

1. Titre de la communication indépendante

Évaluer à distance, dans l'urgence, un cours de dynamique de groupe

2. Auteur(s)

1 ^{er} auteur	Aude Ramseier aude.ramseier@hepl.ch Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Suisse
2 ^{ème} auteur	Myriam Banai myriam.banai@uclouvain.be Ecole polytechnique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
3 ^{ème} auteur	Delphine Ducarme Delphine.ducarme@uclouvain.be Ecole polytechnique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
4 ^{ème} auteur	Benoit Raucent Benoit.raucent@uclouvain.be Ecole polytechnique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
5 ^{ème} auteur	Vincent Wertz Vincent.wertz@uclouvain.be Ecole polytechnique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

3. Types (soulignez ce qui convient)

<u>Analyse de pratiques</u>	Développement d'outils
Travaux de recherche	Débat et point de vue

4. Axe thématique (soulignez ce qui convient)

<u>Effets attendus et observés du numérique</u>	Faces cachées du numérique	Vers une éducation ouverte
Usages critiques du numérique	Accompagnement des enseignants et étudiants	

5. Résumé court type teaser (250 mots max. avec une brève bibliographie indicative)

Comment mettre en ligne, dans l'urgence, une activité évaluative reposant sur des interactions en groupe ? Comment la rendre vivante et effective à distance ?

Le numérique est porteur de nouvelles façons d'apprendre et de faire. La situation du Covid-19, dans le cadre d'un cours de dynamique de groupe pour la formation de tuteurs à l'UCL (Bouvy et al. 2010), a contraint urgemment ses formateurs à en repenser l'évaluation à distance, manquant de recul et de temps pour scénariser entièrement les questions précitées.

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, 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.

Or, certaines études et expériences de dispositifs à distance relèvent qu'il est important de soigner la présence sociale en ligne (Rodet, 2016) ainsi que la scénarisation pédagogique (Dumont, 2020).

Grâce au regard d'une observatrice extérieure, les formateurs ont fait un bilan du déroulement de cette évaluation en ligne et ont pu mettre en évidence l'importance de conditions-cadre requises pour favoriser une évaluation réflexive et bienveillante et l'émergence d'interactions propices au co-développement des tuteurs (Bélangier, 2010).

5. Résumé long (1000 mots max)

1. Contexte

Depuis de nombreuses années, l'École polytechnique de Louvain forme des étudiants des années supérieures pour encadrer les séances d'exercices, de projet, de problèmes qui sont délivrées aux étudiants ingénieurs des premières années. Pour pouvoir exercer cette activité de tuteur, les étudiants doivent s'inscrire au cours de dynamique des groupes qui les amène à développer la posture appropriée lors de l'encadrement des étudiants. Ce cours, suivi parallèlement à leur première activité de tuteur, sert de « stage » et les amène à réfléchir à ce qui fonde l'apprentissage (des étudiants qu'ils encadrent) et à réaliser en quoi consiste leur rôle pour renforcer ces apprentissages (Bouvy et al., 2010).

Les activités du cours mobilisent essentiellement les expériences vécues par les tuteurs. Sous forme de jeux de rôles, de théâtre-forum, de résolution de problèmes en petits groupes, les tuteurs sont amenés 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... Les tuteurs sont aussi invités à récolter les traces de leurs pratiques, des feedbacks qu'ils reçoivent de leurs pairs, des ressources bibliographiques ... afin de développer leur propre vision de leur posture.

En fin de quadrimestre, une évaluation du cours est organisée. Ce que les titulaires souhaitent mesurer dans ce cadre, c'est la capacité des tuteurs à évoluer dans la conception de leur posture ainsi que leur réflexivité par rapport à l'expérience menée. Pour cela, le dispositif d'évaluation suivant se veut participatif. Les tuteurs sont répartis en groupes de 5 en présence de 2 enseignants. L'évaluation se déroule en 3 étapes :

- Un premier tuteur présente son bilan
- les 4 autres questionnent le bilan sur base de 4 thématiques précises.
- Le premier tuteur choisit une des questions posées et apporte sa réponse.

Durant ces trois étapes, les enseignants utilisent une grille d'évaluation pour porter un regard sur les prestations des 5 étudiants.

Au printemps 2020, la crise du Covid19 a brutalement interrompu les activités en présentiel. 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 (1 seule séance) et

d'évaluation en ligne. Durant la séance de formation, les tuteurs ont dû, en petits groupes, identifier leurs difficultés, leurs questionnements, leurs bonnes pratiques de tuteur en ligne. Le dispositif d'évaluation suivant a ensuite été mis au point.

Une évaluation orale (réunion vidéo sur MsTeams) d'une heure pour quatre tuteurs en présence de deux formateurs, durant laquelle, et à raison de 15 minutes par tuteur :

- Un tuteur présente en 4 minutes sa vision du tutorat, l'évolution de celle-ci tout au long du quadrimestre ses principaux apprentissages, et termine par une question pour laquelle il souhaite l'aide de ses pairs.
- Collégalement (pendant 4 minutes), les trois autres tuteurs préparent une réponse à la question posée (phase de co-développement – Bélanger 2010).
- Un des trois tuteurs présente la réponse élaborée et le tuteur qui a posé la question rebondit sur la réponse reçue pour préciser ce qui lui semble pertinent pour sa propre pratique (3 minutes).
- Durant les 4 dernières minutes, le tuteur répond à l'une ou l'autre question des formateurs et reçoit un bref feedback sur sa prestation.

Cette évaluation a été mise en œuvre fin avril 2020, pour 10 groupes de quatre tuteurs.

2. Observations

Durant cette évaluation, les formateurs ont pu bénéficier de la présence d'une collègue de la Haute École Pédagogique de Lausanne qui était venue en observatrice lors de la première semaine de formation des tuteurs et qui s'est proposée pour jouer à nouveau le rôle d'observatrice durant certaines des sessions d'évaluation. Ce regard extérieur a permis aux formateurs de prendre du recul sur cette évaluation dont nous partageons les observations essentielles ci-dessous.

Globalement, c'est la phase intermédiaire (préparation collégiale d'une réponse à la demande d'aide du tuteur) qui a le moins bien fonctionné, faute d'une scénarisation pédagogique et technologique suffisante. En effet, dans la plupart des cas, les trois tuteurs qui devaient travailler collégalement ne se sont pas organisés pour cela, et ont 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. Nous identifions 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 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 clairement que ce qui a manqué 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)

Des rôles auraient dû être assignés pour le fonctionnement du travail en équipe lors de la phase de co-développement. Soit les évaluateurs les attribuaient, soit ils exigeaient qu'ils soient auto-attribués au sein du groupe.

Cette explicitation demande toutefois du temps, et le timing proposé, tenable dans un mode présentiel, ne l'était sans doute plus à distance de manière synchrone.

3. Conclusions

Le passage obligatoire à une évaluation à distance dans des contraintes de temps très serrées nous a obligés à faire quelques entorses à l'alignement pédagogique. Nous avons tout de même souhaité conserver les objectifs de l'évaluation avec la mise en évidence d'un travail collaboratif. L'expérience menée nous a montré que le modèle choisi était viable à distance. Il nous a aussi montré l'importance de la préparation des acteurs et le besoin d'une formalisation plus grande dans les étapes et les rôles. Enfin, l'observatrice a aussi souligné que le climat de cette évaluation était plutôt froid : pas de moment « brise-glace » en entrée pour calibrer la relation, pas d'attention suffisante à des questions d'éclairage (certains évaluateurs apparaissaient sombres sur l'écran...). Ces petits détails ont toute leur importance et pourraient faire la différence entre une évaluation bienveillante et une évaluation froidement certificative.

7. 3-5 mots-clés

Evaluer en ligne, Enseignement à distance, Co-développement, Rôles en travail de groupe

8. Bibliographie indicative

Bouvy, Th., De Theux, MN., Raucent, B., Smidts, D., Sobieski, P., Wouters, P. (2010).

Compétences et rôle du tuteur en pédagogie active. Dans B., Raucent, C. Verzat, C., L.

Villeneuve, *Accompagner les étudiants*. Raucent, Bruxelles : De Boeck, collection pédagogie en développement.

Bélanger, 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 the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 1: Iss. 2

Dumont, A (2020), Former à distance dans l'urgence, Conférence ARFORzoom, 12 mai 2020.

Verzat, C., O'Shea, N., Raucent, B., (2015). Réguler le leadership dans les groupes d'étudiants en APP. *Ripes* 31-1

Rodet J. (2016). *L'ingénierie tutorale : Définir, concevoir, diffuser et évaluer des services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning*. Paris : Jip.