

L'évaluation :
levier pour l'enseignement
et la formation

Les 25, 26 et 27 janvier 2017
AGROSUP - Dijon

29^e COLLOQUE INTERNATIONAL

de l'Association pour le Développement
des Méthodologies d'Évaluation en Éducation

Réseau thématique : Recherches Collaboratives sur les Pratiques Evaluatives (RCPE)

<p>Symposium Les recherches collaboratives : une réponse aux questions relatives à l'accompagnement des jeunes enseignants</p> <p><i>L'accompagnement des jeunes enseignants du point de vue de leur insertion subjective</i> Bernard André</p> <p><i>CABLER, un outil d'intelligence collective pour évaluer des situations de stage</i> Marc Blondeau, Stéphanie Dondeyne, Coryse Moncarey, Alexandra Paul</p> <p><i>Collaborer pour co-construire : résultats d'une recherche collaborative</i> Olivia Monfette, Christine Lebel</p> <p><i>Une recherche collaborative visant à identifier les gestes du superviseur pour accompagner l'étudiant en stage</i> Catherine Van Nieuwenhoven, Olivier Maes, Rudi Wattiez, Eric Bothy, Stéphane Colognesi</p> <p><i>L'accompagnement professionnel et ses pratiques de collaboration dans une formation « par l'emploi »</i> Françoise Pasche Gossin</p>	<p>p. 1</p> <p>p. 2</p> <p>p. 4</p> <p>p. 6</p> <p>p. 7</p> <p>p. 9</p>
<p>Symposium Accompagner et conduire le changement en éducation : évaluer des innovations</p> <p><i>Conduire et évaluer une recherche-intervention. Le cas d'une expérimentation relative au pilotage intermédiaire de lycées professionnels</i> Jean-François Marcel, Giannina Cenzano-Vilchez</p> <p><i>Comment rendre le système scolaire plus efficace et plus équitable ? Analyse d'une science de gouvernement visant à promouvoir le potentiel des descendants d'immigrés</i> Geneviève Mottet</p> <p><i>L'évaluation en binôme comme innovation pour l'optimisation des résultats d'un projet de développement en éducation</i> Tinsakré Konkobo</p>	<p>p. 11</p> <p>p. 12</p> <p>p. 14</p> <p>p. 16</p>
<p><i>L'autoévaluation de la gestion scolaire comme outil de motivation au développement des performances de l'établissement scolaire</i> Kaoutara Elomari</p>	<p>p. 16</p>

Symposium Nouvelles approches psychométriques pour soutenir l'évaluation	p. 18
<i>Modélisation de la réponse au hasard dans les questionnaires à choix multiples : une approche par modèles de réponses aux items polytomiques</i> David Magis	p. 19
<i>Modèle à partition ordonnée pour l'analyse de questionnaires avec degrés de certitude</i> Oliver Prosperi	p. 20
<i>La détection des réponses inappropriées dans les examens : une étude de trois indices corrigés selon la méthode de Snijders</i> Sébastien Béland , Gilles Raïche , David Magis	p. 22

Sessions 1 et 2 - Symposia 1.3 et 2.3

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

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

Les recherches collaboratives : une réponse aux questions relatives à l'accompagnement des jeunes enseignants

Discutants : Stéphane Colognesi, Bernard André

Texte de cadrage

Lors du colloque de Lisbonne en 2016, un symposium du réseau thématique a soutenu la réflexion sur les recherches collaboratives traitant de l'accompagnement des pratiques professionnelles et a permis d'envisager des démarches de co-construction des acteurs en présence.

Cette année, dans le cadre du colloque de Dijon, la proposition de symposium du RCPE s'inscrit tant dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement que dans celui de l'insertion professionnelle des enseignants-débutants, et permettra de poursuivre la réflexion autour de l'accompagnement de ces deux publics.

En effet, d'une part, peu de prescripteurs balisent l'accompagnement des futurs enseignants en stage, tant du côté des superviseurs des instituts de formation que des maîtres de stage sur le terrain (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013, 2015) ; et, d'autre part, les enseignants novices expriment le besoin d'être soutenus pour affirmer leurs pratiques professionnelles (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013 ; Vivegnis, 2016).

Dès lors, pour accompagner les novices et/ou les débutants – entendons les jeunes enseignants – au sens où le définit Paul (2004, 2016), et même si les acteurs disposent d'atouts pour relever un tel défi, peu de temps de concertation et de formation sont disponibles pour leur permettre d'assurer cette fonction. De plus, du côté des superviseurs de stage, des maîtres de stage mais aussi des directeurs d'établissement scolaires, la tension entre le suivi formatif qu'ils souhaitent assurer à leur accompagnés et la tâche d'évaluation certificative liée au contexte reste entière (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015).

Ainsi, pour permettre un accompagnement authentique et personnalisé aux jeunes enseignants et favoriser une alternance intégrative (Perrenoud, 2001 ; Pentecouteau, 2012), il s'avère nécessaire non seulement de connaître ce que ces acteurs ont comme besoin, mais aussi d'ouvrir le dialogue entre leurs différents types d'accompagnants pour leur permettre de développer ensemble les habiletés et les outils nécessaires.

Sur ce plan, dans le contexte de la formation des enseignants, ce sont les superviseurs et les enseignants des écoles d'accueil des stagiaires qui devraient être amenés à collaborer étant entendu, comme l'expliquent Portelance et Van Nieuwenhoven (2010), que les institutions ont l'impératif du partenariat et les formateurs la prescription de la collaboration. Au *minima*, le partage autour des enjeux et finalités de la formation initiale à l'enseignement semble essentiel pour assurer la cohérence de la formation du stagiaire (Veal et Rickard, 1998).

Du côté des enseignants en début de carrière, des dispositifs d'insertion professionnelle voient le jour, certains faisant justement l'objet de recherches collaboratives mais il semble utile d'amener les acteurs accompagnant leurs jeunes collègues (qu'ils soient désignés ou choisis comme parrain, directeur, ou « juste » collègues) à optimiser la qualité de leur suivi.

Il ne semble pas y avoir de consensus sur la façon de collaborer (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud & Tardif, 2007). Les modalités de collaboration sont de nature et de niveau d'implication différents qui s'inscrivent sur un continuum allant d'un simple échange d'informations entre les acteurs (ex : les réunions d'information sur les stages à destination des maîtres de stage) à des démarches de co-construction qui mobilisent des espaces de confrontation et de négociation comme c'est le cas des recherches collaboratives (Bednarz, 2013 ; Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007). De telles recherches collaboratives permettent d'offrir aux chercheurs la possibilité de comprendre, avec les acteurs, dans une perspective située ce qui est au cœur de leur agir (Lave & Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008).

Ce symposium vise à réunir des chercheurs et des formateurs engagés dans la dynamique d'accompagnement des jeunes enseignants sur le terrain qui explorent les différentes modalités de collaboration. Il s'agit de référencer les pratiques de collaboration, leurs atouts et les leviers à identifier pour les optimiser.

Référents bibliographiques

Bednarz, N. (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement. Paris : L'Harmattan.

Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.

Gervais, C., & Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. In C. Gervais & L. Portelance (Ed.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire, *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2) ,237-255.

Marcel, J-F., Dupriez, V. Périsset-Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer et coopérer*. Bruxelles : De Boeck.

Mottier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La micro-culture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire (en ligne)*, 28, 1, p. 1-11.

Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance in P. Lhez, Millet, D. et B. Séguier (dir.). *Alternance et complexité en formation*. Paris : Editions Seli Arslan, p.10-27.

Portelance, L., Gervais, C.; Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des maîtres-associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*. Tables Mels Université.

Portelance, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Liminaire. Numéro thématique. *Fondements théoriques et méthodologiques des conduites de recherche sur la formation professionnelle en alternance*. *Éducation et francophonie*, 38, 2, pp 1-5.

Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013), Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire, *Interacções*, 27, 118-138.

Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les acteurs engagés dans le processus?, *Journal international de recherche en éducation et formation (e-JIREF)*.

Veal, M. L. & Rickard, L. (1998). Cooperating teacher's perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49, 108-119. Consulté le 25 juillet 2007 dans la base de données Sage Full-text Collection

L'accompagnement des jeunes enseignants du point de vue de leur insertion subjective

Bernard André

L'insertion subjective décrit les processus liés à l'appartenance à un établissement et à un métier : être inséré subjectivement, c'est se sentir inséré à la fois dans un établissement concret, mais aussi dans un métier, dans une fonction (Losego, Amendola & Cusinay, 2011). Comprendre cette dynamique d'insertion subjective permet de jeter un regard pertinent sur les besoins en accompagnement des enseignants novices.

Le corpus de la recherche sur laquelle s'appuie cette présentation réunit des entretiens menés auprès de

21 enseignants qui ont eu un premier emploi en 2009 (Amendola, André & Losego, 2015). Trois entretiens, à une année d'intervalle, ont abordé, en plus des questions de contexte, l'évolution de la situation professionnelle, l'insertion sociale dans l'établissement scolaire et l'insertion dans le métier. Nous avons analysé les données récoltées au travers de quatre déterminants de l'investissement subjectif, dégagés dans une recherche précédente (André, 2013) que sont le sens de l'activité, l'agentivité, la reconnaissance et le rapport au rôle.

Parmi les principaux résultats mis en évidence, nous mentionnerons les éléments suivants : le sens apparaît lorsque le métier semble connecté à «la vie», quelle que soit la définition que l'on a de cette «vraie» vie et disparaît lorsqu'il semble mortifère (répétitif, routinier, etc.). L'agentivité, qui renvoie à sa perception de sa capacité à faire advenir des événements souhaités (Bronckart, 2004), apparaît très liée au sentiment de se sentir enseignante au travers de la maîtrise progressive des différents aspects liés à l'activité professionnelle. La question de la reconnaissance s'exprime au travers du fait d'être reconnu dans son travail et dans ses compétences par ses pairs, par sa hiérarchie et par les parents. Enfin, l'entrée dans les rôles, constitués par la manière dont chacun cherche à présenter son action et par l'adhésion au cadre fourni par l'institution d'exercice (Goffman, 1979), est évoquée dans les propos par le sentiment d'être à l'aise, qui traduit l'incorporation des rôles attendus (Kaufmann, 2001), d'avoir l'air crédible ou encore de se sentir responsable.

Peut-on, au travers d'un accompagnement, accélérer ou faciliter le processus d'insertion subjective ainsi défini? La réponse semble clairement oui. Ainsi, un climat de reconnaissance mutuelle reflètera bien davantage au novice son appartenance au collectif qu'une atmosphère de compétition ou de repli individualiste. La mise en place de pratiques d'intervision ou d'échanges de pratiques visant l'ensemble des acteurs est un moyen pour chacun d'accroître son agentivité au travers des ressources du collectif, et d'adapter son style au genre de l'établissement (Clot et Faïta, 2000), évitant les tâtonnements dans l'adaptation aux attentes du collectif, et favorisant ainsi la reconnaissance comme paire et comme participante de plein droit à la communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991). À noter que les groupes d'intervision ou d'échanges de pratiques ne réunissant que des nouveaux enseignants peuvent ralentir leur insertion, en les maintenant artificiellement dans le statut de novice, et diminuant les possibilités d'être reconnu en présentant leurs pratiques et réflexions à l'ensemble des enseignants (Losego, Amendola & Cusinay, 2011).

Enfin, l'autonomie des novices dans la mise en place de leurs conditions de travail représente un enjeu digne d'attention, spécialement dans le cas de duos regroupant une novice et une enseignante chevronnée. Selon la qualité de la collaboration versus imposition vécue par la novice, son insertion subjective en sera affectée.

Références

Amendola, C., André, B., & Losego, P. (2015). L'insertion subjective d'enseignantes novices. Le cas de l'enseignement primaire dans le canton de Vaud, 2010-2012. Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Peter Lang.

Bronckart, J.-P. (Ed.). (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève : Univ. de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*(4), 7-42.

Goffman, E. (1979). *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*. Paris : Les Ed. de Minuit.

Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. NewYork : Cambridge University Press.

Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 479-494

Mots clés : accompagnement, enseignants novices, insertion subjective

CABLER, un outil d'intelligence collective pour évaluer des situations de stage

Marc Blondeau, Stéphanie Dondeyne, Coryse Moncarey, Alexandra Paul

En Fédération Wallonie Bruxelles, la formation initiale des enseignants (décret Dupuis, 2001, modifié par le décret Marcourt, 2013) et des logopèdes (Arrêté royal du 20 octobre 1994) prévoit des moments de stage. Ceux-ci ont pour but de fournir «des opportunités d'améliorer, rendre explicites et d'articuler les connaissances tacites, en les intégrant à l'expérience et à l'action avisée de professionnels très compétents» (traduction libre) (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p.263, cités par Walton & Rusznyak, 2013). Dans le cadre du Certificat Universitaire en Accompagnement des Pratiques Professionnelles (Université Catholique de Louvain), les auteurs de cette communication, formateurs d'enseignants et de logopèdes ont réalisé, dans leurs établissements respectifs, un certain nombre de constats. Du côté des enseignants, l'augmentation du nombre d'étudiants, le manque de temps et de formation pour accompagner les pratiques réflexives des étudiants en stage, ainsi que la difficulté des superviseurs novices à susciter la réflexivité rendent la tâche d'accompagnement difficile. Du côté des étudiants, ils ont constaté un manque de formation au travail d'équipe au sein du cursus initial et des difficultés à développer la pratique réflexive.

Ainsi, ils ont ciblé une problématique : accompagner les stagiaires à l'analyse des pratiques, en optimisant le peu de temps de la formation initiale et en collaborant rapidement, adéquatement et de manière cohérente avec les superviseurs de stage, eux-mêmes tantôt novices, tantôt experts.

S'inspirant de plusieurs dispositifs existant comme l'intervision (De Ryck, 2005), le co-développement (Doidinho Vicoso, 2016; Payette, 2000), ARPPEGE (Vacher, 2015), le world café (Fédération Roi Baudouin, 2006), le forum ouvert (Baudlet, S.D.), la méthode des constellations (Ulsamer, 2005), le psychodrame (Apter, 2003), ARC (Nève Hanquet & Crespel, 2014), les auteurs ont cherché à créer un outil pratique et facile à prendre en main pour l'implanter dans leurs institutions respectives (HELha, Ispg, UCL et ULB).

Ils ont donc co-construit, suite à de multiples concertations et négociations, un outil de codéveloppement modulaire pour les superviseurs de stage qu'ils vont initier au sein même de leurs équipes. Le codéveloppement invite à «suivre une démarche d'analyse de pratique avec des pairs et un animateur en vue d'améliorer ses pratiques» (Payette, 2000, p.49). Boucenna (2013, p.62) le définit comme ceci : "Le groupe de codéveloppement par les pairs est une approche structurée de développement pour les professionnels qui croient pouvoir apprendre les uns des autres afin d'améliorer leur pratique. La réflexion effectuée individuellement et en groupe est favorisée par un exercice d'analyse qui porte sur des problématiques vécues actuellement par au moins un des participants."

L'outil finalement élaboré permet :

- de générer un moment et un espace bienveillants et empathiques à destination des étudiants afin de réfléchir collectivement sur leurs pratiques professionnelles;
- de reconnaître chacun en tant qu'expert de l'agir professionnel et ainsi de développer l'autonomie des stagiaires;
- de rendre plus cohérente la formation initiale;
- d'amener les équipes de superviseurs à concerter, à se former et à collaborer autour d'un objectif commun.

L'outil est composé d'une mallette comportant le livret destiné à l'organisateur de la séance et de tout le matériel nécessaire à l'animation de celle-ci. Les phases du processus de réflexion sont détaillées : débiter la séance, choisir un sujet, décrire, clarifier, problématiser, co-analyser, réinvestir, s'appropriier et méta-réfléchir. Une double page est consacrée à chaque phase. La page de gauche énonce les objectifs, les

grandes étapes et les références. La page de droite indique le timing recommandé, les consignes, les tâches des participants et du formateur et les références aux annexes qui permettent de sélectionner les outils les plus adéquats au public visé. Il est voulu simple d'utilisation et modulaire en fonction de l'expertise de l'animateur et des participants.

L'outil est appelé CABLER : un acronyme, qui met en évidence ses principes de base :

- Confidentialité : "Tout ce qui est dit ici, reste ici".
- Attention aux jugements : "La subjectivité ne se discute pas", "Les avis de l'autre doivent être tenus pour vrai".
- Bienveillance (acceptation positive inconditionnelle) : "Portez sur les autres un regard positif", "On travaille sur des situations et non des personnes".
- Liberté : "Tout le monde peut parler, mais personne n'y est obligé".
- Entraide (intelligibilité) : "La dynamique du groupe favorise l'intelligence collective".
- "Respect de soi, des autres et de la procédure".

Nos premiers essais de l'outil ont révélé de nombreux atouts : bien qu'étant un outil collectif, il permet le développement des compétences personnelles; les participants sont rendus actifs tout au long de l'intervention; la cohésion du groupe est renforcée au fur et à mesure de la pratique; son aspect pratique et prêt à l'emploi en facilite l'usage; le retour a été positif autant du côté des stagiaires que des superviseurs. Par contre, nos essais montrent aussi que nous devons rester vigilants sur certains points : le fait de passer par toutes les étapes est une nécessité au risque de passer à côté de l'analyse réflexive : afin d'alimenter de manière adéquate la réflexion, l'animateur tirera avantage à varier les outils d'analyse; l'accompagnement en groupe n'exclut pas pour autant l'accompagnement individuel; nous constatons également que la réflexivité reste difficile; l'exploitation de certains outils demande une anticipation et une familiarisation de la part de l'animateur.

Notre perspective est de continuer à tester et affiner le dispositif CABLER. Cela permettrait de répondre à notre problématique de départ en :

- gagnant du temps tout en restant efficace grâce à l'effet d'ensemble (Paul, 2004) de l'intervention,
- accompagnant les stagiaires en collaboration avec tous les superviseurs de manière cohérente malgré le peu de prescrits.

La communication rendra compte du processus collégial de création de l'outil, de ses fondements et principes, de sa mise en pratique et du processus d'intégration dans les institutions.

Références

- Apter, N. (2003). Former par l'expérience. Méthode d'action et psychodrame. ARFOR.ch, ass. romande des formateurs (11), 3-4.
- Arrêté royal relatif au titre professionnel et aux conditions de qualification requises pour l'exercice de la profession de logopède et portant fixation de la liste des prestations techniques et de la liste des actes dont le logopède peut être chargé par un médecin. (1994). Moniteur belge, 20 octobre, p.30113.
- Baudlet, S. (S.D.). Le forum ouvert, outils de facilitation et d'intelligence collective. Repéré à <http://www.ciep.be/images/BoiteAOutils/FichePedagEspelurette/F.Ped.Esper82.pdf>
- Charlier, É., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N., Leroy, Ch. (2013). Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. (2001). Moniteur belge, 19 janvier, p.1471.
- Décret paysage : décret de la Communauté française du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. (2013). Moniteur belge, 18 décembre, p. 99347.
- Doidinho Vicoso, M.-H. (2016). Le co-développement pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants débutants. In L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes : actes de colloque. Bruxelles, Belgique : Haute Ecole Galilée.
- Fondation Roi Baudouin. (2006). Méthodes participatives, un guide pour l'utilisateur, le World Café. Repéré

à http://www.uvcw.be/no_index/actualite/5749-99328161683109302014103617994337118559.pdf.

- Nève Hanquet, C. & Crespel, A. (2014). Gérer l'humain : l'art de créer du ressort? Le modèle ARCC en action. CFIP, Contact n°109, p.1-3.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris, France : L'Harmattan.
- Payette, A. (2000). Le codéveloppement : une approche graduée. Interactions, Revue semestrielle en psychologie des relations humaines, Vol 4, N°2, automne 2000, Sherbrooke.
- Théoret, M. & Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Vacher, Y. (2015). Construire une pratique réflexive. Comprendre et Agir. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven C. & Doidinho-Vicoso M.-H. (2015), Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de codéveloppement?, in Cohen, P.-F. & Belair, L. Evaluation et autoévaluation: quels espaces de formation? Bruxelles, Belgique : De Boeck. p.241-258.
- Van Nieuwenhoven, C. & al. (2015-2016). Accompagnement des pratiques professionnelles : formation des superviseurs d'étudiants en stage. Document non publié. Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique (Certificat d'accompagnement des pratiques professionnelles).

Mots clés : outil, réflexion collective, accompagnement

Collaborer pour co-construire : résultats d'une recherche collaborative

Olivia Monfette, Christine Lebel

Depuis maintenant quatre ans, une recherche collaborative s'inspirant des travaux de Chevalier et Buckles (2013) regroupant des formateurs de terrain¹ (FT) et des chercheuses a facilité la co-construction d'un savoir sur les pratiques entourant l'accompagnement et l'évaluation en stage. Les étapes de ce travail, les recherches nées des besoins exprimés par les FT et quelques outils créés et expérimentés par eux font l'objet d'une analyse au regard des fondements mêmes de la recherche collaborative et de ses enjeux (Chevalier 2010). Ceci afin de mettre l'accent sur l'incontournable nécessité de collaborer et de se donner du temps pour que les participants puissent pleinement s'approprier leur rôle d'accompagnateur dans un esprit d'alternance intégrative, évitant ainsi le piège d'une simple alternance entre milieu de stage et milieu de formation (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985).

Les enjeux de la recherche collaborative tels qu'identifiés par Chevalier (2010), permettent d'éclairer ce travail de collaboration à la lumière d'éléments théoriques visant un changement souhaité par tous. Ainsi, le fait d'appuyer les dynamiques groupales par le biais des communautés de pratiques (démocratie et savoir apprenant), d'impliquer les FT à toutes les étapes du processus de la recherche (authenticité), de savoir accepter les incertitudes et se méfier des repères habituels (chaosmos), de renoncer au contrôle des participants et vivre des contradictions apparentes (complexité) et de promouvoir un mélange de savoirs, de pratiques et de théories en vue de favoriser un changement (regards et conversations croisées) ont favorisé une créativité telle que les participants ont pu, dès la troisième année, accepter leur expertise, prendre des responsabilités accrues, développer un intérêt pour la recherche et «*re-prendre possession de leurs moyens*» (Lebel, Bélair, Monfette, Ducharme et Selby, 2015).

Cette coconstruction émerge d'un travail en cinq temps, débutant par l'introspection permettant au groupe de réfléchir en communautés de pratiques sur l'identité professionnelle du FT et ce par le biais de cartes heuristiques et d'outils d'analyse sociale utilisés pour faciliter la discussion et l'échange. L'analyse des pratiques d'accompagnement des FT a logiquement suivie et ce, afin que les réflexions soient aussi alimentées par la co-observation du travail *in-situ*. Lors de la troisième étape, différents chantiers de recherches sont nés de ces échanges et des questionnements des participants. Certains résultats ont d'ailleurs été présentés et publiés depuis quelques années, notamment sur l'accompagnement de

¹ Comme les appellations divergent d'un pays à l'autre pour désigner le maître de stage, l'enseignant associé, l'enseignant hôte, etc., nous avons convenu d'utiliser un terme générique qui englobe toutes ces appellations, soit : formateur de terrain.

stagiaires en situation de handicap (Lebel, Bélair, Monfette, Hurtel, Miron et Blanchette, 2016), sur l'utilité et la pertinence des guides et des grilles d'évaluation sur l'équité envers les stagiaires (Bélair, Lebel, Monfette, Miron et Blanchette, sous presse) et sur l'impact d'une recherche collaborative dans le changement des pratiques des enseignants associés (Lebel, Bélair et Monfette, 2016 ; Lebel, Bélair, Monfette, Ducharme et Selby, 2015).

La quatrième étape a mis l'accent sur le partage des découvertes, par entre autres, le biais de rencontres avec d'autres collègues FT d'ici et de la communauté européenne. Toutefois, c'est le site web qui permet une plus grande ouverture aux travaux de cette équipe de collaborateurs. Ainsi, tous les participants ont pu intégrer des outils d'observation qu'ils ont créés et expérimentés, des manifestations de compétences, des faits vécus apportant quelques pistes de solutions à des situations complexes et des vidéos permettant de cibler l'une ou l'autre des pratiques de référence en matière d'accompagnement. De fait, tout au long de ces quatre ans, les membres de ce groupe de recherche nommé REÉVES² ont pu ainsi créer ce site web contenant non seulement des pratiques, outils, références pour de futurs FT, mais aussi les résultats des recherches qui ont été menées.

Dans la foulée de la cinquième étape visant la reconnaissance des experts dans l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires, cette communication se veut conséquemment la synthèse de cette collaboration. Dans cette optique, le site web sera présenté et analysé comme le résultat de cette co-construction et co-construction entre FT et avec les chercheurs.

Références

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

Chevalier, J. et Buckles, (2013). *Participatory action research : theory and methods for Engaged Inquiry*. Los Angeles : SAGE publications.

Chevalier, J. (2010). *L'altermondialisme des savoirs*. Conférence d'ouverture AIPU – UQTR.

Feiman-Nemser, S. et Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *The Teachers College Record*, 87(1), 53-65

Lebel, Bélair, Monfette, Ducharme et Selby (2015). *Collaboration entre enseignants associés et chercheurs : Pour une co-construction d'une démarche d'accompagnement dans l'évaluation des compétences des stagiaires*. Rimouski : communication ACFAS.

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

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

Mots clés : recherche collaborative, accompagnement de stagiaires, coconstruction de savoirs sur les pratiques

Une recherche collaborative visant à identifier les gestes du superviseur pour accompagner l'étudiant en stage

Catherine Van Nieuwenhoven, Olivier Maes, Rudi Wattiez, Eric Bothy, Stéphane Colognesi

Notre recherche se situe dans le champ de la recherche collaborative (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007 ; Bednarz, 2013) visant à tisser des liens entre les savoirs pratiques objectivés par les praticiens et les savoirs théoriques formalisés par les chercheurs à travers un processus commun de négociation de sens. Elle

² REÉVES signifie le Regroupement pour l'Étude de l'Évaluation des Enseignants Stagiaires.

s'articule autour de problématiques dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec les chercheurs, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle (Desgagné, 1997). Le chercheur tente ainsi, avec les praticiens, de comprendre en contexte ce qui supporte leur agir.

La recherche ici présentée s'inscrit dans le cadre des travaux du GRAPPE (groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes), un groupe de recherche collaborative regroupant des chercheurs de l'UCL, des superviseurs de deux hautes écoles pédagogiques (ISPG et HEVinci) et des maîtres de stage associés à ces deux instituts. Cinq groupes collaboratifs co-existent : le premier est centré sur les besoins des maîtres de stage du pré-scolaire ; le deuxième s'intéresse aux besoins des maîtres de stage du primaire ; le troisième met le focus sur le superviseur et les gestes professionnels qu'il pose pour accompagner l'étudiant ; le quatrième se mobilise pour construire et mettre en œuvre une formation pour les maîtres de stage du fondamental ; le cinquième se questionne sur les gestes d'accompagnement au sens large, tant du maître de stage que des superviseurs.

Le GRAPPE poursuit deux finalités : (1) développer davantage de professionnalisme dans l'accompagnement des pratiques enseignantes et (2) identifier les besoins des accompagnateurs et les actions prioritaires à mettre en œuvre (Van Nieuwenhoven, Picron & Colognesi, à paraître). Ce groupe collaboratif part du constat que peu de balises définissent, en Belgique francophone, les gestes attendus des accompagnants de stage, qu'ils soient maîtres de stage ou superviseurs d'instituts de formation (Van Nieuwenhoven, 2013, 2015). En effet, si les conditions requises pour occuper la fonction de superviseur sont clairement énoncées dans le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (2000), les gestes professionnels (Bucheton, 2000 ; Jorro, 2002 ; Croce-Spinelli, 2014) que ces derniers doivent poser en sont absents. Nous nous intéressons aux gestes professionnels, car ceux-ci sont situés et permettent de mettre en œuvre, d'actualiser et d'ajuster le genre (Bucheton, Brunet & Liria, 2005).

L'objectif de cette communication est dès lors d'amener à mieux comprendre la façon dont les superviseurs - entendons tous les enseignants engagés dans un institut de formation des enseignants - encadrent les étudiants au moment de leur visite dans le milieu de stage et, plus précisément, lors de la phase interactive correspondant à l'observation du stagiaire et de la phase postactive coïncidant avec l'échange en dyade ou triade consécutif à cette observation (Gervais & Desrosiers, 2005). Nous présenterons un essai de modélisation des gestes posés par ces acteurs dès lors qu'ils accompagnent un stagiaire en contexte de stage. Autrement dit, nous tendrons à mettre au jour le genre (Clot et Faïta, 2000) superviseur, la partie sous-entendue de l'activité ; ce qui est commun aux superviseurs et qui les réunit.

Pour construire ledit modèle, nous sommes partis d'un recueil de données effectué auprès de 18 superviseurs, tant psychopédagogues que didacticiens, appartenant à deux Hautes Écoles pédagogiques. Ces derniers ont été soumis à une instruction au sosie (Clot, 1999 ; Saujat, 2005). Cette méthode de recueil de données, telle qu'elle est utilisée en clinique de l'activité (Clot, 1999), vise à permettre au professionnel d'explorer et d'analyser son activité par le biais d'un travail de co-analyse au cours duquel il va instruire un « sosie ». Les entretiens, retranscrits, ont été analysés avec l'ensemble du groupe collaboratif du GRAPPE centré sur les superviseurs, sur la base d'une analyse de contenu.

Il en ressort, après avoir analysé chaque cas en particulier (Collerette, 1996 ; Karsenti & Demers, 2000 ; Stake, 1995), que des convergences se démarquent entre les 18 superviseurs étudiés. Ce sont ces convergences se structurent autour de trois dimensions que l'accompagnateur investit pour viser le développement professionnel du stagiaire : la dimension relationnelle ; la dimension pédagogique ; la dimension institutionnelle.

Sur ces bases, nous présenterons dans notre communication : (1) le cadre général de la recherche collaborative pour situer de façon plus précise la facette dont il est question ici, (2) les référents théoriques convoqués, (3) les outils de recueil de données, (4) l'analyse des résultats et (5) la modélisation à laquelle nous arrivons.

Bibliographie

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M., Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. Dans CD-Rom *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, Colloque Nantes, M. Altet (ed)
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Croce-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 145-148). Bruxelles : De Boeck.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 2, 371-393.
- Desgagné, S. (2005). Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Enz, B.J., Freeman, D.J. & Wallin, M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : matches and mismatches in perception. In D.J. Mc Intyre & D.M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers : the field experience*, *Teacher Education Yearbook IV* (pp. 131-150). Thousand Oaks. Corwin Press.
- <http://psycho.univlyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/texteclot4.pdf> consulté le 15 juillet 2014.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants – Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3 (1), 49-63.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Oddone, I., Rey, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions sociales.
- Saujat, F. (2005). Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. En ligne : http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf, consulté le 18 juillet 2014.
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. & Colognesi, S. (à paraître). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs? In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants du XXI^e siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck.

Mots clés : recherche collaborative, accompagnement, stage, gestes professionnels

L'accompagnement professionnel et ses pratiques de collaboration dans une formation « par l'emploi »

Françoise Pasche Gossin

Le dispositif de formation par l'emploi³ organise la pratique professionnelle des étudiants de 3^e année de formation en enseignement primaire en tranches d'environ sept à dix semaines et par demi-volée en alternance. Concrètement, une partie des étudiants sont sur le terrain de la pratique professionnelle et l'autre partie sur le terrain de l'institut, en cours. La pratique professionnelle peut être réalisée soit en remplacement et autres, soit en stage chez un formateur en établissement mentor (FEE mentor). Plus particulièrement, elle peut consister en des remplacements, des stages, du co-enseignement et du soutien pédagogique. La particularité du dispositif est de mettre les étudiants à la disposition des établissements scolaires afin de répondre d'une part à la problématique de la pénurie et, d'autre part, d'apporter une

³ Ces informations sont reprises d'un document intitulé *Cadre « pratique professionnelle HEP3 » 2014-2015*.

réponse à la question des remplacements. Par ailleurs, ceux-ci sont rémunérés aux tarifs réglementaires des cantons.

En termes d'accompagnement, les étudiants sont au bénéfice d'un suivi et encadrement spécifiques. Plusieurs personnes contribuent à accompagner les étudiants dans leur pratique professionnelle. Le responsable de la pratique professionnelle planifie et organise le cursus de chaque étudiant. Il constitue les équipes pédagogiques composées de 4 à 6 étudiants, d'un ou de deux mentors et d'un formateur HEP. Le formateur HEP et le(s) mentor(s) collaborent et partagent la responsabilité du groupe d'étudiants durant les deux tranches de pratique professionnelle. Ils conduisent chacun des visites par étudiant et par tranche et donnent en fin de cursus, des préavis concernant l'attribution des crédits de pratique professionnelle. Le mentor joue également le rôle de mentor externe. Cela signifie qu'il réalise une visite par étudiant d'une autre équipe. Pour réaliser ces visites et quitter sa classe, le mentor dispose d'un stagiaire/remplaçant. Des séances d'analyse de pratique professionnelle complètent le suivi et l'encadrement des étudiants. Quatre séances - d'une durée de 2h15 - sont programmées durant l'année. Ces séminaires ont lieu quatre mercredis après-midi sur les sites de formation.

Un aperçu conceptuel de l'accompagnement en formation et des rôles des encadrants

Accompagner signifie selon Paul (2004), « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (p. 308). Cette auteure ajoute à cette définition strictement sémantique trois logiques : « logique relationnelle, établie entre deux personnes d'inégales puissances ; logique de déplacement, conçue comme déplacement du rapport à soi, aux autres, au monde ; logique de synchronicité entre éléments qui, pour être distincts, n'en sont pas moins impliqués dans une même aventure ». Ces trois logiques renvoient à trois principes : « principe de similitude : l'autre est semblable à moi ; principe dynamique : l'autre comme moi peut changer ; principe d'altérité ou d'opposition : l'autre est radicalement différent » (p. 308). Par ailleurs, l'accompagnement s'exerce selon différents modèles (compagnonnage, coaching, tutorat, mentorat, counseling, parrainage) et selon différentes postures d'accompagnement (pourvoyeur, passeur, interprète, intercesseur, clinique). En formation initiale, l'accompagnement professionnel est assuré par deux types de formateurs provenant des deux terrains de formation (stage et institution) que l'on désigne, en principe, sous les vocables de formateur de terrain (formateur en établissement) et de formateur superviseur (formateur HEP). Le mentorat, également appelé tutorat par certains auteurs (terme connoté et peu utilisé en raison de son usage très prescriptif), est sans aucun doute la mesure la plus fréquemment mentionnée lors du processus d'insertion professionnelle. Il se définit comme un soutien professionnel offert au stagiaire par un collègue expérimenté. Selon la mythologie grecque, Mentor est le précepteur de Télémaque, fils d'Ulysse. Cette référence montre que le mentor a un triple rôle à assumer : un rôle affectif, un rôle pédagogique/didactique et un rôle technique. Ce mot est parfois employé en formation initiale pour qualifier la fonction des formateurs de terrain.

Face à ce cadre brièvement brossé, nous dirons qu'en formation initiale, l'accompagnement vise à « faciliter l'accès au métier et à aider le stagiaire à endosser les habits du professionnel » (Lamaurelle, 2010). Autrement dit, il s'agit d'aider les formés à construire quelque chose qu'ils ne sauraient faire seuls. Selon cet auteur, l'accompagnement endosse quatre fonctions : une *fonction initiatique*, laquelle permet au formé d'intégrer la culture scolaire, de se familiariser aux codes et valeurs véhiculés par les établissements scolaires ; une *fonction domestique* dont la particularité est de recevoir des coups de mains, des aides durant les interventions en classe ; une *fonction didactique* ou pédagogique qui se définit sous la forme de guidage et d'étayage (entendu comme une relation de tutelle qui permet de faciliter l'engagement, la prise de risque et la mise au travail du novice) ; une *fonction de décollement* qui passe par la mise en cause des pratiques sans une remise en cause des personnes. En bref, l'accompagnement consiste à faire avec, à outiller, à rassurer, à guider, à conseiller, à éclairer, à soutenir, à réparer, à discuter, à faire réfléchir en amont et en aval, à aider à surmonter les difficultés. Bref, accompagner consiste à contribuer au développement des compétences professionnelles des stagiaires (construction de la professionnalité, intégration dans le métier et efficacité professionnelle). Sans pour autant y renoncer, accompagner ne se limite ni à la transmission de ficelles ou de recettes, ni à une disqualification de la

formation. Il s'agit d'une haute compétence en termes de cadrage et de professionnalisme. Sans accompagnement, le risque est de voir le novice se replier sur quelques gestes maîtrisés, sur des pratiques vécues comme élèves ou sur des stratégies de survie. Cela met en péril le projet de formation, l'innovation et, plus largement, le développement professionnel du stagiaire. L'accompagnement est donc une nécessité. Il permet aux stagiaires de savoir où ils se situent, de réajuster, de faire parler l'expérience afin de mieux agir. Il permet également de dénouer les défenses tant utilisées par les formés (c'est la faute aux élèves, aux parents, à l'institution, etc.) et de questionner en profondeur la place de l'enseignant.

Dans cette communication, nous présentons la manière dont les étudiantes et les étudiants ont vécu ce temps d'encadrement et la perception qu'ils se font des rôles et fonctions des principaux acteurs qui assurent le suivi, à savoir le responsable de la pratique professionnelle, le formateur HEP, le mentor (mentor externe et mentor). Deuxièmement, nous présenterons des résultats qui caractérisent l'expérience vécue par les formateurs HEP et les mentors dans le cadre de l'encadrement et du suivi des étudiants en pratique professionnelle.

Références bibliographiques

Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette Éducation.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Mots clés : accompagnement, collaboration, insertion professionnelle

Session 3 - Symposium 3.2

Jeudi 26 janvier 2017 – 08h30-10h00

Accompagner et conduire le changement en éducation : évaluer des innovations

Discutant : Lucie Aussel

Texte de cadrage

Nous proposons de mener une réflexion épistémologique et méthodologique sur l'évaluation, lorsque des chercheurs choisissent de répondre à une demande qui sera négociée puis contractualisée. Les innovations au cœur de ce symposium correspondent dans une acception large à un processus complexe entraînant « une trajectoire incertaine, dans laquelle cohabitent la force des croyances et la recherche de sens, incitant simultanément à la mobilisation et au désengagement » (Alter, 2000, p. 4). Elles impliquent un réseau d'acteurs avec lequel l'évaluateur-chercheur devra penser et construire son intervention.

Leur mise en place constitue un changement de type planifié. Nous parlons de changement car le choix de mener une innovation vient modifier l'organisation du travail et cherche à produire un effet nouveau sur les destinataires visés (élèves, étudiants, apprenants, stagiaires, etc.). Il s'agit d'un changement planifié car elles s'apparentent à la mise en œuvre d'un projet décidé et organisé. Comment et à quelles conditions la pratique évaluative des chercheurs peut-elle accompagner (Bedin, 2013) un changement en éducation ?

Dans le cadre de ce symposium « accompagner le changement en éducation : évaluer des innovations » nous souhaitons aborder la collaboration avec différents partenaires (commanditaires, créateurs et diffuseurs de l'expérimentation, destinataires, etc.) dans la conduite d'une évaluation. Celle-ci aura pour caractéristiques de répondre à une demande afin d'accompagner la mise en œuvre ou la généralisation d'une expérimentation dans une logique de développement et/ ou de reddition des comptes (Saussez & Lessard, 2009). Il s'agit bien de penser le travail avec différents niveaux de collaboration et de pointer les enjeux, les difficultés que cela soulève : tels ceux liés à la posture de l'évaluateur-chercheur (Divay, 2012), aux méthodes d'évaluation, à la production et à la diffusion des résultats.

Ainsi, dans ce contexte de recherche et d'évaluation plusieurs questions peuvent se poser :

- Quels sont les différents modes de collaborations entraînés par cette pratique évaluative des

chercheurs ?

- Comment l'évaluation peut-elle appréhender le changement dans la perspective de l'accompagner ?
- Quelles modalités mettre en place avec les acteurs pour accompagner le développement d'une innovation ?

Telles sont quelques-unes des questions auxquelles trois communications tenteront de répondre. La première examinera, à travers une démarche de recherche-intervention, l'évaluation d'une expérimentation au sein de six établissements privés de l'enseignement secondaire en France. Il s'agira de s'interroger sur une innovation conduite par un collectif mixte (chercheurs, chefs d'établissements, pilotes intermédiaires) rassemblés au sein d'un groupe de travail qui ont développé l'expérimentation et les conditions de son évaluation. Les auteurs mettront en avant la dimension collaborative de cette démarche (recherche-intervention) au regard des principes qui la définissent.

La deuxième contribution proposera une réflexion sur les performances scolaires des descendants d'immigrés en Suisse. Il s'agira d'aborder l'évaluation sous une double focale : interroger tout d'abord le développement de recherches évaluatives portées par la communauté scientifique et questionner ensuite l'avènement d'une évaluation spécifique de cette population cible (descendants d'immigrés). Une réflexion sur la posture et la motivation des chercheurs dans ce type de démarche sera proposée.

La troisième contribution abordera l'évaluation de projet au Burkina-Faso lorsque celle-ci est menée en binôme. L'auteur présentera une analyse de cette méthode d'évaluation en tant que conduite du changement en éducation. Enfin, une discutante mettra en perspective ces contributions qui abordent l'accompagnement et la conduite du changement en éducation à travers des démarches évaluatives ou des projets innovants.

Références bibliographiques

- Alter, N. (2000). L'innovation ordinaire. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bedin, V. (Éd.). (2013). Conduite et accompagnement du changement : contribution des sciences de l'éducation. Paris : L'Harmattan.
- Divay, S. (2012). «Sociologue-évaluateur» : un oxymore? Leçons tirées dans le cadre des dispositifs du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. Informations sociales, 6(174), 114-120.
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. Revue française de pédagogie, (168), 111-136

Conduire et évaluer une recherche-intervention. Le cas d'une expérimentation relative au pilotage intermédiaire de lycées professionnels

Jean-François Marcel, Giannina Cenzano-Vilchez

Notre contribution s'appuie sur l'analyse d'un dispositif en cours (une recherche-intervention) pour nourrir une réflexion au service des 3 questions qui structurent le symposium (collaboration et évaluation, évaluation et changement, accompagnement et innovation). Pour ce faire, elle caractérise d'abord la démarche de recherche-intervention, présente ensuite le dispositif et son contexte et l'analyse enfin à partir des 3 questions.

1 - La démarche de recherche-intervention

Elle poursuit une double visée (Marcel, 2015) :

- une visée heuristique qui préserve l'exigence de la démarche scientifique et l'élaboration de connaissances (ici en étant adossé à la préparation d'une thèse de doctorat) : le «sur»
- une visée praxéologique, de prise en charge de la demande sociale, qui vise à répondre à une préoccupation de l'organisation concernée (ici les établissements scolaires engagés) et à transformer concrètement le contexte concerné (afin de contribuer à améliorer l'efficacité de leur fonctionnement et de leur pilotage) : le «pour»

Elle mobilise deux principes :

- la dimension participative qui veille à ce que les acteurs concernés soient associés tant au volet recherche qu'au volet intervention : le «avec»
- la dimension émancipatrice, entendue comme une modification, au travers du collectif mobilisé, du rapport au monde et aux autres qui cible l'ensemble des acteurs, commanditaires et chercheur compris : le «par»

Ces visées et principes sont envisagés comme interdépendants, c'est-à-dire préservant une marge d'autonomie pour chacun tout en s'appuyant sur un réseau d'interrelations fortes.

2 – L'expérimentation : le pilotage intermédiaire des établissements scolaires

Cette démarche est mobilisée dans le cas d'une expérimentation conduite dans 6 lycées professionnels privés de la région toulousaine (3 font partie de l'échantillon expérimental, les 3 autres de l'échantillon témoin).

L'expérimentation est prise en charge par un «Groupe de travail» (GT) réunissant les chercheurs et un interlocuteur de chacun des 6 établissements. Les avancées du travail sont validées par un comité de pilotage (CoP) réunissant chefs d'établissements, chercheurs et représentants du GT. En outre, il cautionne et garantit la faisabilité (et la recevabilité) des actions projetées.

Sur la base d'un diagnostic portant sur le pilotage intermédiaire, a été élaboré par le GT :

- un dispositif d'évaluation : il s'agit d'abord (temps T) de recueillir l'avis des acteurs sur l'état actuel du pilotage intermédiaire et du fonctionnement des établissements puis (temps T+1 an) d'apprécier les résultats, les améliorations et les changements consécutifs à la mise en place de l'expérimentation.
- un dispositif expérimental composé de 3 volets : un cahier de charges pour l'élaboration de fiches de candidatures et de fiches de missions «pilotes intermédiaires», un dispositif pour la circulation des informations dans l'établissement et l'introduction d'une nouvelle instance (le collège des pilotes intermédiaires).

L'ensemble du dispositif a été validé par le CoP. A cette rentrée, l'évaluation (T) est en cours et l'expérimentation démarre.

Le volet recherche (qui alimente un doctorat) mobilise le cadre du leadership distribué (Spillane, 2005). Il défend que «L'activité du leadership est constituée -définie ou construite- dans l'interaction des leaders, des acteurs et leur situation dans l'exécution des tâches particulières du leadership» et s'oppose à la vision du leadership centrée sur une personne (et son charisme) pour l'envisager distribuée entre leaders, acteurs et situations où les interactions doivent être comprises de façon conjointe parce que le système se comporte comme un tout. Elle retrouve la question de la coordination intermédiaire au travers de l'évolution du travail enseignant qui met au jour une différenciation des tâches des professeurs et le développement croissant de leur contribution à l'organisation de l'établissement scolaire. La recherche se donne pour objectif la modélisation des différents niveaux et modalités de pilotage d'un établissement scolaire.

3 – Analyse

Elle est structurée par les 3 questions du symposium :

- 1) Quels sont les différents modes de collaborations entraînés par cette pratique évaluative des chercheurs?

Les différentes instances d'une part (GT, CoP) sont basées sur des modalités de partenariat contrastées, dans l'accompagnement du changement avec le GT qui élabore et met en place l'expérimentation ou dans la conduite du changement avec le CoP qui valide et oriente. La dialectique proximité/ distance est à l'œuvre chaque fois mais selon des dynamiques différenciées.

Rajoutons d'autres formes de partenariat que nous qualifierons de médiées, celle avec les acteurs des établissements d'une part (qui sont «représentés» par les membres du GT) et l'ensemble des membres de l'UMR (qui sont représentés par les chercheurs).

2) Comment l'évaluation peut-elle appréhender le changement dans la perspective de l'accompagner?

Plusieurs modalités d'évaluation sont là aussi mobilisées :

- La plus importante concerne celle du dispositif expérimental (écart entre T et T+1). De ses résultats, de leur contextualisation aux lycées professionnels, de leur prise en compte dans une réorganisation de leur pilotage dépendra l'efficacité sociale du «pour» et de notre contribution à la conduite du changement. Le rôle du diagnostic (évaluation liminaire) sur lequel repose l'expérimentation est aussi à souligner.
- Un autre volet de l'évaluation concerne les activités du groupe de travail et relève de l'accompagnement du changement. Ces activités sont l'objet d'évaluations «masquées» par le CoP d'une part et par les acteurs des lycées d'autre part et d'évaluations «explicites» à chaque séminaire de travail.
- Le dernier volet concerne l'évaluation de la recherche, au travers de ses publications et de la soutenance de la thèse

3) Quelles modalités mettre en place avec les acteurs pour accompagner le développement d'une innovation?

Les modalités choisies sont assez proche de l'enrôlement (au sens psychosocial du terme), enrôlement de tous les acteurs au travers de la dimension participative, des consultations (par les enquêtes régulières), la distinction GT / CoP qui créent un «collectif d'expérimentation». Rajoutons les formes de valorisation (et de développement d'une image positive voire d'une identité collective) avec la préparation d'un ouvrage basée sur cette expérience et permettant de «diffuser cette innovation» et la planification d'un colloque réunissant l'ensemble des établissements ainsi que des chercheurs pour présenter ce travail.

Références bibliographiques

Marcel, J-F. (2015). La Recherche-Intervention par les Sciences de l'éducation. Accompagner le changement. Dijon : Educagri recherche, collection Agora.

Spillane J. 2005. Distributed Leadership. The educational Forum, Volume 69, N°2, p.143-150.

Mots clés : lycée professionnel, pilotage intermédiaire, recherche-intervention

Comment rendre le système scolaire plus efficace et plus équitable ? Analyse d'une science de gouvernement visant à promouvoir le potentiel des descendants d'immigrés **Geneviève Mottet**

Cette communication entend se pencher sur l'analyse d'investigations scientifiques promues en Suisse et en Europe depuis les années 1960, concernant les performances des élèves et tout particulièrement celle des descendants d'immigrés. Plus précisément, il s'agit de nous intéresser aux manières de mesurer et d'interpréter les différences de performances entre élèves, en mettant la focale sur les diversités culturelles.

La diffusion du thème de la diversité dans les discours publics et l'agenda politique, à partir des années 2000, pose le problème de la comparaison entre constats, obstacles et solutions avancées pour contrer la question des inégalités scolaires et sociales et des «problèmes» tels qu'ils apparaissent comme étant liés à la migration. On assiste aujourd'hui au développement des études visant à évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs et des recherches promouvant les «bonnes pratiques» (tant des États que des publics cibles), notamment à la production d'études comparatives interrogeant le poids de l'ethnicité à partir de thématiques variées : le cumul des handicaps, l'intégration de la seconde génération, les migrants à potentiel, la détection précoce, le monitoring ethnique, les standards de compétences, la gestion des publics en voie de «désaffiliation scolaire», etc.

La communication mettra en évidence, à partir de données empiriques récoltées en Suisse, la manière

dont les chercheurs se sont appropriés la question des performances scolaires des descendants d'immigrés depuis les années soixante jusqu'à nos jours et quelles formes de recommandations ils ont promues au fil du temps (quels angles d'approches, quelles problématisations, quels enjeux, quels commanditaires, etc.). La présentation mettra également en perspective les données empiriques récoltées grâce aux données scientifiques apportées par des chercheurs/ses de différents contextes nationaux, éclairant les transformations qui ont eu lieu. Ces différentes données alimenteront la réflexion pour les deux entrées que nous avons choisies afin de réfléchir à l'appropriation scientifique des questions d'efficacité et d'équité des systèmes d'éducation.

L'analyse mettra en évidence dans un premier temps la mise en visibilité par les chercheurs/ses de la question des performances des descendants d'immigrés à l'école. On verra l'institutionnalisation des recherches visant à comparer statistiquement les résultats des élèves en mobilisant la catégorie de l'ethnicité. Il sera également question de l'apparition de revues scientifiques investissant la question des populations immigrées; soit les recherches qui participent à la mise en évidence d'une population d'origine immigrée des problèmes qu'ils poseraient et de ceux qu'ils auraient.

La communication abordera, dans un second temps, la question des enjeux de cette mise en visibilité par la recherche des performances des descendants d'immigrés. Elle montrera d'une part à quels niveaux la recherche sur le sujet s'imbrique à des mots d'ordres économiques et une politique migratoire fusionnés. Il s'agira de mettre en exergue la manière dont les discours et mobilisations actuellement dominants concernant le potentiel des descendants d'immigrés se cristallisent dans les recherches européennes autour des bonnes pratiques à promouvoir. Elle montrera d'autre part comment ces nouveaux mots d'ordre se développent à partir d'acteurs (politiques et chercheurs) impliqués à différentes échelles (locales, nationales, internationales) dans le développement des politiques éducatives et migratoires qui se trouvent être étroitement imbriquées.

C'est ainsi la question des buts des chercheurs dans cette mise en visibilité qui est également importante à rendre compte. Aussi, il s'agira de questionner les formes de motivations qui animent les chercheurs à effectuer les recherches sur les questions qui nous intéressent ici.

Liste des sources	Nombre
A « l'école de la diversité ». Enquête sur la fabrique d'une politique éducative	
Acteurs politiques, scientifiques et associatifs	
Entretiens compréhensifs semi-directifs	10
Experts scientifiques : chercheurs	3
Personnalités politiques : anciens ministres régionaux de l'éducation	2
Acteurs institutionnels	3
Militants du Centre de Contact Suisses-Immigrés	2
Sources documentaires	466
Investigations scientifiques, rapports de recherches, actes	288
Conférences, colloques, forums, tables rondes, communiqués de presse	32
Lois, traités, mémoriaux, initiatives politiques	77
Résolutions, recommandations, directives, règlements (CDIP, Unesco, Conseil de l'Europe, CIE, DIP, CFE, COFF)	25
Autres archives (comptes rendus, lettres, rapports d'activités, documents de travail...)	44
Articles de la presse quotidienne	938
La Tribune de Genève	880
Autres médias	58
Entretiens auprès d'enseignants	22

Mots clés : chercheurs, réseaux, visibilité

L'évaluation en binôme comme innovation pour l'optimisation des résultats d'un projet de développement en éducation

Tinsakré Konkobo

La principale question qui se pose aujourd'hui est le «comment faire» pour réaliser des évaluations qui soient valides, utiles et utilisables pour favoriser l'atteinte des objectifs visés par les partenaires d'une action en éducation?

En prenant l'exemple de l'évaluation du projet «Formation Professionnelle / éducation non formelle» que nous avons réalisé en binôme avec un consultant suisse, nous tenterons de justifier en quoi l'évaluation en binôme constitue une innovation pouvant participer à l'atteinte des objectifs visés par un projet en éducation.

Une évaluation en binôme pour améliorer l'objectivité

Un regard extérieur est d'autant plus efficace et objectif qu'il se réalise avec «quatre yeux». L'évaluation en binôme permet d'amoindrir les critiques liées à l'objectivité des résultats de l'évaluation.

Une évaluation en binôme pour répondre à la difficulté liée à la diversité des domaines d'intervention d'un projet d'éducation et à la multi dimensionnalité de l'évaluation

L'évaluation est un exercice pluridisciplinaire et multidimensionnel. Un programme d'intervention recouvre en général plusieurs domaines et nécessite donc plusieurs compétences.

Une évaluation en binôme et prise en compte du contexte socio-culturel de la localité où est implémenté un projet

Les évaluations réalisées par un seul évaluateur ne manquent souvent pas de critiques. Ces critiques peuvent aussi et surtout concerner la connaissance du contexte socio-culturel du pays d'intervention du programme

Mots clés : Evaluation en binôme, projet, éducation non formelle

Session 5 - Atelier 5.8

Jeudi 26 janvier 2017 – 13h30-15h00

L'autoévaluation de la gestion scolaire comme outil de motivation au développement des performances de l'établissement scolaire

Kaoutara Elomari

Evaluer les établissements scolaires à travers le niveau de gestion des directeurs est une conception qui s'inscrit dans une vision managériale de traitement de la problématique d'évaluation des performances scolaires.

Cependant, et vu la complexité d'unifier les indicateurs de performance en gestion dans ce domaine, il s'avère difficile de parler d'un modèle d'évaluation externe adapté à tous les contextes.

L'autoévaluation se voit donc comme une solution pertinente qui répond aussi aux principes du nouveau management basé sur la responsabilisation et la prise de participation.

Les enjeux actuels ont rendu obligatoire le recours à la gestion scolaire comme moteur de développement de la performance et ce pour plusieurs raisons.

Premièrement, la décentralisation des unités éducatives avec les contraintes soulevées de ce contexte de prise d'autonomie dans les établissements scolaires.

En deuxième lieu, l'enjeu d'ouverture de l'établissement scolaire et de son adaptation aux contraintes de son environnement instable.

Et enfin, des contraintes liées au contexte même de l'établissement scolaire, l'omniprésence de l'ambiguïté dans les relations causes-effets et la difficulté de prise de décision et de consensus. La dimension sociale est présente aussi (violence, démotivation et insatisfaction professionnelle...)⁴

Le travail par projet d'établissement est aussi un facteur qui s'ajoute pour juger de la nécessité de changer les paradigmes de mesure de la performance scolaire.

L'évaluation externe a connu déjà un grand changement faisant rupture avec la notion d'inspection et adoptant de nouvelles formes comme l'audit, la reddition des comptes (accountability)...

Dans une perspective plus réaliste, on peut dire que dans le cadre des contraintes déjà citées, l'évaluation sera efficace lorsque ses indicateurs sont construits par les acteurs concernés, principalement le directeur de l'établissement.

L'autoévaluation se présente dans ce sujet comme une réponse à ce besoin de développer les performances tout en garantissant une autonomie de gestion de l'établissement scolaire. Elle peut constituer donc un mécanisme permettant au directeur et comité de gestion d'apprendre des choses sur leur école et introduire des changements structurels.⁵

Si on adopte dans notre système éducatif cette logique de travail par projet et on incite les directeurs à instaurer leurs propres projets d'établissement, il est donc primordial d'introduire la culture de l'autoévaluation et de fournir aux chefs des établissements les outils nécessaires pour construire leurs systèmes d'évaluation interne qui s'adaptent avec les mesures faites à l'échelle régionale.

La question qu'on se pose c'est ***quel est l'apport que peuvent ajouter les pratiques d'évaluation interne aux programmes d'évaluation menés par le système éducatif et quel est l'impact de cette autoévaluation sur la motivation des directeurs scolaires ? Ces derniers étant les acteurs principaux responsables de l'amélioration de la performance de leurs établissements.***

Pour répondre à cette question, nous avons essayé dans le cadre d'une étude empirique portant sur un échantillon de lycées marocains de la région Fès-Meknès, de développer une expérience d'auto-évaluation qui peut s'inscrire aussi dans une logique de recherche-action.

Nous avons contribué avec les directeurs à l'élaboration de leurs tableaux de bord contenant des objectifs d'amélioration et des indicateurs de mesure de performance qu'ils ont déterminés eux-mêmes.

Il était question d'évaluer des paramètres de gestion qu'ils ont choisis en relation avec leurs projets d'établissement et qui touchent des domaines de gestion administrative, de gestion financière et gestion des ressources humaines.

Le travail avait une grande valeur ajoutée car les directeurs ont pu développer des outils pratiques qu'ils ont utilisés au départ pour effectuer un diagnostic et qui leurs permettront de faire le suivi et le bilan aux termes de leurs projets d'établissement.

L'étude a montré que l'évaluation basée sur des indicateurs internes fixés par le directeur augmente au double l'aptitude et la volonté de ce dernier à évaluer son établissement et à mener des actions pour développer sa performance de gestion.

Cette mesure de performance reste insuffisante car les directeurs ont exprimé un grand besoin d'une évaluation comparative ou benchmarking avec d'autres établissements pour se positionner dans le système et mieux fixer les objectifs de progrès.

Un travail à l'échelle « macro » se voit nécessaire donc, pour exploiter les mesures faites à l'interne et doter les directeurs d'indicateurs de comparaison et de prise de décision.

L'évaluation externe des établissements scolaires ne sera dans ces conditions qu'un complément aux évaluations internes et sera par conséquent mieux acceptée par les acteurs.

Mots clés : autoévaluation, gestion scolaire, indicateurs de performance

⁴ K. ELOMARI; « La formation continue des directeurs : facteurs de réussite et rôle dans la gestion des établissements scolaires au Maroc. » ; Thèse de doctorat en analyse et évaluation des systèmes d'éducation et de formation ; université Mohammed 5 de Rabat ; 2013.

⁵ DAWN QUIST ; L'autoévaluation scolaire : Le chemin vers une meilleure école ; Biennale de l'ADEA ; 2003

Session 6 - Symposium 6.3

Vendredi 27 janvier 2017 – 08h30-10h00

Nouvelles approches psychométriques pour soutenir l'évaluation

Discutant : Nathalie Loye

Texte de cadrage

La psychométrie a pour objectif général de fournir des méthodes et modèles permettant de représenter les résultats de tests, d'enquêtes ou de questionnaires et de soutenir des théories sous-jacentes à des fins d'interprétation et de diagnostic, entre autres. Plusieurs courants de la psychométrie comme la théorie de la réponse aux items (item response theory), les modèles d'équations structurales (structural equation modeling), les modèles diagnostiques cognitifs (cognitive diagnosis modeling) en sont quelques exemples. Leur utilisation devient de plus en plus courante et le développement de logiciels et de supports informatiques adéquats est en constante augmentation.

L'objectif de ce symposium est de faire une brève présentation de développements récents dans le contexte de la théorie de la réponse aux items et de leur utilité pratique dans l'évaluation des apprentissages. Bien qu'étant des travaux de recherche émanant d'un contexte théorique, les implications de ces travaux pour des situations pratiques d'évaluation sont non négligeables et méritent une présentation détaillée.

La première présentation, intitulée « La détection des réponses inappropriées dans les examens : une étude de 3 indices corrigés selon la méthode de Snijders » (Béland, Raïche et Magis) se concentre sur l'identification des patrons de réponses aberrants à l'aide d'indices statistiques. L'étude propose une comparaison de trois indices couramment utilisés et suggère une modification structurelle pour prendre en compte la variabilité des estimations de l'habileté des sujets (dite « correction de Snijders »). Une étude théorique par simulation de données est proposée pour étayer le fait que cette correction de Snijders a des effets variables selon l'indice de détection considéré. Des implications pour la détection pratique des patrons de réponses aberrants sont également formulées à des fins pratiques.

La deuxième présentation, intitulée « Modélisation de la réponse au hasard dans les questionnaires à choix multiples : une approche par modèles de réponses aux items polytomiques » (Magis) s'intéresse aux questionnaires à choix multiples (QCM) et à la tendance de répondre au hasard lorsqu'on ignore la bonne réponse. L'approche classique consiste à réduire les réponses multiples en un codage binaire (vrai/faux) et appliquer un modèle de réponse aux items appropriés. Cette présentation démontre les faiblesses de cette approche (liée à la perte d'information apportée par les distracteurs) et présente une nouvelle modélisation basée sur les modèles polytomiques. Plus précisément, le modèle pour réponses graduées (graded response model) est modifié afin d'admettre une réponse au hasard pour des sujets de faible niveau d'habileté. L'utilité d'une telle approche, et sa faisabilité du point de vue implémentation, sont démontrés par le biais d'une simulation de données.

La troisième présentation, intitulée « Modèle à partition ordonnée pour l'analyse de questionnaires avec degrés de certitude » (Prosperi), a pour but l'analyse des données récoltées par des QCM pour lesquels les sujets sont priés de fournir également un degré de certitude à leurs réponses. Ces degrés permettent d'obtenir de l'information complémentaire sur la capacité des sujets à s'auto-évaluer correctement et impactent directement leur score au test. Toutefois, les approches classiques sont soit basées sur le seul score total, soit sur des modélisations de réponses aux items qui ne prennent pas en compte l'information apportée par les degrés de certitude. Dans cette présentation, une nouvelle approche basée sur le modèle à partition ordonnée est introduite. Son intérêt pour utiliser les degrés de certitude et en inférer de l'information utile pour l'évaluation des apprentissages des sujets, est décrit sur base de données réelles. Les liens avec l'approche classique et le gain d'information apportée par cette nouvelle approche sont également mis en valeur.

Modélisation de la réponse au hasard dans les questionnaires à choix multiples : une approche par modèles de réponses aux items polytomiques

David Magis

Introduction

L'utilisation de questions à choix multiples (QCM) pour évaluer la performance ou la compétence des apprenants est courante en psychologie et sciences de l'éducation. En créant plusieurs distracteurs, certains plausibles et d'autres nettement moins, on peut, entre autres, diminuer le risque d'obtenir une bonne réponse en répondant au hasard. Cependant, ce risque est toujours bien présent, surtout pour les participants de niveau de compétence faible. Plusieurs stratégies existent pour diminuer ce risque de réponse au hasard (« guessing »). Une possibilité consiste à pénaliser une mauvaise réponse fournie par le participant et à valoriser plutôt une non-réponse (on parle de correction pour le guessing). Une autre approche consiste à accorder un crédit partiel lorsque le participant est capable d'identifier plusieurs distracteurs, sans pour autant pouvoir identifier la bonne réponse.

Ces méthodes sont toutes basées sur une approche de calcul de scores pour évaluer la compétence des participants. Dans cette étude nous nous focalisons sur une approche par modélisation probabiliste issue de la théorie de la réponse aux items. Plus précisément, les QCM peuvent être vus comme des items polytomiques et leur modélisation par une approche adéquate pourrait contribuer à améliorer l'estimation de la compétence latente des participants. Cependant, il est monnaie courante de réduire un QCM en des items dichotomiques (vrai/faux) et de traiter les réponses à l'aide d'un modèle adéquat, par exemple le modèle logistique à 3 paramètres qui incorpore une modélisation de la probabilité de guessing pour les participants de faible niveau de compétence. L'intérêt d'utiliser des distracteurs perd alors de son sens et en résumant les distracteurs en une seule catégorie (mauvaise réponse), de l'information potentiellement utile pour évaluer la compétence est perdue.

Toutefois, aucun modèle polytomique ne semble avoir été développé pour analyser ce type de données avec présence de guessing. Le but de cette recherche est de pallier ce déficit.

Modèle polytomique avec guessing

Le point de départ est le modèle de réponses graduées (« graded response model ») de Samejima (1969). Ce modèle caractérise les probabilités de choisir chacune des modalités de réponse en modélisant des probabilités cumulées (par exemple, la probabilité de choisir la modalité 2 ou plus, la probabilité de choisir la modalité 3 ou plus...). Les probabilités spécifiques à chaque modalité peuvent être calculées par des soustractions adéquates entre probabilités cumulées. Ce modèle polytomique pourrait convenir pour modéliser des QCM mais (à l'instar de tous les modèles polytomiques usuels) il possède une caractéristique embarrassante pour ce cadre d'étude. En effet, pour de très faibles niveaux de compétence, une des modalités devient extrêmement probable (une probabilité de réponse proche de un) alors que toutes les autres modalités obtiennent une probabilité quasi nulle. Dans le cadre d'un QCM, il serait utile de ramener ces probabilités à la même valeur, soit un sur le nombre de modalités.

Notre recherche a permis de modifier ce modèle et de réaliser cet objectif. Pour ce faire, une généralisation du modèle à réponses graduées a été apportée en incorporant, pour chaque courbe de probabilité cumulée, des paramètres d'asymptote inférieure et supérieure. Ensuite, par le jeu de contraintes mathématiques, il est possible de fixer ces asymptotes de sorte que l'on obtient la tendance désirée pour les courbes de probabilités des modalités. Finalement, l'estimation d'un tel modèle complexe est rendue possible grâce à la librairie « mirt » (Chalmers, 2012) du logiciel R. Cette librairie dispose d'outils puissants et flexibles, autorisant des modélisations complexes atypiques d'items dichotomiques et/ou polytomiques.

Simulations

Plusieurs jeux de données ont été générés afin de comparer les approches dichotomique et polytomique

pour le traitement de QCM. Quatre réponses possibles (une correcte et trois distracteurs) ont été considérées par item, ainsi que plusieurs longueurs de tests. Quatre modèles ont été comparés : le modèle logistique à 3 paramètres (où l'asymptote inférieure est estimée librement) ; ce même modèle où l'asymptote inférieure est fixée à .25 ; le modèle logistique à deux paramètres ; et le modèle polytomique « avec guessing ».

Une difficulté supplémentaire réside dans la génération de données adéquates pour modéliser un QCM avec possibilité de réponses au hasard. Pour ce faire, nous avons introduit un modèle « par paliers ». Pour un item à quatre modalités de réponses, trois paliers sont fixés. Pour tout niveau de compétence en-dessous du premier palier, la réponse est fournie purement au hasard parmi les quatre modalités. Entre le premier et le second palier, le premier distracteur devient improbable et la réponse est choisie au hasard parmi les trois modalités restantes. Entre le second et le troisième palier, la réponse est choisie au hasard entre la bonne réponse et un des deux distracteurs restants (l'autre étant rendu improbable). Enfin, au-delà du dernier palier, la bonne réponse est choisie avec une probabilité augmentant fortement avec la compétence (le dernier distracteur devenant improbable).

Une fois les données générées, chaque modèle est calibré et les compétences sont estimées par maximum de vraisemblance a posteriori. Des statistiques résumées (comme le biais et l'erreur quadratique moyenne) sont alors calculés sur base de tous les vrais niveaux de compétence et comparés entre les différents modèles. Remarquons que l'accent est mis sur l'estimation adéquate de la compétence et non l'efficacité de la calibration des items.

Résultats

Les résultats préliminaires indiquent une meilleure performance de l'approche polytomique « avec guessing » par rapport au recodage binaire des réponses et au traitement dichotomique de celles-ci. Les estimations des compétences sont généralement moins biaisées et moins variables lorsque le modèle polytomique « avec guessing » est employé. Cela ouvre de nouvelles perspectives dans le traitement de QCM par le biais de modèles de réponses aux items. Toutefois, ce nouveau modèle requiert des évaluations futures à l'aide notamment de données réelles. Différents aspects techniques doivent encore être réglés (et seront abordés) pour permettre une utilisation souple et efficace à l'avenir.

Mots clés : QCM; modèles de réponses aux items; guessing

Modèle à partition ordonnée pour l'analyse de questionnaires avec degrés de certitude

Oliver Prospero

L'utilisation des degrés de certitude (DC) est de plus en plus répandue lors de situations de test avec questions à choix multiple (QCM). Avec cette technique on demande aux participants à un test de donner, pour chaque question, leur probabilité subjective que la réponse donnée soit correcte. Cette probabilité, appelée degré de certitude, doit être exprimée sur une échelle préétablie obtenue en partitionnant le continuum de certitude 0%-100% en niveaux ordinaux. Les points obtenus pour chaque question sont calculés en fonction de la réponse (correcte/incorrecte) et du degré de certitude choisi selon un schéma d'attribution de points fixé à l'avance : chaque entrée du tableau croisé correct/incorrect et degré de certitude (p.ex 0 jusqu'à 5) est appelé un niveau de performance et a un certain nombre de points qui y est attribué. L'idée sous-jacente est de pénaliser une réponse incorrecte donnée avec un degré de certitude haut et de primer une réponse correcte donnée avec un degré de certitude haut, mais aussi de ne pas trop pénaliser une réponse incorrecte pour laquelle on a exprimé du doute. Ce schéma, y compris la façon avec laquelle le continuum de confiance est partitionnée, n'est pas universel mais doit être choisi afin d'être adapté le mieux possible au type de situation de test. Le but principal de l'utilisation des DC est double : premièrement ils permettent aux participants d'exprimer une connaissance partielle et donc de se libérer de la supposition qu'une réponse incorrecte est donnée en essayant de deviner ; deuxièmement ils permettent aux organisateurs du test d'obtenir de l'information utile pour donner un feedback

personnalisé aux participants, mais aussi de l'information au sujet de la qualité docimologique des questions dans le test.

Cette étude montre comme le modèle à partition ordonnée de Wilson (OPM, de l'anglais Ordered Partition Model), appartenant à la famille des modèles de Rasch, peut être utilisé pour modéliser des QCM avec les DC. En plus de montrer la structure de l'expression de la certitude en fonction du niveau d'aptitude du participant, le nouveau modèle contribue à l'évaluation de la qualité des questions. En effet, il peut être utilisé comme outil diagnostique pour détecter des problèmes docimologiques d'une situation de test en relation aux questions et aux participants. Le modèle produit un ensemble de paramètres pour chaque question qui permet de tracer la probabilité d'appartenir à chaque niveau de performance en fonction du niveau d'aptitude du participant. Autrement dit, pris comme fonction de la mesure continue du niveau d'aptitude, ceci permet de générer des courbes caractéristiques associés à chaque niveau de performance et il est donc possible de saisir instantanément, pour chaque participant et son niveau d'aptitude, quel degré de certitude sera le plus probablement choisi et sa probabilité de donner une réponse correcte. De plus, les questions peuvent être analysées du point de vue d'un diagnostic docimologique car le modèle fournit un puissant outil pour évaluer la difficulté de la question, une mauvaise utilisation des DC mais aussi le fait qu'une question est particulièrement compliquée ou génère beaucoup de doute parmi les participants. Par exemple, il a été observé que certaines questions présentent des « paquets de degrés de certitude », ce qui signifie que les participants n'ont pas différencié ces niveaux pendant le processus d'expression de la certitude. De plus, les courbes caractéristiques permettent de détecter de la sur- ou sous-confiance de la part des étudiants pour une certaine question. Ce fait pouvant être généré par un défaut de la question, il est fondamental de pouvoir le détecter aisément afin que les responsables du test puissent analyser de plus près la question.

Avec des QCM, les praticiens responsables d'analyser les résultats peuvent utiliser des modèles de Rasch uni- ou multidimensionnels ou des modèles TRI dichotomiques pour lesquels beaucoup de documentation est librement disponible. Ces modèles permettent la modélisation de la difficulté des questions et de l'aptitude des participants sur une échelle commune et peuvent être utilisés pour la calibration de test et le classement des participants. Cependant, avec les DC un praticien qui voudrait utiliser un modèle de Rasch dichotomique serait forcé à utiliser uniquement les scores binaires et omettre les DC. Autrement dit, il devrait agir comme si la certitude n'avait pas été mesurée, et ainsi passant à côté d'une importante source d'information au sujet de la qualité de la question et de la façon avec laquelle les participants la perçoivent subjectivement.

Le nouveau modèle reste néanmoins en stricte relation avec le modèle de Rasch. En effet, il est possible d'interpréter le nouvel ensemble de courbes caractéristiques comme si les deux courbes de probabilité pour une réponse correcte/incorrecte sous le modèle de Rasch (les ICC) soient divisées en un ensemble de courbes, chacune représentant un degré de certitude. Ainsi, la difficulté de Rasch de chaque question peut être aisément récupérée à partir de l'OPM.

Comparé aux rares travaux de modélisation des DC trouvés dans la littérature, l'utilisation du modèle OPM présenté dans cette étude a les avantages suivants : 1) elle a un clair côté opérationnel en montrant un grand potentiel en tant qu'outil diagnostique de la qualité des questions ; 2) elle est mathématiquement claire et simple à déployer ; 3) elle prend en considération chaque niveau de performance dans un cadre conceptuel de Rasch et ne génère pas seulement un niveau de confiance global attribué à chaque participant ; 4) elle peut être utilisée pour la modélisation des DC dans des études par simulation. De plus, elle permet de se libérer de l'hypothèse que la certitude et l'exactitude soient des traits séparés. Ceci est fait en définissant une structure ordinale avec les niveaux de performance, mais en gardant le score binaire. Avec l'OPM, le degré de certitude donné par les participants sert à diviser le niveau d'aptitude de Rasch, qui est lui-même une mesure du niveau d'exactitude du participant. Finalement, cette étude permet de pousser d'un cran plus loin la modélisation des degrés de certitude tout en gardant tous les avantages liés à un cadre théorique de Rasch.

Mots clés : degrés de certitude, outil diagnostique, modèle à partition ordonnée

La détection des réponses inappropriées dans les examens : une étude de trois indices corrigés selon la méthode de Snijders

Sébastien Béland, Gilles Raïche, David Magis

La validité est l'un des concepts les plus importants dans le domaine de la mesure en éducation (Newton & Shaw, 2014). Selon Kane, "validity is a property of the interpretations assigned to test scores, and these interpretations are considered valid if they are supported by convincing evidence" (2013, p. 56). Malheureusement, l'interprétation des scores des étudiants est inadéquate lorsque ceux-ci trichent, qu'ils répondent au hasard ou qu'ils sont inattentifs. On dira alors qu'ils présentent des réponses inappropriées.

Comment détecter les réponses inappropriées? Un exemple

Plusieurs approches ont déjà été développées pour détecter les individus qui répondent de façon inappropriée aux épreuves d'évaluation en contexte scolaire et professionnel (Zickar et Drasgow, 1996). Parmi celles-ci, l'utilisation d'indices de détection de patrons de réponses inappropriés (*person-fit index*) est certainement celle qui est la plus étudiée et qui semble la plus prometteuse (Karabatsos, 2003; Meijer et Sijtsma, 2001).

À la base, les indices qui nous intéressent reposent sur l'utilisation d'un modèle de réponse à l'item qui permet de calculer la probabilité qu'un étudiant obtienne une bonne réponse à un item. Ainsi, l'indice le plus connu, I_z (Drasgow, Levine et Williams, 1985), s'écrit de la façon suivante :

$$I_z = \frac{l_0 - E(l_0)}{V(l_0)^{1/2}} \quad (1)$$

où l_0 est le maximum du logarithme de la vraisemblance de toutes les réponses des étudiants à un test, $E(l_0)$ est une moyenne et $V(l_0)$ une variance. Puisque l'indice I_z devrait se distribuer selon une loi normale lorsque le nombre de d'items et de sujets est grand, on dira qu'un patron de réponses est inapproprié lorsqu'il respecte la condition suivante :

$$I_z \leq z_\alpha \quad (2)$$

Par exemple, lorsque $z_\alpha = 0,01$, il faudrait une valeur de I_z plus petite ou égale à -1,96 pour conclure à un patron de réponses inapproprié. À l'opposé, un sujet présentant un score I_z au-dessus de -1,96 (pour un z_α de 0,01) indiquera que son patron de réponses est approprié.

La correction de l'indice I_z par Snijders (2001)

Plusieurs auteurs ont démontré que l'indice I_z est fortement affecté par le fait que l'habileté d'un étudiant est estimée plutôt que réelle (voir Molenaar et Hoijtink, 1990). Voilà pourquoi Snijders (2001) a proposé une nouvelle version de I_z (nommée I_z^*) qui corrige $E(l_0)$ et $V(l_0)$ dans l'équation 1. De leur côté, Magis, Béland et Raïche (2014) ont utilisé la méthode de Snijders (2001) afin de corriger deux indices de type carré-moyen. Cela a permis la création des nouveaux indices U^* et W^* .

Objectif général

L'objectif général de cette communication est d'investiguer le comportement des indices corrigés I_z^* , U^* et W^* à l'aide (i) de différents modèles de réponse à l'item et de (ii) différents niveaux d'habileté. Pour ce faire, nous allons procéder à deux études. Premièrement, une étude de simulation sera conduite analyser les erreurs de type I empiriques et théoriques ainsi que la puissance des indices à détecter la réponse au hasard et l'inattention. Deuxièmement, nous allons analyser les données d'un test de classement en anglais, langue seconde, dans un CÉGEP québécois. Cette épreuve comporte 85 items et qu'elle est utilisée dans tous les CÉGEP québécois francophones.

Résultats

Les analyses ont permis d'observer que les indices I_z^* et W^* sont le plus intéressants puisque leurs scores suivent approximativement la loi $N(0,1)$ et ils permettent de bien détecter la réponse au hasard et l'inattention dans la majorité des situations de simulation. À l'opposé, les scores de U^* ne suivent pas systématiquement les quantiles de leur loi théorique et présentent parfois un faible taux de détection. Pour cette raison, l'utilisation de cet indice n'est pas recommandée en contexte réel. Cela relance, du même coup, la réflexion sur la pertinence des indices de détection basés sur l'approche par carré-moyen non-pondérée tel que U^* .

Mots clés : théorie de la réponse à l'item, indice de détection de patrons de réponses inappropriés