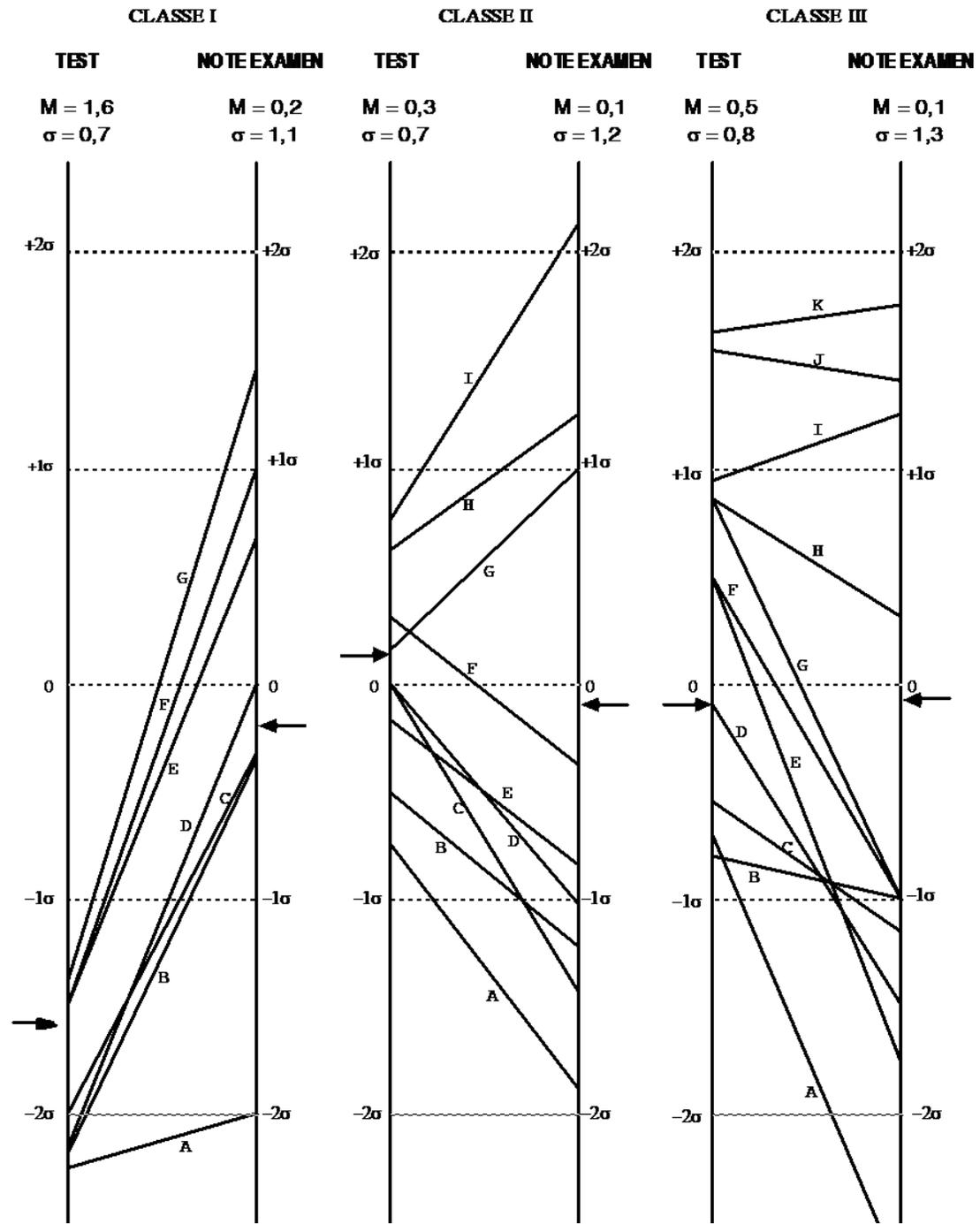
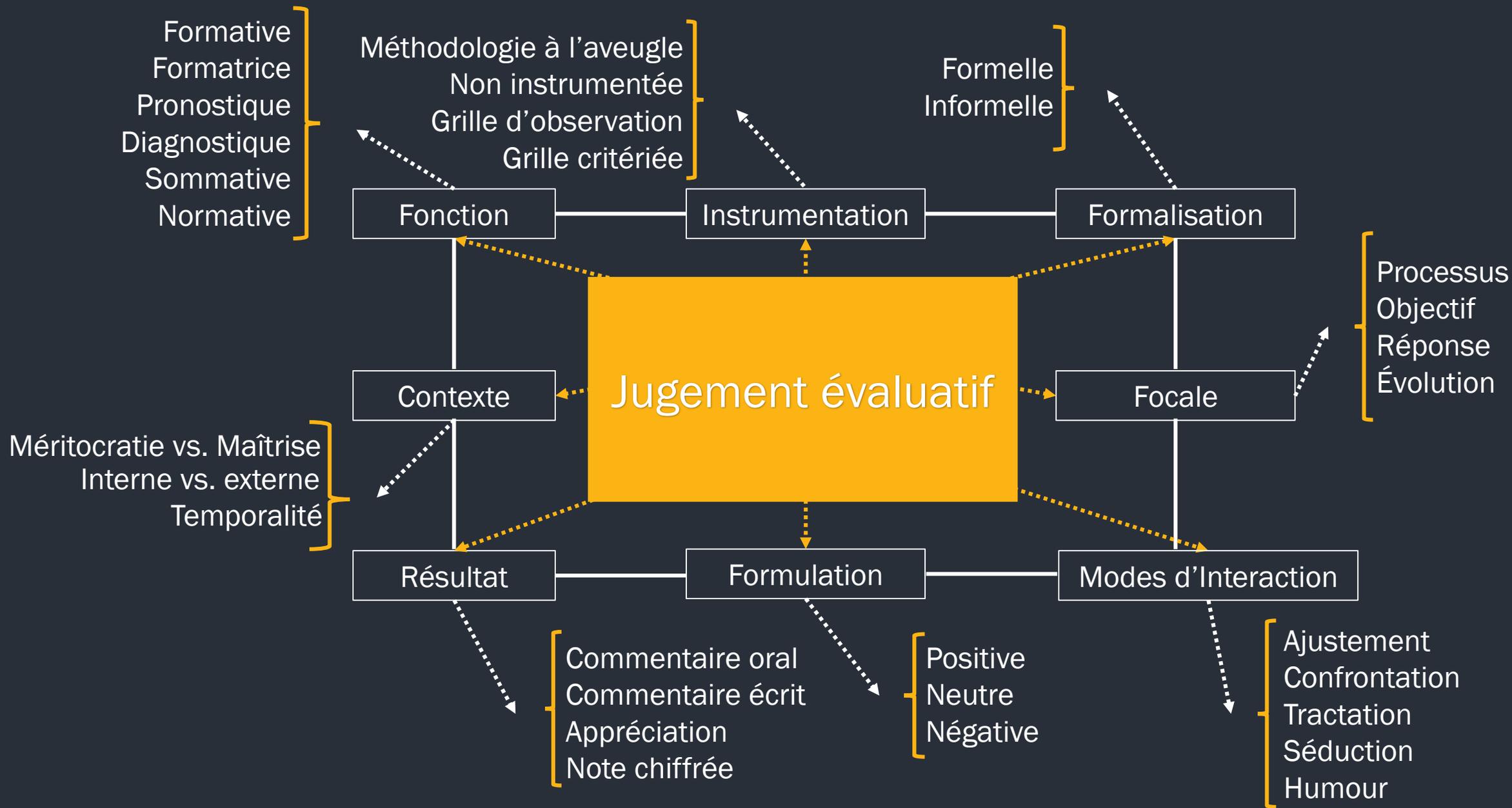


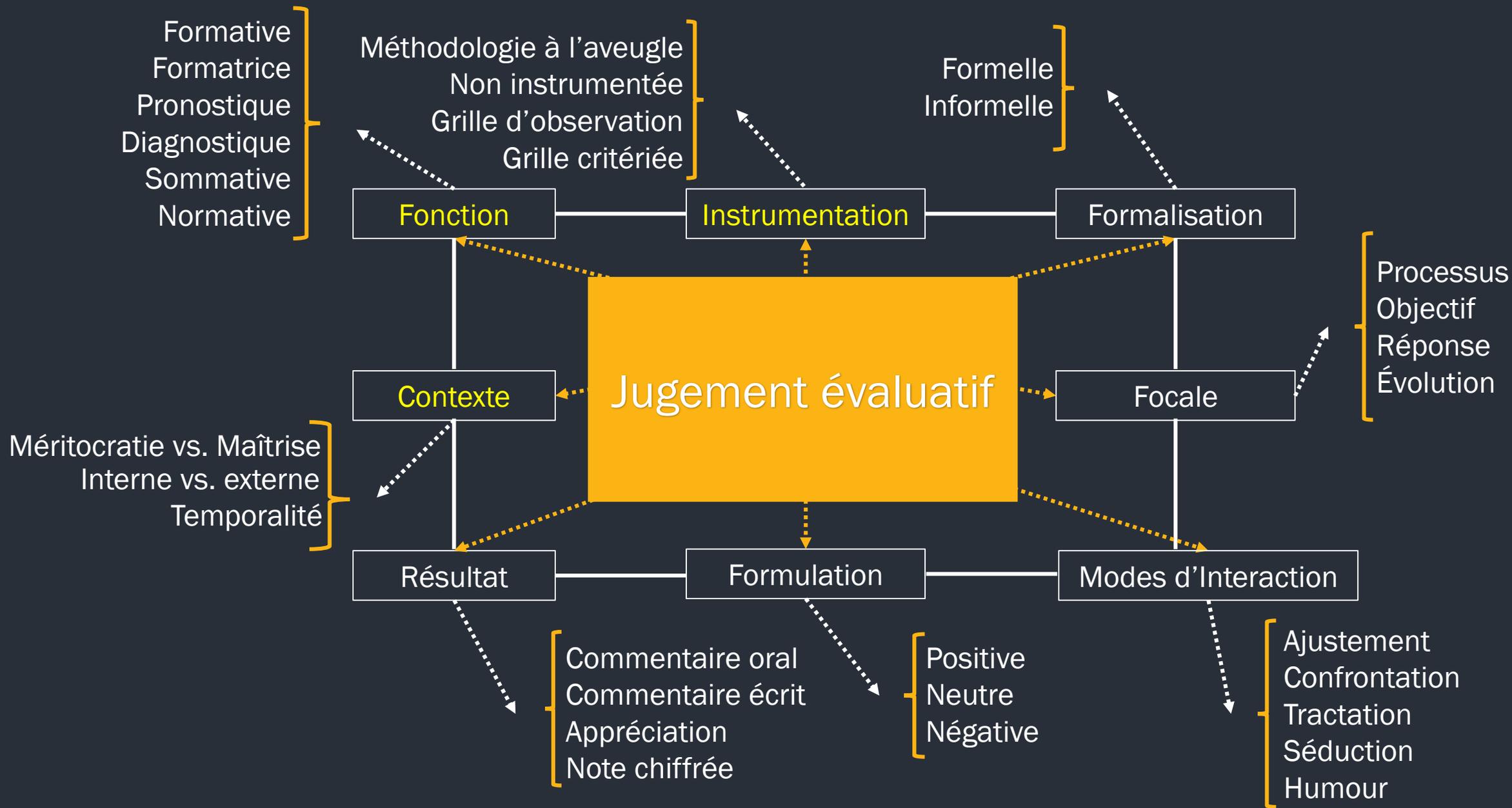
Comment envisager l'évaluation dans une perspective de réussite ?

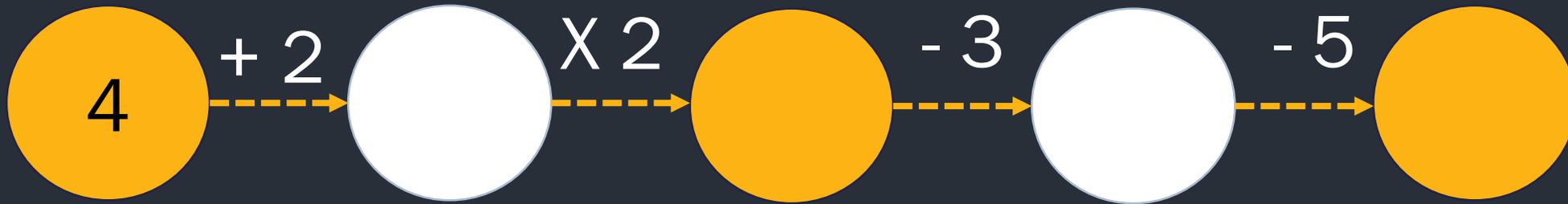
Dachet Dylan

Maître en Conférences et Chercheur









Réponse de Thomas



Quelle note ? /2

Le concept de biais



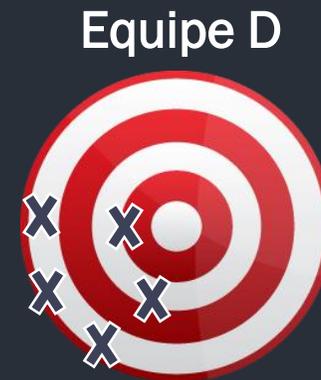
Monde idéal



Biais



Bruit



Biais & Bruit

Le biais et le bruit – l'écart
systématique et la
dispersion aléatoire – sont
deux composantes
différentes de l'erreur

(Kahneman et al., 2021, p. 9-11)

Que sait-on des biais qui impactent le jugement évaluatif ?

Les biais de l'évaluation

Effet de halo : l'évaluation est influencée par des caractéristiques de l'élève (présentation, attitude en classe...) et/ou de son travail (soin, orthographe, élégance du style...) même si on précise que ces éléments ne doivent pas être pris en compte.

Effet de contagion (ou contamination) : les notes attribuées successivement aux différentes questions s'influencent mutuellement. Un élève qui aura très bien répondu aux quelques premières questions d'un test verra son résultat surestimé pour une question suivante qui n'est que moyennement (ou pas du tout) réussie, contrairement à l'élève qui aurait mal commencé le test.

Effet d'ordre ou de contraste : l'évaluation est influencée par les copies antérieures. Une copie d'élève qui vient dans l'ordre après une copie très brillante peut être sous-estimée et vice versa.

Excès de générosité ou de sévérité de certains correcteurs, ce qui compromet gravement l'égalité de traitement des élèves et donc l'équité de l'évaluation

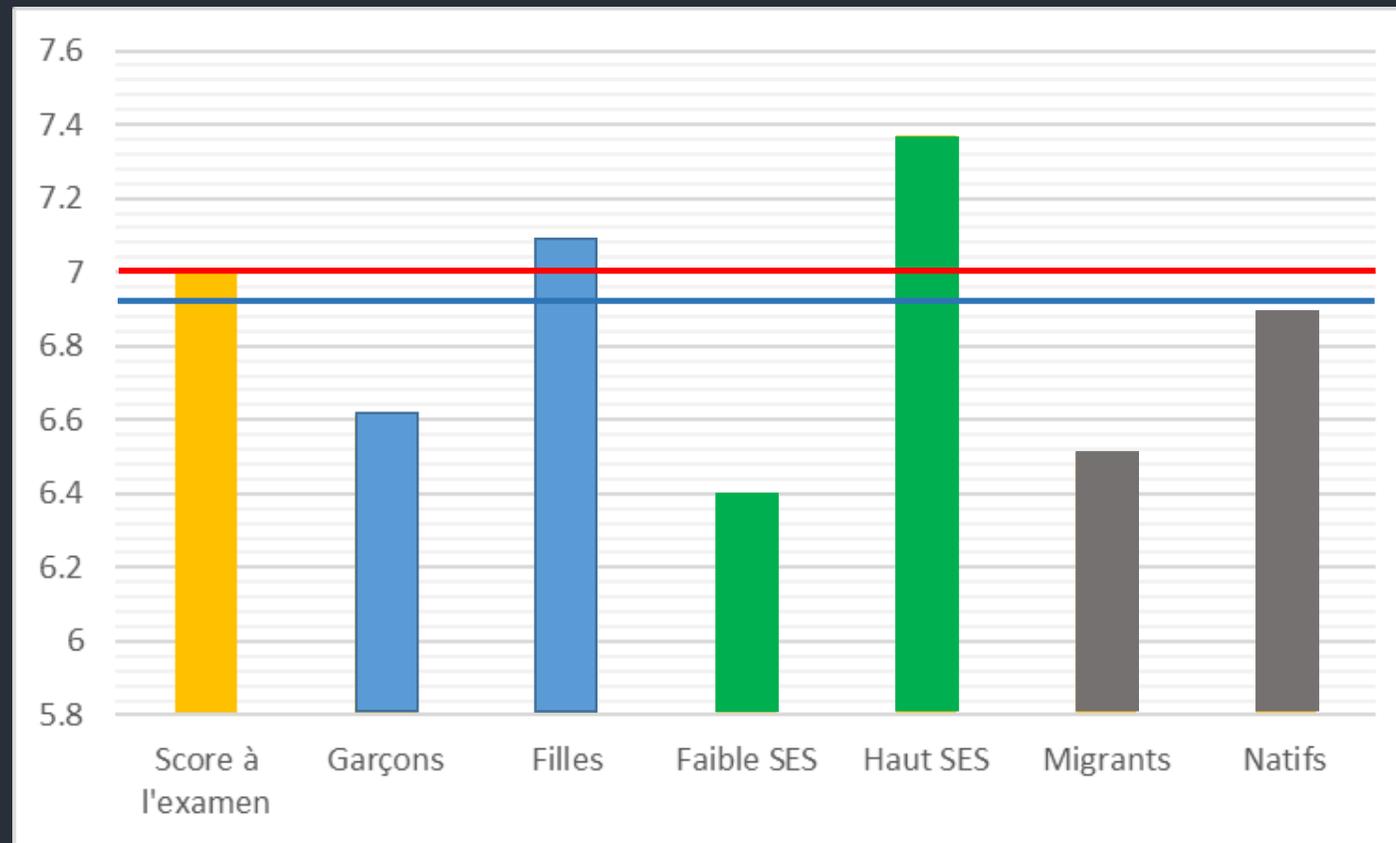
Les designs de recherche



La recherche corrélacionnelle

Effet de halo lié aux caractéristiques des élèves ?

Comparaison entre : (1) les données issues des examens étatiques externes et (2) les notes des enseignants



Pour les élèves qui ont obtenu un score identique de 7 au test étatique, les notes des enseignants étaient plus hétérogènes : elles variaient de 6,40 pour les élèves dont les parents ont un faible niveau d'éducation à 7,37 pour les élèves dont les parents ont un haut niveau d'éducation.

Les designs de recherche

Activation du stéréotype



**11 fautes claires
6 fautes ambiguës**



**11 fautes claires
6 fautes ambiguës**

La recherche expérimentale

Non activation du stéréotype



**11 fautes claires
6 fautes ambiguës**



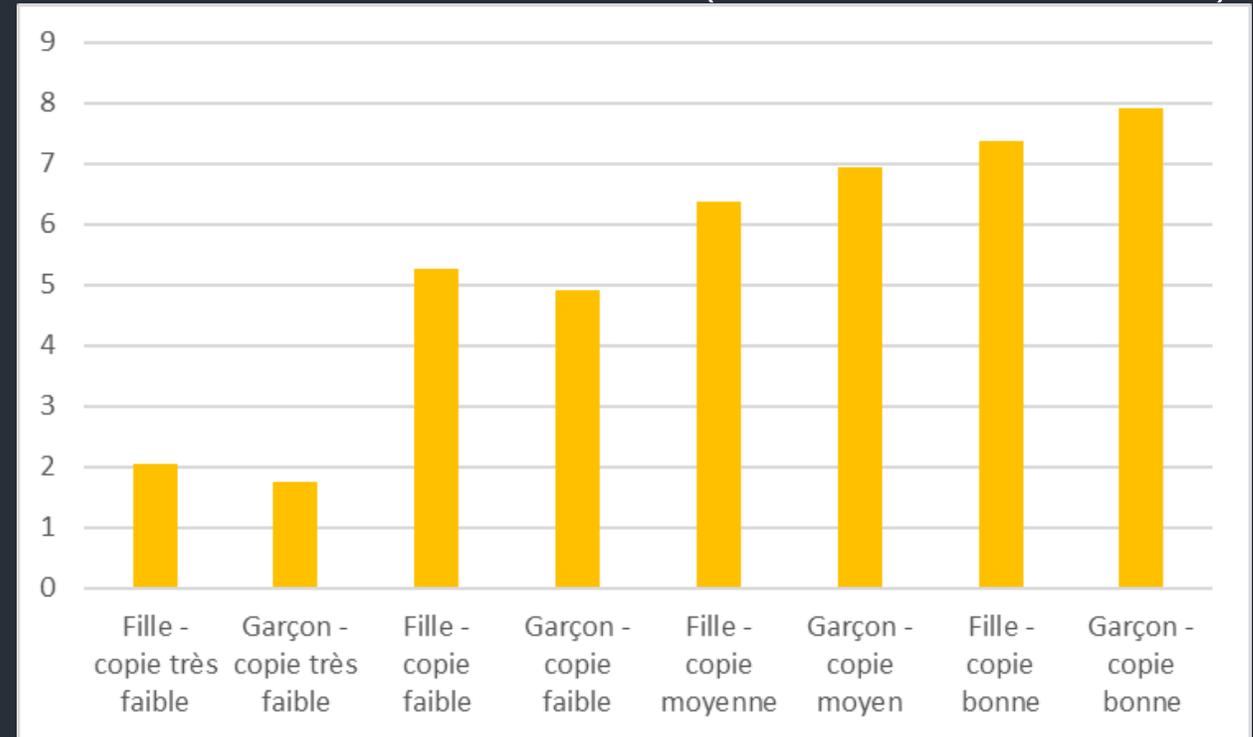
(Lafontaine et Monseur, 2009)

Effet de halo lié aux caractéristiques des élèves ?

Etude expérimentale :

- (1) Copies fictives construites par un professeur de mathématiques : copie très faible, une copie assez faible, une copie moyenne et une bonne copie
- (2) Seule information disponible → prénom clairement masculin (Bernard et Nicolas) ou féminin (Chloé et Emilie)

48 professeurs de mathématiques

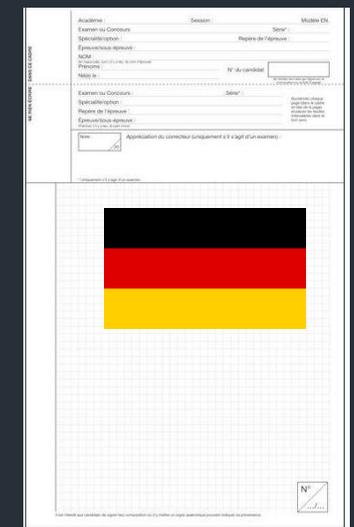
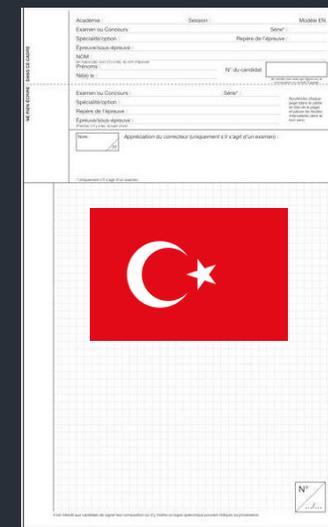


Effet de halo lié aux caractéristiques des élèves ?

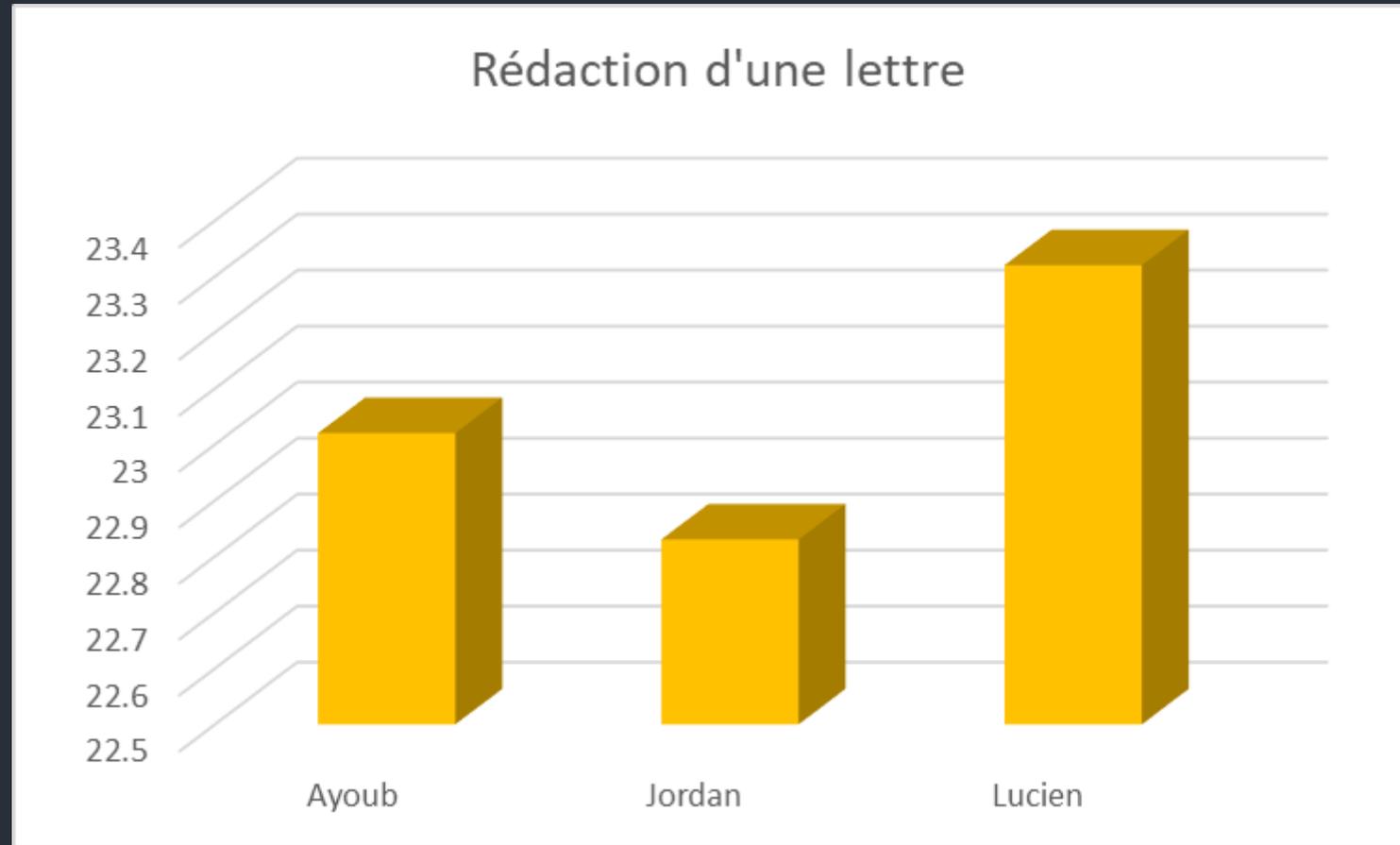
Etude expérimentale :

- (1) Recueil de dissertations rédigées par deux classes anonymes
- (2) Sélection aléatoire de 10 dissertations
- (3) Envoie de la série chaque enseignant avec assignation aléatoire d'un prénom à chaque copie
 - Des prénoms à consonance germanophone (Max, Stefan, ...)
 - Des prénoms à consonance turque (Hakan, Gönül, ...)
 - (une des communautés ethniques les plus représentées)

88 enseignants du primaire (58 écoles différentes)



Effet de halo lié aux caractéristiques des élèves ?



Effet des paramètres de l'évaluation



Effet des paramètres de l'évaluation

Dylan



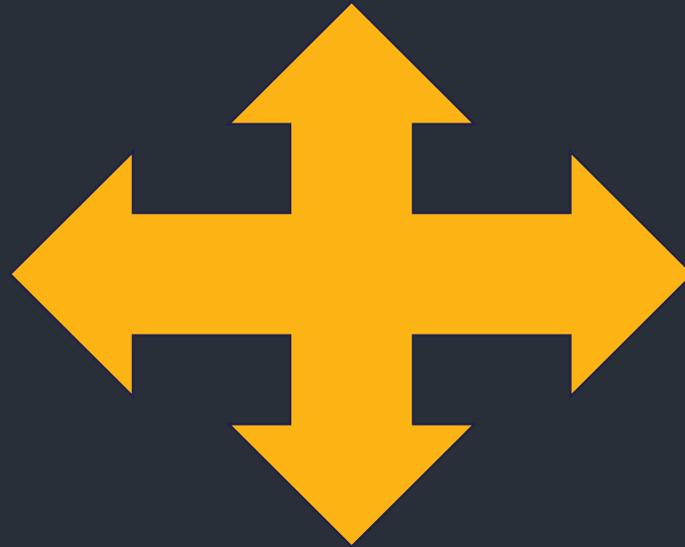
Dylan



Charles



Charles



Effet des paramètres de l'évaluation

Expérience 1

Etude expérimentale:

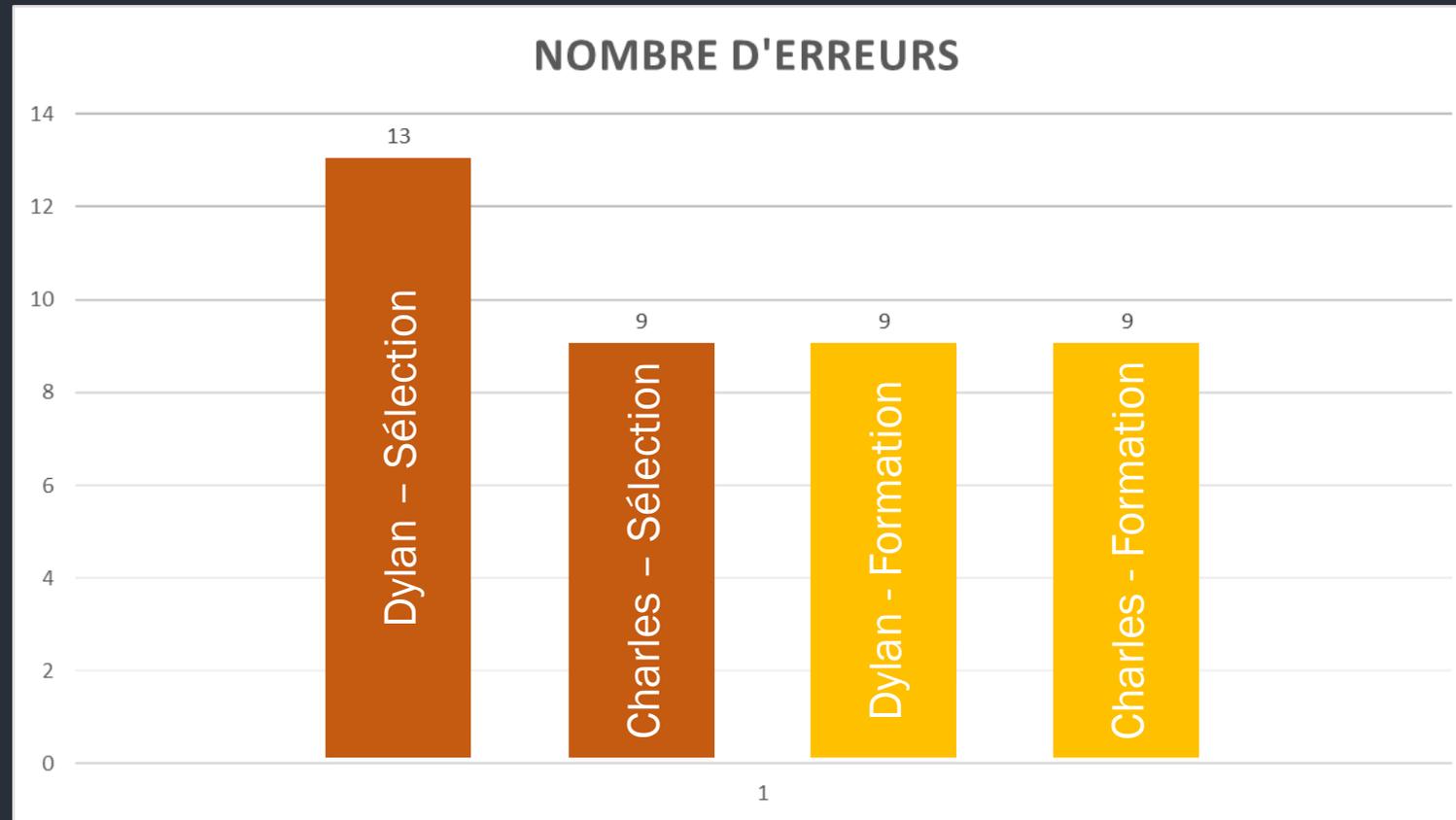
- Double manipulation :
 - Note (normatif) vs. commentaire(s) (formatif)
 - SES faible vs. fort (via des indicateurs tels que le prénom, le statut professionnel des parents, activités extracurriculaires, ...)
- N = 196 étudiants (imaginant qu'ils sont des enseignants)
- **Correction d'une dictée (1-6) contenant 11 fautes claires et 6 fautes ambiguës**

Variables étudiées :

- Temps de correction → plus grand dans le groupe « commentaire » que dans le groupe « Note » Nombre de fautes repérées :
 - Note (M = 10.16, SD = 2.53) > Commentaire(s) (M = 8.61, SD = 2.18).
 - SES faible (M = 9.90, SD = 2.54) > SES fort (M = 8.87, SD = 2.16)
- Effet positif du temps sur le nombre de fautes repérées (b = 0.17).

Effet des paramètres de l'évaluation

Expérience 1



Effet des paramètres de l'évaluation

Estimation de l'ampleur de l'effet de la modulation de l'écart de performance dû au SSE de l'élève en fonction de l'orientation de l'évaluation (sélective vs. éducative):

$$D = 0.19$$

$$p = 0.002$$

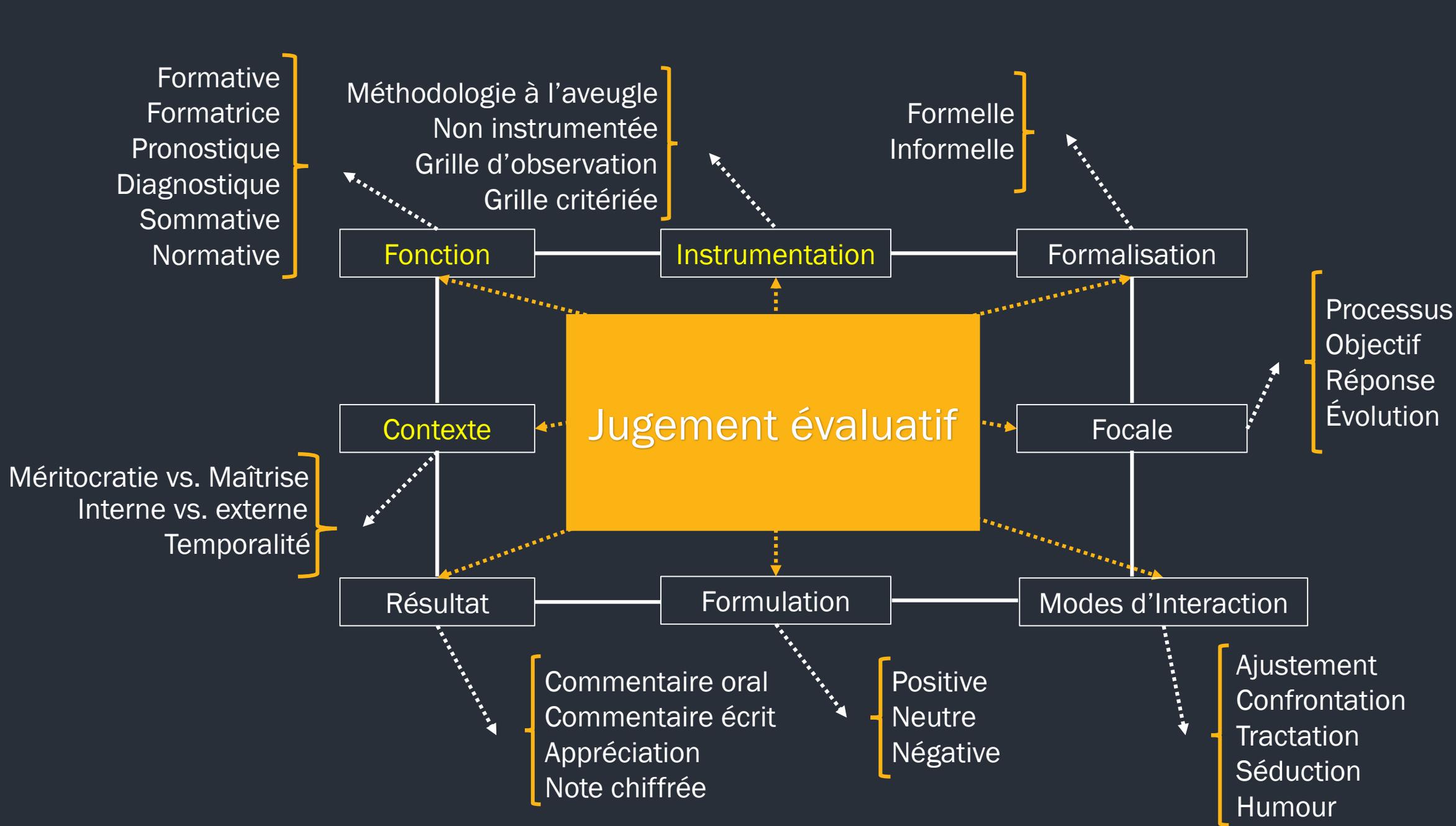
« Cette méta-analyse interne prouve que **les évaluateurs créent artificiellement un plus grand écart de performance SSE lorsque l'évaluation est utilisée pour sélectionner plutôt que pour favoriser l'apprentissage**. L'ampleur de l'effet est faible, mais nous pensons néanmoins qu'elle doit être interprétée à la lumière de la durée de l'éducation et de la fréquence de l'évaluation. De très petites différences dans les évaluations répétées peuvent avoir des conséquences importantes sur les expériences globales et les résultats scolaires des étudiants lorsqu'elles s'accumulent au fil du temps » (Autun, Batruch & Butera, 2019, p. 729).

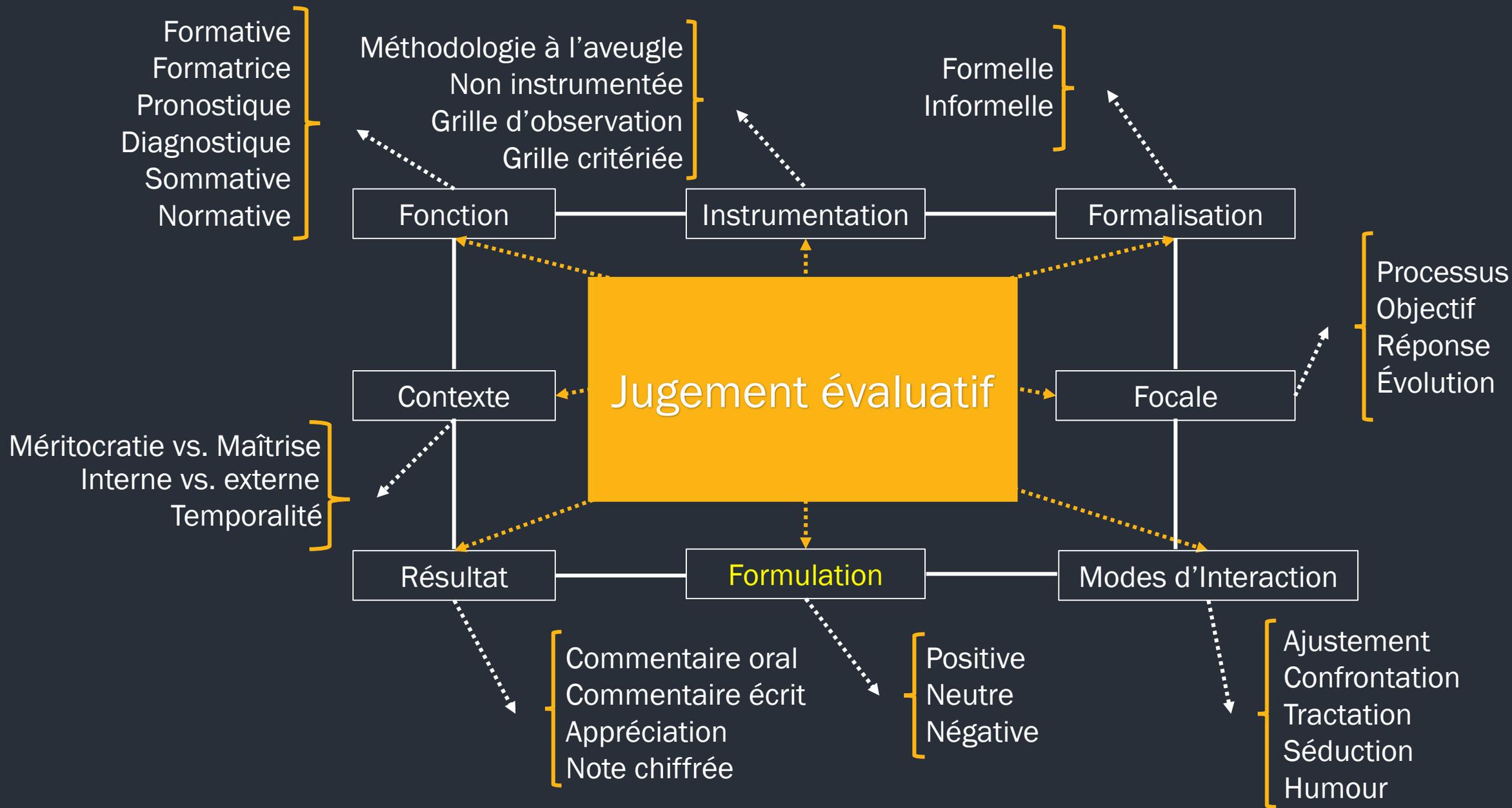
(Crahay, 2019)

L'évaluation des performances des élèves/étudiants par des enseignants peut-elle être biaisée par leur connaissance du milieu social d'un élève ?



- Origine ethnique de l'élève (Dutrévis, 2015 ; Sprietsma, 2013) – et son interaction avec le niveau de la copie (Dachet et al., 2023)
- Niveau d'éducation des parents (Rangvid, 2015)
- Genre – et son interaction avec le niveau de la copie dans les disciplines stéréotypées (Lafontaine & Monseur, 2009)
- Parcours scolaire – redoublement (Rauw, 2022) et génération Covid (Dachet et al., 2022) de l'élève
- Statut socio-économique et son interaction avec le contexte éducatif (méritocratique vs. de maîtrise) (Autin et al., 2019)





Le renforcement positif, une pratique qui a fait ses preuves ?

Revue systématique (Royer et al., 2018)

QR : *Est-ce que la pratique du renforcement positif spécifique au comportement peut-être considérée comme fondée sur des preuves ?*

- L'éloge = **subordonnée** au comportement, **spécifique**, **sincère**, **variée**, et **crédible**
 - = **facteur malléable** plutôt facteur non contrôlable
 - = manière dont le **comportement rencontre l'attente** ou **affecte la réussite**

Méthode : recherche dans 21 bases de données bibliographiques → 318 références
recherche à la main → 32 références

- 282 articles exclus pour des raisons de pertinence
- 29 articles exclus après lecture des synthèses
- 33 articles exclus après lecture complète
- 6 articles rencontrent les critères d'inclusion (enseignants ; comportements ; K-12 ; recherche expérimentale)

Le renforcement positif, une pratique qui a fait ses preuves ?

Revue systématique (Royer *et al.*, 2018)

Étude	Mesure	Effet
Madsen <i>et al.</i> (1968)	Comportements inappropriés	+
Van der Mars (1989)	Comportements hors de la tâche	+
Houghton <i>et al.</i> (1990)		+
Wheatley <i>et al.</i> (2009)	Comportements inappropriés	+
Haydon & Musti-Rao (2011)	Perturbations	+
Hollingshead <i>et al.</i> (2016)	Comportements dans la tâche	/

Le renforcement positif, une pratique qui a fait ses preuves ?

Revue systématique (Royer et al., 2018)

Conclusion :

« Les six études examinées montrent que le renforcement positif peut être mis en œuvre avec un **minimum d'effort** et pratiquement **aucune perturbation des enseignements**, alors qu'il **entraîne des changements rapides dans les résultats des élèves**. D'autres études plus rigoureuses sur le plan méthodologiques sont nécessaires pour déterminer si le renforcement positif comme utilisé dans les écoles traditionnelles de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire supérieur peuvent être considérés comme des pratiques *evidence-based*. »

Le renforcement positif, une pratique qui a fait ses preuves ?

Enquête sur les adolescents (Fefer et al., 2016)

QR : *Quelles sont les préférences des élèves adolescents en matière de renforcements positifs et de récompenses relatifs au comportement scolaire ?*

Méthode : enquête administrée à 764 élèves de la 5^e année (P5) à la 12^e (S6) année d'un district scolaire américain

Résultats :

- Les adolescents **apprécient** tant les renforcements positifs que les récompenses
- Les adolescents accordent, souvent, **plus d'importance à l'opinion des enseignants** concernant le travail scolaire qu'à l'opinion d'autres (pairs, parents, ...)
- Les **renforcements positifs « silencieux »** (ou privés/discrets) sont plus appréciés que les renforcements positifs publics.
 - Ce dernier constat semble surtout vrai pour les adolescents, moins pour les plus jeunes (Burnett, 2001)

Une typologie des renforcements positifs

(Morin, 2022)

- Le renforcement positif **personnel**
Met l'accent sur les **talents naturels**, les **compétences individuelles**, ...
« *Tu es vraiment doué en algèbre !* »
- Le renforcement positif fondé sur l'**effort**
Met l'accent sur le processus d'apprentissage, le temps investi, ... et donc sur des **éléments contrôlables**
« *Je suis impressionné par le temps que tu as investi pour maîtriser les équations du premier degré.* »
- Le renforcement positif spécifique à un **comportement**
Met l'accent sur la description du **comportement attendu observé**
« *Je te félicite d'être resté silencieux pendant que les autres travaillaient.* »

Qu'est-ce qu'un bon renforcement positif ?

Caractéristiques	Définition
Sincère et véritable	Repose sur une forme de vérité // éviter les exagérations (Brummelman et al., 2014)
Subordonné au comportement	Dépend intimement du comportement observé
Spécifique	Décrit exactement le comportement observé et son intérêt
Pas directif	Ne décrit pas des tâches futures à accomplir
Centré sur le processus	Renforce la démarche, le progrès, ... plus que le résultat et/ou la comparaison avec les autres
Immédiat	Est formulé immédiatement après l'observation du comportement
Cohérent avec les attentes	N'est utilisé que pour valoriser un comportement observé qui correspond au comportement attendu et explicité
Inattendu	N'est pas prévisible
Varié	Porte sur l'ensemble des comportements attendus

Quelles évolutions de l'évaluation formative

Conception initiale de Bloom versus conception élargie de l'évaluation formative dans la littérature scientifique francophone (Allal & Mottier Lopez, 2005)

Conception initiale de Bloom	Conception élargie
Insertion de l'EF <u>après</u> la phase d'enseignement	Intégration de l'EF durant <u>tout</u> l'apprentissage
Utilisation de <u>tests</u> formatifs	Utilisation de <u>divers moyens</u> de recueil d'informations
Feed-Back + correction → <u>remédiation</u>	Feed-back + adaptation de l'enseignement → <u>régulation</u>
Gestion de l'EF par l' <u>enseignant</u>	Participation active des <u>élèves</u> à l'EF
Maîtrise des objectifs par <u>tous les élèves</u>	<u>Différenciation</u> de l'enseignement et des objectifs
<u>Remédiation bénéfique</u> aux élèves qui ont été évalués	<u>Régulation à 2 niveaux</u> : pour les élèves évalués et pour les futurs élèves

Bibliographie

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning : A review of publications in French. In *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris, France : OECD-CERI Publication (What works in innovation in education).

Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assesment leads evaluators to artificially create te social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, 111, 717-735. <https://doi.org/10.1037/edu0000307>

Burnette, P. C. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *The Journal of Classroom Interaction*, 36(1), 16-23. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/23870540>

Crahay, M. (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (4th ed.). Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur.

Dutrévis, M. (2015). Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves ?. *Revue française de pédagogie*, 191, 61-72. Retrieved from : <http://rfp.revues.org/4751>

Fefer, S., DeMagistris, J., & Shuttleton, C. (2016). Assessing adolescent praise and reward preferences for academic behavior. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(2); 153-162. <https://doi.org/10.1037/tps0000072>

Kahneman, D. Sibony, O., & Sunstein, C. R. (2021). *Noise*. Odile Jacob

Bibliographie

Lafontaine, D., & Monseur, C. (2009). Les évaluations des performances en mathématiques sont-elles influencées par le sexe de l'élève ? *Mesure et Evaluation en Education*, 32 (2), 1-106. <https://doi.org/10.7202/1024955ar>

Morin, A. (2022). *The power of effective praise: a guide for teachers*. Retrieved from: <https://www.understood.org/articles/en/the-power-of-effective-praise-a-guide-for-teachers>

Rangvid, B. S. (2015). Systematic differences across evaluation schemes and educational choice. *Economics of Education Review*, 48, 41–55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.003>

Royer, D. J., Lane, K. L., Dunlap, J. D., & Parks Ennis, R. (2018). A systematic review of teacher-delivered behavior-specific praise on k-12 student performance. *Remedial and Special Education*, 40(2), <http://dx.doi.org/10.1177/0741932517751054>

Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics*, 45, 523–538. <http://dx.doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>