

# ACTES DU COLLOQUE DE L'ADMEE-EUROPE

## ACTES DU 28ÈME COLLOQUE QUI S'EST TENU EN JANVIER 2016 À LISBONNE

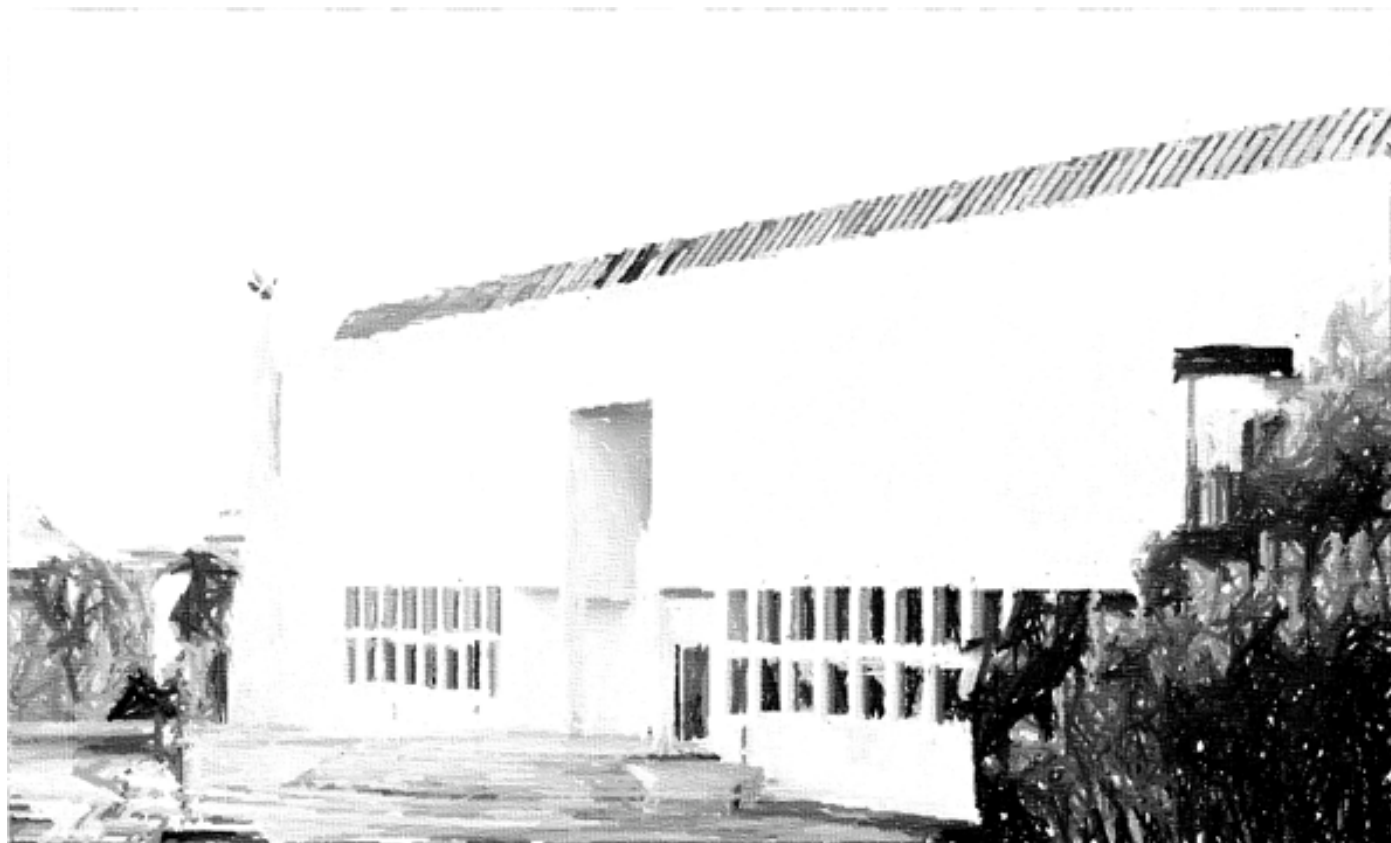


### AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

### ÉVALUATIONS ET APPRENTISSAGES

#### ORGANIZADORES:

Carmen **CAVACO** (Coordenação)  
Natália **ALVES**  
Paula **GUIMARÃES**  
Christophe **DIERENDONCK**  
Palmira **ALVES**  
André **MACHADO**  
Pedro **RODRIGUES**  
Marcelo **MARQUES**  
Catarina **PAULOS**



**TÍTULO / TITRE**

**AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM  
ÉVALUATIONS ET APRENTISSAGES**

**ORGANIZADORES:** Carmen **CAVACO** (Coordenação), Natália **ALVES**, Paula **GUIMARÃES**, Christophe **DIERENDONCK**, Palmira **ALVES**, André **MACHADO**, Pedro **RODRIGUES**, Marcelo **MARQUES &** Catarina **PAULOS**

ISBN: 978-989-20-6591-5

© 2016

Universidade de Lisboa  
Instituto de Educação  
Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa  
ALL RIGHTS RESERVED



## MÉTHODOLOGIES ET OUTILS POUR L'ANALYSE VIDÉO DE PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE EN CLASSE. UN PROJET DE RECHERCHE INTERNATIONAL (ID 199)

VANNINI, Ira, Università di Bologna (IT)

JEANNIN, Laurent, Université de Cergy-Pontoise – Paris (FR)

SALVIESBERG, Miriam, SUPSI – Locarno (CH)

SBARAGLI, Silvia, SUPSI – Locarno (CH)

### RÉSUMÉ

#### **Cadre théorique**

Selon des recherches internationales (OSCE/OCDE, 2012; 2015; Eurydice, 2012), la crise dans l'enseignement des mathématiques est très diffus, en particulier dans l'école secondaire.

Parmi les variables qui affectent les résultats des étudiants, un bon enseignement (Fenstermacher, Richardson, 2005) est essentiel. En effet, de nombreuses études montrent que l'utilisation de plusieurs méthodes d'enseignement a un impact considérable sur la réussite des étudiants (Kane et al., 2011; Hattie & Anderman, 2013). Dans la perspective de multiplier les techniques d'enseignement, l'approche par l'évaluation formative et le feedback a été choisie (Hattie & Tymperley, 2007; Hattie, 2009; 2012).

L'évaluation formative - qui surveille, régleme, soutient et promeut le processus d'apprentissage de chaque élève - est la stratégie clé (Bloom, 1968; Black & Wiliam, 1998; Weeden et al., 2002; Guskey et al., 2005) pour assurer de bonnes compétences pour les étudiants, selon les principes de qualité et d'égalité (Crahay, 2013).

Par conséquent, afin d'établir un diagnostic exhaustif des pratiques dans le but de proposer la formation la plus adaptée, le consortium de chercheurs questionnent les pratiques des enseignants dans leur pays et leurs contextes. La méthode utilisée est en trois étapes -1) analyse des croyances, représentations et sens commun, - 2) analyse des comportements en situation réelle -3) parcours de formation adaptée et analyse de son influence. Cette méthode a pour objectif de connaître en détail les croyances, représentations et les pratiques des enseignants à propos de l'évaluation des apprentissages afin de comprendre leurs besoins formatifs spécifiques et de concevoir des interventions adéquates de formation en service en conservant la reproductibilité de la méthode tout en prenant en compte l'aspect culturel de chaque pays engagé.

En particulier, pour ce qui concerne les pratiques d'évaluations, l'observation en classe, et surtout l'utilisation de l'enregistrement vidéo (Casabianca et al., 2013), est un moyen efficace pour analyser ces pratiques de classe et pour localiser les difficultés dans la mise en œuvre des pratiques de l'évaluation formative. De même, la recherche montre l'importance de l'analyse vidéo comme un outil pour la formation des enseignants (Meyer, 2012; Ertmer, Conklin, Lewandowski, 2002) dans le but de servir de médiateur entre la réflexivité et la pratique (Rossi et al, 2015).

## Questions et objectifs de la recherche

L'objectif principal du Projet FAMT&L est de promouvoir l'utilisation de l'évaluation formative dans la salle de classe, en particulier dans l'enseignement des mathématiques, avec des élèves âgés de 11 à 16 ans.

Le cadre théorique souligne l'importance des enquêtes et des études basées sur les observations en situation réelle de classe pour comprendre ce qui fonde les gestes professionnels et situation et leur régulations en fonction des événements de classe, afin de concevoir des interventions efficaces pour la formation des enseignants.

La principale question de recherche est : comment les enseignants de mathématiques pensent et agissent dans des situations d'évaluation dans la salle de classe ?

Quant aux croyances sur l'évaluations, nous avons développé une enquête sur les attitudes des enseignants et des étudiants que nous ne traiterons pas ici (voir Michael-Chrysanthou, Gagatsis, Vannini, , Jeannin 2014). D'autre coté, pour ce qui concerne l'observation des pratiques d'évaluation en classe, le but de cette communication est d'analyser combien et comment les pratiques d'évaluation en classe diffèrent des lignes directrices théoriques et méthodologiques de la recherche en éducation. Grâce à la vidéo-analyse, et avec l'utilisation d'une grille d'observation, nous soulignons comment les enseignants:

- recueillent des informations sur le processus d'apprentissage des élèves;
- corrigent les erreurs des étudiants;
- utilisent les évaluations pour appuyer l'apprentissage avec le feedback.


## Méthodologie et instruments

Nous avons effectué une recherche basée à partir d'une matrice d'indicateurs permettant d'indexer suivant plusieurs axes des événements en situation de classe à partir d'enregistrement numérique.

Au cours de la première phase (étude exploratoire), nous avons mené des études de cas, avec l'aide de vidéo, au but d'expérimenter et valider l'outil d'observation (une grille d'analyse structurée). Dans la deuxième phase, actuellement en cours, nous réalisons des observations systématiques sur un plus grand échantillon de séquences vidéo des enseignants dans les cinq pays du projet (Chypre, France, Hollande, Italie, Suisse).

D'un point de vue écologique (Bronfenbrenner, 1979), cette grille structurée permet de rassembler les différents indicateurs permettant aux chercheurs de reconstruire les pratiques d'évaluation des professeurs de mathématiques, regroupés en cinq macro-catégories:

- les contenus de mathématiques (contenus et capacités, objet de l'apprentissage);
- les moments de l'évaluation (avant, pendant ou après une activité spécifique d'apprentissage);
- la disposition de la salle de classe pendant l'évaluation (avec tous les élèves de la classe ou avec des groupes d'élèves ou avec chaque élève);
- typologie d'outil pour la collecte de données sur les compétences des élèves (écrite, orale, observation comportementale, ...);



- les phases de l'évaluation formative (présentation de l'activité d'évaluation; collecte de l'information; correction des erreurs; rétroaction avec de «formative feedback»).

Les analyses statistiques descriptives et de corrélation permettent de définir les profils de pratiques d'évaluation en classe.

### **Résultats de la recherche**

La recherche de corrélations entre les croyances des enseignants et la première phase de la recherche observationnelle sont achevée.

Les résultats ont permis de comprendre quelles sont les représentations des enseignants sur l'évaluation formative en situation de pratique en classe. Ils montrent une attitude envers l'utilisation des pratiques traditionnelles de l'évaluation sommative et une difficulté à percevoir l'évaluation formative comme un outil utile pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Les difficultés à concevoir l'efficacité de l'évaluation formative ont également été trouvés lorsque nous avons analysés les vidéos des premiers cas et croisés nos résultats entre pays.

Beaucoup d'observations naturel des professeurs de mathématiques en classe, analysée à travers des vidéos, montrent une utilisation de l'évaluation:

- spécifiquement destinée à l'évaluation sommative, afin de donner des notes;
- peu analytique et avec peu des critères; les cas observés en milieu naturel montrent que les enseignants n'utilisent pas ou très peu des critères pour récolter les informations et détecter les difficultés sur les apprentissages des élèves.

Les premiers résultats, mis en évidence par l'observation systématique des vidéos, nous permettent de comprendre certaines caractéristiques des pratiques d'évaluation formative et de concevoir des interventions spécifiques pour la formation des enseignants.

L'analyse systématique des vidéos avec les enseignants dans la formation peut solliciter la pensée réflexive et critique chez les enseignants eux-mêmes et sur leurs pratiques d'évaluation et donc être un outil efficace pour favoriser leur développement professionnel.

En conclusion, nous retenons que la construction et l'utilisation de la grille d'analyse des vidéos permet la collecte d'informations sur les pratiques d'évaluation nécessaire à la mise en œuvre d'un plan de formation adapté. De plus, ce travail contribue à l'archivage et à la catégorisation de séquences vidéo qui peuvent être utilisés efficacement dans les futurs plans de formation comme catalogue de gestes professionnels.

### **Apports et perspectives**

Les enseignants en service peuvent notamment bénéficier des résultats de la recherche en participant à des stages de perfectionnement en utilisant l'analyse de vidéos.

En effet, à la fin de la recherche observationnelle, et ce, sur un échantillon vaste et international, nous aurons un répertoire vidéo de gestes professionnels disponibles via Internet, utile pour à la fois continuer à récolter et comparer des pratiques d'évaluation et mettre en œuvre des plans de formation spécifiques aux développements des compétences des enseignants :

- pour les enseignants experts;

- parcours "formels", où les enseignants sont guidés en utilisant la vidéo;
- parcours dans lesquels les enseignants peuvent décider d'être filmé pour activer un processus de réflexion critique sur leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation.

Quoi qu'il en soit, afin d'améliorer leur professionnalisme, chaque plan de formation des enseignants sera basé sur les modalités d'alternance (Vanhulle et al., 2007; Rossi, 2015), afin de promouvoir la relation récursive entre la théorie et les pratiques et encourager la pensée réflexive chez les praticiens.

## Références

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1 (2), 1-12.

Casabianca, J. M., McCaffrey, D. F., Gitomer, D. H., Bell, C. A., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Effect of observation mode on measures of secondary mathematics teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 73 (5), 757-783.

Crahay, M., & Issaieva, E. (2013). *Conceptions de l'évaluation et principes de justice chez des enseignants primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Actes du colloque ADMEE 2013, Fribourg. Consulté en septembre 2015 dans: [http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7\\_files/Crahay-Issaieva-Marbaise-ADMEE-2013.pdf](http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Crahay-Issaieva-Marbaise-ADMEE-2013.pdf)

Ertmer, P.A., Conklin, D., & Lewandowski, J. (2002). *Using exemplary models to increase preservice teachers' ideas and confidence for technology integration*. Consulté en septembre 2015 dans: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.585.195&rep=rep1&type=pdf>

Eurydice (2012). *Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for Policy*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Consulté le 15 septembre 2015 dans :

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/key\\_competences\\_finale\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/key_competences_finale_EN.pdf).

Fenstermacher, D.G. & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. "Teachers college Record", 107(1), 186-213.

Guskey, T. R. (2005). Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research and implications. Paper présenté au *Annual Meeting of the AERA (American Educational Research Association)*, Montreal, Canada, 2005. Consulté le 15 septembre 2015 dans: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490412.pdf>

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London-New York: Routledge.

Hattie, J. & Tymperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Kane, T., Taylor, E. S., Tyler, J. H. & Wooten, A. L. (2011). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *The Journal of human resources*, 46 (3), 587-613.

Meyer, F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28 (2), 1-19.



Michael – Chrysanthou, P., Gagatsis, A. & Vannini, I. (2014). *Formative assessment in mathematics: a theoretical model*. Acta Didactica Universitatis Comenianae – Mathematics.

OECD. (2012). *PISA 2012: What Student know and can do. Student performance in mathematics, reading and science*. Consulté le 30 septembre 2015 dans: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>.

OECD (2015). *Mathematics performance (PISA) (indicators)*. Consulté le 30 septembre 2015 dans: <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm>

Rossi P.G., Fedeli, L., Biondi, S., Magnoler, P., Bramucci, A. & Lancioni, C. (2015), The use of video recorded classes to develop teacher professionalism: the experimentation of a curriculum. *Je-LKS – Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11 (2), 111-127.

Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools*. London: Routledge. Trad. It. Scalerà, V. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.