



# Formation des Doctorants (journée 2)

## Atelier de construction de cours

*7 novembre 2024*

Anne-Lise Duperoux

[anne-lise.duperoux@univ-orleans.fr](mailto:anne-lise.duperoux@univ-orleans.fr)

Véronique Roisin

[veronique.roisin@univ-orleans.fr](mailto:veronique.roisin@univ-orleans.fr)

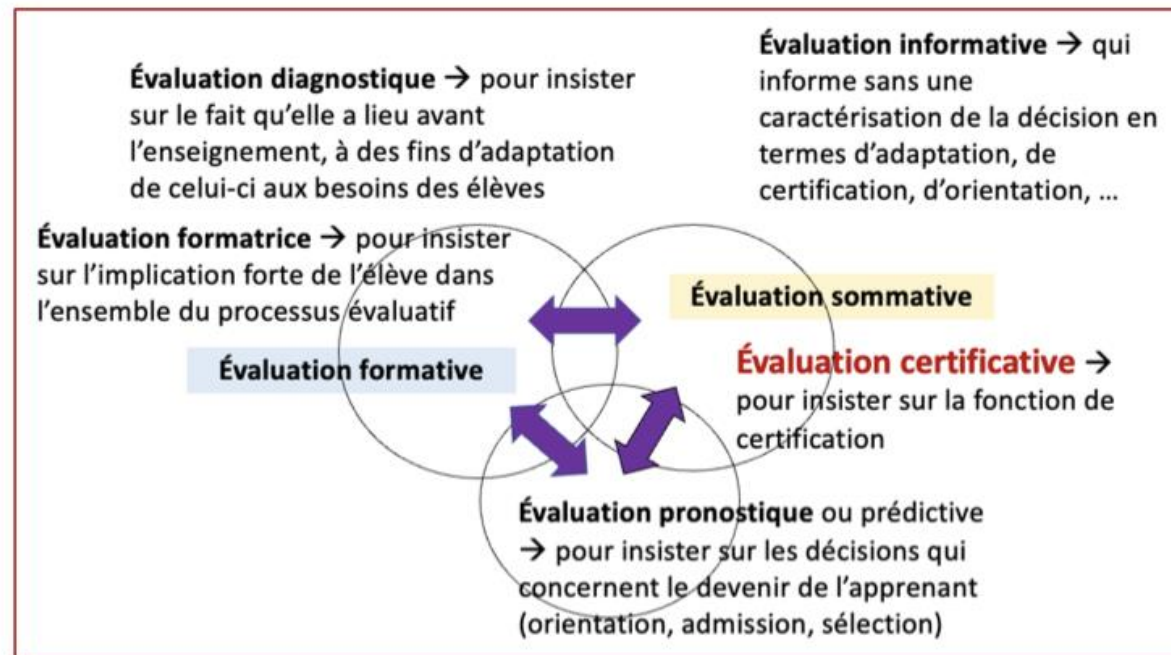
# Mur parlant

*« Pour moi, évaluer, c'est... »*

- Définitions usuelles :
  1. Déterminer la valeur
  2. Estimer, fixer approximativement
- Définition du processus évaluatif (De Ketele, 2010) :
  1. Recueil d'**informations**
  2. Confrontation de cet ensemble d'informations à un ensemble de **critères**
  3. Attribution d'une **signification** aux résultats de cette confrontation
  4. Élaboration d'une **prise de décision** cohérente avec la fonction visée par l'évaluation

PERTINENCE ? VALIDITÉ ? FIABILITÉ ?

- Distinction « historique » des fonctions de l'évaluation (Bloom et al., 1971):
  - Évaluer pour soutenir les apprentissages : *évaluation formative*
  - Évaluer pour certifier : *évaluation sommative*
- Vers un dépassement de cette distinction (Mottier Lopez, 2015):



Terme en anglais	Auteurs à l'origine	Traduction en français	Dimensions principales mises en évidence
<i>Assessment for learning</i>	<i>Assessment Reform Group</i> (Black & Wiliam, 1998)	Évaluation pour apprendre  Évaluation soutien d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009)	Englobe toutes formes d'évaluations (formelles et informelles, formatives et sommatives) susceptibles d'encourager les élèves à s'engager dans des apprentissages à des fins de régulation et d'autorégulation ; fortement intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage.
<i>Authentic assessment</i>	Wiggins (1998)	Évaluation authentique	Les contenus, la structure, les caractéristiques et la validité des évaluations s'associent à des situations complexes du monde « réel », sans distinction entre évaluations formatives et certificatives.
<i>Sustainable assessment</i>	Boud (2000)	Évaluation durable	Les évaluations, quelles que soient leurs formes et leurs fonctions, répondent aux besoins d'apprentissage dans des temporalités courtes et longues (apprentissage tout au long de la vie).
<i>Assessment as learning</i>	Earl (2003)	Évaluation comme apprentissage	Les évaluations sont vues comme susceptibles de représenter des occasions d'apprentissage, particulièrement quand les élèves sont impliqués dans des autoévaluations, des évaluations entre pairs et des évaluations collaboratives formatives. L'évaluation devient objet d'apprentissage.
<i>Learning-oriented assessment</i>	Carless, Joughin et Mok (2006)	Évaluation axée sur l'apprentissage	Des évaluations qui cherchent à réconcilier les fonctions formatives et sommatives pour que toutes orientent l'apprentissage des élèves dans des directions productives.

Terme en anglais	Auteurs à l'origine	Traduction en français	Dimensions principales mises en évidence
<i>Assessment for learning</i>	<i>Assessment Reform Group</i> (Black & Wiliam, 1998)	Évaluation pour apprendre  Évaluation soutien d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009)	Englobe toutes formes d'évaluations (formelles et informelles, formatives et sommatives) susceptibles d'encourager les élèves à s'engager dans des apprentissages à des fins de régulation et d'autorégulation ; fortement intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage.
<i>Authentic</i>			

- Qualité des apprentissages
- Motivation des apprenants

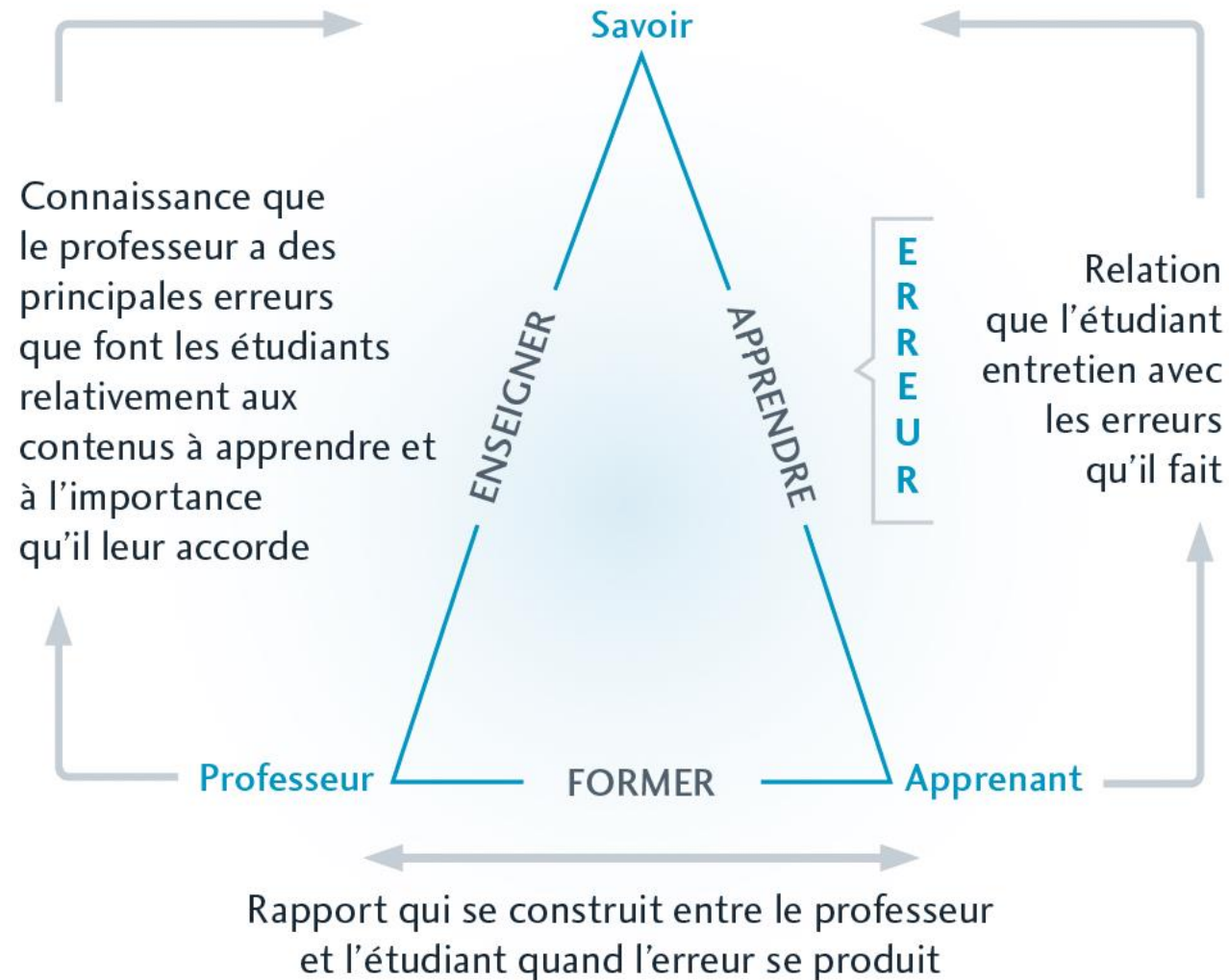
<i>Assessment as learning</i>	Earl (2003)	Évaluation comme apprentissage	Les évaluations sont vues comme susceptibles de représenter des occasions d'apprentissage, particulièrement quand les élèves sont impliqués dans des autoévaluations, des évaluations entre pairs et des évaluations collaboratives formatives. L'évaluation devient objet d'apprentissage.
<i>Learning-oriented assessment</i>	Carless, Joughin et Mok (2006)	Évaluation axée sur l'apprentissage	Des évaluations qui cherchent à réconcilier les fonctions formatives et sommatives pour que toutes orientent l'apprentissage des élèves dans des directions productives.

- Consensus sur les caractéristiques déterminantes de l'évaluation pour soutenir des apprentissages de qualité (Mottier Lopez, 2021) :
  - **Cohérence** entre ce qui est enseigné, appris et évalué
  - **Activités d'apprentissage** intégrant des évaluations et des possibilités de régulation
  - Clarté du **contrat évaluatif**
  - **Place centrale de l'étudiant** comme partenaire de l'évaluation
  - **Gestes et postures** évaluatives de l'enseignant
  - Opportunités de **feedback**
  - **Évaluations positives pour l'avenir** (*sustainable assessment*)

« *L'erreur pour apprendre* »



- S'intéresser aux erreurs des étudiants pour analyser sa pratique et mieux enseigner (Brière, 2018)



(ad. de Houssaye, 2000)

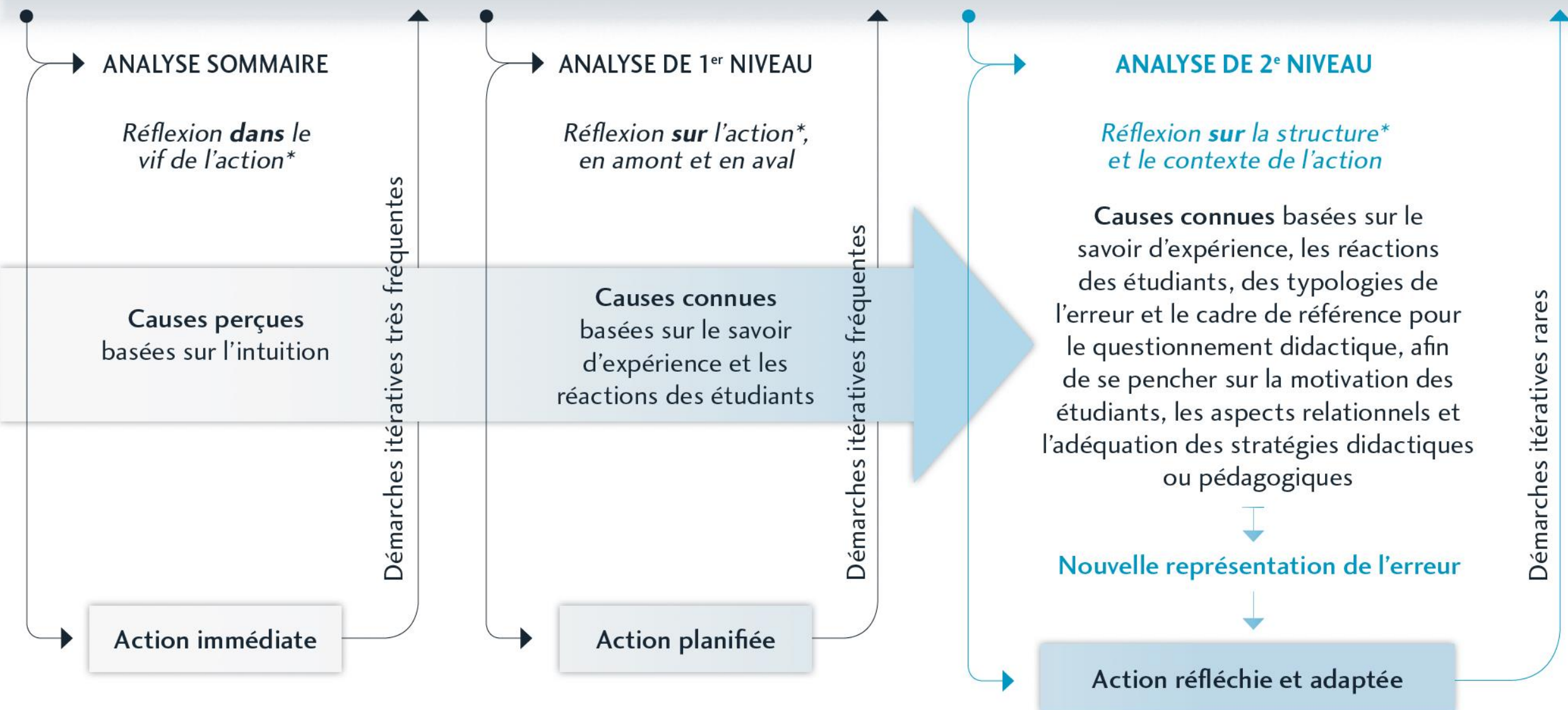
Quelles erreurs récurrentes commises par les étudiants constatez-vous dans les cours que vous donnez ?



Quelle importance accordez-vous à ces erreurs au regard de l'atteinte des objectifs d'apprentissage ?

Quelles interventions (intuitives, réfléchies,) face à ces erreurs ? En amont et/ou en aval ?

## DÉTECTION DE L'ERREUR



# Cadre de référence pour un questionnement didactique

(Prudhomme, 2015)



■ Sources ■ Ressources

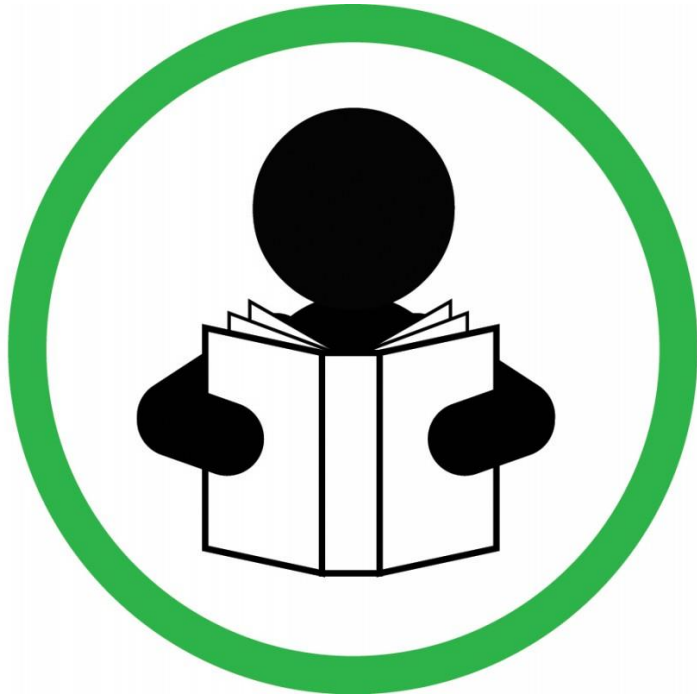


TABLEAU 1

TYPLOGIE DES ERREURS

CAUSES D'ERREURS	EXEMPLES DE QUESTIONS DIDACTIQUES POUR TROUVER LES CAUSES D'ERREURS
1 CONSIGNES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les attentes concernant une tâche lors d'une activité ou d'une évaluation pourraient-elles ne pas avoir été clairement explicitées dans la consigne ?</li> <li>• Des termes de la consigne (comme analysez, expliquez, interprétez et indiquez) auraient-ils été mal compris ?</li> <li>• La consigne contenait-elle du vocabulaire disciplinaire que ne maîtrisent pas les étudiants ?</li> <li>• La consigne impliquait-elle plusieurs sous-questions ou sous-tâches qui pourraient avoir confondu les étudiants ?</li> </ul>
2 COMPRÉHENSION DES ATTENTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les attentes au regard de ma discipline et des objectifs d'apprentissage pourraient-elles ne pas avoir été clairement explicitées au début du cours ?</li> <li>• Les étudiants auraient-ils été confondus quant aux différentes attentes que formulent tous leurs professeurs ?</li> <li>• Les étudiants auraient-ils eu de la difficulté à décoder les aspects implicites de la situation ?</li> <li>• Pourrais-je avoir omis de préciser la façon attendue de réaliser la tâche, parmi les différentes possibilités ?</li> </ul>
3 CONCEPTIONS ALTERNATIVES OU REPRÉSENTATIONS ERRONÉES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Y aurait-il des croyances ou des connaissances incorrectes/fausses chez les étudiants qui auraient pu entraver l'apprentissage d'une notion précise ?</li> <li>• Les étudiants auraient-ils pu être confondus avec un concept similaire ?</li> </ul>
4 PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les étudiants auraient-ils confondu différentes opérations logiques impliquées dans la tâche demandée ?</li> <li>• Les étudiants auraient-ils été embêtés par le niveau de difficulté d'un texte à lire ou par la nouveauté d'une opération à réaliser ?</li> <li>• Les étudiants n'auraient-ils pas eu suffisamment l'occasion de se pratiquer avant une évaluation ?</li> <li>• Le matériel didactique utilisé serait-il mal adapté aux besoins des étudiants et du contexte d'apprentissage ?</li> </ul>
5 DÉMARCHE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Y aurait-il une étape qui semble toujours poser problème aux étudiants ?</li> <li>• Y aurait-il une diversité de procédures possibles pour résoudre un problème ou réaliser une tâche, alors que je m'attendais à une façon de faire bien précise, à la stratégie « canonique » ?</li> <li>• La démarche mise en œuvre par les étudiants constituait-elle vraiment une erreur ?</li> </ul>
6 SURCHARGE COGNITIVE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aurais-je expliqué cette notion trop rapidement, empêchant les étudiants de bien comprendre ou de se pratiquer ?</li> <li>• Aurais-je présenté plusieurs concepts similaires dans un même cours, confondant alors les étudiants ?</li> <li>• Aurais-je présenté un exposé oral trop long pour le niveau d'attention des étudiants ?</li> <li>• La tâche demandée aux étudiants comportait-elle trop d'actions distinctes, occasionnant quelques confusions ?</li> <li>• Les étudiants auraient-ils manqué d'opportunités pour encoder l'information nouvelle ou pour exercer leur mémoire à rechercher l'information ?</li> <li>• Les apprentissages auraient-ils été facilités par une synthèse des notions, un schéma, un réseau de concepts, etc. ?</li> </ul>
7 CONNAISSANCES PRÉALABLES ET TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les étudiants auraient-ils été confondus par des similarités de surface avec des concepts d'une autre discipline ?</li> <li>• Y aurait-il eu un écart de perception entre les intentions d'un étudiant pour s'approprier la notion et celles que j'ai envisagées pour susciter son apprentissage ?</li> <li>• Les étudiants auraient-ils généralisé des notions induit ou en dehors de leur contexte ?</li> <li>• Les étudiants auraient-ils manqué d'occasions ou de soutien pour s'exercer à transférer leurs apprentissages dans des situations différentes ?</li> </ul>
8 COMPLEXITÉ DES CONTENUS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour faire apprendre les contenus pourraient-elles ne pas avoir été adéquates au regard de leur complexité ?</li> <li>• Les exercices et les activités auraient-ils été mal hiérarchisés selon le degré de complexité ?</li> <li>• Les contenus présentés se situeraient-ils en dehors de la zone proximale de développement des étudiants ?</li> <li>• L'évaluation ciblerait-elle des notions non enseignées ou d'un niveau de complexité plus grand que ce que les étudiants ont pratiqué ?</li> </ul>

« On apprend donc *avec* ses erreurs et non simplement *contre* elles et c'est *avec* elles (en les faisant et en les pensant) qu'on se donne le moyen de les éviter. » (Reuter, 2013, p. 131)

*L'alignement constructiviste*

## La taxonomie du domaine cognitif



- 6 niveaux hiérarchisés

- les deux premiers niveaux dits 'inférieurs'



## La taxonomie du domaine cognitif

- 6 niveaux hiérarchisés

- Les quatre derniers niveaux dits supérieurs.



Bas niveau cognitif



Haut niveau cognitif

Exemple de verbes d'action* utilisés pour rédiger des objectifs d'apprentissage	
1	Enumérer, nommer, identifier, indiquer, définir, reconnaître, rappeler
2	Expliquer, dire, interpréter, prévoir, décrire, comparer, différencier, prédire, démontrer
3	Résoudre, dimensionner, utiliser, manipuler, appliquer, calculer, formuler, classer, modifier, mettre en pratique
4	Analyser, organiser, déduire, choisir
5	Concevoir, soutenir, schématiser, écrire, exposer, discuter, planifier
6	Evaluer, juger, défendre, critiquer, justifier

\* Les chiffres associés aux catégories de verbes correspondent aux niveaux de la taxonomie de Bloom



**Objectif d'apprentissage**

**Activités pédagogiques**

**Méthode d'évaluation**

Objectif d'apprentissage	Activités pédagogiques	Méthode d'évaluation

Consigne : Pour un niveau de la taxonomie de Bloom, **indiquer quelques activités pédagogiques** peuvent être mises en œuvre pour permettre d'atteindre l'objectif puis **quelle méthode d'évaluation peut être mobilisée.**

Essayez de donner un exemple dans vos enseignements

*Principes réglementaires de  
l'évaluation à l'université*

# Processus administratif

- Décision administrative : délibération du **jury**
- Assimilable au processus du **baccalauréat**
- **Opposable devant la loi** (recours gracieux / hiérarchiques / contentieux)
- Services universitaires de **scolarité**

# Réglementation des examens

- **Réglementation générale des études**
- **M3C**
- **Procédures disciplinaires** (copiage, détention de matériel ou de documents non autorisés, plagiat) pouvant conduire à des **sanctions** (avertissement, blâme, exclusion/interdiction de passer des examens)

# Modalités de contrôle

- **3 modalités** : contrôle continu / contrôle terminal / contrôle mixte
- **4 types d'épreuves** : oral, écrit, TP, stages / projets / recherches bibliographiques
- **Absences** : ABJ / ABI / DEF

*Compétences, connaissances,  
critères, indicateurs. De quoi  
parle-t-on ?*

L'ensemble de ce qui est enseigné à un individu et qu'il s'approprie. Cela renvoie :

- Aux programmes d'enseignement (le curriculum formel)
- A de nombreuses autres connaissances qui sont acquises parfois à l'insu de l'enseignant et de l'institution (le curriculum caché)

CONNAISSANCES

Une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources : les ressources internes, propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (autres personnes, documents, outils informatiques, etc.)

Cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir : la compétence est nécessairement située; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, **à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes.**

COMPETENCE



La tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...).

TÂCHE COMPLEXE

# Evaluer des compétences

Pour qu'il y ait compétence, il faut que l'étudiant soit capable de choisir lui-même, parmi les ressources qu'il possède, celle(s) qui convient ou conviennent à la situation présente.

- Les niveaux d'acquisition d'une compétence :

1. Simple restitution de connaissances - Exercices d'application - **Compétence procédurale**

2. Réinvestissement dans une situation familière - Utilisation récente des connaissances et/ou des procédures - **Compétence intermédiaire**

3. Réinvestissement dans une situation complexe et inédite - Recherche approfondie dans le répertoire des ressources - **Compétence de haut niveau**

	Critère	Indicateur
<b>Définition</b>	Attente de l'enseignant en terme de réalisation, de performance de l'élève.	Indice prélevé dans l'observable qui permettra l'évaluation du critère.
<b>Commentaires</b>	Les critères renseignent sur ce qui est important à un moment donné. Ils ne doivent pas être trop nombreux et doivent être indépendants les uns des autres.	L'indicateur permet de vérifier si l'objectif est atteint dans le contexte de l'évaluation faite. Un indicateur est incontestable. Un même indicateur ne doit pas être rattaché à plusieurs critères.
<b>Exemple</b>  ( issu d'une grille d'évaluation en master 2 Pratiques et ingénierie de la formation)	<b>« Appliquer les modèles pédagogiques »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le modèle IMAIP est expliqué et convoqué à bon escient, les choix qui en découlent justifiés.</li> <li>Le modèle BIGGS est expliqué et convoqué à bon escient, les choix qui en découlent justifiés.</li> <li>Les partis pris pédagogiques sont argumentés en lien avec le cahier des charges du commanditaire.</li> </ul>

*Docimologie : quelques biais  
étudiés*

**« La note chiffrée garantit une certaine égalité, elle permet une évaluation juste des élèves au sein d'une même classe. »**

« En 1930, le professeur Laugier sème un malaise pernicieux dans les milieux universitaires, en effectuant une expérience de multi correction de copies d'agrégation d'histoire puisées dans les archives. 166 copies ont été corrigées par deux professeurs travaillant séparément, sans connaître leurs appréciations respectives. Les résultats furent surprenants. La moyenne des notes du premier correcteur dépassait de près de deux points celle du second. Le candidat classé avant dernier par l'un était classé second par l'autre. Les écarts de notes allaient jusqu'à 9 points. » (Extrait du site de Jacques Nimier)

*Source : Les cahiers pédagogiques n°438, « La docimologie », Jacques Nimier, p.21*

# Comment expliquer ces phénomènes ?

Docimologie = Etude scientifique des examens et des systèmes d'évaluation en éducation.

## Quelques déterminants psychologiques de l'évaluation

(d'après les travaux en docimologie de Noizet et Caverni – 1978 – et Bonniol -1981- )

L'évaluation dépend :

- du **choix des critères**,
- > de l'**estimation des seuils d'exigence** ou de suffisance
- > des **attentes induites** par des informations extérieures sur les élèves ( habillement, verbalisation, attitudes face aux études ...)
- > d'**effets d'ordre et de contraste** , d'effet de contamination de l'avis des collègues,
- > de la **tâche proposée** et des **conditions matérielles** données à l'élève ( ex : lecture-compréhension pour un élève dyslexique )

# Comment expliquer ces phénomènes ?

**Effet de contraste**

**Effet de halo**

**Effet d'ancre**

**Effet d'attente**

**Effet Pygmalion**

**Effet de place**

**Effet de source ou  
stéréotypie**

**Effet Matthieu**

# Effets de contamination :

Le retour évaluatif est influencé par des éléments extérieurs :

- des facteurs associés à la réussite : tenue corporelle et vestimentaire, maîtrise des normes linguistiques (registre, orthographe, syntaxe) → effet de **halo** (Asch, 1946).
- les origines ethniques, sociales, géographiques, le genre, l'âge → effet d'**attente** (Mathey-Pierre, 1983 ; Duru & Mingat, 1988).
- le rapprochement avec les performances passées → effet **source** (Noizet & Caverni, 1983) ou **stéréotypie** (Hadji, 1989).



## Effets d'ordre :

Le retour évaluatif est influencé par la place d'une copie dans un paquet (Bonniol, 1965) :

- La ou les copies qui précèdent : selon qu'elles soient très bonnes ou très faibles, écart de plusieurs point pour une même copie qui suit → effet de **contraste**.
- Présence d'excellentes ou de très (très) faibles copies : elles constituent un repère → effet d'**ancrage**.
- La place de la copie dans le paquet : les premières ont tendance à obtenir des notes moins extrêmes que les dernières → effet de **place**.

# Les effets de l'action enseignante :

- Effet **Pygmalion** ou de la prophétie autoréalisatrice (Rosenthal & Jakobson, 1968) : projections sur l'évalué des représentations que l'évaluateur a de lui.
- Effet **Mathieu** (Merton, 1968 ; Stanovitch, 1986): les riches s'enrichissent, les pauvres s'appauvrissent (« car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a. » Mt 25:29) : le rythme d'enseignement et l'évaluation des performances creusent les écarts (temps imparti, complexité du langage, etc.).

# Une approche sociologique

« L'incertitude de la notation est une constante , affirme Pierre Merle, professeur de sociologie et spécialiste de l'évaluation scolaire. La note n'est pas une mesure physique, mais l'appréciation d'un expert sur une prestation. »

Il ajoute : « La notation des copies doit être comprise comme le résultat de contraintes contextuelles et de négociations explicites et implicites entre élèves et maitres, comme des arrangements ».

# Les 4 arrangements de Pierre Merle

L'établissement	La classe	L'élève	Le professeur
<p>Les évaluations sont adaptées au profil de l'établissement.</p> <p>Par exemple, Dans les établissements dits « difficiles », les enseignants essaient d'éviter de donner des évaluations qui aboutiraient à des notes jugées très faibles</p>	<p>Si les élèves manifestent une bonne volonté en classe, le professeur peut adopter une notation plus indulgente (devoir facile en fin de trimestre, suppression d'une évaluation ratée, etc.), alors que, si la classe est agitée, il en sera autrement (interrogations surprises, etc.).</p>	<p>L'élève qui se montre motivé, en rendant des travaux supplémentaires, sera valorisé en terme de note, tout comme celui qui fait des efforts malgré ses difficultés : le professeur peut noter davantage les progrès effectués plutôt que le niveau réel atteint.</p>	<p>La notation du professeur est orientée par sa propre histoire scolaire et par les diverses significations que celui-ci associe à son activité de notation (juger de façon impartiale, aider, récompenser, sanctionner,...)</p>