



30^e colloque de l'ADMEE-Europe au Luxembourg

10-11-12 janvier 2018

Campus Belval à Esch-sur-Alzette

L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines

Actes du colloque



Soutenu par le Fonds National de la Recherche,
Luxembourg (FNR) (RESCOM/17/11767687)



Soutenu par le Ministère de l'Économie



Directeurs de publication : Marc Demeuse, Marianne Milmeister et Christiane Weis

Lieu : Esch-sur-Alzette

Année : 2018

Editeur : Université du Luxembourg

Layout Cover : Reka Print +, Ehlerange

Copyright : Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE)

Université du Luxembourg

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE)/ Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)

ISBN : 978-2-9199498-1-6



Evaluation formative dans l'enseignement supérieur : conseil, accompagnement et assistance (7484)

Emmanuel Sylvestre, Sophie Serry & Jean-Philippe Maitre
Université de Lausanne, Suisse

Mots-clés : évaluation formative, enseignement supérieur, pratiques enseignantes

De nombreuses recherches (p.ex. Irons, 2008 ; Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013) ont montré que réguler son action suite à la réception d'un feedback (ou d'une rétroaction) est une étape clé dans les apprentissages. Dans l'enseignement supérieur, la production d'un mémoire de fin d'études, l'exposé à l'oral ou encore la mise en place d'un projet pour un stage sont, pour l'apprenant, autant d'opportunités de mettre à profit d'éventuels feedbacks reçus ; si tant est que l'enseignant prévoie effectivement des temps d'évaluation formative. Le cas échéant, différentes modalités peuvent être prévues. Allal (2008) évoque des possibilités d'évaluation formative par les pairs, par l'utilisation d'outils (avec ou sans technologie) et par l'interaction entre enseignant et apprenant. Dans le cadre de notre communication, nous nous centrerons sur le feedback de l'enseignant formulé pour l'étudiant, à visée régulatrice pour l'apprentissage. Une typologie sera proposée avec pour but de permettre aux enseignants de situer la manière dont ils interagissent et/ou souhaitent interagir avec les étudiants lors de feedbacks et ce, en fonction de l'influence possible de ces derniers sur les apprentissages.

Dans leur note de synthèse, Georges et Pansu (2011) relèvent une distinction entre le *feedback simple*,

informatif et relevant d'un résultat, et le *feedback cognitif* plus élaboré ayant pour objectif de faciliter l'autorégulation. Cette seconde catégorie de feedback peut par exemple amener l'enseignant à guider l'étudiant dans sa réalisation et énoncer des stratégies à adopter (Georges & Pansu, 2011). Ce *guidage* (au sens de Raynal & Rieunier, 1997) constitue ce que nous serions tentés d'appeler un *accompagnement* de l'apprenant par l'enseignant. Dans le cadre de notre analyse de pratiques, nous nous sommes spécifiquement intéressés à ce terme pour mieux caractériser ce dont il peut relever.

Si le mot *feedback* est polysémique (Georges & Pansu, 2011), *accompagnement* semble l'être tout autant. Lorsque Paul (2009) analyse la nature de l'accompagnement dans le champ professionnel, elle évoque des termes liés à l'aide, l'intervention, l'assistance, le suivi, la prise en charge, le coaching, le conseil, ou encore la « pair-émulation » (ou *peer counseling* en anglais). Ces différents termes utilisés pour décrire le guidage d'un enseignant lors d'un feedback intégré à une évaluation formative laisseraient entendre *a minima* des différences de gradation quant à l'autonomie laissée à l'apprenant. Nous sommes alors amenés à penser que différents niveaux de guidage peuvent être théorisés en fonction du degré d'intervention de l'enseignant au sein du travail de l'étudiant.

Ainsi, dans le domaine de l'enseignement, Paul (2009) précise que le rôle du formateur est plutôt celui d'un facilitateur, d'un passeur, « en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité » (p. 24) - mais est-ce toujours le cas ? N'existe-t-il pas des enseignants qui, lors d'un feedback, voulant aider au maximum les étudiants, omettent de ne pas dire ou faire à la place de l'autre ? Cela peut se traduire par exemple par la réécriture d'une partie d'un texte pour aider l'étudiant à être plus clair dans ses idées. Si cette pratique ne part pas d'une mauvaise intention, quelles peuvent en être les conséquences sur les apprentissages des étudiants ? Par leur précision et leur degré d'aboutissement, ces types de guidage par le feedback favorisent-ils plus (ou moins) l'apprentissage que des feedbacks moins interventionnistes ? En somme, comment le guidage de l'enseignant, lors d'un feedback formatif à un étudiant, peut-il être catégorisé et dans quelle mesure la nature du guidage de l'enseignant peut-elle influencer l'apprentissage ?

Notre analyse de pratiques a été effectuée à partir d'un corpus de situations observées dans le cadre d'enseignements en contexte universitaire. Dans un premier temps, nous avons procédé à la description des pratiques observées. Ensuite, nous avons élaboré la typologie des guidages identifiés, en recourant à un va-et-vient entre la littérature et la pratique. Enfin, nous avons mené une réflexion sur l'influence possible de ces types de guidage sur les apprentissages.

Les premiers résultats de notre analyse nous conduisent à distinguer trois types de guidage de l'enseignant, lorsqu'il formule un feedback à un étudiant dans le cadre d'une évaluation formative (dépassant donc la visée simplement informative) : le conseil, l'accompagnement et l'assistance. Ces trois catégories seraient à considérer comme trois points d'un continuum.

1. Le *conseil* viserait à donner un avis à l'apprenant sur ce qu'il serait pertinent de réaliser. Un exemple de conseil observé dans nos pratiques est « Revoir la suite du texte en fonction des facteurs décrits dans votre carte conceptuelle » (extrait d'un feedback reçu par un étudiant dans le cadre d'une production écrite alliée à une carte conceptuelle).
2. L'*accompagnement* quant à lui consisterait à intervenir dans certaines démarches de l'étudiant, tout en conservant un rôle de facilitateur et non d'acteur au sein de la tâche à effectuer. Il s'agirait notamment de rencontrer l'étudiant éprouvant une difficulté dans sa production et, par un dialogue orienté, de l'amener à réfléchir sur celle-ci.
3. L'*assistance* reviendrait à élaborer la production *avec* l'étudiant. Il s'agit par exemple de restructurer l'ensemble d'un texte produit par un étudiant pour conduire à une meilleure

compréhension des éléments avancés : l'enseignant entre dans le processus de rédaction de l'apprenant et restructure à sa place.

Les situations analysées dans le cadre de cette étude nous permettent d'illustrer chacune de ces catégories. L'impact qu'elles semblent avoir eu sur l'apprentissage des étudiants sera également questionné. Nous détaillerons ces situations lors de notre présentation et nous en discuterons au regard de la littérature – notamment relative à l'autonomie et la métacognition (p.ex. Noël & Cartier, 2016). Suite à cette analyse, des perspectives pour l'enseignement et la recherche dans l'enseignement universitaire seront envisagées.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In van Zanten, A. (dir.). *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris : Presses universitaires de France.
- Georges, F. & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176, 101-124.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London, New York : Routledge.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Noël, B. & Cartier, S. C. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Louvain- La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.

Soutenu par le Fonds National de la Recherche,
Luxembourg (FNR) (RESCOM/17/11767687)



Fonds National de la
Recherche Luxembourg

Soutenu par le Ministère de l'Économie



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Économie