

L'évaluation comme dispositif au service de l'apprentissage

MYRIAM BANAI

Ecole polytechnique de Louvain, rue Archimède, 1, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique,
myriam.banai@uclouvain.be

DELPHINE DUCARME

Ecole polytechnique de Louvain, rue Archimède, 1, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique,
delphine.ducarme@uclouvain.be

CLAUDE OESTGES

Ecole polytechnique de Louvain, rue Archimède, 1, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique,
claud.oestges@uclouvain.be

AUDE RAMSEIER

Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Suisse,
aude.ramseier@hepl.ch

BENOIT RAUCENT

Ecole polytechnique de Louvain, rue Archimède, 1, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique,
benoit.raucen@uclouvain.be

VINCENT WERTZ

Ecole polytechnique de Louvain, rue Archimède, 1, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique,
vincent.wertz@uclouvain.be

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Cette contribution analyse l'évolution des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation d'un cours de dynamique de groupes afin d'améliorer les capacités réflexives des étudiants face à leurs apprentissages et de saisir l'opportunité du dispositif d'évaluation pour en faire une occasion supplémentaire d'approfondir ces capacités.

SUMMARY

In this paper, we analyze the evolution of the learning and assessment activities of a course on group dynamics in order to improve the reflexivity of students with respect to their learning outcomes and also to seize the occasion of the final assessment to make this activity also a additional contribution to the learning process.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Formation tuteurs, Évaluation par les pairs, Évaluer pour apprendre, Apprentissage actif, Dynamique des groupes

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Tutor training, peer evaluation, assessment for learning, active learning, group dynamics

1. Introduction

Au début des années 2000, l'École Polytechnique de Louvain (EPL) a mis en œuvre une importante réforme pédagogique de son premier cycle d'études. L'accent a été résolument mis sur un apprentissage actif, centré sur l'étudiant¹, au travers notamment de nombreux dispositifs d'apprentissage par problèmes et par projets, combinés à des dispositifs plus classiques (TD, TP) mais dans lesquels l'accent est également mis sur l'apprentissage par les étudiants plutôt que par la simple mise en œuvre de procédures de résolution d'exercices ou d'exécution de protocoles de laboratoires (Raucent et al., 2004), (Galand et Frenay, 2005), (Frenay et al., 2007). Pour encadrer ces activités d'apprentissage, l'École polytechnique de Louvain fait appel depuis de nombreuses années à des étudiants des années supérieures. Ces étudiants-tuteurs sont recrutés principalement sur la base de leurs résultats académiques dans la ou les disciplines des activités qu'ils souhaitent encadrer. Cependant, pour être un bon tuteur, il ne suffit pas d'avoir des compétences disciplinaires. Être tuteur dans un dispositif de type Apprentissage Par Problèmes implique un changement de posture important, tant dans sa conception de l'apprentissage, que dans son positionnement face à l'apprenant (qui est également étudiant), ou face à l'enseignant. Il est donc nécessaire d'accompagner le tuteur pour s'assurer qu'il développe les compétences nécessaires afin de gérer plus efficacement un enseignement actif et collaboratif (Raucent, Milgrom et al., 2021). Dès lors, les étudiants souhaitant exercer une activité de tuteur à l'EPL ont l'obligation de suivre le cours intitulé « Dynamique des groupes », et ce, en parallèle avec leur premier tutorat. De cette pratique, les étudiants sont invités au travers d'un portfolio à développer une posture réflexive sur le fonctionnement de l'apprentissage (des étudiants qu'ils encadrent) et leur rôle en tant que tuteur (Bouvy et al., 2010), (Raucent, Wertz et al., 2021).

Ce cours de dynamique de groupe est en perpétuelle évolution. En 2018, l'équipe encadrante a ainsi voulu redéfinir la formule d'évaluation. Dans son organisation antérieure, les étudiants étaient évalués individuellement sur base d'une production écrite. Celle-ci était réalisée au travers d'un portfolio dans lequel ils devaient répondre à différentes questions prédéfinies. Ils

¹ Ici et dans ce qui suit, ce mot est utilisé dans son sens épïcène pour ne pas alourdir le texte.

étaient donc évalués sur l'aspect réflexif de leur pratique, mais les productions, bien que souvent riches, restaient relativement figées et réalisées de façon individuelle. Dans un souci d'alignement avec les acquis d'apprentissage, la nouvelle formule d'évaluation a été remaniée afin d'y intégrer une dimension collaborative mais également de permettre aux étudiants de mettre en œuvre leurs capacités à questionner et à construire du feed-back, et ce au service de l'apprentissage d'un groupe. En d'autres termes, l'évaluation a été reformulée afin qu'elle devienne, au-delà de la dimension certificative, une nouvelle occasion d'apprentissage.

Par ailleurs, alors que cette nouvelle formule d'évaluation se mettait en place, une observatrice externe, enseignante à la Haute École Pédagogique de Lausanne (HEPL), a pu assister à la plupart des modules d'apprentissage et participer, à distance, aux deux dernières sessions d'évaluation des étudiants-tuteurs (en mai et décembre 2020). Les discussions avec l'observatrice ont permis à l'équipe enseignante de faire encore évoluer certains dispositifs d'apprentissage ainsi que le dispositif d'évaluation. Ce dernier a par ailleurs fait l'objet d'une enquête auprès des étudiants évalués (en mai et en décembre 2020).

Dans ce qui suit, nous analysons l'évolution de cette activité d'enseignement ainsi que les résultats des observations externes et des enquêtes auprès des étudiants évalués. La section 2 discute du dispositif de formation et de son évolution récente. Le dispositif d'évaluation certificative comme partie intégrante du processus de formation est décrit en section 3. L'analyse de l'évolution des dispositifs de formation et d'évaluation sur la base des observations et des enquêtes fait l'objet de la section 4.

Au travers de cette communication, nous tenterons de répondre à la question suivante : sous quelles formes et dans quelles conditions l'évaluation permet-elle de valider l'acquisition des apprentissages visés tout en étant elle-même un dispositif d'apprentissage ?

2. Le dispositif de formation des tuteurs

2.1. Les AAV

Les étudiants-tuteurs ont deux missions interdépendantes. D'une part, se former à la dynamique de groupe et aux rôles du tuteur et d'autre part, encadrer un groupe d'étudiants dans une discipline de l'ingénieur. A l'issue de la formation « Dynamique des groupes », l'étudiant est capable :

1. d'explicitier et de justifier sa vision du rôle du tuteur

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

2. d'accompagner les étudiants dans le développement de leur capacité à apprendre de façon autonome en s'appuyant sur le groupe et, plus précisément :

- ✓ analyser/évaluer pour soutenir l'apprentissage:
 - observer, questionner et analyser un groupe d'apprentissage dans son fonctionnement
- ✓ agir pour soutenir l'apprentissage:
 - questionner et donner un retour sur la matière, la démarche, la dynamique de groupe dans le but de:
 - guider les étudiants dans la matière,
 - les conduire vers des démarches efficaces,
 - faciliter la dynamique de groupe

3. de porter un regard réflexif ses pratiques de tuteur afin de les améliorer.

2.2. Les 4 composantes du dispositif

Concrètement, la formation des tuteurs se décompose en plusieurs activités : l'immersion au tutorat, les modules de formation, l'évaluation par les pairs (peer review) et l'autoévaluation et enfin l'évaluation certificative.

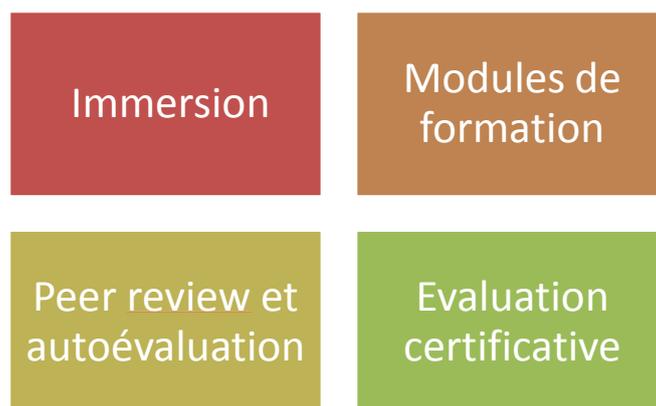


Figure 1 Les quatre composantes du « cours » de dynamique des groupes

2.2.1. Immersion

Pour atteindre ces acquis d'apprentissage, le dispositif de formation comporte certaines activités spécifiques, dont la semaine de rentrée (Ducarme et Raucent, 2013). Cette semaine d'immersion est une phase de découverte et de sensibilisation au fonctionnement de

l'apprentissage en groupe et au rôle de tuteur. Chaque apprenant-tuteur encadre un groupe de 6 étudiants de première année du programme de bachelier invités à résoudre une situation de type problème (Raucent et al., 2014, p., 18-28).

A l'issue de cette semaine d'immersion, chaque tuteur effectue un "stage" de tutorat. Il encadre des séances d'apprentissage d'étudiants (TD, TP, projets) dans un enseignement de son choix (de niveau licence) et moyennant acceptation par le titulaire de l'enseignement (maître de stage).

2.2.2. Modules de formation

Soucieux de pratiquer l'isomorphisme (Astolfi, 2010, p.422-423) entre la formation et les attitudes, savoir-être, savoir-faire que les tuteurs devront développer lors de l'encadrement de leurs groupes d'étudiants, notre approche est résolument fondée sur un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotski, 1985). Chaque module de formation aborde une thématique spécifique (figure 2). Ils permettent aux tuteurs de se questionner sur leurs rôles via des partages d'expériences avec les autres tuteurs, des questionnements issus de leur vécu en "stage", et des outils que nous leur proposons : outils d'observation de la dynamique de groupes (Raucent, Milgrom et al., 2021), outils de questionnement, techniques de rétroaction, etc. Ces partages de pratiques via des activités interactives (théâtre-forum, recherche de littérature, travaux en groupe) amènent par exemple les tuteurs à identifier les éléments qui motivent les étudiants à apprendre, les attitudes qui encouragent ou soutiennent cette motivation, leur rôle dans les difficultés que rencontrent les étudiants dans leurs apprentissages, etc.

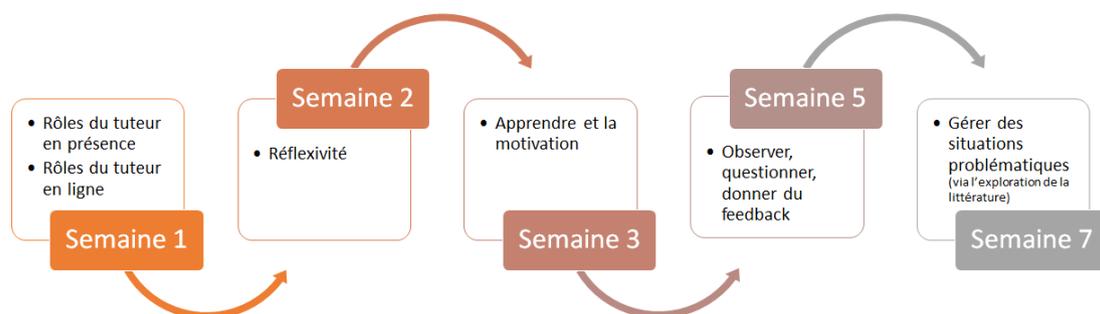


Figure 2 Succession des modules d'apprentissage

2.2.3. Peer review et autoévaluation

Les tuteurs, dans le cours de dynamique des groupes, sont invités à récolter les traces de leurs pratiques, leurs feedbacks (du maître de stage et des pairs), via un portfolio. Cet outil d'apprentissage continu est individuel et formatif. Il permet à chaque étudiant de consigner les traces de ses apprentissages tout au long du stage. Pour renforcer la démarche réflexive des étudiants-tuteurs, ils sont invités à donner un feedback sur le portfolio d'un pair, à l'aide de critères. Le portfolio, qui se veut recueillir des traces de ces échanges, voit sa fonction d'outil d'apprentissage renforcée.

Pour soutenir davantage la pratique du feedback, chaque tuteur a également l'occasion de réaliser une observation croisée avec un pair, où chacun assiste à une séance animée par l'autre apprenant-tuteur, et donne ensuite un feedback argumenté à partir d'une grille d'observation.

C'est en récoltant les traces de ses expériences, via le portfolio, que le tuteur peut, en fin de formation, modéliser sa propre vision du rôle du tuteur.

2.2.4. Évaluation certificative

Comme annoncé dans l'introduction, l'équipe encadrante veut faire de cette évaluation certificative une nouvelle occasion d'apprendre.

Les évaluations sont organisées oralement par session de 4 étudiants. En s'appuyant sur les traces consignées dans son portfolio, chacun présente l'évolution de sa posture de tuteur en mettant en évidence :

- les éléments qui ont permis cette évolution (par exemple, la littérature);
- ses forces et points qui sont encore à améliorer ;
- en quoi cet apprentissage pourra servir dans sa pratique future (étudiante ou professionnelle).

Les pairs observateurs sont amenés à donner un feedback spécifique portant sur un des trois éléments ci-dessus.

3. Évolution du dispositif d'évaluation de la formation

3.1. Évaluation du portfolio individuel

Dans l'ancienne formule, l'évaluation était basée sur la lecture du portfolio réalisé par chaque tuteur. Chaque étudiant était invité au début de la formation à entamer l'écriture d'un

portfolio avec un double objectif : garder des traces et réaliser une analyse réflexive (Lecoq, 2018). A l'issue de chaque séance de tutorat, le tuteur rédigeait un compte rendu de la séance en explicitant ses intentions pédagogiques (par exemple : faire attention aux étudiants en décrochage ou s'assurer de la bonne collaboration entre étudiants) et ce qui s'était réellement passé en séance. L'analyse réflexive se basait sur deux consignes : “décrire ce que pour vous signifie apprendre” et “faire le bilan du traitement d'une question spécifique (au choix)”. A mi-parcours du stage chaque tuteur devait identifier une question personnelle qu'il souhaitait travailler durant la suite de tutorat. La question était totalement libre, mais devait être validée par un membre de l'équipe enseignante, par exemple : “Comment garder l'étudiant attentif et concentré tout au long de la séance de tutorat ?” ou “Que faire lorsqu'un étudiant est complètement perdu, c'est-à-dire qu'il manifeste une incompréhension complète du problème ?” Le tuteur était invité à faire des recherches sur cette question et à essayer différentes approches en séance pour apporter des solutions à la question.

L'évaluation se réalisait par la lecture du portfolio et l'annotation d'une grille critériée (Goodrich 1996), (Daele 2010). Les étudiants qui le souhaitaient pouvaient obtenir un feedback de leur évaluation.

3.2. De nouvelles perspectives pour l'évaluation

L'évaluation décrite à la section précédente avait pour objectif de porter un regard sur la réflexivité de l'étudiants au travers de son portfolio. Cette modalité d'évaluation a rempli sa fonction durant de nombreuses années, mais elle n'est pas sans inconvénients. Au fil des années, une certaine insatisfaction est née au sein de l'équipe enseignante, ce qui a conduit à faire évoluer le dispositif d'évaluation.

Observation par les pairs

Le portfolio est bien connu comme outil d'aide à la réflexivité. Cependant, il faut bien reconnaître que la réflexivité est rarement une entreprise solitaire. La réflexivité naît de la confrontation d'une idée à une autre, elle est donc facilitée par la confrontation interpersonnelle : *“Ce n'est pas l'écriture qui génère le processus réflexif, mais elle en est une modalité facilitatrice”* (Lecoq, 2018). En d'autres termes, l'écriture permet à la réflexivité de se développer, mais elle a besoin en substance d'un autre regard pour germer (Chabane, 2006). Cette constatation nous a conduits à introduire une nouvelle modalité : l'observation

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

par les pairs (peer observation²). Les tuteurs se regroupent avec un binôme et chacun va observer l'autre durant sa séance de tutorat et fait un retour sur son observation, à l'aide d'une grille. Les tuteurs sont invités à faire part des résultats de cette expérience dans leur portfolio.

Élargir les perspectives de l'évaluation

Plus récemment, d'autres insatisfactions ont été mises en évidence. Le portfolio est un outil dynamique, mais son utilisation pour l'évaluation se limite à la lecture d'un produit "fini" devenu statique. Par ailleurs, le feedback est proposé aux étudiants mais uniquement sur base volontaire, et il faut bien reconnaître que très peu d'étudiants viennent effectivement demander un retour sur leur travail. Enfin, la modalité d'évaluation ne contribue pas totalement aux objectifs d'apprentissage visé par la formation. La formation vise particulièrement à développer chez le tuteur la bienveillance, la capacité à construire un feedback et à maîtriser l'art du questionnement.

Sur base de ces constats, l'équipe a souhaité faire évoluer le dispositif d'évaluation pour en faire un outil de formation à part entière (évaluer pour former). L'évaluation doit donc se rapprocher des acquis d'apprentissage visés. Dans cet esprit, le nouveau dispositif d'évaluation doit :

- se baser sur une mise en situation en vue de permettre l'observation de compétences transversales,
- être collaborative pour favoriser la réflexivité avec les pairs,
- permettre au tuteur de poser des questions,
- favoriser la formulation d'un feedback par le tuteur,
- exploiter une grille critériée,
- être gérable du point de vue ressources.

3.3. Évaluation à l'occasion d'un entretien collaboratif

Le nouveau dispositif mis en place s'inspire très librement du co-développement (Bélanger 2010). Chaque tuteur est invité à présenter un très bref exposé devant un groupe de pairs. L'exposé porte sur sa vision du tutorat, l'évolution de celle-ci tout au long du semestre, ses points forts et faibles, une référence bibliographique inspirante et les atouts pour la pratique

² <https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswpo/index.html>

professionnelle. Un canevas en un slide est proposé aux étudiants. La figure 3 présente un exemple de production.

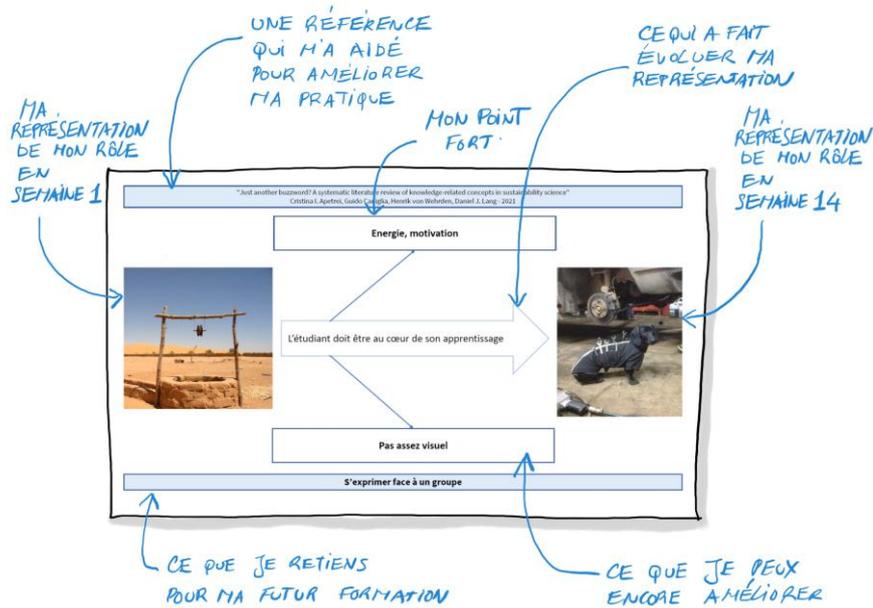


Figure 3: Exemple de planche présentée durant l'évaluation

Les autres tuteurs sont invités ensuite à donner un feedback sur la présentation ou à poser une question.

Pratiquement, les tuteurs sont répartis en groupes de 4 en présence de 2 enseignants. L'évaluation se déroule en 4 étapes :

- le premier tuteur présente sa synthèse en 4 minutes,
- pendant 1 minute, les trois autres tuteurs préparent leur feedback et une question à poser,
- chaque tuteur présente sa question et son feedback (3 minutes),
- le premier tuteur réagit à l'ensemble des feedbacks reçus en montrant comment cela peut le faire progresser dans sa réflexion,
- durant les 5 dernières minutes, le tuteur répond à l'une ou l'autre question des formateurs et reçoit enfin un bref feedback sur sa présentation de la part des deux enseignants présents.

Au printemps 2020, la crise du covid-19 a brutalement interrompu les activités en présentiel à l'Université de Louvain. Les tuteurs sont devenus « tuteurs en ligne » et les enseignants du

cours de dynamique des groupes ont dû, dans l'urgence, développer une procédure de formation en ligne. Le dispositif d'évaluation a également été adapté pour se dérouler à distance.

4. Analyse

4.1. Une observatrice externe pour cette formation

Durant cette période de transition en ligne, les formateurs ont pu bénéficier de la présence d'une collègue de la Haute École Pédagogique de Lausanne (HEPL) qui était venue en observatrice lors de la première semaine de formation des tuteurs en février 2020 et qui s'est proposée pour jouer à nouveau le rôle d'observatrice durant certains modules de formation et certaines des sessions d'évaluation en mai puis en décembre 2020. Cette aide extérieure a permis aux formateurs de prendre du recul sur cette évaluation, dont nous partageons les conclusions essentielles ci-dessous.

Un des premiers éléments qui a retenu l'attention de l'observatrice et des formateurs est la question de la transférabilité de l'activité évaluative qui, reposant sur des interactions en groupe, devait être repensée dans le contexte numérique. En effet, les interactions, qui se font de manière naturelle et spontanée en présentiel et qui soutiennent un climat bienveillant dans le rapport collaboratif entre les différents acteurs, ne vont pas du tout de soi à distance, voire ne se produisent pas.

Dans le cadre de l'évaluation de mai 2020, et principalement lors de la phase intermédiaire (préparation collégiale d'une réponse à la demande d'aide du tuteur-présentateur), il a été observé que ces interactions ne se sont pas passées de manière aussi fluide et ne se sont pas organisées comme espéré pour tirer profit de la dynamique des groupes, à défaut d'une scénarisation pédagogique et technologique suffisantes ainsi que d'un soin à apporter à la présence sociale en ligne (Dumont, 2020). En effet, dans la plupart des cas, les trois tuteurs qui devaient travailler collégalement ne se sont pas organisés pour cela, et ont donc proposé trois réponses individuelles, non concertées.

Les formateurs s'attendaient à ce que les tuteurs s'organisent eux-mêmes pour discuter à trois et formuler une réponse commune. L'observation a permis d'identifier plusieurs raisons qui ont empêché cette organisation :

- a. En présentiel, l'espace de régulation est souvent implicite, notamment lié à l'organisation spatiale, et les interactions s'y articulent facilement et de manière fluide. En revanche, le passage à distance requiert une interaction sociale plus importante et nécessite une explicitation des temps et des modalités d'échange (Dumont 2020). Pour cela, le timing était probablement trop serré.
- b. Dans ce mode d'évaluation à distance, les rôles n'étaient pas clairs : quand est-ce que les formateurs (évaluateurs) intervenaient, quand étaient-ils simplement observateurs d'un processus ? Qui devait prendre l'initiative d'organiser l'équipe de trois tuteurs pour la discussion collégiale (Verzat et al., 2015) ?
- c. Trop peu d'attention avait été consacrée à l'environnement technologique. Certains tuteurs n'étaient pas munis de webcams et n'apparaissaient donc à l'écran que via une photo ou image. Les règles de mise on-off du micro, de la caméra, n'avaient pas été établies, ni pour les évaluateurs, ni pour les tuteurs.

Il apparaît donc clairement que ce qui a manqué en mai est un calibrage et une explicitation beaucoup plus rigoureuse du format et des attentes en termes de fonctionnement : des choses naturelles en présentiel doivent être rendues explicites lorsqu'on travaille en ligne. (Rodet, 2016)

Cette explicitation demande toutefois un certain temps, et le timing proposé, tenable dans un mode présentiel, ne l'était sans doute plus dans le cadre d'une évaluation à distance.

Lors de l'évaluation de décembre 2020, les formateurs ont su tirer profit de l'observation précitée et ont agi dans le sens d'un soin particulier apporté aux consignes, au timing, à la claire répartition des rôles. Vu les contraintes temporelles, ils ont également décidé de renoncer à la préparation collégiale d'une réponse au tuteur-présentateur, privilégiant l'option de trois feedbacks individuels auxquels le tuteur-présentateur réagissait globalement.

La séquence intermédiaire a été particulièrement bien structurée et scénarisée de manière à ce que chacun des tuteurs connaisse à l'avance son tour dans la prise de parole ainsi que la nature du feed-back à donner. Ces précautions ont très certainement contribué à assurer une bonne fluidité dans le déroulé de l'examen ainsi qu'un climat bienveillant favorisant aussi une évaluation bienveillante.

4.2. Les enquêtes auprès des étudiants

Afin d’approfondir notre évaluation du nouveau dispositif d’évaluation mis en place à partir de décembre 2019, et pour compléter le feedback formulé par l’observatrice externe, nous avons soumis un formulaire d’enquête sur le dispositif d’évaluation auprès des étudiants, en mai et en décembre 2020. En mai, 18 réponses ont été obtenues pour un peu plus de 40 étudiants évalués, et en décembre, 40 réponses nous sont parvenues pour une grosse centaine d’étudiants évalués. Dans ce qui suit, et sauf mention contraire explicite, nous nous concentrons sur l’évaluation de décembre 2020.

La première question était une question ouverte demandant aux étudiants, en deux ou trois lignes maximum, de dire comment ils avaient apprécié cette évaluation. Les réponses sont en grande majorité positives, soulignant un dispositif constructif pour une évolution et un questionnement futur, ce qui répond à notre souhait d’avoir une évaluation contribuant à l’apprentissage.

« Je l’envisageais [cette évaluation] un peu à la légère au début, mais j’en retire beaucoup de bons conseils et de questionnements constructifs sur ma façon de donner TP », ou « Je trouve que la partie la plus importante de l’évaluation était la présentation orale, car elle permettait d’exposer notre évolution en tant que tuteur dans un condensé d’information... » ou encore « Le rythme était dynamique et nous avons une bonne idée de ce à quoi on allait devoir se préparer. Les consignes claires ont permis à tout le monde de bien se préparer tout en laissant place à pas mal de créativité... »

Plusieurs répondants soulignent aussi l’attitude d’écoute des évaluateurs et l’interactivité du processus. *« Pas trop longue et efficace, c’est chouette de faire interagir les étudiants entre eux plutôt qu’uniquement avec les profs »* ou *« L’évaluation s’est déroulée dans une atmosphère sereine qui permet l’expression exacte de ses apprentissages. »* ou encore *« Le fait que l’ambiance soit décontractée, j’ai plutôt vu ça comme une discussion qu’un examen. »*

Néanmoins, on trouve aussi quelques remarques plus négatives notamment relatives à la durée jugée trop courte du dispositif d’évaluation. *« Le temps ultra limité et ne pas savoir s’expliquer totalement. »* ou *« Sympa mais 5 min c’est largement insuffisant ou il faut stopper directement à 5 min sinon certains en profitent et au final d’autres étudiants se retrouvent avec moins de 5 min. »*

Une série de questions fermées témoignent de la satisfaction globale des répondants :

De façon générale, j'ai trouvé l'évaluation orale sur teams par groupe : assez ou très pertinente (> 80 %)

Globalement, et par rapport aux objectifs de la formation (voir ci-dessus) cette évaluation m'a semblé : assez ou très pertinente (> 80 %)

Les consignes (canevas du slide et grille d'évaluation) proposées m'ont aidé à formuler et pitcher ma propre vision du rôle du tuteur : plutôt d'accord ou tout à fait d'accord (>90 %)

La durée proposée pour pitcher est appropriée : plutôt d'accord ou tout à fait d'accord (>60 %).

Par contre, le dispositif interactif avec les trois autres étudiants était jugé assez négativement en mai 2020.

La préparation du feedback (à 3) permettait de collaborer, d'identifier et de proposer des pistes et opportunités communes : plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord (environ 50 %)

Tenant compte de cet avis négatif et des observations de la collègue de la HEPL, les encadrants ont renoncé à forcer une interaction entre les trois étudiants pairs lors de l'évaluation, remplaçant cela par trois feedbacks individuels sur trois aspects différents de la présentation. Cette modification est jugée positivement :

La consigne de construction du feedback était claire : plutôt d'accord ou tout à fait d'accord (>70 %).

Le temps imparti (une minute) était suffisant pour construire un feedback pertinent : plutôt d'accord ou tout à fait d'accord (>70 %).

Vous avez pu argumenter et approfondir vos idées/ avis/pistes grâce au(x) feedback(s) de vos collègues : plutôt d'accord ou tout à fait d'accord (>60 %).

D'autres questions portaient sur les aspects de l'évaluation en ligne, et ne sont pas commentées ici.

5. Conclusion

Cette contribution a analysé un dispositif de formation d'étudiants-tuteurs devant accompagner des groupes d'apprentissage. Le dispositif se veut très clairement isomorphe par rapport à l'attitude que les tuteurs devront avoir avec leurs propres groupes d'étudiants. Un accent particulier est mis sur l'évolution de l'évaluation certificative de cette formation. L'intention de l'équipe enseignante est de faire de cette évaluation une occasion supplémentaire d'apprentissage et de construction d'une posture réflexive dans le chef des étudiants-tuteurs, en misant notamment sur un feedback par les pairs.

Nous faisons cependant face à une double culture en ce qui concerne cette évaluation : D'une part elle contribue au processus d'évolution de l'identité du tuteur et d'autre part elle valide les compétences acquises à l'issue de la formation en vue de mener à bien les actions d'accompagnement.

Cette double culture se manifeste également dans l'usage du portfolio. Les enseignants le voient essentiellement comme un support au développement de la réflexivité des tuteurs alors que ceux-ci le considèrent comme un support d'évaluation.

Même s'il est vrai que le portfolio n'est pas une finalité mais un moyen qui contribue à l'évolution de la posture du tuteur, il n'en demeure pas moins que la forme de cet outil répond à ces deux aspects.

Pour répondre à la question posée dans l'introduction, ce que nous avons analysé montre qu'une évaluation peu effectivement combiner les objectifs de certification et d'apprentissage, même s'il reste une part de contradiction inhérente à cette double intention.

Enfin, il nous plaît de souligner pour conclure combien le feedback fourni par notre collègue et co-auteurice de cette communication nous a permis de remettre en question certaines de nos pratiques, de progresser dans nos réflexions et de mettre en place des conditions d'évaluation plus favorables à nos objectifs d'apprentissage collaboratif.

Références bibliographiques

Astolfi, J-P., (2010). Le principe d'homomorphisme. Dans B. Raucant, C Verzat, L Villeneuve, Accompagner les étudiants. Bruxelles, De Boeck : collection pédagogie en développement.

Bélangier, C. (2010), Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique?, The Canadian Journal for Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 1, Issue 2, <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6>

Bouvy, Th., De Theux, MN., Raucant, B., Smidts, D., Sobieski, P., Wouters, P. (2010). "Compétences et rôle du tuteur en pédagogie active", dans Accompagner les étudiants. Ouvrage collectif sous la direction de Raucant, B., Verzat, C., Villeneuve, L., Bruxelles : De Boeck, collection pédagogie en développement, pp 371-396.

Chabanne, J.-C. (2006), Ecriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. Dans Molinié M. et Bishop M.-F. (éd), Autobiographie et Réflexivité (p. 51-68). Université de Cergy-Pontoise

Daele, A. Les grilles d'évaluation critériées, <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees> (lien vérifié le 14 avril 2021)

- Ducarme D., Raucent B., (2013). La culture du changement : Analyse du contexte facultaire dans l'appropriation d'un référentiel de compétences par les enseignants de l'Ecole polytechnique de Louvain. 7ème édition. « Question de pédagogie dans l'enseignement supérieur » (QPES), du 2 au 5 juin 2013. Canada, Sherbrooke : QPES.
- Dumont, A. (2020), Former à distance dans l'urgence, Conférence ARFORzoom, 12 mai 2020. Disponible sur <https://www.arfor.ch/videos/>
- Frenay, M., Galand B., Milgrom E., Raucent B., (2007), Project- and Problem- Based Learning in the Engineering Curriculum at the University of Louvain, Management of Change, Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering, E. de Graaff and A. Kolmos Eds., Sense Publishers Rotterdam/Taip, pp93-108.
- Galand, B., Frenay, M. (2005). L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis : Presses universitaire de Louvain.
- Goodrich, A. H. (1996), Understanding Rubrics, Educational Leadership, 54 (4), 14-18.
- Lecoq, J. (2018), Evaluer les compétences avec un portfolio, Les Cahier du LLL au Presses Universitaires de Louvain.
- Raucent, B., Braibant, J.-M., De Theux, M. N., Jacqmot, C., Milgrom, E., Vander Borgh, C., & Wouters, P. (2004). Devenir ingénieur par apprentissage actif : compte rendu d'innovation. Didaskalia 24, 81-101. doi: <https://doi.org/10.4267/2042/23935>
- Raucent, B., Milgrom, E., Wouters, P., De Clercq, M., Jacqmot, Ch., (2021), Le tuteur comme accompagnateur de l'apprentissage actif, dans Accompagner les étudiants, sous la direction de Raucent B., Verzat C. Van Nieuwenhoven C. et Jacqmot C., 2ème édition, De Boeck.
- Raucent, B., Wertz, V., Ducarme, D., Banaï, M., Jacqmot, Ch., Oestges, C. (2021), Former des tuteurs par immersion, dans Accompagner les étudiants, sous la direction de Raucent B., Verzat C., Van Nieuwenhoven C. et Jacqmot C., 2ème édition, De Boeck.
- Rodet, J. (2016). L'ingénierie tutorale : Définir, concevoir, diffuser et évaluer des services d'accompagnement des apprenants d'un digitale learning. Paris : Jip.
- Caroline Verzat, Noreen O'Shea et Benoît Raucent, « Réguler le leadership dans les groupes d'étudiants en APP », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 31(1) | 2015, mis en ligne le 23 février 2015, consulté le 29 avril 2021.
- Vygotski, L. (1985). Pensée et langage. Paris : Editions sociales.