

Pilotage d'Une activité de fin de BACcalaureat en psychologie : processus de régulation et d'évaluation en vue de garantir une équité de traitement entre groupes d'étudiants

Smidts Denis, Université catholique de Louvain (UCL)
Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM)
Frenay Mariane, Université catholique de Louvain (UCL)
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (PSP)
Wouters Pascale, Université catholique de Louvain (UCL)
Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM)

Mots-clés : pilotage, régulation, équité.

Résumé

Cette communication traite d'une activité mise en œuvre depuis septembre 2006 en faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université catholique de Louvain (UCL). En 2006-2007, il s'agit d'une activité de onze crédits (ECTS) intitulée « projet » qui concerne près de 300 étudiants inscrits en troisième année de Baccalauréat et qui vise à développer des compétences méthodologiques et transversales.

Globalement, il est demandé aux étudiants de réaliser un travail de synthèse qui favorise à la fois leur autonomie et leur réflexion sur les choix à poser pour la suite de leur formation. Par une alternance entre des phases individuelles et collectives de production, les étudiants sont confrontés à la démarche d'un travail universitaire. A partir d'un cas fictif, ils sont amenés à articuler des éléments issus de la théorie avec des constats effectués auprès de professionnels.

Nous verrons que l'évaluation des acquis des étudiants et les moments de feedback posent la question d'un traitement équitable de chaque étudiant au sein de chaque groupe.

L'évaluation du dispositif occupe également une place importante tout au long de l'année auprès des différents acteurs. Cette première année de mise en œuvre a déjà permis de relever différents points essentiels à la bonne tenue de l'activité « projet », parmi lesquels :

- La gestion des profils particuliers d'étudiants et l'individualisation du dispositif pour les étudiants qui partent en ERASMUS durant le premier quadrimestre et pour les étudiants inscrits en année préparatoire,
- Tout en donnant des balises essentielles aux assistants afin de gérer les séances de séminaires, le choix a été fait de leur laisser une certaine autonomie quant à la gestion des séances et des difficultés rencontrées par les étudiants. La mise en œuvre du dispositif a fait apparaître des besoins de formation liés à l'encadrement et à la gestion de groupes d'étudiants.

1. Introduction

La troisième année (BAC3) du programme de baccalauréat en sciences psychologiques et de l'éducation (option : sciences psychologiques) de l'Université catholique de Louvain (UCL, Belgique) accueille chaque année près de trois cents étudiants. Depuis septembre 2006, le programme de la dernière année de Baccalauréat comprend une activité de synthèse et d'intégration intitulée « projet ». Cette activité représente onze crédits (ECTS) et est à réaliser par les étudiants tout au long de l'année académique. Globalement, les étudiants sont amenés à effectuer à la fois un travail individuel et collectif qui favorise à la fois leur autonomie et leur réflexion sur les choix à poser pour la suite de leur formation.

L'originalité de ce dispositif repose sur différents éléments : la variété des thèmes proposés sur base de cas fictifs, la répartition des étudiants dans seize groupes encadrés par un assistant, la coordination de l'équipe enseignante, la multiplication des sources d'évaluation pour valider les acquis et garantir l'équité de traitement, ...

Afin de bien cerner nos propos, cette communication poursuit quatre objectifs :

- Décrire le dispositif pédagogique de l'année académique 2006-2007,
- Détailler les modalités d'évaluation des acquis des étudiants,
- Montrer l'importance des évaluations de régulation du système pour le pilotage de l'activité,
- Poser un regard critique sur le dispositif et présenter les principaux ajustements pour l'année académique 2007-2008.

Nous verrons qu'un tel dispositif pose indéniablement la question d'équité à la fois en termes de processus mais aussi en termes d'output au niveau de la vérification de l'atteinte des objectifs par des étudiants auxquels il est demandé bien plus que de la « restitution de savoirs ou l'application pure et simple de techniques apprises » (De Ketele, 2001).

2. Description du dispositif pédagogique 2006-2007

2.1 Le « projet » dans le programme de formation des étudiants

Conformément au décret de la Communauté française de Belgique de 2004 redéfinissant les programmes dans le contexte du processus de Bologne et selon les balises pour l'élaboration des programmes à l'UCL, les formations de premier et de deuxième cycle en psychologie comportent respectivement trois années de Baccalauréat et deux années de Master.

Comme le montre la figure 1 ci-dessous, l'activité « projet » se situe en troisième année de Baccalauréat, au sein du tronc commun de la majeure.

Figure 1 – Place du « projet » dans le troisième Baccalauréat en sciences psychologiques à l'UCL (2006-2007).

Nous remarquons d'emblée l'importance de cette activité qui représente près d'un dixième des crédits d'une année académique standard. En effet, le « projet » compte onze crédits (ECTS) parmi les soixante que compte l'ensemble du BAC3.

2.2 Les compétences et les objectifs visés par le « projet »

Une telle activité de fin de premier cycle doit constituer pour l'étudiant une occasion d'intégrer les acquis emmagasinés durant près de trois ans et de « développer des compétences au travers de démarches qui visent à donner du sens aux apprentissages » (Roegiers, 2001).

Dès lors, tout au long de l'année académique, l'étudiant est amené à intégrer des contenus et des savoir-faire acquis au cours des années antérieures, et en particulier ceux qui sont caractéristiques de la démarche universitaire, soit : poser un problème, rechercher des informations de manière critique, choisir une démarche d'investigation, recueillir et analyser des données, formuler des conclusions et rédiger un rapport de synthèse. Notons aussi l'acquisition de compétences informationnelles et de compétences associées à la communication orale et écrite liées aux recherches individuelles et aux recherches en groupe décrites en 2.3.

Les capacités (Roegiers, 2003) reliées aux compétences visées par cette activité sont présentées dans le tableau 1 suivant :

Tableau 1 – Les vingt capacités et compétences visées par le « projet ».

1. Analyser un cas clinique
2. Dégager les différentes composantes/facettes/dimensions d'un cas clinique
3. Collaborer avec d'autres étudiants au sein d'une équipe dans un projet commun
4. Surmonter les difficultés liées au travail en équipe
5. Recueillir des informations auprès de professionnels
6. Formuler des mots-clés pertinents pour mener une recherche bibliographique sur un thème précis
7. Choisir le meilleur outil bibliographique pour mener une recherche d'information sur un thème précis
8. Choisir, après une recherche d'information, les références les plus pertinentes pour traiter le thème choisi
9. Sur base des références bibliographiques, trouver les documents correspondants en bibliothèque
10. Sur base des références bibliographiques, trouver les documents électroniques correspondants dans la bibliothèque virtuelle
11. Utiliser un moteur de recherche sur Internet de manière critique
12. Citer correctement un auteur dans le texte de synthèse
13. Rédiger correctement les références bibliographiques
14. Rédiger correctement les références d'un site Web
15. Rédiger une production synthétique individuelle
16. Contribuer à une production écrite collective
17. Identifier les principaux concepts développés dans différentes sources d'information
18. Identifier la (les) question(s) à traiter avant de débiter une recherche d'information
19. Analyser la consigne donnée pour la réalisation du travail demandé dans un cours
20. Gérer correctement les différentes étapes de la réalisation d'un travail demandé dans un cours

2.3 L'organisation de l'activité

2.3.1 L'encadrement

En 2006-2007, deux cent cinquante-sept étudiants sont inscrits à l'activité « projet ». La faculté de psychologie attribue cent heures d'encadrement à chacun des seize assistants nécessaires au suivi des seize groupes d'étudiants. Chaque groupe est ainsi constitué d'environ dix-huit étudiants et est subdivisé en trois sous-groupes d'environ six étudiants. Un assistant suit donc trois sous-groupes tout au long de l'année.

Bien entendu, la mise en œuvre d'une telle activité nécessite un important travail de production et de construction à la fois du dispositif d'accompagnement, des procédés d'évaluation, des outils méthodologiques, ...

Afin d'assurer une cohérence dans l'accompagnement de chaque groupe et une équité de traitement entre chaque étudiant, tant dans la supervision du projet que dans l'évaluation de celui-ci, un groupe de pilotage constitué de neuf personnes est mis sur pied :

- Les deux responsables académiques du « projet »,
- Deux enseignants de la faculté,
- Deux conseillers pédagogiques chargés du suivi et de la formation des assistants,
- La directrice de la bibliothèque de la faculté pour faciliter la gestion et l'accessibilité des sources,
- Deux représentants des assistants.

Dans le but de faciliter la communication des informations officielles du « projet » et d'organiser les échanges de documents tout au long de l'année, tous les acteurs du « projet » sont inscrits à un espace de cours sur la plate-forme virtuelle de l'UCL : iCampus.

2.3.2 Les situations à traiter et le lancement de l'activité

Bien avant le début de l'activité, chaque assistant est invité à rédiger un cas d'analyse. En 2006-2007, seize vignettes ont ainsi été proposées aux étudiants. Le tableau 2 ci-dessous en présente un exemple dans le domaine de la neuropsychologie.

Tableau 2 – Exemple de cas proposé aux étudiants.

Groupes 4 – Bilan neuropsychologique et prise en charge d'un patient cérébro-lésé

Ce cas s'inscrit dans une orientation clinique neuropsychologique. Il s'agira de suivre toutes les étapes de prise en charge de ce patient, allant du bilan de diagnostic initial, jusqu'aux tentatives de rééducation. Pour ce faire, des documents vidéos, des exercices pratiques ainsi que la rencontre d'un ou plusieurs neuropsychologues cliniciens vous seront proposés tout au long de l'année.

Un homme de 37 ans assistait tranquillement à une compétition nationale de tir à l'arc, lorsqu'une flèche lui transperça accidentellement le crâne de part en part. Le patient a été emmené aux Urgences de l'hôpital le plus proche avec une flèche insérée dans la cavité crânienne, celle-ci étant entrée au niveau de l'os pariétal gauche, ayant pénétré le tissu cérébral, pour finalement ressortir au niveau de la partie droite de l'os frontal. Toujours conscient, il présentait alors une légère hémiparésie droite ainsi qu'une aphasia motrice. Une intervention chirurgicale a permis de retirer la flèche, le scanner révélant après l'opération des traces d'hémorragies massives le long du passage de la flèche et un hématome dans le ventricule latéral. Le patient a ensuite été suivi dans le service des soins intensifs, avec comme traitement des antiépileptiques et des antibiotiques. Après quelques semaines de récupération, ce patient est envoyé à l'équipe de neuropsychologues de l'hôpital afin d'établir un bilan complet de ces capacités cognitives, et par la suite, d'envisager les pistes de rééducation fonctionnelle.

Après une séance de présentation générale en grand auditoire au tout début du mois d'octobre, les étudiants ont l'occasion de télécharger les vignettes et de signaler leurs cinq premiers choix par ordre de préférence argumenté. L'attribution de la vignette à traiter est ensuite réalisée par le groupe de pilotage. Pour chaque étudiant, il s'agit d'approfondir une situation clinique dans un domaine particulier de la psychologie. Chaque situation doit permettre de rencontrer des questions liées à la pratique professionnelle autant du point de vue théorique que du point de vue pratique.

Comme le montre en détail la figure 2 ci-dessous, chaque étudiant est amené à :

- Analyser le cas fictif proposé, présenté sous la forme d'une vignette clinique,
- Rechercher des éléments de clarification et de réponse tant dans la littérature scientifique que dans la réalité sociale et professionnelle et de les confronter,
- Accomplir ces démarches avec d'autres étudiants engagés dans l'analyse du même cas
- Rédiger un rapport de synthèse critique.

2.3.3 Les séances de séminaire

L'organisation d'un « séminaire d'accompagnement » permet aux étudiants de construire ces compétences informationnelles et communicationnelles. Ce séminaire réunit généralement trois sous-groupes de six étudiants et un assistant de référence sept fois sur l'année durant deux heures. Ces séances servent à :

- Garantir le respect de l'échéancier pour tous les groupes,
- Assurer le suivi des travaux des individus et des sous-groupes,
- Susciter l'échange d'informations et la confrontation d'idées entre les individus et les sous-groupes,
- Fournir un feedback général sur les productions décrites au point 2.3.4.,
- Ajuster le rapport des étudiants à la théorie et au terrain.

2.3.4 Les productions attendues

La figure 2 reprise ci-dessous montre la succession des étapes d'avancement du raisonnement demandé aux étudiants et aux sous-groupes. En parallèle, nous voyons les productions attendues tout long de l'année académique tant au niveau individuel qu'au niveau collectif.

Figure 2 – Organisation des activités des étudiants dans le « projet » (2006-2007).

Dans un processus essentiellement collectif se pose inévitablement la question de l'évaluation des acquis des étudiants du point de vue individuel. Faut-il différencier la note finale au risque d'aller à l'encontre du processus même de l'apprentissage collaboratif ou bien vaut-il mieux fournir une

seule note de groupe quels que soient les apports respectifs des étudiants ?

Si la procédure d'attribution de la note finale est détaillée au point 3, nous reprenons ici les productions qui scandent le travail des étudiants. La figure 2 montre bien la succession de productions individuelles et de productions collectives, tant intermédiaires que définitives.

La production individuelle n°1 consiste en une réflexion personnelle sur les concepts reliés à la vignette traitée par le sous-groupe. Elle prend la forme d'un écrit de trois pages qui doivent aboutir à un ensemble de pistes utiles au travail collectif. Cette production est d'abord rendue en version intermédiaire à l'assistant de référence. Ce dernier fournit un feedback aux étudiants qui peuvent ensuite l'améliorer dans une version définitive. Les critères sur lesquels se base l'évaluation formative de l'assistant sont les suivants :

- Question(s) de départ clairement identifiée(s) et posée(s) par rapport à la vignette,
- Concepts clés identifiés,
- Concepts clés définis avec pertinence,
- Références bibliographiques pertinentes (au minimum 3 références),
- Caractère «individuel» du travail,
- Intérêt des pistes formulées pour le travail collectif,
- Qualité du développement et de la synthèse,
- Cohérence et structuration du texte (présence d'un fil conducteur explicite, articulation des idées),
- Qualité de l'expression (orthographe, grammaire, style, abréviations, ...),
- Présentation des références bibliographiques (respect des normes APA),
- Respect des consignes de présentation du rapport.

La production individuelle n°2 répond aux mêmes exigences que la production individuelle n°1. Cependant, les critères diffèrent sensiblement dans la mesure où les étudiants sont engagés dans une démarche de recueil de données auprès du terrain :

- Présentation des modalités de recueil d'informations,
- Mise en évidence des questions à approfondir avec les professionnels rencontrés,
- Liens approfondis avec la partie théorique,
- Pertinence des informations recueillies,
- Caractère «individuel» du travail,
- Intérêt des pistes formulées pour le travail collectif et le traitement de la vignette,
- Qualité du développement et de la synthèse,
- Cohérence et structuration du texte (présence d'un fil conducteur explicite, articulation des idées),
- Qualité de l'expression (orthographe, grammaire, style, abréviations, ...),
- Présentation des sources d'informations (respect des normes APA, confidentialité, ...),
- Respect des consignes de présentation du rapport.

En fin de premier quadrimestre, les sous-groupes doivent rendre un rapport collectif intermédiaire. Afin de fournir un feedback constructif en vue de la rédaction du rapport final, cette version intermédiaire répond aux mêmes critères que ceux préconisés pour la rédaction du rapport collectif final :

- Le travail dans son ensemble (qualité de la rédaction : orthographe et syntaxe ; cohérence du travail ; structuration du rapport, fil conducteur, rédaction de liens, articulation cohérente et logique des idées ; style rédactionnel « académique » : rester objectif, neutralité, prise de distance, affirmations argumentées, non prescriptives ; unité de style sur ensemble du texte),
- L'introduction (description de la problématique traitée, choix des questions ; délimitation de l'objet et des questions traitées)
- Le volet théorique (pertinence des concepts retenus pour approfondir les questions traitées ; compréhension & appropriation des concepts liés à la vignette et à la problématique traitée ; qualité des mises en relations conceptuelles ; profondeur du questionnement et de l'analyse : rigueur, concision, complétude (éléments essentiels dégagés) ; précision et justesse des informations présentées, références bibliographiques pertinentes pour les questions traitées ; références explicites aux auteurs et théories ; apport de réflexions originales),
- Le volet professionnel (qualité de présentation de la méthodologie du recueil d'informations (professionnels contactés, outils, passation, ...) ; qualité de l'analyse des données ; sélection

- des informations en fonction des questions traitées dans la partie théorique ; références explicites aux extraits des données recueillies),
- Les annexes (au minimum, présence des comptes-rendus des rencontres avec les professionnels ; utilité des autres annexes)
 - La conclusion (qualité de la mise en relation des volets « théorique » et « professionnel » ; synthèse cohérente de la problématique traitée ; liens approfondis avec la vignette : réflexions sur les interventions et le positionnement du psychologue/professionnel ; présentation et discussion des limites du travail ; émergence d'hypothèses et de nouvelles questions pour la poursuite du travail (volet « professionnel »),
 - Les critères de formes (respect des règles de renvoi aux documents et des citations, références bibliographiques pertinentes et spécifiques aux normes de l'APA ; respect des consignes de présentation du rapport (Times new roman 12 points, interligne 1 ; marges 2,5 ; 2,5) ; respect des sources : pas de plagiat ! ; travail final de +/- 20 pages : maximum 10000 mots (tolérance + ou - 2500 mots) ; annexes non comprises ; contient les renseignements minimaux (Intitulé du cas traité, sous-titre éventuel, noms & prénoms des membres du sous-groupe (par ordre alphabétique), noma, nom de l'assistant de référence).

3. Evaluation des acquis des étudiants

La figure 2 montre également la place importante de l'évaluation formative tout au long du dispositif. L'évaluation certificative intervient quant à elle en fin de processus.

3.1 L'évaluation formative

Comme l'indique Perrenoud (2001) : « l'évaluation formative suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif ». C'est pourquoi, après chaque production intermédiaire, les assistants sont amenés à réaliser un feedback oral à l'ensemble de leur groupe et sur base des critères vus au point 2.3.4. Ils remettent également un feedback individuel ou de sous-groupe par écrit au sein d'une grille pré-établie et comprenant ces mêmes critères.

3.2 L'évaluation certificative

Perrenoud (2001) précise que « l'évaluation certificative est vue comme un 'jugement dernier', elle intervient à la fin d'un cursus d'études ou d'un module et, à ce stade, il n'est plus temps d'apprendre encore, c'est le moment du bilan, l'heure de vérité ; le rapport d'évaluateur à évalué est alors moins coopératif, car leurs intérêts sont divergents, l'évaluateur veut établir de façon aussi réaliste et précise que possible le niveau de connaissance et de compétence atteint par l'apprenant ».

Afin d'éviter à l'assistant d'être le seul évaluateur des travaux collectifs finaux qu'il a lui-même encadrés, le dispositif d'évaluation des acquis prévoit trois types d'évaluateurs de la production finale réalisée en sous-groupe :

- L'assistant responsable du groupe qui évalue sur base de la progression au cours de l'année,
- Un lecteur choisi pour ses compétences disciplinaires et qui porte un regard extérieur,
- Les titulaires de l'activité qui se chargent de vérifier la cohérence entre les acquis démontrés et les objectifs définis pour le « projet ».

Ce trio d'évaluateurs utilise une grille de critères (cfr. 2.3.4) conçue pour garantir une note équilibrée pour l'ensemble du sous-groupe et de faciliter le « jugement professionnel » (Lafortune & Allal, 2007) de ces évaluateurs.

Le calcul de la note finale d'un étudiant consiste en une simple équation faisant intervenir :

- La moyenne sur vingt points des notes attribuées par les trois lecteurs,
- Une modulation de -2 à +2 points attribuée par l'assistant de référence selon la qualité et l'évolution des productions individuelles n°1 et n°2.

A titre d'information et de réflexion pour le lecteur, le tableau 3 ci-dessous reprend quelques éléments statistiques de cette évaluation certificative menée en juin 2007.

Tableau 3 – Information globales à propos de l'évaluation certificative en 2006-2007

- ☒ 257 réussites pour 257 étudiants inscrits à l'activité
- ☒ Note individuelle minimale = 12/20
- ☒ Note individuelle maximale = 19/20
- ☒ Moyenne générale des notes finales = 15,3/20
- ☒ Moyenne « coordinateur académique 1 » = 14,5/20
- ☒ Moyenne « coordinateur académique 2 » = 14,4/20
- ☒ Moyenne « lecteurs académiques neutres » = 15,4/20
- ☒ Moyenne « assistants » = 14,9/20

4. Evaluation du dispositif

Le tableau 4 ci-après présente un rapide panorama de la procédure de recueil d'informations relatif au dispositif. A mi-parcours, les données recueillies auprès des assistants et des étudiants permettent une adaptation ciblée du dispositif pour le second quadrimestre (clarification de consignes, adaptation des ressources, formation des assistants, ...). En fin d'année académique, les données obtenues auprès des mêmes acteurs du « projet » permettent une réflexion plus profonde en vue de l'année académique suivante.

Tableau 4 – Procédure d'évaluation du dispositif

	MI-PARCOURS	FIN D'ANNEE
ASSISTANTS	Grille ouverte « forces et faiblesses » <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'avancement des travaux des étudiants ; ◦ les acquis réalisés par les étudiants ; ◦ les séances de séminaires ; ◦ le suivi des groupes hors séminaire ; ◦ le suivi des assistants par la coordination du projet. 	Grille ouverte de mi-parcours plus : <ul style="list-style-type: none"> ◦ remarques sur la rédaction des vignettes ; ◦ l'organisation des séances de séminaire ; ◦ l'évaluation des productions individuelles et collectives.
ETUDIANTS	Enquête en ligne sur : <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'avancement du travail (+/- : items ouverts) ; ◦ les acquis réalisés (+/- : items ouverts) ; ◦ l'encadrement (+/- : items ouverts) ; ◦ les compétences (items fermés) ; ◦ la satisfaction générale (items fermés). 	Enquête en ligne sur : <ul style="list-style-type: none"> ◦ l'activité (items fermés) ; ◦ les ressources (items fermés) ; ◦ le sous-groupe (items fermés) ; ◦ les productions (items fermés) ; ◦ la satisfaction générale (items fermés) ; ◦ les compétences (items fermés « avant-après »).

L'ensemble des résultats obtenus lors de ces mesures ne peut être présenté dans une telle communication. Dans les points 4.1 à 4.4 ci-après, nous avons sélectionné un ensemble de données que nous jugeons utiles pour le pilotage d'une telle activité.

4.1 L'évaluation du dispositif « Assistants / Mi-parcours »

Voici ce que soulève une majorité des seize assistants impliqués dans le « projet » :

- Avancement des travaux des étudiants : les étudiants font ce qui est demandé ; les feedback sont de bons moments de transition entre les travaux ; les échéances sont respectées mais sont une source de stress pour les étudiants ; la qualité des travaux est amoindrie par l'utilisation de sources de basse qualité,
- Acquis réalisés par les étudiants : une bonne préparation aux exigences du mémoire et du travail universitaire en général ; des compétences informationnelles mais il y a encore des manquements dans les références bibliographiques utilisées ; difficulté récurrente d'aller à l'essentiel,
- Séances de séminaires : le temps consacré à la préparation des trois séances de séminaire du premier quadrimestre est relativement fluctuant d'un assistant à l'autre (de 9 à 50 heures de préparation). Les assistants relèvent que : les étudiants sont généralement dynamiques et motivés lors des séances ; les séances de séminaire sont de bons moments de recadrage ; l'encadrement permet l'acquisition d'une expérience d'enseignement ; rien n'est simple vu la nouveauté de l'activité en cours de développement ; une relative difficulté à ne pas amener de

- contenu théorique dans les séances,
- Suivi des groupes hors séminaire : le temps consacré au suivi en dehors des séances varie de 0 à 20 heures. Dans les cas où des heures de permanence ont été utilisées, les étudiants respectent les heures de permanences et celles-ci sont jugées utiles par les assistants ; le temps consacré aux évaluations varie quant à lui de 4 à 41 heures. Une majorité d'assistants relève qu'il y a beaucoup de productions différentes à corriger tout au long du projet ; la gestion des étudiants partis en Erasmus n'est pas toujours aisée,
- Suivi par la coordination : globalement, les assistants signalent être bien encadrés mais font remarquer que trop de consignes leur sont données tardivement. Ce qui s'explique par le fait que le projet a été construit « en avançant » pendant la première année de mise en oeuvre.

4.2 L'évaluation du dispositif « Assistants / Fin d'année »

A ce moment, les assistants n'ajoutent pas de commentaires marquants. Ils s'interrogent cependant toujours sur la variété et la qualité des sources bibliographiques utilisées par les étudiants.

4.3 L'évaluation du dispositif « Etudiants / Mi-parcours »

Pour une majorité des 172 répondants (sur 257 étudiants) :

- Avancement dans le travail : les échéances sont serrées mais nécessaires pour avancer ; les consignes et les critères sont appréciables ; l'implication et les apports des assistants sont bons ; les feedback pourraient être plus clairs ; la (sur)charge de travail pour l'ensemble de l'année en BAC3 pose question,
- Acquis réalisés : des connaissances théoriques sur l'objet de la vignette ; une sensibilisation à la réalisation du mémoire ; des compétences pour réaliser une bonne bibliographie ; des aptitudes spécifiques au travail en groupe ; une capacité de synthèse. Par contre, les étudiants se déclarent peu voire pas capables d'évaluer la qualité de l'information recueillie. Ils regrettent majoritairement que le projet, à mi-parcours, les laisse loin de la pratique et de la réalité du terrain, comme cela pourrait s'envisager au cours d'un stage.
- Encadrement : l'excellente implication de certains assistants et les lacunes de certains assistants ; la disponibilité du personnel de la bibliothèque ; des différences entre les groupes au niveau des feedback reçus ; la difficulté à évoluer dans un projet qui se construit cette année ; un problème de disponibilité des ressources en bibliothèque.

4.4 L'évaluation du dispositif « Etudiants / Fin d'année »

En plus d'un ensemble d'items fermés à échelle d'accord pour nuancer les résultats obtenus à mi-parcours, il est demandé à chaque étudiant « d'estimer son niveau de compétence avant et au terme de la formation » (Gérard, 2003) sur une échelle de perception allant de 0 à 10 dans les deux cas. De cette manière, nous obtenons dans la figure 3 ci-dessous un « gain relatif » (Gérard, 2003) pour chacune des compétences.

Figure 3 – Perception d'acquisition de compétences par les étudiants et gains relatifs (2006-2007).

Selon Gérard (2003), nous pouvons « considérer qu'il y a un effet positif d'apprentissage lorsque ce gain relatif est supérieur à 30 ou 40% ». Si nous prenons un seuil de 40%, les compétences pour lesquelles les étudiants perçoivent une nette acquisition grâce au « projet » sont :

- « Citer correctement un auteur dans le texte de synthèse » (55,5%),
- « Rédiger correctement les références bibliographiques » (53,5%),
- « Rédiger correctement des références d'un site Web » (45,9%),
- « Recueillir des informations auprès de professionnels » (45,6%),
- « Contribuer à une production écrite collective » (42,6%).

Sous le seuil des 30%, nous découvrons les compétences pour lesquelles les étudiants ne perçoivent pas d'effet d'apprentissage au sein du « projet » :

- « Utiliser un moteur de recherche sur Internet de manière critique » (22,4%),
- « Analyser la consigne donnée pour réaliser le travail dans un cours » (23,4%),
- « Collaborer avec d'autres étudiants au sein d'une équipe dans un projet » (27,8%),
- « Sur base des références bibliographiques, trouver des documents électroniques correspondant dans bibliothèque virtuelle » (28%),
- « Surmonter les difficultés du travail en équipe » (28,3%).

5. Perspectives et questions en suspens

A la lecture des résultats d'évaluation du dispositif, des pistes de travail se dégagent pour amender le dispositif :

- Réaliser en parallèle la revue de la littérature et le recueil d'informations en vue de laisser davantage de souplesse aux encadrants,
- Amplifier la notion de feedback collectif pour les groupes d'étudiants et diminuer le nombre de travaux à remettre à titre individuel (y compris l'annulation de la modulation de la note collective par un bonus individuel),
- Gérer mieux les différents profils d'étudiants (Erasmus, années préparatoires, ...) en adaptant leur prise en charge,
- Proposer des outils de gestion de groupe et de dynamique collective pour les étudiants et les assistants qui le souhaitent,
- Créer un vade-mecum de l'activité qui présente le dispositif dès le début de l'année académique.

Les recueils d'informations prévus pour l'année 2007-2008 permettront de comparer les deux dispositifs mis en place et de proposer les ajustements nécessaires à la consolidation et stabilisation du dispositif.

En outre, au-delà des modifications proposées pour le dispositif lui-même, les résultats des évaluations devraient également clarifier et asseoir la place de cette activité au sein du cursus de formation des psychologues, et identifier comment au sein du cursus les compétences visées par cette activité sont déjà travaillées en amont mais également, en aval, dans l'articulation avec les stages effectifs sur le terrain et le travail de mémoire des étudiants.

Références

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Ed.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?. *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, 23, 17-36.

Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion*, 20 (3), 13-33.

Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.

Lafortune, L. & Allal, L. (Dir.) (2007). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?. *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.

Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité : un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.