

L'évaluation comme dispositif collaboratif au service de l'apprentissage

MYRIAM BANAI

École polytechnique de Louvain, UCLouvain, myriam.banai@uclouvain.be

DELPHINE DUCARME

École polytechnique de Louvain, UCLouvain, delphine.ducarme@uclouvain.be

CLAUDE OESTGES

École polytechnique de Louvain, UCLouvain, claud.oestges@uclouvain.be

AUDE RAMSEIER

Haute École Pédagogique de Lausanne, aude.ramseier@hepl.ch

BENOÎT RAUCENT

École polytechnique de Louvain, UCLouvain, benoit.rauent@uclouvain.be

VINCENT WERTZ

École polytechnique de Louvain, UCLouvain, vincent.wertz@uclouvain.be

Résumé

Cette contribution analyse l'évolution des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation d'une unité d'enseignement « devenir tuteur, tutrice » afin d'améliorer les capacités réflexives des étudiants face à leurs apprentissages et de saisir l'opportunité du dispositif collaboratif d'évaluation pour en faire une occasion supplémentaire d'approfondir ces capacités.

Abstract

In this paper, we analyze the evolution of the learning and assessment activities of a teaching unit “becoming a tutor” to improve the reflexivity of students with respect to their learning outcomes and also to seize the occasion of the final assessment to transform this collaborative activity into an additional opportunity to deepen these competencies.

Mots-clés

Formation tuteurs, Évaluation par les pairs, Évaluer pour apprendre, Apprentissage

Key-words

Tutor training, peer evaluation, assessment for learning, collaborative learning, reflexivity

1. Introduction

Au début des années 2000, l'École Polytechnique de Louvain (EPL) a entrepris une importante réforme pédagogique de son premier cycle d'études. L'accent a été résolument mis sur un apprentissage actif, centré sur l'étudiant¹, à travers notamment de nombreux dispositifs d'apprentissage par problèmes et par projets, combinés à des dispositifs plus classiques (laboratoires, travaux pratiques) 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 (Frenay *et al.*, 2007 ; Galand & Frenay, 2005 ; Raucent *et al.*, 2004). 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 » (APP) 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 *et al.*, 2021). Dès lors, les étudiants souhaitant exercer une activité de tuteur à l'EPL ont l'obligation de suivre une unité d'enseignement créditée, intitulée « devenir tuteur, tutrice », et ce, en parallèle avec leur premier tutorat (le premier encadrement d'une unité d'enseignement technique). 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 *et al.*, 2021).

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

Cette unité d'enseignement « devenir tuteur, tutrice » 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 soutenant leurs réponses à différentes questions prédéfinies constituant la production évaluée. Ils 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 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 feedback, 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 présente brièvement l'unité d'enseignement (UE) et sa récente évolution. Le dispositif collaboratif d'évaluation certificative comme partie intégrante du processus de formation est décrit en section 3. L'analyse de l'évolution du dispositif d'évaluation sur la base des observations et des enquêtes fait l'objet de la section 4.

Au travers de cet article, nous tenterons de répondre à la question suivante : outre la validation des acquis, sous quelles formes et dans quelles conditions le dispositif collaboratif d'évaluation de l'UE « devenir tuteur, tutrice », permet-il également de poursuivre le développement de l'apprentissage ?

2. L'unité d'enseignement « devenir tuteur, tutrice »

2.1. Les acquis d'apprentissage visés

Les étudiants-tuteurs ont deux missions interdépendantes. D'une part, se former à leurs rôles de tuteur et d'autre part, encadrer un groupe d'étudiants dans une discipline de l'ingénieur. À l'issue de la formation « devenir tuteur, tutrice », l'étudiant est capable :

1. d'expliciter et de justifier sa vision du rôle du tuteur ;
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 :
 - s'interroger 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 sur ses pratiques de tuteur afin de les améliorer.

2.2. Les quatre composantes de l'UE

Concrètement, l'UE 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.

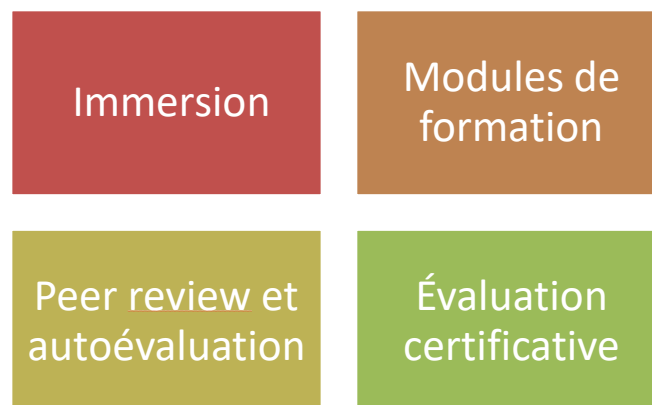


Figure 1. Les quatre composantes de l'UE « devenir tuteur, tutrice »

2.2.1. Immersion

Pour atteindre ces acquis d'apprentissage, l'UE est composée de certaines activités spécifiques, dont la semaine de rentrée (Raucent & Ducarme, 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).

À 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 premier cycle de son choix et moyennant acceptation par le titulaire de l'enseignement (maitre de stage).

2.2.2. Modules de formation

Afin de pratiquer l'isomorphisme (Astolfi *et al.*, 1997) 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). Ces modules 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 groupe (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.

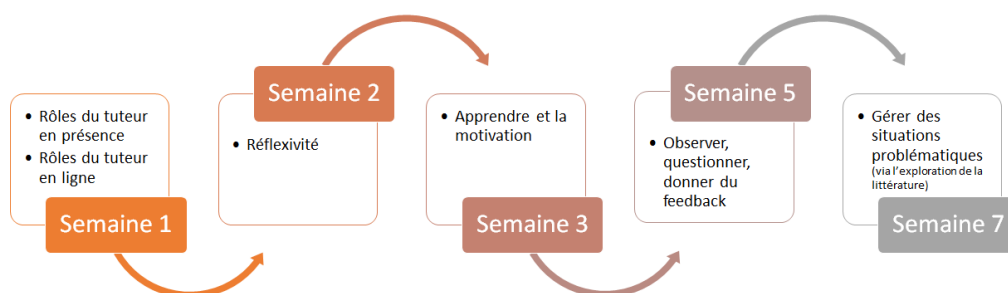


Figure 2. Succession des modules d'apprentissage

2.2.3. Peer Review et autoévaluation

Durant le quadrimestre, les tuteurs 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 de 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 quatre 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, par l'équipe enseignante, 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 (Raucent & Lecoq, 2018). À 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) ». À 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 effectuer des recherches sur cette question et à essayer différentes approches en séance pour apporter des solutions à la question.

L'évaluation consistait en la lecture du portfolio et l'annotation d'une grille critériée (Andrade, 1997 ; Daele, 2010) par les enseignants de l'UE. 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'étudiant au travers de son portfolio. Cette modalité d'évaluation a rempli sa fonction durant de nombreuses années, mais elle n'est pas sans inconvénient. 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. L'insatisfaction portait essentiellement sur le fait que les portfolios n'étaient pas réellement appropriés de manière personnelle, que la réflexivité y était peu développée (beaucoup de constats, peu d'analyse), et qu'il n'y était pas fait état d'échanges entre pairs. L'outil du portfolio était rempli de façon scolaire, avec des questions directives qui ne permettaient pas aux étudiants de donner du sens à l'apprentissage, et en ce sens, n'était pas en soutien d'une posture réflexive.

3.2.1. Observation par les pairs

Le portfolio est bien connu comme outil d'aide à la réflexivité. Cependant, il faut bien reconnaître que la réflexivité, quoique personnelle, se nourrit d'échanges et de regards extérieurs. 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* » (Raucent & 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 & Bucheton, 2006). Ce constat nous a conduits à introduire une nouvelle modalité : l'observation par les pairs (*Peer Observation*²). 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.

3.2.2. Élargir les perspectives de l'évaluation

Plus récemment, d'autres insatisfactions, bien souvent décrites dans la littérature (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010 ; Ferreira Fernandez, 2022), 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 visés 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 formule d'un feedback par le tuteur,
- exploiter une grille critériée,
- être gérable du point de vue des 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

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

points forts et faibles, une référence bibliographique inspirante et les atouts pour la pratique professionnelle. Un canevas en un slide est proposé aux étudiants. La figure 3 présente un exemple de production.

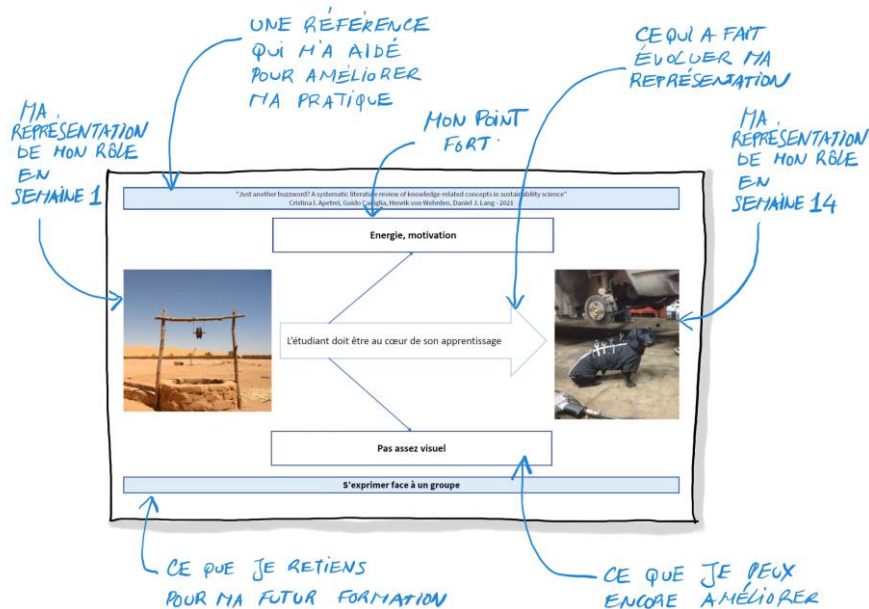


Figure 3. Exemple de planche présentée durant l'évaluation

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 quatre en présence de deux enseignants.

L'évaluation se déroule en 4 étapes :

- le premier tuteur présente sa synthèse en 4 minutes,
- pendant 1 minute, collégialement, les trois autres tuteurs préparent feedback et questions 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 de l'UE

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. L'analyse ci-dessous n'abordera pas spécifiquement le regard sur cette modalité, mais portera essentiellement sur l'analyse de l'évaluation collaborative, qui de manière circonstancielle, a été organisée en mode distanciel.

4. Analyse

4.1. Des biais de la relation à distance mais pas seulement

Durant cette période de transition en ligne, l'équipe enseignante a pu bénéficier de la présence d'une collègue de la Haute École Pédagogique de Lausanne (HEPL), venue observer la semaine « immersion au tutorat » pour les tuteurs en février 2020, certains des modules de formation de cette même année, et des évaluations en mai et en décembre 2020. Ses retours d'observations ont permis aux enseignants de se questionner davantage sur l'évaluation proposée aux étudiants-tuteurs, dont nous partageons les conclusions essentielles ci-dessous.

Un des premiers éléments qui a retenu l'attention de l'observatrice repose sur des interactions entre étudiants lors de l'évaluation. En effet, les interactions, qu'elles soient vécues en présence ou à distance, ne se font pas nécessairement de manière naturelle et spontanée dans le rapport collaboratif entre les différents acteurs, elles ne vont pas de soi, et à distance il arrive qu'elles 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. Elles ne se sont pas organisées comme espéré pour tirer profit des interactions, à défaut d'une scénarisation pédagogique et technologique suffisante ainsi que d'un soin à apporter à la présence sociale en ligne (Dumont, 2020). En effet, dans la plupart des cas, les trois étudiants-tuteurs qui devaient travailler collégialement ne se sont pas organisés pour cela, et ont donc proposé trois réponses individuelles, non concertées.

Les enseignants 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 :

- 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.

- Dans ce mode d'évaluation à distance, les rôles n'étaient pas clairs : quand est-ce que les enseignants (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) ?
- 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 d'ouverture et de fermeture 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 et d'interactions : que ce soit en présence ou à distance où les choses qui semblent naturelles hors contexte d'évaluation doivent être rendues davantage explicites dans ce contexte particulier, surtout lorsqu'il a lieu en ligne (Rodet, 2016). Cette explicitation demande toutefois un certain temps, et le timing proposé, déjà questionné dans un mode présentiel, était sans doute peu tenable 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 des feedbacks et questions au tuteur-présentateur, privilégiant l'option de trois feedbacks individuels auxquels le tuteur-présentateur réagissait globalement.

Une séquence 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 feedback 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 2020, 18 réponses ont été obtenues pour 52 étudiants évalués, et en décembre, 40 réponses nous sont parvenues pour 116 étudiants évalués. Dans les deux cas, le taux de réponse à l'enquête est de 34 %. Dans ce qui suit, et sauf mention contraire explicite, nous nous concentrons sur l'évaluation de décembre 2020.

Les deux enquêtes comprenaient chacune une question ouverte générale et 11 questions fermées sur une échelle de Likert à quatre niveaux. En outre, une question fermée (OUI/NON) et deux questions ouvertes portaient spécifiquement sur les conditions de l'évaluation à distance et ne sont pas commentées dans cet article.

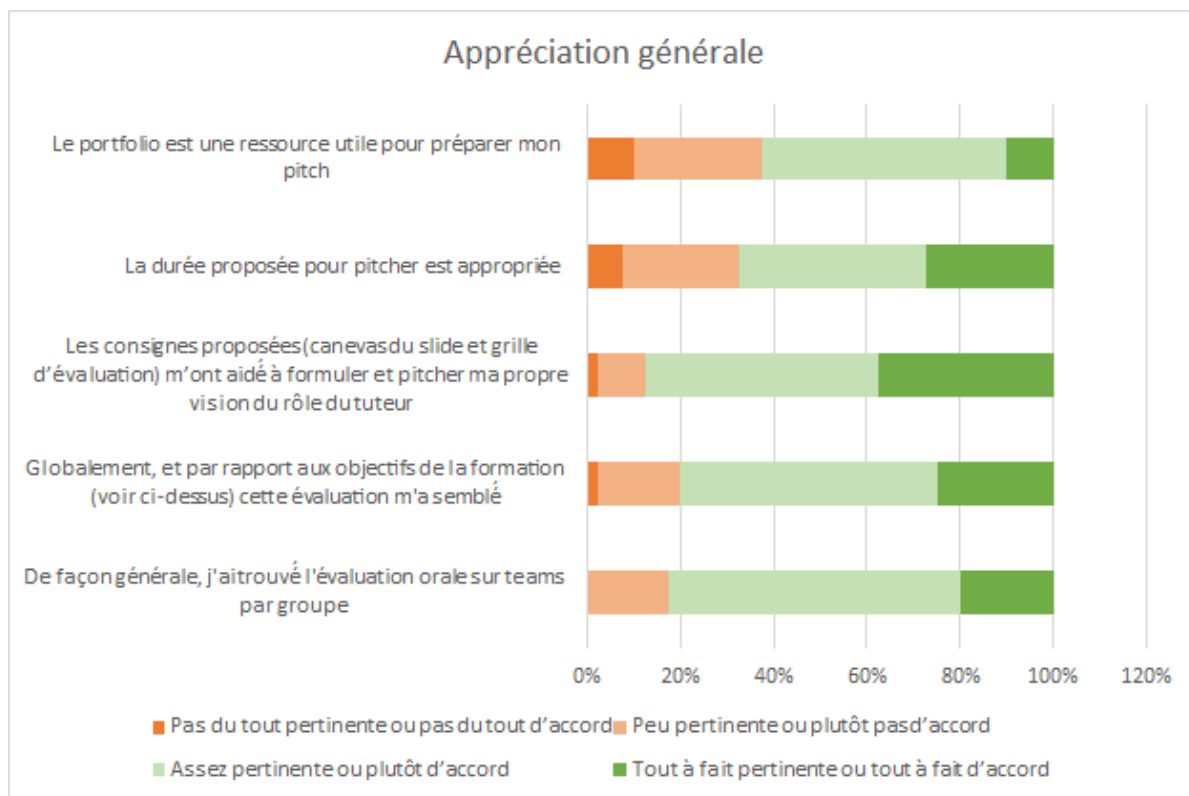
La première question était une question ouverte demandant aux étudiants, en deux ou trois lignes maximum, de donner leur avis sur l'évaluation du cours « devenir tuteur, tutrice ». Les réponses sont en grande majorité positives, soulignant un dispositif constructif pour une évolution et un questionnaire 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... »

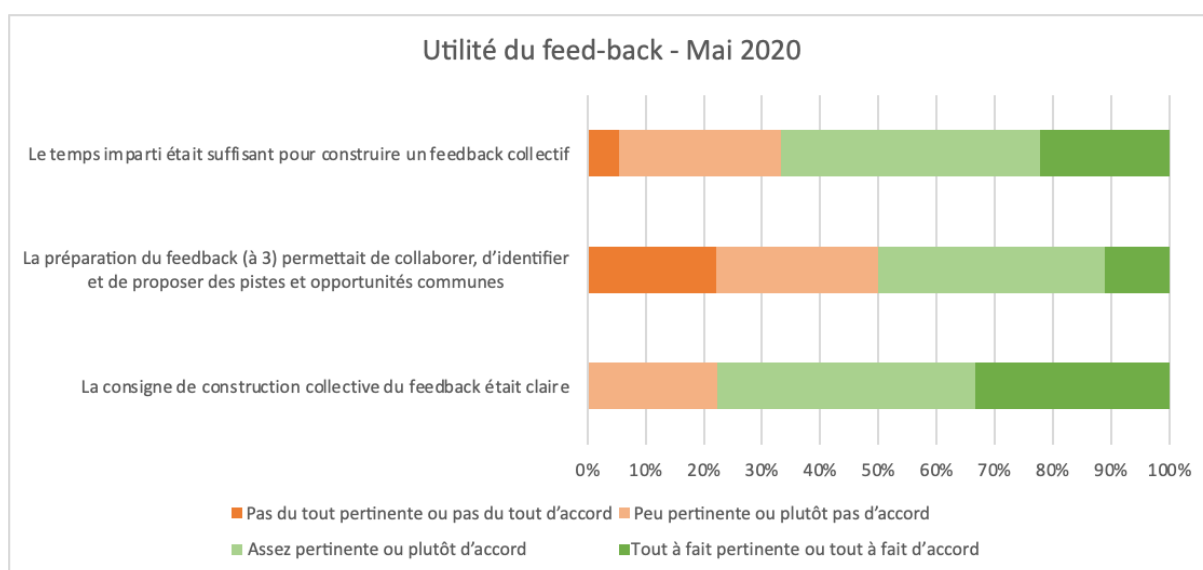
Plusieurs répondants soulignent aussi l'attitude d'écoute des évaluateurs et l'interactivité du processus. *« Pas trop longue et efficace, c'est chouette de faire interagir les étudiants entre eux plutôt qu'uniquement avec les profs » ou « L'évaluation s'est déroulée dans une atmosphère sereine qui permet 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 finalement d'autres étudiants se retrouvent avec moins de 5 min ».*

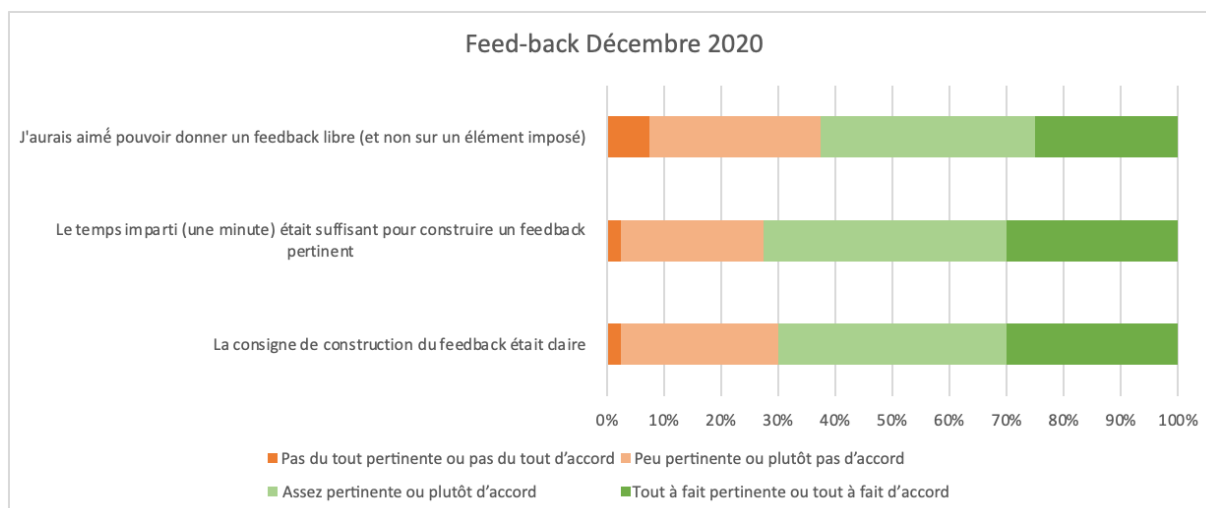
Une série de questions fermées témoignent de la satisfaction globale des répondants. Le tableau complet (décembre 2020, sauf pour les questions à propos du feedback) se trouve en annexe. Nous reprenons ici les éléments essentiels :



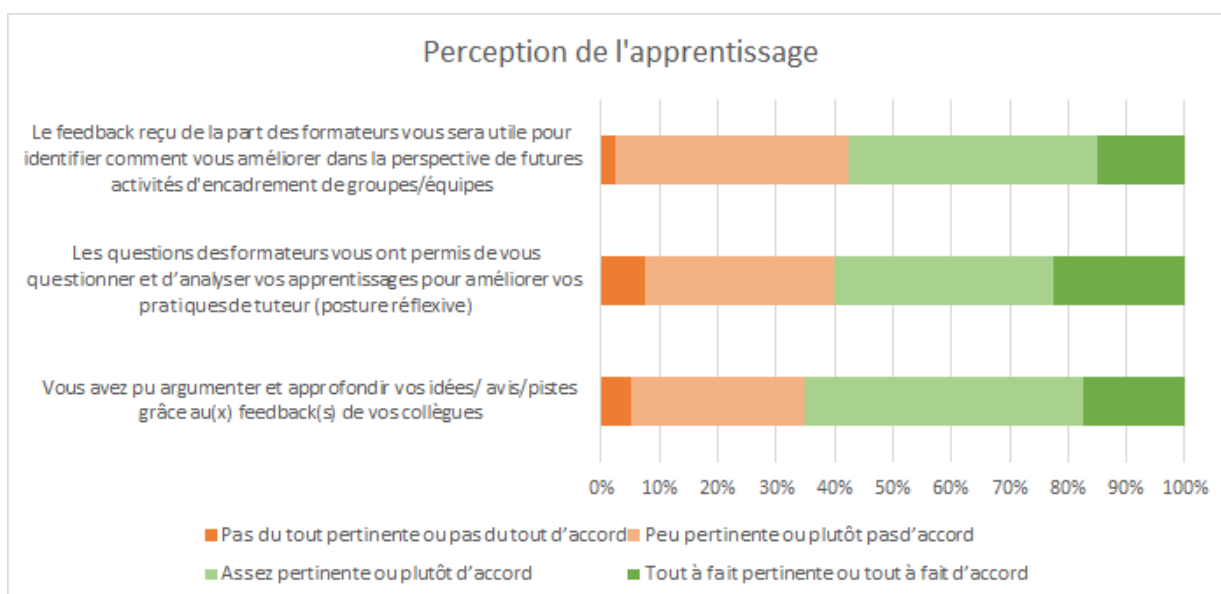
On constate une appréciation très largement positive, l'élément le moins positif (encore que supérieur à 60 %) étant le portfolio et son utilité pour préparer la présentation. Cependant, l'appréciation du dispositif interactif avec les trois autres étudiants était assez mitigée en mai 2020. Certes, les consignes étaient claires, mais il restait difficile de collaborer effectivement, peut-être bien à cause des modalités à distance.



Tenant compte de cet avis mitigé et des observations de la collègue de la HEPL, les encadrants ont renoncé à forcer une interaction entre les pairs lors de l'évaluation, remplaçant cela par trois feedbacks individuels sur trois aspects différents de la présentation. Cette modification est jugée positivement, sauf en ce qui concerne le thème imposé du feedback :



Enfin, dans quelle mesure ce dispositif d'évaluation a-t-il permis aux étudiants d'approfondir leur apprentissage et a-t-il donc été une nouvelle occasion d'apprendre ? D'après les réponses reçues, c'est majoritairement le cas, et c'est le retour des pairs qui semble d'ailleurs le plus utile !



5. Conclusion

Cette contribution a analysé une unité d'enseignement destinée à des 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 les interactions entre 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.

Tout en devant respecter des contraintes réelles de temps, vu le nombre d'étudiants à évaluer, nous avons fait évoluer le dispositif d'évaluation afin d'introduire une dimension d'évaluation collaborative fondée sur les interactions entre 4 pairs durant l'évaluation. Pour répondre à la question posée dans l'introduction, ce que nous avons analysé montre qu'une évaluation peut 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 plait de souligner pour conclure combien le feedback fourni par notre collègue et co-autrice 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

Andrade, H.G. (1997). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.

Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (Dir.) (1997). *Pratiques de formation en didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck.

Bélair, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, outil de consignation ou d'évaluation authentique. Dans L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (Dir.), *L'évaluation, levier du développement personnel ? Tensions, dispositifs et perspectives* (pp. 161-175). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

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*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6>

Bouvy, T., de Theux, M.-N., Raucent, B., Smidts, D., Sobieski, P. & Wouters, P. (2010). Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives. Dans B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (Dir.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quelles mises en œuvre ?* (pp. 371-396). Bruxelles : De Boeck.

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. Dans M. Molinié & M.-Fr. Bishop (Dir.), *Autobiographie et réflexivité. Actes du colloque de Cergy-Pontoise (2005)* (pp. 51-68). Marseille : Ancrages éditions.

Daele, A. (2010). Les grilles d'évaluation critériées. *Pédagogie universitaire. Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur*. URL : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees/> (document consulté le 15-04-23).

Dumont, A. (2020). *Former à distance dans l'urgence*, Conférence ARFORzoom, 12 mai 2020. Disponible : <https://www.arfor.ch/videos/>

Ferreira Fernandez, S. (2022). Le portfolio, un outil réflexif au service de l'autoévaluation ? *Caractères*, 66, 41-52.

Frenay, M., Galand, B., Milgrom, E. & Raucent, B. (2007). Project-and Problem-based Learning in the Engineering Curriculum at the University of Louvain. Dans E. de Graaf & A. Kolmos (Eds.), *Management of Change: Implementation of Problem-based and Project-based Learning in Engineering* (pp. 93-108). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Galand, B. & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis*. Louvain-la Neuve : 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.

Raucent, B. & Ducarme, D. (2013). La culture du changement-analyse du contexte facultaire dans l'appropriation d'un référentiel de compétences par les enseignants de l'École Polytechnique de Louvain. *Actes du 7^e colloque QPES Sherbrooke*, 933-940. <http://hdl.handle.net/2078.1/161472>

Raucent, B., Milgrom, E. & Romano, C. (2014). *Guide pratique pour une pédagogie active : les APP... Apprentissages par Problèmes et par Projets*. Toulouse/Louvain-la-Neuve : INSA/École polytechnique de Louvain.

Raucent, B., Milgrom, E., Wouters, P., De Clercq, M. & Jacqmot, Ch. (2021). Le tuteur comme accompagnateur de l'apprentissage actif. Dans B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven & C. Jacqmot (Dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*, 2^e éd. (pp. 265-290). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Raucent, B. & Lecoq, J. (Dir.). (2018). *Évaluer les compétences avec un (e)portfolio*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Raucent, B., Wertz, V., Ducarme, D., Banaï, M., Jacqmot, Ch. & Oestges, C. (2021). Former des tuteurs par immersion. Dans B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven & C. Jacqmot (Dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*, 2^e éd. (pp. 307-328). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Rodet, J. (2016). *L'ingénierie tutorale : définir, concevoir, diffuser et évaluer les services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning*. Vissoie : JIP Éditions.

Verzat, C., Raucent, B. & O'Shea, N. (2015). Réguler le leadership dans les groupes d'étudiants en APP. *Ripes. Revue internationale de pédagogie et de l'enseignement supérieur*, 31(1). URL : <http://ripes.revues.org/905>

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales.

Annexe 1

Tableau des questions fermées de l'enquête

Question	Pas du tout pertinente ou pas du tout d'accord	Peu pertinente ou plutôt pas d'accord	Assez pertinente ou plutôt d'accord	Tout à fait pertinente ou tout à fait d'accord
De façon générale, j'ai trouvé l'évaluation orale sur teams par groupe	0/40 0 %	7/40 17,5 %	25/40 62,5 %	8/40 20 %
Globalement, et par rapport aux objectifs de la formation (voir ci-dessus) cette évaluation m'a semblé	1/40 2,5 %	7/40 17,5 %	22/40 55 %	10/40 25 %
Les consignes proposées (canevas du slide et grille d'évaluation) m'ont aidé à formuler et pitcher ma propre vision du rôle de tuteur	1/40 2,5 %	4/40 10 %	20/40 50 %	15/40 37,5 %
La durée proposée pour pitcher est appropriée	3/40 7,5 %	10/40 25 %	16/40 40 %	11/40 27,5 %
Le portfolio est une ressource utile pour préparer mon pitch	4/40 10 %	11/40 27,5 %	21/40 52,5 %	4/40 10 %
(mai 2020) La consigne de construction collective du feedback était claire	0/18 0 %	4/18 22,2 %	8/18 44,4 %	6/18 33,3 %
(mai 2020) La préparation du feedback (à 3) permettait de collaborer, d'identifier et de proposer des pistes et opportunités communes	4/18 22,2 %	5/18 27,8 %	7/18 38,9 %	2/18 11,1 %
(mai 2020) Le temps imparti était suffisant pour construire un feedback collectif	1/18 5,5 %	5/18 27,8 %	8/18 44,4 %	4/18 22,2 %
La consigne de construction du feedback était claire	1/40 2,5 %	11/40 27,5 %	16/40 40 %	12/40 30 %
Le temps imparti (une minute) était suffisant pour construire un feedback pertinent	1/40 2,5 %	10/40 25 %	17/40 42,5 %	12/40 30 %
J'aurais aimé pouvoir donner un feedback libre (et non sur un élément imposé)	3/40 7,5 %	12/40 30 %	15/40 37,5 %	10/40 25 %

Vous avez pu argumenter et approfondir vos idées/ avis/pistes grâce au(x) feedback(s) de vos collègues	2/40 5 %	12/40 30 %	19/40 47,5 %	7/40 17,5 %
Les questions des formateurs vous ont permis de vous questionner et d'analyser vos apprentissages pour améliorer vos pratiques de tuteur (posture réflexive)	3/40 7,5 %	13/40 32,5 %	15/40 37,5 %	9/40 22,5 %
Le feedback reçu de la part des formateurs vous sera utile pour identifier comment vous améliorer dans la perspective de futures activités d'encadrement de groupes/équipes	1/40 2,5 %	16/40 40 %	17/40 42,5 %	6/40 15 %