

# 1 Introduction

Etudiants en formation en vue d'enseigner au secondaire II, nous avons été interpellés par la problématique des méthodes d'évaluation. Dans nos expériences antérieures, nous avons été confrontés, chez nous-mêmes ou chez des collègues, à des pratiques d'évaluation très diverses. Nous avons notamment observé des pratiques très différentes de celles qui sont enseignées et recommandées par la littérature spécialisée. Cela a attisé notre envie de saisir d'où ces pratiques viennent et comment les enseignants les comprennent.

Divers discours ont attiré notre attention. D'une part, lors de nos remplacements ou stages, nous avons fréquemment entendu de nombreuses déclarations impersonnelles, dont personne n'est l'auteur reconnu, mais qui ont valeur de loi, comme : "On a toujours fait comme ça." D'autre part, des remarques très individualisées n'étaient pas rares: "Moi, je fais plutôt comme ça, parce que j'estime que c'est mieux, mais je sais que les autres ne font pas pareil." Cette dichotomie entre la norme et l'individualité a éveillé notre curiosité. Y a-t-il des domaines que personne ne met en question et d'autres dans lesquels chacun a ses opinions et les assume ? Sur quelles bases les enseignants forment-ils leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation ? Ces différences ont-elles une influence sur les notes des élèves ?

Nous aborderons donc ici ces questions sous l'angle de l'évaluation. Pour tenter d'y répondre, nous avons mené et analysé des entretiens avec six enseignants exerçant au gymnase, en voies Maturité, Commerce et Culture Générale.

[McCours.com](https://www.mccours.com)

## 2 Problématique

Notre travail s'intéresse aux pratiques d'évaluation au secondaire II. La question que nous nous posons est : " comment les enseignants préparent-ils leurs évaluations, en pondèrent-ils les différents éléments, les corrigent-ils, choisissent-ils les barèmes et construisent-ils leurs notes ?" Nous nous intéressons en particulier à l'alignement curriculaire, que nous définirons au chapitre 4.1, et nous faisons l'hypothèse que les enseignants ont tendance, dans la pratique, à rompre cet alignement. Nous chercherons donc où il existe des ruptures et à quoi elles sont dues.

Notre approche sera une démarche compréhensive: le but est de saisir les logiques des enseignants, non de les juger. Par ailleurs, nous prendrons peu en considération ce qui se passe avant ou après l'évaluation. En particulier, les effets que les notes peuvent avoir sur les élèves sortent du cadre de cette étude. Quant au contenu du cours, il ne sera abordé qu'en lien avec l'alignement curriculaire visible au sein de l'épreuve certificative.

Nous allons d'abord rendre compte de notre méthodologie et établir un cadre théorique, puis nous exposerons les résultats de nos entretiens individuels avec les enseignants en dressant un bref portrait de chacun de nos interviewés. Enfin, nous ferons une analyse transversale à la lumière d'études théoriques existantes sur ce sujet.

### **3 Méthodologie**

Le but de ce travail est d'étudier la manière dont des enseignants du secondaire II évaluent certificativement leurs élèves. Pour ce faire, nous avons choisi de focaliser notre attention sur quatre aspects: la préparation du contenu de l'évaluation, la pondération des items ou des critères, la correction et la notation. À partir de là, nous avons défini un certain nombre de questions principales se référant à chacun de ces aspects, et complété chacune des questions principales par d'autres questions dans le but d'entrer dans la logique des acteurs.

Afin d'avoir un échantillon d'enseignants assez large, nous avons ensuite sélectionné trois enseignants dans chacun de nos deux domaines d'études, les mathématiques et l'anglais, ayant respectivement 1-2, 8-10 et 20-25 ans d'expérience dans l'enseignement au niveau secondaire. Un entretien personnalisé de 25 à 45 minutes a été conduit avec chacun des volontaires à l'aide du canevas de questions (voir annexe A). Ce canevas nous a permis de nous assurer d'avoir les mêmes informations minimales de la part de tous les sujets. La transcription de ces entretiens se trouve également dans les annexes (annexes B-G)

Nous avons étudié ces transcriptions afin de faire émerger le lien entre les pratiques des enseignants et leur compréhension de la démarche évaluative. Notre méthode est essentiellement inspirée de celle proposée par Kaufmann (2008). Il dénonce une trop grande superficialité dans les études quantitatives. Il explique au contraire en quoi l'entretien compréhensif permet de voir les incohérences entre le discours et le comportement des gens afin de pouvoir aller chercher des informations en profondeur, parfois au-delà de la conscience même des informateurs. Toujours selon Kaufmann, nous n'avons pas cherché à suivre la méthode classique d'hypothèse-falsification, mais nous avons fait avancer les processus de découverte et de justification main dans la main afin de comprendre les interviewés. En effet, Kaufmann met en avant cette relation dialectique entre le matériel et le chercheur, qui ne peut s'établir qu'en travaillant avec attention sur chaque entretien pour développer l'objet de la recherche.

Notre analyse se fait en regard de la littérature théorique existante sur le sujet. Notamment, nous avons porté une attention particulière à l'alignement curriculaire (Anderson, 2002; Squires, 2009) ainsi qu'à la fabrication de la note (Dubus, 2006; Merle 2007). Afin de prendre en compte le fait que certaines pratiques évaluatives sont personnelles et que d'autres sont communes à beaucoup d'enseignants, nous avons eu recours à deux procédures distinctes : les portraits, en fait une analyse verticale personnelle, et l'analyse transversale. Chez chacun de nos interviewés, nous avons tenté de détecter les cohérences, les incohérences et les

paradoxes du discours. Pour chaque enseignant interrogé, nous avons dressé un portrait qui est le résultat de l'analyse de son discours. Chaque portrait décrit une tendance générale de la personne et permet d'observer la cohérence ou les incohérences dans ses pratiques et de repérer les éventuelles ruptures d'alignement curriculaire. En complément à ces portraits individuels, nous faisons une analyse transversale dans laquelle nous considérons trois étapes de l'évaluation (construction des épreuves, correction, construction de la note) et, pour chacune de ces étapes, nous observons ce qu'en disent les interviewés et cherchons à repérer les points homogènes ou hétérogènes. Par ce procédé, nous tentons de comprendre ce qui semble se retrouver et ce qui est individuel.

En interprétant les propos de nos informateurs, nous essayons de rester aussi objectifs que possible. En effet, le but n'est en aucun cas de les juger mais bien de comprendre leurs démarches

## **4 Cadre théorique**

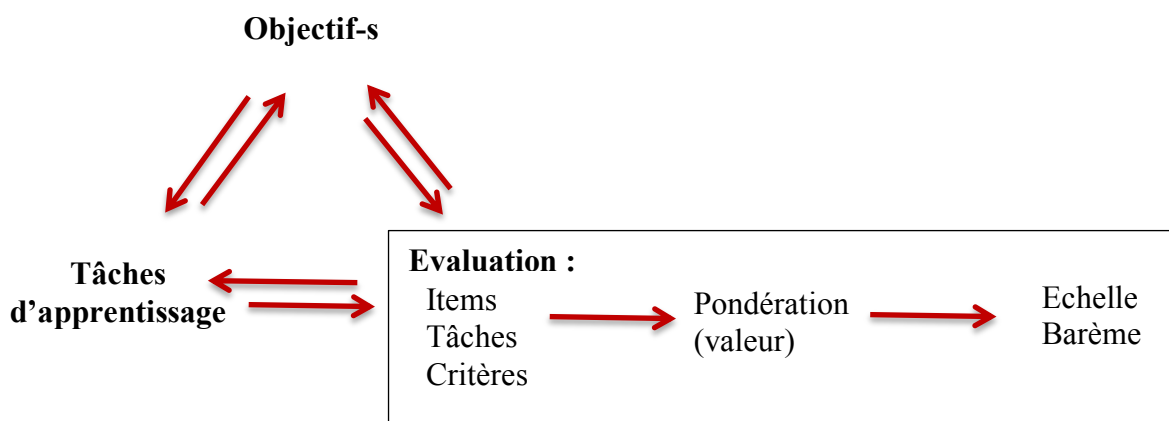
Dans ce travail, notre attention s'est portée en priorité sur les trois points cités dans la méthodologie : construction de l'épreuve, correction et échelles.

### **4.1 Construction de l'épreuve**

Nous avons travaillé autour de la question principale : "l'évaluation évalue-t-elle ce qu'elle prétend évaluer ?" En d'autres mots, y a-t-il un alignement cohérent entre les objectifs, l'enseignement et l'évaluation ? Nous avons décliné cette question en trois sous-questions: sur quels critères les enseignants interrogés se basent-ils pour choisir des tâches et le poids des items? Se réfèrent-ils aux objectifs ? Parlent-ils d'alignement curriculaire ?

En particulier, les enseignants indiquent-ils leurs critères et leurs barèmes à leurs élèves ? D'après Dubus (2006), "la connaissance des critères permet de mieux orienter les efforts de préparation [...] les avis sont unanimes quant à la nécessité sans restriction de porter le barème à la connaissance des élèves." (p. 102).

Pour répondre à ces questions, nous avons notamment cherché à connaître les représentations qu'ont les enseignants de la manière dont ils construisent leurs épreuves. Nous nous sommes basés entre autres sur un alignement curriculaire élargi, qui prend en compte tout le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Nous le représentons comme sur la figure 1.



**Fig.1 : L'alignement curriculaire élargi (adapté de Pasquini, 2014)**

L'acceptation de l'alignement curriculaire (Anderson, 2002 ; Squires, 2009) inclut l'évaluation d'un point de vue général. Notre travail tente de comprendre les façons dont les enseignants construisent et exploitent leurs évaluations. Il s'est donc agi pour nous d'élargir le concept d'alignement curriculaire en le prolongeant jusqu'à la notation. A ce titre, nous partageons le point de vue de certains chercheurs qui considèrent le processus de notation comme faisant partie de cette recherche de cohérence pour une évaluation de qualité (Walvoord & Johnson Anderson, 1998).

Les flèches représentent ici le processus de réflexion : les doubles flèches sont l'expression d'une réflexion qui peut partir de l'un ou l'autre point de départ de la flèche et gagnent à être en dialogue. On peut par exemple démarrer la réflexion par les objectifs, prendre en compte les tâches d'apprentissage et passer à l'élaboration des items, tâches et critères. Il est également possible de partir de l'évaluation pour remonter aux objectifs et aux tâches d'apprentissage associées. Les flèches simples représentent un processus linéaire : la réflexion va de l'un à l'autre dans le sens indiqué.

## 4.2 Correction

Dans la partie "correction", nous étudions par exemple les arrangements évaluatifs (Merle, 2007) ou les effets de biais (Dubus, 2006). Les enseignants mesurent-ils les conséquences de gestes courants et naturels, de leur état de fatigue, de leur représentation des élèves? Laissent-ils beaucoup de place aux habitudes, au confort, ou à toute une série de facteurs externes qui influencent leur jugement, ou au contraire utilisent-ils, pour rester objectifs, ce que Lafortune et Allal (2008) appellent le jugement professionnel? Celui-ci est présenté ainsi : *"Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de l'expertise (expérience et formation) professionnelle de*

*l'enseignant. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation.*”

Dubus (2006) et Gérard (2009) sont des défenseurs de l'évaluation critérielle, qui se démarque de l'évaluation normative car elle se base sur des critères observables définis en fonction des objectifs et non sur une comparaison arbitraire au sein d'une classe. Gérard propose des critères et indicateurs afin de mieux cibler les points en lesquels les critères sont atteints.

Dubus (2006) présente le problème des critères non indépendants : chaque critère devrait avoir son propre nombre de points à attribuer ou à soustraire. Une fois que ces points sont tous attribués ou retirés, on ne peut en retirer d'autres, puisqu'ils ont été donnés en référence à un critère différent. Cela montre pour Dubus la nécessité de travailler avec des critères plutôt qu'une simple gestion de points, puisque cette dernière peut mener à des aberrations docimologiques. Il cite notamment le cas d'une enseignante qui attribuait des points pour le contenu d'un texte, selon des critères prédéfinis, points qu'elle retirait ensuite à cause d'erreurs pour l'orthographe, le soin et le jour de grammaire, reddition trop tardif, donnant lieu à une note selon elle théoriquement inférieure à zéro.

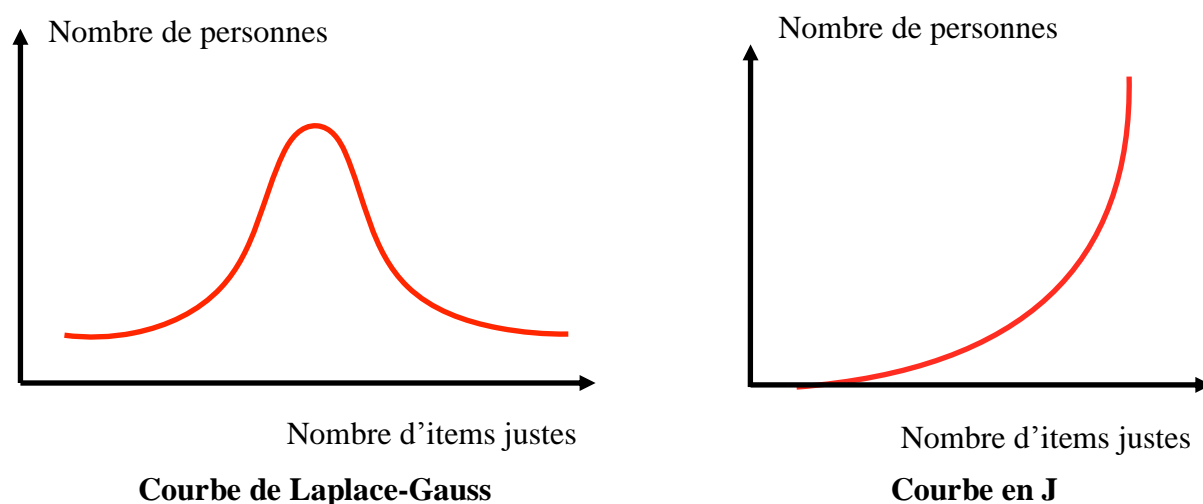
De nombreux biais sont également à prendre en considération lors de la correction. Dubus (2006) affirme que les enseignants, s'ils ne peuvent les éviter complètement, devraient du moins les connaître pour les minimiser. Voici les plus pertinents pour nous : le premier est l'effet de fatigue, qui embrume le jugement après une certaine durée de correction. L'effet de succession, causé par l'ordre dans lequel se trouvent les copies, pousse un enseignant à sur- ou sous-noter une copie si elle se trouve juste après une très mauvaise ou très bonne copie. Dans un registre plus personnel, l'effet de stéréotypie fait attribuer à un élève des notes qui correspondent à l'image que l'on se fait de ses performances<sup>1</sup>. Le style personnel du correcteur peut également avoir une influence sur sa manière de corriger et finalement, l'effet de halo concerne la prise en compte d'éléments externes au contenu de la production, comme la présentation ou l'orthographe. Dubus qualifie ces éléments de “clandestins” .

---

<sup>1</sup> A ce propos, Merle (2007) parle également de prise en compte d'attentes en lien avec le comportement des élèves.

### 4.3 Échelles

Toujours d'après Dubus (2006), les enseignants ont tendance à se référer à la courbe de Laplace-Gauss pour vérifier si tout est "normal". Il n'est pourtant pas toujours bon de s'en réjouir, car une telle courbe à l'issue d'un enseignement n'a rien de naturel : Dubus la définit comme l'expression du hasard. Elle peut servir à déterminer normativement l'ordre des résultats, ce qui est pertinent dans un concours, mais ne dit rien sur l'état de l'apprentissage en fonction des objectifs, ce qui est pourtant le but de l'épreuve de type "examen". Dans ces dernières, Dubus suggère qu'il serait plus logique d'obtenir une courbe dite "en J", qui indique que la majorité des élèves réussissent la majorité des items. Plus le nombre d'items réussis diminue, plus le nombre d'élèves ayant obtenu cette note est faible.



**Fig.2 : Courbe de Laplace-Gauss et courbe "en J" (adapté de Pasquini, 2014)**

Le sujet des échelles nous intéresse de par sa prétendue homogénéité, car il existe un barème "fédéral"<sup>2</sup>, qui donne l'illusion d'un barème valide pour toute évaluation à tout moment et après tout enseignement. Nous avons cherché à voir dans quelle mesure les enseignants incluent le barème dans l'alignement et comment ils comprennent son impact sur les notes: ont-ils des tabous ? Le 6 est-il atteignable et a-t-il autant de chances d'être atteint que les autres notes ?

En ce qui concerne les arrangements, Merle (2007) les considère comme naturels et les reconnaît comme faisant partie intégrante des pratiques évaluatives, sans pour autant qu'ils se

<sup>2</sup> Le barème fédéral s'entend ainsi :  $(\text{points obtenus} / \text{total des points possibles}) \times 5 + 1$

justifient au niveau théorique. Les motifs personnels des enseignants sont très divers. Merle relève en particulier la “constante macabre” d’Antibi, ainsi nommée, car quel que soit le niveau général de la classe, ce genre d’arrangements crée de l’échec. La raison en est principalement à usage externe : la peur de passer pour laxiste auprès de la hiérarchie et des pairs, qui pousse les enseignants à noter de manière normative, c’est-à-dire à situer les élèves les uns par rapport aux autres. Cela résulte en général en une courbe de Laplace-Gauss. Les arrangements internes sont également courants. Ils résultent notamment de la réticence de l’enseignant à rendre une moyenne trop haute ou trop basse. De plus, les enseignants cherchent parfois à obtenir un effet chez l’élève et envisagent la note par exemple comme une façon pour les élèves de “rester motivés”.

Finalement, Dubus (2006) relève une confusion au niveau du terme de “moyenne”, qui sert à désigner différentes composantes de la notation, notamment la moyenne statistique d’une population donnée, en l’occurrence une classe, mais également le seuil de coupure fixé de manière triviale. Dubus commente à ce sujet : “Pourtant, elle est susceptible d’alimenter secrètement le sentiment confus que la moyenne d’un groupe *normal doit* se situer aux alentours de 5/10.” (p.18)

## **5 Analyse individuelle**

Nous avons dressé dans ce chapitre un portrait de chacun des enseignants interrogés. Ainsi que nous l’avons mentionné auparavant, ces portraits ne représentent en aucun cas des jugements de valeur sur les interviewés, mais cherchent à comprendre et décrire leurs pratiques, leurs croyances, leurs logiques, leurs méthodes ainsi que leurs questions, doutes ou dilemmes. Ils se présentent sous la forme d’une alternance de citations et d’interprétations, car nous travaillons en dialogue avec le matériel récolté afin de développer notre compréhension (Kaufmann, 2008).

### **5.1 Portrait de L. (Anglais, psychologie, 2 ans d’expérience dans l’enseignement)**

L. est une jeune enseignante. Sa courte expérience semble la rendre un peu insécure, car elle y fait référence à plusieurs reprises: “*En même temps c’est seulement ma deuxième année d’enseignement donc euh, je suis encore en train de chercher un peu la meilleure solution. Je pense que pour l’instant je fonctionne beaucoup... comme mes collègues [...]*” (44); “*Alors j’ai entendu plusieurs collègues me dire qu’après quelques années effectivement on lit un texte pis on a l’impression que c’est assez clair. J’en suis encore pas là*” (52); “*J’ai encore*



*de la peine à fonctionner avec ces grilles qui disent “atteint”, “plus ou moins”, ou “est compréhensible”. Pour moi c’est encore un peu vague, donc j’ai... mais peut-être j’y arriverai, j’espère.”* (56)

De manière générale, elle paraît se préoccuper d’avoir un contenu varié dans ses tests (10), bien que le choix de la difficulté paraisse un peu flou. Lorsque nous parlons de varier le niveau de difficulté cognitive, elle répond qu’elle *“varie les consignes, donc ça varie de toute façon après aussi ce qu’ils doivent faire”*(8). Cette remarque est basée sur l’activité, mais le niveau de difficulté cognitive n’en est pas forcément altéré; la référence aux objectifs fait défaut.

Le comptage des points se fait, en général, de manière binaire (juste/faux (44), présent/absent (62)) sur les éléments de réponse. *“Même là [dans les writings], je suis assez dans le “tant d’erreurs ça enlève tant de points”* (48), mais une sorte d’*“idéal”* est présent au-delà de cette remarque: celui de l’enseignante qui *“sait”* sans avoir besoin de compter. La vision idéale de la distanciation par rapport aux critères est particulièrement saillante à la ligne 52: *“on lit un texte pis on a l’impression que c’est assez clair.”* Les critères servent plutôt à justifier la note vis-à-vis de l’élève, alors que la note serait idéalement décidée uniquement sur la base du jugement professionnel.

De plus, pour déterminer la note d’un élève pour lequel elle hésite, elle recourt à une méthode normative: la comparaison avec d’autres élèves ayant des notes similaires. Elle ne recourt plus aux objectifs, aux critères ou au jugement pour déterminer ce qui a été atteint, mais se repose sur la norme du groupe. Elle avoue elle-même que cela ne lui *“va pas très bien”* (84), mais ne le justifie pas; *“apparemment c’est comme ça”* (86).

L’alignement curriculaire émerge par bribes mais ne ressort pas en tant qu’unité dans le discours : L. fait référence aux contenus et types des tâches effectuées en classe (2) et parle d’objectif (4), sans donner de détails. Le choix du barème s’est fait par convention et non par réflexion sur l’alignement : elle fait appel à l’autorité de statut de gens *“un peu plus haut placés”* (112), qui l’ont justifié de manière indépendante de son enseignement. L. fait en sorte de donner des consignes claires, de manière à ne pas tester la compréhension des consignes (30) mais *“ce que j’attendais.”* (42) La notion d’apprentissage fait défaut ici : elle n’y fait pas référence, malgré une allusion au fait qu’on peut obtenir le 6 en atteignant les objectifs (172-174), sans pour autant que le travail ne soit pour autant parfait en tous points.

Il lui arrive de faire des arrangements, et elle le justifie en termes de difficulté: *“mais c’était toujours parce que c’était un peu... peut-être trop dur.”* (62) Elle ne donne en revanche pas d’explication sur ce qui fait qu’un test ou un item est *“trop dur”*.

Elle a le courage d'avouer qu'elle a ce qu'elle appelle un *“petit biais, c'est que justement comme on a ces notes au demi, ça me- c'est arrivé parfois, quand je vois que la personne a 5.24, de revenir sur l'interrogation, pis de me dire ok mais finalement est-ce que ça vaut vraiment 5.24, est-ce que ça peut remonter à 5½ ou descendre à 5.”* (96). Elle se sent mal à l'aise si un élève ne réussit pas.

## **5.2 Portrait de Em. (Anglais et français, 9 ans d'expérience dans l'enseignement)**

De manière générale, Em semble tester ce qu'elle a enseigné : *“en gros je leur demande les éléments qu'on a déjà faits, enfin je sais pas, retrouver les figures de style ce sera plus ou moins les mêmes qu'on a déjà vues en classe comme ça ils sont pas perdus.”* (22). Dans le même sens, elle prend les mêmes critères pour les évaluations que celles qui vont être utilisées à l'examen (124). Cela pourrait parler pour l'alignement curriculaire, puisque les élèves apprennent à porter leur attention sur les points importants. Néanmoins, les critères ne sont pas adaptés aux objectifs spécifiques visés à chaque évaluation. Il nous est de ce fait difficile de nous prononcer sur la cohérence de l'alignement objectifs-évaluation.

Em varie les niveaux taxonomiques et les comprend : *“[c]omme je disais en français il y a une partie qu'ils doivent connaître, une partie qu'ils doivent déduire eux-mêmes puis après ils doivent rédiger donc il y a différents niveaux taxonomiques en général dans les tests.”* (28)

Pour Em, le curriculum semble être une succession de points de grammaire. *“[E]t puis j'essaie vraiment de... ben reprendre des exercices pour chaque point de grammaire qu'on a vu ensemble.”* (2) Elle cherche à tout tester *“C'est rare que, enfin je mets jamais rien de côté.”* (104) dans un souci de donner à chacun la possibilité de *“[m]ontrer euh, ce qu'ils ont compris pis ce qu'ils ont pas compris.”* (110). Il nous semble raisonnable ici de déduire qu'elle se réfère aux apprentissages et non à la réalisation des tâches. Elle exemplifie les dires de Crahay (2003, p. 83) qui déclare que les enseignants *“rest[ent] probablement convaincus qu'il leur appartient de distinguer les bons élèves des autres”* (Crahay, 2003) : *“[...] des fois un peu plus dur ça leur fait du bien d'avoir un truc un peu... où ils doivent réfléchir.”* (Em, 2) Em semble substituer une réflexion sur les points de grammaire à celle sur les objectifs, mais sa manière de concevoir l'évaluation se rapproche de celle de Gérard (2009) sur un point : elle teste plusieurs fois chaque point de grammaire et admet qu'un élève peut être compétent dans un domaine sans pour autant réussir systématiquement toutes les tâches y relatives : *“tu vois il y en a deux sur les... modals là y en a deux sur les relative pronouns là y en a un- deux sur les questions, donc voilà chaque fois au moins deux comme ça déjà quand y en a un qui rate ...”*

(4). Manquent bien sûr clairement les critères et indicateurs pour s'accorder entièrement avec Gérard.

Nous avons interprété l'une de ses habitudes comme un effet Topaze<sup>3</sup> ou en tout cas un décalage par rapport aux objectifs : lors d'évaluations de vocabulaire, “[c]e que je fais aussi souvent c'est que je leur mets [...] des phrases où il y a juste le début de la première lettre du mot puis ils doivent compléter” (12). Ici, elle ne teste pas à proprement parler l'acquisition du sens du vocabulaire, mais la capacité à retrouver un mot à partir de son initiale. De plus, utiliser la première lettre pour faire trouver le mot demandé peut être vu comme une prise en charge d'une partie importante du travail par l'enseignant.

Un point nous a interpellés chez Em : c'est son esquivage de la question du comptage des points sur une question à tiroirs. A la question : “Et puis s'ils ont trouvé des choses qui sont pas pertinentes et qu'ils les réutilisent quand-même ?” (45), elle répond très partiellement et ne semble pas à l'aise. “Après, des fois on peut être ouverts, parce que nous des... [...] Non mais c'est vrai des fois je sais pas si c'est euh... trouver deux champs lexicaux qui s'opposent. [...] Nous on a une idée préconçue puis après, enfin on sait ce qu'on aimerait, puis des fois ils trouvent autre chose qui fait quand-même sens donc je veux dire, c'est assez flexible.” (46, 48, 50). La question n'est donc pas résolue. Cela ressemble à un arrangement au coup par coup, sans lien défini avec les objectifs ou les apprentissages. Cependant, elle reste aussi juste que possible d'un élève à l'autre en notant ce qu'elle a accepté ou non. (52)

Sa technique de correction est réfléchiée : elle corrige horizontalement, la même partie chez tout le monde. De plus, elle est consciente de biais possibles et reprend les premières copies “[p]arce qu'tu changes d'avis en cours de correction. Même si y a déjà tout qui est établi, des fois tu vois pas toujours, pas toujours la même chose.” (58)

En ce qui concerne le barème, Em utilise le barème fédéral par souci pratique : “Comme ça, les élèves en général ils le connaissent, ils le comprennent<sup>4</sup> donc y a pas de... y a pas de réclamations.” (122). Elle est consciente que le seuil est plus bas que les 60% affichés à cause des arrondis, mais elle le prend comme une chance pour les élèves plutôt qu'un

---

<sup>3</sup> L'effet Topaze, nommé d'après le maître du “Topaze” de Pagnol, désigne un zèle excessif de la part de l'enseignant pour éviter l'échec de son élève. Le maître fait disparaître l'acquisition des connaissances visées au profit de la réussite de la tâche.

<sup>4</sup> Cela nous semble d'ailleurs peu probable : les élèves savent sans aucun doute appliquer le barème, mais le comprennent-ils vraiment ?