
docs Documentation

Version 1.0

Philippe Dessus

14 février 2022

1	Table des matières	3
2	Index et tables	63
	Bibliography	65

Information

- **Responsable éditorial** : [Philippe Dessus](#), Inspé & LaRAC, Univ. Grenoble Alpes.
 - **Résumé** : Cette page indexe différents Documents sur la pédagogie universitaire.
 - **Dernière mise à jour** : 14 février 2022.
 - **Note** : La réalisation de ce site a été en partie financée par le projet [ANR-IDEFI numérique ReflexPro](#).
 - **Licence** : Sauf mention contraire spécifiée sur le document, tous les Documents de ce site sont placés sous licence *Creative Commons* : [BY-NC-SA](#).
-

Table des matières

1.1 Enseignement en ligne

- Écrire des questions d'examen à l'épreuve de la tricherie (Sept. 2021)

1.1.1 Enseignement en ligne : Principes et activités

Informations

- **Auteurs** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes.
 - **Date de création** : Février 2021.
 - **Date de modification** : 14 février 2022.
 - **Statut du document** : En cours.
 - **Résumé** : Ce Document recense quelques principes et activités pour mener des cours en ligne, qu'ils soient synchrones ou asynchrones, dans les meilleures conditions possibles, reprenant principalement [Lemov, 2020].
 - **Voir aussi** : Le Document *Évaluation formative des étudiants à distance*
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : BY-NC-SA.
-

Introduction

Une situation d'enseignement en ligne est une situation dans laquelle ([Rapanta et al., 2020] p. 925, citant Anderson, 2011)

1. l'apprenant est à distance de l'enseignant ou du tuteur ;
2. l'apprenant utilise une certaine forme de technologie pour accéder au matériel d'apprentissage ;
3. l'apprenant utilise une technologie pour interagir avec l'enseignant ou le tuteur et les autres apprenants ;
4. une certaine forme d'aide est donnée aux apprenants

La pandémie de COVID-19 a fait exploser un *enseignement en ligne d'urgence* : les enseignants de tous niveaux ont dû investir en urgence différentes plates-formes d'enseignement à distance et de vidéoconférence qui étaient auparavant réservées à quelques situations particulières (apprenants hospitalisés ou en alternance). Ils ont dû rapidement comprendre le fonctionnement des plates-formes, planifier et adapter leur enseignement le mieux possible, la plupart

du temps en investissant beaucoup de temps, le risque, jamais très loin, étant de s'installer dans une sorte de MOOCification de leur enseignement [Charroud et al., 2020], c'est-à-dire d'un enseignement de masse, très impersonnel, dans lequel les apprenants sont peu engagés.

Ce document, principalement issu de [Lemov, 2020], rassemble quelques principes de travail dans un enseignement en ligne.

Enseignement en ligne vs. en présence

Enseignement synchrone vs. asynchrone

Dans l'enseignement en présence, les apprenants sont engagés dans des phases d'enseignement synchrone (en classe) et des phases asynchrones (devoirs à la maison). En enseignement en ligne, ces deux phases peuvent aussi être menées, chacune ayant leurs avantages et inconvénients (voir Tableau I, d'après [Lemov, 2020], p. 25, ce qui suit, *id.*, pp. 27-29).

Par exemple, fournir un enseignement synchrone de très haute qualité est très demandeur en temps et énergie. L'enseignant peut donc utiliser du temps pour réaliser des ressources asynchrones, plus aisées à concevoir et peaufiner, permettant de plus de fournir des rétroactions aux élèves (p. ex., des questionnaires à choix multiple).

De plus, réaliser un enseignement mixte (synchrone et asynchrone) permet aux apprenants de travailler à leur rythme, et donc de se désengager si nécessaire des écrans, causant une fatigue importante.

Tableau I. Avantages et inconvénients de l'enseignement synchrone vs. asynchrone (d'après [Lemov, 2020], p. 25).

	Enseignement asynchrone	Enseignement synchrone
Avantages	<ul style="list-style-type: none">• Matériel mieux fini• Contrôle de son rythme• Devoirs plus complexes	<ul style="list-style-type: none">• Connexions construites et maintenues• Compréhension vérifiée et rétroactions en direct• Plus grand engagement
Limites	<ul style="list-style-type: none">• Compréhension & engagement moins évaluables• Moins de connexions• Impact moindre sur apprenants en difficulté• Fatigue due au temps d'écran• Attention décroissante	<ul style="list-style-type: none">• Contraintes de coordination (tous présents)• Problèmes de connexion/accès• Fatigue due au temps d'écran• Attention décroissante

Principes

Cette section présente quelques principes généraux à suivre si l'on veut mener des séances d'enseignement en ligne ; nous indiquons si cela s'applique aux cours synchrones ou asynchrones.

1. La qualité de l'enseignement (aux niveaux socio-émotionnels, gestion du cours, soutien à la compréhension) est plus importante que la manière dont les cours sont diffusés (EEF, 2020).
2. Être sensible au fait que tous les apprenants d'un cours n'ont pas les mêmes conditions matérielles (matériel informatique, connexion, pièce) et que cela peut être difficile pour certains de le suivre ([Lemov, 2020] p. 20). Ainsi s'assurer d'un "accès universel" du contenu du cours est fondamental, d'autant plus pour les apprenants à besoins spécifiques (EEF, 2020).

3. Aligner les routines et scénarios de l'enseignement en présence à l'enseignement en ligne, de manière à ce que les apprenants aient l'impression qu'ils vivent un enseignement très proche de celui qu'il vivraient en classe ([Lemov, 2020] p. 56).
4. Mixer des phases d'enseignement synchrone avec des phases asynchrone (cf. ci-dessus).
5. En synchrone ou asynchrone, se comporter *comme si* on enseignait en présence (e.g., en enseignant debout) ([Lemov, 2020] p. 40).
6. Être connecté avec les apprenants *en dehors* du cours en ligne, synchrone ou asynchrone, par des moyens diversifiés, améliore leur engagement dans le cours ([Lemov, 2020] p. 56).
7. En synchrone, permettre la participation (au moins orale) des apprenants le plus tôt possible dans le cours, pour les amener à trouver normal de s'exprimer ([Lemov, 2020] p. 61).
8. Instaurer des pauses régulières dans le cours (toutes les 10 min), qu'il soit synchrone ou asynchrone, pour que les apprenants réalisent un travail qui les implique et les amène à s'approprier le contenu du cours activement et de manière indépendante (EEF, 2002), et ensuite faire l'objet de rétroactions. Ce travail peut aussi être réalisé en groupe dans des salles de discussion ([Lemov, 2020] p. 84 et 91).
9. Donner des antidotes à l'écran, en donnant des tâches de lecture de livres sur papier et d'écriture papier-crayon, pour éviter la fatigue due à une durée de visionnement d'écran trop importante, que le cours soit synchrone ou asynchrone ([Lemov, 2020] p. 106).
10. Choisir les outils en ligne et la plate-forme d'enseignement de manière à ce que le travail des apprenants soit le plus aisé et simple possible : la multiplication et la complexité des outils et des comptes ajoute de la confusion. Lire de près les Conditions générales d'utilisation des outils en ligne, le Tutoriel tuto:tuto_donnees_perso pourra aider ([Lemov, 2020] p. 106).

Conseils

Ces différents conseils peuvent être suivis selon les buts pédagogiques de l'enseignant. Ils sont pour la plupart repris de [Lemov, 2020].

Pour améliorer le climat socio-émotionnel

Des interactions fréquentes et émotionnellement positives entre pairs et entre enseignant-apprenants sont fondamentales pour la motivation et la réussite de ces derniers (EEF, 2020).

Capsules vidéo de présentation

- L'enseignant réalise, en début de cours, une capsule vidéo de présentation de lui-même, et peut demander aux apprenants de faire de même ([Lemov, 2020] p. 55).

Routines de pause

- Mettre en place des routines de pause, au début ou entre deux phases d'un cours (e.g., en créant une liste de morceaux du cours, qui sont diffusés au début de chaque cours, aux pauses, ou en demandant à un apprenant de jouer un morceau de musique).

Personnalisation

- Diffuser certaines consignes ou évaluations *via* écriture manuscrite ([Lemov, 2020] p. 42).
- Demander à ce que les apprenants suivent le cours caméra allumée, de manière à percevoir les signaux d’engagement ou désengagement des apprenants, leur réaction (voir section **Rétroactions** ci-dessous) mais aussi former un groupe ([Lemov, 2020] p. 44).

Rétroactions

- En synchrone, utiliser le “mode conversation” (*chat*) intégré à la plate-forme pour interagir avec les apprenants (poser des questions, donner des rétroactions), et pour qu’ils interagissent entre eux ([Lemov, 2020] p. 45).
- En synchrone, utiliser les outils de “réaction rapide” intégrés à la plate-forme pour inciter les apprenants à donner leur avis sur tel ou tel aspect du cours... ou leur demander de réagir devant la caméra (*e.g.*, pouce levé) ([Lemov, 2020] p. 45).
- En synchrone, utiliser le “mode sondage” pour poser des questions-bilan ou de compréhension, et utiliser les scores de réponse pour avancer dans le cours ou reprendre certains points ([Lemov, 2020] p. 45).

Pour améliorer la gestion du cours en ligne

Une organisation rigoureuse et soucieuse du rythme est importante pour l’engagement de chacun.

Matériel nécessaire

- Dès le début du cours, qu’il soit synchrone ou asynchrone, mentionner tout le matériel dont les apprenants vont avoir besoin (*e.g.*, papier, crayon, calculette, tablette...) ([Lemov, 2020] p. 89).

Icones d’activités

- En synchrone ou asynchrone, choisir une série d’icônes signalant les principales activités (listées dans la section suivante), de manière à ce qu’elles soient lancées plus rapidement et efficacement ([Lemov, 2020] p. 140). On pourra recourir à la banque d’icônes libres et gratuites [TheNounProject](#).

Canaux de composition

- En synchrone ou asynchrone, faire varier les canaux de composition : les apprenants peuvent réaliser des tâches par courriel, sur papier montré ensuite à la caméra, par mémo vocal, etc. ([Lemov, 2020] p. 46).

Temporalité

- En asynchrone, distinguer le matériel avec date de péremption du matériel sans date de péremption ([Lemov, 2020] p. 17), en assignant certains travaux à faire d’une date-butoir spécifique ; d’autres matériels (“persistants”) pouvant être visionnés à tout moment, pour s’entraîner, se remettre à niveau.

Pour améliorer la compréhension

Enseignement mixte

- Répliquer le système des “classes inversées” dans l’enseignement en ligne. Les apprenants étudient un matériel en asynchrone et des sessions synchrones permettent de discuter de la compréhension de ce matériel.

Source du matériel

- En asynchrone, que l’enseignant d’un cours est le mieux placé pour concevoir les ressources vidéos de son cours. Le visionnement de vidéos par d’autres enseignants sont optionnelles ([Lemov, 2020] p. 21).

Consignes conditionnelles

- En asynchrone, donner des consignes que les apprenants interprètent en fonction de leur compréhension de ce qui a précédé : “Si vous pensez avoir compris *X*, alors faites tel exercice, sinon, revisionnez telle vidéo d’explication” ([Lemov, 2020] p. 104).

Questions méta-cognitives

- En synchrone ou asynchrone, poser des questions méta-cognitives aux apprenants : “envoyez-moi un courriel expliquant sur quel sujet vous avez progressé et ce qu’il vous reste à comprendre” ([Lemov, 2020] p. 46).

Briques d’activités

Cette section présente une série de petites “briques” d’activités pouvant être enchaînées les unes aux autres et constituer un scénario d’enseignement en ligne. Pour faciliter leur démarrage on pourra avoir recours à des icônes qui les symbolisent et sont affichées sur les diapositives qui les évoquent (voir section précédente).

- **Exemple concret collaboratif** (*collectively worked example*) : Un problème à résoudre est donné par l’enseignant et tous (enseignant et apprenants) collaborent à le résoudre ensemble ([Lemov, 2020] p. 175).
- **Fais-ça** (*do-now*) : Consigne très explicite donnant une tâche pouvant être réalisée rapidement, et continuant par un *Montre-nous* ou un *Dis-nous*.
- **Montre-nous** (*show-call*) : Question ciblée à l’improvisiste, version écrite du *Dis-nous*, où l’enseignant désigne un apprenant pour qu’il partage son écran pour que tous voient sa production, qui est ensuite commentée.
- **Dis-nous** (*cold call*) : Question ciblée à l’improvisiste. L’enseignant peut instaurer dans son cours en ligne l’habitude de poser oralement des questions invitant un apprenant de son choix à y répondre, à l’improvisiste. Cela pas dans un but de le piéger, mais d’indiquer à tous qu’il est important de suivre le cours puisque tous peuvent être sollicités pour des questions de compréhension ([Lemov, 2020] p. 49).
- **Stop et écrivez** (*stop and jot*) : Moment où le cours, synchrone ou asynchrone, s’arrête un moment pour laisser les apprenants écrire (sur papier ou document collaboratif) les idées qui leur viennent à propos d’une consigne donnée juste avant ; chacun peut consulter les réponses de ses pairs. Peut être suivie d’un *Dis-nous* ou *Montre-nous* ([Lemov, 2020] p. 129-131).
- **Tout le monde écrit** (*Everybody writes*) : Dérivé de *Stop et écrivez*. Lors d’un visionnement asynchrone d’une vidéo, les apprenants prennent des notes et répondent à des questions sur un document partagé, ce qui peut être vu par les pairs et l’enseignant ([Lemov, 2020] p. 18).

- **Question éclair** (*speed question*) : Question de compréhension posée par l’enseignant, en synchrone, les apprenants ayant pour tâche d’y répondre par *chat* le plus vite possible ; des rétroactions rapides étant ensuite données par l’enseignant ([Lemov, 2020] p. 130).
- **Question-go** (*wait question*) : Question de compréhension posée par l’enseignant, en synchrone, les apprenants ayant pour tâche d’y répondre par *chat* et envoient leur réponse *en même temps*, au signal de l’enseignant, ce qui permet à tout le monde, et pas seulement les plus rapides, de participer ; des rétroactions rapides étant ensuite données par l’enseignant ([Lemov, 2020] p. 130 et 177).

Sites internet

- EEF (2020). [Rapid evidence assessment : Distance learning, summary](#). Education Endowment Foundation.
- Site [Teach Like a Champion](#) (Doug Lemov).

Références

1.1.2 Évaluation formative des étudiants à distance

Information

- **Auteur** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes
 - **Date de création** : Janvier 2021.
 - **Date de modification** : 14 février 2022.
 - **Statut** : En cours.
 - **Résumé** : Ce Document présente quelques éléments de réflexion, puis pratiques, à propos de l’évaluation formative des étudiants par le numérique, à distance.
 - **Voir aussi** : Le Document [Évaluation formative, ou pour l’apprentissage](#).
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : BY-NC-SA.
-

Pourtant, “ [...] les effets des mauvaises pratiques **sont bien plus puissants** [dans le cas de l’évaluation] que dans tout autre aspect de l’enseignement. Les élèves peuvent, avec difficulté, **s’échapper des effets d’un mauvais enseignement ; ils ne peuvent (s’ils veulent réussir dans un cours) échapper aux effets d’une mauvaise évaluation.** ” ([McDonald et al., 2000] p. 8)

Introduction

Avec la récente pandémie de la Covid-19, l’enseignement supérieur (mais aussi, dans une moindre mesure, les enseignements des premier et second degrés) a dû aborder une mise à distance d’urgence [Charroud et al., 2020]. Ce sont non seulement les moyens de diffuser des informations à propos d’un contenu, mais aussi les moyens d’évaluer la compréhension de ce même contenu qui ont dû être rapidement, et souvent sans beaucoup de préparation, porté dans des systèmes d’enseignement à distance.

Ce document s’intéresse aux moyens d’évaluer les étudiants et leur compréhension d’un contenu, dans une perspective qui s’intéresse moins à tester les étudiants qu’à les évaluer (c’est-à-dire, évaluer de manière formative, voir ‘eval_formative).

Le numérique et l'évaluation

D'après [bryan20], qui ont réalisé une étude à propos des enseignants des premier et second degrés, le numérique permet de réallouer de 20 à 30 % du temps hebdomadaire passé à enseigner sur d'autres tâches.

- préparation : gain 5 h
- **évaluation/rétroactions : gain 3 h**
- administration : gain 2,5 h
- enseignement en classe : gain 2 h
- formation professionnelle : gain 0,5 h

Voici une définition plus précise de l'évaluation de compétences en ligne : “[...] toutes tâches d'évaluation informatisées où les [tâches], la performance et les rétroactions sont médiatisées par les technologies” ([tinoca14] p. 7) Dans ce cas, c'est à la fois les compétences à propos de tâches données (pouvant être élaborées par l'enseignant ou les apprenants, la performance des apprenants, et les rétroactions (qu'elles soient données par l'enseignant, des pairs, ou l'apprenant lui-même).

Toutefois, il faut noter que ces éléments n'abandonnent pas une certaine quantité d'enseignement en présence, de nombreuses études montrant que les performances d'apprentissage baissent dès lors que l'enseignement se réalise totalement à distance [Escueta et al., 2017].

Évaluer via numérique ou papier-crayon ?

Voici quelques différences notables entre l'activité d'évaluer l'apprentissage *via* numérique ou papier-crayon, à l'avantage du premier. Tout d'abord, on peut beaucoup plus aisément, avec le numérique recueillir des *processus* (durées de tâches, hésitations, etc.) qui peuvent être analysables par la suite, notamment par des *visualisations synthétiques* pour suivre les progrès des apprenants. Ensuite, le recueil et une partie du traitement évaluatif peut être *automatisé*, impliquant donc moins de “fatigue évaluative” côté enseignant, et plus d'entraînement du côté des apprenants. Moins de “fatigue” peut aussi signifier moins de recours aux stéréotypes ou effets d'ancrage.

Des évaluations standardisées répartissent les étudiants par *niveaux* de manière plus fiable et rapide que les enseignants, pouvant reposer sur des statistiques psychométriquement valides (voir par exemple le fonctionnement de TACIT, logiciel d'entraînement à la compréhension, univ. Rennes-2). Les *rétroactions* (semi-)automatiques peuvent être délivrées juste après la production des étudiants, ce qui peut améliorer leur compréhension du contenu.

En revanche, nous pouvons aussi noter quelques inconvénients, qui se sont d'ailleurs exacerbés pendant la pandémie. Tout d'abord, même si l'on parle souvent de “personnalisation” de l'enseignement ou de l'évaluation, ce terme est galvaudé (Guillaud, 2015) : les évaluations automatiques produites sont plus impersonnelles que des évaluations réalisées par des enseignants qui connaissent les étudiants. Ensuite, les évaluations standardisées vues plus haut, si on ne recourt qu'à elles, peuvent elles aussi “impersonnaliser” l'évaluation, la rendre plus lointaine du jugement de l'enseignant. Ensuite, les données personnelles recueillies, puisqu'elles sont sur support numérique et souvent en ligne, sont plus aisément piratables ou modifiables (que ce soit par les étudiants ou les enseignants). De plus, ces données sont de plus en plus susceptibles d'être réutilisées à des fins commerciales ou de profilage.

Pour finir, et ce point est un principe général : réaliser plus de recueils et de fouilles de données amène à en recueillir et fouiller toujours plus [Biesta, 2020], sans pour autant avoir l'assurance d'aller vers une évaluation plus juste (comme le montrent les récentes avancées de la technique de l'apprentissage profond, réalisant des évaluations biaisées malgré la très grande quantité de données traitées, voir *biais algorithmique*).

Efficacité des évaluations en ligne

Il existe d'assez nombreuses méta-analyses sur l'enseignement en ligne, donnant quelques éléments sur ce qu'on peut faire en termes d'enseignement :

- Inclure des questionnaires en ligne (ou des vidéos) n’améliore pas l’apprentissage si on compare cela à donner des devoirs aux apprenants [means10].
- Toutefois, faire réaliser des questionnaires en ligne permet que les étudiants testent et confrontent leurs connaissances, il est à noter, toutefois, que cela les entraîne en même temps à “jouer” avec les questionnaires, donc à deviner les bonnes réponses (voir [Jonsson et al., 2017] et le Document Répondre à un QCM : Aspects cognitifs).
- Donner aux apprenants le contrôle de leurs interactions avec le média et le contenu et favoriser leur réflexion sur leur compréhension [means10].
- Donner un guidage au niveau des groupes d’étudiants est moins efficace que de donner un guidage individuel [means10].
- Permettre aux participants de communautés en ligne d’interagir de manière dynamique dans des forums/thèmes spécifiques, en leur procurant des rétroactions et en leur offrant la possibilité d’accéder à des preuves d’apprentissage des années antérieures pour leur auto-régulation et auto-évaluation ([Gikandi et al., 2011], p. 2341). Toutefois,
- Des interactions fructueuses avec le contenu enseigné surviennent lorsque l’évaluation formative se déroule dans un contexte authentique dans lequel les étudiants ont à réaliser diverses activités stimulantes et motivantes avec du matériel relié à des situations de la vie réelle ([Gikandi et al., 2011], p. 2342). L’utilisation d’outils de type “web 2.0” peut aider à cette diffusion.
- Promouvoir les interactions entre enseignant et étudiants et inter-étudiants leur permet de partager leur travail, opinions, et expériences ([Gikandi et al., 2011], p. 2343).

Voici quelques éléments pour mieux comprendre les méta-analyses :

- [means10] : méta-analyse réunissant 99 quasi-expérimentations sur l’enseignement en ligne à l’enseignement en présence, à tous niveaux d’enseignement, de 1994 à 2008.
- [Gikandi et al., 2011] : revue systématique de 18 études-clés dans le domaine de l’évaluation en ligne dans l’enseignement supérieur, de 2000 à 2010.

Critères de conception d’évaluations en ligne

Voici quelques critères utiles à prendre en compte pour réaliser des évaluations en ligne ([tinoca14] pp. 11-12) :

- *authenticité* : les tâches réalisées en ligne entraînent des performances des apprenants les plus proches possibles de celles qu’ils auraient en contexte professionnel ;
- *cohérence* : les tâches réalisées en ligne, ainsi que leurs critères d’évaluation, se réfèrent de manière cohérente au curriculum de la formation (diversité et validité des critères d’évaluation, des situations) ;
- *transparence* : le programme d’évaluation des compétences est visible et compréhensible par tous les apprenants ; ces derniers sont informés des buts d’apprentissage, des critères d’évaluation, mais aussi des moyens de réaliser les tâches ; ils sont également informés de l’usage d’éventuels outils de traçage ou de détection du plagiat ; toutefois, ce principe de transparence ne doit pas contrevenir celui d’authenticité (être trop prescriptif dans les tâches à remplir freine la construction de connaissances, voir [Anderson & Rivera-Vargas, 2020]).
- *praticabilité* : les tâches évaluées sont réalisables dans les délais et avec les moyens impartis.

Ce que l’on peut faire

Quelques tâches authentiques

- Utiliser une plate-forme de gestion de conférences (e.g., [EasyChair](#)) pour faire publier, puis expertiser une série de travaux d'étudiants ;
- Même activité avec des productions de réponses à des appels à projets {Harland, 2016 #22702}
- Organiser une journée contributive sur la [Wikipedia](#) sur un thème donné ;
- Faire construire des portfolios individuels par les étudiants, sur un thème donné.

En asynchrone

- Faire passer des questionnaires à choix multiple (soit en les concevant un par un, soit en passant par une banque de questions) ;
- Faire concevoir des questionnaires à choix multiple par les étudiants [*Fellenz, 2004*].
- Forums asynchrones : (faire) procurer de l'aide dans des forums asynchrones et évaluer les contributions des étudiants par la grille ci-dessous (Tableau I) [*Vonderwell et al., 2007*].

Note: Tableau I - Grille d'évaluation des posts d'étudiants dans un forum asynchrone (Vonderwell 2007, p. 314).

- la discussion est nourrie et est en rapport avec les questions principales (1 point)
 - la discussion fait état d'une réflexion importante et stimulante (1 point)
 - la discussion provoque de l'intérêt et une investigation profonde du sujet (1 point)
 - la discussion est centrée sur la construction de connaissances dans le groupe et l'apprentissage individuel (2 points)
 - l'étudiant poste des documents, des exemples pour être partagés avec le groupe-classe (2 points)
 - l'étudiant utilise des exemples personnels/professionnels montrant leur utilisation dans des problèmes-clés (1 point)
 - l'étudiant réfère à des travaux, des revues de littérature, des théories, des recherches pour discuter de son point de vue et de ses idées (4 points)
 - l'étudiant analyse les discussions des pairs et réfléchit sur les problèmes discutés (2 points)
 - l'étudiant réfère aux discussions des autres et contribue aux discussions déjà postées (1 point)
 - l'étudiant donne des solutions et des suggestions aux problèmes posés (2 points)
 - l'étudiant initie des discussions, lève des problèmes, des difficultés (1 point)
 - l'étudiant montre de la compréhension et de l'intérêt dans le sujet abordé (1 point)
 - les rétroactions aux membres du groupe sont constructives, spécifiques et aidantes (1 point)
 - l'étudiant fait preuve d'une présence en ligne régulière et de bon niveau (5 points)
 - Évaluation par les pairs
 - Auto-évaluation
-

Des évaluations automatiques

Il existe des outils d'évaluation automatique, souvent à l'état de prototypes, permettant par exemple :

- d'évaluer le niveau de contribution des apprenants ([ReaderBench](#)).

Surveiller et contrôler, jusqu'où ?

Les systèmes de contrôle de non-plagiat se sont largement diffusés dans les universités ces 5 dernières années, non sans poser un certain nombre de problèmes (*e.g.*, les travaux des étudiants sont cédés à une plate-forme privées, sans qu'ils en soient toujours informés ; les résultats des systèmes sont parfois influencés par une vérification *a priori* des étudiants).

La nécessité de réaliser des examens à distance a vu naître un nouveau type de service : la vérification d'identité et surveillance des étudiants en ligne (en anglais, *proctoring*). Si la vérification d'identité des étudiants passant un examen est nécessaire, comme elle le serait en présence, certaines extensions de cette vérification deviennent très intrusives : prise de contrôle de l'ordinateur des étudiants ; utilisation de techniques de reconnaissance faciale, voir CNIL 2020). Ces techniques, de plus, augmentent l'anxiété des étudiants, déjà plus importante depuis la mise en place de l'enseignement entièrement en ligne [[Silverman et al., in press](#)].

Références

- CNIL (2020, 20 mai). [Surveillance des examens en ligne : les rappels et conseils de la CNIL](#).
- Guillaud, H. (2015). [L'avenir algorithmique de l'éducation](#). Billet du Blog Internetactu.net du 28 octobre.

1.1.3 Évaluation de l'enseignement par les étudiants

Informations

- **Auteurs** : [Philippe Dessus](#), LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes, & [Élodie Gully](#), Centre des nouvelles pédagogies, Grenoble INP.
 - **Date de création** : Juin 2021.
 - **Date de modification** : 14 février 2022.
 - **Statut** : En travaux.
 - **Résumé** : Ce Document donne quelques éléments de réflexion sur l'évaluation des enseignements universitaires par les étudiants.
 - **Citation** : Pour citer ce document : Auteur-s (Date_de_création_ou_de_révision). Titre_du_document. Grenoble : Univ. Grenoble Alpes, Inspé, base de cours en sciences de l'éducation, accédé le date_d'accès, URL_du_document.
 - **Remerciements** : Les auteurs remercient Lucie Metz pour ses commentaires d'une version précédente de ce Document.
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : [BY-NC-SA](#).
-

Introduction

Un enseignant, s'apercevant par un questionnaire de fin de cours, que ses étudiants réclament plus de pratique, s'emploie à en insérer plus dans son cours de l'année suivante... amenant ses étudiants à en réclamer moins... Un autre enseignant, entraînant des étudiants à un oral de concours de recrutement d'enseignant en les faisant travailler sur des simulations d'oraux, s'est vu opposer une assez grande résistance des étudiants, qui préféreraient recevoir un cours théorique sur les notions au programme de l'oral.

On le voit à ces deux exemples issus d'expériences réelles, il n'est pas toujours simple pour un enseignant de répondre aux attentes des étudiants... et ces derniers ne sont pas toujours en mesure de juger du bien-fondé des méthodes des cours qu'ils suivent. Toutefois, il est maintenant couramment admis que pour améliorer la qualité d'un service humain, quel qu'il soit, il est nécessaire de considérer quelques indicateurs de ce service, de les mesurer *via* des instruments, et d'étudier les moyens de l'améliorer [Bryk, 2017]. Même si porter un jugement sur l'activité d'un service est aussi un acte politique, qui peut être perçu par les professionnels qui exercent ce service comme une perte d'autonomie [Garcia & Montagne, 2011].

Il y a deux principales manières d'avoir une idée de la qualité de l'enseignement. Par *observateur extérieur*, entraîné à repérer certains indices de qualité recueillis dans une grille d'observation, et *par questionnaire* aux destinataires de l'enseignement en question. Cette dernière possibilité étant fréquemment utilisée dès lors que les apprenants ont un âge suffisant pour réaliser des évaluations pertinentes. C'est le cas dans l'enseignement supérieur et de tels questionnaires sont fréquemment utilisés – ils sont d'ailleurs prescrits réglementairement, voir Section suivante – pour évaluer la qualité de l'enseignement procuré. En retour, ces évaluations peuvent (dans une certaine mesure) servir à l'amélioration des enseignements et, c'est espéré, le niveau d'apprentissage des étudiants.

Dans la suite de ce document il sera question d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE).

Les dispositions réglementaires

L'article 5 de l'Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations universitaires françaises, définit de plus près cette question de l'EEE (voir Encadré 1 ci-dessous), en prescrivant des conseils de perfectionnement multicatégoriels, évaluant les formations et les enseignements au moyen d'enquêtes régulières auprès des étudiants. La diffusion prescrite des résultats est assez large mais, on le notera, n'inclut pas les étudiants eux-mêmes.

Encadré 1 - Arrêté du 22 janvier 2014, Art. 5, sur les dispositifs d'évaluation des formations et des enseignements. Nous soulignons.

“Dans le cadre de la politique de l'établissement, des dispositifs d'évaluation sont mis en place pour chaque formation ou pour un groupe de formations, notamment à travers la constitution de **conseils de perfectionnement** réunissant des représentants des enseignants-chercheurs, des enseignants, des personnels bibliothécaires, ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers, de service et de santé, des étudiants et du monde socioprofessionnel.

Une **évaluation des formations et des enseignements** est notamment organisée au moyen **d'enquêtes régulières auprès des étudiants**. Cette évaluation est organisée dans le respect des dispositions des statuts des personnels concernés. Ces dispositifs **favorisent le dialogue** entre les équipes pédagogiques, les étudiants et les représentants du monde socioprofessionnel. Ils éclairent les objectifs de chaque formation, **contribuent à en faire évoluer les contenus ainsi que les méthodes d'enseignement** afin de faciliter l'appropriation des savoirs, des connaissances et des compétences et de permettre **d'en améliorer la qualité**. Ces dispositifs peuvent également servir de base à **l'évolution de la carte de formation de l'établissement** en cohérence avec la politique de site.

Les résultats des évaluations font l'objet de **présentations et de débats au sein des équipes pédagogiques, du conseil de perfectionnement**, du conseil de la composante concernée et de la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique ou du conseil de l'établissement qui a compétence en matière de formation.”

Des buts variés

Comme l'indiquent Berthiaume et ses collègues [Berthiaume et al., 2011], l'EEE a des buts variés, dont les deux principaux sont :

- contrôler la qualité de l'enseignement donné par les enseignants ;
- aider au développement professionnel de ces derniers.

Les auteurs disent que ces deux buts sont deux pôles d'un continuum et qu'ils sont de plus non exclusifs : aider à la formation des enseignants ne peut se faire sans un contrôle (ou *a minima* une évaluation) de la qualité de leur enseignement. Ils mentionnent également que les enseignants voient moins d'inconvénients à une EEE qui a une visée formative qu'une EEE contrôlante. Tout l'enjeu réside donc dans la formulation des questions et les éléments sur lesquels elles portent.

De plus, si l'on se place dans le cas du premier but, les EEE peuvent jouer un rôle déterminant dans la carrière des enseignants, leur permettant (ou pas) une promotion, l'accès à un poste à durée indéterminée. Il convient donc d'étudier de près leur véritable effet.

Dans la section suivante nous détaillons les modalités possibles d'évaluation des enseignements. Chaque modalité n'est bien sûr pas exclusive l'une de l'autre.

Méthodes de collecte de l'EEE

Nous avons précédemment indiqué deux principales méthodes d'évaluation d'un enseignement, par observation ou questionnaire (systématique ou non) ; il faut aussi noter que l'information recueillie par ces moyens peut être analysée dans des conseils de perfectionnement.

Les apports anonymes et non systématiques

On peut proposer à tout usager de rapporter toute situation problématique, sans qu'un questionnaire ne soit diffusé systématiquement (par année, par unité d'enseignement). Les inconvénients de ce type de dispositif sont aisés à déterminer : l'anonymat requis ne permet pas de s'assurer que toutes les évaluations sont données par les étudiants concernés et, quand c'est le cas, il est possible que seuls les étudiants les moins satisfaits s'expriment. Toutefois, son intérêt est de pouvoir, après éventuelle enquête, déterminer et résoudre les problèmes rapportés. Ce dispositif permet par exemple de détecter des problèmes qui commencent juste à émerger, avant qu'ils prennent trop d'ampleur.

Par exemple, l'université d'Ottawa au Canada a un dispositif de ce type, nommé **uOSatisfaction**, où toute personne (qu'elle soit étudiante, enseignante, ou autre membre du personnel) peut donner librement "des commentaires ou des suggestions pour améliorer l'expérience étudiante". Les problèmes qui ont été réglés grâce à ce système sont brièvement rapportés sur la page principale. Aucune information précise sur les cours n'est donnée.

Ce type de dispositif est peu coûteux à mettre en œuvre, même si le traitement sérieux de chaque requête peut prendre du temps. Par ailleurs, on s'éloigne un peu de l'évaluation à visée formative d'un enseignement ici, l'expérience recueillie étant plus large.

Les questionnaires systématiques

Ici, tous les étudiants d'une Unité d'enseignement (UE) se voient adresser un questionnaire posant quelques questions sur leur expérience dans cette UE. Des informations personnelles peuvent également leur être demandées (*e.g.*, à propos de leur équipement, s'ils exercent une activité rémunérée). Les questions classiquement posées aux étudiants concernent :

- leurs échanges avec leurs pairs ;
- leurs échanges avec leurs enseignants ;

- leur niveau de travail ou d'engagement dans l'UE ;
- le niveau de l'encadrement ;
- leur opinion sur l'importance de l'UE ;
- leurs difficultés éventuelles ;
- leur opinion sur les interrogations écrites
- le niveau de difficulté du cours ;
- leur niveau de satisfaction quant à leur interaction avec l'administration ;
- etc.

Cette procédure est informante car elle donne de nombreuses informations quantitatives qui permettent, si elles sont suivies d'analyse et de décisions pour résoudre les problèmes, d'améliorer effectivement les formations. Une version plus souple de cette version peut avoir lieu lorsque l'enseignant "débriefer" l'UE en présence des étudiants et que cela donne lieu à un compte rendu. En revanche, elle est problématique si les informations collectées sont livrées à tous (voir Section *Boucles de rétroaction*). Enfin, la formulation des questions est un enjeu important et les réponses peuvent être orientées selon la manière dont elles sont posées, d'où l'intérêt de guider les enseignants à les formuler ou les sélectionner.

L'observation in vivo

Cette option implique qu'un formateur, un ingénieur pédagogique, un collègue, formé et entraîné à une méthode d'observation, passe du temps à observer des enseignements et les évaluer à l'aide d'une grille. Des observations vidéoscopées sont également possibles.

Cette méthode est plus coûteuse que les précédentes et ne peut certes pas être étendue à l'ensemble des formations d'une composante universitaire. Il est bien sûr nécessaire que la présence de l'observateur soit acceptée à la fois par l'enseignant et les étudiants. En revanche, on peut la considérer à titre de formation ou développement professionnel des enseignants.

Cette modalité garantit en effet une évaluation calibrée et critériée, pour laquelle l'observateur relèvera des éléments correspondant à une grille connue de l'enseignant et qui fera l'objet d'un débriefing par la suite, proposant des rétroactions formatives possiblement dénuées des biais pouvant exister dans les autres modalités d'évaluation. Certains recommandent de l'utiliser en parallèle d'autres méthodes, comme les questionnaires aux étudiants. On trouvera dans le Document *Les interactions enseignant-étudiants dans l'enseignement supérieur* des informations à ce sujet.

Le conseil de perfectionnement

Les conseils de perfectionnement sont des dispositifs multicatégoriels, dans lesquels sont réunis, non seulement les enseignants et étudiants concernés, mais aussi d'anciens étudiants, des professionnels, du personnel administratif, etc.) visant à analyser et améliorer le contenu des enseignements et des formations. Cette instance consultative a pour mission de favoriser le dialogue entre l'équipe pédagogique au sens large, le monde professionnel et les étudiants, de manière à contribuer à faire évoluer le contenu des formations et les méthodes d'enseignement pour en améliorer la qualité (cf. Art. 5 arrêté 22 janvier 2014 dans l'Encadré 1).

Les évaluations des enseignements peuvent être présentées lors de ces conseils pour alimenter le débat. Le conseil de perfectionnement prend bien entendu en compte d'autres éléments, comme par exemple la cohérence entre les compétences visées par la formation et celles requises pour les emplois-types visés, le taux de réussite étudiante, l'employabilité des jeunes diplômés, etc. L'évaluation des enseignements est dans ce cadre un indicateur parmi d'autres permettant d'évaluer la formation, au sens plus large, elle revêt à ce titre une importance particulière car elle s'insère dans un processus global d'amélioration continue.

Critères des évaluations

Que faut-il pour que ces évaluations aient un sens pour les enseignants qui les reçoivent ? Les critères suivants sont importants à considérer ([Berthiaume et al., 2011], pp. 57-58) :

- *la pertinence* : il faut que l'enseignant considère que les éléments de son évaluation soient jugés pertinents, et issus d'une procédure qu'il reconnaisse comme valide ;
- *la nouveauté* : il faut que les éléments fournis à l'enseignant soient nouveaux, qu'il ne les sache pas déjà ;
- *l'actionabilité* : il faut que l'enseignant puisse utiliser les éléments fournis pour améliorer sa pratique ;
- *la motivation* : l'enseignant doit être motivé pour modifier sa pratique en fonction de ces éléments.
- *la confidentialité des résultats* : l'enseignant à la source d'une EEE doit rester propriétaire des données concernant son enseignement. Ce serait à lui de décider quoi en faire, comme les communiquer ou pas à l'instance de perfectionnement, ses collègues, ou ses supérieurs.
- *la responsabilité* : c'est à l'enseignant qu'échoit la décision de mener une EEE, quand, par quels moyens, et pourquoi, même si l'institution peut également inciter un enseignant donné à la mener.
- *l'adaptabilité* : c'est l'enseignant qui doit adapter la démarche d'EEE à ses propres buts et besoins de développement professionnel ; par exemple, il devrait pouvoir choisir les items d'un questionnaire d'EEE.
- *la réflexivité* : réfléchir sur ses pratiques est toujours coûteux et difficile, et il est important que l'enseignant tire le maximum d'une EEE, par exemple en étant guidé, ou, *a minima*, que le processus d'EEE lui soit très clairement expliqué.

Un autre paramètre est intéressant à fixer, celui de la temporalité. En effet, on ne demande pas les mêmes informations aux étudiants selon que l'EEE se situe pendant l'enseignement, après enseignement pour nourrir un conseil de perfectionnement, ou même quelques années après.

Les problèmes

Cette section détaille quelques problèmes (ou points de vigilance) posés par certaines des procédures détaillées dans la section précédente, ils questionnent la validité de l'EEE et ce qu'elle mesure réellement.

L'enseignement, un service comme les autres ?

Solliciter de la part des étudiants une évaluation des enseignements auxquels ils sont confrontés, cela les met dans une situation bien connue dans notre société : en situation d'usagers évaluant leur satisfaction à propos d'un service qui leur est procuré. Cela est omniprésent : évaluation-éclair *via* des "bornes de satisfaction", évaluation d'un produit commandé sur internet ou acheté en magasin, d'une prestation etc. Comme le dit [Fleming, 2019] : "Les scores de satisfaction sont utilisés dans l'évaluation de la performance de la même manière que les employés d'Uber évaluent leurs conducteurs". L'évaluation est supposée avoir un impact sur la personne qui l'a effectuée, même si aucun retour n'est donné.

Il est à noter que cette démarche est toujours présente pour les métiers les moins prestigieux socialement. Demandez-vous aux patients d'évaluer une opération chirurgicale ? aux clients d'un avocat d'évaluer sa plaidoirie ? Par ces évaluations, l'enseignement devient un service marchand standard et non un "marché des singularités" difficile à évaluer, et de nombreux auteurs ont montré les dérives de cette conception [Laval, 2004]. Cette remarque rejoint les évaluations internationales du prestige de professions (nous n'avons pas de données pour la France) : entre 1977 et 1996, le métier de professeur d'université a perdu 8 points de prestige, pour venir au niveau du métier de médecin [Hargreaves, 2009].

L'image de l'enseignant du supérieur

Un autre problème, relié au précédent, est l'image véhiculée par certains experts (enseignants, journalistes, politiques) sur les enseignants du supérieur. Ils n'auraient pas bien su s'adapter à l'évolution du public étudiant, et des programmes (surtout s'ils sont de plus chercheurs).

Le rapport Dejean (2002, voir références ci-dessus) n'est pas avare de clichés à ce propos. Il dit clairement que les enseignants "[...] ont déjà le sentiment de ne pas pouvoir faire face à l'ensemble des tâches qui leur sont assignées" (p. 34), qu'ils négligent les tâches d'enseignement au profit de tâches plus nobles comme la recherche. Ils seraient beaucoup trop centrés sur les hautes sphères du savoir et en mal de pouvoir le transmettre à leurs étudiants. Cette image est parfois même diffusée au niveau des étudiants.

Comme l'indique très clairement [*Garcia, 2007*], avancer ces propositions, c'est montrer que les enseignants du supérieur ne sont capables de bien faire qu'une seule facette de leur métier : la recherche, et échouent dans les autres. Garcia signale que ce sont des propositions violentes et culpabilisantes, et pas nécessairement fondées sur autre chose que des avis d'universitaires placés en haut de la hiérarchie, donc plus favorables à une EEE.

De plus, ces propositions sont mises au regard d'une solution toute trouvée, l'EEE, alors que d'autres solutions candidates seraient sans doute plus pertinentes (comme la formation des enseignants).

Évaluer l'enseignement vs. l'enseignant ?

Ce point peut paraître banal, mais il nous faut rappeler ici que toute situation d'enseignement est hautement interactive et complexe (*[Doyle, 2006]*). Ainsi, ce qui est vécu et observé dans une classe dépend de tous les acteurs présents, enseignant comme étudiants : l'enseignant ne peut être donné comme le seul responsable de ce qui se passe, même s'il a un rôle prépondérant.

En France, les sites permettant la notation des enseignants, quel que soit le niveau, se sont vus interdire une évaluation nominative, seule l'évaluation de l'école ou de l'établissement devant être publiée (voir l'expérience de [Note2be](#)).

Il est donc toujours préférable de parler d'évaluation d'un *enseignement* plutôt que de *l'enseignant lui-même*, et c'est pourquoi les sites qui ont pour but d'évaluer les enseignants sont biaisés : un enseignant donnant le même cours devant des étudiants triés sur le volet d'une université de l'*Ivy League* (Harvard, par exemple) et devant des étudiants d'une université bien moins cotée recevrait-il la même note ? Nous pouvons en douter.

Évaluer (une partie de) l'enseignement ?

Un autre point fréquemment évoqué (voir p. ex. [*Berthiaume et al., 2011*]), est le fait que l'activité d'enseignement dépasse largement le seul espace de la salle de classe et du cours : tout enseignant prépare ses cours, corrige ses copies, interagit avec ses collègues pour organiser les enseignements. Il est donc délicat d'imaginer que le seul avis d'étudiants sur les moments où un enseignant a été en relation avec eux puisse donner une image complète de la qualité de l'enseignement de ce dernier.

Fiabilité de l'avis des étudiants

Si l'on accorde tant d'importance à l'avis des étudiants à propos de l'enseignement qui leur est donné, c'est parce qu'on suppose que la qualité de l'apprentissage de ces derniers va être directement reliée à leur avis (*i.e.*, plus leur avis sera élevé, plus ils ont appris, et *vice versa*).

S'il est évident que les enseignants sont partie prenante de la situation et sont difficilement à même de juger impartialement leur performance (et donc qu'on peut directement les exclure des enquêtes sur leur propre enseignement, biais de désirabilité), on pourrait considérer que les étudiants sont, au moins partiellement, dans cette même situation : ils ont assisté à de nombreux cours, avec de nombreux enseignants et peuvent avoir un avis éclairé sur ce qui se passe dans une salle de classe. D'ailleurs, ils sont membres des conseils de formation.

Pour autant, leur avis peut être influencé par de nombreux paramètres : le prestige du cours ou de l'enseignant, les relations qu'ils peuvent tisser avec chacun de ces derniers, leur motivation et intérêt pour le cours ou la matière, et même la méthode pédagogique utilisée. Sans parler du fait qu'ils sont peu à même de juger finement des connaissances en lien avec le contenu (*pedagogical content knowledge, content knowledge*, voir Document [Les connaissances de l'enseignant à propos du numérique](#)).

Que dit la recherche empirique à ce sujet ? Les étudiants apprennent-ils significativement mieux des enseignants les mieux notés ? Uttl [[Uttl et al., 2017](#)] a réanalysé les nombreuses méta-analyses sur cette question, montrant que la corrélation entre les performances en apprentissage des étudiants et les évaluations des enseignants par ces derniers était proche de 0, donc non reliées. Ce résultat remet en question les méta-analyses précédentes, qui ne prenaient pas en compte les faibles tailles d'échantillon de certaines des études analysées (voir [[Detroz, 2008](#)] pour une revue en français).

D'autres recherches (comme celle de [[Deslauriers et al., 2019](#)]), montrent que les étudiants ont l'impression d'avoir mieux appris pendant des cours où ils sont passifs que pendant des cours les impliquant activement (et alors même qu'il est reconnu que l'apprentissage actif a un effet supérieur au passif, voir par exemple les travaux de [[Chi & Wylie, 2014](#)]). Ils interprètent leur effort mental pour comprendre le contenu dans la condition "active" comme une trace d'apprentissage plus faible que celui réalisé dans la condition "passive".

Boucles de rétroaction

Les résultats des évaluations sont fréquemment utilisés pour nourrir les processus d'évaluation interne ou externe des universités (e.g., bilans internes, HCERES), mais peuvent aussi être diffusés publiquement, par exemple aux étudiants ou aux enseignants, avec un niveau d'agrégation fin et sans anonymat, ce qui permet aisément de déterminer les enseignements évalués positivement ou négativement.

Ainsi, d'une année à l'autre, les résultats des évaluations antérieures peuvent influencer ceux des années ultérieures : les étudiants peuvent avoir tendance à choisir les UE bien notées et éviter celles mal notées ; des biais de confirmation peuvent également entacher leur évaluation (tendance à mal noter une UE mal notée, et *vice versa*).

Réciprocité

Un autre type de boucle de rétroaction peut survenir, qui peut aller à l'encontre du but initial de l'EEE : l'EEE peut être influencée par les notes des enseignants, qu'elles soient attendues ou réelles [[Clayson, 2015](#)] et, à l'inverse, l'enseignant se sachant évalué, peut avoir une pression implicite à donner de bonnes notes, ou encore à baisser ses exigences en termes de contenu, notamment si son statut est précaire [[Ackerman et al., 2009](#)]. Dans une étude sur 150 étudiants en école de commerce, [[Clayson, 2015](#)] a montré ce lien de réciprocité : il existe une corrélation très significative de .44 entre les notes des enseignants et celles des étudiants, et une régression montre qu'un changement d'une unité dans les notes des enseignants fait changer de 0.58 la note donnée par les étudiants, toutes choses étant égales par ailleurs.

Comme l'exprime très directement [[Birnbaum, 2000](#)] : "Beaucoup d'étudiants ne décrivent pas exactement ce que l'enseignant a dit en cours, alors qu'ils sont pourtant motivés à le faire (pendant des examens) ; est-il donc raisonnable de supposer que ces mêmes étudiants sont fiables lorsqu'ils font des descriptions évaluatives anonymement, avec aucun encouragement à être exact et aucune pénalité s'ils ne le sont pas ?"

Le paradoxe de la rigueur

Le paradoxe de la rigueur a souvent été reporté dans les études sur l'EEE [[Clayson, 2009](#)], p. 19 : L'effort, l'engagement des étudiants, l'exigence (tous trois raisonnables, bien sûr) du contenu présenté en cours devrait être relié positivement à l'apprentissage effectif des étudiants. Donc, les cours où les enseignants requièrent une telle rigueur des étudiants devraient être mieux notés par l'EEE que ceux moins "rigoureux". Les études sur l'EEE qui intègrent une telle mesure montrent une relation *négative* entre rigueur et EEE.

Le capital de sympathie

Une étude récente [Clayson, 2021] a montré une corrélation importante (de l'ordre de .56) entre l'EEE et un construit qu'on pourrait appeler le "capital de sympathie" de l'enseignant (*likability*). Cette étude a questionné les étudiants sur certaines caractéristiques de l'enseignant : son attrait, son accessibilité auprès des étudiants, son aspect physique et vestimentaire, son humour, en bref, son charisme, et a montré que ce charisme était reliés à des scores EEE élevés. Bien sûr, ce charisme n'est pas nécessairement négatif puisqu'il peut induire des relations enseignant-étudiants positives.

À l'extrême, des études, dont celle de Hessler et ses collègues [Hessler et al., 2018], montre que le résultat de l'EEE est sensible au don de sucreries. 118 étudiants de médecine ayant suivi le même cours ont été aléatoirement divisés en 2 groupes pour une session de cours terminale, l'un ayant librement accès à des *cookies* pendant ce cours, l'autre non. Le groupe *cookies* a évalué le cours significativement mieux que le groupe sans.

Aider les enseignants à évaluer leur enseignement

Un levier intéressant est, *a minima*, d'aider les enseignants à évaluer leur propre enseignement. La banque de questions mise au point par le service de l'université de Bretagne-Sud pourra être utile (voir sitographie). Cette banque peut tout à fait être directement disponible dans une plate-forme d'enseignement, répondant en cela au critère d'adaptabilité (cf. Section *Critères des évaluations*). Elle permet à chaque enseignant, une fois que composante a fixé un certain nombre de critères indispensables, d'ajouter des critères d'évaluation plus en lien avec ses propres buts pédagogiques.

Un autre levier est d'organiser des visites formatives où un formateur, muni d'une grille d'observation dont les critères sont connus de l'enseignant, observe un cours sans intervenir. Un débriefing s'ensuit qui peut permettre la discussion sur les choix de l'enseignant, les problèmes rencontrés et les moyens de les pallier. L'usage de la vidéo, bien que plus complexe car nécessitant l'accord de tous les participants, est également possible.

Discussion

Pour résumer, il est certain qu'aucun dispositif vu plus haut ne peut évaluer la qualité des enseignements dans son ensemble, mais donner certains critères pouvant aider à s'en faire une idée.

Si les liens entre EEE et apprentissage effectif des étudiants sont ténus voire inexistants, cela ne signifie probablement pas qu'on doive abandonner l'EEE : avoir une idée des relations socio-émotionnelles entre enseignants et étudiants peut être utile et des recherches montrent de plus en plus l'importance de ces relations dans l'enseignement supérieur [Schneider & Preckel, 2017] et le Document ens-sup:tuto-emo-class-sup. L'EEE est réglementaire et montre aux étudiants et enseignants que l'institution a des préoccupations envers l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des formations. Toutefois, les points suivants sont à considérer.

L'enseignant n'est pas l'unique responsable des événements se déroulant dans les séances de cours qu'il mènent : les étudiants, qu'on amène si souvent à "être acteurs" ont bien sûr un rôle actif à jouer, et donc pas seulement un rôle évaluatif. De ce fait, l'EEE ne devrait pas avoir d'impact négatif sur la carrière des enseignants, notamment les plus précaires d'entre eux.

Ensuite, il faut se demander qui est le propriétaire de l'évaluation de l'enseignement : le ou les enseignant(s) qui l'ont mené ? le responsable de la formation ? les étudiants ? tout un chacun ? Les données reliées à l'enseignement étant plutôt sensibles, pour des raisons énoncées plus haut, il est préférable qu'aucune donnée d'EEE ne soit diffusable sans autorisation expresse de l'enseignant ayant mené le cours, et que ces données ne soient pas diffusées publiquement.

Que ce soit à propos des conseils de perfectionnement ou des évaluations en items, il est conseillé d'encadrer, de proposer, des formats standardisés d'évaluation, afin qu'elle se déroule dans des conditions plutôt comparables entre enseignements. Enfin, toutes choses égales par ailleurs, les effets de l'EEE sont différents selon que les enseignants menant les enseignements évalués sont titulaires ou vacataires. Le Tableau I ci-dessous résume l'ensemble des arguments de ce Document.

Tableau I – Synthèse des arguments sur les différents types d'EEE.

Modalité d'évaluation	Objet évalué	Intérêts	Points de vigilance	Mise en œuvre
Questionnaire anonyme non systématique	L'expérience étudiante, les problèmes à signaler	Facile à mettre en œuvre	Permet de rapporter des problèmes, mais nécessite d'enquêter	Facile à créer mais complexe à traiter par la suite (effet popcorn)
Questionnaire anonyme systématique	L'enseignement dans son ensemble	Collecte de nombreuses informations quantitatives permettant d'améliorer la formation	Confidentialité des résultats, possibles biais dans la formulation des questions	Plus complexe à créer, nécessite un accompagnement dans la formulation et la sélection de questions, etc.
Observation in vivo	L'enseignement à un instant T	Collecte d'informations relevant d'une grille calibrée dont les indicateurs sont connus et considérés comme valides	Suppose que l'enseignant et les étudiants acceptent d'être observés, ne donne des informations que sur un instant T	Complexe à mettre en place, nécessite la formation d'un ou plusieurs personnels/enseignants à l'observation de classe et aux techniques de débriefing
Conseils de perfectionnement	La formation dans son ensemble	Lieu de débat et d'échange, objectif d'amélioration globale.	Dépend d'autres dispositifs d'évaluation (questionnaire, observation, etc.) pour enrichir les échanges	Potentiellement complexe, nécessite de pouvoir rassembler tous les acteurs présents et possiblement passés (alumni) annuellement

Sitographie

Recherche sur l'EEE

- Barre, B. (s.d.) Student ratings of instruction. Literature review [Vidéo].

Systèmes d'évaluation

- Explorance
- Rate my professors

Documents officiels et rapports

- Dejean, J. (2002). L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises : rapport suivi de l'avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris : HCEE.
- Arrêté du 22 janvier 2014.
- Standard européen d'évaluation de la qualité des formations, processus de Bologne.

Dispositifs d'EEE

- Site d'évaluation des enseignements du DLST, Univ. Grenoble Alpes.
- EEE de l'univ. de Bretagne-Sud.
- Kit ACF pour mettre en œuvre l'amélioration continue des formations (univ. Nantes).
- uOSatisfaction (Univ. d'Ottawa, Canada).

Références

1.1.4 Des productions évaluatives non jetables

Information

- **Auteur** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes.
 - **Date de création** : Février 2022.
 - **Date de modification** : 14 février 2022.
 - **Statut** : En travaux.
 - **Résumé** : Ce Document détaille et discute la notion de production évaluative non jetable (renouvelable), c'est-à-dire qui ne sert pas seulement à prouver à l'enseignant qui le lit que l'élève ou l'étudiant qui l'a produit a appris quelque chose.
 - **Citation** : Pour citer ce document : Auteur-s (Date_de_création_ou_de_révision). Titre_du_document. Grenoble : Univ. Grenoble Alpes, Inspé, base de cours en sciences de l'éducation, accédé le date_d_accès, URL_du_document.
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : **BY-NC-SA**.
-

Introduction

À des fins de mise en œuvre de compétences et connaissances, il est fréquemment demandé aux élèves ou étudiants de réaliser des productions évaluatives (dossiers, dissertations, projets, etc.), qui requièrent souvent un temps de travail non négligeable. Ces productions sont ensuite évaluées par les enseignants (la durée de l'évaluation dépendant de l'enjeu et du nombre de productions total à corriger), qui délivrent des notes, des commentaires. La plupart du temps, l'enseignant concerné est la seule personne lectrice de la production la vie de ces documents s'arrête après l'évaluation : les étudiants ont transformé leur travail et leur compréhension d'un contenu de cours en une note, et le document est souvent archivé. En fin d'année, il est le plus souvent jeté ou effacé.

Que l'on fasse produire tant de documents qui n'ont pas de valeur réelle, autre que scolaire ou universitaire, est une vaste perte de temps : le travail réalisé n'apporte qu'une faible plus value au monde extérieur au monde académique. Il serait possible de demander aux élèves et étudiant-es de produire des documents à des fins évaluatives qui puissent avoir une vie indépendamment (et au-delà), nous nommons cela les productions évaluatives non jetables (dorénavant, PENJ). Les avantages des PENJ sont les suivants :

- montrer aux étudiants et élèves qu'ils peuvent participer à l'élaboration de connaissances (ils peuvent penser que seuls leurs enseignants le peuvent) ;
- montrer que ces connaissances peuvent avoir un intérêt pour d'autres, même à leur niveau (ils peuvent penser qu'ils ne sont pas assez compétents) ;

- montrer que leur travail a une durée de vie plus grande que celle de l'immédiate évaluation de compétences et connaissances ;
- montrer aux étudiants le principe de la "connaissance ouverte" ;
- comme leur travail sera public, cela peut les inciter à moins recourir au plagiat (voir aussi [Écrire des questions d'examen à l'épreuve de la tricherie](#)).

Ces avantages peuvent augmenter le sens, l'identité, la compétence, et l'autonomie des étudiants les réalisant cite:seraphin18.

Ce que l'on sait

Les origines des PENJ

Wiley, en 2013, publie un texte dans un billet de blog, explicitant les caractéristiques d'une pédagogie ouverte. Il plaide pour supprimer les "productions évaluatives jetables" (*killing the disposable assignment*), car ces dernières "n'ajoutent aucune valeur ajoutée au monde" : les étudiants investissent du temps et de l'effort à un objet qui sera rapidement parcouru par l'enseignant, noté, et sera ensuite jeté. Cela ne signifie bien sûr pas que ces productions vont être utiles à l'évaluation des élèves ou étudiants, mais plutôt qu'elles ne servent qu'à cela.

Quelques années plus tard, il distingue les productions d'évaluation suivantes [[Wiley & Hilton, 2018](#)], en un continuum :

- *production jetable* : l'étudiant crée un artefact ;
- *production authentique* : l'étudiant crée un artefact, qui a de plus une valeur au-delà de témoigner de l'apprentissage de ce dernier (relation avec le "monde réel"), à visée transformative ;
- *production constructionniste* : production authentique rendu publique ;
- *production renouvelable* : production constructionniste ayant une licence ouverte (de type [Creative Commons](#), par exemple). Son caractère renouvelable tient au fait qu'ayant une licence ouverte, elle est plus aisément modifiable et améliorable (remixable selon la terminologie de Wiley).

Pour autant, on peut faire remonter une telle conception à la pédagogie de Célestin Freinet ou de Paolo Freire, et à la pédagogie de projet, dans laquelle la centration sur un travail "concret", ayant une visibilité sociale et émancipatrice, est importante [[perrenoud02;pereira18](#)] (voir aussi [Projets et pédagogie de projet](#)).

Ce que l'on peut faire

Voici une liste non exhaustive de projets pouvant amener des PENJ. Bien évidemment il est souhaitable que les productions soient rendues publiques sous licence libre.

- réalisation de tutoriels (textuels ou vidéo), sur tel ou tel contenu du cours (ces tutoriels sont ensuite disponibles pour les étudiants des années suivantes) ;
- contributions, structurées (de type journées contributives) ou non à la Wikipédia (e.g., voir le travail de Dubois, 2021, sur les enseignants en histoire de Besançon) ;
- traduction de plaquettes explicatives ou publicitaires pour des organisations caritatives ou non-gouvernementales ;
- contribution collaborative à des causes identifiées en lien avec des contenus de cours (e.g., réchauffement climatique, infox sur les vaccins, etc.).

Activités de formation d'enseignants

En suivant le travail d'Elder (2021), adapté par Jhangiani, on peut donner les tâches suivantes à des enseignants voulant travailler sur des PENJ :

1. En petits groupes, faire un bref brainstorming sur des productions évaluatives jetables.
2. Décrire un produit évaluatif plus en détail.
3. Donner les objectifs d'apprentissage en lien avec le produit évaluatif.
4. Second brainstorming à partir de la question suivante : "Comment accomplir des objectifs d'apprentissage similaires en rendant le produit évaluatif renouvelable ?
5. Décrire le produit renouvelable et le partager avec le groupe entier.

Sitographie

- Dubois, A. (2021). Initier à l'historiographie avec Wikipedia (et vice versa) : retour sur une expérience pédagogique, blog "Devenir historien-e".
- Elder, A. (2021). (Re)designing a renewable assignment: An Open Pedagogy Worksheet.
- Hendricks, C. (2015a). Non disposable assignments in intro to philosophy.
- Hendricks, C. (2015b). Renewable assignments: Student work adding value to the world. Blog Flexible Learning.
- Jhangiani, R. S. (2017). E-xcellence in Teaching Essay: Ditching the "Disposable Assignment" in Favor of Open Pedagogy.
- Knaack, L. (s.d.). Non disposable assignments. North Island College, blog Teach Anywhere.
- Wiley, D (2013, 21 oct.). What is open pedagogy?. Blog Improving Learning.

Références

1.1.5 La surveillance numérique des étudiants lors des examens

Informations

- **Auteurs** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes.
- **Date de création** : Octobre 2021.
- **Date de modification** : 14 février 2022.
- **Statut** : En travaux.
- **Résumé** : Ce Document donne quelques éléments sur les moyens de prévenir l'externalisation du travail universitaire, c'est-à-dire le recours à des tierces personnes lors de la passation des examens (que ce soit *via* leurs écrits : le plagiat, ou elles-mêmes : recourir à de l'aide). Il détaille les avantages et inconvénients des systèmes surveillant les étudiants à ce propos.
- **Citation** : Pour citer ce document : Auteur-s (Date_de_création_ou_de_révision). Titre_du_document. Grenoble : Univ. Grenoble Alpes, Inspé, base de cours en sciences de l'éducation, accédé le date_d_accès, URL_du_document.
- **Voir aussi** : Le Document [Écrire des questions d'examen à l'épreuve de la tricherie](#).
- **Note** : Ce Document a bénéficié des commentaires de Timothée Liotard et Lucie Metz.

- **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : BY-NC-SA.
-

Introduction

Dans certains moments de leur vie universitaire, comme les examens, les étudiants font l'objet d'une surveillance accrue : les règlements des études des universités prévoient souvent, par exemple, qu'ils doivent présenter une preuve d'identité avec photo, laisser leurs sacs à l'entrée de la salle d'examen, ne pas avoir de calculatrice, ne pas communiquer avec des voisins ou avec une personne à l'extérieur, etc. Leur comportement pendant les épreuves est surveillé par un enseignant ou un membre du personnel administratif. Cette surveillance est considérée comme normale et ne portant pas atteinte aux libertés fondamentales des étudiants. Globalement, elle a un but principal : contrôler que les étudiants n'externalisent pas leur examen, c'est-à-dire recourent à une tierce personne pour les aider, voire passer l'examen à leur place.

Avec la venue, successivement, de l'enseignement à distance, d'internet et plus récemment de l'augmentation de l'utilisation de moyens numériques dans l'enseignement universitaire, des outils numériques sont venus compléter la panoplie de la surveillance étudiante, souvent à des coûts importants. Comme le signalent notamment Bretag et ses collègues [Bretag et al., 2018], la possibilité de tricherie s'est accrue avec la massification et l'internationalisation de l'enseignement supérieur : les universités, en devenant autonomes, se structurent comme des entreprises et rendent leurs différents services les plus compétitifs possible, avec une capacité de suivi des étudiants moindre : ce n'est donc pas étonnant que le *proctoring* (la surveillance des examens à distance) va se développer en même temps que les centres d'examen se ferment.

Toutefois, il n'est pas toujours aisé, pour les enseignants et les étudiants, de différencier ce qui peut être une pratique collaborative d'aide entre pairs (partage de ressources, travail en commun) de la tricherie caractérisée. C'est ce que montrent Higbee et Thomas [Higbee & Thomas, 2002], dans une étude où elles ont questionné plus de 400 étudiants et enseignants à propos de pratiques collaboratives plus ou moins nettement licites. (comme discuter d'un examen avec quelqu'un qui l'a déjà passé, collaborer à des devoirs à la maison, se faire corriger son travail) ; elles montrent que certaines de ces pratiques sont vues comme répréhensibles par les enseignants sans l'être par les étudiants (comme se renseigner sur un test).

Les moyens mis pour lutter contre ce problème sont inégaux selon les pays, et la France se situe 29^e sur 33 pays européens, dans un score agrégeant formation, communication, prévention, utilisation de logiciels, types de sanctions et transparence par rapport à l'intégrité académique [l'Europe, 2018] (le Royaume-Uni étant en tête de ce classement).

Il est intéressant de noter que dès la conception des premières "machines à enseigner" (machines mécaniques pour auto-corriger des QCM, voir [Watters, 2021]), en 1931, des étudiants se sont élevés contre "une culture universitaire qui est devenue si focalisée sur la passation de tests et sur la tricherie" ([Watters, 2021], p. 55).

Ce Document évoque quelques-unes de ces pratiques, qui sont très variées, les outils pour les favoriser ou les prévenir, et détaille les problèmes de respect de la vie privée qu'ils posent.

Les pratiques d'externalisation du travail universitaire

Faisons ici le point sur les formes de tricherie fondées sur l'externalisation du travail (*i.e.*, au sens large, l'appropriation d'un travail qui n'est pas le sien). L'accessibilité, le partage, *via* internet d'un grand nombre d'informations ; l'anonymat dans les examens en ligne, tout cela favorise ce qu'on peut appeler l'externalisation du travail universitaire (*outsourcing*). D'un premier abord, copier soi-même le travail d'autrui (plagier), d'un second abord, qui est de plus en plus répandu, recourir à des tierces personnes, qui, en tant que service souvent payant, pour réaliser ou aider à la réalisation d'un travail universitaire.

Définitions et prévalence

[Bretag et al., 2018] montrent que les pratiques d’externalisation sont nombreuses. Outre le plagiat, il y a le “*contract cheating*” (que nous pourrions traduire par tricherie par recours à tierce personne), où les étudiants soumettent à évaluation, pour passer une Unité d’enseignement, un travail qu’ils ont fait réaliser par une tierce personne (e.g., des individus, des plate-formes), moyennant de l’argent.

Une enquête de [Bretag18] s’intéresse au *contract cheating* auprès d’étudiants Australiens ($N = 14\ 000$, *ibid.*) :

- Vendre, acheter, ou échanger des notes de cours (15,3 %);
- Fournir un devoir à un pair pour une évaluation (pour quelque raison que ce soit) (27,2 %);
- Récupérer un devoir pour une évaluation et le soumettre en tant que travail personnel (2,2 %);
- Fournir une aide pendant un examen (3,1 %);
- Recevoir une aide pendant un examen (2,4 %);
- Passer un examen à la place de quelqu’un (0,5 %);
- S’arranger pour que quelqu’un passe l’examen à sa place (0,2 %).

Les mêmes auteurs montrent aussi que ces pratiques ne sont pas considérées comme également répréhensibles de la part des étudiants : la première est à peu près à égalité considérée, ou pas, comme de la tricherie, ce qui est confirmé par le travail de Guibert et Michaut [Guibert & Michaut, 2009] montrant que 62 % des étudiants français interrogés disent avoir déjà donné une réponse à une question à un collègue pendant un examen.

Un résultat intéressant issu du travail de Guibert et Michaut [Guibert & Michaut, 2009] montre que, paradoxalement, ce sont les meilleurs étudiants qui trichent plus que les étudiants de faible niveau à l’université. Les premiers, en général, ne trichaient pas dans le second degré et se sont mis à cette pratique dans le supérieur parce que c’était plus facile et leur permettait d’avoir de meilleures notes. Par opposition avec les étudiants plus faibles qui, eux, ne s’attendent pas à bénéficier suffisamment de la tricherie, comparé à son risque.

Le problème avec les études précédentes est qu’elles se fondent sur des questionnaires, où il est difficile d’énoncer, même dans l’anonymat, des pratiques répréhensibles (biais de désirabilité). Et des méthodes d’enquête où des consignes engageant les participants à dire la vérité (e.g., en leur précisant que leurs réponses seront contrôlées et qu’au cas où ils disent la vérité des dons seront réalisés), Le travail de Curtis et ses collègues [Curtis et al., 2021], sur plus de 4 000 étudiants australiens montre que cette méthode multiplie le taux de prévalence de la tricherie par 2,5.

Les moyens de surveiller la tricherie

Nous l’avons dit, de nombreuses compagnies se sont lancées dans la surveillance de la tricherie des étudiants. Nous employons ce mot volontairement, plutôt que de parler, comme cela est souvent fait, de “prévention” ou de “contrôle”, voire d’“anti-plagiat”. En effet, ces systèmes n’empêchent pas la tricherie de se réaliser (de la même manière que les caméras de vidéosurveillance n’empêchent pas les crimes de se produire). Le lecteur intéressé à cette question pourra consulter Boubée et Simonnot (2019).

La surveillance du plagiat

Les moteurs de recherche classiques, par ailleurs, permettent de procéder à des vérifications de similitude avec d’autres sources supposées, intégrant ainsi cette détection dans le processus évaluatif. Leur fonctionnement est simple : ils détectent les similitudes entre les phrases (ou propositions) des travaux et celles disponibles sur internet ou leur plate-forme (travaux précédemment analysés). Toute similitude détectée est signalée et un score de similitude global est calculée (bien évidemment, plus le score est élevé plus le travail sera suspecté de plagiat (attention, un faible score ne dédouane pas nécessairement le travail, puisqu’il existe des stratégies pour gêner les détecteurs dans leur comparaison, par exemple en insérant des caractères invisibles).

Des services ont été créés pour rendre cette vérification plus aisée, mais très souvent payante (voir [Turnitin](#), [Compilatio](#), parmi les plus connus, voir [Navamuel, 2021](#) pour une liste plus exhaustive). D'autres services n'ont pas tardé à être créés, en retour, d'une part pour proposer ces outils de détection aux étudiants (voir [Compilatio Studium](#)), d'autre part pour aider directement à produire des travaux à l'épreuve de ces derniers logiciels ([Trustmypaper](#)). Nous pouvons donc constater une sorte de "course à l'armement".

Le point le plus problématique concernant la surveillance du plagiat est le fait que le travail des étudiants est fourni à un service d'une entreprise externe à l'université, qui les analyse et se sert de cette analyse pour améliorer son service (le logiciel ne compare bien évidemment pas uniquement les travaux avec les informations disponibles sur internet, mais les compare également avec les autres travaux autorisés du même établissement).

Comme l'indique [Brinkman \[Brinkman, 2013\]](#), tout étudiant peut attendre que l'institution universitaire dans laquelle il étudie considère son travail comme des "données personnelles", et qu'elle s'engage à les protéger autant qu'elle le ferait pour ses notes ou son numéro de sécurité sociale. Si un système de plagiat est utilisé, il serait également attendu que les étudiants soient pleinement informés de cela, et des implications qu'il en découle. Par exemple, la durée de conservation des travaux analysés dans la plate-forme de surveillance devrait être clairement mentionnée et le système conforme au RGPD (Règlement général sur la protection des données). Une enquête sur [Compilatio](#) montre que tout étudiant peut faire valoir ses droits liés au RGPD via l'enseignant qui a commandité l'analyse.

La surveillance à distance (proctoring)

Nous passons ici à un niveau de surveillance supérieur, tant il est ici question de surveillance globale d'examen en ligne, par de multiples dispositifs qui, en ajoutant leurs informations respectives, posent d'importants problèmes éthiques et de protection de la vie privée. Notons que ces dispositifs sont employés depuis quelques années dans les MOOC (*Massive Open Online Courses*), pour délivrer des certificats de réussite payants, et donc s'assurer que c'est bien le participant inscrit qui répond aux questions certificatives. Il existe de nombreuses entreprises vendant de la surveillance à distance d'examens, comme [TestWe](#) ou [ProctorU](#), et le navigateur [Safe Exam](#) propose différents moyens de restreindre l'utilisation d'autres fenêtres ou applications que celle sur laquelle l'examen se déroule.

La question de la protection de la vie privée est évidente : les systèmes de proctoring sont intrusifs, car ils surveillent le navigateur internet de l'étudiant, différents paramètres de son corps (micro-expressions faciales, regard) et de son environnement de travail (absence d'"anti-sèches"), les appareils connectés au même réseau wifi que l'ordinateur, la vitesse de saisie, etc. La moindre anomalie détectée peut entraîner à tort une suspicion de tricherie. Plus problématiques encore, ils sont inégalitaires, tant les systèmes d'analyse sont entraînés pour scruter l'étudiant "moyen", et tout écart à cette moyenne peut être considéré comme suspicieux. Sans compter que ce dispositif nécessite une excellente connexion internet et un ordinateur plutôt performant : en somme, l'étudiant passant un examen en présence n'a besoin en général que d'un stylo et (parfois) une calculatrice ; le même examen surveillé à distance nécessite un budget bien plus conséquent, et de ne rencontrer aucun problème technique pendant tout le temps de l'examen.

Il a été montré que les étudiants passant un examen surveillé à distance rapportent de l'anxiété à être constamment surveillés (notamment ceux ayant déjà hors examen un niveau d'anxiété élevé), amenant de moins bonnes performances et donc des notes plus basses [[Woldeab & Brothen, 2019](#)]. Mais une étude récente [[Halem et al., 2020](#)] a assigné aléatoirement la moitié des 600 étudiants d'un cours de statistiques dans un examen surveillé à distance, l'autre moitié le réalisant dans une salle du campus, sur ordinateurs, afin que l'épreuve soit identique toutes choses égales par ailleurs. Les résultats montrent, déjà, que la proportion d'étudiants qui passe l'examen en présence est de près de 20 points supérieur à celle passant l'examen surveillé : les différentes étapes de préparation et de vérification avant examen en décourageant beaucoup (l'article parle de barrières d'implémentation). En revanche, aucune différence significative en termes de performances ou de temps passé dans l'épreuve, ni en termes d'anxiété ou de motivation n'a été trouvée.

Le principal problème de la surveillance à distance viendrait donc, outre les questions liées à la protection de la vie privée, aux nombreux obstacles d'implémentation de la surveillance.

Conclusion

La prévalence de la tricherie aux examens dans l'enseignement supérieur est aux alentours de 10 %, s'il est normal que les institutions universitaires se dotent de moyens pour lutter contre ce phénomène, elle doit le faire dans le respect des règlements existants (notamment le RGPD), en informant clairement les étudiants, et en les assistant de près, notamment pour les systèmes de surveillance lourds (*proctoring*). Des formations à l'intégrité académique peuvent aussi être utiles [Belter & Pre, 2009]. Sinon, ce sont les étudiants ayant les conditions matérielles et techniques les plus difficiles, ou des besoins particuliers, qui feront les frais de cette surveillance.

Dans les cas où il est possible de se passer de ces services, le recours à des principes comme ceux exposés dans le Document *Écrire des questions d'examen à l'épreuve de la tricherie* pourra être judicieux.

Webographie

- Boubée, N., & Simonnot, B. (2019). *La prévention par la détection ? Le recours aux logiciels de détection de similarité*. Webinaire "intégrité académique".
- Navamuel, F. (2021). *Tous les outils en ligne pour détecter les plagiats et contenus dupliqués*

Références

1.2 Relations enseignant-étudiants

- *Émotions en contexte scolaire* (Sept. 2018)

1.2.1 Les interactions enseignant-étudiants dans l'enseignement supérieur

Information

- **Auteurs** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes & Romain Laurent, DAPI, Univ. Grenoble Alpes.
 - **Date de création** : Septembre 2018.
 - **Date de modification** : 14 février 2022.
 - **Statut** : Terminé.
 - **Résumé** : Ce document donne des informations sur les interactions, de type relationnel, entre enseignants et étudiants dans le contexte de l'enseignement supérieur, et sur leurs effets sur l'apprentissage.
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : **BY-NC-SA**.
-

Introduction

Il ne fait maintenant aucun doute que les interactions enseignant-élèves, et notamment leur facette socio-émotionnelle, sont un aspect fondamental de l'éducation du jeune enfant (voir Document *Émotions en situation scolaire*). Dans l'enseignement supérieur, ces relations sont tenues pour moins importantes, en tous cas bien moins que les aspects liés à la matière. Pourtant, des recherches dans le contexte de l'enseignement supérieur montrent que ces interactions sont importantes et qu'il convient de les étudier [Hagenauer & Volet, 2014], mais aussi de former les enseignants à les comprendre.

On s'accorde à considérer qu'il existe, dans toute situation d'enseignement, des variables structurelles, qui sont plus éloignées de l'expérience de l'étudiant et plus difficiles à changer au quotidien, et des variables processuelles, plus proches de l'expérience de l'étudiant et aussi plus aisées à changer, si on le veut. Dans la première catégorie se trouvent des variables comme le niveau de formation des enseignants, leur âge, les caractéristiques de l'équipe éducative, le type de matériel disponible en classe, etc. Dans la deuxième catégorie se trouvent des variables comme l'organisation de la classe, le type de relations entretenues entre enseignants et étudiants, la manière dont le contenu est enseigné. Dans ce document, nous allons nous intéresser à ce deuxième type de variables.

Il nous faut tout d'abord définir le type de variables d'enseignement que nous allons étudier ici. Elles correspondent à ce que Pianta et ses collègues [Pianta et al., 2012] nomment le "soutien émotionnel" (voir CLASS : Le Soutien émotionnel), c'est-à-dire dans quelle mesure l'enseignant est capable de soutenir le fonctionnement social et émotionnel de ses élèves ou étudiants dans la classe, comprenant les sous-ensembles des variables affectives et d'aide [Hagenauer & Volet, 2014][Roorda et al., 2011]. Cela n'épuise bien sûr pas tous les types d'interactions, qui peuvent être aussi en lien avec le contenu, et que nous ne traiterons pas ici.

Ce document essaie de caractériser, tout d'abord, ces interactions, montre leur diversité et leur possibles effets sur l'apprentissage des étudiants. Nous allons ici nous centrer sur les variables interactionnelles en lien avec le domaine socio-émotionnel. Comme le signale une métaphore décrite dans un autre document, ces variables peuvent constituer le sol sur lequel construire l'enseignement, les murs et le toit étant respectivement les aspects organisationnels et de soutien à l'apprentissage (voir Description du Classroom Assessment Scoring System).

Le lien entre interactions sociales et émotions

Les humains, comme de nombreux animaux, acquièrent et partagent leur culture socialement, *via* de nombreux mécanismes et outils dont le fonctionnement n'est pas encore totalement élucidé [Heyes, 2018] : la compréhension des intentions d'autrui, l'imitation, le langage, etc. L'une des habiletés nécessaires à cette transmission est ce que Heyes [Heyes, 2018] appelle la "tolérance sociale" : ce trait a été sélectionné tôt dans notre évolution, d'une part parce qu'il permet une plus grande sécurité, un partage de nourriture, mais aussi parce que des animaux socialement tolérants sont de ce fait exposés à une plus grande palette de pratiques expertes, potentiellement imitables. On aurait une sorte de "motivation sociale" à incorporer dans ses pratiques ou connaissances des éléments récupérés de notre groupe social, même si ces éléments ne sont pas enseignés explicitement.

De plus, les émotions, positives ou négatives, jouent un rôle important dans l'allocation de ressources, notamment mais pas uniquement cognitives (voir Document *Émotions en situation scolaire*). Certaines émotions *suppriment* des facultés, permettant, souvent pour des raisons liées à la survie, à d'autres de puiser dans les ressources énergétiques. C'est ce phénomène qui fait que des épisodes émotionnellement forts (positifs ou négatifs) sont plus aisément mémorisés. Ces émotions servent également de guide pour prendre des décisions [Minsky, 2006].

Pourquoi les relations enseignant-étudiants sont importantes ?

Partant de l'« hypothèse d'appartenance » (Baumeister & Leary, 1995) selon laquelle «les êtres humains sont fondamentalement motivés par un besoin d'appartenance, c'est-à-dire par un fort désir de former et maintenir des attachements interpersonnels durables », des recherches ultérieures ont démontré que les relations de qualité ont un impact sur la motivation, la compétence sociale et le bien-être en général (Bergin & Bergin, 2009), mais aussi sur des résultats spécifiques dans différents contextes éducatifs.

Bien qu'il y ait un soutien empirique à l'idée que les relations entre pairs sont les plus importantes pour le sentiment d'appartenance des étudiants, déterminant dans l'engagement perenne dans l'enseignement supérieur (Ramsay, Jones & Barker, 2007; Strauss et Volkwein, 2004), les relations des étudiants avec les enseignants jouent également un rôle important chez les étudiants, notamment dans leurs décisions de quitter prématurément leur cursus universitaire après la première année (Wilcox et al., 2005). Au-delà, la probabilité de rester à l'université est plus élevée chez les étudiants ayant développé un sentiment d'appartenance à l'université, leur satisfaction étant accrue par la connectivité (Palmer, O'Cane, & Owens, 2009)

Si les relations enseignants/apprenants connaissent des modifications substantielles selon le contexte primaire, secondaire et supérieur (*e.g.*, pour ce dernier contexte, l'établissement de relation adulte-adulte, la fragmentation des environnements, et interactions moins fréquentes) ; Hagenauer et Volet (2014) appuient l'idée selon laquelle les interactions « de qualité » avec les enseignants universitaires contribuent non seulement à la rétention des étudiants, mais facilitent également d'autres facteurs, tels que l'engagement (Strauss et Volkwein, 2004 ; Zepke & Leach, 2010), l'effort (Lundberg et Schreiner, 2004), la motivation (Rugutt & Chemosit, 2009), la satisfaction (Calvo et al., 2010; Dobranska et Frymier 2004; Trigwell, 2005), les approches par stratégie d'apprentissage (Trigwell, 2005), enfin la réalisation et développement intellectuel (Halawah, 2006).

Hagenauer (2014) a identifié deux dimensions principales pouvant être différenciées lors de la TSR (teacher–student relationship) dans le contexte singulier de l'enseignement supérieur.

- La dimension affective, qui décrit le lien établi entre les élèves et les enseignants, formant la base de relations positives et affectives, assises sur l'honnêteté, la confiance, le respect, le care –compris dans la lignée de Komarraju, Musulkin, & Bhattacharya (2010) comme articulant respect et connectivité. Ces Interactions Enseignants-Etudiants (IEE) positives doivent toutefois demeurer sécurisantes pour l'étudiant, c'est-à-dire ne pas glisser vers l'amicalité.
- La dimension du support, qui décrit l'appui qui doit être fourni via la TSR pour la réussite des étudiants à l'université. Les étudiants sont sensibles aux caractères équitable, encourageant, attentionné, solidaire et accessibles (pour l'immédiateté des enseignants, *cf.* Sibii, 2010) de leur enseignants, tout en souhaitant également être « challengé-e-s » (mis au défi).

Pourquoi étudier les relations enseignant-étudiants à l'université ?

On pourrait arguer que l'université ne devrait se centrer que sur les objets de connaissance, le savoir, que les enseignants devraient dédier tout leur temps d'enseignement à faire en sorte que ces objets soient assimilés, et que toute préoccupation autre ne serait que pure perte de temps. Sans compter l'autre fait, qui est que l'activité de recherche de tout enseignant-chercheur prime celle d'enseignement, même si des universités et des pays essaient de changer cet état de fait (*e.g.*, le *Teaching Excellence Framework* en Grande-Bretagne, décrit par [Gunn, 2018]). Beaucoup de documents officiels, au niveau de l'enseignement supérieur, ne font pas état de ces questions relationnelles, alors qu'elles sont importantes [Walker & Gleaves, 2016].

C'est justement oublier le caractère social de tout apprentissage : les interactions, la motivation, l'autodétermination des étudiants jouent nécessairement un rôle. Le taux d'échec et d'abandon à l'université a des coûts humains (les non-diplômés ont plus de risques de chômage) et financiers (les non-diplômés embauchés gagnent moins que les diplômés).

Des phénomènes de boucle évaluatives d'émotions vont se réaliser (voir Document *Émotions en situation scolaire*) et l'enchaînement plausible d'événements ci-dessous (tiré de [Patrick et al., 2012]) :

1. Les étudiants voient leurs relations avec leurs enseignants comme positives s'ils les perçoivent comme des personnes chaleureuses, aidantes, les considérant comme des personnes, sensibles à leurs problèmes.
2. Dans ce contexte, ils s'engagent pleinement dans l'apprentissage, sont motivés, font leur possible pour avoir des résultats positifs : font des efforts, demandent de l'aide, s'autorégulent, ont plus confiance en eux.
3. Et ce type de comportements a plus de chances de renforcer, chez l'enseignant, les comportements vus au point 1.

Ce processus peut se décliner, comme en un miroir, en négatif :

1. Un enseignant peu chaleureux, peu aidant, sarcastique et stigmatisant.
2. Va plutôt déclencher chez ses étudiants des comportements stressants, de défiance, de chahut, peu centrés sur l'apprentissage.
3. Ce qui en retour va renforcer des comportements négatifs et punitifs chez les étudiants.

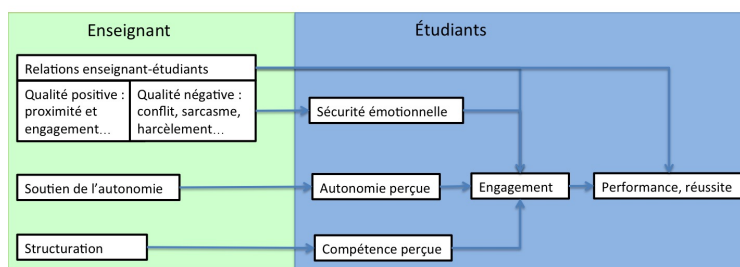
Le terme important dans cette séquence est “*engagement*”, et un étudiant a diverses manières d’être engagé dans ses activités universitaires. Des auteurs [Alicea et al., 2016] font état de trois types d’engagement (pp. 760–761) :

- *l’engagement académique*, relié à l’implication de l’étudiant dans le suivi des cours, sa participation, son engagement dans les devoirs, exercices et examens ;
- *l’engagement relationnel*, relié à l’implication de l’étudiant dans les aspects sociaux, son sentiment d’appartenir à une communauté et de faire le nécessaire pour cela ; son degré de connexion à ses pairs, aux enseignants, aux personnels administratifs. Cela inclut donc à la fois la vie sociale intra- et extra-curriculaire de l’étudiant.
- *l’engagement cognitif*, relié à l’implication de l’étudiant dans l’apprentissage proprement dit, et décrit dans quelle mesure l’étudiant s’engage activement et collaborativement à apprendre les contenus de ses cours, de manière profonde plutôt qu’en surface (apprentissage par cœur). Le Document ‘Construction sociale de connaissances et apprentissage <<http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-general/fr/latest/constrconn.html>> en donne plus d’exemples).

Des recherches ont montré que l’engagement des étudiants dépend plus des pratiques interpersonnelles des enseignants plutôt que de la méthode d’enseignement (s’ils font un cours expositif ou plus collaboratif). La recherche d’Alicea et ses collègues [Alicea et al., 2016] montre que l’engagement cognitif observé des étudiants est positivement relié à leur perception que l’enseignant est là pour les aider dans leurs tâches académiques.

Bien évidemment, nous ne voulons pas dire ici que la qualité des interactions enseignant-étudiants est *entièrement* sous la responsabilité de l’enseignant. Le comportement et les attitudes des étudiants sont variables d’un groupe à l’autre et ce paramètre doit également être pris en compte par l’enseignant.

Roorda et al. ([Roorda et al., 2011] p. 4) ont montré comment ces différentes variables de l’enseignant pouvaient influencer sur celles des élèves, et résume ce qui a été dit plus haut : les relations socio-émotionnelles établies par l’enseignant impactent l’engagement et la réussite des étudiants ; favoriser l’autonomie joue sur le sentiment d’autonomie qui lui-même impacte l’engagement ; un environnement structuré joue sur la compétence perçue des élèves.



L'approche d'enseignement

De nombreux chercheurs se sont essayés à construire des questionnaires pour mieux comprendre quelle était l’approche des enseignants de l’enseignement supérieur. Selon que l’enseignant est centré sur lui-même (*i.e.*, s’intéresse uniquement à transmettre des connaissances et à sa propre activité) ou bien sur l’apprentissage (*i.e.*, s’intéresse aux étudiants et à la manière dont ils peuvent apprendre). Le questionnaire IAE de Trigwell et Prosser *trigwell04,raiche06* ci-dessous permet d’évaluer ce phénomène.

Le “care” (souci) des enseignants

La notion de *care* (souci) est centrale en éducation, à quelque niveau que ce soit. Certains l’ont développée et caractérisée pour l’enseignement supérieur. Il s’agit, selon eux : “de la création et maintien actif de relations pédagogiques avant tout autre chose, et, dans ces relations, de privilégier la confiance, la tolérance, la rigueur, et l’attention individuelle” ([Walker & Gleaves, 2016], p. 66). Il est intéressant de noter que les enseignants surévaluent significativement (par rapport à leurs étudiants) l’aide qu’ils leur apportent [Asikainen et al., 2017]. Le questionnaire figurant dans le Tableau I ci-dessous le montre bien.

Tableau 1. L’avis d’enseignants ($N = 68$) et d’étudiants ($N = 104$) à propos de l’aide apportée/reçue.

Étudiants	Enseignant	Moyenne Étú.	Moyenne ens.
Les enseignants s’intéressent aux étudiants	Je m’intéresse aux étudiants	3.3	4.7
Les enseignants prennent du temps en dehors des cours pour discuter avec les étudiants du contenu des cours	Je prends du temps en dehors des cours pour discuter du contenu des cours avec les étudiants	2.9	3.8
Les enseignants sont véritablement intéressés par l’enseignement	Je suis véritablement intéressé par l’enseignement	3.1	4.5
Les enseignants m’aident et m’encouragent dans mes études	J’aide et encourage les étudiants dans leurs études	3.0	4.5

Prendre soin vs. dorloter ?

Il est important de noter qu’avoir le souci des étudiants, ce n’est pas les “dorloter”, comme l’évoquent Lukianoff et Haidt ([Lukianoff & Haidt, 2015][Lukianoff & Haidt, 2018]) dans un article, puis un livre, très discutés. Ils évoquent à ce sujet les tentatives, de plus en plus courantes dans certains campus des États-Unis, de revendications d’une minorité d’étudiants pour empêcher ou (*a minima* avertir de) la diffusion d’idées, textes, ou paroles pouvant offenser quiconque.

Pour cela, de nombreuses manifestations sont tenues pour empêcher telle ou telle conférence d’une personne (le nombre de conférenciers “désinvités” aux États-Unis a augmenté considérablement), mais aussi ce que les auteurs nomment des “micro-agressions”, pouvant être des mots pouvant être gênants, blessants ou offensants, même s’ils ont pu être écrits ou prononcés non-intentionnellement.

S’ensuit de ces actions, en retour, une prudence accrue des instances administratives des universités des États-Unis, qui presque systématiquement annulent les conférences incriminées, incitent les enseignants incriminés à démissionner ou ne renouvellent pas leur contrat, et des lignes téléphoniques permettant de dénoncer des propos émotionnellement dérangeants sont parfois établies.

Nous ne voulons bien sûr pas dire qu’il ne peut arriver qu’un enseignant tienne *intentionnellement* des propos blessants, et que cela ne soit pas condamnable ; mais il est aussi clair que presque tout propos pourrait être considéré comme potentiellement gênant pour certaines personnes, et que de telles revendications entraînent une prudence excessive des enseignants, ce qui compromet la libre expression de la connaissance.

Par exemple, une enseignante de la faculté de droit d’Harvard signale qu’il devient difficile, en cours, de discuter des affaires de viol car cela rend mal à l’aise certains étudiants.

Le cas des étudiants issus des milieux peu favorisés

Une autre raison de s’intéresser aux relations enseignant-étudiants est leur possible effet sur les étudiants dont les parents ont des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de niveau bas. Comme l’indiquent Jury et ses collègues [Jury et al., 2017], le milieu universitaire est organisé à partir de codes sociaux élaborés, et donc compris par les classes sociales moyennes et supérieures, mais qu’ils peuvent avoir du mal à déchiffrer, ce qui engendre divers problèmes (ce qui suit est tiré de Jury et al. :

- *expériences émotionnelles négatives* : les étudiants de milieux peu favorisés ont plus de risques de développer des dépressions, ont plus d'expériences négatives, et expriment moins de bien-être que les étudiants des milieux favorisés),
- *problèmes d'identité* : ces étudiants ont plus l'impression de vivre dans un environnement déconnecté de celui dans lequel ils ont vécu auparavant, impression renforcée par le fait que leur milieu social est sous-représenté à l'université ;
- *perception de soi* : ces étudiants souffrent de stéréotypes négatifs (ils sont perçus comme moins compétents que les étudiants de milieux favorisés, bien sûr à niveau équivalent), ce qui les amène à se percevoir comme moins compétents (plus faible niveau d'autoefficacité, d'intelligence) ;
- *motivation* : ces étudiants ont plus souvent que ceux des milieux favorisés des approches évitant les buts plutôt qu'orientée vers les buts, ce qui les rend éviteurs d'échec, se mettant moins dans une perspective de progresser, ce qui entraîne des performances moindres.

Jury *et al.* proposent trois types d'interventions visant à réduire ce type de problèmes :

- *L'autoaffirmation de valeurs* : demander aux étudiants de choisir, dans une liste de valeurs (indépendance, appartenance à un groupe social...), celles qui sont les plus importantes à leurs yeux. Le simple fait de rendre saillantes leurs valeurs rend les étudiants plus à même de réussir ;
- *La centration sur la différence* : demander aux étudiants de décrire leur expérience scolaire ou universitaire en montrant comment leur CPS l'a influencée (positivement ou négativement) les rend ensuite mieux à même de gérer des situations stressantes.
- *le recadrage de buts* : demander aux étudiants de considérer les examens comme un outil d'apprentissage (*i.e.*, "cet examen permet de mieux vous faire comprendre les statistiques") plutôt que de sélection (*i.e.*, "cet examen permet de mieux comparer les connaissances des étudiants sur les statistiques") les amènent à mieux réussir.

Quelles variables d'interaction ont un effet sur l'apprentissage ?

Il va de soi qu'il ne suffit pas que l'enseignant ait des interactions avec ses étudiants (*i.e.*, leur dise des choses). Il faut qu'elles soient de qualité, c'est-à-dire, influent sur leur apprentissage. Une méga-analyse (analyse de méta-analyses) récente [Schneider & Preckel, 2017] s'est intéressée à lister les variables ayant un effet sur l'apprentissage des étudiants. Ils ont recensé les 105 variables provenant de 38 méta-analyses et déterminé celles qui étaient le plus en lien avec la réussite des étudiants. Les variables qui ont le plus fort effet sur la réussite sont celles liées aux interactions sociales (qu'elles soient enseignant-élèves ou entre élèves) : sur les 5 variables, 3 ont un effet élevé et 2 un effet moyen sur la réussite. Voici la liste des variables et leur taille d'effet (voir une explication de cette valeur dans le Document *L'apprentissage visible : qu'est-ce qui marche en éducation ?*) :

1. Encouragement de l'enseignant, questions et discussions ($d = .77$) ;
2. Disponibilité et aide de l'enseignant ($d = .77$) ;
3. Questions ouvertes ($d = .73$) ;
4. Enseignement en petits groupes ($d = .51$) ;
5. Amicalité, souci et respect des étudiants ($d = .47$).

Les échelles d'évaluation de la qualité des interactions

Cette section présente quelques instruments (questionnaires, instruments d'observation) ayant pour but d'évaluer la qualité des interactions socio-émotionnelles dans l'enseignement.

Le premier est un instrument d'observation (CLASS, *Classroom Assessment Scoring System*), permettant à un ou plusieurs observateurs en fond de classe de mesurer ces interactions (voir *Atelier : Évaluer le climat socio-émotionnel dans le supérieur* et *Atelier : Les autres dimensions du CLASS*).

Le deuxième est le SIRS-9 (*Student-Instructor Rapport Scale*, 9 items) [Lammers et al., 2017][lammers13] (voir Encadré 1), pouvant être rempli par les étudiants.

Encadré 1– L'échelle SIRS-9 ([lammers13]). Pour chaque réponse, sélectionner un avis dans une échelle de Likert.

1. Votre enseignant vous comprend.
 2. Votre enseignant vous encourage.
 3. Votre enseignant a de la sollicitude pour vous.
 4. Votre enseignant vous traite de manière acceptable.
 5. Votre enseignant communique efficacement avec vous.
 6. Votre enseignant vous respecte.
 7. Votre enseignant a gagné votre respect.
 8. Vous pouvez solliciter votre enseignant pour des questions ou des commentaires.
 9. Vous êtes globalement satisfait-e de vos relations avec l'enseignant.
-

Le troisième, proche de la notion de sensibilité du CLASS, est repris d'Alicea et al. (:cite: alicea16), dans l'Encadré 2 ci-dessous.

Encadré 2– Questionnaire “Proximité-sensibilité de l'enseignant” ([Alicea et al., 2016], p. 769). Pour chaque réponse, sélectionner un avis dans une échelle de Likert.

1. L'enseignant attend de moi que je fasse de mon mieux tout le temps.
 2. L'enseignant attend que tous les étudiants travaillent dur.
 3. L'enseignant pense que je vais réussir à l'université.
 4. L'enseignant m'aide à me rattraper si je suis à la traîne.
 5. L'enseignant remarque si j'ai des difficultés à comprendre quelque chose.
-

Le quatrième et dernier est le questionnaire IAE.

Questionnaire IAE (*Approaches to Teaching Inventory*), de Trigwell & Prosser

Traduction de [Trigwell & Prosser, 2004] dans [Raiche et al., 2006].

Évaluez chacune des 16 propositions ci-dessous, de 1 à 5, selon la grille ci-dessous.

1. Cet énoncé est **très rarement vrai** pour moi dans ce cours
2. Cet énoncé est **parfois vrai** pour moi dans ce cours
3. Cet énoncé est **vrai** pour moi presque la moitié du temps dans ce cours
4. Cet énoncé est **souvent vrai** pour moi dans ce cours
5. Cet énoncé est **presque toujours vrai** pour moi dans ce cours
6. J'organise mon enseignement en présumant que la plupart des étudiants ont très peu de connaissances sur les éléments de contenu à aborder dans ce cours.

7. Je trouve important dans ce cours d'expliciter clairement les objectifs spécifiques visés que les étudiants doivent atteindre en vue des travaux et examens.
8. Durant le cours ou dans les travaux dirigés, j'essaie de susciter des échanges avec mes étudiants sur le contenu que nous étudions.
9. Il me semble qu'il est important de fournir beaucoup d'information relative à la matière du cours pour que les étudiants sachent ce qu'ils doivent apprendre sur ce contenu.
10. Je pense que l'évaluation dans ce cours devrait être une occasion pour les étudiants de démontrer l'évolution de leurs conceptions relatives au contenu.
11. Nous prenons du temps dans le cours pour que les étudiants puissent discuter entre eux des difficultés qu'ils rencontrent dans l'étude de cette matière.
12. Dans ce cours, je m'emploie à couvrir toute l'information qui pourrait se trouver dans un bon manuel.
13. J'encourage les étudiants à réorganiser leurs connaissances antérieures en vue de parvenir à de nouvelles conceptions reliées à la matière qu'ils doivent étudier.
14. Lors de mes exposés dans ce cours, j'utilise des exemples complexes et questionnants, afin de susciter la discussion.
15. Je prépare ce cours de façon à aider les étudiants à réussir leurs travaux et examens.
16. Je pense que pour permettre aux étudiants de prendre de bonnes notes de cours, il est important que je fasse des exposés magistraux.
17. Lorsque j'enseigne ce cours, je donne aux étudiants uniquement l'information dont ils auront besoin pour passer les examens ou réaliser les travaux.
18. Je pense que je devrais connaître les réponses à toute question que les étudiants pourraient me poser dans ce cours.
19. Pendant le cours, du temps est réservé aux discussions des étudiants relativement à l'évolution de leur compréhension du contenu.
20. Je pense qu'il vaut mieux que les étudiants prennent leurs propres notes de cours sur la matière à étudier plutôt que de toujours copier les miennes.
21. Je considère que beaucoup de temps d'enseignement dans ce cours devrait être consacré à questionner les étudiants sur leurs idées.

Résultat :

Score de centration sur l'étudiant : sommer les scores des items : 1, 2, 4, 7, 10, 11, 12, 13. Score de centration sur l'enseignant : sommer les scores des items : 3, 5, 6, 8, 9, , 14, 15, 16.

Conseils généraux

Au bout du compte, quels seraient les principes à suivre pour un enseignant ? Cette liste prescriptive en répertorie quelques-uns, tirés de [lammers13][lukianoff18]. Il va de soi qu'il faut les considérer comme des aides à la réflexion et à la pratique plutôt que comme des recettes magiques qui feront de celui ou celle qui les suit, automatiquement, un-e enseignant parfait.

- *Communication personnalisée.* Communiquer avec les étudiants en utilisant leur nom.
- *Disponibilité.* Permettre les étudiants de vous contacter de diverses manières. Signifier clairement votre disponibilité.
- *Priorité.* Signifier régulièrement aux étudiants que leur apprentissage est votre objectif principal.

- *Principe de charité*. Se représenter [les actions ou le comportement des étudiants] de la manière la meilleur ou la plus raisonnable, et non pas de la pire ou plus offensante possible ([Lukianoff & Haidt, 2018] p. 243–244).
- *Principe d’humilité*. Se présenter aux étudiants de la manière la plus humble possible, et agir en conséquence. Mettre en avant son savoir, ses compétences, son statut, peut amener les étudiants à être menacés dans leurs compétences (voir *Atelier : Les effets de la comparaison sociale de connaissances*) :cite: mugny02.
- *Être attentif à la malédiction de la connaissance* : L’enseignement à l’université, mettant en relation des personnes expertes dans un domaine avec des novices, est une situation où la “malédiction de la connaissance” peut se présenter, un état qui rend les experts en difficulté de se représenter ce que les novices savent réellement [Birch, 2005].

Analyse de la pratique

1. Raconter, avec le plus de détails possibles un événement marquant qui s’est déroulé dans vos cours universitaires (en tant qu’enseignant ou étudiant). Vous avez le choix entre deux types d’événements :
 - un événement durant lequel vous avez ressenti des émotions *très positives* ;
 - un événement durant lequel vous avez ressenti des émotions *très négatives*.

Il faut donc que cet événement ait fait naître chez vous le plus d’émotions possible. Il s’agit aussi de raconter qu’un seul événement. Si plusieurs vous viennent en tête choisissez celui qui a été le plus fort, qui vous a fait ressentir le plus d’émotions (Adapté de [Petiot et al., 2015] p. 45). Répondez aux questions suivantes :

1. Précisez tout d’abord si l’événement a fait naître des émotions positives ou négatives ;
2. Évoquez l’événement choisi : que faisiez-vous ? que s’est-il passé ? Apportez autant de détails que possible ;
3. Parlez des émotions que vous avez ressenties précisément durant cet événement.

Références

1.3 Ateliers

1.3.1 Atelier : Évaluer le climat socio-émotionnel dans le supérieur

Information

- **Auteur** : Philippe Dessus, LaRAC & Espé, Univ. Grenoble Alpes & Romain Laurent, DAPI, Univ. Grenoble Alpes. Tutoriel issu de Pianta, Hamre et Mintz (2012).
- **Date de création** : Octobre 2018.
- **Date de modification** : 14 février 2022.
- **Statut** : Terminé.
- **Résumé** : Cet atelier présente des informations permettant d’évaluer assez objectivement le climat socio-émotionnel dans des cours d’enseignement supérieur. Il est une transposition du *Classroom Assessment Scoring System (Secondary)* (Pianta et al.), légèrement adaptée par l’auteur du document, en particulier du domaine “soutien émotionnel”.
- **Voir aussi** : Le Document *Atelier : Les autres dimensions du CLASS*.
- **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : BY-NC-SA.

- **Avertissement** : Il faut noter que ce tutoriel ne permet pas d’acquérir la qualification d’observer et évaluer un cours selon la grille CLASS. Il donne seulement quelques éléments pour amener les enseignants à réfléchir à leur pratique.
 - **Document à télécharger** : La grille d'observation CLASS Sup, domaine socio-émotionnel.
-

Le détail des dimensions

Le détail des dimensions se trouve ci-après. La hiérarchie des objets CLASS est la suivante : un domaine comprend plusieurs *dimensions*, qui peuvent s’évaluer en relevant des *indicateurs*, composés de plusieurs *marqueurs comportementaux*.

Il faut noter que nous avons opté pour reprendre dans ce tutoriel les quatre volets appartenant au climat socio-émotionnel, même si le CLASS-S, pour des raisons psychométriques, place le Climat négatif dans le Domaine “Organisation de la classe”.

Climat positif

La Dimension climat positif reflète le lien émotionnel entre l’enseignant et les étudiants (et celui des étudiants entre eux), ainsi que la chaleur, le respect, et le plaisir, communiqués dans les interactions verbales et non-verbales. Cette dimension comporte quatre types d’indicateurs, dont la présence pourra être directement observée durant les interactions :

- *Les relations* : cet indicateur s’intéresse à évaluer la “distance” qu’il y a entre les participants au cours, dans quelle mesure ils paraissent intéressés, impliqués les uns les autres. Voici quelques marqueurs comportementaux. On peut observer des *activités partagées* (enseignant-étudiants, entre étudiants), il y a une certaine *proximité relationnelle* enseignant-étudiants (*i.e.*, les échanges ne sont pas inutilement guidés) et entre étudiants, les étudiants s’entraident, on peut observer des réactions affectives ou sociales partagées (rires synchrones, sourires, regards), il y a présence de conversations sociales (“comment allez-vous ?”, “il fait beau”, etc.).
- *L’affect positif* : cet indicateur évalue dans quelle mesure enseignants et étudiants paraissent contents d’être en cours ensemble. Voici quelques marqueurs comportementaux : il y a des sourires, des rires, de l’enthousiasme échangés (enseignant-étudiants, entre étudiants).
- *Les communications positives* : cet indicateur évalue dans quelle mesure les interactions enseignant-étudiants et interétudiants sont positives. Voici quelques marqueurs comportementaux. Il y a des signes de considération verbale et non-verbale, des attentes positives. L’enseignant se montre plus centré sur les événements et comportements positifs, et en fait des commentaires dans la même tonalité.
- *Le respect* : cet indicateur évalue dans quelle mesure les relations enseignant-étudiants et interétudiants sont respectueuses. Il y a des contacts visuels (enseignant-étudiants, entre étudiants), de la chaleur, des voix calmes, un langage respectueux et poli (présence de “s’il vous plaît”, “merci”, etc.), de la coopération et/ou partage.

Climat négatif

La Dimension climat négatif reflète le niveau de négativité (irritation, colère, agressivité) exprimé dans la cours. Il faut noter qu’elle ne consiste pas seulement en l’absence d’indicateurs de climat positif, mais bien des indicateurs négatifs : les deux types d’indicateurs peuvent donc tout à fait apparaître dans la même séance. Cette dimension comporte quatre types d’indicateurs :

- *Affect négatif* : cet indicateur observe la tonalité négative des interactions enseignant-étudiants et interétudiants. Les marqueurs suivants peuvent être observés. L’enseignant ou les étudiants sont irritables, en colère, parlent avec un ton de voix rude, agacé. Il peut y avoir des épisodes d’agression verbale entre étudiants.

- *Contrôle punitif* : cet indicateur observe dans quelle mesure l'enseignant menace ou hausse le ton, à des fins de contrôle. Les marqueurs suivants peuvent être observés. Il y a des cris, des menaces, un contrôle physique et/ou des punitions ou des menaces de punitions ou sanctions.
- *Sarcasme/irrespect* : cet indicateur observe dans quelle mesure l'enseignant use de sarcasme et d'irrespect pendant le cours. Les marqueurs suivants peuvent être observés. Le ton de l'enseignant est sarcastique, moqueur, blessant. Il a des paroles ou un comportement humiliant.
- *Négativité sévère* : un ou des étudiants sont victimisé(s), c'est-à-dire que l'enseignant est souvent ou en permanence en train de le(s) reprendre, contrôler leur travail ou leur comportement en émettant des jugements négatifs. L'enseignant intimide des étudiants, les punit ou sanctionne.

Sensibilité de l'enseignant

Un enseignant à haut niveau de sensibilité est attentif aux besoins émotionnels et académiques des étudiants et à y répondre. Un haut niveau de sensibilité correspond à un soutien efficace des étudiants dans leur apprentissage, en leur offrant aide et encouragement. Ce n'est pas simplement "être sympa", mais montrer une réceptivité et réactivité aux besoins individuels des étudiants (qu'ils soient émotionnels ou académiques, c'est-à-dire reliés à l'apprentissage). La sensibilité se repère notamment aux réactions de l'enseignant quand un étudiant demande de l'aide, paraît perdu dans son travail. Cette dimension comporte quatre types d'indicateurs :

- *Conscience/vigilance* : Cet indicateur observe la manière dont l'enseignant monitoré les événements de son cours, en portant attention aux étudiants ayant besoin d'aide. Les marqueurs suivants peuvent être observés. L'enseignant anticipe les problèmes des étudiants, planifie en fonction de ces problèmes. Il est attentif aux marques de compréhension ou de difficulté de ses étudiants.
- *Réceptivité* : Cet indicateur observe la manière dont l'enseignant réagit aux besoins et signaux de demande d'aide que les étudiants peuvent émettre. Les marqueurs suivants peuvent être observés. L'enseignant reconnaît les émotions exprimées par les étudiants, offre du réconfort, de l'assistance, fournit un soutien individualisé.
- *Réponse aux problèmes* : Cet indicateur observe la manière dont l'enseignant règle les problèmes de ses étudiants. Les marqueurs suivants peuvent être observés. L'enseignant apporte de l'aide de manière efficace et opportune, il aide à résoudre les problèmes auxquels sont confrontés ses étudiants.
- *Confort des étudiants* : Cet indicateur est centré sur les étudiants. Il observe dans quelle mesure les étudiants n'hésitent pas à solliciter de l'aide, à s'exprimer librement, notamment quand ils paraissent avoir des problèmes de compréhension ou d'exécution d'une procédure. Les marqueurs suivants peuvent être observés. Les étudiants recherchent spontanément de l'aide de la part de l'enseignant, ils participent librement aux activités, ils peuvent prendre des risques (pas des risques physiques, mais intellectuels, en discutant de ce qu'ils n'ont pas compris ou ne savent pas faire).

Considération du point de vue de l'étudiant

Un enseignant qui considère le point de vue de l'étudiant montre dans quelle mesure les interactions enseignant-étudiants et les activités de la classe sont centrées sur leurs intérêts, leur motivation, leur point de vue, tout en encourageant leur autonomie et responsabilité, prise d'initiative dans les activités académiques. Quatre types d'indicateurs peuvent être relevés dans cette dimension :

- *Souplesse et attention centrée sur l'étudiant* : Cet indicateur observe dans quelle mesure l'enseignant mène son cours de manière souple et adaptée aux étudiants, en encourageant l'expression de leurs idées et opinions. Les marqueurs suivants peuvent être observés. L'enseignant montre de la flexibilité dans son action (en n'hésitant pas à passer du temps à expliquer un point qui ne semble pas compris), et dans les activités qu'il propose ; il intègre les idées des étudiants à son action, suit leur initiative.
- *Connexion à la vie de tous les jours* : Cet indicateur observe dans quelle mesure l'enseignant connecte son enseignement à l'expérience de ses étudiants, en montrant comment et pourquoi le contenu enseigné a un sens

hors du cours. Les marqueurs suivants peuvent être observés. L'enseignant évoque les connexions, les relations, de ce qu'il enseigne avec l'expérience des étudiants, il explique son utilité, son utilisation.

- *Soutien à l'autonomie et au leadership* : Cet indicateur s'intéresse au choix que les étudiants peuvent avoir au cours de l'enseignement, à l'autonomie et prise d'initiative que l'enseignant laisse aux étudiants. Les marqueurs suivants peuvent être observés. L'enseignant offre des choix aux étudiants, leur permet de mener des activités, leur donne des responsabilités.
- *Interactions entre pairs significatives* : Cet indicateur observe dans quelle mesure l'enseignant encourage les interactions entre étudiants, pour un meilleur engagement et la compréhension des étudiants. Le marqueur suivant peut être observé. L'enseignant encourage les interactions entre pairs et le travail de groupe.

Comment évaluer un cours du point de vue des interactions ?

Nous ne pouvons faire état ici de la procédure à mettre en place pour une évaluation standard avec le CLASS, qui est trop complexe. En voici une version limitée, mais suffisante pour une utilisation à des fins de formation.

L'observateur se construira une grille d'observation libre comprenant la liste des dimensions et des indicateurs (une version peut être téléchargée [ici](#)). Muni de cette grille, il observera attentivement une portion de 15 minutes du cours (en commençant par le tout début), en prenant des notes rapides de ce qu'il observe, et en essayant de classer ces observations dans la dimension adéquate. Ensuite, pendant 10 minutes, en ne prêtant plus attention au cours, l'observateur reprend chaque dimension et, en relisant ses notes et en faisant appel à son souvenir, attribue une évaluation de la qualité de chaque dimension :

- la qualité de la dimension sera *faible* si les marqueurs comportementaux n'ont été observés que rarement pendant les 15 minutes.
- la qualité de la dimension sera *moyenne* si les marqueurs comportementaux ont été observés de temps en temps, de manière irrégulière.
- la qualité de la dimension sera *haute* si les marqueurs comportementaux ont été observés fréquemment.

L'observateur entoure son jugement sur la grille, dimension par dimension. Ensuite, après cours, une discussion s'engage à propos de l'observation et des jugements de l'observateur.

Référence

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. L. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Secondary manual*. Charlottesville: Teachstone.

1.3.2 Atelier : Les autres dimensions du CLASS

Information

- **Auteurs** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes & Romain Laurent, DAPI, Univ. Grenoble Alpes.
- **Date de création** : Novembre 2018.
- **Date de modification** : 14 février 2022.
- **Statut** : Terminé.
- **Résumé** : Ce document présente des informations sur les dimensions du CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*) appartenant aux domaines de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage. Le document *Atelier : Évaluer le climat socio-émotionnel dans le supérieur* présente l'autre domaine, celui du soutien émotionnel.

- **Voir aussi** : Le Document *Atelier : Évaluer le climat socio-émotionnel dans le supérieur*.
- **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : BY-NC-SA.

Introduction

Cet atelier présente rapidement les dimensions du CLASS qui ne sont pas directement liées au domaine du soutien émotionnel (voir *Atelier : Évaluer le climat socio-émotionnel dans le supérieur* pour des informations sur ce domaine). Pourquoi alors en discuter dans une formation spécifiquement dédiée aux relations enseignant-élèves ? Tout simplement parce que les dimensions du CLASS sont assez largement corrélées les unes aux autres et, par conséquent, des changements dans les dimensions ci-dessous peuvent également engendrer des changements dans les relations.

À titre d'exemple, et dans le 2^e degré, les corrélations entre domaines sont les suivantes (Pianta et al., 2012, p. 121) :

- Soutien émotionnel–Organisation de la classe : .53 ;
- Soutien émotionnel—Soutien à l'apprentissage : .80 ;
- Organisation de la classe–Soutien à l'apprentissage : .57.

Plus précisément, les dimensions socio-émotionnelles suivantes corréler de manière importante avec d'autres dimensions non socio-émotionnelles :

- Climat positif–Modalités d'apprentissage : .72 ;
- Climat positif–Qualité des rétroactions : .71 ;
- Climat positif–Engagement des élèves : .71 ;
- Sensibilité–Modalités d'apprentissage : .72 ;
- Sensibilité–Qualité des rétroactions : .74 ;
- Point de vue des élèves–Analyse/enquête : .72 ;
- Climat négatif–Gestion des comportements : –.83 ;
- Climat négatif–Productivité : –.69.

Pour donner des exemples intuitifs, si un enseignant propose un soutien à l'apprentissage de niveau élevé, cela pourra influencer le niveau de motivation des étudiants, et donc la manière dont ils interagissent avec l'enseignant ; de même, offrir aux étudiants des cours structurés peut influencer leur stabilité émotionnelle, en abaissant leur stress dû à ne pas bien prédire le déroulement des cours.

Une réflexion sur les domaines de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage peut donc apporter des informations intéressantes, et ces dimensions sont détaillées dans les sections qui suivent.

Organisation de la classe

Le domaine "organisation de la classe" est en réalité composé de trois dimensions. Nous avons préféré, pour des besoins de lisibilité, déplacer la dimension "climat négatif" dans le document sur le soutien émotionnel (voir *_climat_négatif*).

Gestion du comportement

Cette dimension s'intéresse à la manière dont l'enseignant signale aux étudiants qu'il a des attentes comportementales claires et cohérentes, et à leur niveau (p. ex., en les prenant pour des adultes). Les indicateurs suivants sont des traces d'une gestion de comportement de haut niveau.

L'enseignant exprime des attentes claires, explicites, tout en étant proactif (c'est-à-dire en essayant d'aller au devant des problèmes de comportement des étudiants), tout en supervisant ce comportement. Il essaie d'avoir une réactivité faible (c'est-à-dire, ne passe pas trop de temps à réagir aux éventuels petits problèmes de comportement).

Il redirige efficacement les comportements dysfonctionnels des étudiants, sans perdre trop de temps. Il essaie de résoudre les problèmes de comportement qui surviennent, avec une possible implication des étudiants

Les comportement des étudiants eux-mêmes n'est pas dysfonctionnel.

Productivité

Une classe productive est une classe dans laquelle le temps disponible pour l'apprentissage est optimal ; tout se déroule comme si les événements étaient "bien huilés". Les indicateurs suivants sont des traces d'une productivité de haut niveau.

Le temps de l'apprentissage est maximisé, c'est-à-dire que la majorité des étudiants sont engagés dans un travail académique la majorité du temps observé. Des routines peuvent être observées, que les étudiants identifient et auxquelles ils participent. Il y a de brèves transitions entre activités, sans perte de temps ni désorganisation. L'enseignant paraît avoir bien préparé ses activités et il n'y a pas (trop) de temps perdu à installer du matériel, ne passe pas trop de temps à prendre connaissance, pour lui-même, de son matériel ou sa préparation.

Soutien à l'apprentissage

Le dernier domaine, "Soutien à l'apprentissage", s'intéresse à la manière dont l'enseignant propose des activités et du matériel aux étudiants qui leur permette de traiter et de comprendre le contenu enseigné de manière profonde, plutôt qu'en surface et "par cœur". En bref, construire des connaissances solidement plutôt qu'apprendre des faits disparates. Pour plus d'informations sur ce point, on pourra lire le document [Construction sociale de connaissances et apprentissage](#).

Modalités d'apprentissage

Cette dimension contient quatre indicateurs qui évaluent respectivement : 1/ Dans quelle mesure l'enseignant énonce des buts d'apprentissage clairs et bien organisés. 2/ Dans quelle mesure les stratégies d'apprentissage et le matériel proposés aux étudiants sont variés. 3/ Dans quelle mesure l'enseignant facilite l'implication des étudiants dans leur travail et paraît intéressé par ce dernier. 4/ Dans quelle mesure les étudiants paraissent intéressés et participent activement au cours.

Compréhension du contenu

Cette dimension contient trois indicateurs qui évaluent respectivement : 1/ La *profondeur de la compréhension* : comment l'enseignant met en évidence des relations entre faits, compétences, concepts, perspectives multiples et variées, connexions avec le monde réel. 2/ *Communication des concepts et procédures* : Comment l'enseignant identifie les composants essentiels des concepts et procédures enseignés. 2/ Comment il détaille aux étudiants les conditions d'utilisation d'un concept/procédure, en donnant des exemples multiples et variés, des contre-exemples. 3/ Comment il fait porter l'attention des étudiants sur les connaissances de base et représentations naïves (*misconceptions*) : attention aux connaissances initiales, intégration explicite de nouvelle information, attention aux mécompréhensions, la manière dont les étudiants partagent les connaissances et font des connexions.

Analyse et enquête

Cette dimension contient trois indicateurs qui évaluent respectivement. 1/ La manière dont l'enseignant facilite la pensée réflexive (*high-order thinking*) chez ses étudiants : Ils identifient et approfondissent des problèmes/questions, ils examinent, analysent et/ou interprètent les données, approches d'information, ils construisent des alternatives, prédisent, font des hypothèses, ou font des "brainstormings". Ils développent des arguments, expliquent ; 2/ L'enseignant donne à ses étudiants des opportunités pour de nouvelles applications : ces derniers réalisent des tâches ouvertes, qui occasionnent des défis cognitifs, et leur permettent d'appliquer des connaissances et habiletés acquises précédemment ; 3/ L'enseignant favorise la métacognition : les étudiants expliquent leurs propres processus cognitifs, s'auto-évaluent, réfléchissent, planifient, l'enseignant leur montre des pensées à haute voix métacognitives.

Qualité des rétroactions

Cette dimension comprend quatre indicateurs, détaillés ainsi. 1/ L'enseignant engage ses étudiants dans des boucles de rétroaction, les amenant à argumenter de plus en plus précisément ce qu'ils pensent d'un concept ou procédure (p. ex., ne se contente pas d'une réponse laconique d'un étudiant, mais lui demande de préciser). 2/ L'enseignant étaye les apprentissages de ses étudiants, en leur procurant de l'aide, des indications, pour leur permettre de réaliser des performances meilleures que celles qu'ils atteindraient sans cette aide ou ces indications. 3/ L'enseignant reprend les réponses des étudiants pour les préciser, les clarifier, apporter des rétroactions spécifiques. 4/ L'enseignant procure des encouragements à ses étudiants, leur permet de s'affirmer.

Dialogue d'enseignement

Cette dimension comprend trois indicateurs décrivant des échanges plus sophistiqués entre enseignant et étudiants 1/ Échanges cumulatifs sur le contenu : Connexion sur le contenu, profondeur des échanges, qui s'alimentent les uns les autres. 2/ Parole distribuée : Dialogues initiés par les étudiants, équilibre entre la parole de l'enseignant et des étudiants, la plupart des étudiants a un rôle actif, dialogues entre pairs présent. 3/ Stratégies de facilitation : Questions et propositions ouvertes, les étudiants participent, prise en compte/répétition/extension des paroles des élèves, pause si nécessaire pour permettre la réflexion et la pleine expression, écoute active de l'enseignant.

Engagement des étudiants

Tout au long de l'observation, le degré de participation et d'engagement des élèves est évalué.

Tâches dans l'atelier

Reformulez brièvement (2 ligne) chacune des dimensions présentées ci-dessus (des domaines Organisation de la classe et Soutien à l'apprentissage), en donnant un exemple pris dans votre expérience d'enseignant.

Référence

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. L. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Secondary manual*. Charlottesville: Teachstone.

1.3.3 Atelier : Méga-analyse des effets des variables dans l'enseignement supérieur

Information

- **Auteurs** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes, et Romain Laurent, DAPI, Univ. Grenoble Alpes.
 - **Date de création** : Novembre 2018.
 - **Date de modification** : 14 février 2022.
 - **Statut** : Terminé.
 - **Résumé** : Cet atelier incite à réfléchir sur une méga-analyse listant les principes variables pouvant avoir un effet sur l'apprentissage des étudiants, dans un contexte d'enseignement supérieur.
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : [BY-NC-SA](#).
-

Les variables principales sur lesquelles jouer dans l'enseignement supérieur

Dans la continuité des recherches [Visible Learning](#) de John Hattie (2008), qui a synthétisé les résultats d'environ 800 méta-analyses, résumant 52 637 études empiriques originales portant sur un total estimé de 236 millions d'élèves participants pour aboutir à une liste hiérarchisée de 138 variables et aux points forts de leurs associations avec la réussite scolaires, Schneider et Preckel (2017) ont réalisé une revue systématique de la littérature, incluant 38 méta-analyses portant sur 105 corrélats de réussite, basées sur 3 330 effets de près de 2 millions d'étudiants du supérieurs. Ils établissent une liste des 105 variables, classées par la taille de l'effet. Leurs résultats mettent notamment en évidence la relation étroite entre l'interaction sociale dans les cours et la réussite. La réussite des étudiants du supérieur est également étroitement associée à la stimulation d'un apprentissage significatif en présentant clairement les informations, en les rapportant aux perspectives étudiantes et en utilisant des tâches d'apprentissage exigeantes sur le plan conceptuel.

Toutes ces mega-analyses confirment que les variables proximales, qui capturent directement ce qui se passe dans la situation d'enseignement et dans l'esprit des étudiants, sont généralement associées plus étroitement à la réussite que les variables distales, qui impliquent le contexte plus large de l'apprentissage et affecter plus indirectement ce qui est fait dans les salles de classe. Outre les aptitudes des élèves, ce que font les enseignants et leurs élèves en situation d'apprentissage est le facteur le plus déterminant de la réussite.

Reprenant la méga-analyse de Schneider et Preckel (2017), les 105 variables ont été attribuées de manière heuristique à 11 catégories.

Six catégories sont liées à l'enseignement, à savoir :

1. interaction sociale,
2. stimulation d'un apprentissage significatif,
3. évaluation,
4. présentation,
5. technologie, et
6. formation extrascolaire.

Les cinq catégories restantes sont liées à l'apprenant, et déployables comme suit :

7. intelligence et réalisations antérieures,
8. stratégies,
9. motivation,
10. personnalité et
11. contexte.

Le tableur téléchargeable [ici](#)), répertorie les 105 variables, en fonction de la force de leur association avec les résultats. Un Cohen's d élevé indique que les valeurs élevées des variables respectives ont tendance à être liées au rendement élevé des élèves. Les valeurs positives indiquent une association positive (par exemple, plus de questions ouvertes vont de pair avec un meilleur rendement des élèves), les valeurs négatives indiquent une association inversée (par exemple, une anxiété moindre du test va de pair avec un meilleur rendement). Une diminution d'une variable avec une taille d'effet négative peut augmenter la performance ainsi qu'une augmentation d'une variable avec une taille d'effet positive. Ainsi, toutes les variables du tableau 1 peuvent être utilisées pour rendre l'instruction plus efficace, quels que soient les signes de leurs valeurs de taille d'effet. A noter que depuis Hattie (2009), on utilise communément la taille d'effet cohen's $d=0,4$ comme point d'articulation pour différencier les variables avec des tailles d'effet inférieures ou supérieures à la moyenne. Les variables dont la taille d'effet est supérieure à 0,4 doivent faire l'objet d'une attention particulière dans la conception des environnements d'apprentissage, même si les variables d'instruction dont l'effet est inférieur à 0,4 peuvent encore améliorer considérablement l'instruction, par exemple lorsque leur mise en œuvre coûte peu de temps et d'argent.

Tâche

- Etablissez une représentation visuelle selon vous la plus à même de donner du sens à l'objet de cette recherche : quelles sont les variables les plus significativement associées à la réussite des étudiants ? De quelles catégories ressortent-elles ?
- Parmi les variables non strictement liées par Schneider et Preckel (2017) à la catégorie Social Interaction, lesquelles semblent selon vous y être connectées ?

Références

- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143 (6), 565–600. doi: 10.1037/bul0000098

1.3.4 Atelier : Les effets de la comparaison sociale de connaissances

Information

- **Auteurs** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes & Romain Laurent, DAPI, Univ. Grenoble Alpes.
 - **Date de création** : Novembre 2018.
 - **Date de modification** : 14 février 2022.
 - **Statut** : Terminé.
 - **Résumé** : Cet atelier présente des éléments en lien avec la comparaison sociale de connaissances et compétences. Cette comparaison, dans un contexte asymétrique comme à l'université, peut parfois être délétère et empêcher la construction de connaissances.
 - **Voir aussi** : *Atelier : Aiguiser l'esprit critique des étudiants*.
 - **Remerciements** : Les auteurs remercient vivement Céline Buchs pour ses commentaires d'une version précédente de ce document.
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : **BY-NC-SA**.
-

De la contrainte à la dépendance informationnelle

Dans tout contexte scolaire, et sauf exceptions (notamment, dans l'éducation musicale et sportive, où l'on peut rencontrer, dès le collège, des élèves plus performants que leur enseignant), s'établit une configuration sociale asymétrique entre une source de compétence supérieure (l'enseignant) et une cible de compétence inférieure (les étudiants et élèves). Dans beaucoup de cas, cette situation permet aux cibles d'apprendre.

Mais elle peut aussi amener un non-apprentissage si la relation entre source et cible est menaçante pour la cible, c'est-à-dire, insiste sur son incompetence ou menace son identité (e.g., *Atelier : Aiguiser l'esprit critique des étudiants*). Dans ce dernier cas, cela peut impliquer, comme l'indiquent Quiamzade et ses collègues (2014, chap. 4), un traitement en surface de la tâche à réaliser, et entraîner une forme de suivisme, une imitation totale ou partielle de l'avis ou du comportement de la source.

Ces derniers auteurs décrivent plus précisément les mécanismes en jeu dans ce contexte menant à l'imitation d'une source supérieure : "[...] dans les tâches d'aptitude, la compétence perçue de la source [l'enseignant] constitue la dimension pertinente déterminant l'influence, et qu'une conséquence essentielle de la confrontation à une source de compétence supérieure est de rendre saillante l'inexactitude de la réponse propre et donc de l'incompétence de soi en comparaison à la source qui détient la seule réponse qui puisse être correcte, ce qui peut constituer une menace pour l'estime de soi" (Quiamzade *et al.*, 2014, p. 163).

En d'autres termes, les étudiants ont tendance à éviter de se confronter aux enseignants par peur de formuler des énoncés, ou réaliser des performances, inexacts, et donc rendant encore plus saillante leur incompetence. Pour cela, ils auront tendance à imiter l'enseignant, sans essayer de comprendre en profondeur, et à s'intéresser à réduire le conflit de manière *relationnelle* plutôt qu'*épistémique*. Les auteurs cités appellent cette situation une "contrainte informationnelle". Ils peuvent l'activer, expérimentalement, en demandant aux cibles de noter leurs compétences avec un score interdépendant avec celui de la source (p. ex. 100 points à partager entre cible et source, tâche qui implique que reconnaître la compétence d'un acteur oblige dans le même temps à devoir en reconnaître moins chez l'autre).

C'est pour cela qu'il importe que l'enseignant, et notamment ses compétences et connaissances, puisse ne pas être perçu comme menaçant par les étudiants. Quiamzade et ses collègues nomment cette situation une "dépendance informationnelle". Dans ce cas, la cible ne se sent pas menacée, elle pense qu'il est normal qu'elle sache, ou sache faire, moins de choses que la source.

Comment s'active les contraintes informationnelles ?

Dans un contexte de cours, il est important que les étudiants (la cible), ne se sentent pas menacés dans leurs compétences, leur estime de soi, et ne passent pas trop de temps à comparer leurs compétences avec celle de l'enseignant. Les situations ci-dessous activent justement ces comparaisons et nuisent à l'expression des compétences des étudiants :

- l'enseignant (la source) est autoritaire, peu respectueux des étudiants ("vous n'avez rien compris") ;
- des menaces évaluatives sont lancées ("je mettrai une mauvaise note à un étudiant qui...") ;
- les étudiants sont régulièrement en échec ;
- les étudiants reçoivent des rétroactions négatives peu formatives ;
- rend saillantes de manière inconsidérée, ses compétences, connaissances ou statut, pouvant induire une possible compétition, ou montrer que le fossé entre source et cible est insurmontable.

Toutefois, il a été montré que le style autoritaire pouvait convenir pour des étudiants en début de licence ou de cursus, donc s'estimant peu compétents ; voir Guimond, 2004).

Comment activer une dépendance informationnelle ?

De ce fait, il est important de veiller, en tant qu'enseignant, à faire que se réalisent les situations inverses à celles présentées dans la précédente section : respectueux, de style plus démocratique, non menaçant, donnant des rétroac-

tions positives, ne mettant pas en avant ses compétences ou son statut.

La mise en place d'un climat socio-émotionnel positif (voir document *Atelier : Évaluer le climat socio-émotionnel dans le supérieur*) va donc dans ce même sens, de même qu'éviter d'activer des buts de performance (voir document *Comment l'enseignant engage-t-il les élèves à apprendre* ou de la compétition entre étudiants).

Tâches

1. Lire ci-dessus et parcourir rapidement l'article de Guimond (2004).
2. Trouvez des exemples vécus montrant l'effet de la perception de l'expertise de l'enseignant (vous) par les étudiants. Expliquez, notamment, comment vous avez mentionné votre statut d'enseignant débutant aux étudiants.
3. Mentionnez d'autres exemples en lien avec la section précédente (non-activation de la contrainte informationnelle).

Références

- Buchs, C., & Bourgeois, É. (2017). Conflits sociocognitifs et apprentissage. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4e éd., pp. 329–346). Paris: Dunod.
- Guimond, S. (2004). Évaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie sociale expérimentale. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 25–36. [Article]
- Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2013). *Psychologie sociale de la connaissance. Fondements théoriques*. Grenoble : P.U.G.
- Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2014). *Psychologie sociale de la connaissance. Etayage expérimental*. Grenoble : P.U.G.

1.3.5 Atelier : Aiguiser l'esprit critique des étudiants

Information

- **Auteurs** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes & Romain Laurent, DAPI, Univ. Grenoble Alpes.
- **Date de création** : Octobre 2018.
- **Date de modification** : 14 février 2022.
- **Statut** : Terminé.
- **Résumé** : Ce document décrit le travail de Lacot, Blondelle et Hainselin (2017), visant à aiguiser l'esprit critique des étudiants à partir de quelques énoncés de cours décrivant des connaissances factices.
- **Voir aussi** : Le Document *Atelier : Les effets de la comparaison sociale de connaissances*.
- **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : BY-NC-SA.

Introduction

Un présupposé des étudiants particulièrement prégnant, et gênant pour leur compréhension du savoir enseigné, est qu'ils considèrent l'enseignant "comme détenteur d'un savoir absolu ne pouvant être discuté, une figure autoritaire qui est crainte" (Lacot *et al.*, 2017, p. 10). Là encore, cette attitude n'est pas uniquement dépendante d'une "relation au

savoir” des étudiants, mais aussi des relations interpersonnelles qu’ils ont pu mener avec leurs enseignants successifs, depuis la maternelle.

Il peut être fructueux de leur donner les moyens de questionner ce rapport aux enseignants et à la connaissance, par le biais du dispositif suivant. L’enseignant commence par se présenter en mettant en avant son expertise, son haut niveau de connaissances et sa grande réussite académique (v. pp. 4-5 de l’article de Lacot *et al.*, 2017). Ensuite, il présente une diapositive sur laquelle est décrite un concept faux (dans le cas de Lacot et ses collègues, le syndrome de Shankly, en psychologie, mais cela est bien sûr adaptable en fonction du domaine). La fin de la présentation dévoile le subterfuge et son but : faire réfléchir l’auditoire sur son rapport à la connaissance et aux enseignants.

Tâche

Le but du groupe est de réaliser puis présenter 2 diapositives illustrant ce qui a été compris à la lecture de l’article de Lacot *et al.* La première présente des aspects plus théoriques et la deuxième présente des suggestions d’application en cours.

1. Lire rapidement l’article de Lacot et ses collègues (2017), plus particulièrement les pp. 2-6.
2. Résumer le protocole décrit dans l’article : ce que les étudiants ont dû faire au premier cours : information sur le syndrome de Shankly, et lors du premier TD.
3. Réfléchir à l’applicabilité de ce protocole dans votre domaine. Déterminer rapidement un faux concept et une manière de le présenter à vos étudiants. Que faudrait-il éventuellement changer dans le protocole décrit dans Lacot et ses collègues ? Quel type de débat peut-il s’engager à la suite de cette présentation ? Par exemple : quels sont nos biais cognitifs qui nous empêcheraient d’exercer notre esprit critique dans cette situation ? Quelles conclusions et principes d’action peut-on formuler pour l’exercer ?

Références

- Gauvrit, N., & Delouée, S. (Eds.). (2019). *Des têtes bien faites. Défense de l’esprit critique*. Paris: P.U.F.
- Lacot, E., Blondelle, G., & Hainselin, M. (2017). Aiguiser l’esprit critique des étudiants en psychologie : gardons l’esprit sportif. *Pratiques Psychologiques*, 10.1016/j.prps.2017.05.007. Accessible à https://www.researchgate.net/publication/317259427_Aiguiser_l%27esprit_critique_des_etudiants_en_psychologie_gardons_l%27esprit_sportif

1.3.6 Atelier : Quand les étudiants font de la résistance

Information

- **Auteurs** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes & Romain Laurent, DAPI, Univ. Grenoble Alpes.
 - **Date de création** : Novembre 2018.
 - **Date de modification** : 14 février 2022.
 - **Statut** : Terminé.
 - **Résumé** : Il peut arriver que certaines méthodes pédagogiques déconcertent suffisamment les étudiants pour qu’ils y résistent. Cet atelier est dédié à ce phénomène.
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : **BY-NC-SA**.
-

Introduction

Il est bien connu qu'il ne suffit pas d'enseigner pour que les étudiants apprennent. Ces derniers doivent s'impliquer suffisamment dans le cours pour qu'un apprentissage effectif puisse survenir. Si ce n'est pas le cas, on peut parler de "résistance des étudiants", un phénomène décrit dans la recherche en éducation depuis les années 1970, et défini ainsi (Dubé, 2018, citant Prince & Weimer, 2017) : "tout comportement observable chez l'étudiant qui diminue chez l'enseignant le désir d'utiliser une stratégie pédagogique" (ce qui suit est principalement repris de Dubé, 2018), comme le refus de participer à telle ou telle activité, d'avoir des comportements perturbateurs en cours, d'évaluer négativement tel enseignant en fonction de ses principes pédagogiques.

Les comportements résistants

Le tableau ci-dessous liste les types principaux de résistance (en termes de comportements ou d'énoncés) pouvant survenir (issu de Seidel & Tanner, 2013, Tableau 1).

Type de résistance	Exemples de comportements ou énoncés
Conseil à l'enseignant	"Soyez plus expressif".
Blame de l'enseignant	"L'enseignant est ennuyeux", "Vous ne semblez pas préparé".
Évitement	Les étudiants ne vont pas en cours, ne participent pas.
Suivi avec réticence	Les étudiants participent, mais en étant réticents.
Résistance active	Les étudiants vont en cours en ayant intentionnellement pas fait le travail demandé
Tromperie	Les étudiants font comme s'ils ont réalisé le travail demandé alors qu'ils ne l'ont pas fait.
Communication directe	Les étudiants expliquent à l'enseignant comment ils le perçoivent.
Perturbation	Les étudiants font du bruit.
Excuses	"Je ne comprends pas", "C'est si facile que je n'arrive pas à me concentrer".
Ignorer l'enseignant	Les étudiants ignorent tout simplement l'enseignant.
Défier le pouvoir	"Est-ce que vous faites votre travail sérieusement"?
Solliciter l'aide d'étudiants	"Je voudrais demander aux autres s'ils ressentent la même chose."
Mentionner le pouvoir	"Je serais inquiet d'aller chez le doyen".
Modeler le comportement	"Si vous ne faites pas d'efforts pour bien enseigner je ne ferai pas d'efforts pour écouter."
Hostile-défensif	"Juste ou faux, je suis comme cela".
Réfutation	"Je sais ce qui est bon pour moi, je n'ai pas besoin de votre avis."
Vengeance	"Je ne recommanderais pas cet enseignant/cette classe". "Je vais rendre une évaluation négative".

Les comportements de l'enseignant

Les comportements ci-dessous surviennent parfois (voire souvent) parce que l'enseignant lui-même s'est comporté de manière à les provoquer. Le tableau ci-dessous en recense quelques-uns (tiré de Seidel & Tanner, 2013, Tableau 2).

Types de comportement	Exemples de comportements et énoncés de la part de l'enseignant
Connaissances insuffisantes	Ne connaît pas le contenu, ne peut répondre aux questions, donne de mauvaises informations.
Surcharge d'informations	Parle trop vite, expose le contenu trop rapidement, utilise des termes difficiles.
Sous-charge d'informations	Fait des cours et des évaluations trop faciles. Les étudiants n'apprennent rien.
Déviations du syllabus	Change les dates et le type d'évaluations, ne suit pas le syllabus.
Sarcasme et humiliation	“Vous avez un niveau d'élèves de maternelle”.
Abus verbaux	Est méchant, profère des insultes, hurle, interrompt et intimide les étudiants.
Personnalité négative	Est impatient, centré sur lui, avec supériorité, est lunatique.
Indifférence	Ne s'intéresse pas aux étudiants, ne connaît pas leurs noms, ne permet pas la discussion.
Favoritisme	Fait du favoritisme ou porte préjudice, est étroit d'esprit.
Absences ou retards	Ne fait pas cours et n'avertit pas les étudiants ; est souvent en retard.
Mauvaise gestion du temps	Les cours durent plus de temps que prévu, ou commencent avant.
Accessibilité	Est difficile à contacter, n'accorde pas de temps lorsque les étudiants ont des problèmes.
Désorganisation	Cours non préparés, oublis dans les emplois du temps, les évaluations.
S'égare du sujet	Fait souvent mention de ses opinions personnelles, de sa vie privée, fait perdre du temps.
Cours peu clairs	Pas clair sur ce qui est attendu, est confus, se contredit.
Cours ennuyeux	Parle de manière monotone, n'est pas enthousiaste, se répète, ses cours ne sont pas variés.
Évaluations injustes	Aux évaluations, pose des questions très difficiles ou ambiguës, non reliées au cours.
Notation injuste	Note de manière injuste, change de type de notations, n'a pas de barème clair.
Non prise en compte des questions	N'encourage pas à poser des questions, ne sollicite pas les étudiants qui lèvent le doigt.

Les stratégies pour limiter la résistance des étudiants

Dubé (2018) recommande les stratégies suivantes pour limiter la résistance des étudiants.

- parler de manière informelle avec les étudiants, tisser des liens avec eux, leur permettre de s'exprimer en cours ;
- encourager les questions, développer les activités qui encouragent la participation ;
- expliquer les éventuels changements du cours et leurs raisons ;
- favoriser l'équité dans les interactions ;
- utiliser des grilles critériées explicites pour les évaluations, et les communiquer aux étudiants ;
- varier les méthodes d'enseignement ;
- expliquer clairement ce qu'il y a à faire, en détaillant les tâches par étapes.

Tâches

1. Lire attentivement les 19 comportements résistants ci-dessous. Rapidement, pour chacun, discuter si vous en avez déjà été la cible, et dans quel contexte. Les classer par gravité.
2. Lire attentivement les comportements de l'enseignant pouvant provoquer des résistances. Là aussi, reliez-les à des événements vécus.
3. Lire et commenter les stratégies, notamment en lien avec les comportements résistants ci-dessus. En trouver d'autres en fonction de sa propre pratique.

Références

- Dubé, J.-S. (2018). *Données probantes : la résistance étudiante aux pédagogies actives*. Service de soutien à la formation, Univ. de Sherbrooke. [Article].
- Seidel, S. D., & Tanner, K. D. (2013). “What if students revolt?”—Considering Student Resistance: Origins, Options, and Opportunities for Investigation. *CBE Life Sciences Education*, *12*(4), 586–595. [Article]

1.3.7 Atelier : La menace du stéréotype

Information

- **Auteurs** : Romain Laurent, DAPI, Univ. Grenoble Alpes & Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes.
- **Date de création** : Novembre 2018.
- **Date de modification** : 14 février 2022.
- **Statut** : Terminé.
- **Résumé** : Ce document présente le phénomène de la menace du stéréotype, de nature à affecter aussi bien les interactions enseignants-étudiants (IEE) que la performance des étudiants.
- **Voir aussi** : Voir le Document *Atelier – Le sexisme à l’université*.
- **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : **BY-NC-SA**.

Qu’est ce que la menace du stéréotype ?

Le concept de menace du stéréotype représente l’effet psychologique qu’un stéréotype peut avoir sur une personne visée par celui-ci. Face à certaines situations, un individu peut avoir la sensation d’être jugé à travers un stéréotype négatif visant son groupe ou craindre de faire quelque chose qui pourrait confirmer ce stéréotype. Dès lors, cela peut provoquer une diminution des performances de cet individu, dans un domaine où il est impliqué personnellement.

Ce phénomène a été mis en évidence par Claude Steele et Joshua Aronson (1995). Steele et Aronson s’intéressaient aux causes de l’échec scolaire des :index:‘minorités ethniques telles que les Africains-Américains. En effet, il existe aux États-Unis un stéréotype selon lequel les Africains-Américains seraient moins intelligents que les Européens. Steele et Aronson se sont dès lors intéressés à l’impact que cette croyance pouvait avoir sur la performance intellectuelle des cibles du stéréotype, notamment s’agissant de la crainte de confirmer le stéréotype, laquelle induirait une diminution des performances dans le domaine concerné par le stéréotype. Cette diminution de performance conduirait ensuite à renforcer rétroactivement le stéréotype.

La menace du stéréotype est donc la pression créée par le risque de confirmer ou d’être perçu comme confirmant un stéréotype.

Les principaux stéréotypes (liste non exhaustive)

Depuis, la recherche sur les stéréotypes pouvant influencer sur les performances s’est étendue et d’autres stéréotypes ont été mis au jour.

- Les étudiants issus des minorités ethniques non-Européennes auraient de plus faibles capacités intellectuelle que celles de leurs homologues Européens (Steele & Aronson, 1995 ; Sackett, Hardison, & Cullen, 2004).

- Les étudiants de milieux socialement défavorisés réussiraient moins bien à l'école que ceux appartenant à une famille aisée, de même qu'ils obtiendraient des résultats inférieurs dans les tâches intellectuelles (Croizet & Claire, 1998).

Au-delà de ces stéréotypes éculés mais vivaces, tout un chacun peut être la cible d'un stéréotype, y compris au sein de groupes dits "privilégiés" (ces résultats sont issus de recherches dans les pays Occidentaux).

- Les hommes auraient moins de sensibilité sociale, définie comme la capacité à décoder le comportement non verbal, que les femmes (Koenig & Eagly, 2005).
- les individus Européens auraient de moindres aptitudes athlétiques que ceux d'autres groupes ethniques, tels que les individus d'Afrique Noire, par exemple Lynch, Sjomeling et Darley (1999).
- Les Asiatiques auraient de meilleures performances en mathématiques que les autres groupes ethniques (Aronson, Lustina, Good, Keough, Steele, & Brown, 1999).
- La mémorisation décline avec l'âge (Chasteen, Bhattacharyya, Horhota, Tam & Hasher, 2005).

Méthodologie des recherches

Les principales recherches menées dans le domaine de la menace du stéréotype ont généralement repris la méthodologie de l'étude pionnière de Steele et Aronson (1995). Cherchant à déconstruire le stéréotype frappant les étudiants Africains-Américains, selon lequel ils auraient des capacités intellectuelles plus faibles que les autres, ces chercheurs ont mené différentes expériences qui ont toutes confirmé que les participants Africains-Américains, rendus plus vulnérables au jugement par des stéréotypes négatifs sur leur capacité intellectuelle, voyaient leur performance diminuée dans un test standardisé (*SAT Reasoning Test*).

- **Expérience 1** : les étudiants de deux groupes (Européens et Africains-Américains) passent un test de compétence verbale d'une difficulté assez élevée. Les participants sont répartis dans trois conditions. Dans la condition « menace », le test était décrit comme une mesure de la capacité intellectuelle (le stéréotype racial étant ainsi rendu pertinent). Les deux autres conditions (« pas de menace » et « défi ») n'activaient pas la menace du stéréotype car elles ne rendaient pas le stéréotype racial pertinent pour la situation. Dans un cas, le test était décrit comme une tâche de résolution de problème (condition « pas de menace »). Dans l'autre, les participants étaient incités à voir le test difficile comme un défi (condition « défi »).

Les auteurs se sont demandés si le fait de souligner le défi inhérent à un test difficile pouvait augmenter la motivation et la performance des participants. Comme ils l'avaient prédit, les auteurs ont montré que les participants Africains-Américains réalisaient une moins bonne performance lorsque le test était présenté comme mesurant leur compétence intellectuelle (condition « menace ») alors que ce n'était pas le cas des étudiants blancs.

- **Expérience 2** : Les auteurs ont voulu tester la possibilité que l'anxiété soit médiatrice de la menace du stéréotype, notamment en mesurant l'impact de la menace du stéréotype sur le temps passé sur les questions afin de mesurer l'impact de l'anxiété sur le temps passé sur celles-ci. Les résultats de cette étude ont permis de valider ceux de l'expérience précédente et ont aussi montré que la menace du stéréotype augmentait le temps passé sur chaque question
- **Expérience 3** : Cette étude souhaitait vérifier que l'annonce d'un test comme étant diagnostique des capacités intellectuelles amenait bien les groupes affectés par le stéréotype négatif à penser à celui-ci. En effet, comparés aux participants des autres conditions, les participants Africains-Américains qui s'attendaient à être évalués sur leur capacité intellectuelle, ont montré une activation cognitive plus importante concernant les stéréotypes raciaux et leurs capacités intellectuelles. Ils ont aussi eu une plus grande tendance à éviter les préférences racialement associées à un stéréotype, et à avancer des justifications pour leurs performances.
- **Expérience 4** : Les auteurs ont montré qu'il suffisait de stimuler l'identité raciale des participants Africains-Américains pour diminuer leur performance dans une tâche verbale difficile.

Cette méthodologie a été reprise pour l'étude de Spencer, Steele et Quinn (1999), relative à la menace du stéréotype affectant les femmes à propos de leur moindre performance en mathématiques :

Dans une première expérience, les participants, tous sélectionnés pour leur haut niveau en mathématiques, effectuaient des tests faciles ou difficiles. Les résultats ont montré que la performance des femmes était inférieure, *mais uniquement lorsque les tests étaient difficiles*. Si ces résultats sont cohérents avec les effets de la menace du stéréotype, des interprétations alternatives demeuraient possibles. Dans une seconde expérience, tous les participants ont effectué un test difficile mais dans des conditions différentes : certains pouvaient lire que ce test avait déjà montré une différence entre les femmes et les hommes ; les autres, que ce test ne montrait pas de différence. Les résultats ont confirmé l'effet de la menace : la performance des femmes était inférieure à celle des hommes lorsqu'elles pensaient que le test révélait des différences.

S'agissant d'une « moindre intelligence des classes sociales défavorisées », Croizet et Claire (1998) ont mesuré la performance à une tâche verbale difficile d'étudiants de bas et de haut statut social selon deux conditions différentes. Pour la moitié des étudiants (condition diagnostique), le but de l'étude était de mesurer la capacité intellectuelle à résoudre des problèmes verbaux. Pour l'autre (condition non diagnostique), le but était de tester plusieurs hypothèses sur le rôle de l'attention dans le fonctionnement de la mémoire lexicale. Les résultats ont montré que, dans la condition diagnostique, les étudiants de faible statut social avaient des performances moins bonnes que les autres étudiants alors que ce n'était pas le cas dans la condition non diagnostique.

En conclusion, dans la plupart de ces études, c'est donc en général l'activation de la menace qui provoque la moindre performance. Cette activation ne repose pas forcément sur une stigmatisation qui serait outrancière (« vous les noirs/blancs ; vous les femmes/hommes ; vous les vieux/jeunes, etc. » êtes « moins ou plus »), mais sur l'objet de la performance énoncée, lequel peut porter le stéréotype (*e.g.*, la capacité intellectuelle).

A *contratio*, il existerait une augmentation des performances de l'endogroupe grâce au stéréotype négatif de l'exogroupe. Lorsqu'un individu sait qu'il va être comparé à un autre appartenant à un groupe dénigré par un stéréotype négatif, ses performances sont améliorées. Cette amélioration ne sera pas effective s'il est dit explicitement que le stéréotype n'est pas pertinent. On a donc une augmentation des performances causée par la conscience que l'exogroupe est négativement stéréotypée. Walton et Cohen (2003) ont montré que la comparaison sociale par rapport à un groupe inférieur induit une augmentation du sentiment d'efficacité, ce qui provoque une augmentation des performances.

Ce phénomène est surtout efficace lorsque la personne est identifiée au domaine visé par le test. En effet, c'est lorsque l'identification est importante qu'il y a un risque de doute et d'anxiété par rapport aux performances. Mais il existe aussi une menace du stéréotype positif. Lorsqu'un stéréotype positif de l'endogroupe est explicité juste avant un test dans le domaine, le risque est de ne pas confirmer la bonne réputation de son groupe ou d'être considéré comme un mauvais représentant de ce dernier (Brown et Josephs, 1999).

En pratique

Les conditions d'apparition de la menace du stéréotype

Steele, Spencer et Aronson (2002) ont réalisé une revue de la littérature dans laquelle ils ont synthétisé les conditions d'apparition de la menace du stéréotype :

- L'appartenance au groupe concerné par le stéréotype doit être saillante.
- Il n'est pas nécessaire que la personne adhère à ce stéréotype.
- Le domaine concerné par le stéréotype doit être pertinent dans le contexte. Lorsque le stéréotype n'est pas pertinent pour la tâche à réaliser, qu'il n'y a aucun risque de le confirmer, les personnes ciblées par celui-ci ont des performances toutes aussi bonnes que les autres (Désert, Croizet, & Leyens, 2002).
- Le test doit être diagnostique, c'est-à-dire qu'il permet de mesurer la véracité du stéréotype. La personne doit être investie dans le domaine concerné (*i.e.*, qu'il faut que celui-ci soit une base de l'évaluation de soi pour la personne).

Le processus responsable de la baisse de performance

Lorsqu'ils ont mis en avant la menace du stéréotype, Steele et Aronson (1995) ont postulé que ce phénomène provoquerait une augmentation de la pression due à l'évaluation et perturberait le fonctionnement cognitif normal. La diminution des performances était donc due principalement à l'index: *anxiété. Depuis, de nombreuses études ont tenté de valider cette première hypothèse ou d'étudier les autres médiateurs possibles du phénomène. De fait, la menace du stéréotype affecte le comportement de plusieurs manières (cognitivement, émotionnellement, motivationnellement).

1. Sous la menace, les individus auraient moins d'attentes par rapport à leur performance. Cette hypothèse a été étudiée par Stangor, Carr et Kiang (1998).
2. Steele et Aronson (1995) postulent que le fait de craindre l'évaluation négative à cause d'un stéréotype augmentait l'anxiété (notamment mesurée par la pression artérielle) et l'appréhension des cibles. Cette anxiété était la cause de la diminution de la performance.
3. La question de la charge mentale : selon Wenzlaff et Wegner (2000), de manière paradoxale, l'effort effectué pour supprimer une pensée la maintient active. Or, pour effectuer une tâche difficile, les êtres humains ont besoin de toutes leurs ressources cognitives, et les pensées parasites nuisent à la concentration alors que l'efficacité de la mémoire de travail est critique dans les tâches intellectuelles complexes. Les efforts pour éliminer le stéréotype négatif seraient donc responsables de la diminution de performance. C'est effectivement ce que montrent Steele et Spencer (2002) : les femmes dans la condition menaçante tentent d'éliminer les pensées au sujet du stéréotype, ce qui les maintient actives, alors que ce n'est pas le cas lorsqu'il n'y a pas de menace. Aider le sujet à supprimer les pensées en lien avec le stéréotype permettrait donc d'augmenter les performances.

La Figure 1 ci-dessous schématise le processus.

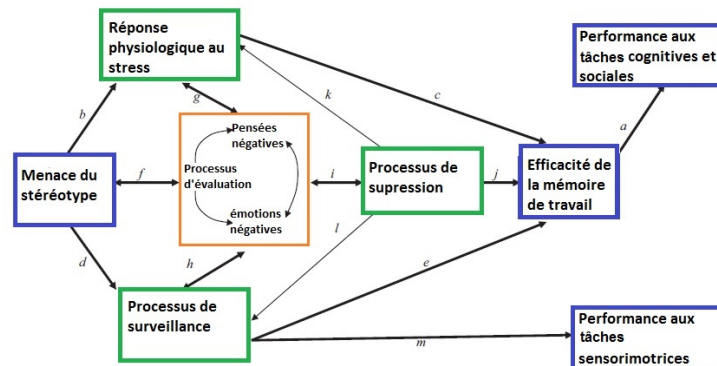


Figure 1 – Modélisation de la menace du stéréotype (Schmader, Johns & Forbes, 2008) par Paty73.Lamtao022 (source Wikipedia, art. [Menace du stéréotype](#)).

Pour réaliser de bonnes performances à des tâches cognitives et sociales, il faut que la mémoire de travail soit efficace (lien a). Les auteurs ont donc tenté de déterminer ce qui pourrait perturber la mémoire de travail et serait provoqué par la menace du stéréotype. Tout d'abord, la menace du stéréotype provoque des réponses physiologiques de stress (lien b), ce stress a un impact direct sur l'efficacité de la mémoire de travail (lien c). Ensuite, la menace du stéréotype induit une surveillance accrue des indices en lien avec le stéréotype afin de lever l'ambiguïté sur soi ou sur son groupe. Cela induit une plus grande surveillance de soi (lien d). Cette surveillance de soi consomme des ressources de la mémoire de travail (lien e). La menace du stéréotype provoque aussi une mauvaise évaluation de la situation (lien f), celles-ci induit des pensées et des émotions négatives. Cela provoque une motivation pour ne pas se comporter de manière conforme avec le stéréotype et des efforts pour éliminer les pensées négatives (lien i). Tous ces efforts consomment également des ressources de mémoire de travail (lien j). Concernant la performance aux tâches sensorimotrices, celles-ci sont considérées comme automatiques et seuls les processus de surveillance de soi les impactent (lien m).

Études françaises sur la menace du stéréotype

L'étude Berjot et Drozda-Senkowska (2007), qui portait sur des étudiants de première année de psychologie, a cherché à comprendre comment les étudiants se percevaient en fonction de leur origine sociale. En voici, *in extenso*, les discussions et conclusions.

Le but de cette étude était de mesurer le stéréotype des étudiants d'origine sociale défavorisée et favorisée. Non seulement parce que les étudiants représentent la principale population d'un grand nombre de recherches en psychologie, mais aussi parce que de plus en plus de recherches s'intéressent à l'influence de l'origine sociale sur le jugement et le comportement (Berjot & Drozda-Senkowska, 2003 ; Croizet & Claire, 1998 ; Regner *et al.*, 2002).

“Les résultats obtenus ici apportent quelques éléments de réponses à nos questions de départ. Concernant l'existence du stéréotype associé aux étudiants d'origine sociale défavorisée, nos résultats, et en particulier ceux issus de l'analyse des associations libres, semblent indiquer que celui-ci existe mais est, comparativement au stéréotype décrit par la littérature anglo-saxonne, plutôt ambivalent. Ainsi, d'un côté les étudiants d'origine défavorisée sont décrits comme des personnes agressives et perturbatrices, des « racailles », des élèves peu doués pour les études et incultes, pauvres, ayant des difficultés financières et bénéficiant de l'aide sociale, en somme de la même façon qu'étaient décrits auparavant les « pauvres non méritants ». Mais d'un autre côté, ils sont aussi décrits à l'aide de caractéristiques habituellement attribuées aux pauvres « méritants », ceux qui travaillent et essaient de s'en sortir : ils sont travailleurs, courageux, déterminés et motivés. De plus, ils sont aussi décrits comme des individus qui n'ont pas eu d'éducation et de culture. Quoique le lien causal ne puisse être ici établi, il est possible que la raison principale de leurs moins bonnes capacités scolaires soit attribuée à un niveau d'éducation inférieur, ce que l'on pourrait interpréter comme une explication externe.”

“Mais si l'image associée aux étudiants défavorisés n'est pas foncièrement négative (ils sont moins intéressants et stupides, mais ils n'ont pas reçu l'éducation et la culture nécessaires ; ils sont moins doués pour les études mais sont travailleurs et courageux), les résultats obtenus dans la seconde phase relativisent ce tableau. Ils suggèrent que certes, le stéréotype existe, mais sa disponibilité en mémoire est relativement faible : peu de caractéristiques obtiennent des pourcentages supérieurs à 60 %. Ainsi, les étudiants d'origine sociale défavorisée sont surtout décrits comme des personnes courageuses, intéressantes, méritantes, travailleuses, déterminées, intelligentes et motivées. Si le stéréotype associé à ce groupe devait n'être déterminé qu'à partir de cette seule méthode, la conclusion serait qu'il est largement positif. Notons toutefois que ce critère des 60 %, même s'il peut paraître assez peu élevé, n'est que rarement obtenu dans la littérature, en particulier avec les traits négatifs (Brigham, 1971 ; Locksley *et al.*, 1980 ; McCauley & Stitt, 1978). Il est possible que cette méthode induise davantage que les autres méthodes de résistance de la part des sujets à s'exprimer directement sur des caractéristiques négatives, ce qui pourrait expliquer ici l'image moins ambiguë associée aux étudiants d'origine sociale défavorisée.”

“Quant aux résultats issus de l'analyse du rapport diagnostique, tout dépend encore une fois de la sévérité du critère d'inclusion des caractéristiques au sein de l'image stéréotypée. Ainsi, si l'on inclut dans le stéréotype les caractéristiques qui distinguent les étudiants de chacun des groupes des étudiants en général, l'image obtenue est assez proche de celle obtenue avec la méthode de l'association libre et apparaît plutôt ambivalente et contrastée. Les étudiants d'origine sociale défavorisée sont plus agressifs et antisociaux, plus fiers et ont une moins bonne éducation, ils sont moins cultivés, mais aussi plus motivés, plus travailleurs et plus sérieux que les étudiants en général. Mais si l'on exclut du stéréotype les caractéristiques qui ne distinguent pas nos deux groupes d'étude l'un de l'autre, l'image obtenue est plus proche de celle que nous fournit la méthode des pourcentages, qui elle, est largement positive. Quant à savoir si ce stéréotype véhicule une image de l'étudiant défavorisé comme moins capable et moins apte à réussir sa scolarité, nos données sont encore une fois ambivalentes. En effet, si l'analyse de contenu ainsi que les rapports nous dépeignent des étudiants d'origine sociale défavorisée plutôt médiocres, décrits comme de mauvais élèves, moins doués pour les études, qui ont peu d'éducation et de culture, l'analyse des pourcentages nous dit aussi que non seulement ces caractéristiques ne sont pas très fortement associées à ce groupe mais qu'une forte proportion d'entre eux sont perçus comme intelligents et une faible proportion comme peu doués pour les études. Il semble donc que l'image que l'on associe aux étudiants d'origine sociale défavorisée, si elle correspond à celle décrite dans la littérature, ne soit pas une image très forte ni très négative (tout au moins au niveau de la disponibilité des caractéristiques en mémoire), évoluant peut-être vers une image plus positive de ce groupe, dont les frontières avec celui des étudiants d'origine sociale favorisée seraient de moins en moins nettes.”

“La troisième question à laquelle nous avons tenté de répondre concernait l’existence d’une image associée aux étudiants d’origine sociale favorisée. Au vu de nos résultats, qu’ils aient été obtenus à l’aide d’une méthode de libre réponse ou des pourcentages, nous pouvons répondre par l’affirmative. Cette image est d’ailleurs plus positive — les étudiants d’origine sociale favorisée sont perçus comme biens vus, ayant une bonne éducation, cultivés, bons élèves et polis, — que négative — ils sont aussi égoïstes, frimeurs, prétentieux et snobs. De plus, parmi l’ensemble des caractéristiques fortement représentées chez cette population, plusieurs relèvent de la dimension scolaire. Ce sont d’abord de bons élèves, cultivés et ayant une bonne éducation.”

“Ainsi, nos résultats montrent qu’il y a bien un stéréotype associé aux étudiants d’origine sociale défavorisée, que son contenu se distingue quelque peu de l’image décrite dans la littérature (notamment par des caractéristiques positives comme le courage et le travail), mais aussi que les caractéristiques négatives liées aux capacités sont soit exclues du stéréotype (moins intelligent) soit faiblement associées à ce stéréotype (moins bons dans les études, moins cultivés). Parallèlement, nos résultats montrent aussi qu’il existe un stéréotype positif associé aux étudiants favorisés, particulièrement sur les dimensions intellectuelles et académiques. Ce constat à la fois un peu inattendu et contraire à l’image habituellement véhiculée, nous amène à nous interroger sur les effets de ce stéréotype de l’étudiant d’origine sociale défavorisée sur les perceptions et les comportements.”

“Une première hypothèse pourrait être que le contexte comparatif qu’introduit implicitement ou explicitement la majorité des études, active non seulement l’image associée à la catégorie défavorisée, mais aussi celle associée à la catégorie favorisée. Ainsi, si les étudiants d’origine défavorisée sont réputés moins bons à l’école, peut-être le sont-ils surtout par rapport aux étudiants qui eux sont réputés être bons, les étudiants d’origine favorisée.”

“Une autre hypothèse pourrait être que même si la majorité des caractéristiques que l’on associe aux personnes et à soi-même peut faire l’objet d’une évaluation dans l’absolu (elle est grande, je suis intelligente, etc.), elle est moins informative qu’une évaluation comparative (Brown, 1998). Cette dernière informe sur comment on se situe par rapport aux autres (elle est moins grande que... , je suis plus intelligente que...). Et la recherche de ces cibles de comparaison varie souvent en fonction de nos motivations (Wills, 1981 ; Wood, 1989). Ainsi, si notre objectif est de protéger notre estime de soi, habituellement, nous nous comparons à un groupe qui réussit moins bien que nous, alors que si nous souhaitons nous améliorer, nous nous comparons à un groupe qui réussit mieux que nous (Helgeson et Mickelson, 1995). De la même façon, il est possible que pour évaluer un groupe, nous ayons besoin de le comparer à un autre groupe. Comme pour la recherche d’informations sur soi ou sur autrui, la motivation ou le contexte social dans lequel s’établit le jugement à propos d’un groupe sont alors importants et, en influençant le choix du groupe de comparaison, peuvent aussi modifier l’image de ce groupe. D’où l’intérêt dans les différentes études consacrées aux groupes stigmatisés, de prendre en compte l’image associée aux membres des groupes valorisés. En effet, l’ensemble de ces recherches porte sur des groupes le plus souvent opposés : Noirs et Blancs, hommes et femmes, handicapés et non-handicapés... , dont certains bénéficient d’une meilleure image, toute comparaison ne pouvant qu’accentuer l’image négative des groupes stigmatisés.”

“L’image ambiguë et contrastée que nous avons obtenue ici peut être en partie expliquée non seulement par le contexte que ces comparaisons introduisent implicitement mais aussi par les différentes méthodes que nous avons utilisées. À cet égard, il nous paraît intéressant de poursuivre cette étude en utilisant des mesures implicites, telles que les techniques d’amorçage. Ces dernières permettent d’évaluer plus précisément la force du lien associatif entre la catégorie et les traits en dehors de tout contexte comparatif (Stangor et Lange, 1994) et de ce fait, de mieux cerner le contenu du stéréotype. Par ailleurs, notons que ces méthodes traditionnelles souffrent en elles-mêmes d’un certain nombre de défauts pouvant accentuer l’ambiguïté des résultats obtenus. Par exemple, Devine et Elliott dans leur étude sur l’évolution des stéréotypes envers les Noirs, à propos des instructions données dans les études de Katz et Braly (1933) et celles utilisant cette méthode, parlent d’une « ambiguïté des instructions », pouvant induire dans certains cas des réponses en termes de croyances plutôt qu’en termes de connaissances, et ce d’autant plus qu’il existe des préjugés envers le groupe étudié.”

“Toutefois, la spécificité du groupe auquel nous nous sommes intéressées peut aussi expliquer en partie nos résultats. En effet, il s’agit là de jeunes gens, certes, d’origine défavorisée, mais engagés dans un processus de mobilité individuelle. Le courage, le mérite et l’intelligence qu’ils s’attribuent et que d’autres étudiants leur attribuent reflètent cet aspect particulier. Sur ce point, il est important de ne pas perdre de vue que nos participants, tous étudiants, s’exprimaient également à propos de leur endogroupe. On sait que tout jugement négatif, en particulier concernant les caractéristiques positives et importantes pour l’endogroupe (ici par exemple l’intelligence), est menaçant pour ses

membres. L'éviter est un bon moyen pour sauvegarder l'image valorisante de son groupe d'appartenance. Poursuivre cette recherche auprès de jeunes qui ne sont pas engagés dans des études supérieures est une autre voie qui nous semble indispensable afin de lever certaines ambiguïtés et de mieux cerner le contenu de stéréotype des étudiants d'origine défavorisée. Tout comme sur un plan plus général, il nous semble indispensable d'étudier plus systématiquement les contenus des stéréotypes dans toute recherche consacrée à l'analyse de leurs conséquences."

Tâche

- 1- Les stéréotypes déclinés *supra* vont-ils sembler pertinents dans le contexte de l'Enseignement supérieur français ?
- 2- Existerait-il, selon vous, d'autres stéréotypes singuliers au contexte de l'Enseignement supérieur français ?
- 3- A partir du [Site web reducing the stereotype threat](#) et/ou de [la synthèse de Fabrice Gabarrot](#) et/ou du présent document, établissez une courte synthèse de ce qu'est la menace du stéréotype.
- 4- A partir de l'article de Desert, Croizet et Leyens (2002) [La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité](#), identifier des remédiations possibles à la menace du stéréotype.

Références

Sur internet

- [Reducing the stereotype threat](#).
- [Gabarrot, F. La menace du stéréotype](#).

Articles

- Berjot, S., & Drozda-Senkowska, E. (2007). Comment les étudiants se perçoivent-ils en fonction de leur origine sociale? Etude de contenu du stéréotype. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 57 (2), 119-132.
- Desert, M., Croizet, J. C., & Leyens, J. P. (2002). La menace du stéréotype: une interaction entre situation et identité. *L'année Psychologique*, 102 (3), 555-576.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (6), 645-662.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 797.

1.3.8 Atelier – Le sexisme à l'université

Information

- **Auteurs** : [Philippe Dessus](#), [LaRAC & Inspé](#), Univ. Grenoble Alpes & [Romain Laurent](#), [DAPI](#), Univ. Grenoble Alpes.
- **Date de création** : Septembre 2018.
- **Date de modification** : 14 février 2022.
- **Statut** : Terminé.

- **Résumé** : Ce document présente quelques éléments sur la question du sexisme à l'université (relations interenseignants, interétudiants, et enseignants-étudiants).
 - **Voir aussi** : Voir le Document *Atelier : La menace du stéréotype*.
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : **BY-NC-SA**.
-

Un cas d'école : les remarques sexistes

Il est souvent supposé que le milieu de l'université est à l'abri de considérations et actes sexistes, du fait que les personnes qui y enseignent ou étudient sont cultivées. Pour autant, chaque année, de nombreuses personnes, majoritairement des femmes, abandonnent leur carrière d'enseignante ou leurs études en raison de harcèlement sexiste.

Des campagnes de sensibilisation au sexisme à l'université sont mises en place (par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, à l'université de Genève, à l'Université Grenoble Alpes).

Sur le modèle du blog [Paye ta shnek](#), créé en 2012 pour dénoncer le harcèlement sexiste dans l'espace public, les étudiants du Master 2 "Stratégies du développement culturel" de l'université d'Avignon ont lancé, en 2016, le blog [Paye ta fac](#). Leur objectif : récolter les témoignages du sexisme ordinaire dans les universités et grandes écoles françaises. Humour graveleux, théories économiques douteuses sur la responsabilité des femmes dans le chômage de masse, poncifs sur la maternité et même harcèlement sexuel, le site montre l'étendue des remarques sexistes dans le monde de l'enseignement supérieur, loin d'être préservé de ces problèmes. Toutefois, comme pour beaucoup de témoignages, il est difficile d'authentifier chacun de ces témoignages : certains d'entre eux pouvant être de pures inventions.

Marianne Alex, enseignante-chercheuse en communication, est à l'origine de ce projet avec ses étudiants de master 2 :

« Le premier volet de notre projet sur l'égalité homme-femme à l'université consistait à repérer le sexisme sur le territoire de la fac. Les affiches des soirées étudiantes ont ainsi été un point de départ. Le second volet devait être numérique. Ce sont les étudiants eux-mêmes qui ont choisi le modèle du Tumblr [Paye ta shnek](#) ». Source : [Les filles, elles sont coiffeuses ou infirmières, pas ingénieures](#)

Tâche

- Bien que les témoignages ne soient pas formellement authentifiés, mais à partir de la lecture (parfois éprouvante) du Blog [Paye ta Fac](#), tentez de dédager une typologie des violences sexistes et sexuelles recensées. La lecture du site jumeau [Paye ta recherche](#) (sur le sexisme universitaire entre collègues) peut aussi être utile.
- Quelles remédiations possibles au sexisme à l'université à court, moyen et long terme ?

Références

Sur le sexisme à l'université

- Thomas, M. (2018). Harcèlement sexuel : dans l'enseignement supérieur, des cellules d'écoute au compte-gouttes. *Libération*, 4 novembre. [Article]
- [CLASHES](#).
- [Liste des initiatives françaises pour lutter contre les violences sexistes](#).
- [L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif](#).
- [Rapport ESSIMU \(Canada\)](#)
- [Stop aux violences sexistes](#).

- Devif, J., Reeb, L., Morin-Messabel, C., & Kalampalikis, N. (2018). LES CONTRE-STÉRÉOTYPES EN ÉDUCATION. *Éducation et formations*, (96), 153-170..

Lutte contre les violences sexistes et sexuelles à l'Université Grenoble Alpes

- La mission égalité femmes-hommes à l'UGA.
- Contact UGA : Direction de l'Environnement Social.

1.3.9 Atelier : Le monde académique en littérature

Information

- **Auteur** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes & Romain Laurent, DAPI, Univ. Grenoble Alpes.
 - **Date de création** : Septembre 2018.
 - **Date de modification** : 14 février 2022.
 - **Statut** : Terminé.
 - **Résumé** : Ce document liste quelques ouvrages sur le monde académique, tel que décrit dans des romans et essais. Le mode narratif permet de décrire de manière fine, et néanmoins agréable, les conditions de travail des enseignants du supérieur et peut être une source d'informations utile.
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : BY-NC-SA.
-

Introduction

Les "campus novels" sont un genre reconnu dans la littérature anglo-saxonne.

Liste de romans

- Carkeet, D. (2016). *Le linguiste était presque parfait*. Paris : Seuil.
- Coetzee, J. M. (2002). *Disgrâce*. Paris : Seuil.
- Fry, S. (2002). *Le faiseur d'histoire*. Paris : Gallimard.
- Houellebecq, M. (2015). *Soumission*. Paris : Flammarion.
- Larsson, B. (2009). *Le rêve du philologue*. Paris : Grasset.
- Lodge, D. (2006). *Un tout petit monde*. Paris : Payot.
- Lodge, D. (1991). *La chute du British museum*. Paris : Payot.
- Lurie, A. (1997). *Liaisons étrangères*. Paris : Payot.
- Lurie, A. (2006). *Des amis imaginaires*. Paris : Payot.
- Marías, J. (2006). *Le Roman d'Oxford*. Paris : Gallimard.
- Maris, B. (1991). *Les sept péchés capitaux des universitaires*. Paris : Albin Michel.
- Mesa, S. (2015). *Quatre par quatre*. Paris : Payot.

- Ogawa, Y. (2008). *La formule préférée du professeur*. Paris : Actes Sud.
- Piglia, R. (2014). *Pour Ida Brown*. Paris : Gallimard.
- Postel, A. (2013). *Un homme effacé*. Paris : Gallimard.
- Robertson, J. (2017). *Le chercheur de vérité*. Paris : Métaillié.
- Roth, P. (2002). *La tache*. Paris : Gallimard.
- Roth, P. (2006). *La bête qui meurt*. Paris : Gallimard.
- Sharpe, T. (diverses dates). *La série des Wilt*. Paris : UGE, coll. 10/18.
- Tartt, D. (2004). *Le Maître des illusions*. Paris : Pocket
- Villalobos, J. P. (2018) *Personne n'est obligé de me croire*. Paris : Buchet-Chastel.
- Wolfe, T. (2007) *Moi, Charlotte Simmons*. Paris : Pocket.
- Zuckerman, L. (2008). *Les rêves barbares du professeur Collie*. Paris : Fayard.

Films

- Une compilation des films avec des professeurs (Blow up, Arte) <https://youtu.be/00__X379Y2A>'_.

Analyse

- Analyser les relations entre enseignants ; entre enseignants et étudiants.
- Décrire le contexte d'enseignement, les connaissances de l'enseignant en jeu, et son identité.

1.4 Syllabus

1.4.1 Syllabus : Les interactions enseignant-étudiants dans l'enseignement supérieur

Information

- **Auteur** : Philippe Dessus, LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes & Romain Laurent, DAPI, Univ. Grenoble Alpes.
 - **Date de création** : Septembre 2018.
 - **Date de modification** : 14 février 2022.
 - **Statut** : Terminé.
 - **Résumé** : Ce document décrit la formation donnée au Centre des nouvelles pédagogies de l'univ. Grenoble Alpes pour les néo-recrutés 2018.
 - **Document complet** : Le document compilant l'ensemble des fichiers ci-dessous est disponible ici : [[Document en PDF](#)] [[Document en epub, pour liseuses](#)]
 - **Licence** : Document placé sous licence *Creative Commons* : [BY-NC-SA](#).
-

Descriptif

- Durée : 2 x 3 h (un groupe de 15 participants)

Objectifs

À l'issue de la séance, les participants seront capables :

- d'identifier les principaux composants d'interactions enseignant-étudiants de qualité ;
- de comprendre leur impact sur l'apprentissage ;
- de les intégrer à leur propre démarche d'enseignement ;
- de les repérer chez les collègues.

Déroulement de la séance 1 (16 oct.)

Cette séance est introductive et s'intéresse au statut de l'enseignant, à ce qu'est un étudiant. Elle est composée d'une alternance de temps théoriques et de réflexion.

Exercice 1 (env. 40 min)

Ce premier exercice permet à la fois de se présenter au groupe, et de poser la question de "qu'est ce qui est dit? pas dit?" dans les cours et les relations enseignant-étudiants. Quelles informations peuvent paraître utiles pour les uns, pas pour les autres ? On installe dès le début une relation avec les étudiants (sans dire que tout se joue au début !).

Tâche

1. Se présenter, devant le tableau et l'assistance, comme on se présenterait dans un cours aux étudiants. Les autres notent les informations et essaient d'en lister les catégories (sans la grille ci-dessous). Ensuite reportées au tableau par les animateurs. P. ex. :
 - Nom/Prénom,
 - Diplômes?
 - Ancienneté ?
 - Statut dans l'université ?
 - Indice Scholar ?
 - Informations familiales ?
 - Sourires ? Autre non-verbal.
2. Listage des informations au tableau par le formateur.
3. Pour chaque information, se déterminer individuellement sur son utilité – info (in)utile pour les étudiants ? pour l'ego de l'enseignant ? – ; qu'est-ce que ça induit dans l'auditoire ? Message : aucune info n'est anodine ; Quelle image voulez-vous donner de vous à vos étudiants ?

Souvenirs Souvenirs (env. 40 min)

Tâche

- Demander d'évoquer et de noter un souvenir négatif et un souvenir positif de la scolarité universitaire (pas plus tôt) des participants ; en peser les possibles incidences que ces événements ont eus sur la suite de votre scolarité ?
- Les noter sur papier libre en prenant garde à l'anonymat ;
- Chacun le raconte à tour de rôle. Prise de notes rapide au tableau par le formateur ;
- Voir dans quelle mesure ils sont liés aux interactions ? {Petiot, 2015 #10569}. En récupérer les dimensions (voir à trouver un classement, voir Hagenauer et Volet ; Affectif/Aide) ;
- Voir à les récupérer les papiers libres.
- Importance des relations.

Présentation du cours (env. 20 min)

- Pourquoi les relations sont importantes dans la classe ? Présentation de quelques diapositives en lien avec le document interactions-ens-sup.

Pause (15 min)

Analyse d'interactions enseignant-étudiants (1 h 15)

Avertissement : Des extraits de vidéos de cours vont être diffusés. L'analyse faite à partir du visionnement des extraits ci-dessous porte exclusivement sur les interactions enseignant-étudiants dans l'épisode visionné, et ne prend donc pas en compte le contexte du cours (ce qui s'est passé avant/après). Elle est réalisée à des fins formatives pour illustrer les dimensions du CLASS et faciliter leur compréhension et ne peut être considérée comme une évaluation CLASS. De plus, cette analyse ne peut être *en aucun cas* considérée comme un jugement sur la personne de l'enseignant-e lui(elle)-même.

- Présentation aux participants des quatre dimensions socio-émo du CLASS avec exemples vidéos.
- **Discussion libre** :
 - Cette grille paraît-elle suffisamment complète ? Y aurait-il des points aveugles qu'on pourrait rajouter ?
 - Comment vous voyez-vous utiliser ces dimensions dans votre enseignement ? (ou pas ?)
- Présenter le fonctionnement de la grille vide et la manière de la remplir.
- **Tâche pour la prochaine séance** :
 - par binôme, visionner le cours (vidéoscopé) du/de la collègue et relever les événements en lien avec les IEE, à l'aide de la grille CLASS.

Question de réflexion

Il est possible que les participants trouvent que les prescriptions données sont évidentes ("du bon sens"), mais pour autant, il existe de nombreuses preuves que ces principes sont inégalement respectés. Pourquoi ?

Peut-on lister les contraintes qui pèsent sur les participants et empêcheraient le suivi de ces principes. Comment faire pour essayer d'y remédier ?

Séance 2 – Débriefing et Ateliers (20/11)

Débriefing Séance de cotation de cours (50 min) (Ph & Ro)

- (30 min) Chacun exprime ses observations sur la vidéo de son binôme, en reprenant la grille socio-émotionnelle du CLASS, en donnant des exemples précis. Rappel du principe de confidentialité absolue des comptes rendus.
- **Réflexion plus globale sur :**
 - Ce qui a pu empêcher les enseignants de prendre en compte les dimensions socio-émotionnelles (facteurs internes et externes) ?
 - Qu'est-ce que l'institution pourrait faire pour nous aider dans la prise en compte de la dimension socio-émotionnelle ?
 - Pour un viatique : que retirez-vous de ce travail d'analyse socio-émotionnelle pour votre pratique d'enseignant ?

Ateliers thématiques

- Propos des ateliers. Les participants travaillent sur un dossier thématique choisi librement par groupes de 3 et présentent à tous une synthèse de 5 min, en fin de séance, composée de 2 diapositives maximum. L'une présentant les aspects théoriques, l'autre des aspects pratiques, pouvant directement être utilisés pour la pratique. Les diapositives seront mises à disposition de tous, après séance.
- Ces dossiers sont autant de boîtes à outils qui peuvent servir à tous pour le développement professionnel.

Bref bilan

Chaque participant s'exprime librement sur les deux séances "Interactions enseignant-étudiants".

Index et tables

- genindex
- search

- [Charroud et al., 2020] Charroud, C., Dessus, P., & Osete, L. (2020). Confinement et pratiques évaluatives : une moocification urgente et forcée ? *Évaluer - Journal International de Recherche en Éducation et Formation (e-JIREF)*, 1 hors-série, 53–58.
- [Lemov, 2020] Lemov, D. (2020). *Teaching in the online classroom*. Hoboken: Jossey-Bass.
- [Rapanta et al., 2020] Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the covid-19 crisis: refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. doi:10.1007/s42438-020-00155-y
- [Anderson & Rivera-Vargas, 2020] Anderson, T., & Rivera-Vargas, P. (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, 37, 208–229.
- [Biesta, 2020] Biesta, G. (2020). *Educational research. An unorthodox introduction*. London: Bloomsbury.
- [Charroud et al., 2020] Charroud, C., Dessus, P., & Osete, L. (2020). Confinement et pratiques évaluatives : une moocification urgente et forcée ? *Évaluer - Journal International de Recherche en Éducation et Formation (e-JIREF)*, 1 hors-série, 53–58.
- [Escueta et al., 2017] Escueta, M., Quan, V., Nickow, A. J., & Oreopoulos, P. (2017). *Education technology: An evidence-based review*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 23744.
- [Fellenz, 2004] Fellenz, M. R. (2004). Using assessment to support higher level learning: the multiple choice item development assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 703–719. doi:10.1080/0260293042000227245
- [Gikandi et al., 2011] Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: a review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. doi:10.1016/j.compedu.2011.06.004
- [Jonsson et al., 2017] Jönsson, A., Rosenlund, D., & Alvé, F. (2017). Complement or contamination: a study of the validity of multiple-choice items when assessing reasoning skills in physics. *Frontiers in Education*, 2. doi:10.3389/educ.2017.00048
- [McDonald et al., 2000] McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (2000). *New perspectives on assessment*. Vol. 4. Paris: UNESCO.
- [Silverman et al., in press] Silverman, S., Caines, A., Casey, C., Garcia de Hurtado, B., Riviere, J., Sintjago, A., & Vecchiola, C. (in press). What happens when you close the door on remote proctoring? moving towards authentic assessments with a people-centered approach. *To Improve the Academy*.
- [Vonderwell et al., 2007] Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. (2007). Asynchronous discussions and assessment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309–328.

- [Ackerman et al., 2009] Ackerman, D., Gross, B. L., & Vigneron, F. (2009). Peer observation reports and student evaluations of teaching: who are the experts? *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(1), 18–39.
- [Berthiaume et al., 2011] Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (eee). *Recherche & Formation*, 67, 53–72. doi:10.4000/rechercheformation.1387
- [Birnbaum, 2000] Birnbaum, M. H. (2000). *A Survey of Faculty Opinions Concerning Student Evaluations of Teaching*. California State University.
- [Bryk, 2017] Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et Didactique*, 11(2), 11–30. doi:10.4000/educationdidactique.2796
- [Chi & Wylie, 2014] Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The icap framework: linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. doi:10.1080/00461520.2014.965823
- [Clayson, 2021] Clayson, D. (2021). The student evaluation of teaching and likability: what the evaluations actually measure. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, pp. 1–14. doi:10.1080/02602938.2021.1909702
- [Clayson, 2009] Clayson, D. E. (2009). Student evaluations of teaching: are they related to what students learn? *Journal of Marketing Education*, 31(1), 16–30.
- [Clayson, 2015] Clayson, D. E. (2015). A test of the reciprocity effect in the student evaluation of instructors in marketing classes. *Marketing Education Review*, 14(2), 11–21. doi:10.1080/10528008.2004.11488863
- [Deslauriers et al., 2019] Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 116(39), 19251–19257. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31484770>, doi:10.1073/pnas.1821936116
- [Detroz, 2008] Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, pp. 117–135. doi:10.4000/rfp.1165
- [Doyle, 2006] Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97–125). Mahwah: Erlbaum.
- [Fleming, 2019] Fleming, P. (2019). Dark academia: despair in the neoliberal business school. *Journal of Management Studies*, 57(6), 1305–1311. doi:10.1111/joms.12521
- [Garcia, 2007] Garcia, S. (2007). L'évaluation des enseignements à l'université : enjeux socio-politiques et pédagogiques d'une activité de conseil dans la formation supérieure. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18(1), 111–120. doi:10.3406/dsedu.2007.1119
- [Garcia & Montagne, 2011] Garcia, S., & Montagne, S. (2011). Pour une sociologie critique des dispositifs d'évaluation. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4, 4–15.
- [Hargreaves, 2009] Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217–229). Springer.
- [Hessler et al., 2018] Hessler, M., Popping, D. M., Hollstein, H., Ohlenburg, H., Arnemann, P. H., Massoth, C., . . . Wenk, M. (2018). Availability of cookies during an academic course session affects evaluation of teaching. *Med Educ*, 52(10), 1064–1072. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29956364>, doi:10.1111/medu.13627
- [Laval, 2004] Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise*. Paris: La Découverte.
- [Schneider & Preckel, 2017] Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. doi:10.1037/bul0000098
- [Uttl et al., 2017] Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42. doi:10.1016/j.stueduc.2016.08.007

- [Wiley & Hilton, 2018] Wiley, D., & Hilton, J. (2018). Defining oer-enabled pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3601/4724>, doi:10.19173/irrodl.v19i4.3601
- [Belter & Pre, 2009] Belter, R. W., & du Pré, A. (2009). A strategy to reduce plagiarism in an undergraduate course. *Teaching of Psychology*, 36(4), 257-261. doi:10.1080/00986280903173165
- [Bretag et al., 2018] Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., ... van Haeringen, K. (2018). Contract cheating: a survey of Australian university students. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1837-1856. doi:10.1080/03075079.2018.1462788
- [Brinkman, 2013] Brinkman, B. (2013). An analysis of student privacy rights in the use of plagiarism detection systems. *Sci Eng Ethics*, 19(3), 1255-66. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22618162>, doi:10.1007/s11948-012-9370-y
- [Curtis et al., 2021] Curtis, G. J., McNeill, M., Slade, C., Tremayne, K., Harper, R., Rundle, K., & Greenaway, R. (2021). Moving beyond self-reports to estimate the prevalence of commercial contract cheating: an Australian study. *Studies in Higher Education*, pp. 1–13. doi:10.1080/03075079.2021.1972093
- [lEurope, 2018] de l'Europe, C. (2018). *Etude des politiques d'intégrité dans l'enseignement supérieur en Europe du Sud-Est (vol. 5)*. Conseil de l'Europe.
- [Guibert & Michaut, 2009] Guibert, P., & Michaut, C. (2009). Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires. *Revue Française de Pédagogie*, pp. 43–52. doi:10.4000/rfp.1404
- [Halem et al., 2020] Halem, N., Klaveren, C., & Cornelisz, I. (2020). The effects of implementation barriers in virtually proctored examination: a randomised field experiment in Dutch higher education. *Higher Education Quarterly*, 75(2), 333-347. doi:10.1111/hequ.12275
- [Higbee & Thomas, 2002] Higbee, J. L., & Thomas, P. V. (2002). Student and faculty perceptions of behaviors that constitute cheating. *NASPA Journal*, 40(1), 39-52. doi:10.2202/1949-6605.1187
- [Watters, 2021] Watters, A. (2021). *Teaching machines*. Cambridge: MIT Press.
- [Woldeab & Brothen, 2019] Woldeab, D., & Brothen, T. (2019). 21st century assessment: online proctoring, test anxiety, and student performance. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 34(1).
- [Alicea et al., 2016] Alicea, S., Suárez-Orozco, C., Singh, S., Darbes, T., & Abrica, E. J. (2016). Observing classroom engagement in community college: a systematic approach. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), 757-782. doi:10.3102/0162373716675726
- [Asikainen et al., 2017] Asikainen, H., Blomster, J., & Virtanen, V. (2017). From functioning communality to hostile behaviour: students' and teachers' experiences of the teacher–student relationship in the academic community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 633-648. doi:10.1080/0309877x.2017.1302566
- [Birch, 2005] Birch, S. A. J. (2005). When knowledge is a curse. children's and adults' reasoning about mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 25–29.
- [Gunn, 2018] Gunn, A. (2018). Metrics and methodologies for measuring teaching quality in higher education: developing the teaching excellence framework (tef). *Educational Review*, pp. 1–20. doi:10.1080/00131911.2017.1410106
- [Hagenauer & Volet, 2014] Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxf. Rev. Educ.*, 40(3), 370-388. doi:10.1080/03054985.2014.921613
- [Heyes, 2018] Heyes, C. (2018). *Cognitive gadgets. The cultural evolution of thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- [Jury et al., 2017] Jury, M., Smeding, A., Stephens, N. M., Nelson, J. E., Aelenei, C., & Darnon, C. (2017). The experience of low-ses students in higher education: psychological barriers to success and interventions to reduce social-class inequality. *Journal of Social Issues*, 73(1), 23-41. doi:10.1111/josi.12202

- [Lammers et al., 2017] Lammers, W. J., Gillaspay, J. A., & Hancock, F. (2017). Predicting academic success with early, middle, and late semester assessment of student–instructor rapport. *Teaching of Psychology*, 44(2), 145–149. doi:10.1177/0098628317692618
- [Lukianoff & Haidt, 2015] Lukianoff, G., & Haidt, J. (2015). The coddling of the american mind. *The Atlantic*. URL: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/>
- [Lukianoff & Haidt, 2018] Lukianoff, G., & Haidt, J. (2018). *The coddling of the American mind*. New York: Penguin.
- [Minsky, 2006] Minsky, M. (2006). *The emotion machine*. New York: Simon & Schuster.
- [Patrick et al., 2012] Patrick, H., Mantzicopoulos, P., & Sears, D. (2012). Effective classrooms. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2, pp. 443–469). Washington: American Psychological Association.
- [Petiot et al., 2015] Petiot, O., Visioli, J., & Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d’enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie*, pp. 41–56. doi:10.4000/rfp.4886
- [Pianta et al., 2012] Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. L. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Secondary manual*. Charlottesville: Teachstone.
- [Raiche et al., 2006] Raïche, G., Langevin, L., Riopel, M., & Mauffette, Y. (2006). Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l’inventaire des approches d’enseignement de trigwell et prosser dans trois universités québécoises. *Mesure et Evaluation en Education*, 29(2), 41–61.
- [Roorda et al., 2011] Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. doi:10.3102/0034654311421793
- [Schneider & Preckel, 2017] Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. doi:10.1037/bul0000098
- [Trigwell & Prosser, 2004] Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–424.
- [Walker & Gleaves, 2016] Walker, C., & Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: a theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65–76. doi:10.1016/j.tate.2015.11.013

Symbols

échec scolaire, 49

A

anxiété, 50

Auteurs

Dessus, Philippe, 8, 27

Laurent, Romain, 27

auteurs

Dessus, Philippe, 3, 12, 21, 23, 35, 38, 41, 43, 45,
46, 49, 55, 57, 58

Gully, Élodie, 12

Laurent, Romain, 35, 38, 41, 43, 45, 46, 49, 55, 57,
58

H

harcèlement sexiste, 56

M

menace du stéréotype, 49