

**Atelier-débat organisé par la revue**  
**Feuilles de Géographie**  
**« Echanges sur les pratiques d'évaluation »**

*Mardi 18 avril 2017, aux Grands Voisins, Paris*

Invités - intervenants

Delphine CALLEN, Maître de conférences en géographie, ESPE Créteil

Hadrien COMMENGES, Maîtres de conférences en géographie, université Paris 1

Christian GRATALOUP, Professeur émérite, université Paris VII Denis- Diderot

## **Introduction**

**Par Brenda Le Bigot et Etienne Toureille**

- **Présentation de la revue Feuilles de Géographie**

La revue Feuilles de géographie est destinée à la diffusion et au partage de supports d'enseignement de la géographie dans l'enseignement supérieur, dans une perspective plus générale de circulation des savoirs et savoir-faire pédagogiques.

Sous sa forme actuelle, elle fait suite au renouvellement d'un projet éditorial plus ancien : une association fondée au début des années 1990 par un groupe de doctorants et de jeunes enseignants-chercheurs de géographie.

Le passage de relais avec l'ancienne équipe a abouti à une transition vers un nouveau format de revue en ligne. Elle poursuit et renouvelle les principes éditoriaux historiques que l'on peut résumer en deux principes :

→ la dimension coopérative : permettre le partage et la diffusion de contenus pédagogiques entre enseignants de géographie à l'université + de mettre à jour un espace de réflexion, d'échange, de débats sur ces questions.

→ la qualité d'une revue : comme toutes les revues, les différentes publications (feuilles) sont soumises à un comité de relecture gage d'une qualité formelle et pédagogique.

- **Un atelier sur l'évaluation en géographie à l'université ?**

Au-delà du contenu strictement éditorial et de la plateforme, le projet des *Feuilles de géographie* est également de créer un espace d'échange, de rencontre, de débats autour de nos pratiques d'enseignement et d'une réflexion plus générale sur la didactique de la géographie à l'Université. Un certain nombre d'entre nous, notamment lorsqu'ils restent longtemps dans la même institution et les mêmes équipes pédagogiques, ont l'opportunité d'échanger sur l'enseignement avec des collègues, dans des contextes plus ou moins formels : autour d'un café, à la pause déjeuner, dans une salle des enseignants. Néanmoins de nos jours de plus en plus de collègues sont présents pour de courtes durées dans les UFR, comme contractuels notamment (vacataires, ATER), et n'ont pas toujours l'opportunité de bénéficier de ces échanges. Au-delà des questions de temporalités et d'intégration à une équipe, c'est parfois le manque de cohésion de l'équipe pédagogique d'accueil qui ne laisse pas la possibilité d'échanger et d'apprendre des expériences des autres. Il existe donc pour certains des besoins très concrets de discussion face à un manque.

Au-delà de ces situations extrêmes, l'objectif de la revue est justement de sortir de la salle des profs ou de la réunion autour de la machine à café. Il s'agit de se donner un cadre à part entière de réflexion sur la pédagogie, souvent laissée pour compte dans les réflexions théoriques sur le métier d'enseignant chercheur et aussi de faire sortir de ces petits mondes des connaissances et des savoir-faire parfois de grande qualité qui mériteraient d'être diffusés. L'objectif à long terme de ces ateliers n'est donc pas de se limiter à une session, mais bien d'en faire un rendez-vous régulier, de créer des espaces de rencontre en dehors de l'université.

Pourquoi interroger l'évaluation ? D'abord, il comporte un caractère relativement général qui nous a paru intéressant. En effet, lors de discussion en interne, ou avec les anciens membres de la revue, cet enjeu semblait recouper un grand nombre de problématiques allant des contenus des cours à des enjeux plus larges relatifs à l'évolution de l'enseignement supérieur français ou au rapport à l'apprenant. Il nous a semblé que cette partie essentielle de la formation, tant pour l'étudiant que par l'enseignant, était souvent passée sous silence. Elle fait figure d'une étape compliquée, imbriquant une prise de distance pas toujours évidente avec le contenu enseigné et avec les problématiques complexes d'équité entre les étudiants, qui ne sont pas sans poser la question plus globale du fonctionnement de l'institution universitaire et des enjeux sociétaux et politiques qui y sont liés.

Nous avons dégagé trois objectifs pour cet atelier :

- Contribuer à une réflexion générale sur l'évaluation dans un contexte professionnel en forte évolution (conditions de travail et d'études, sélection, finalités des études universitaires, etc.) ;

Échanger sur nos expériences à partir d'exemples tirés de nos pratiques d'enseignement et d'évaluation dans toute leur diversité (niveaux, formats, supports, finalités), exemples considérés comme « classiques » ou au contraire « innovants » ; L'organisation de la séance insiste sur cette dimension concrète : les mains dans le cambouis et les pieds dans la glaise de l'enseignement ;

- Considérer les spécificités de ces enjeux dans le cas particulier de l'enseignement de la géographie à l'Université.

- **Présentation des intervenants**

- **Delphine Callen** : géographe spécialiste de la production de l'urbain, depuis quelques années maître de conférence à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Education) de Créteil. Elle va nous parler de ces expériences en ESPE et des spécificités du métier d'enseignant en géographie face au public particulier et dans un cadre où la pédagogie pourrait avoir une place assez forte.
- **Hadrien Commenges** : géographe spécialiste de la mobilité quotidienne, la socio-économie des transports, et du point de vue des méthodes de questions de modélisation et des outils qu'il est d'usage de considérer comme « quantitatifs ». Il est maître de conférence à l'Université Paris 1 depuis 2 ans. Une grande partie de son service d'enseignement porte sur la maîtrise des méthodes quantitatives pour lesquels il a développé des outils comme le logiciel en ligne « ExaminatR » qui permet de générer des sujets d'examen d'analyse de données.
- **Christian Grataloup** : géographe qui a travaillé sur la géohistoire de la mondialisation, la modélisation des dynamiques spatiales sur le temps long, la modélisation graphique ou encore parmi ces différents thèmes, la didactique de la géographie. Professeur à l'Université Paris 7 aujourd'hui en retraite, il peut faire le lien entre les observations observées au fil de son exercice d'enseignement dans différents contextes et ses travaux de didactiques.

- **Déroulement**

### **Axe de discussion 1. Qu'est-ce qu'on cherche à faire quand on prépare une évaluation ?**

a. Pour vous, à quoi sert l'évaluation ?

Quels rôles donnez-vous à l'évaluation selon les cours (niveaux, thématiques, publics, etc.) ? S'agit-il de vérifier l'acquisition de compétences, de connaissances ; de sanctionner un niveau ; de considérer une progression ; d'évaluer si le lien pédagogique fonctionne, autre ?

b. Y a-t-il des évaluations spécifiques, et pourquoi ?

Quelles sont les spécificités de vos attentes selon le type de cours, l'orientation méthodologique ou thématique de l'enseignement voire de l'enseignant? Peut-on identifier au contraire des attentes communes à l'ensemble des cours que vous avez dispensés en géographie? Une espèce de noyau disciplinaire identifiable?

De la même manière, quelles sont les éventuelles divergences ou convergences entre les enseignements situés aux différents niveaux universitaires, de la licence au master?

## **Axe de discussion 2. Les manières dont on construit les évaluations**

### a. Comment prendre en compte la diversité des situations et des publics ?

Nous aimerions avoir votre avis et vos retours d'expérience concernant la diversité des publics concernés par l'évaluation : hétérogénéité des niveaux, des situations individuelles, des modalités (évaluer un groupe, évaluer un semestre entier, évaluer un mémoire)

Faut-il prendre en compte les inégalités des étudiants face à ces enseignements dans les pratiques d'évaluation? Comment y parvenir?

### b. Évaluer à l'Université

L'évaluation s'inscrit dans un contexte d'évolution des modalités d'enseignement (objectifs, modalités, supports techniques) et plus largement du fonctionnement des universités : pour vous quelles sont les spécificités de l'évaluation à l'université ?

Les innovations technologiques et l'encouragement au numérique ont-ils modifié vos pratiques d'évaluation ?

Y a-t-il pour vous des contraintes de l'institution sur les évaluations (lesquelles et pourquoi) ?

### c. Échecs, réussites, dispositifs innovants

Formalisez-vous un contrat pédagogique explicite avec les étudiants ?

Qu'est-ce qui selon vous fonctionne ou au contraire ne fonctionne pas ?

Avez-vous expérimenté ou imaginé des modalités d'évaluation particulières, non traditionnelles ? Ces modes d'évaluations correspondent-ils à la réalité? Qu'est-ce qui devrait être amélioré à l'Université pour y parvenir?

## Présentation des activités d'enseignement des intervenants

**-Delphine Callen (DC)** : elle est en charge de la formation des futurs professeurs des écoles ; intervient auprès de non-spécialistes, qui n'ont pas fait de géographie depuis le bac, avec une vision de la géographie pas du tout universitaire. Les attentes en termes d'évaluation sont donc très différentes des UFR de Géographie : on n'attend pas des étudiants qu'ils sachent utiliser des outils comme les SIG, qu'ils maîtrisent la coupe topo, etc. Elle intervient en formation initiale où il y a une initiation à la géographie (lecture de paysages notamment) et en formation à la recherche (ex : comment la sortie scolaire peut être un vecteur d'apprentissage à l'école ?). Elle intervient aussi en préparation à l'agrégation interne. Expérience d'ATER à Paris 1 (géographie urbaine en L3, statistiques-cartographie en L1, paysages et territoires)

**-Christian Grataloup (CG)** : se préoccupe des questions didactiques et a travaillé à l'INRP (institut de recherche pédagogique). A Paris 7, dès 1971, il y a eu un master en didactique, qui s'intéresse à la recherche en histoire-géographie. Il a vu passer beaucoup d'inspecteurs par ce DEA. En enseignement supérieur, il s'est occupé de la formation des moniteurs en histoire et en géographie (formation à la docimologie, c'est-à-dire à l'art de mettre une note).

**-Hadrien Commenges (HC)** : souligne que l'importance de la question du filtrage. Évaluer c'est largement filtrer les bons et les mauvais. Hadrien a donné des cours au CNAM où il y a une grande hétérogénéité, ce qui lui a permis de se dire que, pour lui, on surestime l'hétérogénéité des étudiants alors que par exemple, à Paris 1, ils ont le même âge, viennent des mêmes classes sociales, ont un niveau globalement homogène. Il a développé un intérêt pour des méthodes et des outils qui facilitent certaines parties de l'évaluation, pour produire facilement des sujets par exemple. Il s'interroge sur le passage de la sélection en master 1 et également sur le passage au QCM (beaucoup de collègues sont très critiques vis-à-vis du QCM). Il a fait des corrections de copies pour l'ENS Lyon, où les correcteurs doivent noter sur une courbe normale, ce qui pose plein de questions sur ce que dit la note par rapport à l'individu et par rapport au groupe.

### Début du débat sous forme de discussion avec la salle

*(Pour aider à la lecture du compte-rendu nous avons ajouté quelques sous-titres entre crochet annonçant les thèmes abordés au fur et à mesure du débat)*

[Thèmes évoqués :  
Définir l'évaluation : types et objectifs.  
Spécificité de l'évaluation pour un concours,  
Distinction entre évaluation sommative et formative,  
Prise en compte de la progression]

**-DC** : il faut d'abord définir l'évaluation. Elle n'est pas du tout la même quand on est dans un concours que quand on est dans une formation. Pour elle, l'évaluation est ce qui permet d'identifier des acquis et des manques, quelque chose qui sanctionne un état des savoirs à un moment donné et quelque chose qui doit être un outil pour savoir où on en est. L'évaluation-sanction, sommative, est prédominante, surtout quand on n'a qu'un examen terminal. On utilise beaucoup moins l'évaluation formative qui permet de voir où en sont les étudiants, et qui permet aux étudiants de progresser.

**-CG** : il y a beaucoup de choses sous le mot « évaluation ». Il faut faire la différence entre un concours de recrutement dans une grande école (on juge le potentiel du candidat) et un concours final (niveau atteint). Les évaluations formatives font progresser quelqu'un, lui font découvrir un cheminement : l'importance des jeux par exemple. Les évaluations sommatives sanctionnent ce qui est atteint : le « niveau » (ce fameux « niveau » qui baisse tout le temps). On peut aussi évaluer la progression, en fonction du point de départ de la personne. Il a souvent distribué des fonds de carte vierges en notant au tableau une liste de lieux à placer : pas de notation ensuite mais permet aux étudiants de voir où ils en sont, d'évaluer leurs manques.

**-Camille Vergnaud** (doctorante et enseignante en Géographie Université Paris Nanterre) : on peut se sentir soi-même en conflit entre une évaluation qui sanctionne un niveau et une évaluation qui aide à comprendre ce qui a été appris, ce qui reste à apprendre, les marges de progression. Les deux sont nécessaires car cela ne sert à rien de laisser passer un étudiant qui n'a pas le niveau, mais d'un autre côté, réduire l'évaluation à une sanction est réducteur, et crée de la souffrance (chez l'étudiant et le prof d'ailleurs). En Licence 1, certains étudiants ont une très grande progression, et il y a la « tentation » de leur mettre 10 même si le niveau n'est pas atteint. Est-ce que la progression devrait plus compter pour le passage en L2 ? Comment intégrer la progression dans la notation ?

Deuxième point : la question de la construction collective des évaluations. Une construction collective est très enrichissante, améliore le cours et aide aussi à objectiver la notation, comme un « garde-fou ».

**-CG** : son prof de philo en terminale faisait beaucoup de classements, avait fait un jour un calcul de progression et avait proposé un nouveau classement, en fonction de la progression effectuée. Attention : il est d'autant plus facile de progresser qu'on part de très bas. On peut avoir beaucoup progressé et arriver à un niveau de maîtrise insuffisant pour passer à l'étape supérieure. Notre devoir n'est-il pas d' « organiser le naufrage » pour éliminer certains qui ne passeront de toute façon pas les étapes suivantes (si certains ne sont pas capables de rédiger 10 lignes en français correct) ? Le jeu institutionnel nous met face à des situations dont on n'a pas à se sentir responsable.

**-Camille Vergnaud** : Où placer la barre de l'évaluation-sanction ?

### [Thèmes abordés dans cette section

#### Enjeux de l'évaluation : contexte institutionnel, quel contenu à évaluer ?]

-**Pascale Nédelec** (agrégée préparatrice, ENS Ulm) évoque la notation dans les concours de l'ENS. L'évaluation n'est pas autonome des enjeux politiques. Même chose en L1 : certains discours suggèrent « il ne faut pas trop dégager les L1 car certaines subventions dépendent du nombre d'étudiants ». L'évaluation se fait au sein d'un contexte institutionnel.

-**Etienne Toureille** : On peut ressentir une certaine frustration par rapport aux premières expériences d'évaluation. Que faire quand la recommandation des pairs est de faire une courbe de Gauss (expérience vécue)? Le manque d'expérience combiné à la difficulté à assumer le rôle d'évaluateur peut conduire l'enseignant novice (passé du statut d'étudiant, lui-même en situation d'évaluation, à celui d'enseignant en quelques semaines) à avoir l'impression d'être le bras armé de l'institution. Compte tenu de l'importance de l'écramage durant les premières années de licence, ce sentiment n'est sans doute pas isolé. Comment rendre compte de l'effet de filtre de l'évaluation, qui conduit à éliminer les étudiants issus de bac pro par exemple, auxquels on a pourtant laissé la possibilité de s'inscrire en première année à côté de ceux sortant de grande prépa parisienne, qui resteront au final. Une partie de l'évaluation à ce niveau ne se situe-t-elle pas du côté de l'idée selon laquelle il faut concrètement éliminer la moitié des effectifs à l'issue de la L1 ?

-**DC** : ça ramène beaucoup à la question du contenu des évaluations. Même quand on pense sélection, on pense en termes d'objectifs, mais aussi en termes de compétences, de savoirs. En géographie, on attend des compétences qui sont assez largement des questions de qualité de rédaction, de capacités à rédiger, à synthétiser. Ça interroge ce qu'on attend de futurs géographes.

-**Leïla Frouillou** : question du contrat pédagogique. Comment décide-t-on de ce qui est attendu en termes de compétences pour des L1 ? Et en fonction des universités ?

-**DC** : c'est une question épistémologique : qu'est-ce qu'on appelle géographie ? Il y a des histoires universitaires différentes.

#### [Thèmes abordés : Enjeux de l'évaluation : écarts dans les corrections]

-**HC** : sur la double correction de l'ENS. Parfois, on n'a pas du tout mis la même note et on discute. Parfois il y a de grands écarts. Est-ce qu'on note les connaissances ou le raisonnement ? Pour certains correcteurs, c'est la précision et la finesse des connaissances qui comptait le plus tandis que pour d'autres c'est l'articulation générale. Une copie pouvait être notée très bonne pour un correcteur et n'être qu'une collection d'anecdotes pour l'autre. Aucun des deux types de notation n'est « mauvais », mais les critères sont à expliciter.

-**CG** : expérience de l'évaluation collective des concours (double correction). Normalement, dès qu'il y a un écart important, on fait appel à une troisième personne. Dans les concours du capes et de l'agrégation, il y a souvent des différences entre universitaires et professeurs de classes préparatoires : dans un dialogue de sourds, les premiers mettent l'accent sur la cohérence théorique, les seconds sur du contenu factuel très pointu. Exercice à faire avant les

corrections : que tous les correcteurs fassent l'évaluation d'une même copie. Mais le plus souvent, on n'a pas du tout ce recours au collectif dans les évaluations de TD. Difficultés à se coordonner.

L'histoire-géo a en France la spécificité d'être factuelle. Les croquis sont factuels, liés à une réalité schématisée. En Grande-Bretagne, il y a beaucoup plus de modèles théoriques.

### [Thèmes abordés : La question de la construction collective de l'évaluation]

**-Etienne Toureille** : Le nerf de la guerre, c'est la maîtrise du temps. Généralement on manque de temps pour penser les évaluations et les construire, y compris collectivement.

**-DC** : ce n'est pas la seule raison, il y a aussi une tradition du travail solitaire. Ce n'est pas toujours facile de proposer des barèmes communs, des corrigés communs. A l'ESPE, l'essentiel repose sur du travail solitaire.

**-CG** : il y a une tradition individuelle. A l'école primaire, il y a un peu plus de collectif. En Angleterre, il y a une entreprise qui vend des sujets d'examen (pour les études secondaires). Il y a des pratiques qui peuvent être très variables selon les établissements. Quand on veut évaluer, on va se procurer un examen. L'examen est « vendu », rapport marchand. Il faudrait avoir une dimension collaborative dans l'élaboration des examens. Il faudrait qu'il y ait des coopératives d'enseignants, comme en Suisse. Feuilles de Géographie pourrait jouer ce rôle de coopérative ?

**-Romain Leclercq** (doctorant en sociologie à Paris 8 Vincennes-Saint Denis). Malgré l'implication, certains étudiants ne progressent pas. Il faut des exemples concrets.

### [Thèmes abordés : Quoi évaluer et comment : le processus de groupe, la progression ?]

**-HC** : intéressant de penser en termes de processus et pas seulement de bon ou mauvais résultats. Ce n'est pas parce que le processus de décision est bon que la décision est bonne. Faut-il évaluer les processus des travaux de groupe ? Or on ne voit pas le processus lui-même de ce travail collectif, on ne peut noter que des rendus intermédiaires. Il faudrait pouvoir voir le groupe fonctionner et évaluer son fonctionnement.

**-DC** : se pose tout le temps la question de son rôle d'enseignant. Les professeurs d'EPS insistent sur les critères de réussite d'une part et les critères de réalisation d'autre part : il faut savoir ce qui est attendu, il faut sortir de l'implicite et dire aux étudiants ce qu'on attend d'eux, expliciter les mécanismes. Critères de réussite sont quantifiables (combien de paniers de basket ont été marqués ?). Critères de réalisation : comment faire pour y arriver ? Quand on travaille dans le secondaire ou dans le primaire, il faut absolument expliciter ces implicites.



[Thèmes abordés : Réfléchir à quoi et comment évaluer implique de se (re)demander quels sont nos objectifs, et ceux de l'université?]

-**David Fratti** : mentionne son parcours en école d'architecture avant le doctorat. L'enseignement est un exercice, apprendre c'est exercer et l'enseignant suit le travail de groupe. Est-ce qu'il ne faudrait pas instaurer ça à l'université ? Deuxièmement, concernant ceux qui « coulent » : est-ce la responsabilité de l'université de rattraper les inégalités du secondaire ? Cela pose la question des missions de l'université. La géographie, c'est apprendre à connaître le monde. Ceux qui coulent, que font-ils ? En architecture, ceux qui n'y arrivent pas recommencent plusieurs fois.

-**Camille Vergnaud** : dit parfois ressentir un malaise face au devoir de « jouer le jeu institutionnel », en particulier par le « filtrage » des L1 vers la L2. Cela donne l'impression d'être « le bras armé de l'institution », ce qui est violent. De plus, le public de L1 auquel j'enseigne est très divers : hétérogénéité des niveaux, diversité des attentes et projets des étudiants, filières variées (cours de géo de L1 dispensé à des étudiants en géographie, sociologie, histoire, anthropologie, sciences sociales...). Parfois, en réaction à cette hétérogénéité des étudiants associée à la « violence du filtrage », je considère que mon rôle n'est pas tant de les amener en L2, voire même de les former en géographie, mais juste de les aider à prendre le temps de réfléchir, de les pousser à être curieux. Mais cela est difficilement compatible avec une évaluation sommative.

[Thèmes abordés :

La question spécifique de la maîtrise et de l'évaluation de l'orthographe et des bases]

-**Marion Magnan** (ATER, Université de Cergy) : les compétences qui permettent de réussir ne sont pas forcément des compétences de géographie (écrire, faire une dissertation). Est-ce que dans le barème on met des points pour l'écriture et l'orthographe ? Est-ce qu'on doit mettre des points sur des compétences qu'on ne délivre pas en cours ? Dans son cas, la majorité des étudiants ne savent vraiment pas écrire une phrase correcte en français.

-**CG** : conseille avec humour de cesser ces préoccupations pédagogiques, puisqu'on est évalué à 80% sur la recherche et sur les corvées administratives qu'on est prêt à prendre, pas sur nos capacités d'enseignement. Il y a un problème aujourd'hui de la place de la fonction d'enseignement. Il faut se battre pour que l'enseignement soit pris en compte. Les missions de l'université sont impossibles : il faut former des étudiants avec des connaissances de base et initier des petits groupes à la recherche.

Sur les points attribués à l'écriture : comment évaluer ce qui est proprement géographique ? Pour l'agrégation, on mesure d'abord les qualités de composition. Il a essayé de faire passer un peu de quantitatif dans les évaluations d'agrégation, mais il n'a pas réussi, ça n'est pas les contenus géographiques qui comptent finalement. Comment tenir compte du fait que, quand on évalue, on a un langage écrit ? Il y a aussi d'autres langages, comme le langage graphique, mathématique, liés à d'autres savoir-faire comme la maîtrise du dessin en cartographie. On peut séparer l'écriture et le fond, le factuel et la réflexion. Il peut y avoir deux notes, une note de forme et une note de fond, mais comment isoler les deux ? Il faut alors être capable d'isoler

l'objet géographique et tenter de l'évaluer. Quand on note sur la forme, c'est qu'on n'a pas été capable d'isoler le fond.

**-Etienne Toureille** : Certaines équipes enseignantes ont choisi de ne pas noter la forme pour ne pas pénaliser les étudiants moins scolaires, mais ça a eu un effet assez contre-productif, car cela conduit à pénaliser ces étudiants quand ces derniers se retrouvent dans une situation de concours ou d'évaluation liée à un recrutement. Dans certaines universités, la dissertation est perçue comme un exercice conservateur voire réactionnaire. Est-ce pertinent de ne pas garantir de formation sur ce type d'exercices formels, conventionnels ? Dans quelle mesure cela renforce la segmentation du système entre institutions généralistes, adaptée aux publics issus des systèmes dérogatoires des prépas qui s'orienteront vers certains masters et les concours de l'enseignement notamment, et d'autres spécialisant de fait les étudiants vers d'autres cursus professionnels ?

**-HC** : il faut arrêter de penser que les étudiants ont un niveau mesurable comme une température. Quelqu'un qui écrit mal, de toute façon, on va lui mettre une mauvaise note, L'orthographe de toute façon est incluse dans la notation. Mais là, on retombe sur des concepts classiques selon lesquels celui qui écrit bien pense bien. C'est un vrai problème qui n'est pas celui de la forme seulement.

**-Marion Magnan** : certaines copies répondent aux attentes même si l'orthographe est déplorable.

**-Camille Vergnaud** : a déjà isolé les questions de méthode (orthographe, formation des phrases, structuration) dans un barème.

### [Thèmes abordés : Repenser les exercices possibles y compris le QCM]

**-CG** : pour bien évaluer, il y a des critères à écrire noir sur blanc, par exemple pour rédiger ou faire un croquis. Il y a aussi le QCM ! Bien construit, un QCM est objectif, c'est très efficace.

**-HC** : défense du QCM. Quand on fait une évaluation normale, on a des attentes mais qui sont vagues. On est beaucoup plus attentif quand on construit un QCM, sur ce qu'on attend des étudiants.

**-CG** : c'est un boulot énorme de faire un QCM et cela a l'avantage que ce n'est pas obligatoirement l'auteur qui corrige.

**-HC** : maintenant il y a une machine à corriger les QCM à Paris 1.

**-Pascale Nédelec** : « Enseigner à l'université » de Brauer (livre à conseiller). Le QCM n'est pas une sous-évaluation. De toute façon, la dissertation aux concours du CAPES et de l'agrégation n'est pas similaire aux dissertations de L1. Il faut arrêter de reproduire les exercices qu'on a eu quand on était en prépa. Quelle marge d'innovation afin de proposer d'autres formats ?

Elle évoque aussi la pression de l'institution. Pour certains, quand on n'a pas de poste : il vaut mieux ne pas parler de pédagogie car c'est mal vu.

**-Leïla Frouillou** : il y a des prix de l'innovation pédagogique dans le supérieur. Certaines innovations pédagogiques sont plus entendues qu'avant. Sur la critique de cette rhétorique ministérielle voir les travaux de Stéphanie Tralongo : il ne faut pas oublier qu'on n'a pas de pédagogie à l'université ! Donc pourquoi faire des prix de l'innovation ?

**-CG** : les enseignants sont très conservateurs et pensent à leur profil de carrière. Il évoque la pédagogie Freinet : et par exemple le rôle de la sortie de terrain. Il faut prendre en compte l'enseignant dans l'enseignant-chercheur.

### [Thèmes abordés : L'évaluation au-delà de la L1, les Master, les parcours de terrain]

**-Leïla Frouillou** : Les questions de l'évaluation se posent aussi au-delà de la L1, comment on évalue d'autres formes de production universitaire comme la recherche par exemple ?

**-DC** : sur l'évaluation des masterants. Formation à l'initiation à la recherche. Oblige à se poser la question de ce que sont les sciences humaines. On a essayé à l'ESPE de proposer aux étudiants des comités de rédaction (évaluation par les pairs), des ateliers d'écriture. Chacun propose sa problématique, critique collective. A l'ESPE : les textes problématiques des mémoires sont lus par deux personnes différentes. Ça oblige à avoir réfléchi avant à la grille d'évaluation : qu'est-ce qu'une bonne présentation méthodologique ? C'est très formateur pour les étudiants d'être en position d'évaluateur. L'évaluation est ici une critique, ce n'est pas une note. Le prof évalue ici l'implication au sein du groupe, la relecture, mais aussi car dans ce cas la note n'est pas très importante pour l'institution.

**-Leïla Frouillou** : a testé l'auto-évaluation, très intéressant pour les étudiants de se mettre en situation d'évaluation.

**-DC** : réalisation d'un parcours découverte ; chaque groupe devait réaliser un parcours découverte proche de l'ESPE. Ensuite les étudiants testent les parcours, font ensemble la grille d'évaluation.

**-Brenda Le Bigot** : beaucoup moins préoccupée par les questions d'évaluation en master qu'en licence. Moins d'enjeux de filtre et donc plus facile de développer des formats originaux. Exemple d'évaluation formative pour les oraux, les groupes présentant un exposé sont notés pour leur présentation, et aussi pour leur participation aux débats, c'est-à-dire la pertinence des questions posés aux autres groupes qui présentent leur travail. C'est un peu comme mettre une carotte pour créer de façon volontariste de la discussion, mais au final a fonctionné.

**-CG** : en master, l'équipe enseignante fonctionne beaucoup plus dans l'entre-soi : les rapports entre enseignants et étudiants sont plus fluides, étant donné le nombre réduit des promotions, le niveau plus homogène. Dans le cadre de l'entre-soi, c'est facile d'être pédagogue. Ne pas oublier aussi en licence des problèmes de tricherie, de violence. Sur les dossiers collectifs à Paris 7 : globalement ça marchait bien mais un jour il y a eu une bagarre car une étudiante a osé dire que quelqu'un la taxait pour mettre un nom sur un dossier auquel il n'allait pas du tout

participer. Pratiques de « taxer les bouffons ». Recours aux conseils de discipline, exclusion d'étudiants, etc. Et quand on fait un QCM, risque de tricherie et de copiage.

[Thèmes abordés : Retour que la question de l'orthographe.  
Plus largement les enjeux de méthodologie, d'apprentissage des bases, de la  
« secondarisation » du supérieur]

-**DC** : être toujours attentif à l'objectif : à quoi sert la formation de géographe ? Dans la formation des futurs enseignants à l'ESPE, certains ne savent pas écrire ! L'orthographe fait donc partie de l'évaluation parce que l'objectif est de former des futurs enseignants, on ne peut pas laisser passer l'orthographe. Mais ça dépend de l'objectif qu'on se fixe. Dans la formation en géographie, il faut voir quelles sont les priorités.

-**Marion Magnan** : l'orthographe est importante car tout le monde en a besoin, dans la rédaction des mails, etc.

-**Camille Vergnaud** : avec mes collègues nous avons distribué des photocopiés sur les règles de base d'orthographe et de grammaire. Définition aussi de ce que veut dire « justifier votre idée ». Explication des règles de ce qu'est un « raisonnement ».

-**Marion Magnan** : débat à Cergy sur la « secondarisation ». Faut-il passer du temps sur des enjeux d'orthographe et de syntaxe, sachant que ces compétences doivent être acquises à l'issue du secondaire ?

-**Etienne Toureille** : A Paris 7, l'équipe enseignante a mis en place des séances de méthodologie du travail universitaire au début de la L1. Même si la mise en place de ce type de cours, exclusivement focalisé sur la méthodologie (méthode de la dissertation, du commentaire de documents, de l'exposé, etc.) peut être débattue, ces cours sont particulièrement utiles dans la mesure où la plupart des exercices exigés ne sont pas maîtrisés à l'issue du secondaire. Ce que l'on regrette parfois, c'est davantage le fait que ces enseignements n'arrivent qu'au début du cycle et qu'il soit souvent nécessaire de revenir longuement sur ces méthodes chaque année dans les TD. Des enseignements généralistes de ce type peuvent avoir un rôle important en termes d'inégalités entre étudiants. Prenons l'exemple de la rédaction des mails aux enseignants ou aux éventuels maîtres de stages. Il y a quelques années, les enseignants de l'UFR GHES Paris 7 ont vu que certains étudiants envoyaient des mails ne respectant aucune convention d'usage voire se situant à la limite du compréhensible (absence de formule de politesse, phrases non rédigées, mention de l'expéditeur absente...) Au-delà de l'indigence formelle de ces messages se pose donc la question du rôle de l'enseignant de géographie par rapport à ce type de comportement qui soumet les étudiants à des risques de relégation par rapport à d'autres pour lesquels contacter un individu en position de supériorité hiérarchique ne pose aucun problème. Dans le cas de Paris 7, je me souviens que les enseignants avaient choisi de produire collectivement une fiche pour expliquer les règles minimales pour la rédaction des mails. Compte tenu de l'importance des écarts entre institutions sur le profil et les ressources des étudiants sur ce problème, la question de consacrer du temps à ces éléments d'apparence triviale se pose.

-**Romain Leclercq** : si on distribue des polycopies, beaucoup ne les lisent pas.

-**Camille Vergnaud** : concède qu'en effet les polycopiés ne sont pas toujours lus. Mais dans les 2h de cours disponible, elle considère que ce n'est pas à elle d'enseigner l'orthographe, donc distribution de rappels sous forme de polycopiés et orientation des étudiants vers des cours de soutien en français dans l'université. Par contre elle insiste beaucoup sur la méthodologie car pour elle c'est le cœur de l'apprentissage, surtout en L1. La méthodologie inclut la rédaction et d'autres connaissances méthodologiques : croquis, analyse de photo, etc. Importance de suivre les étudiants sur deux semestres.

-**Pascale Nédelec** : sur la secondarisation de l'enseignement supérieur : à quoi cela renvoie ?

-**Marion Magnan** : le terme est plutôt dépréciateur, les arguments « contre » la « secondarisation » considèrent que ce n'est pas aux enseignants de la fac d'apprendre aux étudiants à faire des phrases. Il y a un socle de connaissances de base. Faut-il le ré-enseigner à l'université ? Le débat n'est pas tranché.

-**Pascale Nédelec** : certains profs recyclent de plus en plus les exercices du secondaire. Est-ce une erreur de revenir à des exercices d'avant ?

-**DC** : sur la question de l'évaluation dans le primaire. L'évaluation au primaire et dans le secondaire est surtout sommative, elle laisse sur le carreau beaucoup d'élèves (savoir faire une multiplication, savoir situer une ville, etc.). Si les élèves n'ont pas de bonnes notes : on passe à autre chose, même si ce n'est pas acquis. Evaluer tout le monde au même moment pose problème : certains auront acquis, d'autres ne l'auront pas acquis. Ce mode de fonctionnement ne passe pas au primaire.

-**CG** : ne pas hésiter à utiliser des exercices issus du secondaire.

-**David Fratti** : est-ce qu'il y a un sens à continuer à noter l'orthographe ?

-**DC** : ça dépend de l'objectif qu'on se donne. En tant que formatrice de futurs enseignants, elle ne peut pas laisser passer la question de l'orthographe. Il y a un moment où il faut le sanctionner, mais pas forcément en L1.

[Thèmes abordés : L'évaluation vecteur de normalisation, de conventions, de scolarisation ?]

Le contrat pédagogique qui explicite les normes attendues, bien pour aider les plus en difficulté, mais ça rigidifie des normes aussi.

-**HC** : on sanctionne ou on évalue des conventions, comme le fait de savoir faire une dissertation. Attention à ne pas trop spécifier les conventions et à ne pas tomber dans le langage de niche. Si on maîtrise ces règles, on est dans le groupe. Difficile de dire à quel niveau de conventions on doit s'arrêter.

-**CG** : attention à ne pas former des étudiants trop scolaires. Plus on formalise, plus on fabrique des formes de scolarité. Arrivé plus loin dans la formation, on se met à valoriser des formes de

créativité, à reprocher à certains étudiants d'être « trop scolaire » : et d'une certaine manière on les a trompés.

**-Camille Vergnaud** : oui il y a effet de scolarisation, mais c'est plus juste d'explicitier les règles. Et puis ce dont Marion Magnan et moi parlons, ce sont des conventions de base : faire des phrases, maîtriser l'orthographe, ce n'est pas pour moi de la normalisation excessive ou du langage de niche.

**-CG** : on a pris l'habitude d'avoir des sanctions partielles ; les évaluations sommatives que sont les diplômes sont relatives.

**-David Fratti** : le bac n'est pas un diplôme national, le rôle de la licence doit-il rattraper ?

### [Thèmes abordés : La classe comme lieu d'expérimentations, d'appropriation ?]

**-Elise Olmedo** : on se retrouve dans la situation d'avoir le rôle social du professeur et plusieurs fonctions pour des étudiants qui ont des profils très diversifiés et qui peuvent avoir des attentes très hétérogènes. Là où on peut proposer des initiatives, c'est en travaillant sur l'organisation temporelle et spatiale des cours, bouger l'organisation des tables, modifier la configuration des lieux, etc. Ce sont les lieux de l'université eux-mêmes qu'il faut réinvestir. L'intervention sur les espaces eux-mêmes et les rapports qu'on entretient avec ces lieux, ça peut changer des choses.

**-Camille Vergnaud** : et on est libre de faire ce qu'on veut ! On a une classe pendant 2 heures et beaucoup de liberté, c'est une belle opportunité.

**-Etienne Toureille** : Est-on vraiment libre de faire absolument ce que l'on veut en cours ?

### [Thèmes abordés : Négocier et expliciter un contrat pédagogique et les normes de l'université]

**-DC** : les questions soulevées par Elise sont importantes. A l'université, on est là où la géographie se construit. Mais il faut prendre en compte les étudiants.

**-Marion Magnan** : on est tombé sur un consensus sur la licence concernant la prise en compte de l'écriture et sur la notion de contrat pédagogique. Mais ce n'est pas si évident. Si les critères sont trop précis, cela introduit de l'arbitraire, les étudiants vont davantage contester les critères établis : pourquoi est-ce que ceci vaut tant de point et pas cela ?

**-Leïla Frouillou** : un contrat se négocie, du coup forcément ça peut créer négociation...

**-Marion Magnan** : oui mais il y a toujours des mécontents. Cela peut aussi renforcer la violence de l'institution. Les critères et le barème reproduisent la violence. Certains étudiants n'adhèrent pas au barème parce que ça représente une violence supplémentaire de l'université, qui leur est explicitée.

**-CG** : mais c'est dur aussi si c'est implicite ! Certes c'est plus facile pour le professeur quand c'est implicite mais c'est tout aussi dur et injuste.

-**Elise Olmedo** : une équipe à Créteil (dont Claire Hancock, Fabrice Ripoll, Jean Estebanez et des collègues) a mis en place des cours d'initiation à la géographie sur l'université elle-même en tant que lieu d'enseignement et institution, sur son fonctionnement et ses mécanismes de reproduction sociale, sur ce qu'elle reconduit comme normes, etc. Les étudiants ont ainsi connaissance dès le début de l'année du système à l'intérieur duquel ils se situent, cela permet plus de compréhension, plus de distance. Ils se rendent compte qu'ils sont dans un univers très codé...

### **Conclusion** (par Etienne Toureille) : bilan des différents thèmes abordés

- La question du filtre : la notation est un outil qui permet de trier les étudiants, de les distribuer dans les différentes filières, de les faire passer d'un niveau à l'autre mais aussi de n'en sélectionner que certains (différence entre évaluation sommative / formatrice).

- La définition et typologie des évaluations proposée par Delphine Callen (évaluation formative/sommatrice, etc.) permettent d'identifier des acquis et des manques, à un moment donné. Importance de s'en servir comme un « outil », pour répondre à des contextes d'évaluation.

- Comment mettre en place des dispositifs ? Le débat a beaucoup évoqué la question du contrat pédagogique. L'évaluation doit-elle être exclusivement individuelle ou bien collective ? Comment articuler la prise en compte les différents filtres sociaux et les nécessaires remises à niveau et d'autre part la redondance des évaluations d'une année sur l'autre ? Comment expliciter la part d'implicite de toute évaluation ? Les débats ont également beaucoup tourné autour de l'apport entre forme et fond, qui semblent difficilement dissociables.

- Il y a eu dans ce débat des éléments un peu pessimistes : manque de maîtrise du temps ; tendance au repli individuel (on est centré sur des pratiques individuelles de l'enseignement). Mais on a aussi mis en exergue l'importance des espaces collectifs de discussion.

- Ouverture vers des notes optimistes sur les marges de manœuvre pédagogiques : mettre l'étudiant en situation d'évaluateur, développement de méthodes comme le QCM, travailler sur le lieu pédagogique lui-même, jouer sur la disposition des places ; moduler le temps de l'évaluation.