



SESSION 3

Jeudi 23 janvier 2020

09h00 - 10h30

Table des matières

A1	6
Symposium no 1 : Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite étudiante à l'université ?	6
Symposium no 1: A1 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	6
Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite étudiante à l'université ?	6
Symposium no 1: A1 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	7
Implantation d'une politique d'évaluation institutionnelle des dispositifs d'aide à la réussite étudiante dans une logique de développement professionnel : L'exemple de l'université de Poitiers avec le Projet IDEFI PaRé	7
Symposium no 1: A1 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	8
Quels critères considérer pour évaluer un dispositif d'aide aux primo-entrants à l'université ? Le cas d'ateliers de méthodologie	8
A2	9
Symposium no 1 : Quelles avancées sur l'évaluation de l'oral, pour la recherche et pour la pratique ?.....	9
Symposium no 2: A1 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	9
Quelles avancées sur l'évaluation de l'oral, pour la recherche et pour la pratique ?	9
Symposium no 2: A2 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	12
Un dispositif innovant pour enseigner l'oral en intégrant sa dimension évaluative, Le projet SEMO	12
Symposium no 2: A2 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	13
Évaluer les compétences orales des élèves quand on est enseignant, formateur ou chercheur. Quels points d'accord et de tensions dans la mesure des différents critères ?	13
Symposium no 2: A2 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	14
L'oral et son évaluation	14
A3	15
La co-élaboration d'un dispositif d'évaluation formative du langage oral d'élèves allophones de maternelle en Guyane Française : une expérience de terrain singulière en recherche collaborative...	15
A3. (Jeudi 09h00 - 10h30).....	15
A4	16
Évaluations des habiletés visuo-constructives auprès d'élèves typiques et dyspraxiques : épreuves neuropsychologiques ou imageries cérébrales ? Quelles pratiques d'évaluation pour quels buts ?	16

A4 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	16
A5	17
Développement de dispositifs d'évaluation de programme: un exercice d'articulation avec de multiples enjeux, défis et acteurs.....	17
A5 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	17
A6	18
Un dispositif institutionnel émergent évaluant la qualité du système scolaire : les projets SFÈRE-Provence/DAFIP de l'académie d'Aix-Marseille.....	18
A6 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	18
A7	19
Le développement professionnel au supérieur : auto-évaluation, référentiel de compétences et formation à la pédagogie universitaire	19
A7 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	19
A8	20
Professionnalisation et développement professionnel des enseignants-chercheurs à l'université de Tunis : enjeux et tensions identitaire du métier.....	20
A8 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	20
A9	21
Professionnalisation aux métiers de la formation : Un dispositif universitaire d'évaluation formative au service de la formalisation du positionnement professionnel.....	21
A9 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	21
A10.....	22
Accompagner une innovation pédagogique : quels effets ?	22
A10 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	22
A11	23
L'évaluation multipoints de vue (EMV), une expérience transmédia favorisant la professionnalité des apprenants.....	23
A11 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	23
A12.....	24
Efficacité des pratiques évaluatives : Vers la prise en compte de l'environnement social et des aspects éthiques.....	24
A12 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	24
A13.....	25

L'auto-évaluation de leurs compétences par des apprentis en centre de formation spécialisée : adéquation, changement et liens avec les croyances motivationnelles	25
A13 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	25
A14.....	26
Apprendre les constellations ou les oiseaux à partir d'une application Web : effets de l'âge, du contexte textuel, de la dynamique de passation et du contexte visuel sur la réussite et le temps de réponse	26
A14 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	26
A15.....	27
Evaluation des compétences nécessaires pour l'élaboration du projet personnel de l'élève	27
A15 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	27
A16.....	28
Évaluer l'effet d'un accompagnement pédagogique sur les pratiques de l'enseignant, sur l'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants : description d'un protocole de recherche et de ses outils de mesure	28
A16 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	28
A17.....	29
Un dispositif institutionnel d'évaluation des enseignements par les étudiants comme levier de soutien au développement professionnel des enseignants ? Le cas de la Haute école pédagogique Vaud (Suisse)	29
A17 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	29
A18.....	30
Évaluation massive - Une analyse critique des pratiques évaluatives dans 12 MOOCs	30
A18 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	30
A19.....	31
Chatbot, agent conversationnel pour renouveler les formes d'évaluation dans les systèmes d'auto- apprentissage guidés : le cas de l'enseignement des langues	31
A19 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	31
A20.....	32
L'évaluation formative et les technologies numériques en enseignement supérieur: quel impact sur la motivation autodéterminée des étudiants ?	32
A20 (Jeudi 09h00 - 10h30).....	32
A21.....	33

L'évaluation formative et les technologies numériques en enseignement supérieur: quel impact sur la motivation autodéterminée des étudiants ?..... 33

A21 (Jeudi 09h00 - 10h30)..... 33

A1

S3A1	Symposium no 1 : Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite étudiante à l'université ?	
	Implantation d'une politique d'évaluation institutionnelle des dispositifs d'aide à la réussite étudiante dans une logique de développement professionnel : L'exemple de l'université de Poitiers avec le Projet IDEFI PaRé Florent Jabouille, SaeedPaivendi et Cathy Perret	Quels critères considérer pour évaluer un dispositif d'aide aux primo-entrants à l'université ? Le cas d'ateliers de méthodologie Isabelle Bournaud et Patrick Pamphile

Symposium no 1: A1 (Jeudi 09h00 - 10h30)**Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite étudiante à l'université ?**

Organisateur : Cathy Perret, Mikaël De Clercq

L'entrée à l'université est considérée comme une des transitions scolaires les plus difficiles, caractérisée par de nombreux échecs et abandons. Force est de constater que les taux d'échec et d'abandon à l'université restent stables depuis plus de 25 ans. Face à cette situation, les institutions universitaires ont mis en place un ensemble de dispositifs d'aide à la réussite de l'étudiant. Néanmoins, l'efficacité de ces dispositifs reste encore floue aujourd'hui restreignant notre compréhension fine des meilleurs leviers d'actions pouvant être mis en place. Inscrit dans le troisième axe du colloque « Les dispositifs émergents en évaluation au service de la qualité de l'éducation et de la formation » ce symposium tentera d'approfondir l'analyse de ces politiques institutionnelles d'aide à la réussite étudiante en proposant 7 présentations provenant de 2 pays (Belgique et France) et en rassemblant des chercheurs et praticiens de 7 universités. Fondées sur des études empiriques, ces présentations consacrées à des évaluations sur les dispositifs d'aide à la réussite étudiants réalisées dans plusieurs universités belges et françaises feront l'objet d'échanges entre chercheurs et praticiens. L'animation des échanges par les organisateurs et les discutants permettra d'animer le débat entre les intervenants et l'audience. En outre, le recours à deux discutants (un belge et un français) étant des décideurs politiques dans leur université respective permettant d'introduire des dimensions ancrées sur des points de vue institutionnels susceptibles de dynamiser nos futures discussions scientifiques. Des éléments de réponses aux questions suivantes seront apportés : Les effets de ces dispositifs figurent-ils dans les objectifs des évaluations de la qualité de ces dispositifs ? Quelle est la place des mesures des effets dans l'évaluation de la qualité de ces dispositifs ? Quels types de mesure sont utilisés et non utilisés pour appréhender les effets de ces dispositifs, que ce soit à un niveau micro ou macro ? Quels sont les effets recherchés dans les évaluations de ces dispositifs ? Comment appréhender la pluralité des effets de ces dispositifs sur de multiples acteurs et de multiples institutions pour essayer de cerner certaines formes de qualité de ces dispositifs ? Quels sont les résultats des évaluations des dispositifs d'aide à la réussite, y compris les répercussions de ces évaluations ?

Symposium no 1: A1 (Jeudi 09h00 - 10h30)**Implantation d'une politique d'évaluation institutionnelle des dispositifs d'aide à la réussite étudiante dans une logique de développement professionnel : L'exemple de l'université de Poitiers avec le Projet IDEFI PaRé**

Florent Jabouille, Saeed Paivendi et Cathy Perret

Résumé court

Cette communication rend compte de l'analyse critique d'une démarche évaluative des dispositifs pédagogiques mis en place à l'université de Poitiers (UP) dans le cadre d'un projet institutionnel (IDEFI PaRé) visant à améliorer l'apprentissage et la réussite des étudiants. L'évaluation formative et régulatrice souhaitée par le comité de pilotage du projet dans une optique de pérennisation des transformations engagée a réuni les acteurs engagés dans les dispositifs et deux évaluateurs externes. L'ambition de cette démarche évaluative est d'apporter une aide aux personnes impliquées en les outillant pour mieux évaluer les actions qu'ils conduisent. La co-évaluation a été organisée autour de trois phases. La première phase s'appuie sur un travail d'enquête auprès des porteurs de 6 dispositifs pédagogiques retenus réalisé sur la base d'entretiens semi-directifs centrés sur les objectifs, le fonctionnement et les résultats du point de vue des acteurs. Les informations collectées ont fait l'objet de traitements thématiques permettant de mettre à jour les effets attendus/inattendu produits par les actions engagées, l'accomplissement des objectifs, l'adéquation entre les objectifs, l'organisation et les résultats. La deuxième phase s'est inscrite dans le cadre d'un dialogue critique et ouvert avec les porteurs de projets, réalisé sur la base d'un rapport d'étape envoyé aux acteurs et structuré par une série de questionnements pour appréhender l'adéquation objectifs / organisation, l'adéquation objectifs / résultats, l'adéquation de l'évaluation et la pertinence des objectifs initiaux. La troisième phase s'est intéressée à la formation à l'évaluation des acteurs de l'UP afin de développer un savoir évaluer et un référentiel à l'intérieur de chaque dispositif. Il s'agit d'intégrer l'évaluation formative comme composante organique du dispositif éducation au service d'une réflexivité continue sur l'action en cours et du développement professionnel des personnes impliquées dans la transformation pédagogique de l'université.

Symposium no 1: A1 (Jeudi 09h00 - 10h30)**Quels critères considérer pour évaluer un dispositif d'aide aux primo-entrants à l'université ? Le cas d'ateliers de méthodologie**

Isabelle Bournaud et Patrick Pamphile

Résumé court

Avec la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, la mise en place de dispositifs pédagogiques visant à améliorer la réussite des étudiants est une préoccupation importante des universités. L'évaluation d'un tel dispositif est ainsi indispensable car elle permet à la fois de l'améliorer et de le valoriser (Bernard, 2011), et également de rendre compte aux différentes parties prenantes (étudiants, enseignants, institution l'ayant financé, ...).

Les travaux concernant l'évaluation d'un dispositif identifient plusieurs éléments à considérer : les objectifs de l'évaluation, les données à utiliser, le moment où elle est réalisée, les critères d'évaluation, ... (Figari et Remaud, 2014 ; Michaut, 2003 ; Morlaix et Perret, 2013 ; Salmon, Baillet, Boulvain et al., 2009). Différentes données sont examinées, tant sur les étudiants que sur leur ressenti vis-à-vis du dispositif ou les effets sur la réussite et l'évolution du comportement des étudiants. Toutefois, dans la majorité des cas, le critère utilisé pour juger de l'efficacité du dispositif est la réussite aux examens. Or, celle-ci dépend de nombreux facteurs : contexte d'études, connaissances initiales, pratiques d'étude, modalité de contrôles des connaissances ... (Berthaud, 2017 ; Michaud et Romainville, 2012 ; Paivandi, 2015). Le taux de réussite est donc un indicateur biaisé de l'efficacité d'un dispositif ; en outre il ne donne pas de pistes d'amélioration de celui-ci.

Pour évaluer des ateliers d'accompagnement de primo-entrants à l'université, nous nous sommes basés sur une auto-évaluation de leur perception de maîtrise (Gérard, 2003). Nous avons demandé aux étudiants d'estimer leur niveau de maîtrise avant et après les ateliers au regard de plusieurs propositions concernant les thèmes abordés dans les ateliers. Nous avons alors mesuré l'évolution de la perception de maîtrise des étudiants et l'hétérogénéité de maîtrise entre les étudiants. Nous obtenons ainsi des indicateurs nous permettant de mesurer l'impact des ateliers mais aussi de les améliorer.

A2

Symposium no 1 : Quelles avancées sur l'évaluation de l'oral, pour la recherche et pour la pratique ?			
S3A2	Un dispositif innovant pour enseigner l'oral en intégrant sa dimension évaluative, Le projet SEMO	Évaluer les compétences orales des élèves quand on est enseignant, formateur ou chercheur. Quels points d'accord et de tensions dans la mesure des différents critères ?	L'oral et son évaluation
	Pascal Dupont	Christine Wiertz, Sabine Van Mosnenck, Benoit Galand et Stéphane Colognesi	Catherine Dupuy

Symposium no 2: A1 (Jeudi 09h00 - 10h30)**Quelles avancées sur l'évaluation de l'oral, pour la recherche et pour la pratique ?**

Organisateur : Stéphane Colognesi, Pascal Dupont et Joaquim Dolz

Plane (2015) détermine que dans les classes, l'oral revêt trois aspects distincts : l'oral comme médium, utilisé par les individus pour les échanges qu'ils ont, l'oral réflexif, mobilisé dans le cas de médiations métacognitives (Veenman, 2016), et l'oral objet d'enseignement/apprentissage. Dupont & Grandaty (2016, à paraître) expliquent que les compétences à communiquer oralement peuvent se développer en milieu scolaire par deux types d'oraux : l'oral « travaillé » et l'oral « enseigné ». L'oral « travaillé » est un oral mobilisé comme ressource au profit d'autres apprentissages, alors que l'oral « enseigné » prend place dans la grille horaire des élèves pour faire l'objet d'un apprentissage qui lui est dédié, au même titre que les autres disciplines.

Nous nous inscrivons dans cette perspective, l'oral comme objet d'enseignement/apprentissage qui fait l'objet d'un travail spécifique en classe. Les résultats récents de la recherche dans ce domaine (voir notamment Colognesi & Deschepper, 2019; Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017; Sénéchal 2017) mettent en évidence les difficultés qu'ont les enseignants à non seulement cerner ce qu'est l'oral mais aussi à mettre en place en classe des séances d'apprentissage qui lui sont dédiées. De surcroît, les praticiens expriment qu'ils ont « des difficultés, voire des résistances, à procéder à des évaluations certificatives, et même formatives, de productions orales » (Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017, p. 16).

Des travaux montrent que pour évaluer les compétences orales, les critères sont appropriés (Dunbar, Brooks et Kubicka-Miller, 2006) car ils permettent aux évaluateurs d'utiliser un système d'évaluation analytique dans lequel chaque composante est évaluée individuellement et qu'elles fournissent un jugement valide de l'évaluation du rendement (Lavoie et Bouchard, 2017). Néanmoins, peu d'études encore interrogent la manière de déterminer ces critères, les façons d'arriver à un jugement valide ou simplement les instruments pertinents pour évaluer l'oral. Quelques travaux ressortent néanmoins. Ainsi, notamment, Gregg et Mather (2002) ont mis au point une échelle de mesure de

l'oral raconté permettant de situer l'orateur par rapport à une série de critères relatifs au vocabulaire, l'aisance, la syntaxe, l'organisation du texte et les aspects pragmatiques. Colognesi, Vassart, Blondeau et Coertjens (soumis) proposent également une grille de mesure des prestations orales, traitant les différentes dimensions d'une communication (situation de communication, idée, organisation et cohérence du texte, aspects grammaticaux, communication verbale et communication non verbale). Ainsi, dans ces deux exemples, plusieurs capacités langagières (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993) sont présentes mais pas toutes et pas toutes avec la même importance.

Le symposium visera à documenter cet aspect de l'oral qui est spécifiquement complexe, tant pour le chercheur que pour les enseignants de terrain : l'évaluation de l'oral. Pour le milieu de la recherche, les questions suivantes pourront être abordées : Quelles sont les grilles existantes, quelles sont les appuis théoriques qui permettent de les soutenir, quels sont les freins et les leviers à leur utilisation ? Comment attribuer, quand il s'agit d'échelle, la note adéquate et quelles tensions cette tâche fait-elle naître, lors d'accord inter-juges par exemple ?

Quant au terrain, plusieurs interpellations pourront aussi au coeur du propos : quelles sont les pratiques déclarées des enseignants pour évaluer l'oral ? Quels sont les messages oraux qui font l'objet d'évaluations ? A quels moments le font-ils quand ils le font ? Quels sont les problèmes inhérents aux grilles utilisées ? Quels sont les moyens utilisés pour évaluer l'oral en classe ? etc.

Références

Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.

Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (soumis). Peer formative assesment to enhance primary school pupils' oralskills : comparison of two approches. *Studies in Educational Evaluation*.

Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.

Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128.

Dupont, P. & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.

Dupont, P. & Grandaty, M. (à paraître). Le débat : perception par l'enseignant novice de l'objet travaillé et de l'objet enseigné. Collectif du REF 2019.

Gagnon, R., De Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. In J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* [Oral communication today: didactic perspectives] (pp. 11-40). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Gregg, N., & Mather, N. (2002). School is fun at recess: Informal analyses of written language for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol 35(1), 7-22. doi: 10.1177/002221940203500102 © 2002 by SAGE Publications. Reproduced by Permission of SAGE Publications.

Lavoie, C. & Bouchard, É. (2017). Dans De Pietro, J-F., R. Gagnon et C. Fisher (Eds.). *Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 259-274). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les cahiers pédagogiques*. [En ligne], consulté en ligne le 4 mars 2016 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en oeuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.

Veenman M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. Dans A. Zohar et Y-J. Dori (dir.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (p. 21-36). London, Grande-Bretagne : Springer.

Symposium no 2: A2 (Jeudi 09h00 - 10h30)**Un dispositif innovant pour enseigner l'oral en intégrant sa dimension évaluative, Le projet SEMO**

Pascal Dupont

Résumé court

Maintenant que la possibilité et la nécessité d'enseigner l'oral sont largement admises depuis plus d'une vingtaine d'années en France depuis les programmes de 2002, tant du point de vue de la recherche, des institutions que de celui des professionnels, reste encore à implanter son enseignement durablement dans les classes (Colognesi&Deschepper, 2019; Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017; Sénéchal 2017). Parmi les dilemmes professionnels qu'a à résoudre l'enseignant dans la mise en œuvre d'un enseignement explicite de l'oral, l'un des principaux freins est la question complexe de l'évaluation car instituer l'oral comme objet scolaire légitime implique une exigence d'évaluation explicite, sur le plan institutionnel comme sur celui du travail en classe. Cette évaluation touche à des pratiques culturelles et discursives ainsi qu'à des acquisitions linguistiques (lexique, patron syntaxique, organisations textuelles, gestion des interactions, etc.). Elle nécessite une clarification des enjeux de l'activité orale, des contenus d'apprentissages, des compétences visées, des tâches à effectuer afin de rendre visible l'oral comme travail scolaire comme contenu d'enseignement scolaire. Une difficulté de l'évaluation de l'oral réside notamment dans le paradigme norme-variation.

Face à ces défis, le projet SEMO, pour Séquence d'Enseignement Minimal de l'Oral, vise à apporter des réponses à ces empêchements d'enseigner l'oral en s'appuyant sur la notion de genre scolaire disciplinaire (Auteur, 2016) et en intégrant pleinement une dimension évaluative de l'oral tout au long de la séquence. L'ingénierie didactique SEMO qui est en cours d'expérimentation dans les classes de professeurs des écoles de cycle 3 (10-12 ans) novices et chevronnés s'articule autour de trois axes : un axe épistémologique, un axe praxéologique et un axe psychologique. Après avoir exposé les aspects saillants du projet et la procédure de validation de l'ingénierie de la séquence didactique, il sera fait une présentation et une première analyse du processus d'évaluation croisant observation, auto-évaluation formative des élèves et évaluation certificative de enseignants afin de dégager la construction d'une norme interne à l'activité en fonction des apprentissages des élèves.

Symposium no 2: A2 (Jeudi 09h00 - 10h30)**Évaluer les compétences orales des élèves quand on est enseignant, formateur ou chercheur.
Quels points d'accord et de tensions dans la mesure des différents critères ?**

Christine Wiertz, Sabine Van Mosnenck, Benoit Galand et Stéphane Colognesi

Résumé court

Les compétences nécessaires pour réaliser une production orale peuvent être regroupées en trois catégories : les capacités d'action, les capacités discursives et les capacités linguistico-discursives (Dolz, Pasquier, & Bronckart, 1993). Pour les évaluer, une grille critériée paraît l'outil le plus indiqué (Dunbar, Brooks & Kubicka-Miller, 2006). Cependant, force est de constater qu'il n'existe que peu d'instruments permettant d'évaluer l'oral de cette manière. Nous en savons également très peu sur les obstacles et les leviers que les différents acteurs.trices rencontrent pour évaluer l'oral sur la base de critères pré-définis.

Notre objectif était double. D'abord, sur la base d'outils préexistants (tels que la grille de Gregg et Mather, 2002, ou celle de Auteur, soumis), de construire une grille critériée permettant d'évaluer les différentes compétences orales. Ensuite, d'analyser le processus d'appropriation de ladite grille par différents utilisateurs (enseignants, formateurs, chercheurs) et comparer les ressemblances et différences de ce processus en fonction du groupe professionnel des participantes.

L'ensemble du processus d'utilisation de la grille a été suivi : évaluation individuelle de 18 élèves du primaire qui effectuent une présentation orale (matériel vidéo), échanges en sous-groupes, clarifications et ajustements sur la manière d'évaluer les différents critères et évaluation individuelle d'autres prestations. L'analyse de contenu réalisée montre que la plupart des items mesurant les idées présentées par les élèves ainsi que leur manière de les organiser sont directement évaluées de la même manière pour tous les évaluateurs. À l'inverse, les critères relatifs au corps et à la voix, amènent des débats et des ajustements. Ces résultats ainsi que les taux de Kendall obtenus pour le degré d'accord interjuge seront présentées lors de notre contribution.

Symposium no 2: A2 (Jeudi 09h00 - 10h30)**L'oral et son évaluation**

Catherine Dupuy

Résumé court

Notre communication présente une réflexion menée dans le cadre de la recherche en didactique du français qui inscrit l'évaluation de l'oral dans la mise en relation des outils d'analyse des corpus oraux avec la pertinence scientifique de l'étude de l'objet oral enseigné dans les pratiques pédagogiques (Dolz et Schneuwly, 1998).

Prenant en compte la complexité de l'évaluation de l'oral, nous positionnons l'outillage méthodologique utilisé (extraits vidéo et verbatim) à propos de corpus oraux qui s'intéresse aux pratiques « situées » d'oral des enseignants et des élèves (Nonnon, 1994) dont on peut inférer des propositions de pratiques pédagogiques de l'évaluation.

L'objectif de recherche et de formation consiste à proposer une opérationnalisation des critères d'évaluation. Pour cela, nous prenons en compte que l'oral étant une pratique sociale de références (Halté, 2005); il ne s'agit pas d'évaluer uniquement des connaissances disciplinaires mais des pratiques langagières orales (Bautier, 2006). Par exemple, l'évaluation de l'oral en discussion d'éducation civique et en littérature a-t-elle des points communs ? L'évaluation sur l'oral en maternelle avec un parent d'élève comporte-t-elle des critères spécifiques ?

La méthodologie des données, ancrée dans une perspective didactique prend appui sur l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1997) et réutilise en l'adaptant l'outil geste langagier dont le geste d'étayage qui réexploite le modèle de l'agir enseignant. (Bucheton et Dezutter, Chabanne et Dupuy, 2009).

Les résultats pour la recherche montrent que l'objet enseignable de l'oral s'évalue dans la séance de discussion comme moyen d'apprentissage conceptuel d'une part et socialisant d'autre part. Nous évaluons l'oral pour la séance de maternelle comme vecteur de développement de compétences linguistiques. On examine la place de l'étayage de l'enseignant/adulte en se centrant sur l'organisation des interventions de l'enseignant sur la parole des élèves qui favorise les deux versants des apprentissages cités. (Gagnon et Dolz, 2016).

On spécifiera enfin la valeur des gestes d'étayage de l'enseignant et de l'adulte susceptibles d'être traités pour la formation à l'évaluation de l'oral.

A3

S3A3

La co-élaboration d'un dispositif d'évaluation formative du langage oral d'élèves allophones de maternelle en Guyane Française : une expérience de terrain singulière en recherche collaborative.

A3. (Jeudi 09h00 - 10h30)

La co-élaboration d'un dispositif d'évaluation formative du langage oral d'élèves allophones de maternelle en Guyane Française : une expérience de terrain singulière en recherche collaborative.

Elisabeth Elisme, Céline Girardet et Lucie Mottier Lopez

Résumé court

Cette communication proposera une analyse de l'étape de co-situation d'une recherche collaborative (RC) qui s'est déroulée dans une école maternelle en Guyane Française. Elle concerne la mise en place d'un dispositif d'évaluation formative dans des classes d'élèves dont la langue maternelle n'est pas celle de l'école. Plus particulièrement, nous proposons d'étudier les enjeux et obstacles de l'étape de co-situation d'une RC à propos de ce dispositif d'évaluation lorsque celle-ci se déroule principalement à distance entre trois enseignantes en Guyane Française et une chercheuse en Suisse. L'étape de co-situation servant à la clarification d'un objet commun d'investigation entre les partenaires de la recherche, nous l'analysons particulièrement dans un contexte où les acteur•rice•s ne peuvent collaborer en présentiel que durant une partie de la co-situation pour des raisons de distance géographique.

Cette communication s'appuie sur diverses sources de données : (a) les échanges lors de conférences téléphoniques à distance, (b) les notes de recherche de la chercheuse, et (c) des entretiens exploratoires semi-dirigés avec les enseignantes en présentiel.

Les premières analyses de résultats nous permettent de reconnaître le caractère singulier de cette étape de co-situation qui met en évidence d'une part les apports de cette collaboration du point de vue de la co-élaboration d'un dispositif d'évaluation formative, et d'autre part les obstacles rencontrés lors de cette étape de co-situation et de leur impact sur la production de ressources visant l'implication des élèves dans une démarche d'évaluation formative à des fins d'apprentissage.

La communication donnera à voir les retombées de ces résultats pour la RC sur des problématiques évaluatives.

Mots clés : Recherche collaborative ; co-situation ; distance géographique ; évaluation formative ; plurilinguisme

A4

S3A4

Évaluations des habiletés visuo-constructives auprès d'élèves typiques et dyspraxiques : épreuves neuropsychologiques ou imageries cérébrales ? Quelles pratiques d'évaluation pour quels buts ?

A4 (Jeudi 09h00 - 10h30)

Évaluations des habiletés visuo-constructives auprès d'élèves typiques et dyspraxiques : épreuves neuropsychologiques ou imageries cérébrales ? Quelles pratiques d'évaluation pour quels buts ?

Natacha Duroisin

Résumé court

L'imagerie cérébrale n'est pas la seule technique permettant de recueillir des données sur le développement et le fonctionnement cognitifs d'individus. Moins coûteuses et plus écologiques que l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf), les épreuves neuropsychologiques, notamment basées sur la récolte de données comportementales, permettent également d'étudier les mécanismes cérébraux impliqués dans les apprentissages scolaires et liés à l'enseignement.

La compréhension des liens entre les processus (neuro)cognitifs et les apprentissages permettent d'apporter, d'une part, de nouvelles opportunités d'amélioration des pratiques d'enseignement et, d'autre part, des pistes de solution à certains enjeux éducatifs (Bourrassa et al., 2017) notamment en lien avec l'évaluation et la rééducation de troubles spécifiques d'apprentissage, comme la dyspraxie.

Cette communication poursuit deux objectifs. D'une part, il s'agit de présenter les résultats d'une expérimentation menée auprès de 30 sujets typiques (N = 15) et dyspraxiques (N = 15) dont l'objectif est d'évaluer les habiletés visuo-constructives, notamment par le biais d'épreuves neuropsychologiques, après la réalisation d'exercices de construction effectués dans le jeu vidéo Minecraft®. Les réponses à la question de recherche suivante : Les exercices de construction permettent-ils d'améliorer les performances des sujets aux subtests de la Nepsy ? seront présentées. D'autre part et de façon plus large, il s'agit de mettre en évidence les avantages et inconvénients de techniques permettant la récolte d'informations neuropsychologiques d'élèves.

Mots clés : épreuve neuropsychologique, imagerie par résonance magnétique fonctionnelle, dyspraxie, évaluation

A5

S3A5

Développement de dispositifs d'évaluation de programme: un exercice d'articulation avec de multiples enjeux, défis et acteurs
A5 (Jeudi 09h00 - 10h30)
Développement de dispositifs d'évaluation de programme: un exercice d'articulation avec de multiples enjeux, défis et acteurs

Silvia Sá et Tauana Moraes

Résumé court

L'objet de cette communication s'inscrit dans le cadre des activités de la filière de formations continues certifiées (conduisant à un diplôme de type CAS, DAS ou MAS) dans une haute école pédagogique suisse francophone. Le dispositif d'évaluation des cursus, ici présenté, intègre les missions de pilotage de la filière qui se doit de garantir sa mise en oeuvre et son articulation avec les dispositifs d'assurance de la qualité au niveau institutionnel.

Dans cette communication, nous présenterons les dispositifs et logiques d'évaluation au service de la qualité au sein de notre école répondant à des attentes et demandes d'une pluralité d'acteurs. Cette mobilisation de plusieurs acteurs à différents niveaux représente une voie de promotion de la cohérence de nos offres et une condition pour garantir la «crédibilité du jugement auprès des détenteurs d'enjeux » (Schwandt, 2009 in Hurteau, 2013). Ce jugement permet d'aboutir à des prises de décisions légitimes et concrètes qui vont dans le sens d'apporter des améliorations au cursus évalué. Cette mise en synergie représente toutefois un réel enjeu pour l'accompagnement à la réalisation de l'évaluation.

Partant d'une démarche actuelle de refonte d'un programme de formation pour bibliothécaires scolaires, qui passe par l'évaluation du cursus par et avec différentes parties prenantes, nous soulèverons les enjeux et tensions dérivées (perspectives du programme divergentes, redéfinition du référentiel de compétences, interaction entre regard académique et non-académique, etc.). Il s'agira d'identifier les diverses perceptions, controverses et imbrications, partant des plusieurs points de vue recueillis par des focus groups et des entretiens. Cette réflexion renvoie aux tensions émergentes dans la mobilisation de multiples avis qui sous-entendent différentes conceptions de la qualité (Rosa, Sarrico, & Amaral, 2012; Udam & Heidmets, 2013) mais, qui convergent vers le souhait de renforcer l'amélioration continue du cursus et l'atteinte d'un but commun : le développement du professionnel en exercice (Ketele, 2014).

A6**S3A6****Un dispositif institutionnel émergent évaluant la qualité du système scolaire : les projets SFÈRE-Provence/DAFIP de l'académie d'Aix-Marseille****A6 (Jeudi 09h00 - 10h30)****Un dispositif institutionnel émergent évaluant la qualité du système scolaire : les projets SFÈRE-Provence/DAFIP de l'académie d'Aix-Marseille**

Cécile Redondo, Vincent Bonniol

Résumé court

Dans le contexte d'une évaluation rendue complexe par tout un lot de facteurs internes et externes au système scolaire, nous observons une transformation des modes d'évaluation de l'éducation et de la formation à l'échelle des établissements et des secteurs scolaires (circonscriptions, réseaux, académies). En France, dans l'académie d'Aix-Marseille s'organise depuis 2017 une dynamique loco-régionale construite autour de plusieurs projets institutionnels mis en œuvre dans plusieurs établissements scolaires qui en font la demande et ce en partenariat avec le rectorat et une structure fédérative de recherche en éducation. Notre communication fait la proposition d'envisager cette impulsion locale comme une solution académique visant à améliorer– via des évaluations– la qualité des pratiques des acteurs ainsi que les résultats des élèves, et plus largement le fonctionnement des établissements.

Notre travail consiste en un recueil documentaire de plusieurs communications qui ont été présentées lors de séances de restitution et de valorisation des projets en 2018 et 2019, augmenté d'un repérage de l'ensemble des intitulés des projets sur les trois « vagues » de ce dispositif. L'analyse consiste en une catégorisation de plusieurs éléments de langage indiquant plus ou moins directement cette visée dans le discours des protagonistes : les objectifs ou enjeux déclarés, la méthodologie ainsi que les résultats obtenus. L'analyse reflète la forte présence d'éléments de discours propres à l'évaluation (public ciblé, objets évalués, indicateurs pris en compte, résultats obtenus), même si ce n'est pas toujours annoncé ni affiché comme tel. On note ainsi un glissement de la place et du statut des évaluations des élèves relativement à ce qui s'observe classiquement. Notre étude soulève plusieurs questionnements quant à la complexité de ce système d'évaluation qui peut s'avérer relativement partiel et déséquilibré quant aux critères retenus. L'évolution des projets sur l'ensemble des trois vagues réalisées montre qu'une adaptation du dispositif est possible.

Mots clés : projets institutionnels, articulation, formation, recherche, terrain, analyse systémique

A7

S3A7

Le développement professionnel au supérieur : auto-évaluation, référentiel de compétences et formation à la pédagogie universitaire

A7 (Jeudi 09h00 - 10h30)

Le développement professionnel au supérieur : auto-évaluation, référentiel de compétences et formation à la pédagogie universitaire

Paula Abou Tayeh, MaguyChataoui et ScarletSarraf

Résumé court

Le processus de professionnalisation met l'accent sur la dimension professionnelle de l'acte d'enseigner. Il contribue à faire découvrir les différentes réalités de ce métier, à approfondir les compétences nécessaires, ce qui permet aux enseignants de développer l'expertise.

Dans cette étude, nous envisageons de savoir quelles compétences l'enseignant peut-il construire en milieu professionnel et quels sont les principes à respecter pour favoriser une telle construction ?

Nous faisons l'hypothèse que l'un des enjeux pour l'enseignant universitaire est de pouvoir se poser lui-même toutes les questions nécessaires au développement de sa compétence professionnelle. L'auto-évaluation sera alors un projet pour soi orientée par une dynamique de visibilité se définissant comme un auto-questionnement et nécessite la prise en compte de références externes sous forme d'une grille de critères.

Dans ce sens, un profil de compétences précise les tâches attendues de l'enseignant et structure toute offre de formation à lui proposer.

Mais un profil de compétences servant à l'auto-évaluation ne voudrait pas dire laisser aux enseignants le soin de déterminer eux-mêmes les moyens didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre pour pouvoir répondre aux critères exigés par les indicateurs. L'institution est tenue de l'exploiter afin de structurer toute offre de formation et de régulation; Le conseil pédagogique requiert ici tout son sens.

Croire que l'on peut partir des résultats d'un questionnaire d'appréciation générale, basé sur un profil proposé de compétences, pour ensuite faire l'analyse des prestations et prononcer un diagnostic et un jugement, est un leurre (Rege Colet 2010). Le concept de dossier de l'enseignant fautive à l'horizon de l'enseignement universitaire pour témoigner des efforts investis par l'enseignant pour améliorer sa pratique professionnelle. Un nouveau champ de réflexion s'ouvre déjà à la recherche en pédagogie universitaire.

Mots clés : Auto-évaluation–Référentiel - Professionnalisation–Conseil

A8

S3A8

Professionnalisation et développement professionnel des enseignants-chercheurs à l'université de Tunis : enjeux et tensions identitaire du métier

A8 (Jeudi 09h00 - 10h30)

Professionnalisation et développement professionnel des enseignants-chercheurs à l'université de Tunis : enjeux et tensions identitaire du métier

Hallouma Boussaada

Résumé court

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.

Mots clés : profession, enseignant-chercheur, professionnalité émergente, développement professionnel, identité professionnelle, enseignement supérieur, pédagogie universitaire, formation

A9**S3A9****Professionalisation aux métiers de la formation : Un dispositif universitaire d'évaluation formative au service de la formalisation du positionnement professionnel****A9 (Jeudi 09h00 - 10h30)****Professionalisation aux métiers de la formation : Un dispositif universitaire d'évaluation formative au service de la formalisation du positionnement professionnel**

Magali Roux

Résumé court

Notre proposition de communication s'inscrit dans l'axe 4 : évaluation et processus de professionnalisation.

Elle appartiendrait à la catégorie « analyse des pratiques ». Cette proposition s'appuierait sur un corpus de situations dans lesquelles des enseignants et des tuteurs co-évaluent un exercice de présentation orale par les étudiants de leur positionnement professionnel à la fin de leur stage en alternance. Cette présentation orale est plus précisément réalisée par des étudiants en Licence Professionnelle « Intervenir dans les Métiers de la Formation, de l'Insertion et de l'Accompagnement ». Ce temps d'évaluation a une place importante dans le déroulement de l'année et il est préparé sur plusieurs jours dans des modalités spécifiques. Les modalités d'évaluation prennent également une forme particulière puisqu'elle est réalisée en plusieurs temps avec plusieurs personnes.

Nous proposons de revenir sur ce dispositif particulier d'évaluation et de préciser la nature de son évolution depuis 10 ans. Il s'agira de questionner la conception de ce dispositif, les relations entre les co-évaluateurs et les étudiants, ainsi que les critères et indicateurs de professionnalisation élaborés dans ce cadre. Enfin, nous concluons sur les effets de cette évaluation sur les apprentissages et sur la posture adoptée par ces étudiants.

Mots clés : Hétéro-évaluation – positionnement professionnel – professionnalisation- transaction sociale

A10

S3A10

Accompagner une innovation pédagogique : quels effets ?

A10 (Jeudi 09h00 - 10h30)

Accompagner une innovation pédagogique : quels effets ?

Isabelle Roux-Baron

Résumé court

Pour Wittorski(2008), les dispositifs d'accompagnement sont principalement envisagés comme des aides « à la mise en situation de travail, de manière à augmenter l'efficacité de celle-ci » (p. 23). Nous nous intéressons aux dispositifs d'accompagnement mis en œuvre dans le cadre d'une recherche expérimentale et aux effets qu'ils produisent en contexte scolaire (axe 4 « évaluation et processus de professionnalisation » de l'appel à contributions).

Nous proposons de présenter l'étude longitudinale (2016-2019) que nous avons menée auprès d'enseignants et d'élèves d'écoles maternelles situées en réseau d'éducation prioritaire. Nous avons évalué les effets d'un enseignement basé sur l'utilisation d'un outil didactique (Narramus) en employant deux méthodes :

1° quantitative pour analyser les performances obtenues par les élèves (compétences évaluées : narration, lexique et compréhension) dans deux groupes : l'un dans lequel les enseignants étaient accompagnés dans l'usage de l'outil, l'autre dans lequel ils ne l'étaient pas ;

2° qualitative pour mieux comprendre les liens susceptibles d'exister entre l'accompagnement et le développement professionnel des enseignants.

Nos analyses indiquent que, pour l'essentiel, les élèves dont les enseignants sont accompagnés ne progressent pas plus que ceux dont les maîtres travaillent sans accompagnement. Ce constat est vérifié en petite, moyenne et grande sections.

Mais il ressort de nos données que l'accompagnement semble avoir des effets sur le changement de pratiques des enseignants et impacter leur développement professionnel. Elles nous permettent de répondre à plusieurs questions complémentaires sur les résultats recueillis, offrent des données sur les modifications des pratiques professionnelles et la manière dont les maîtres ont perçu l'accompagnement : quelle est, selon eux, la plus-value à être accompagnés dans la mise en œuvre d'un outil ? Quels sont les effets de cet accompagnement sur la transformation de leurs pratiques ? Quel type de transferts vers d'autres disciplines et d'autres activités réalisent-ils ?

Mots clés : innovation – évaluation – accompagnement – développement professionnel – école maternelle

A11**S3A11****L'évaluation multipoints de vue (EMV), une expérience transmédia favorisant la professionnalité des apprenants****A11 (Jeudi 09h00 - 10h30)****L'évaluation multipoints de vue (EMV), une expérience transmédia favorisant la professionnalité des apprenants**

Danielle Ingrid Bebey

Résumé court

Cette communication sera consacrée à la présentation d'un modèle d'évaluation informelle coconstruit avec les apprenants du conservatoire national des arts et métiers de Paris. Elle met en évidence les composantes de ce dispositif et les résultats de son implémentation à la suite d'une recherche-action menée auprès d'une vingtaine de participants. Nous verrons comment cette évaluation menée sous la forme d'une expérience transmédia, favorise la professionnalité des apprenants. L'appréciation de ce modèle par les apprenants découle d'une recherche mixte qui réunit auto ethnographie du chercheur-acteur, observation des participants, grille de progression individuelle et questionnaire des apprenants. Les perspectives d'une telle proposition vers des environnements interactifs favorables à une meilleure vulgarisation sont également évoqués.

Mots clés : évaluation multipoints de vue, expérience, transmédia, recherche mixte

A12

S3A12

Efficacité des pratiques évaluatives : Vers la prise en compte de l'environnement social et des aspects éthiques**A12 (Jeudi 09h00 - 10h30)****Efficacité des pratiques évaluatives : Vers la prise en compte de l'environnement social et des aspects éthiques**

Elhassan Aamro, Nadia Chafiq, Mohamed Radid et Mohammed Talbi

Résumé court

L'université veille à ce que la population universitaire respecte le règlement interne de l'institution, ainsi que l'éthique et les valeurs morales. À l'heure où l'université marocaine, se trouve dans la tourmente et les changements, il est important de se poser des questions d'éthique et de valeurs en rapport avec les pratiques évaluatives. Des valeurs qui devraient guider l'enseignant durant l'ensemble de la procédure d'évaluation, depuis le choix du type d'évaluation jusqu'à la remise d'une note et des annotations aux apprenants. En outre, l'évaluation est un des actes professionnels qui comportent des enjeux éthiques importants. L'évaluation, de par sa nature, « ne peut pas être objective » (Hadji, 1999, p. 41) et elle nécessite une autorégulation constante. On conviendra que l'acte d'évaluer n'est jamais éthiquement neutre. La question des inégalités sociales demeure par ailleurs bien présente encore aujourd'hui dans de nombreux domaines de notre société. Ces inégalités touchent le domaine de l'éducation, où les pratiques évaluatives devraient être un des vecteurs de correction de ces inégalités. Nous procéderons ici en deux temps : un premier dans lequel nous rendrons brièvement compte de la situation des recherches menées en sciences de l'éducation sur le thème de l'éthique professionnelle des enseignants. Un deuxième point en rapport avec une présentation de l'analyse d'une étude s'appuyant sur une expérience des enseignements assurés dans le cadre du Master Spécialisé Ingénierie et Technologie de l'Information et l'Education (ITEF), depuis plusieurs années, cette étude consiste à évaluer le degré d'éthique en rapport avec les pratiques évaluatives dans le cadre de ce master. Les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants du Master ITEF confirment l'importance de la prise en considération de l'environnement social dont sont issus les étudiants, cette situation nous recommande d'élargir l'intérêt vers des modèles d'évaluation tenant compte de l'environnement social des aspects éthiques.

Mots clés : inégalités sociales, pratiques évaluatives, éthique professionnelle, université, enseignement

A13

S3A13

L'auto-évaluation de leurs compétences par des apprentis en centre de formation spécialisée : adéquation, changement et liens avec les croyances motivationnelles

A13 (Jeudi 09h00 - 10h30)

L'auto-évaluation de leurs compétences par des apprentis en centre de formation spécialisée : adéquation, changement et liens avec les croyances motivationnelles

Jean-Louis Berger, Valentin Gross et David Tolivia

Résumé court

Les adolescents et jeunes adultes qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ont tendance à autoévaluer leurs propres compétences et leurs performances de manière inadéquate, ce qui limite leurs apprentissages, notamment les possibilités d'autorégulation de leur apprentissage. Par ailleurs, l'autoévaluation est liée aux croyances motivationnelles des élèves, soit à leurs cognitions sur le fonctionnement de leur propre système motivationnel dans un certain sujet (sentiment d'efficacité personnelle, buts de compétence et contrôle de l'action). Conduite auprès d'adolescents et jeunes adultes rencontrant des difficultés d'apprentissage sévères, cette étude, visait à répondre aux deux questions suivantes : a) Est-ce qu'un enseignement différencié de remise à niveau peut faire évoluer l'adéquation de l'autoévaluation? b) Existe-t-il des liens entre le degré d'adéquation de l'autoévaluation et les croyances motivationnelles? 57 apprentis fréquentant un centre de formation spécialisée en Suisse ont complété un test de mathématique et autoévalués leur réussite aux dix échelles de ce test à deux reprises avec un intervalle de trois mois. Ils ont également rapporté divers aspects de leurs croyances motivationnelles. Les résultats révèlent des progrès modestes dans les scores au test ainsi qu'une diminution du degré d'adéquation de l'autoévaluation entre les deux temps de mesure. Des liens entre les croyances motivationnelles et ce degré d'adéquation (tant son niveau que le changement du degré d'adéquation entre les deux temps de mesure) sont observés. Ces résultats suggèrent que l'adéquation de l'autoévaluation ne s'améliore pas sans entraînement la visant directement. Bien que les performances ont progressées entre les deux temps de mesure, cela n'a pas été le cas de l'adéquation de l'autoévaluation. De plus, le degré d'adéquation de l'autoévaluation et les croyances motivationnelles sont interdépendantes, ce qui appelle à poursuivre les recherches pour approfondir la compréhension de ce phénomène, notamment chez les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage.

A14

S3A14

Apprendre les constellations ou les oiseaux à partir d'une application Web : effets de l'âge, du contexte textuel, de la dynamique de passation et du contexte visuel sur la réussite et le temps de réponse

A14 (Jeudi 09h00 - 10h30)

Apprendre les constellations ou les oiseaux à partir d'une application Web : effets de l'âge, du contexte textuel, de la dynamique de passation et du contexte visuel sur la réussite et le temps de réponse

Alexandra Auclair et Martin Riopel

Résumé court

Une application Web permettant l'apprentissage des constellations et d'oiseaux a été créée. Lors de la réalisation de l'application Web, une image d'oiseau ou de constellation est présentée aux participants et ceux-ci doivent identifier, parmi les choix de réponses présentés, ce à quoi cette image correspond. Une étude menée à partir des données recueillies via cette application visait à déterminer l'effet de variables sociodémographiques, du contexte textuel, de la dynamique de passation et du contexte visuel sur le taux de réussite et le temps pour réussir. Pour ce faire, une analyse à l'aide d'équations d'estimation généralisées (EEG) a été réalisée. Ce type d'analyse généralise le modèle linéaire général à des données qui présentent une dépendance entre elles (Zeger et Liang, 1986). Plus précisément, deux EEGs ont été menées pour chacun des deux ensembles de données. Un premier EEG a permis de vérifier l'effet des variables présentées plus haut sur le taux de réussite. Un second EEG a permis de vérifier l'effet de ces mêmes variables sur le temps pour répondre de façon juste aux énoncés. Les résultats montrent que certaines variables ont un effet significatif sur le taux de réussite et le temps pour réussir à identifier les constellations seulement. D'autres variables ont un effet significatif sur la réussite et le temps pour réussir à identifier autant les constellations que les oiseaux. Cette communication vise à présenter les résultats obtenus dans l'optique de mener une réflexion sur les éléments communs et divergents à l'apprentissage de deux objets en science dans le contexte d'une application Web. Cette proposition de communication s'arrime au deuxième axe du colloque puisqu'elle présente un nouvel outil d'apprentissage numérique ainsi que certains résultats qui découlent de son utilisation et qu'elle propose une réflexion quant à l'usage qui pourrait être fait de cet outil par des enseignants.

Mots clés : application Web, équations d'estimation généralisées, apprentissage des sciences

A15**S3A15****Evaluation des compétences nécessaires pour l'élaboration du projet personnel de l'élève.****A15 (Jeudi 09h00 - 10h30)****Evaluation des compétences nécessaires pour l'élaboration du projet personnel de l'élève.**

Amini Najja, Sefri Youssef et Radid Mohamed

Résumé court

Dans un environnement marqué par une évolution économique et sociale rapide, le projet personnel s'instaure comme mesure préventive contre l'abandon scolaire. Se doter d'un projet personnel rend l'élève responsable de son parcours scolaire, c'est un fil conducteur qui met en liaison le présent de l'élève avec son avenir. Toutefois les élèves se confrontent à des difficultés pendant l'élaboration de ce projet.

Dans ce contexte nous avons mené une étude empirique auprès des lycéens suivants leur étude à la direction provinciale Ain Sebaa. Notre recherche consiste à évaluer l'impact de l'aide en orientation sur la recherche de l'information et la prise de décision. Le modèle choisi au niveau de cette étude est inspiré de l'approche développementale (super, 1966). Notre échantillon se compose de 15 élèves. L'outil de collecte de l'information est l'entretien semi-directif qui a été transcrit par la suite sur une grille d'évaluation destinée à mesurer la compétence à s'orienter des élèves.

Les résultats de notre étude montrent que 73% des élèves enquêtés se situent dans la phase exploration du projet personnel et une proportion de 86% ont une faible connaissance sur les formations et le monde professionnel.

Mots clés : projet personnel, grille d'évaluation, lycéens, Activation du développement vocationnel et personnel.

A16

S3A16

Évaluer l'effet d'un accompagnement pédagogique sur les pratiques de l'enseignant, sur l'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants : description d'un protocole de recherche et de ses outils de mesure

A16 (Jeudi 09h00 - 10h30)

Évaluer l'effet d'un accompagnement pédagogique sur les pratiques de l'enseignant, sur l'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants : description d'un protocole de recherche et de ses outils de mesure

Jean-Philippe Maitre et Jérémy Pouille

Résumé court

Inscrite dans une démarche SoTL, notre contribution a pour objet d'étudier l'impact d'un accompagnement pédagogique sur l'évolution des pratiques d'enseignants d'université volontaires et, corolairement, d'appréhender l'effet de cette évolution sur la réussite des étudiants, leur anxiété face aux examens et leur sentiment d'efficacité personnelle académique.

Nous avons ainsi organisé l'observation longitudinale d'enseignements universitaires donnés par les mêmes enseignants, peu expérimentés, sur deux années ; une première sans aucune intervention de notre part, puis une seconde incluant un accompagnement pédagogique. La découverte de contenu en pédagogie après la première année consisterait ainsi en l'intervention dont on viendrait tester l'effet sur les trois variables citées ci-dessus. Plus précisément, l'étude des pratiques mêmes de l'enseignant se concentrera sur la cohérence pédagogique de ses cours. La réussite des étudiants sera évaluée à la lumière de leur note à l'examen de cet enseignement (niveau initial contrôlé). L'anxiété de ces derniers relativement aux examens, ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle académique seront mesurés en début et fin de l'enseignement à l'aide de questionnaires auto-rapportés.

Dans cette communication et pour obtenir le regard critique des collègues de l'ADMEE à son propos, nous présenterons en détails notre protocole empruntant aussi bien aux méthodes qualitatives d'analyse de l'activité enseignante, qu'à la psychométrie et à la modélisation statistique pour le volet relatif aux étudiants. Nous nous focaliserons d'ailleurs plus particulièrement sur les deux principaux instruments utilisés pour ce projet : une grille d'observation de l'activité de l'enseignant et une échelle de mesure d'anxiété d'évaluation.

Mots clés : Cohérence pédagogique, Anxiété d'évaluation, Sentiment d'efficacité personnelle, SoTL

A17

S3A17

Un dispositif institutionnel d'évaluation des enseignements par les étudiants comme levier de soutien au développement professionnel des enseignants ? Le cas de la Haute école pédagogique Vaud (Suisse).

A17 (Jeudi 09h00 - 10h30)

Un dispositif institutionnel d'évaluation des enseignements par les étudiants comme levier de soutien au développement professionnel des enseignants ? Le cas de la Haute école pédagogique Vaud (Suisse).

Frédéric Thurre et Paola Ricciardi Joos

Résumé court

Tandis que l'EEE institutionnelle peut être décrite comme une démarche « par le haut » visant à contrôler la prestation des enseignants, l'EEE formative est vue comme une démarche « par le bas », pilotée par les enseignants et, de ce fait, la plus propice pour soutenir leur développement professionnel (Berthiaume et al. 2011). Nous avons voulu savoir comment les enseignants de la HEP Vaud (Lausanne, Suisse) utilisent le dispositif institutionnel d'évaluation des modules de la formation initiale, qui, depuis 2011, combine l'objectif d'amélioration continue des enseignements et celui de rendre compte de la qualité de la formation dispensée.

Pour ce faire, nous avons procédé à un recensement de l'ensemble des 287 enseignants de la HEP Vaud. 128 (45%) ont répondu, parmi lesquels 125 enseignants dans la formation initiale. Ils sont 103 (82.4%) à avoir déjà reçu au moins une fois des résultats institutionnels, et 86% à en exploiter activement le contenu : 75% les jugent utiles et 65% les ont déjà utilisés pour introduire un changement dans leur pratique. Considérant que les étudiants sont qualifiés pour évaluer leurs enseignements (72.3%), ils se disent émotionnellement impliqués : 68,4% trouvent très important de recevoir un retour positif. Malgré des réserves sur la validité des résultats (53.2% jugent que le retour des étudiants présente des opinions extrêmes, 40.4% qu'il est vague et 50% qu'il ne représente pas l'opinion générale des étudiants), ils sont 86% à croiser les résultats institutionnels avec d'autres données relatives à leur enseignement et à initier des échanges à ce sujet – signe que l'EEE participe du développement de leurs compétences pédagogiques et professionnelles en suscitant chez eux une démarche réflexive. Nos résultats confirment ceux obtenus par Dumont et al. (2012) : l'EEE institutionnelle peut s'avérer globalement aussi favorable au développement professionnel des enseignants qu'un dispositif à visée formative.

Mots clés : Évaluation des enseignements par les étudiants, développement professionnel, enseignement supérieur, contrôle versus soutien, qualité de la formation

A18**S3A18****Évaluation massive - Une analyse critique des pratiques évaluatives dans 12 MOOCs****A18 (Jeudi 09h00 - 10h30)****Évaluation massive - Une analyse critique des pratiques évaluatives dans 12 MOOCs**

Céline Tonus, Frédéric De LemosEsteves, Véronique Fettweis et Dominique Verpoorten

Résumé court

Depuis 2012, les MOOCs (Cours en ligne ouverts et massifs) ont pris une place qu'il est impossible d'ignorer dans le paysage de l'enseignement supérieur. L'évaluation des apprentissages au sein de ces dispositifs est une problématique importante. La question de la certification se pose également de manière de plus en plus aiguë pour les établissements qui envisagent de produire des MOOCs.

La présente communication pose un regard sur ces questions, via l'analyse des pratiques d'évaluation proposées au sein de 12 MOOCs de l'Université de Liège (ULiège) en utilisant le modèle « prisme », qui examine 18 « facettes » de l'évaluation, auxquelles nous avons ajouté la notion de valorisation du MOOC.

L'évaluation au sein des MOOCs analysés peut être qualifiée majoritairement de critérielle, avec un feedback détaillé, centrée sur le produit d'apprentissage plutôt que le processus, continue et individuelle. L'analyse des 12 MOOCs montre une prédominance des évaluations à correction automatisée. Mais 11 MOOCs sur 12 ont montré une diversification des pratiques évaluatives, via des exercices à développement plus long (avec évaluation par les pairs ou auto-évaluation), voire des exercices complexes (portfolio, dissertation ou projet), impliquant une correction par un membre de l'équipe pédagogique.

Outre les attestations de réussite gratuites, une minorité des MOOCs délivre un certificat payant parfois valorisable dans un parcours académique ou comme formation complémentaire.

Si les quiz à correction automatique restent la méthode d'évaluation dominante dans les MOOCs de l'ULiège, comme dans la vaste majorité des MOOCs disponibles à l'heure actuelle, la diversification dans les méthodes d'évaluation peut contribuer à favoriser l'engagement au sein des MOOCs concernés. La poursuite de cette étude inclura une analyse des comportements des apprenants face aux différents types d'évaluation et leur influence sur le taux de complétion des MOOCs. La question de la certification, si elle existe, reste ici assez marginale.

Mots clés : MOOCs, pratiques d'évaluation, certification

A19

S3A19

Chatbot, agent conversationnel pour renouveler les formes d'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissage guidés : le cas de l'enseignement des langues**A19 (Jeudi 09h00 - 10h30)****Chatbot, agent conversationnel pour renouveler les formes d'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissage guidés : le cas de l'enseignement des langues**

Nadia Chafiq et Mohamed Talbi

Résumé court

Ces dernières années, le Digital Learning a notablement modifié les formes d'évaluation, permettant à l'apprenant de devenir acteur dans l'acquisition et le développement de nouvelles compétences. Le bot, pourrait à terme, être un des outils à intégrer dans les parcours de Digital Learning. Le développement de l'intelligence artificielle (IA) n'a pas cessé d'impacter tous les secteurs et domaines, notamment celui de l'enseignement. Il semble encore difficile aujourd'hui de juger de la place que vont prendre ces IA dans les apprentissages linguistiques. Parmi les outils développés de cette intelligence artificielle nous trouvons les Chatbots, quelle que soit leurs formes, les bots interagissent instantanément en se référant à des banques de données (questions/réponses) mises à leur disposition. Les Chatbots proposent de nouvelles modalités d'évaluation d'apprentissage intéressantes. Il est donc important de réfléchir à leur éventuelle intégration dans des systèmes d'auto-apprentissage guidés. En effet, ils permettent une véritable évolution dans l'évaluation de l'apprentissage pour les apprenants si cet outil est pris en considération dès l'étape de la scénarisation pédagogique. Notre étude vise à intégrer cet outil technologique dans la plateforme FOUL de la Faculté des Sciences Ben M'Sik, c'est une plateforme Moodle qui contient treize unités et thématiques relatives au syllabus de la première année de la Licence Fondamentale (Semestre 1). L'expérience que nous avons mis en place, c'est l'installation d'un Chatbot sur la plateforme FOUL, avec une base de données des questions/réponses les plus demandées des étudiants en 1er semestre. Cette étude vise de mesurer l'impact de l'utilisation de telle technologie pour favoriser l'engagement et développer l'autonomie guidée de nos apprenants.

Mots clés : Digital Learning- systèmes d'auto-apprentissage guidés – apprentissage des langues – Chatbot-évaluation en ligne

A20

S3A20

L'évaluation formative et les technologies numériques en enseignement supérieur: quel impact sur la motivation autodéterminée des étudiants ?**A20 (Jeudi 09h00 - 10h30)****L'évaluation formative et les technologies numériques en enseignement supérieur: quel impact sur la motivation autodéterminée des étudiants ?**

Ghizlane Chemsî, MounirSadiq, Mohamed Radid et Mohammed Talbi

Résumé court

L'évaluation formative est un dispositif d'apprentissage efficace et ceci quels que soient le champ disciplinaire (Black et Wiliam,1998 ; Bloom, 1984 ; Rodriguez, 2004), elle fait partie du processus d'enseignement et d'apprentissage (Rey et Feyfant, 2014) et favorise ainsi la motivation des apprenants. Viau (2002) considère que « les pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage suscitent la motivation à apprendre, car elles favorisent la perception que l'élève a de la valeur des activités, même si celles-ci ne sont pas notées » (P.78). La mise en place de cette pratique évaluative dans sa démarche formelle est aujourd'hui facilitée par les technologies numériques (Miller, 2009 ; Ricketts et Wilks, 2002), grâce à leurs capacités interactives (Blais et Gilles 2011), elles permettent de développer des nouveaux outils d'évaluation formative et favorisent la motivation des apprenants.

L'objectif de cette contribution est d'étudier l'effet de l'évaluation formative en ligne sur la motivation autodéterminée chez un groupe d'étudiants inscrits en première année à la faculté des sciences Ben M'sik dans le cadre du cours « Langue et Terminologie ». Pour ce faire, nous avons eu recours à la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000) pour mieux évaluer la motivation chez notre public cible dans ce contexte d'apprentissage basé sur les TICE.

Le choix d'une méthodologie de recherche quantitative s'est traduit par l'administration d'un questionnaire en fin de chaque semestre (1 et 2) pour l'année universitaire 2018-2019, ce dernier est élaboré à partir l'échelle de motivation en éducation (Vallerand et al., 1989 ; Vallerand et al., 1993). Les résultats obtenus indiquent que le recours à l'évaluation formative basée sur les TICE en pédagogie universitaire semble stimuler la motivation autodéterminée des apprenants.

Mots clés : Motivation, Autodétermination, Evaluation formative, Moodle, Technologies numériques.

A21

S3A21

L'évaluation formative et les technologies numériques en enseignement supérieur: quel impact sur la motivation autodéterminée des étudiants ?**A21 (Jeudi 09h00 - 10h30)****Comment rendre l'évaluation d'une production collective plus équitable ?**

Martine Pons-Desoutter , Virginie Zampa (Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM)

Résumé court

Cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de cours de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement et du travail social se donne pour objectif d'associer davantage les étudiantes à leurs propres évaluations notamment dans la production de travaux de groupe en utilisant les leviers de l'auto évaluation et des outils collaboratifs.

Mots clés : Evaluation collective – Travail de groupe – outil collaboratif

Introduction

Selon une enquête IFOP menée auprès de plus de 1000 cadres, et relayée par le journal Les échos (24/09/2019¹) 91% des interrogés considèrent que les soft skill (compétences transversales) font l'objet d'une attention toute particulière dans les CV des étudiants sortants.

Parmi ces compétences transversales, l'esprit d'équipe figure dans le top 10 des compétences recherchées. Pour préparer les étudiantes à leur vie professionnelle, certaines compétences qui relèvent des capacités à travailler en équipe et à coopérer sont régulièrement activées en contexte d'apprentissage. Pour travailler ces aptitudes, divers travaux demandés par les enseignantes (exposés, dossiers, etc.) nécessitent une mise en synergie entre les étudiant-e-s, dont l'aboutissement fait fréquemment l'objet d'une évaluation collective. Or cette dernière n'est pas toujours perçue comme satisfaisante pour les étudiantes au regard des énergies variables mobilisées. Ces dernières déplorent en effet fréquemment d'obtenir une note qui ne reflète pas leur investissement personnel. Ils/elles n'hésitent alors pas à remettre en cause les travaux collectifs jugés injustes, comme nous le déplorons depuis plusieurs années dans les enquêtes d'évaluation des enseignements que les étudiantes remplissent en fin de semestre.

Dans cet article, nous présenterons une recherche exploratoire qui repose sur une expérimentation menée dans des cours (1) de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement et (2) de numérique dans le travail social. Elle concerne 130 étudiantes de niveau Licence et porte, pour les premières sur l'évaluation d'ateliers débats qu'ils/elles doivent animer en groupe devant la classe sur des thématiques en lien avec l'éducation (dont l'évaluation en milieu scolaire). Pour les secondes,

¹ Ines Clivio : Top Ten des « soft skills » en entreprises, selon les cadres (24/09/2019)

ils/elles doivent réaliser et présenter un dossier, réponse fictive à une offre de financement de projets, sachant que ce travail sera en très grande partie fait « à distance » puisqu'il est donné pendant une période de stage. Enfin, ces ateliers/ dossiers reposent sur des données de terrain collectées en suivant les consignes d'une « feuille de route » qui leur est remise avant qu'ils ne démarrent leurs enquêtes/leur montage de projet.

Nous essaierons, à travers une approche socioconstructiviste, de voir comment l'introduction d'un dispositif articulant apprentissage régulé et autoévaluation peut donner lieu à une modulation de la note collective pour la rendre plus juste du point de vue des sujets évalués. Si l'objectif immédiat de cette expérience vise à rendre plus équitable la notation qui sanctionne les productions des étudiantes dans le but de donner davantage de légitimité au travail collectif, elle vise surtout à améliorer l'efficacité du travail en groupe. Une visée d'autant plus impérieuse que la coopération et le travail en équipe font partie des compétences requises chez les enseignantes et les travailleurs sociaux en activité. En associant nos étudiantes à cette expérience, il s'agit aussi de les sensibiliser à la difficulté d'évaluer en favorisant une démarche réflexive.

Développer des compétences autour du travail en groupe

Avec la démocratisation de l'enseignement supérieur les enseignantes tentent de rendre leurs enseignements plus accessibles aux publics accueillis à l'université. Des leviers ont été identifiés pour améliorer leurs apprentissages parmi eux la nécessité de rendre les étudiants plus actifs, orienter les activités pédagogiques en le rapprochant de leur futur vécu professionnel, leur donner davantage de contrôle sur les tâches qu'on leur propose et introduire l'usage des TIC dans les cours (Poumay, 2014).

A la lumière des théories de l'apprentissage, le travail en groupe qui relève des méthodes coopératives ou coactives permet de mobiliser tous ces leviers. Ces méthodes reposent sur un apprentissage par les pairs médié par une enseignante. et régit par un contrat didactique explicite. Selon ses promoteurs, cette approche très mobilisée en pédagogie active (Freinet, Oury) et irriguée par les travaux fondateurs de Vygotsky à travers l'école suisse du conflit socio cognitif contribue ainsi au développement social de l'intelligence. Par ailleurs, elle dépoliarise les relations enseignantes / étudiantes et engage ses derniers cognitivement et socialement.

De fait, ces démarches pédagogiques s'inscrivent dans une perspective inductive et socioconstructiviste dans la mesure où elles reposent sur des « situations problèmes » pour co-construire des savoirs en mobilisant les ressources cognitives d'un groupe d'apprenants mobilisés pour sa résolution. Des conditions d'enseignement susceptibles de générer de réels apprentissages.

Parmi les objectifs attribués au travail de groupe par Meirieu² (1993) il en est deux qui semblent particulièrement importants dans la construction des compétences préprofessionnelles. La socialisation d'abord « il s'agit d'apprendre à organiser un travail en commun, de planifier les étapes de celui-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe, de faire preuve

de compétences dont il dispose mais qui ne sont pas encore reconnues » et la confrontation « Il s'agit de susciter la contradiction et l'inter-argumentation afin de permettre à chacun de mettre à l'épreuve ses conceptions et de les argumenter. »

« La motivation des membres d'un groupe est fortement mise à l'épreuve par toutes les émotions, le maintien de l'engagement dans la tâche, le fait d'aller au-delà de sa zone de confort, d'interagir avec des pairs non familiers... » (Reverdy, 2016 : 17). Ainsi, le travail en groupe génère des compétences dites transversales car elles reposent sur une forme de savoir être et savoir-faire (des savoirs en acte) qui vont permettre d'optimiser les interactions des membres de ce collectif. Ces habiletés sont pour certains forcément mises en œuvre à partir du moment où le contrat tacite de fonctionnement d'un groupe de travail reposant sur l'interdépendance positive et « ayant pour objet un bénéfice commun et mutuel (un jeu gagnant-gagnant) » (Lepri, 2013), est adopté par tou.te.s. Par contre il est bien question de respecter certaines règles : « La coopération présuppose des conditions bien particulières : convergence sur le bien commun et individuel à atteindre (et qui ne peut l'être individuellement) ; accord sur les méthodes pour l'atteindre ; respect des règles de fonctionnement ; équité dans la répartition des apports et des bénéfices ; liberté des contractants. »

Mais pour qu'un travail en groupe soit réellement efficace et mobilise les compétences relatives à la coopération il doit reposer sur un apport partagé de tout le collectif et doit rendre visible les contributions individuelles à travers les consignes de l'enseignante. L'évaluation de l'impact du travail en coopération, quand il est correctement mené, révèle des effets positifs pour les apprentissages, notamment pour les élèves de niveau moyen sans obérer les performances des meilleures par ailleurs il augmente l'investissement des étudiants dans leurs contributions respectives. (Buchs et al, 2008, 2015).

Bien qu'ils visent tous deux une production collective l'apprentissage coopératif se distingue de l'apprentissage collaboratif. Et, comme le soulignent Bruillard et Baron (2009) « le champ sémantique du mot "collaboration" est venu à acquérir une vertu positive, en particulier dans l'expression "travail collaboratif", surtout s'il est "à distance" ». Alors que le travail coopératif repose sur le partage des tâches dans le groupe le travail collaboratif contraint davantage le groupe à co-produire un savoir partagé. Cette seconde approche relèverait donc davantage d'une culture de partage. Elle nécessite de la communication et donc des interactions entre les participants, de la coordination et de la coopération (cf figure 1).



Figure 1 : issue de <https://travailcollaboratifs.typepad.com/>

Par ailleurs le rôle de l'enseignant est plus effacé dans l'approche collaborative laissant aux étudiants une plus grande autonomie quant à l'organisation de leurs échanges et de leur production (Baudrit, 2007 ; Cosnefroy, 2018). Cependant la frontière qui sépare les deux approches est parfois poreuse.

Les outils collaboratifs : du travail de groupe au travail collaboratif Interrogé sur les limites du travail en groupe Meirieu indique que « La principale dérive des pratiques qui se veulent coopératives et ne sont pas véritablement maîtrisées, c'est la division du travail. Quand vous mettez cinq ou six élèves au travail - c'est vrai aussi pour des adultes, bien sûr - et que vous leur confiez une tâche à réaliser ensemble, ils ont très vite la tentation de s'organiser en concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs... Ils reproduisent ainsi ce qu'ils savent déjà faire, entérinent les inégalités culturelles ou sociales et n'apprennent pas grand-chose. » (Galbaud, 2016).

Mais pour certains auteurs Internet peut permettre de supprimer ces limites et ce essentiellement pour plusieurs raisons :

Internet permet de « gommer » la timidité.

Mlaiki et al. (2012) reprennent les thèses de Utz (2000) « selon laquelle le virtuel est un monde où la timidité n'a pas lieu d'être » et de Roberts et al (2000) pour qui « l'utilisation d'internet permet aux personnes timides de vaincre l'inhibition ressentie dans les confrontations réelles avec autrui et de développer ainsi des relations dans le monde virtuel ». De ce fait, un travail en groupe à distance laisse place à plus de spontanéité et moins de réserve de la part des participants.

Les outils de suivi en ligne contribuent à réguler et ainsi à obtenir une répartition équitable du travail

Depover et al. (2007), montrent que les étudiants qui utilisent davantage le tableau de bord en ligne « sont plus enclins à estimer que le tableau de bord aide à la progression du groupe et à la régulation des activités du groupe »

Les documents partagés favorisent la collaboration

Les documents partagés en ligne simplifient le travail car ils permettent de toujours travailler sur la dernière version du document. De plus, le travail pouvant être réalisés par plusieurs de façon synchrone ou asynchrone, il n'est plus nécessaire, pour ne pas perdre de temps, de faire un découpage des tâches, chacun peut intervenir à tout moment là où il désire en fonction de nouvelles informations qu'il a trouvées par exemple.

Vers l'intelligence collective

Comme l'explique Zaïbet (2007) « L'intelligence collective, c'est l'intelligence des équipes de travail. Parler d'intelligence collective repose donc sur un double postulat : le premier postulat suppose que tout être humain est détenteur d'une intelligence individuelle à laquelle il peut faire appel. Le second postulat est qu'il existe une forme d'intelligence, dite « collective », susceptible de dépasser, en les intégrant, les intelligences individuelles et les savoirs spécialisés ». Nous pouvons donc supposer que c'est pour atteindre cette intelligence collective que le travail en équipe est de plus en plus plébiscité dans les entreprises.

Mais cette intelligence collective ne se limite pas au présentiel. Des chercheurs de Carnegie Mellon, du MIT et de L'Union College ont conduit une étude (Williams Wooley et al., 2010) sur l'efficacité du travail de groupe à distance. Les résultats, présentés par Dizikes² montrent l'existence, pour les groupes qui collaborent bien (équité de travail), d'une intelligence collective qui va bien au-delà de l'addition des intelligences individuelles.

L'évaluation sommative du travail collectif : un angle mort

Même si la formation à distance s'intéresse aux rétroactions des étudiantes sur les supports d'apprentissage (Rodet, 2000), en formation présentielle le retour des étudiantes sur leurs notes constitue encore un angle mort dans les recherches dans la mesure où les dispositifs mis en place pour recueillir leurs retours sur les modalités d'évaluation sont encore rares (Daele & Lambert, 2013).

L'analyse des sommaires de la Revue Internationale de Pédagogie Universitaire (RIPES) sur les dix dernières années (2009 à 2019) qui recense 25 numéros dont chacun présente 5 – 6 articles, révèle que 16 articles portent sur l'évaluation³. Parmi ces articles aucun ne traite d'évaluation sommative de travaux collectifs.

Des travaux existent pour préconiser un usage plus important de l'auto-évaluation (Lenoir, 2014) susceptible de favoriser une évaluation réflexive incitant le sujet à se placer en lecteur critique pour réfléchir sur soi et aller plus loin. Mais les modalités de leur mise en œuvre dans le cadre de productions collectives restent à expérimenter plus largement.

² <http://news.mit.edu/2010/collective-intel-1001>

³ Dont le mot évaluation est dans le titre

Les limites de l'évaluation sommative : trouver la note juste

S'il existe une littérature abondante concernant le travail de groupe et plus globalement sur la démarche coopérative, les publications se font plus rares sur leurs modalités d'évaluations sommatives. Car tous les pédagogues savent que la valeur accordée à une tâche par une étudiante est d'autant plus importante qu'elle se matérialise par une note. A la différence de l'évaluation formative, annotée plutôt que notée et qui met surtout l'accent sur le processus d'apprentissage tout au long de la formation, l'évaluation sommative qui intervient en fin de formation est normative. Car en attribuant une note à l'étudiante elle permet de mesurer ses performances par rapport aux autres et par rapport à l'atteinte des objectifs visée par la formation. (Pepel, 2002). On sait aussi que les travaux de recherche en docimologie et plus généralement sur les modalités d'évaluation montrent que la note relève d'une fabrication et qu'elle peut faire l'objet de multiples négociations plus ou moins implicites entre les étudiants et les enseignants (Merle, 2005, 2007). De fait, cette forme de jugement scolaire relève d'« une construction psychologique de la valeur sociale des élèves » et peut sensiblement varier selon les contextes (Dompier, Pansu & Bressoux, 2011 : 78). Si l'objectivité de la note, même individuelle, n'existe pas ; comme le révélaient les travaux de Bonniol & Vial (1997) et de Noizet & Caverni (1978) sur les biais de l'évaluation en contexte scolaire -relayés par ceux de Romainville (2011) en contexte universitaire- le sentiment d'injustice qui en découle chez certaines étudiantes peut s'en trouver amplifié quand il s'agit d'une note collective. Elle reflète en effet le travail d'un groupe dont l'investissement est à géométrie variable et le plus souvent invisible pour l'enseignante. Enfin, quand cette note repose sur une présentation orale, elle peut aussi favoriser exagérément les « mieux disants » qui ne sont pas toujours les « mieux faisant ».

Périmètre de l'enquête et méthodologie

Notre démarche repose sur un dispositif qui vise à favoriser l'implication des membres d'un groupe de façon équitable en guidant son travail et en lui fournissant un outil collaboratif. Nous espérons ainsi améliorer l'efficacité du groupe afin qu'il produise un véritable travail collaboratif et que la réception de la note de ce travail soit mieux comprise et mieux acceptée.

Cette démarche qui s'appuie sur une enquête exploratoire s'est déroulée en trois temps, épartis sur un semestre auprès de deux groupes d'étudiantes de niveau licence :

- des étudiantes de deuxième année de licence qui suivent un cours « devenir enseignant » dans une Ue de pré-professionnalisation aux métiers de l'enseignement de la formation (maintenant L2-MEEF). Il s'agit d'étudiantes de filières lettres, langues et langage de l'Université Grenoble Alpes.
- des étudiantes inscrits en première à l'Institut de Formation des Travailleurs Sociaux de Grenoble, dans les filières éducateurs spécialisés, éducateurs jeunes enfants et assistantes sociale qui suivent le cours de numérique (maintenant L1-TS).

Temps 1. En début de semestre un questionnaire auto administré a été diffusé aux étudiantes pour recueillir leurs avis sur la réception de leur note après un travail de groupe effectué récemment dans un cours de leur choix. Il leur était demandé de formuler des préconisations à partir d'une liste de propositions qui auraient permis, selon eux, de rendre leur note plus juste et d'optimiser le travail collectif (usage d'outil collaboratif, de régulation et de dynamisation, etc.) ; sans transiger sur la note collective.

Temps 2. Nous avons pris en compte certaines de leurs recommandations et leur avons proposé un outil collaboratif afin qu'ils mènent à bien un travail de groupe. Un suivi de leur production a été effectué par les enseignantes au fil du semestre.

Temps 3 : Après la remise de leurs travaux collectifs et la réception de leurs notes les étudiantes ont renseigné un second questionnaire, en ligne (Sphinx) pour indiquer leur investissement dans le groupe et donner leur avis sur la note attribuée par leur enseignante. Ce retour d'expérience devait permettre d'évaluer la plus-value du dispositif mis en œuvre et son impact sur la réception de la note.

Résultats

Temps 1 : Expérience du travail en groupe et ressentis sur les notes obtenues

Le premier questionnaire a été administré en version papier pour les deux populations et nous avons obtenu un total de 130 réponses : 41 réponses pour les L2-MEEF et 89 pour les L1-TS.

Il est à noter que les étudiantes de L1-TS correspondent à un public plus hétérogène, composé d'étudiantes en formations initiale et continue.

Dans ce premier questionnaire nous avons cherché à savoir quel était leur ressenti par rapport au travail de groupe et aux notes collectives. Nous les avons également sollicité afin qu'ils elles formulent des préconisations pour tendre vers une note plus juste.

Interrogées sur la façon dont ils ont perçu leurs notes à des travaux de groupes, une grande majorité des étudiantes déclare qu'à priori elles leur ont semblé globalement justes. Mais lorsque nous leur demandons s'ils ont le souvenir d'une note collective qu'ils ont trouvée particulièrement injuste 52,5% répondent positivement. La majorité d'entre eux indique que la note n'était pas juste car elle n'était pas assez élevée. Quand on les questionne sur les raisons de l'injustice, 79 % mentionnent un manque d'investissement ou d'implication de certains membres du groupe.

A noter que sur 120 répondants, 92,5% de nos étudiantes répondent que leurs notes collectives étaient équivalentes (50%) ou supérieures (42,5%) à leurs notes individuelles. Interrogées sur l'intérêt du travail collectif les étudiantes mettent en avant les points suivants (par ordre décroissant d'importance) :

-Complémentarité du groupe : « Car on arrivait à regrouper plusieurs idées et qu'il y avait toujours une personne plus à l'aise que les autres pour expliquer quelque chose en particulier », « On

travaille mieux à plusieurs, nos connaissances et compétences se complètent », « le travail de groupe permet de gagner des points car plusieurs cerveaux donc plus efficace », « aborder les consignes autrement »

-Aide et le soutien du groupe : « Les personnes de mon groupe m'ont aidé à comprendre le sujet et accomplir plus de choses », « Les travaux de groupe me réussissent mieux car l'entraide et le travail en équipe me motive », « connaissances des autres, voir les pts de vue différents, esprit d'équipe, encouragement, soutien »

-Stimulation et émulation : « Cela me motive plus et me rassure davantage », « En travail collectif, nous sommes plusieurs à réfléchir donc travail rendu plus riche. Et plus stimulant d'être à plusieurs pour travailler », « Les travaux de groupe étaient plus motivants que les travaux individuels ».

-Partage de connaissances : « Travailler ensemble permet de rendre un document plus complet et mieux construit », « Car chacun apporte plus de connaissances au groupe », « Mise en commun des connaissances ».

-Optimisation de la note : « C'est une note de groupe donc c'est l'implication et le travail fourni par tous les membres, pas qu'une seule personne », « Aide des autres et le collectif aide à avoir de meilleure note (je trouve) », mais en indiquant les limites « on essaie de palier à ceux qui s'implique peu pour ne pas faire baisser notre moyenne »

Enfin d'autres réponses, moins nombreuses, font état d'une plus grande facilité, voire d'un plus grand confort à travailler en groupe.

Ce qui ressort principalement de cette question est une prépondérance des valeurs humanistes de partage, de soutien et d'entraide, probablement liées à l'ancrage socioéducatif du public interrogé. Le groupe rassure aussi car il permet de pallier les manques en s'appuyant sur les autres. Les compétences liées à la coopération et à la collaboration qui caractérisent le travail de groupe sont mises en avant. Certains étudiantes s'autorisent davantage à exprimer leur point de vue et leurs arguments en petits groupes, d'autres se reposent sur le collectif. Autant de possibilités de rendre le travail de groupe motivant tout en donnant le sentiment d'un travail accessible. C'est donc stimulant et impliquant pour les uns, facile et rassurant pour d'autres.

Enfin, le partage de connaissances et l'optimisation de la note répondent à un besoin plus pragmatique de production et d'évaluation. Les étudiantes recherchent un retour sur investissement. Interrogés sur ce que l'enseignante aurait pu faire pour rendre la note moins injuste les étudiants indiquent par ordre décroissant d'importance :

- Prendre en compte l'implication/le travail de chacun. Pour cela ils préconisent :
 - De mettre en place un tableau qui explique ce que chacun a fait
 - De demander à chacun (en individuel) ce qu'il a fait
 - De faire passer un questionnaire individuel

- De demander à chaque étudiante de donner une trace de son travail
- Répartir le travail et indiquer une méthode de travail claire
- Diviser le travail et attribuer une partie à chaque membre du groupe
- Que chacun puisse expliquer ce qu'il a fait (sa partie)
- Choisir les membres de son groupe et /ou son sujet.

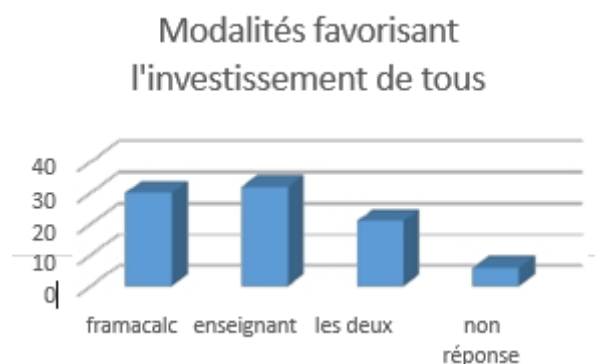
Les quatre premières suggestions indiquent que les étudiantes attendent que les enseignantes s'assurent d'une répartition équitable du travail dans le groupe voire qu'ils soient prescripteurs des modalités de travail. Elles se traduisent aussi par une demande de suivi, voire de contrôle plus important de la part des enseignantes à l'égard des groupes de travail.

Les deux autres préconisations, (moins prépondérantes) relèvent plutôt d'une demande d'autonomie plus grande afin que les étudiants puissent librement choisir leur thème et les membres de leur groupe.

Cette opposition dans les demandes (plus de contrôle vs plus d'autonomie) peut s'expliquer par les écarts d'âge parmi les étudiantes interrogées. Certaines d'entre eux/elles n'ayant pas eu une trajectoire d'études linéaire.

A noter que les propositions d'évaluer individuellement en partie ou en totalité la production des étudiants étaient fréquentes. Mais nous n'avons pas souhaité renoncer à la note collective la jugeant susceptible hypothéquer l'engagement du groupe.

Nous avons également interrogé les étudiantes afin qu'ils/elles indiquent parmi deux modalités de travail -l'utilisation d'un tableau collaboratif -framacalc⁴- et des rendez-vous avec les enseignantes-, celle qui leur semblait la plus susceptible de favoriser un investissement équitable dans le travail de groupe demandé. Si les échanges avec les enseignantes sont privilégiés ils/elles n'occultent pas pour autant l'intérêt d'un outil collaboratif.



Temps 2 : travail collaboratif

⁴ <https://accueil.framacalc.org/fr/>

Les étudiant.e.s avaient un travail de groupe à réaliser : préparation d'un atelier débat en L2-MEEF et réponses à un appel d'offre en L1-TS. Lors de la remise des consignes pour ces travaux, les étudiant.e.s ont reçu des indications explicites sur l'organisation du travail du groupe en fonction des suggestions formulées dans le questionnaire. Ils/elles ont ainsi eu à remplir un tableau en ligne (outil collaboratif) afin d'assurer un « suivi de projet ». Il leur fallait indiquer qui faisait quoi, les difficultés rencontrées, les solutions apportées, le temps passé sur chaque tâche, etc. Ils/elles pouvaient aussi y déposer des ressources ou des données collectées sur le terrain pour les partager avec les membres du groupe.

Consignes données aux étudiant.e.s

Afin d'assurer un investissement équitable entre les membres du groupe créez un tableau en vous inspirant du modèle proposé (possibilité d'ajouter des colonnes)

Puis alimentez ce tableau au fil de votre travail afin qu'il rende compte de votre investissement dans le groupe. Avant de rendre votre production ou d'animer votre atelier débat vous devez envoyer à votre enseignant.e le tableau consolidé –en mettant en copie tous les membres de votre groupe.

Dans la foulée chaque étudiant du groupe devait envoyer un mail à l'enseignant.e pour indiquer s'il ou elle validait le contenu du tableau.

Durant les temps consacrés en classe à la préparation des ateliers débats (4 temps de 20 min), l'enseignant.e passait dans les groupes pour réguler et faire le point sur la compréhension des consignes, la répartition et la progression du travail pour les L2-MEEF. Des échanges qui n'ont pas eu lieu pour les L1-TS pour lesquels le travail ne se faisait qu'à distance.

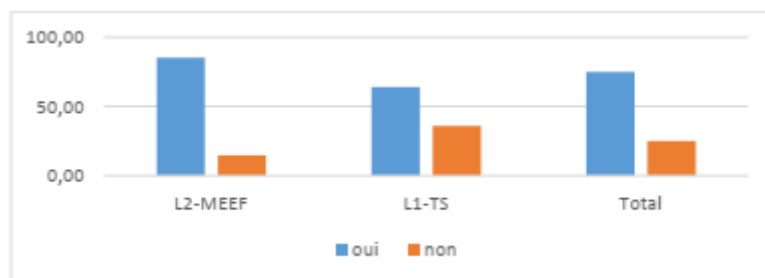
L'enseignant.e contrôlait à mi-parcours et en fin de parcours -via l'url du Framacalc de chaque groupe- si le tableau était alimenté et utilisé comme une aide à l'organisation.

De plus nous avons pris en compte leur désir de choisir eux-mêmes les membre du groupe et le choix du sujet.

Temps 3 : Retour sur le travail collaboratif et réception de la note

Pour le second questionnaire 80 étudiant.e.s ont répondu 41 L2-MEEF et 32 L1-TS. Le questionnaire a été administré en classe en ligne ou sur papier pour les L2 . Mais exclusivement en ligne pour L1-TS qui étaient en stage. Ce qui explique aussi le taux de déperdition pour ces derniers.

A la réception de leur notes, les étudiant.e.s ont majoritairement considéré qu'elles reflétaient leur investissement.



On distingue cependant un écart entre les deux formations puisque les L1 TS sont 36% à considérer que leur note n'est pas assez élevée au regard de leur investissement. Ils/elles s'en expliquent : « *Le nombre d'heures passées à faire l'informatique est supérieur à la note* », « *Car on y a passé beaucoup de temps pour essayer de faire au mieux* ».

Par ailleurs, les notes obtenues par ces étudiant.e.s sont moins élevées que celles des L2 MEEF.

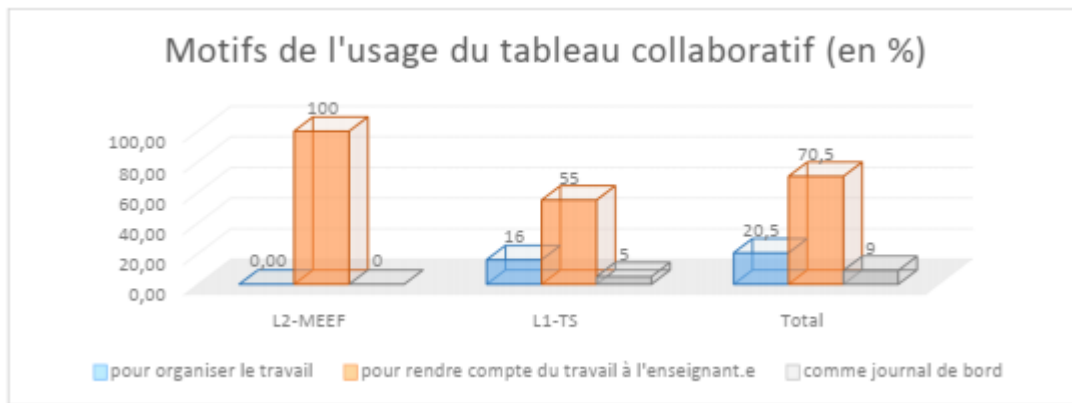
Les trois quarts des étudiant.e.s considèrent que la répartition du travail dans leur groupe a été équitable. Près des trois quart (73,5%) déclarent avoir rempli le tableau collaboratif durant leur travail (à mi-parcours ou tout au long de la préparation).

Nous avons procédé à l'analyse des tableaux collaboratifs alimentés par les 27 groupes des deux formations à mi-parcours et une fois leur production achevée. Ceci afin d'appréhender la proportion de tâches menées collectivement et le volume d'informations partagées (gestion de projet).

Nous avons ainsi pu constater que les étudiant.e.s utilisaient le tableau collaboratif comme :

- outil de partage des informations (url, données de terrain, mise à disposition de ressources, etc.) - 7 groupes (dont 1 seul en L2)
- suivi de répartition de travail (certains avec un code couleur indiquant la progression du travail et les problèmes à surmonter) : 17 groupes
- tableau de bord (dates, problèmes rencontrés, solutions, etc.) : 11 groupes

L'analyse des contenus montrent que seuls trois groupes ont vraiment utilisé Framacalc dans l'esprit d'un travail réellement collaboratif (partage d'information, répartition des tâches en indiquant les durées, les problèmes, etc.) alors que les autres semblent l'avoir fait davantage pour se conformer à la demande des enseignant.e.s. Cependant tous les L1 TS ont utilisé Framapad pour rédiger le projet en ayant souvent recours au chat inclus dans cet outil). Au regard des L1-TS, les L2-MEEF ne sont pas dans la gestion de projet et ont réalisé peu de travail réellement collaboratif. Une distinction qui s'explique par des modalités de travail différentes : totalement à distance pour les L1-TS et hybride pour les L2-MEEF.



En L2-MEEF le tableau collaboratif ne semble pas avoir participé à l'organisation du travail dans les groupes. Deux explications sont possibles :

- Les étudiant.e.s, peu familiarisés avec Framacalc, ont préféré utiliser d'autres outils collaboratifs : Google drive, les réseaux sociaux, etc.
- Durant quatre séances les étudiants ont eu des temps de régulation (de 20 mn environ) pour travailler ensemble en classe avec la possibilité de solliciter l'enseignante.

En L1-TS les étudiant.e.s ont davantage utilisé ce tableau pour organiser le travail de groupe exclusivement réalisé à distance. Par ailleurs, ces étudiant.e.s avaient reçu une formation de quatre heures sur les outils collaboratifs Framacalc et Framapad.

Concernant l'utilité du tableau Framacalc, les réponses sont très différentes entre les deux populations. Alors que 17% des L2-MEEF ont jugé le tableau utile pour préparer leur travail ils ne constituent que 59% des L1-TS. Il en va de même sur l'usage du tableau pour centraliser les informations collectées, 87% des L1-TS contre seulement 37% des L2-MEEF.

L'écart des réponses est très certainement corrélé aux modalités de travail. Le fait de n'être qu'à distance pour les L1-TS les a « obligé » à utiliser le tableau Framacalc.

Les étudiant.e.s qui ont trouvé utile ce tableau collaboratif invoquent deux raisons principales :

- ✦ L'organisation : « *Cela nous a permis de nous répartir le travail à effectuer* », « *Étant donné que nous étions toutes à distance, il était pertinent de l'utiliser pour se tenir au courant de l'avancée du travail* », « *Il nous a permis d'être plus organisé* », « *Nous avons pu comme ça, réellement voir qui a fait quoi* ».
- ✦ Le partage d'informations : « *Avec les liens on pouvait consulter les informations et compléter nos documents* », « *C'est plus rapide de faire chacun ses recherches et de les trouver sur un seul et même endroit* », « *c'est un bon moyen de voir les recherches de tout le monde et ce qu'il reste à chercher* ».

Du côté des étudiant.e.s jugeant ce tableau inutile fournissent deux raisons apparaissent :

- ✦ Ils préfèrent une communication autre (face à face ou réseaux sociaux) : « *C'était vachement plus pratique de se voir en vrai ou d'avoir un groupe de discussion pour savoir où en sont les autres et s'organiser* », « *pas besoin d'un tableau pour s'organiser* », « *Nous nous sommes vue tous ensemble et avons créé notre propre répartition des tâches* ».
- ✦ Ils préfèrent utiliser d'autres outils similaires : « *on utilisait google drive* », « *nous avons préféré discuter par conversation groupée et faire un tableau sur un google doc avec les tâches à faire* ».

Concernant les suggestions pour remplacer le tableau collaboratif, les étudiant.e.s préconisent des regroupements en présentiel, d'autres outils qu'ils utilisent régulièrement dans leur vie quotidienne (Messenger, réseaux sociaux, Google doc, mail, WhatsApp, etc.) ou simplement « *notre propre organisation* ». Ces réponses témoignent d'une remise en cause d'un outil imposé et l'affirmation d'une capacité à s'organiser seul.e.s même si certain.e.s indiquent que « *Framacalc reste malgré tout fonctionnel et pertinent, il suffit juste de s'adapter* ». Enfin, même si les outils numériques arrivent en tête des propositions, certains étudiants restent attachés à des méthodes plus classiques (téléphone, texto, tableau papier, rendez-vous, etc.). En résumé, sur l'ensemble des étudiant.e.s, 70,5% indiquent avoir rempli le tableau collaboratif Framacalc pour répondre à la demande des enseignantes, et seulement 37% le trouvent utile pour préparer le travail ou pour centraliser les informations. Globalement les étudiant.e.s indiquent leur préférence pour « *le contact humain* » et les outils qu'ils ont l'habitude d'utiliser. Mais si l'on se focalise sur les L1 TS qui étaient en stage durant leur travail de groupe, les résultats sont clairement différents, puisque 59% d'entre eux ont jugé le tableau Framacalc utile pour préparer le travail et 87% pour centraliser les informations.

Dans les deux populations, les étudiant.e.s déclarent préférer les évaluations collectives (56% L2-MEEF et 66% L1-TS). Le rejet du tableau collaboratif (par les L2) n'est donc pas lié au type d'évaluation mais peut être davantage à l'usage imposé d'un outil auquel ils sont peu familiarisés. Globalement pour réaliser des travaux de groupe universitaires, les étudiants privilégient les outils collaboratifs qui leur sont familiers, peu soucieux de l'aspect intrusif de ses supports alors qu'ils se destinent à des métiers de la sphère sociale et éducative.

Conclusion, préconisations

Nous avons mené cette étude exploratoire afin de repérer quelques pistes susceptibles de rendre l'évaluation d'une production collective plus équitable.

Nous avons relevé que les étudiant.e.s préfèrent le travail collectif. Nous avons donc essayé de leur fournir un cadre afin qu'ils puissent optimiser leurs productions respectives et que les injustices ressenties, essentiellement liées à un manque d'investissement, soient limitées. Ainsi nous leur avons permis de choisir les membres de leur groupe et leur thème. De plus nous leur avons fourni un outil de travail collaboratif en ligne (Framacalc). Cet outil devait servir de lieu de partage d'informations mais surtout de suivi de projet en indiquant ce que chacun faisait, permettant de rendre compte de l'investissement de chacun.e.

Selon Michaut et Roche (2017) et comme nous avons pu le constater, les étudiant.e.s ont leurs propres outils et routine. Ils constituent ainsi « des groupes numériques de travail, plus communément appelés "groupes Facebook" ». Pour ces auteurs « le groupe numérique de travail est assez répandu : 84% des étudiants déclarent en avoir un ». Ce qui est une bonne chose car « l'intégration d'outils collaboratifs [...] permet aux étudiants d'échanger et de partager l'information et in fine, de susciter des interactions sociales susceptibles de favoriser leur développement cognitif » (Boumazguida, Temperman, et De lièvre, 2018).

Mais, pour qu'un travail en groupe développe de réelles compétences de coopération il ne suffit pas de l'organiser il faut aussi en enseigner les modalités et les conditions de réussite : les habiletés sociales ou coopératives, qui sont « liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits [...] doivent être clairement enseignées, au même titre que les contenus théoriques » (Plante, cité par Reverdy, 2016). Car, « *c'est plus dans la qualité des échanges entre les partenaires qu'il faut voir le principal intérêt de l'AC [apprentissage coopératif]. L'art et la manière d'interagir ne s'improvisent pas, ne s'organisent pas. Ils s'acquièrent grâce à des mises en situation qui incitent les élèves à comprendre ensemble ce qui leur est demandé, à essayer de trouver ensemble des stratégies de résolution, à mettre collectivement au clair leurs idées.* » (Baudrit, 2005 cité par Reverdy, 2016)

Si nous voulons rendre l'évaluation d'une production collective plus équitable, le travail au sein du groupe doit aussi être jugé équitable par ses membres, et ne doit pas se réduire à un découpage des tâches. Les enseignant.e.s peuvent proposer des d'outils que les étudiant.e.s ont l'habitude d'utiliser tout en les alertant sur les données sensibles. Ces outils serviront à la régulation et à l'auto évaluation. Mais pour cela il faut expliquer en amont ce qu'est réellement un travail collaboratif, enseigner les modalités et les conditions de réussite pour développer les habiletés sociales et coopératives requises (Plante, 2012 ; Baudrit, 2005). De plus, il est nécessaire, de combiner des temps de régulation en présentiel et des outils de collaboration.

Enfin pour que la production collective soit jugée équitable elle doit être étroitement liée à son évaluation. Même si nombreux étudiant.e.s indiquent leur préférence pour des notes en partie collectives et en partie individuelles, il nous semble souhaitable de ne pas satisfaire cette demande à condition que les enseignant.e.s explicitent leurs modalités et critères d'évaluation. Une démarche qui « participe aussi à l'objectivation d'une partie du travail subjectif qui sera celui de l'évaluateur » (Romainville, 2011). De même qu'il semble important d'évaluer la production finale des étudiant.e.s mais aussi leur démarche, sans oublier d'explicitier les compétences mobilisées et transposables dans le milieu professionnel. Dans un monde idéal, la disparition de la notation au profit d'une évaluation des compétences pourrait en être le levier.

Références bibliographiques :

- Baudrit A. (2005). L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (2007) Apprentissage coopératif/apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle » vol 40 : 115-136
- Bonniol, J. J., & Vial, M (1997) Les modèles de l'évaluation. De Boeck
- Boumazguida, K., Temperman, G., et DE Lièvre, B. (2018). Questionner les traces d'activités en ligne pour mieux comprendre l'expérience d'apprentissage des étudiants. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. 34(3). Varia. Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/1614>
- Bourgeois E. & Frenet M. (2001). Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation. In C. Solar (dir.). *Le groupe en formation d'adultes*. Bruxelles : De Boeck (pp. 99-114).
- Bruillard, E & Baron, G-L (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives. Quaderni, 69 2009, 105-113. Disponible <https://journals.openedition.org/quaderni/327?lang=fr>
- Buchs C. *et al.* (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. Revue française de pédagogie, n° 163, p. 105-125.
- Buchs, C. Gilles, I., Antonietti, J.-P., & Butera, F. (2015). Why students need training to cooperate: A test in statistics learning at university. Educational Psychology. Online publication.
- Cosnefroy, L. & Lefevre, S. (2018) Du travail de groupe à l'apprentissage collaboratif, analyse de l'expérience d'étudiants en école de management. Revue française de pédagogie n°202 : 77-88
- Daele, A. & Lambert, M. (2013). Comment fournir un feed back constructif aux étudiants? In Berthiaume, D., Rege Colet, N., (2013) La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques", tome 1 "enseigner au supérieur", Peter Lang international academic publishers.
- Depover, C., De Lièvre, B. et Temperman, G. (2007). D'un outil d'awareness à un outil d'encadrement de l'apprentissage. Que nous disent les apprenants du tableau de

- bord?. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 4(1), 38-46.
disponible : http://ritpu.org:81/img/pdf/ritpu0401_temperman.pdf
- Dompnier, B. ; Pansu, P. ; Bressoux, P. (2011) L'évaluation scolaire : une activité surdéterminée In Butera et al L'évaluation, une menace ? PUF
- Galbaud, D. (2016). La pédagogie coopérative c'est une panoplie de techniques. 3 questions à Ph. Meirieu In Sciences humaines n° 282 :22 Apprendre à coopérer disponible : <https://www-cairn-info.sid2nomade-1.grenet.fr/magazine-sciences-humaines-2016-6-page-22.htm>
- Lenoir, H. (2014). Pour une éthique de l'évaluation, site perso : <http://www.hugueslenoir.fr/pour-une-ethique-de-levaluation/#sdfootnote88sym>
- Lepri J.P. (2013). Coopérer, un mythe ? Les cahiers pédagogiques, n° 505 , p. 14-15.
- Meirieu, P. (1993). Pourquoi le travail de groupe ?
disponible : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdge.pdf>
- Merle, P., (entretien) (2005) « Les notes sont-elles juste ? » disponible : http://www.alternatives-economiques.fr/les-notes--secrets-de-fabrication-par-pierre-merle_fr_art_642_34173.html
- Merle, P. (2007), Les notes : secrets de fabrication, coll. Education et société, PUF.
- Michaut, C. et Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. 33(1). Varia. Disponible : <https://journals.openedition.org/ripes/1171>
- Mlaiki, A., Kefi, H., Kalika, M. (2012). Facteurs psychosociaux et continuité d'utilisation des réseaux sociaux numériques : le cas de facebook. Recherche en Sciences de Gestion 2012/5 (N°92). P 83-111. Disponible : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-sciences-de-gestion-2012-5-page-83.htm>
- Noizet, G. & Caverni, J.P. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire. Paris, PUF
- Pelpel, P. (2002), Se former pour enseigner, Paris, Dunod.
- Plante I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, vol. 35, n° 4, p. 252-283.
- Poumay, M., (2014). « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur » ,Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur n° 31-1. Disponible : <http://ripes.revues.org/778>
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossiers de veille de l'Ifé n° 114. Disponible : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? Revue du Conseil québécois de la formation à distance, 4(2), 45-74. Disponible : http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf
- Romainville, M. (2011) « Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27-2
disponible : <http://ripes.revues.org/499>
- Slavin, R. E. (2010). Apprentissage coopératif : pourquoi ça marche ? In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), Comment apprendre-on ? La recherche au service de la pratique (pp. 171-189). Paris : Éditions OCDE.
- Anita Williams Woolley, Christopher F. Chabris, Alex Pentland, Nada Hashmi, Thomas W. Malone (2010) Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups, Science, Vol. 330, Issue 6004, pp. 686-688
- Zaïbet, G. O. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. Management & avenir. 2007/4 - n°14 41-59. Disponible : <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2007-4-page-41.htm>