre du CAPAES, à l'Institut Roger Guilbert, cette formation des enseignants existe depuis 2003. Les dispositifs de formation ont régulièrement été revus en fonction des besoins évolutifs des « collègues-étudiants » et d'une amélioration de la qualité de la formation CAPAES. Dès lors, au-delà de l'obligation légale pour les enseignants de se former à la pédagogie du supérieur, il est donné une place privilégiée à l'évaluation en termes de pratiques. Les trois communications présentées au sein de ce symposium court se situent dans des contextes différents, propres à chaque enseignement dispensé. Toutes trois donnent une voix prépondérante aux bénéficiaires des programmes de formation, les enseignants. Leurs positionnements et leur évolution, bien que similaires au regard des orientations données par les formateurs, ne sont pas les mêmes. Au-delà du partage d'expériences et des regards croisés sur un objet commun ( l'évaluation), ce sont les aspects de continuité et de rupture engendrées par la formation aux différents types d'évaluation qui seront discutés. L'intention du symposium est également de discuter le développement professionnel, par/pour l'évaluation, de ces enseignants. En outre, au travers des trois communications, nous retrouvons la préoccupation de répondre aux questions suivantes : Quels dispositifs sont mis</p> |   |            |                      |

en place pour améliorer l'évaluation et donc la formation des étudiants ? Quels modèles et quelles pratiques sous-tendent les nouveaux dispositifs d'évaluation et donc de formation ? La première communication se situe dans la formation des futurs enseignants de l'enseignement obligatoire. Elle porte sur l'évolution de la construction d'une grille d'évaluation et de son cheminement repensé pour tenter de favoriser l'engagement et la réussite par la co-construction des évaluations par les étudiants. La deuxième communication se situe en formation de kinésithérapeutes (département paramédical) et présente l'évolution de l'évaluation proposée aux étudiants tout au long de l'atelier de Laboratoires faisant partie de l'unité d'enseignement (UE) « méthodologie de la recherche » ainsi que son analyse critique. La troisième communication concerne l'évolution d'une évaluation en première année du Bachelier en Ressources Humaines pour le l'activité d'apprentissage « Recueil, Analyse et Interprétation de données (RAI) » et les modifications apportées.

| Symposium P5/SC2   | 5/4/2023   | 08h30-10h00 | HEPH-Condorcet / B13 |
|--|--|-------------|----------------------|
| Titre  | <i>Évaluer les apprentissages en géométrie : un acte complexe ?!</i>   |             |                      |
| Communication  | <b>Symposium - Court</b>   |             |                      |
| Organisateurs  | Beuset Romain (1), Seha Mélanie (2), Duroisin Natacha (1), Bulf Caroline   |             |                      |
| Institution  | 1 - Service Education et Sciences de l'Apprentissage - UMONS ( Belgique), 2 - Haute Ecole Provinciale en Hainaut - Condorcet ( Belgique) |             |                      |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures  |             |                      |
| Mots-clés  | Géométrie, évaluation, géométrie 3D, manuels scolaires, institutionnalisation  |             |                      |
| Seha Mélanie, Duroisin Natacha   | <i>Analyse de la cohérence entre les activités et les évaluations proposées sur les solides dans deux manuels scolaires</i>              |             |                      |
| Bulf Caroline  | <i>En quoi l'évaluation peut-elle être mise au service de l'institutionnalisation en classe de géométrie ?</i>                           |             |                      |
| Beuset Romain, Duroisin Natacha  | <i>Les risques liés à l'évaluation des apprentissages en géométrie 3D</i>  |             |                      |
| <b>Résumé</b>  |  |             |                      |
| <p>La géométrie est définie comme le domaine des mathématiques permettant la formalisation de la compréhension et de la description de l'espace, via l'étude des relations définies dans différents espaces, par exemple dans l'espace 3D qui nous entoure (Elia et al., 2018). Ce domaine fait partie intégrante du parcours scolaire dans l'enseignement primaire et secondaire et est indispensable pour l'éducation dès la petite enfance (Sarama &amp; Clements, 2009). Il développe une appréhension plus complète du monde et de l'espace qui nous entoure, qui apparaît utile pour la suite du parcours académique en mathématiques et dans d'autres domaines, pour la réalisation de tâches dans certains contextes professionnels (ex. domaine de l'architecture, de l'ingénierie), mais aussi pour la réalisation de tâches quotidiennes (ex. construction de meubles, aménagement d'espaces...) (Van de Walle, 2001 ; Mathé et al., 2020). Si, suite à son aspect visuel, il peut être considéré comme un domaine concret des mathématiques, il n'est pas moins un domaine d'apprentissage complexe. En effet, l'activité cognitive qu'il exige est complète puisqu'il sollicite chez les apprenants à la fois le geste (activité matérielle), le langage et la visualisation (Duval, 2005). De plus, il met en jeu diverses connaissances à combiner, principalement des connaissances spatiales et des connaissances géométriques (Marchand, 2006, Salin, 2014) auxquelles viennent s'ajouter des connaissances techniques ou encore graphiques (Guille-Biel Winder &amp; Petitfour, 2021). Il nécessite que l'élève fasse preuve de diverses habiletés cognitives, telles que les habiletés spatiales (Kaur et al., 2018) ou les fonctions exécutives (Khatin-Zadeh, 2022 ; Beuset et al., 2023). De nombreuses recherches ont d'ailleurs identifié que l'apprentissage de la géométrie ne se fait pas sans difficulté pour un nombre important d'élèves (ex. CREM, 2002 ; Le &amp; Kim, 2017). Néanmoins, dans le chef des enseignants, une sous-estimation de la complexité d'apprentissage du domaine est constatée (Salin, 2014, Seha et al., 2023). Ceux-ci semblent avoir des difficultés à percevoir les enjeux et finalités du domaine (Mathé et al., 2020 ; Beuset &amp; Duroisin, 2021) et à comprendre le fonctionnement cognitif des élèves dans ce dernier (Bulf &amp; Mathé, 2018 ; Beuset &amp; Duroisin, 2021). Par ailleurs, ils semblent avoir des lacunes au niveau de leurs conceptions épistémologiques (Salin, 2008) et au niveau de leurs connaissances disciplinaires (Hoyle &amp; Healy, 2007). Etant donné la complexité d'apprentissage de la géométrie, se pose également la question de la complexité de l'évaluation puisque l'évaluation est une étape indissociable du processus d'apprentissage. Ce symposium propose de mener une réflexion sur l'évaluation des apprentissages en géométrie en mettant en lumière des éléments relatifs à sa complexité. Les différentes communications proposées au sein du symposium permettent d'aborder différents défis apparaissant lors de la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages dans ce domaine. Une première communication s'intéresse à la manière dont sont évalués les apprentissages en géométrie au sein des manuels de FWB et propose de poser un regard critique à ce sujet en prenant appui sur la théorie des modes de Duval (2005). La deuxième communication s'intéresse à la complexité de l'institutionnalisation des connaissances en géométrie. Enfin, la troisième communication se focalise sur une partie spécifique de la géométrie, à savoir la géométrie dans l'espace 3D. Plus précisément, cette communication s'intéresse à la question des supports utilisés par les enseignants pour l'évaluation et des risques relatifs à l'utilisation de certains supports lors de l'évaluation. Bibliographie : Beuset, R., Perichon, N., &amp; Duroisin, N. (2023, à paraître). Les fonctions exécutives dans l'apprentissage de la géométrie plane et de la géométrie tridimensionnelle. Beuset, R. &amp; Duroisin, N. (2021). La géométrie 3D : quels enjeux pour la formation des enseignants ? Identification des conceptions et pratiques déclarées des enseignants du primaire et du secondaire inférieur. Communication présentée au colloque AUPTIC2021, Suisse CREM (2002). Vers une géométrie naturelle. Consulté à l'adresse <a href="https://www.crem.be/publication/Vers%20une%20g%C3%A9om%C3%A9trie%20naturelle">https://www.crem.be/publication/Vers%20une%20g%C3%A9om%C3%A9trie%20naturelle</a> Duval, R. (2005). Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie : Développement de la visualisation,</p> |  |             |                      |

différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 10, 5-53 Elia, I., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Gagatsis, A. (2018) Geometry Learning in the Early Years: Developing Understanding of Shapes and Space with a Focus on Visualization. Dans V. Kinnear, M. Lai & T. Muir (eds) *Forging Connections in Early Mathematics Teaching and Learning*. Early Mathematics Learning and Development. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-7153-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-10-7153-9_5) Guille-Biel Winder, C., & Petifour, E. (2021). Vers un outil d'analyse de l'enseignement de la géométrie dans les manuels scolaires. Communication présentée au Symposium international de recherche en didactique des mathématiques 2020, Aix-en-Provence. Hoyles, C., & Healy, L. (2007). Curriculum change and geometrical reasoning. Dans P. Boero (ed.), *Theorems in school: from history, epistemology and cognition to classroom practice* (pp. 81-115). Sense: Rotterdam Khatin-Zadeh, O. (2022). The Role of Executive Functions in Solving Geometry Problems. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. <https://doi.org/10.1891/jcep-2021-0002> Le, H.K., & Kim, J.E. (2017). An augmented reality application with hand gestures for learning 3D geometry. 2017 IEEE International Conference on Big Data and Smart Computing (BigComp). doi:10.1109/bigcomp.2017.7881712 Marchand, P. (2006). Comment développer des images mentales liées à l'apprentissage de l'espace en trois dimensions ? *Annales de didactique des mathématiques et des sciences cognitives*, 11, 103-121. Salin, M.H. (2014) Quelques remarques autour des finalités de l'enseignement de la géométrie à l'école primaire. In *Enseignement de la Géométrie à l'École*. Enseignement de la Géométrie à l'École. Enjeux et perspectives. Actes du 40ème colloque COPIRELEM (pp.32-43). Nantes 2013 Sarama, J., & Clements, D.H. (2009). *Early childhood mathematics education research: learning trajectories for young children*. New York: Routledge. Seha, M., Beauset, N., & Duroisin, N. (2023, à paraître). La psycho-didactique de la géométrie au service des pratiques enseignantes. *Cahiers pédagogiques*. Van de Walle, J.A. (2001). Geometric Thinking and Geometric Concepts. Dans *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*, 4th ed. Boston : Allyn and Bacon

## Ateliers page 6 / 5 avril 2023 / 10h30-12h00 / HEPH-Condorcet

| Atelier P6/1  | 5/4/2023  | 10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B1 |
|---|---|-------------|---------------------|
| Titre   | <i>L'évaluation de la géométrie 3D dans les épreuves externes certificatives menées en Fédération Wallonie-Bruxelles : quelle place et quel(s) contenu(s) ?</i> |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs   | Beuset Romain, Duroisin Natacha   |             |                     |
| Institution   | Service Education et Sciences de l'Apprentissage - UMONS ( Belgique)  |             |                     |
| Thématique  | Réseau thématique - Apprentissages scolaires et évaluations externes  |             |                     |
| Mots-clés   | Évaluations externes certificatives, géométrie 3D, FWB  |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |   |             |                     |
| <p>Chaque année, des évaluations externes sont réalisées en Belgique francophone (FWB) pour évaluer de manière certificative les compétences des élèves à l'issue de l'enseignement primaire (épreuve du CEB) et du premier degré de l'enseignement secondaire (épreuve du CE1D). La communication se focalise sur les évaluations de mathématiques passées depuis 2015 en FWB et plus spécifiquement sur le contenu se rapportant au domaine de la géométrie 3D. Cette partie de la géométrie, qui dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur repose principalement sur l'étude des solides, apparaît délaissée dans les pratiques enseignantes (Douaire et al., 2009 ; Beuset &amp; Duroisin, 2021). Se pose alors la question de savoir si un délaissement est également observé au niveau des évaluations externes. Le premier objectif de la communication est donc d'identifier la place accordée à la géométrie 3D au sein des évaluations, en comparaison à la géométrie plane. Les principaux résultats montrent qu'une faible place est laissée à la géométrie 3D par rapport à la géométrie 2D. La géométrie 3D est d'ailleurs totalement absente de certaines éditions d'épreuves externes (ex. CE1D de 2017). Cette faible place pourrait constituer l'une des causes du délaissement observé dans les pratiques enseignantes puisque le contenu des évaluations peut influencer les pratiques enseignantes (Rozenwajn &amp; Dumay, 2014 ; Beuset &amp; Duroisin, 2023). Au-delà de cela, puisque les différentes évaluations externes certificatives sont de type « papier-crayon », il est question de s'interroger sur la manière dont de tels contenus sont évalués. Le deuxième objectif de la communication est donc de s'intéresser au contenu des items évaluant la géométrie 3D. Il s'agit de se questionner sur le type de tâches évaluée, les types de connaissances sollicitées et les modes de représentation 2D d'objets 3D, et de porter un regard critique à ce sujet. Bibliographie du résumé court : Beuset, R., &amp; Duroisin, N. (2021). Enseigner la géométrie dans l'espace à l'école primaire : conceptions et pratiques d'enseignants francophones. Communication présentée au Colloque « L'école primaire au 21<sup>e</sup> siècle », Cergy. Beuset, R., &amp; Duroisin, N. (2023, à paraître). Problèmes de reproduction de figures en fin d'enseignement primaire : quels avis de la part des enseignants ? Revue Québécoise de Didactique des Mathématiques Douaire, J., Emprin, F., &amp; Rajain, C. (2009). L'apprentissage du 3D à l'école, des situations d'apprentissage à la formation des enseignants. Repères, 77, 23-52. Rozenwajn, E., &amp; Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. Revue française de pédagogie, 189, 105-138.</p> |   |             |                     |
| Titre   | <i>Intérêt d'une analyse didactique pour la conception du contenu d'une plateforme proposant des parcours différenciés en mathématiques</i>                     |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>   |             |                     |
| Organisateurs   | Grapin Nadine, De Salvo Miotti Angelica, Arzoumanian Philippe   |             |                     |
| Institution   | Laboratoire de Didactique André Revuz - Université Paris Diderot (France)   |             |                     |
| Thématique  | Réseau thématique - Évaluations et didactiques  |             |                     |
| Mots-clés   | Validité, didactique des mathématiques, proportionnalité, parcours différenciés   |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |   |             |                     |
| <p>En France, l'académie de Limoges a développé une plateforme numérique RTP (Remédiation Tests de Positionnement), proposant des parcours personnalisés et adaptatifs afin de remédier aux difficultés constatées dans les tests de positionnement à l'entrée au collège et au lycée. Chaque parcours est constitué d'un starter puis de trois niveaux de difficulté croissante, le passage d'un niveau à l'autre dépendant des réponses de l'élève au précédent. Nous montrons dans cette communication la façon dont nous avons analysé le contenu de deux ces parcours sur la proportionnalité, à l'entrée en 6<sup>ème</sup> à partir d'une approche didactique (Grapin &amp; Grugeon-Allys, 2018). L'analyse a priori des tâches au regard d'une organisation mathématique de référence a permis de conclure quant à la validité</p>  |   |             |                     |

du test : représentativité des types de tâches, valeurs de variables didactiques (nature des nombres et relations entre eux, contexte, etc.), techniques de résolution, distracteurs proposés dans les QCM, etc. En revanche, les rétroactions apportées à l'élève lorsque sa réponse est fautive restent à développer, que ce soit dans les coups de pouce à apporter ou dans les explications données à l'élève en fonction de son erreur. Puisque, les distracteurs correspondent, dans l'ensemble, à une mise en œuvre de techniques erronées pour lesquelles il est possible d'identifier l'origine (propriété mathématique utilisée en dehors de son domaine de validité ou erronée par exemple), les rétroactions apportées à l'élève pourront ainsi être conçues à partir de ces éléments d'analyse. Lors de la communication, nous montrerons le fonctionnement de la plateforme et illustrerons notre propos avec des exemples de tâches et des propositions de rétroaction.

|               |   |
|---------------|---|
| Titre         | <b><i>L'évaluation des capacités autorégulatrices en mathématique par l'entretien d'explicitation : apports et limites</i></b>  |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |
| Organisateurs | Maymoun Hajar (1) (2), Hadji Samira (3)   |
| Institution   | 1 - Service d'orthopédagogie clinique, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Mons, Belgique ( Belgique), 2 - Département de psychologie de l'éducation, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Mohammed V de Rabat, Maroc ( Maroc), 3 - Département de psychologie de l'éducation, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Mohammed V de Rabat, Maroc (Faculté des Sciences de l'éducation Maroc) |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |
| Mots-clés     | Évaluation, capacités autorégulatrices, entretien d'explicitation   |

#### Résumé

Les capacités autorégulatrices cognitives sont l'un des capacités fortement impliquées dans la résolution des problèmes en mathématiques (De Corte et Verschaffel, 2008). Elles consistent à identifier un but, à planifier la démarche de résolution, à contrôler et à réguler cette démarche mise en œuvre (Focant et Grégoire, 2008). Cependant, les processus cognitifs restent difficiles à observer ou à évaluer directement par un tiers (Balas-Chanel, 2002). De ce fait, l'entretien d'explicitation permet d'accéder aux aspects implicites de fonctionnement cognitif de l'individu et de l'explicitier comme il est prouvé dans le domaine clinique (Vermersch & Maurel, 1997 ; Petitmengin, 2006). La présente contribution vise à répondre la question suivante, en quoi mener des entretiens à visée d'explicitation permet de connaître les procédures des élèves lors de la réalisation des tâches de résolution de problèmes en mathématiques ? nous postulons que les données récoltées permettront de comprendre comment les élèves ont procédé lors de la tâche de la résolution de problèmes en mathématiques. Ensuite, nous pensons que l'entrée en évocation de l'élève au cours de l'entretien aura un impact positif sur la qualité et la quantité des procédures recueillies. Enfin, nous supposons que notre capacité à faire expliciter sa procédure à l'élève devrait s'accroître au fil des entretiens menés. La démarche méthodologique qualitative implique un échantillon réduit composé de neuf élèves provenant du niveau de la 6<sup>ème</sup> année primaire, école publique de Rabat, Maroc, et ayant des faibles notes en domaine de résolution de problèmes en mathématiques. Les élèves ont passé un entretien individuel après la réalisation d'une tâche de résolution de problème en mathématique. L'entretien a été mis en place à l'aide d'un guide qui comprend des questions ouvertes, neutres et non directives. Ces questions se sont posées selon les réponses produites par l'élève. L'analyse thématique des entretiens transcrits a montré qu'il y a une fréquence importante des verbatims liés aux capacités autorégulatrices cognitives surtout la capacité d'identification de but, la planification et le contrôle. En revanche, l'usage de cet entretien a représenté des limites liées au niveau langagier des élèves du primaire et leur capacité à mettre en mot leur processus cognitifs.

| Atelier P6/2  | 5/4/2023   | 10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B3 |
|---|--|-------------|---------------------|
| Titre   | <i>Dispositif d'observation des gestes professionnels de gestion de classe de futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles</i>   |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>  |             |                     |
| Organisateurs   | Delbart Laëtitia, Bocquillon Marie, Derobertmeasure Antoine  |             |                     |
| Institution   | Université de Mons ( Belgique)   |             |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés   | Gestion de classe, pratiques enseignantes, micro-enseignement  |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |             |                     |
| <p>Plusieurs recherches ont montré l'importance de la compétence en gestion de classe à la fois pour les élèves et pour les enseignants (Martineau &amp; Gauthier, 1999 ; Léveillé &amp; Dufour, 1999 ; Chouinard, 1999). Une gestion de classe efficace permet la mise en place d'un climat de classe plus favorable aux apprentissages, ce qui impacte les résultats académiques des élèves et le sentiment d'efficacité des enseignants. Néanmoins, les recherches montrent qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, un enseignant sur quatre estime éprouver des difficultés à faire face aux comportements perturbateurs en classe et que 35% des enseignants novices déclarent être en difficulté à cet égard. De plus, seul un tiers des enseignants estime avoir été suffisamment formé à la gestion de classe (Talis, 2018). Dans un contexte où la pénurie des enseignants sévit et où la liberté pédagogique permet aux enseignants de choisir les méthodes qu'ils veulent utiliser avec leurs élèves, il devient primordial de former et d'outiller les futurs enseignants pour qu'ils puissent mettre en place les stratégies de gestion de classe les plus pertinentes et efficaces pour l'apprentissage de leurs élèves. La recherche présentée dans cette communication poursuit les travaux de recherche menés dans le service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation (Derobertmeasure, 2012 ; Bocquillon, 2020) dans le cadre de la formation des futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur. Cette communication présente un dispositif de formation centré sur la gestion de classe et l'observation des gestes professionnels des futurs enseignants en micro-enseignement</p>   |  |             |                     |
| Titre   | <i>Évaluer l'expérience d'apprentissage au moment du débriefing : articulation des points de vue subjectifs et objectifs d'une expérience d'apprentissage de gestes professionnels d'enseignement chez les futurs enseignants du secondaire supérieur.</i> |             |                     |
| Communication   | <b>Communication individuelle</b>  |             |                     |
| Organisateurs   | Duvivier Valerie, Demeuse Marc, Derobertmeasure Antoine  |             |                     |
| Institution   | Institut d'Administration Scolaire (Belgique)  |             |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés   | Formation des enseignants, debriefing, vue subjective, émotion, vue objective, lunettes d'eye-tracking   |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |             |                     |
| <p>Le débriefing d'un dispositif de simulation permet à l'apprenant de « passer » d'une vision intérieure (vision subjective) à une réalité extérieure correspondante (vision objective). Le déroulement d'un débriefing inclut habituellement une première phase dédiée au partage de l'émotion sur l'expérience ; laquelle est suivie par une phase d'analyse à propos l'expérience. De nombreux auteurs suggèrent toutefois que le temps dédié aux émotions est fréquemment omis (Sawyer et Eppich et al. 2016 ; Macdiarmid, Neville et Zambas, 2020) ou relégué à une question générale (« ça va ? ») (Bastiani, 2017 ; Macdiarmid, Neville et Zambas, 2020). Or, l'expérience en simulation déclenche des émotions chez les apprenants (dont le stress (LeBlanc 2009)) (par ex. Bastiani, 2017 ; Oriot et Alinier, 2018 ; Fraser et McLaughlin, 2019 ; Spill &amp; Gatien, 2019 ; Amalberti, 2013) qui peuvent faire obstacle à l'engagement cognitif des apprenants au moment du débriefing (par ex. Fanning et Gaba 2007 ; Zigmont et al. 2011 ; Eppich et Cheng 2015 ; Fraser et McLaughlin , 2019 ; Tremblay et al. 2017). Boud et ses collègues (1985) considèrent d'ailleurs le débriefing comme un "exercice affectif" où l'expérience se rejoue à la fois objectivement et subjectivement. Dans le cadre de la formation par la simulation des futurs enseignants de l'enseignement secondaire aux gestes d'enseignement (géré par l'Institut d'Administration Scolaire de l'Université de Mons), nous faisons le constat que la clef d'entrée du débriefing se fait par « l'objectivation ». En effet, après avoir donné une leçon à leurs camarades, chaque futur enseignant est amené 1) à sélectionner un extrait vidéo de cette leçon, filmé par des caméras extérieures, sur base de deux grilles d'observation (une est complétée par un formateur et l'autre par les camarades) et du retour écrit d'un observateur lui-même étudiant, 2) à partager cette scène avec un formateur en la commentant et 3) à discuter de la scène. Le volet « émotionnel » intervient au fil de la conversation avec la possibilité de voir apparaître des postures-écrans chez les futurs enseignants (« j'étais stressé »). Partant de ces constats et du cadre</p> |  |             |                     |

théorique mentionné, l'équipe de recherche ARC Sim'Pro\* a choisi d'étudier la mise en place d'une phase dédiée aux émotions lors des débriefings des futurs enseignants. De manière originale, cette phase est articulée à une vidéo filmée par des lunettes d'eye-tracking que le futur enseignant a porté pendant sa leçon. Les lunettes possèdent une caméra miniature, fixée à hauteur des yeux, qui filme « en vision embarquée » ou en réalité augmentée (par une cible) son activité. Pour Lahlou (2006), le système permet ainsi de plonger, de l'intérieur, dans l'expérience y compris au niveau des pensées et des émotions. À l'occasion de l'ADMEE, nous proposons une communication sur les fondements théoriques et sur les résultats de notre étude.

|               |   |
|---------------|---|
| Titre         | <b><i>L'évaluation en arts plastiques, un outil d'apprentissage mis à l'épreuve : Entre continuités et ruptures</i></b> |
| Communication | <b>Communication individuelle</b>   |
| Organisateurs | Ruppin Virginie (1), Abboud Rima (2)  |
| Institution   | 1 - Laboratoire Education Cultures et Politiques (INSPE France), 2 - Université Libanaise (Beyrouth Liban)              |
| Thématique    | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures                                 |
| Mots-clés     | Didactique des Arts plastiques, évaluation, démarche  |

#### Résumé

L'enseignement des arts plastiques et son évaluation relèvent d'une certaine particularité. « Une discipline toujours en mouvement » (Gaillot, 2012 p.126), pour désigner une discipline refusant la normativité et l'usage de manuels scolaires de référence. Aussi, il revient à l'enseignant d'élaborer les dispositifs didactiques et de définir le savoir enseignable au regard des notions désignées dans les programmes. L'enseignant évalue, par ce fait, une démarche d'exploration de l'élève à travers la recherche de réponses plastiques à un problème artistique posé et dont les réponses multiples relèvent de l'exploration, de la prise de risque, du personnel, du créatif. Récemment, les instructions officielles des programmes français relatives aux principes et conceptions de l'évaluation en arts plastiques (Eduscol, 2017, p. 2) pointent l'étroite relation entre les conduites d'évaluation par les professeurs et l'élaboration des situations d'enseignement. Le concept d'évaluation en arts plastiques est peu documenté mis à part les documents théoriques d'accompagnement Éduscol et peu d'études scientifiques francophones se sont penchées sur cette question en arts plastiques. La particularité de l'évaluation, dans le contexte désigné, est d'être attentive à la pluralité des pratiques des élèves, à la pensée divergente en réponse au sujet proposé et à leur propre sensibilité au-delà des méthodes de reproduction de normes et de pratiques « à la manière de ». Ainsi, face à cet état des lieux de la recherche en évaluation en arts plastiques nous proposons une étude réalisée dans deux pays, en France et au Liban, dans sept établissements scolaires ayant le même programme d'enseignement français. Pour récolter les données, notre étude interroge huit enseignants d'arts plastiques au collège, réparti entre les deux pays. Nous cherchons à comprendre comment les enseignants intègrent les directives institutionnelles sur le terrain, à repérer les glissements opérés et à voir comment l'évaluation est mise en œuvre. Ce travail ne cherche pas à comparer les deux pays, mais propose de comprendre les pratiques de l'évaluation menées par les enseignants, leurs conceptions de l'évaluation, leurs manières de procéder et leurs préoccupations. Bernard-André Gaillot rappelle que "en arts plastiques la pratique est praxis, un « agir réflexif » et pas seulement un geste fabriatoire." (Gaillot, 2002, p.8) ainsi, le produit fini n'est pas uniquement à prendre en compte. De ce fait, nous nous interrogeons dans quelle mesure l'évaluation en arts plastiques, en tant qu'exigence disciplinaire, peut-elle être appréhendée par l'enseignant ? Et dans quelle mesure l'enseignant peut-il évaluer la démarche artistique de l'élève, le processus d'élaboration de la production plastique à son aboutissement ? Nous postulons que l'enseignant, de part sa formation et son expérience peut se placer dans une évaluation plus guidée, cadrée avec des critères définis, écrits, donnés et connus de l'élève, et des outils didactiques utilisés, ou, dans une évaluation plus souple, intuitive, où les critères seraient intériorisés et implicites. Nous posons comme seconde hypothèse que l'enseignant évaluerait plutôt la production finale, qu'il y accorderait implicitement une plus grande importance, malgré les directives officielles portées sur la trace et la mise en projet en amont de la réalisation. Dans cette étude, notre cadre théorique de recherche cerne les démarches d'évaluation (De Ketele, 2010 ; Vial 2012), les postures d'évaluation (Allal & Laveault, 2009 ; Gaillot, 2012) les objets d'évaluation (Gaillot, 2012) et enfin les critères d'évaluation possible (Blaikie, 2008; Roegiers, 2010 ; Dorn, Sabol, et Madeja, 2013). Les entretiens ont été retranscrits et anonymés, conservés uniquement à des fins de recherche en éducation, avec un accès aux résultats de la recherche pour les enseignants interrogés. L'approche qualitative a été privilégiée. L'intérêt de cette approche est de favoriser la proximité avec les sujets concernés par notre étude pour comprendre leur subjectivité tenant compte de leur expérience, de leurs croyances, de leur vécu, de leurs intentions et de leurs valeurs (Depelteau, 2014). Notre démarche de recherche porte une visée heuristique à travers le recueil de données d'entretiens semi-dirigés permettant d'avoir accès à la pratique déclarée des enseignants (De Saint-André et al., 2010) et la collecte de grilles d'évaluation établies par les enseignants dans leurs pratiques d'évaluation.

Le guide d'entretien se compose de trois parties. La première partie est constituée de questions relatives au profil de l'enseignant, notamment les niveaux de classes enseignées, sa formation initiale et son ancienneté. Le deuxième groupe de questions concerne le déroulement de l'enseignement-apprentissage commençant par la manière d'élaborer des séquences d'apprentissage, la démarche suivie pour fixer les objectifs et définir les compétences à acquérir. La troisième partie du guide d'entretien cible la démarche et la posture d'évaluation des enseignants. Les questions concernent la manière d'envisager l'évaluation durant les séquences d'apprentissage, les moments privilégiés, les outils et les visées de l'évaluation. Les questions cernent aussi la démarche suivie par les enseignants pour élaborer et définir les critères d'évaluation. Enfin, les questions ciblent leurs représentations quant à la pratique de l'évaluation en arts plastiques. Suite à l'analyse de ces données, nous serons à même de pouvoir communiquer lors de ce 34<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE, comment les savoirs enseignables ont été élaborés, comment la pratique de l'évaluation a été pensée, tout en cernant les conceptions des enseignants autour de l'évaluation, et la construction de l'évaluation des apprentissages comme geste didactique. En l'état actuel de nos analyses, une réflexion semble se dégager. Si l'on considère la question de l'évaluation dans notre contexte d'étude, en tant que moyen au service de l'apprentissage, l'évaluation serait ainsi définie en continuité avec les préconisations ministérielles en arts plastiques, car obligatoire sur le terrain. L'évaluation, centrée vers le processus, permet la continuité au service de l'enseignant (Gaillot, 2012) et se fait à travers des outils d'évaluation diversifiés valorisant les réponses multiples des élèves à la problématique artistique posée. Or, dans la plupart des séquences dépourvues de cette problématique, l'évaluation par l'enseignant n'est pas effectuée en prenant en compte le processus d'élaboration de la réalisation plastique et ne considère que le produit fini. Ainsi, une situation de rupture apparaît. L'évaluation n'assure plus la continuité avec les programmes officiels et n'est plus en mesure de remplir sa fonction didactique comme outil d'apprentissage.

## Symposia plage 6 / 5 avril 2023 / 10h30-12h00 / HEPH-Condorcet

| Symposium<br>P4/P6/SL1                 | 4/4/2023<br>5/4/2023  | 13h45-15h15<br>10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B8  |
|--|---|----------------------------|----------------------|
| Titre                                  | <i>Accompagner et évaluer la pratique entre formation initiale et entrée dans la profession enseignante : quels dispositifs et outils pour assurer la continuité</i>  |                            |                      |
| Communication                          | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                      |
| Organisateurs                          | Maes Olivier, Lussi Borer Valérie   |                            |                      |
| Thématique                             | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures  |                            |                      |
| Mots-clés                              | Formation initiale des enseignants, stage, réflexivité  |                            |                      |
| Pour détails, voir symposium en page 4 |   |                            |                      |
| Symposium<br>P4/P6/SL2                 | 4/4/2023<br>05-04-23  | 13h45-15h15<br>10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B5  |
| Titre                                  | <i>Soutenir le développement des compétences en littérature, en numératie et dans le domaine socio-émotionnel et comportemental des élèves de 5-6 ans au travers d'un système de soutien à paliers multiples (SSPM)</i> |                            |                      |
| Communication                          | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                      |
| Organisateurs                          | Dierendonck Christophe, de Chambrier Anne-Françoise   |                            |                      |
| Thématique                             | Évaluation des apprentissages dans une perspective pédagogique : continuités et ruptures  |                            |                      |
| Mots-clés                              | Développement des premières compétences, Gestion de l'hétérogénéité, Système de soutien à paliers multiples   |                            |                      |
| Pour détails, voir symposium en page 4 |   |                            |                      |
| Symposium<br>P5/P6/SL1                 | 5/4/2023<br>05-04-23  | 08h30-10h00<br>10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B11 |
| Titre                                  | <i>L'évaluation de la compétence scripturale : quels fondements pour quelles pratiques ?</i>  |                            |                      |
| Communication                          | <b>Symposium - Long</b>   |                            |                      |
| Organisateurs                          | Vincent François, Smith Jennifer, Déri Catherine, Grégoire Pascal, Garcia-Debanc Claudine, Marcotte Sylvie, Loignon Guillaume, Fontaine Sylvie  |                            |                      |
| Thématique                             | Évaluation des apprentissages dans une perspective didactique : continuités et ruptures   |                            |                      |
| Mots-clés                              | Compétence scripturale, écriture, évaluation de l'écrit   |                            |                      |
| Pour détails, voir symposium en page 5 |   |                            |                      |

| Symposium P6/SC1  | 5/4/2023   | 10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B7 |
|---|--|-------------|---------------------|
| Titre   | <i>Regard évaluatif sur des dispositifs mis au service des trajectoires de développement professionnel</i>   |             |                     |
| Communication   | <b>Symposium - Court</b>   |             |                     |
| Organisateurs   | Wentzel Bernard (1), Hamel Christine, Arcidiacono Francesco, Desmeules Amélie, Celeri Isabelle (2), Boutin Pier-Ann, Richard Vincent   |             |                     |
| Institution   | 1 - Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (Université Laval Canada), 2 - Université de Rouen ( France)  |             |                     |
| Thématique  | Évaluation des apprentissages tout au long de la vie : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés   | Développement professionnel, trajectoires, identités professionnelles, évaluation  |             |                     |
| Boutin Pier-Ann, Hamel Christine  | <i>L'évaluation des apprentissages des élèves, une activité professionnelle inédite jusqu'alors : les processus d'appropriation et d'individuation d'outils et de savoirs professionnels de stagiaires en enseignement québécoises</i> |             |                     |
| Celeri Isabelle   | <i>La construction de l'identité professionnelle d'enseignant.es stagiaires français.es en formation : l'évaluation des compétences comme enjeu du développement professionnel</i>   |             |                     |
| Wentzel Bernard, Desmeules Amélie, Hamel Christine, Richard Isabelle, Richard Vincent   | <i>Formation en emploi et développement professionnel des enseignant.e.s</i>   |             |                     |
| Arcidiacono Francesco, Filippou Dimitra   | <i>Discussion</i>  |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |             |                     |
| <p>Le mouvement de professionnalisation a constitué un levier important de la rénovation des formations au cours des dernières décennies, dans les secteurs de l'enseignement. L'exigence de renforcement des liens entre une formation théorique de haut niveau et les milieux de pratique, ou encore la référentialisation des compétences ont constitué autant d'impulsions devant inciter les institutions à refonder leurs curriculums de formation. Ces enjeux de taille introduisaient certaines tensions dont certaines continuent à stimuler la mise en œuvre de dispositifs de développement professionnel. Elles se trouvent exacerbées avec des problématiques actuelles comme l'attrition (en formation ou en exercice) et une pénurie de main-d'œuvre qualifiée en enseignement. Nous souhaitons aborder certaines de ces tensions en formation initiale ou continue à l'enseignement en nous focalisant sur les trajectoires de développement professionnel. Nous visons à faire de ce symposium un espace d'échange et confrontations d'idées à partir de présentations portant sur différents dispositifs visant justement à orienter et accompagner des trajectoires de développement d'identités et de compétences professionnelles. Deux exigences ont été formulées à l'intention des contributeurs potentiels pour que le symposium intègre une dimension scientifique et aborde la question de l'évaluation dans les tensions étudiées. Tout d'abord, les débats ne reposent pas sur des échanges de pratiques même si nous pouvons concevoir, évidemment, que certains contributeurs soient impliqués dans les dispositifs qu'ils présentent. Les communications rendent compte de démarches de recherche visant à accompagner ou évaluer un dispositif de développement professionnel. Ensuite, si la recherche présentée ne vise pas l'évaluation d'un dispositif, nous souhaitons que l'évaluation apparaisse dans les trajectoires de développement professionnel (Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters, 2010) Nous nous situons dans une approche constructiviste du développement professionnel. Ce dernier est d'abord rattaché au parcours et à l'engagement d'une personne (Gosselin, Viau-Guay et Bourassa, 2014), marqué par une histoire de vie, des choix et intérêts prioritaires, des expériences singulières et, bien entendu, une projection dans un avenir professionnel possible. Parmi ces expériences significatives, il y a des situations de travail qui deviennent des espaces et objets de formation, des évaluations contribuant (ou non) à la dynamique constructiviste, des rencontres et différentes formes de collaboration avec des pairs, des référents, des accompagnants, etc. Notons enfin que le développement de savoirs et compétences est similaire à un processus long d'apprentissage (Uwamariya et Mukamurera, 2006) qui dépasse le cadre de la formation initiale Nous convoquons ici le concept de trajectoire pour mettre en exergue la connotation dynamique et le rôle essentiel de l'acteur dans son propre développement. La trajectoire peut être influencée par des choix, des rencontres, des opportunités, voire des accidents (Levené et Bros, 2011). Elle est également liée à un cadre formel permettant de prévoir, d'une certaine manière, les issues possibles et certaines étapes d'un parcours de développement professionnel. Nous avons adressé trois questions possibles aux contributeurs potentiels. Ils y ont répondu de la manière suivante. La première communication approche le développement professionnel dans une perspective d'analyse de l'activité issue du</p> |  |             |                     |

paradigme enactif. Durant les parcours singuliers, la rencontre avec la compétence d'évaluation des apprentissages constitue une étape essentielle tant elle semble nourrir, voire créer des tensions avec le travail réel. La seconde contribution porte sur l'analyse d'un dispositif d'accompagnement en formation des enseignants sous l'angle de la construction des identités professionnelles. L'auteure met en évidence certaines tensions lors des rencontres entre tuteurs et étudiants, notamment liées à l'évaluation. La troisième contribution porte sur la mise en place et l'évaluation d'un dispositif de formation en emploi des enseignants et aborde les tensions entre l'engagement en formation et la réalité d'une responsabilité professionnelle dans le travail au quotidien.

| Symposium<br>P6/SC2  | 5/4/2023   | 10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B9 |
|--|--|-------------|---------------------|
| Titre  | <i>Et si l'évaluation humaniste pouvait contribuer au bien-être des apprenants ?</i>   |             |                     |
| Communication  | <b>Symposium - Court</b>   |             |                     |
| Organisateurs  | Goyette Nancy (1) (2), Duroisin Natacha (3), Monney Nicole   |             |                     |
| Institution  | 1 - Université du Québec à Trois Rivières ( Canada), 2 - Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en éducation (Canada), Université de Mons |             |                     |
| Thématique   | Évaluation des apprentissages et orientation : continuités et ruptures   |             |                     |
| Mots-clés  | Évaluation, humanisme, pandémie, pratiques, défis  |             |                     |
| Goyette Nancy  | Le défi de l'évaluation des apprentissages post-pandémie : un changement de cap vers des valeurs plus humanistes ?   |             |                     |
| Duroisin Natacha, Beauset Romain, Bertieaux Denis  | L'évaluation humaniste en temps de pandémie : quelles possibilités et quels défis pour les enseignants ?   |             |                     |
| Monney Nicole  | Quelle démarche pour favoriser une évaluation humaniste ?  |             |                     |
| <b>Résumé</b>  |  |             |                     |
| <p>La pandémie mondiale dans laquelle nous avons été plongés a bouleversé les fondements de l'école traditionnelle dans plusieurs pays (Goyette, 2020). En effet, l'enseignement à distance dans un contexte de confinement a requis des compétences technopédagogiques jusque-là peu exploitées par les enseignants, ce qui a engendré une remise en question quant aux approches pédagogiques à déployer et à la façon d'évaluer les apprentissages. Un des obstacles soulevés étaient la question des évaluations certificatives et des évaluations externes qui ne pouvaient se faire en ligne dans l'enseignement primaire et secondaire. Par ailleurs, en enseignement supérieur, nous avons constaté des défis par rapport à la mise en ligne des examens. Dans ces contextes, comment réfléchir à l'évaluation pour qu'elle reflète réellement les apprentissages réalisés ? Mais aussi, comment s'assurer que l'apprenant ne trichera pas derrière son écran? La question de l'intégrité et du plagiat avait été rapidement soulevée (Béland, Bureau et Peters, 2020). Les enseignants se sont vus obligés de réfléchir à d'autres outils d'évaluation que celui de l'examen pour évaluer les apprentissages en temps de pandémie (Duroisin, 2020). Les instruments d'évaluation habituels étant moins bien adaptés au contexte d'urgence sanitaire, il était nécessaire de revoir le rôle de l'évaluation des apprentissages qui pourrait s'inscrire dans un paradigme favorisant les valeurs humanistes (Hadjji, 2019). Ainsi, l'évaluation ne s'inscrirait plus dans un paradigme traversé par des valeurs mercantilistes comme le profit, la mesure de la réussite, la valorisation de la victoire, la nécessité de compétition entre les humains (Hadjji, 2012). L'expérience des acteurs en éducation face au défi de la pandémie tend vers une réflexion où le concept de bienveillance est de plus en plus relié à la préoccupation de réussite éducative (Réto, 2018), tout en se distanciant du modèle de performance où la réussite est un objectif (Tardif, 2013). En effet, dans une perspective bienveillante en éducation, la réussite éducative est perçue davantage comme un processus où des valeurs comme le respect, la coopération, la prise en compte de chacun et l'estime de soi permet de former des citoyens critiques et engagés pour une meilleure société (Goyette, 2019). Ainsi, le but de l'évaluation pourrait viser le développement des personnes en prenant en compte leur progression individuelle en optant pour des pratiques qui informent et enrichissent la progression de l'apprenant (Monney, Duquette et Couture, 2020). Pour ce faire, l'utilisation de pratiques d'évaluation diagnostique et formative s'est avérée être une piste intéressante à privilégier serait une piste à privilégier (Duroisin, Simon et Tanghe, 2022). La finalité serait donc de soutenir, d'accompagner et d'aider l'apprentissage en donnant des rétroactions régulières auprès de l'apprenant (CSE, 2018). Il faudra donc réfléchir à des outils technologiques qui permettront de l'accompagner dans sa progression et, in fine, revoir le rôle de l'évaluation dans un tel contexte. Au delà du contexte pandémique que nous avons vécu, la situation nous amène à nous questionner sur les moyens à entreprendre pour réussir à évaluer adéquatement les apprenants dans un contexte où la progression des apprentissages d'un niveau à l'autre a été subitement interrompue. Ainsi, ce symposium s'inscrit dans l'axe 4 « Évaluation des apprentissages : continuités et ruptures » et vise à s'appuyer sur l'expérience acquise pour repenser l'évaluation dans une perspective plus humaniste en continuité avec les réflexions amorcées durant la pandémie mais, aussi, en rupture des approches « dites traditionnelles » pré-pandémique. Dans la situation où les évaluations certificatives ont été réintégrées, comment prendre en compte les retards des apprenants ? Les pratiques pédagogiques allant au gré des incertitudes et des directives ministérielles, comment intégrer l'apprenant dans la planification de l'évaluation des apprentissages ? Évaluer de façon humaniste les apprenants ne favoriserait-il pas l'évolution de leurs apprentissages dans un environnement propice à leur bien-être ? Cela aurait-il un effet sur l'anxiété ressenti par certains d'entre eux envers l'évaluation tout en les motivant davantage à fréquenter l'école ?</p> |  |             |                     |



Évaluer pour soutenir plutôt que pour mesurer aurait-il un impact sur les pratiques enseignantes et leur sentiment de bien-être ? C'est à cette multitude de questions que tenteront de répondre les intervenants de ce symposium.

| Symposium<br>P6/SC3   | 5/4/2023   | 10h30-12h00 | HEPH-Condorcet / B4 |
|---|--|-------------|---------------------|
| Titre   | <i>Assurer une rupture dans les pratiques évaluatives dans les établissements scolaires français en s'appuyant sur le déjà-là des équipes</i>  |             |                     |
| Communication   | <b>Symposium - Court</b>   |             |                     |
| Organisateurs   | Mercier-Brunel Yann, Crocé-Spinelli Hélène, Guignard Marc, Gather Thurler Monica   |             |                     |
| Institution   | Laboratoire d'innovation et numérique en éducation (LINE) ( France)  |             |                     |
| Thématique  | Réseau thématique - Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives  |             |                     |
| Mots-clés   | Pratiques évaluatives, implication, collaboration avec les acteurs   |             |                     |
| Crocé-Spinelli Hélène   | <i>La mise en place du socle commun en contexte d'éducation prioritaire : une recherche collaborative entre rupture et continuité des pratiques évaluatives des enseignants au service de l'apprentissage des élèves</i> |             |                     |
| Guignard Marc   | <i>La participation à un processus d'autoévaluation d'un établissement comme levier pour une transformation des pratiques évaluatives en classe</i>  |             |                     |
| Mercier-Brunel Yann   | <i>Le projet d'évaluation au lycée peut-il créer une rupture dans la logique de performance qui sous-tend les pratiques évaluatives ? Exemple en mathématiques</i>   |             |                     |
| Gather Thurler Monica   | <i>Retour du Grand témoin sur les réformes de l'évaluation en France</i>   |             |                     |
| <b>Résumé</b>   |  |             |                     |
| <p>En France, depuis sept ans, plusieurs réformes de l'évaluation dans le système scolaire demandent aux acteurs de modifier leurs pratiques évaluatives. Premièrement, l'introduction du socle commun de connaissances, de compétences et de culture à la rentrée 2016 s'inscrit dans un double mouvement politique international : la volonté d'une démocratisation des savoirs et d'un ensemble minimal de connaissances pour les élèves (rapport Thélot en 2004) ; la nécessité pour les sociétés de s'adapter aux évolutions socioéconomiques en définissant des finalités de l'éducation compatibles avec des contextes en mutation (CNESCO, 2014). Cette réforme vient s'imposer au collège où elle conduit à une crise susceptible de créer des conduites créatives (Mercier-Brunel &amp; Crocé-Spinelli, 2021) ou au contraire de mener les enseignants à des impasses (Mercier-Brunel, soumis). Deuxièmement, en 2019, une loi impose aux établissements scolaires de s'engager dans une démarche d'autoévaluation couplée à une évaluation externe par les instances académiques. Il s'agit pour les directions des collèges et des lycées d'engager les équipes et de piloter une démarche d'autoévaluation à partir d'un ensemble de critères définis par une instance nationale. Enfin, à la rentrée 2021, une circulaire impose aux équipes pédagogiques des lycées de concevoir un projet d'évaluation afin que 60% de la note du baccalauréat soit issue d'une évaluation continue durant les deux années de première et de terminale, pour la plupart des matières. Ainsi, une tension entre évaluation qui soutient les apprentissages (EsA) et obligation institutionnelle de certification s'observe dans les pratiques évaluatives des enseignants (Pasquini, 2019), ces derniers ne parvenant pas réellement à récolter tous les avantages possibles de l'EsA (Laveault &amp; Allal, 2016) ni à mobiliser l'évaluation comme un levier de l'autorégulation de son apprentissage par l'élève (Mercier-Brunel, Mottier Lopez &amp; Cartier, 2019). Cette tension s'observe également au niveau de l'évaluation des établissements qui, en tant qu'« organisations apprenantes », sont appelés à s'engager dans une double démarche d'évaluation, « interne » et « externe » (Gather Thurler, 2019), chacune étant censée apporter ses bénéfices pour l'ensemble des acteurs concernés. L'évaluation d'un établissement doit en outre prendre en considération la façon dont les élèves y sont évalués et comment cette évaluation les aide à progresser, notamment en mettant à profit les résultats des évaluations nationales. Cette apparente contradiction entre formation et certification, soutien et efficacité, engagement spontané et contrainte, voire entre les différentes normes qui sous-tendent l'évaluation, est réinterrogées dans la classe par la négociation entre l'enseignant et les élèves dans une « microculture de classe » (Mottier Lopez, 2020), au sein des équipes enseignantes (comme culture professionnelle) et dans une « mésoculture » de l'établissement, voire par rapport à la difficile transformation de la « macro-culture » ainsi requise. Se pose la question du « leadership éducatif » (Gather Thurler, Pelletier &amp; Dutercq, 2015) à réinventer dans ce nouveau contexte, permettant d'articuler l'auto-évaluation des individus et des collectifs, évaluations internes et externes (des élèves, enseignants et établissements), droit à l'auto-détermination du singulier et obligation de réduction des inégalités. L'objectif de ce symposium est de croiser différentes recherches étudiant pour ces trois réformes les leviers permettant d'impliquer les évalués et les évaluateurs dans une réflexion commune, avec l'objectif de faire progresser les individus et les collectifs. Il propose d'interroger les relations entre les cadres et les enseignants, entre ces derniers, entre les enseignants et les élèves. Notre grand témoin, chercheuse internationale reconnue tentera alors de mettre au jour la façon dont les finalités des uns et des autres et les relations qui en résultent peuvent se</p> |  |             |                     |



répondre, se confronter ou s'articuler pour dégager des pistes pour le développement des pratiques évaluatives au sein d'un contexte national et international.

Mercredi 5 avril 2023

12h00

Centre Vésale / Auditoire Lafontaine



## *Sophie MORLAIX – Conférence de clôture*

*IREDU, Université de Bourgogne*

### *Prise en compte du concept de compétences non académiques développées par les élèves et les étudiants : difficultés et intérêts*

#### **Résumé**

Le concept de compétences non académiques est difficile à définir, difficile à mesurer tant ses définitions peuvent être diverses et ses mesures variées. Pour autant, l'intérêt de sa prise en compte dans les domaines de l'éducation et de la formation ne fait plus de doutes. Les effets de ces compétences non académiques sur les parcours scolaires/universitaires et professionnels sont prouvés. Elles favorisent d'une part l'acquisition de compétences académiques, qui définissent les situations de réussite et d'échec, et permettent de comprendre des inégalités de réussite entre élèves. De la même façon, sur le marché du travail, elles permettent aux individus de se démarquer et semblent liées notamment à une valorisation salariale. C'est pourquoi les avancées de la recherche sur les effets de ces compétences apparaissent primordiales pour saisir les processus à l'oeuvre dans les différentes étapes et les choix de parcours scolaires et professionnels.

#### **Biographie**

*Sophie Morlaix, est Professeure des Universités en sciences de l'éducation, université de Bourgogne, directrice adjointe de l'IREDU (Institut de recherche en éducation), Vice-présidente en charge de la formation – licences et masters – Université de Bourgogne.*

*Ses derniers travaux de recherche portent sur l'intérêt de la prise en compte des compétences non académiques dans les parcours scolaires et professionnels.*

Travail sur les  
textes complets

5/4/2023

14h45

HEPH-Condorcet / B1 & B3

Lors de ce 34e colloque de l'ADMEE, de manière à favoriser les publications dans l'une des deux revues de l'association (e-JIREF et Mesure et Evaluation en Education), les collègues qui le désiraient ont soumis une proposition complètement rédigée selon le canevas de l'une de ces deux revues, en plus de leur communication orale. Le travail sur ces textes avec des collègues seniors impliqués dans des comités de rédaction est prévu à ce moment-ci. L'objectif est d'accélérer la publication de l'article en offrant une première relecture et en retravaillant directement le texte à soumettre à l'issue du colloque.

## Index des noms

### A

Abboud Rima, 105  
 Agten Anouk, 46  
 Alavarse Ocimar, 36  
 André Marine, 79  
 Andrey Aline, 75  
 Anouar Sanae, 34  
 Antille Marine, 40  
 Arcidiacono Francesco, 108  
 Arzoumanian Philippe, 102  
 Atibi Azzeddine, 64  
 Aubry Alexandre, 79  
 Aussel Lucie, 72

### B

Baco Christophe, 27, 58, 75  
 Barbaras Yann, 46  
 Baron Jean, 32, 43  
 Barrier Thomas, 24  
 Baye Ariane, 35, 61, 79  
 Bazinet Julie, 87  
 Beauset Romain, 23, 48, 67, 73, 100, 102, 110  
 Bédard Alexandre, 41, 63, 86  
 Beloko Takanaki Floribert, 77  
 Bénard Linh Quang Sophie, 48, 67  
 Bentayeb Anissa, 46  
 Benyekhlef Hassan, 61  
 Berger Jean-Louis, 32, 43  
 Berney Sandra, 48, 67  
 Bertieaux Denis, 15, 110  
 Bétrancourt Mireille, 48, 67  
 Biémar Sandrine, 44  
 Bocquillon Marie, 27, 58, 104  
 Boies Tessa, 68, 76  
 Borgies Céline, 58  
 Boumahdi Abdelaziz, 39  
 Boumazguida Karim, 66, 91  
 Boussaada Hallouma, 34, 65  
 Boutin Pier-Ann, 108  
 Bouyahia Fatima, 46  
 Bricteux Sophie, 81  
 Bridoux Stéphanie, 22  
 Brioux Kimberley, 50  
 Bruyninckx Marielle, 91  
 Bulf Caroline, 100  
 Burton Réginald, 31  
 Buyle Alexandre, 44

### C

Cadieux Alain, 68, 76  
 Cambier Anne-Catherine, 44

Canzittu Damien, 50  
 Carosin Émilie, 50, 81  
 Casanova Dominique, 61  
 Cauchie Dimitri, 91  
 Celeri Isabelle, 108  
 Chahbouni Mohamed, 25  
 Chaillez Pascale-Dominique, 15  
 Charles Sophie, 21  
 Charron Annie, 15, 87  
 Chekira Chaimae, 46  
 Chems Ghizlane, 25, 42, 64  
 Chochard Yves, 46, 67  
 Cipriano Gabriel, 17  
 Coen Constance, 27  
 Coen Pierre-François, 70  
 Contreras Johana, 19  
 Crocé-Spinelli Hélène, 112

### D

Dachet Dylan, 35, 61, 79  
 Darhmaoui Hassan, 46  
 de Chambrier Anne-Françoise, 79, 107  
 De Clercq Mikaël, 27  
 De Salvo Miotti Angelica, 102  
 Dechamboux Lionel, 77  
 Delbart Laëtitia, 27, 104  
 Delporte Florence, 75  
 Deltour Caroline, 79  
 Delvaux Véronique, 30, 66  
 Demeuse Aurélie, 31  
 Demeuse Marc, 9, 31, 50, 58, 61, 72, 75, 104  
 Déri Catherine, 68, 76, 96, 107  
 Derobertmeasure Antoine, 58, 104  
 Desbiens Agnès, 23  
 Deschênes Marie-France, 89  
 Desgagné-Doyon Félix, 63, 86  
 Desmeules Amélie, 108  
 Detroz Pascal, 72, 89  
 Dierendonck Christophe, 79, 107  
 Dionne Éric, 89  
 Djalo Alpha, 90  
 Doidinho Viçoso Marie-Hélène, 44, 77  
 Donzé Tristan, 17  
 Doré Frédéric, 41, 86  
 Dos Santos Paulo Mauro, 46  
 Dragone Laetitia, 22  
 Ducrey Monnier Mylene, 93  
 Duguet Amélie, 91  
 Dumaine Antoine, 96  
 Duong Thi Dan Thanh, 29, 50, 54  
 Dupuis Brouillette Marilyn, 87  
 Duroisin Natacha, 9, 15, 21, 23, 48, 50, 67, 72, 73, 100, 102, 110

Dutrieux Mélanie, 91  
Duvivier Valerie, 104

E

El Kamoun Najib, 46  
El-Khatib Wassim, 19

F

Fabry Stéphanie, 44  
Fagnant Annick, 32, 43, 79  
Faidit Claire, 70  
Fastrez Pierre, 68, 76  
Fenuillet Fabien, 41  
Filippou Dimitra, 108  
Fontaine Guillaume, 89  
Fontaine Sylvie, 68, 76, 96, 107  
Fournier Dubé Naomie, 44, 87, 88  
Frenette Eric, 88  
Frounta Maria, 63

G

Gagné Andréanne, 44, 77  
Gagnon Nathalie, 77, 87  
Galand Benoît, 27  
Galiano Renan, 36  
Garcia-Debanc Claudine, 96, 107  
Gather Thurler Monica, 112  
Gatti Roberto, 70  
Germonprez Adeline, 58, 98  
Gillard Anne-Rose, 81  
Gilles Jean-Luc, 46, 67  
Giret Jean-François, 31  
Gonzalez Vargas Eva, 27  
Goyette Nancy, 15, 44, 110  
Grapin Nadine, 39, 102  
Grégoire Pascal, 96, 107  
Gremion Christophe, 70, 76  
Grosset Émilie, 61  
Grugeon Brigitte, 72  
Guarnieri Tristan, 41  
Guignard Marc, 112

H

Hachimi Sanae, 34  
Hadi Samira, 39, 103  
Haïat Séverine, 87  
Hamel Christine, 108  
Hashem Eva, 59  
Hausman Matthieu, 89  
Hébert Marie-Hélène, 29, 88  
Huet Amandine, 44  
Huet Kathy, 30, 66

I

Issaieva Elisabeth, 70, 76, 98

J

Jacquemart Justine, 27  
Jaillet Alain, 21  
Jurado Monique, 36

K

Kozma Eva, 94

L

Labeeu Marc, 77  
Laboureur Lola, 61  
Lacourt Léa, 91  
Le Roy Véronique, 70  
Lebreton Christine, 41  
Leduc Diane, 41, 63, 86  
Legrain Emmanuelle, 44  
Lepage Isabelle, 63  
Lepareur Céline, 37, 93  
Letscher Sylvain, 88  
Liemans Justine, 91  
Lisimberti Cristina, 73  
Loignon Guillaume, 96, 107  
Luisoni Marc, 75  
Lussi Borer Valérie, 44, 77, 107  
Luxembourger Christophe, 79

M

Maes Olivier, 44, 77, 107  
Maheu-Cadotte Marc-André, 89  
Majdalany Dayana, 94  
Marcotte Sylvie, 68, 76, 96, 107  
Margot Isa, 44  
Marlot Corinne, 37, 70  
Martins Susana, 17  
Maurer Roland, 48, 67  
Maymoun Hajar, 103  
McCarthy Caroline, 44  
Meksem Ahmed, 58  
Mengue-Topio Hursula, 48, 67  
Mercier-Brunel Yann, 112  
Mohammed Talbi, 42  
Monney Nicole, 68, 76, 110  
Montalbetti Katia, 65, 73  
Morales Villabona Fernando, 32, 43, 93  
Morlaix Sophie, 50, 114  
Mottier Lopez Lucie, 32, 43, 72  
Mouchnino Julien, 61

N

Nelly Perichon, 48, 67  
Neuhaus Olivier, 77  
Nicolas Sandrine, 81

## O

Ochelen Jean-Pascal, 74

## P

Paindavoine Isabelle, 81  
 Paivandi Saeed, 72  
 Papadimitriou Pascalia, 77  
 Pasche Gossin Françoise, 17  
 Pasquinelli Elena, 82  
 Pasquini Raphaël, 32, 43  
 Paul Alexandra, 77  
 Perichon Nelly, 48  
 Perret Cathy, 34, 91  
 Peters Martine, 68, 76  
 Petit Marie-Claude, 63  
 Peyras Véronique, 25  
 Piccaluga Myriam, 30, 66  
 Piret Christine, 31  
 Poncelet Débora, 79  
 Popleu Leen, 46  
 Potvin-Rosselet Edith, 41  
 Pouchkine Gregory, 98  
 Pouille Jérémy, 90  
 Pressia Fabian, 61

## R

Radid Mohamed, 25, 42, 64  
 Rauw Kim, 35  
 Reaidi Rouba, 94  
 Richard Isabelle, 108  
 Richard Vincent, 108  
 Rigo Jean-Michel, 46, 67  
 Roblez Alban, 70, 92  
 Rocher Thierry, 50  
 Roduit Christelle, 24  
 Roegiers Astrid, 44  
 Roland Virginie, 30, 66  
 Rollin Bastien, 31  
 Romainville Marc, 72  
 Roosens Eddy, 98  
 Ruegg Julie, 46  
 Runtz-Christan Edmée, 70  
 Ruppin Virginie, 105

## S

Sadiq Mounir, 25, 42  
 Salvisberg Miriam, 32, 43  
 Santoro Lisa, 91  
 Sarraf Scarlet, 19  
 Sayac Nathalie, 39  
 Schillings Patricia, 79  
 Seguel Tapia Francisco, 28  
 Seha Mélanie, 21, 48, 100  
 Simon Laurie, 81  
 Siqueira Valéria, 36  
 Skouri Mohammed, 46

Smith Jennifer, 68, 76, 96, 107  
 Sovet Laurent, 50, 55  
 Stamelos Georgios, 63  
 Stankovic Stéphanie, 41  
 St-Jean Charlaïne, 44, 87  
 Strehmel Bastyan, 32, 43  
 Struyven Katrien, 46  
 Swennen Quirine, 46  
 Sylvestre Emmanuel, 40

## T

Talaa Marouane, 25  
 Talbi Mohammed, 25, 64  
 Talbot Nadine, 92  
 Tali Fatiha, 81  
 Tayane Asmae, 64  
 Tazouti Youssef, 79  
 Tessa Boies, 68  
 Thierry ROCHER, 14  
 Thobois Jacob Laetitia, 56  
 Thomas Aude, 79  
 Tinnes-Vigne Mélanie, 79  
 Tremblay Chantal, 57  
 Tremblay Philippe, 95

## V

Vallet-Giannini Faustine, 18  
 van Brederode Marion, 44, 77  
 Van Meerhaeghe Sophie, 44  
 Van Nieuwenhoven Catherine, 44, 67, 72, 77  
 Vantourout Marc, 72  
 Vanwinkel Arlette, 98  
 Verhaegen Clémence, 30, 66  
 Verpoorten Dominique, 89  
 Vervaeck Véronique, 98  
 Vifquin Jean-Marc, 44  
 Vilches Océane, 31  
 Villeneuve Elysa, 56  
 Vincent François, 68, 76, 96, 107  
 Vivegnis Isabelle, 70  
 Volpé Yann, 77

## W

Wentzel Bernard, 108  
 Wüthrich René, 70

## Y

Yerly Gonzague, 32, 43, 74  
 Younès Nathalie, 70, 72

## Z

Zilberberg Emmanuel, 16  
 Zineb Hamdi, 42  
 Zuanon Eveline, 44

## Partenaires



École de Formation des Enseignants  
<https://web.umons.ac.be/efe/fr/>



Éducation et Sciences de l'Apprentissage  
<https://www.edusa.be>



Extension UMONS asbl  
[www.umons.ac.be/extension](http://www.umons.ac.be/extension)



Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
<https://web.umons.ac.be/fpse/fr/>



Fonds de la Recherche Scientifique – FNRS  
<https://www.frs-fnrs.be/fr>



Haute École Provinciale de Hainaut - CONDORCET  
<http://www.condorcet.be>



Institut d'Administration Scolaire  
[www.umons.ac.be/inas](http://www.umons.ac.be/inas)



Institut de recherche en Systèmes Complexes de l'UMONS  
<https://web.umons.ac.be/complexys/fr>



Institut de recherche pour le Développement sociétal et territorial  
de l'UMONS  
[https://web.umons.ac.be/soci\\_e\\_ter/fr](https://web.umons.ac.be/soci_e_ter/fr)



Université de Mons  
[www.umons.ac.be](http://www.umons.ac.be)



Wallonie - Bruxelles  
International.be

Wallonie-Bruxelles International (WBI)  
<https://wbi.be/fr>



[ADMEE-Europe. Association pour le Développement des  
Méthodologies d'Évaluation en Éducation en Europe](https://www.admee-europe.eu/)