

Renforcer l'analyse réflexive des tuteurs en formation

Delphine Ducarme, Piotr Sobieski, Vincent Wertz

Université catholique de Louvain, Ecole Polytechnique, Rue Archimède 1, 1348 Louvain-la-neuve

Delphine, ducarme@uclouvain.be, Vincent.wertz@uclouvain.be, Piotr.sobieski@uclouvain.be

Résumé

Nous présentons un dispositif de formation pour étudiants-tuteurs chargés d'encadrer des activités d'apprentissage actif en petits groupes. L'accent est mis sur des évolutions récentes de ce dispositif visant à renforcer l'analyse réflexive des tuteurs à propos de leur démarche, de leur attitude et de leurs interventions. Un portfolio doit être développé dans le cadre de cette formation et se veut à la fois un outil d'apprentissage et d'évaluation. L'analyse du dispositif et un premier bilan sont présentés.

Summary

We present a course which consists of a set of training activities for students who act as tutors for their peers in small groups active learning activities. The accent is put on recent evolutions of this course which aim to reinforce a reflexive attitude of the tutors about their approach and theirs actions as tutors. Within this course, a portfolio needs to be developed and serves as a learning tool during the activities but also as an evaluation tool at the end of the course. The analysis and a first evaluation of this recent evolution are presented.

Mots-clés

Méthodes pédagogiques, étudiants-tuteurs, posture réflexive

1. Contexte

L'implication d'étudiants-moniteurs ou tuteurs dans l'encadrement pédagogique à l'EPL (UCLouvain) est une tradition de plus de 30 ans. Au début de l'expérience, début des années 80, il s'agissait principalement de décharger certains enseignants-chercheurs de tâches trop répétitives et de faciliter la gestion de nombreuses séries (chacune entre 24 et 30 étudiants) en plages horaires parallèles (4 à 6 modules de travaux dirigés simultanés dans des locaux différents) plutôt que séquentielles (répétition du même module de 4 à 6 fois sur la même semaine en fonction des groupes visés).

⋮

Lors de la réforme majeure de 2000 (Candis 2000) (Raucent et al., 2004) et le passage à la pédagogie active en petits groupes tutorés de 6 à 8 étudiants, les besoins de séries organisées en parallèle ont encore augmenté : ainsi pour la première année ingénieur civil (Bac1/L1, environ 430 étudiants, 70 groupes de 6 membres répartis en 19 locaux, 2 ou 4 plages horaires suivant les activités) l'implication des tuteurs dans l'encadrement des travaux dirigés, laboratoires et séances de projets a été autant un choix qu'une nécessité.

Des formations à ces activités de tutorat étaient nécessaires. Après quelques expériences initiales, il est vite apparu que le mélange des publics enseignants et étudiants dans ces formations n'était pas pertinent malgré l'économie d'échelle qu'on aurait pu viser. Deux facteurs importants sont le cycle de renouvellement des étudiants beaucoup plus rapide que celui du personnel, même en thèse, et la différence de maturité significative des deux publics. Cet aspect de maturité est d'autant plus important qu'il s'agit de permettre aux apprenants de développer surtout des compétences transversales et qu'en termes de pédagogie active en petits groupes le simple bon sens et les expériences vécues précédemment dans d'autres facettes de la vie sociale ne suffisent pas.

Une formation au tutorat destinée spécifiquement aux étudiants-tuteurs a été mise en place et a évolué au cours des dernières années pour cadrer avec certains principes du processus de Bologne, dans la mesure où il est apparu utile que cette formation fasse partie intégrante de la formation d'ingénieur suivie par ces étudiants-tuteurs. Une formalisation du modèle vers lequel l'EPL a convergé en 2004 est une formation au tutorat intitulée « Dynamique de groupes » (code UCL : LFSA2351), accessible sur base volontaire pour les étudiants s'étant déjà vu créditer un minimum de 120 crédits ECTS sur les 300 que constitue la formation intégrée en 5 ans d'ingénieur universitaire. L'activité de formation est une UE de 3 crédits prise comme cours au choix (électif). Elle est accessible aux conditions que l'étudiant postule, et soit sélectionné par un titulaire de cours de premier cycle qui souhaite utiliser des encadrants de ce type. Les titulaires sélectionnent généralement les candidats sur base de leur niveau académique mais aussi sur base de leur motivation explicite et environ 50% des candidats sont retenus.

2. Problématique

Une caractéristique importante de la formation à la dynamique des groupes pour les étudiants-tuteurs est qu'il s'agit d'une formation qui se déroule en parallèle de leur premier engagement

comme tuteur au sein d'une équipe pédagogique. Cette équipe est constituée de l'enseignant titulaire, d'un ou plusieurs assistants (encadrants-chercheurs) éventuellement expérimentés, d'étudiants-tuteurs seniors (déjà formés l'année précédente) et de quelques étudiants-tuteurs en formation. Il est donc attendu que ces étudiants-tuteurs en formation développent une réelle démarche réflexive qui leur permette d'évoluer positivement durant leur premier quadrimestre d'encadrement, celui-ci constituant en quelque sorte un "stage" lié à la formation à la dynamique des groupes.

L'outil "portfolio" s'est imposé rapidement comme un bon moyen de soutenir ces étudiants dans leur démarche réflexive. Les recherches liées à cet outil montrent qu'un tel "dossier d'apprentissage" s'avère un excellent support d'analyse réflexive de pratiques (Paulson et al. 1991) (Bélair, Van Nieuwenhoven, 2010, p., 161-176). Par ailleurs, comme cette formation à la dynamique des groupes est une activité reconnue dans leur programme de formation, elle doit être évaluée et la deuxième fonction du portfolio est bien celle d'un instrument d'évaluation. On est donc dans un contexte où le même dossier doit servir d'outil d'apprentissage (pour l'étudiant) en cours de formation et d'outil d'évaluation (de l'étudiant) à la fin de celle-ci (Bélair, Van Nieuwenhoven, 2010, p.161-176). Force est de constater que, durant les premières années où cet outil a été introduit, il était considéré par les étudiants principalement comme un outil d'évaluation au terme de leur formation et de leurs prestations de tuteur. Il était donc souvent rempli en fin de parcours et ne comportait que peu de traces d'une analyse réflexive et d'une véritable progression dans leur fonction encadrante.

Un des éléments requis dans ce portfolio est un "questionnement" posé par le tuteur au début de ses activités, et qu'il doit nourrir/approfondir tout au long des séances qu'il encadre pour en faire finalement une synthèse à l'issue de son activité. Trop souvent, il apparaissait aux encadrants chargés de l'évaluation de cette formation que ce questionnement avait été choisi en fin d'activité et n'avait pas fait l'objet d'un travail "expérimental" tout au long de l'activité. On passait alors clairement à côté de la fonction "outil d'apprentissage et soutien à la posture réflexive" du portfolio, qui ne conservait dès lors que sa fonction d'outil d'évaluation. Renforcer la dimension "outil d'apprentissage réflexif" du portfolio s'est donc bien imposé comme un des enjeux que nous devons rencontrer.

Par ailleurs, malgré de nombreuses réunions d'équipes d'enseignement tout au long du semestre (typiquement, une réunion d'une heure chaque semaine), il nous est apparu que les étudiants-tuteurs juniors partageaient rarement avec leurs pairs leurs questionnements, leurs analyses, leurs réflexions sur leur attitude comme tuteurs. L'essentiel des partages lors des réunions d'équipe portait sur les difficultés liées à la discipline enseignée rencontrées par les étudiants qu'ils encadrent. Nous avons donc voulu également renforcer le partage entre pairs autour des questions développées dans le portfolio. Tel est le deuxième enjeu que nous souhaitons relever via le dispositif décrit ci-dessous.

3. Caractéristiques du dispositif de formation

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, tutorer un groupe d'étudiants dans une discipline de l'ingénieur. Les acquis d'apprentissage de la formation à la dynamique de groupe sont : être capables d'aider un groupe à fonctionner correctement dans différentes conditions d'apprentissage, de créer et d'entretenir un esprit de groupe et de réagir à des situations problématiques particulières. Savoir faciliter l'apprentissage, au même titre que savoir questionner, conduire ou diagnostiquer dans le cadre d'une dynamique de groupe d'étudiants sont les rôles du tuteur - modèle CQFD créés et adoptés par la faculté (Bouvy et al., 2010, p., 371-396). Selon ce modèle, les différentes actions et postures d'un tuteur pour chaque dispositif peuvent se ranger dans quatre rôles principaux : conduire, questionner, faciliter, diagnostiquer. C'est à partir de ces rôles que nous pouvons définir la compétence du tuteur.

Pour atteindre ces acquis d'apprentissage, le dispositif de formation comporte certaines activités telles que la semaine de rentrée (Ducarme D., Raucent B., 2013) qui est une semaine de sensibilisation à la pédagogie active pour les étudiants du programme de bachelier de première année (Bac1/L1). Les tuteurs encadrent en parallèle quatre groupes de six étudiants qui doivent résoudre une situation problème (Raucent et al, 2014, p., 18-28).

Soucieux de pratiquer l'isomorphisme (Astolfi, 2010, p.422-423) entre notre formation et les attitudes que les tuteurs doivent développer lors de l'encadrement de leurs groupes d'étudiants, notre approche est résolument fondée sur un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotski, 1985). Les tuteurs construisent ensemble les éléments importants qui doivent les guider dans leurs interventions tout au long des modules de formation qui sont proposés pendant

le quadrimestre. Chaque module porte sur une thématique différente (diagnostiquer une situation de conflits, la motivation, encadrer des travaux dirigés “classiques”, l’évaluation par les pairs, les outils d’observation du tuteur, que signifie apprendre) et permet aux tuteurs de se questionner sur leurs rôles via des partages d’expériences avec les autres étudiants ainsi que des jeux de rôles illustrant des situations potentiellement conflictuelles issues de la réalité. En fin de chaque module, les formateurs invitent les tuteurs à formuler, de manière individuelle, dans leur portfolio des pistes d’action à mettre en œuvre avec leurs étudiants.

Comme souligné plus haut, depuis 2016, quelques nouveautés ont été mises en œuvre au sein de la formation, dans le but que l’étudiant renforce la dimension d’apprentissage liée à son portfolio et reçoive davantage de feedback sur ses prestations de tuteur.

1. L’observation par binôme

Par deux, les tuteurs sont invités à s’observer lors d’une séance avec leurs étudiants, à l’aide d’une grille d’observation fournie (CQFD). Ils prévoient ensuite un moment pour échanger leurs observations et formuler des pistes d’amélioration de leurs rôles de tuteur.

2. La présentation du questionnement en 180 secondes

Dès la troisième semaine du quadrimestre, les tuteurs sont invités à se poser une question relative à leur tâche d’encadrement et à la formuler dans leur portfolio. A mi-parcours, une séance est organisée autour de ces questions. Le tuteur présente en 180 secondes sa question en mettant en évidence le contexte de son tutorat et l’état d’avancement de sa réflexion par rapport à sa question : ce qu’il a observé avec ses étudiants (faits/preuves/traces), ce qu’il a découvert et appris (au travers de la littérature, pendant les modules...) et ce qu’il souhaite approfondir (ce qu’il a envie de savoir et les moyens pour y parvenir). Suite à la présentation des questions de tous les tuteurs, ceux-ci forment des groupes par thématiques et échangent sur des pistes d’action concrètes à entreprendre, sur des ressources à partager, ..., pour approfondir le questionnement.

3. Le portfolio en ligne

Tout au long de leurs parcours de formation, les tuteurs complètent leur portfolio individuel en ligne. Celui-ci permet de mettre en évidence leur cheminement en présentant un ensemble de réflexions et d’actions à différents stades de leurs apprentissages. Ce portfolio est construit et alimenté par leurs soins de manière continue pendant le quadrimestre selon un canevas défini

par les formateurs. Ces derniers peuvent consulter le cheminement des étudiants à n'importe quel moment de l'année et ont l'occasion de donner deux retours formatifs formalisés dans le portfolio en ligne de chaque étudiant-tuteur.

Ce portfolio se veut être un outil d'apprentissage mais aussi un support d'évaluation de la formation. Les différentes rubriques qui y figurent sont les suivantes :

- la description des séances avec leurs étudiants (dans une discipline de l'ingénieur)

Le tuteur complète le portfolio à la sortie des séances avec les étudiants qu'il encadre. Il écrit ses impressions, ses questions sur son attitudes de tuteur, des faits concrets qui illustrent la manière dont il a exploité les modules de formation suivis, et une situation qui mérite réflexion.

- un retour sur les modules suivis

Pour chaque module de formation, le tuteur note dans son portfolio une idée/piste qu'il a apprise, une idée/piste qu'il veut mettre en place à court ou à moyen terme, et une question qu'il se pose à l'issue du module.

- un feedback sur l'observation en binôme

Le tuteur fait un retour sur l'observation et sur ce que cette activité lui a apporté : observer un pair et être observé (commentaires du binôme à l'aide de la grille).

- un retour sur le questionnement et séance 180 secondes

Le tuteur énonce des nouvelles pistes de réflexion et d'actions qu'il a retenues suite à l'échange avec les pairs lors du module. Il présente les outils qu'il compte utiliser pour approfondir son questionnement.

- une synthèse du questionnement

A la fin de son activité, le tuteur propose une synthèse de ce questionnement.

- une définition d'apprendre

La dernière activité du portfolio consiste à donner une définition argumentée et justifiée du terme "apprendre". Cette définition est un des résultats du cheminement du tuteur comme encadrant (Raucent et al., 2014, p., 93-116).

4. Cadre théorique

Afin de réaliser une analyse constructive de notre portfolio, nous allons nous concentrer sur un cadre de référence : le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique (L. Bélair, C. Van Nieuwenhoven, 2010, p.161).

Il est utile de mettre en évidence les principales tensions du portfolio que nous décrivons (tableau 10.1 in Bélair, L., Van Nieuwenhoven, C., 2010, p., 165). Il est effectivement conçu à la fois comme outil d'apprentissage et comme outil d'évaluation et cette évaluation porte autant sur le processus (la progression dans l'apprentissage telle qu'elle est rapportée dans le portfolio) que sur le produit (les synthèses fournies par le tuteur au terme de sa démarche). Par contre, il s'agit bien d'une utilisation contrainte, la forme du portfolio et les démarches qu'il rapporte sont imposées et seuls les encadrants contribuent à l'évaluation finale.

Le fait que le portfolio soit construit en ligne permet aux encadrants d'observer celui-ci à différents moments de sa construction et de donner des éléments de feedback formatif aux tuteurs, ce qui a pour effet de renforcer le rôle du portfolio comme outil d'apprentissage. Les séances d'observation en binôme, dont le portfolio doit également faire état, renforcent aussi cette fonction d'apprentissage, de même que le retour sur la séance de présentation des questionnements en 180 secondes.

La fonction d'évaluation certificative du portfolio est régulée au moyen d'une grille de critères et d'indicateurs qui est communiquée dès le départ aux tuteurs. Cette grille met notamment en avant la présence d'une attitude réflexive tout au long du parcours d'encadrement dont le portfolio fait état.

L'appréciation de ce dispositif par les utilisateurs n'a pas encore été effectuée de manière systématique. Les améliorations récentes décrites dans cette contribution sont le fruit d'une évaluation qualitative des portfolios des années précédentes effectuée entre encadrants-évaluateurs mais il est clair qu'une enquête d'appréciation de ce dispositif doit être mise en œuvre dans un avenir proche.

Enfin, quant à la validation du caractère authentique de ce portfolio, il a déjà été évoqué que les documents soumis les années précédentes reflétaient trop une démarche a posteriori (portfolio réalisé en fin de prestation, sans trace réelle d'une progression dans l'apprentissage et avec peu d'analyse critique). Au moment où nous terminons cette communication, l'évaluation des

nouveaux portfolios n'a pas encore eu lieu mais les résultats de cette évaluation seront présentés lors de la conférence.

5. Bilan critique et perspectives

Nous pensons que les nouveautés introduites en 2016 contribuent effectivement à renforcer la démarche réflexive des étudiants-tuteurs en insistant plus que par le passé sur des échanges entre pairs à propos de leurs pratiques. Le portfolio qui se veut recueillir des traces de ces échanges voit sa fonction d'outil d'apprentissage également renforcée.

Par ailleurs, une évaluation plus approfondie de l'effet des nouveautés introduites sur la qualité des portfolios soumis sera présentée lors de la conférence.

Comme indiqué dans (L. Bélair, C. Van Nieuwenhoven, 2010) , une évaluation du dispositif portfolio (et plus largement de l'ensemble du dispositif de formation à la “dynamique de groupe”) doit être effectuée auprès des apprenants. Celle-ci pourra avoir lieu dans le cadre des évaluations des enseignements par les étudiants telle qu'organisées par l'institution pour autant qu'un nombre de questions spécifiques au type particulier de dispositif puisse être introduit.

Par ailleurs, nous envisageons également la possibilité de mettre en place un mécanisme d'évaluation par les pairs des portfolios (en cours de production). Ceci requiert toutefois d'introduire un module de formation supplémentaire relatif à la manière d'analyser un portfolio et de fournir des commentaires constructifs suite à cette analyse.

Références bibliographiques

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

Bélair, L., Van Nieuwenhoven, C., (2010). Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique. Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, P. Wouters, *L'évaluation, levier de développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.

Bouvy, Th., De Theux, MN., Raucent, B., Smidts, D., Sobieski, P., Wouters, P. (2010). Compétences et rôle du tuteur en pédagogie actives. Dans B. Raucent, C Verzat, L Villeneuve, *Accompagner les étudiants*. Bruxelles, De Boeck : collection pédagogie en développement.

⋮

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. 7^{ème} édition. « Question de pédagogie dans l'enseignement supérieur » (QPES), du 2 au 5 juin 2013. Canada, Sherbrooke : QPES.

Paulson F., Paulson P., Meyer C., (1991). *What makes a portfolio a portfolio?* Educational leadership, 48 (5), 60-63. Stanford.

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 n °24, pp 81-101.

Raucent, B., Milgrom, E., Romano, C., (2014), *Guide pratique pour une pédagogie active : les APP..., Apprentissages par Problèmes et par Projet*. Toulouse et Louvain: INSA Toulouse et Ecole Polytechnique de Louvain.

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

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