



Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants

Sylviane Bachy, Marcel Lebrun et Denis Smidts



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/307>
DOI : 10.4000/ripes.307
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Sylviane Bachy, Marcel Lebrun et Denis Smidts, « Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26(1) | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 07 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/307> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.307>

Ce document a été généré automatiquement le 7 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants

Sylviane Bachy, Marcel Lebrun et Denis Smidts

Introduction

- 1 De plus en plus d'enseignants sont attirés par la pédagogie active. Nous voyons émerger des tentatives, souvent fructueuses, d'apprentissage collaboratif, de mise en projet, d'activités diverses centrées sur l'apprentissage des étudiants. Cela dit, nombreux sont les enseignants qui partagent, dans ce contexte, leurs questionnements et leurs incertitudes quant à la manière d'évaluer les acquis des étudiants. Doivent-ils utiliser des modèles d'évaluation classique comme des examens écrits ? Faut-il choisir des questions ouvertes ou des questions à choix multiples ? Comment évaluer le travail de groupe ? Comment combiner l'évaluation formative avec l'évaluation certificative ? Comment évaluer les compétences transversales acquises au travers des méthodes actives ?
- 2 Dans le cadre d'une université de printemps qui propose une formation annuelle de trois jours, l'institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) de l'Université catholique de Louvain a fait le choix, en 2008, de traiter de ces questions difficiles et particulières. Il s'agissait de mettre en place une formation pour les enseignants de l'enseignement supérieur, qui contribue au développement de leurs compétences professionnelles dans la mise en place de dispositifs « porteurs de compétences » pour leurs étudiants. Celles-ci peuvent se construire au moyen d'outils conceptuels permettant de confronter des principes théoriques avec des actions

pédagogiques. L'enseignant, dans une posture réflexive, est amené à prévoir l'évaluation de son dispositif d'enseignement pour constater l'impact de ses choix pédagogiques sur l'apprentissage des étudiants.

- 3 Toute la formation a été conçue autour d'un outil de régulation, de réflexion, de progression ou encore de création pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Sa conception est le fruit d'une articulation entre différentes approches théoriques dont le modèle en pédagogie active de Lebrun (2007), le concept d'évaluation des compétences de Tardif (2006) et la définition de la compétence de Jonnaert (2002).
- 4 Dans cet article nous expliquons, dans un premier temps, le contexte dans lequel nous abordons les questions ciblées par la formation. Ensuite, nous présentons les modèles qui ont servi de base à la construction de notre dispositif de formation. Celui-ci se compose de trois journées et d'un fil rouge élaboré pour soutenir la réflexion pédagogique des enseignants. Nous aborderons également comment nous avons envisagé cette formation dans le cadre du développement professionnel des enseignants de l'enseignement supérieur universitaire et non-universitaire. Enfin, nous analyserons les résultats des différentes évaluations qui visaient à mesurer la progression des participants pendant la formation, le résultat obtenu au terme de la formation et l'impact réel différé de ces apprentissages sur les pratiques professionnelles.

1. Contexte

- 5 L'évaluation classique et la plus répandue porte le plus souvent sur les connaissances et les savoir-faire disciplinaires. Les « véritables compétences » ou les compétences transversales comme on les appelle parfois, c'est-à-dire les compétences méthodologiques, relationnelles, celles qui concernent le développement de projet ou encore la résolution de problème sont bien souvent supposées acquises au travers d'un dispositif de type méthode active. Elles « transpirent » du dispositif, mais elles font rarement l'objet d'évaluations. Faut-il en conclure que les fameuses compétences acquises par les étudiants résultent d'une « pédagogie accidentelle »¹ à la fois au niveau de leur acquisition et de leur validation ?
- 6 Tant pour répondre aux questions récurrentes des enseignants que pour offrir un cadre de réflexion, de partage de pratique et de construction pédagogique, l'université de printemps organisée par l'IPM en 2008 sur le thème de l'évaluation en pédagogie active a ciblé quatre points particuliers :
 - Le sens : quel sens donner à ma démarche d'évaluation en pédagogie active ? Cette partie de la formation vise à traiter les questions de base qui touchent à la manière dont un enseignant définit ses objectifs, détermine ses méthodes actives, choisit l'évaluation formative ou certificative. L'accent se place sur la cohérence du dispositif pédagogique en tension entre les objectifs et l'évaluation choisie au travers des activités d'apprentissage.
 - La visée : pourquoi évaluer ? Cette question amène à expliciter la démarche de l'évaluation. Que vise l'enseignant et que veut-il vérifier dans l'apprentissage des étudiants ?
 - L'objet : qu'évalue-t-on ? La question de l'objet de l'évaluation permet de faire une transition entre les objectifs d'apprentissage et la notion de compétence plus généralement ciblée par la pédagogie active. Elle aborde les notions de critères d'évaluation et de pertinence. On introduit, à ce niveau, les différents types de l'évaluation en montrant que l'on peut évaluer

une progression dans une optique de formation et/ou évaluer une maîtrise dans une optique de certification.

- La méthode : comment évaluer ? Cette question aborde les outils de l'évaluation (par exemple, une grille d'auto-évaluation, une liste de critères pour qualifier un travail de groupe, un livret d'accompagnement réflexif d'un portfolio) et amène à réfléchir sur leurs fonctions dans la formation et dans l'évaluation.

- 7 L'ensemble de ces questions s'adresse à plusieurs niveaux de compétences professionnelles pour les enseignants. Au terme de la formation, ils devraient être davantage capables de cibler des méthodes et outils d'évaluation pour accompagner les apprentissages des étudiants ou pour collecter des informations sur ces derniers dans le cadre de méthodes utilisées en pédagogie active.
- 8 Le public visé était des enseignants de l'enseignement supérieur ayant déjà expérimenté des dispositifs avec des méthodes actives. Lors de l'inscription à la formation, ils ont été invités à remplir un large questionnaire nous permettant de cibler les types de méthodes qu'ils utilisent et de vérifier leur niveau d'expérience. Cela nous a également permis de clarifier les attentes des participants envers cette formation.
- 9 La préparation de cette formation autour des questions de l'évaluation en pédagogie active a pris six mois. Six conseillers pédagogiques² se sont réparti les trois jours de formation autour des quatre questions précitées. Chaque duo de formateurs était amené à prévoir des apports théoriques, des temps de réflexion individuelle, des mises en situation avec un dispositif en pédagogie active qu'il confrontait aux deux autres duos de manière à assurer une cohérence et une progression pour l'ensemble de la formation. Il va sans dire que cette formation était conçue dans un esprit partagé d'isomorphisme entre les méthodes mises en place dans la formation et les méthodes dont on souhaitait le transfert dans les pratiques des participants.

2. Composition de la formation

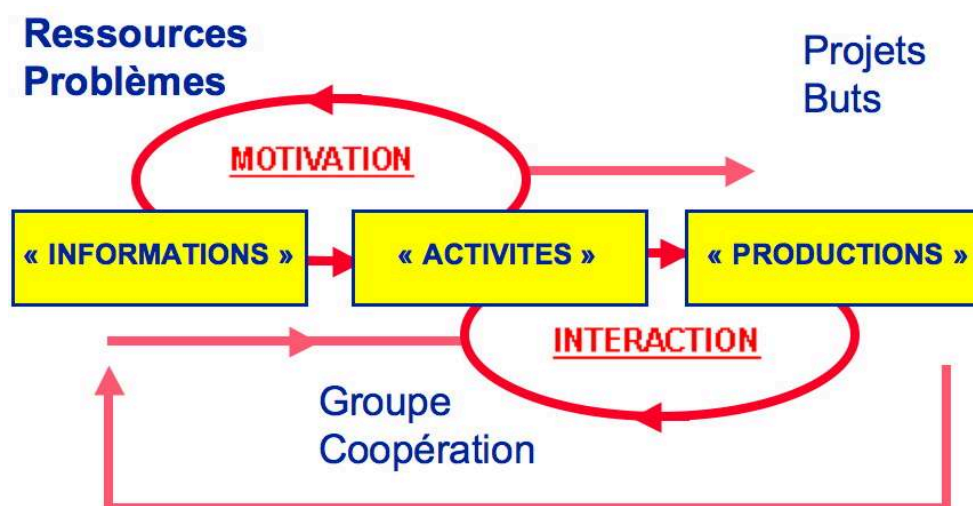
- 10 Dans cette partie nous présentons le cadre théorique à partir duquel nous avons entamé l'élaboration de la formation. Le choix d'articuler le modèle de Lebrun (2007) et le modèle de Tardif (2006) nous a semblé pertinent dans la mesure où le premier permet de caractériser toute situation d'enseignement et d'apprentissage et le second d'évaluer des dispositifs prenant en compte les compétences. Les facteurs qui constituent le modèle de Lebrun pourront ainsi être utilisés comme repères pour amener les enseignants à réfléchir sur des éléments de leur dispositif en accord avec les éléments du modèle de Tardif qui permettent d'évaluer les progressions et les niveaux d'acquisition dans l'apprentissage.

2.1. Modèle de Lebrun

- 11 Le modèle de Lebrun (2007) se compose de cinq facteurs en interaction qui permettent de caractériser des situations d'enseignement et d'apprentissage orientées vers la pédagogie active :
 - Les informations : les exposés du professeur ne sont pas la seule source d'information. La part magistrale de l'enseignement est réduite. L'enseignant vise à plutôt mettre à

- disposition un ensemble de ressources de natures variées et à utiliser, le cas échéant, les ressources amenées par les étudiants ;
- La motivation : la perception des contextes étant un facteur préliminaire de motivation, les activités proposées sont généralement beaucoup plus contextualisées. Aussi, l'étudiant perçoit-il davantage le sens et l'utilité de l'apprentissage ;
 - Les activités : par des méthodes de type résolution de problème, étude de cas ou mise en projet, l'étudiant s'implique davantage. Il met en place des stratégies d'apprentissage qui vont également impliquer l'exercice de compétences d'organisation, de gestion de projet, d'esprit critique ;
 - Les interactions : les exposés du professeur étant plus rares, les occasions de décentration et de conflit socio-cognitif étant recherchées, les étudiants sont amenés à travailler en groupe et les interactions sont plus fréquentes ;
 - Les productions : l'étudiant montre davantage des traces de ses apprentissages. Il partage des productions personnelles (rapport, grille d'auto-évaluation, maquette,...) avec ses pairs et avec l'enseignant qui peut ainsi mieux réguler l'apprentissage.
- 12 Il est à remarquer que ce modèle pragmatique, dont le propos est de structurer la construction de dispositifs pédagogiques à visée d'apprentissage en profondeur, contient en quelque sorte la notion de compétence : un savoir-agir (activités) portant sur des ressources internes et externes (informations) pour résoudre des situations problèmes contextualisées (productions).

Figure 1 : Modèle d'apprentissage selon Lebrun (2007)



- 13 Si ce modèle offre des facteurs observables pour composer un dispositif pédagogique, il n'est cependant pas suffisant lorsque l'on cherche à l'appliquer à l'ensemble de la démarche d'évaluation d'un dispositif en pédagogie active.
- 14 En effet, les méthodes d'enseignement qui impliquent les étudiants dans leurs apprentissages font parties des activités d'enseignement organisées dans un dispositif pédagogique qui rassemble les idées suivantes constitutives d'une définition de méthodes actives (Lebrun, 2009) :
- Les méthodes actives offrent un large éventail de ressources ;
 - Elles s'appuient sur des interactions entre les divers partenaires de la relation pédagogique ;
 - Elles conduisent à la production de "quelque chose" de personnel (nouvelles connaissances, projets, solutions d'un problème, rapports, objets techniques) ;

- Elles sont ancrées dans un contexte actuel et qui fait sens ;
 - Elles mobilisent des compétences de haut niveau.
- 15 L'apport du modèle de Lebrun (2007) tient bien compte explicitement des trois premières idées décrites ci-dessus. Par contre, Lebrun rajoute les notions de contexte (au travers de la motivation) et de compétences à prendre en compte plus spécifiquement (au travers des activités) lorsqu'il s'agit de placer l'étudiant au centre de son apprentissage.
- 16 Décrire un dispositif en pédagogie active supposerait donc de déterminer : les ressources (informations) utilisées, les activités proposées, les productions souhaitées, les moments d'interaction, le contexte dans lequel se situe l'apprentissage et les compétences ciblées qui pourront motiver l'étudiant. Si ce modèle s'avère fécond dans la construction même du dispositif en méthodes actives, il est relativement limité en ce qui concerne l'évaluation des compétences ainsi acquises. Pour évaluer ces différents aspects et en particulier évaluer le développement des compétences, nous nous référons au modèle de Tardif.

2.2. Modèle de Tardif

- 17 Généralement, les enseignants évaluent leurs étudiants en fin de cours et cette évaluation certificative permet de contrôler ce que les étudiants ont appris. Photographie plus que vidéographie, l'intérêt de l'évaluateur se focalise sur le contenu de l'apprentissage plutôt que sur le processus.

2.2.1. Évaluation des compétences

- 18 Évaluer n'est pas une tâche simple. La difficulté de l'évaluation dans le cadre des méthodes actives réside, selon nous, dans le fait qu'il faut prendre en compte différents éléments. Il faut à la fois identifier et mesurer une progression dans l'apprentissage et mesurer un résultat de l'apprentissage (Tardif, 2006). Peu d'enseignants sont habitués à évaluer une progression dans l'apprentissage, car la spécificité réside dans le fait qu'il va falloir déterminer des critères et des niveaux à atteindre. Cela suggère, au préalable, la mise en place de dispositifs orientés vers l'acquisition de compétences. En effet, on sait que les objectifs pédagogiques se définissent comme des capacités à utiliser des contenus (Anderson & Krathwohl, 2001) et que les compétences, selon Jonnaert (2002), font référence généralement à un ensemble d'éléments que le sujet peut mobiliser et coordonner pour traiter une situation avec succès. De manière plus complète, nous reprendrons sa définition pour définir la notion de compétence : il s'agit d'une *mise en œuvre*, par une personne particulière ou par un groupe de personnes, de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire ou de savoir-devenir dans une *situation donnée* ; une compétence est donc toujours *contextualisée dans une situation* précise et est toujours dépendante de la *représentation que la personne se fait de cette situation*. Cette mise en œuvre suppose que cette personne *mobilise efficacement une série de ressources* (connaissances sociales ou cognitives) pertinentes pour la situation. Au-delà de cette mobilisation de ressources, cette personne doit aussi *sélectionner* celles qui lui permettront d'être, à ses yeux, le plus efficace possible dans la situation ; elle devra aussi *coordonner* entre elles les ressources retenues ; même si, au départ, une personne mobilise beaucoup de ressources, elle ne devra utiliser que celles qui sont pertinentes pour la situation et non redondantes entre elles. C'est ainsi qu'au-delà de la *mobilisation*,

les activités de *sélection* et de *coordination* des ressources sont tout aussi importantes. Il s'agit d'une *mise en réseau opératoire* des ressources sélectionnées. A l'aide de ces ressources, cette personne devra *traiter avec succès les tâches* que requiert la problématique considérée.

- 19 Par cette définition, on comprend bien le double accent de l'évaluation dans le cadre de méthodes actives qui est, d'une part, de vérifier si pendant l'apprentissage l'étudiant choisit et utilise bien ses ressources et, d'autre part, s'il peut ensuite résoudre avec succès une tâche. L'enseignant peut collecter des preuves d'apprentissage et de progression de l'étudiant grâce à des indicateurs qu'il exploitera, en les comparant à des critères, pour mesurer la maîtrise de la compétence. Par indicateurs, nous entendons toutes preuves qui démontrent un apprentissage et une progression et, par critères, nous entendons ce qui permet à l'enseignant de décider si un étudiant a atteint un niveau attendu et si le résultat obtenu est satisfaisant. L'enseignant peut fixer les critères en référence à des étapes qu'il juge nécessaires pour l'apprentissage. L'articulation entre ces critères et les indicateurs a précisément fait l'objet de la formation dont il est question dans cet article.

2.2.2. Principes et piliers

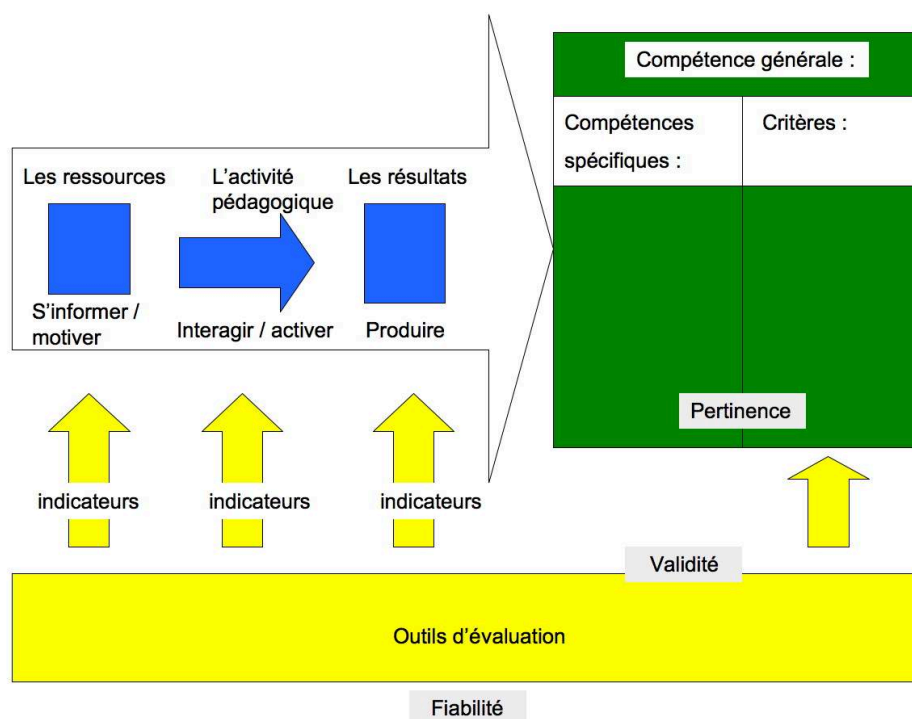
- 20 Outre la méthodologie, penser à évaluer des méthodes actives nécessite l'utilisation d'outils d'évaluation. Il n'est pas facile de choisir son/ses outil(s) et ce choix doit impérativement se faire de manière pertinente (en rapport avec les objectifs). Il y a, en outre, des questions à se poser sur le degré de confiance accordé aux résultats observés (notion de *validité*) et sur le choix de l'outil et la mesure qu'il permet de faire (notion de *fiabilité*). Le choix des instruments de mesure est important pour pointer et recueillir les données et collecter les indicateurs. Tardif (2006) propose neuf principes de base pour élaborer un dispositif d'évaluation des acquis des étudiants dans le cadre d'un apprentissage actif :
1. Rendre compte d'une progression ;
 2. Penser compétence ;
 3. Déterminer les ressources mobilisées ;
 4. Déterminer les ressources mobilisables ;
 5. Déterminer des situations ;
 6. Documenter la trajectoire ;
 7. Rendre compte de l'autonomie ;
 8. Recourir à des critères multiples ;
 9. Intégrer les différences individuelles.
- 21 En fonction de/des outil(s) choisi(s), comme les grilles d'évaluation et d'auto-évaluation, les consignes explicites pour le travail de groupe, le portfolio pour recueillir les traces des apprentissages et les progrès, la carte conceptuelle pour figurer les concepts acquis, les présentations par les étudiants, l'enseignant devrait vérifier à quels principes ces outils peuvent répondre. Au terme de cela, il doit se poser les questions suivantes : ai-je recueilli assez d'indices pour dire que l'étudiant progresse ? Ai-je bien choisi les outils pour mesurer la progression ? Ai-je bien défini des critères de réussite ? Ces questions concernent les trois piliers (Tardif, 2006) sur lesquels repose l'évaluation de l'apprentissage actif.

- 22 Le premier pilier est l'*explicitation* des étapes. Tardif décrit l'importance que l'enseignant identifie, formule et explicite son propre apprentissage d'un contenu dans une situation donnée pour mieux cibler l'étendue des situations et les types de ressources nécessaires. Par cette explicitation, l'enseignant décrit les étapes, les apprentissages critiques et les critères de réussite qui jalonnent l'acquisition des compétences.
- 23 Le deuxième pilier concerne l'*observation* qui repose sur des outils fiables. L'enseignant doit pouvoir sélectionner des situations d'évaluation de complexité croissante pour pouvoir élaborer des tâches cohérentes et valables. Cette observation permet d'adapter les ressources/informations, les activités pédagogiques et les productions, composantes centrales du modèle de l'apprentissage.
- 24 Enfin, le troisième pilier concerne l'*interprétation*. Sur la base des critères formulés pour des compétences visées, l'enseignant observe différentes choses (les indicateurs) pour mesurer l'évolution et la maîtrise par rapport aux objectifs (les critères). C'est ainsi que l'évaluation articule les critères et les indicateurs.

2.3. Élaboration de la formation

- 25 Pour représenter le cadre théorique et proposer une formation dynamique à nos participants et dans un esprit d'isomorphisme, nous avons élaboré un modèle-outil, avec un fil rouge (figure 2) qui tient compte des deux modèles décrits ci-dessus. Le terme de modèle implique de pouvoir visualiser l'articulation des différentes parties du dispositif d'enseignement et la démarche pédagogique qui vise l'acquisition de compétences. Le terme de "outil" est utilisé pour indiquer qu'il s'agit aussi d'un support de coordination entre les membres de l'équipe de formateurs et d'un support de formation, de réflexion, de création, de régulation et donc de développement professionnel.
- 26 La figure présente ainsi l'intégration du modèle de Lebrun (ressources, activités et résultats) ainsi que la place de l'évaluation qui puise ses indicateurs dans ces trois composantes : quelles sont les ressources effectivement et correctement mobilisées ? Quelles sont les activités et les interactivités déployées ? Quels sont les résultats de ces activités ? Son originalité provient du fait que l'on dépasse largement la troisième question pour se concentrer sur les intrants et les processus propres à l'évaluation des compétences.

Figure 2 : Répartition des composantes du modèle-outil sur les trois jours



- 27 Le dispositif d'enseignement et d'apprentissage (en bleu) vise à atteindre des compétences (en vert) qui seront décomposées en niveaux d'apprentissage (compétences spécifiques) ou étapes pédagogiques pour lesquelles l'enseignant peut estimer le degré de maîtrise avec des critères d'évaluation. En sélectionnant plusieurs outils d'évaluation, l'enseignant peut aller chercher des informations (en jaune) à différents endroits du dispositif ou à la fin du processus. Cette représentation graphique complexe a été divisée volontairement en trois zones distinctes. Chaque zone a fait l'objet d'une journée complète de formation. Au terme de chaque journée, les participants ont réalisé un travail individuel d'intégration. Ayant choisi, pour la durée de la formation, un de leurs cours, les participants étaient invités à réfléchir à la question abordée pendant la journée (quel est le sens, quel est l'objet, quelle est la manière). Nous allons maintenant détailler chaque journée et préciser le travail à réaliser avec le fil rouge.

2.3.1. Trois questions en trois jours

- 28 La formation comprend trois journées. Chaque journée répond à une question spécifique permettant de travailler des éléments des modèles de Lebrun et de Tardif.
- La journée 1 (en bleu) questionne le sens à donner à la démarche d'évaluation en pédagogie active. Basée sur le modèle de Lebrun, elle permet d'aborder les notions (ressources, activités, résultats) de pédagogie active telles que définies plus haut, ainsi que celles d'alignement cohérent entre les objectifs, les activités et l'évaluation (Biggs, 1999). Il s'agit aussi d'attirer l'attention des participants sur l'importance de choisir, relativement tôt dans la construction du dispositif, des critères d'évaluation. Les participants sont amenés à redéfinir ce qu'ils entendent par la pédagogie active. Dans l'histoire de la pédagogie, la rupture avec l'enseignement traditionnel définit la pédagogie active au travers des activités

proposées aux étudiants afin de favoriser leur apprentissage. Aujourd'hui, on a tendance à classer sous l'expression « méthodes actives » toutes les méthodes qui impliquent réellement l'apprenant et qui tentent de lui faire construire son savoir à partir d'études de cas, de jeux de rôle, de situations proposées par les apprenants ou par le formateur et « dans laquelle la part d'implication de l'apprenant est particulièrement forte » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 229). Aussi, la pédagogie active a pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche (Raucent & Vander Borgh, 2006). Après cette mise au point, les participants s'interrogent sur la cohérence entre les différents composants : les ressources / informations, les activités / interactions et les productions / résultats. Pour cela ils sont mis en analyse de situation. Un professeur fictif explique son dispositif d'enseignement. Les participants sont amenés à critiquer les résultats attendus, les méthodes mises en place par l'enseignant et les outils d'évaluation.

- La journée 2 (en vert) porte sur l'objet de l'évaluation. Elle permet d'aborder les notions de critères, d'étapes d'apprentissage et de compétences en attirant l'attention des participants sur le fait que l'évaluation ne se limite pas à l'évaluation de la maîtrise. Basée sur les différents principes du modèle de Tardif (rendre compte d'une progression, penser compétence, déterminer les ressources mobilisées, etc.), elle porte aussi sur la progression dans l'apprentissage, ce qui implique d'identifier des étapes d'apprentissage et de trouver des indices de progression dans la qualité des ressources et les activités entreprises par les apprenants. On passe de la notion d'objectif à la notion de compétence. Après avoir collaboré en petits groupes sur des études de cas, les participants devaient identifier une compétence ciblée dans le cours qu'ils avaient choisi, la contextualiser et la diviser en compétences spécifiques ou étapes de progression. Par exemple, pour la compétence principale « transcrire avec les conventions de transcription X sur base du langage oral », les compétences spécifiques ou étapes de progression seraient « utiliser les conventions de transcription », « savoir utiliser le logiciel de transcription », « transcrire en tenant compte des variations du langage oral ». Des travaux de transcription peuvent être demandés pour que l'enseignant puisse vérifier si l'étudiant progresse bien et s'il a atteint certains degrés de maîtrise.
- La journée 3 (en jaune) traite de la manière d'évaluer. Les trois piliers du modèle de Tardif (explicitation des étapes, observation et interprétation) permettent de guider la démarche d'évaluation. L'accent est mis sur l'articulation entre les critères et les indicateurs. Si l'on reprend l'exemple précédent de la transcription, les indicateurs de progression pourraient être que l'étudiant s'entraîne à utiliser les symboles de transcription, qu'il réalise quelques exercices, qu'il se pose des questions sur l'usage de certains symboles dans certaines situations. Pendant la formation, les participants devaient choisir des outils d'évaluation et des productions pour collecter ces indices de progression.

2.3.2. Fil rouge

- 29 Pour soutenir la mise en place des éléments théoriques lors de séances individuelles, les participants ont été amenés, quotidiennement, à compléter une partie du modèle-outil. Cela nous permettait de vérifier leur intégration des notions visées par les activités de la journée et de réfléchir à leurs spécificités individuelles.
- 30 Pour élaborer un bon dispositif pédagogique, l'enseignant ne peut se contenter de choisir des méthodes qui suscitent plus d'implication de la part des étudiants. Il doit, en plus, questionner leur pertinence compte tenu des objectifs de formation visés et du

dispositif d'évaluation des acquis des étudiants. Il doit viser un alignement cohérent entre ces différentes parties. Allal (2007) nous rappelle qu'enseigner « *c'est aussi planifier des séquences didactiques, créer ou adapter un matériel adéquat, structurer des conditions (temporelles, spatiales, sociales) des activités d'apprentissage (...). Et dans chacune de ces activités, l'évaluation est présente, que ce soit de manière formelle ou informelle* » (p139).

- 31 Cette planification reste particulièrement difficile pour les enseignants. C'est la raison pour laquelle, des temps de travail individuel, encadrés par les conseillers pédagogiques de l'IPM qui participaient à la formation, étaient prévus. Au-delà des notions de cohérence du dispositif et de sa pertinence pour atteindre des niveaux de compétence ciblés, le fil rouge était également le lieu pour questionner la validité et la fiabilité des outils d'évaluation.

3. Modèle-outil au service du développement professionnel

- 32 L'ensemble de la formation était destiné à soutenir le développement professionnel des enseignants du supérieur. Cette démarche s'inscrit dans le courant récent qui vise à la fois à renforcer les activités d'enseignement et d'apprentissage et à valoriser l'enseignement universitaire (Rege Colet & Berthiaume, 2009). L'offre de formation de l'IPM (Institut de pédagogie universitaire et des multimédias) s'adapte chaque année pour répondre aux besoins des enseignants. L'université de printemps présente le cadre idéal pour impliquer davantage les enseignants dans leur formation pédagogique.
- 33 Nous sommes partis de questions émanant des enseignants eux-mêmes qui essayent de mettre en place des dispositifs pédagogiques innovants. La formation rassemble les différentes notions importantes qui touchent à l'évaluation des compétences et qui donnent ainsi sens à l'action pédagogique. L'enseignant peut partir d'un problème, imaginer son dispositif d'évaluation, échanger à son propos, l'expérimenter, le maintenir ou l'abandonner. Les formés sont pleinement acteurs dans cette formation parce qu'ils sont amenés à utiliser le modèle-outil de manière progressive et scénarisée temporellement. Ils doivent donner du sens à leur dispositif, se positionner et réfléchir aux méthodes et aux objectifs à atteindre dans leur cours. Ensuite, ils doivent créer et concevoir des niveaux de progression par rapport à des compétences ciblées dans leur cours. Enfin, ils sont amenés à réfléchir à des outils permettant de collecter des informations sur la progression des étudiants et sur le degré de maîtrise de certains niveaux de compétences. Ces différentes phases font l'objet de concertation avec d'autres enseignants. Chacun peut venir expliquer une partie de son projet et partager ses questions. Le modèle-outil permet une réflexion objectivée sur le dispositif d'enseignement qui permet de *réguler* et *d'explicitier* la progression.
- 34 Notre modèle-outil est outil de régulation, car il permet d'avoir des retours sur le dispositif en tant que tel et sur l'impact que ce dispositif peut avoir sur les étudiants. Il est bon de savoir si le décalage entre ce qui est enseigné et ce qui est réellement appris est fortement ou peu lié aux méthodes utilisées, ou aux travaux demandés ou encore aux informations-ressources fournies par l'enseignant.
- 35 Il est outil d'explicitation et de progression puisqu'il permet de tenir compte de la construction d'une compétence et il permet à l'enseignant de cibler des étapes d'apprentissage critique qui témoignent de l'évolution de l'étudiant.

- 36 Cet outil intéressant pour la construction de dispositifs à visée de développement de compétences exercées et validées chez les étudiants est aussi un outil qui permet à l'enseignant de développer, de réguler et d'explicitier sa compétence comme enseignant.
- 37 Toujours selon ce principe d'isomorphisme, nous avons, en plus, appliqué ce modèle-outil pour évaluer la formation, construite elle-même avec des méthodes actives. Ainsi, il a également servi à soutenir notre propre développement professionnel. En effet, pour proposer un cadre de formation cohérent, pour identifier des critères et des indicateurs pouvant témoigner de la progression des participants, nous avons dû forcer l'explicitation des étapes d'apprentissage, viser la cohérence dans nos activités, élaborer une progression dans la construction du modèle et partager nos pratiques. Nous avons évalué la formation et nous en partageons les résultats ci-dessous en décrivant les participants et leurs attentes, la lecture de l'évaluation réalisée par les participants sur l'ensemble de la formation et la synthèse de nos mesures en cours et en fin de formation.

4. Évaluation du dispositif de formation et de son modèle-outil

- 38 Le modèle-outil et les activités préparées dans le cadre de cette formation ont été testés sur 59 participants issus pour la plupart de l'enseignement supérieur non universitaire (55 des Hautes Écoles et 4 de deux universités belges). Les domaines d'enseignement des participants étaient assez variés avec la répartition suivante : 8 enseignants des sciences médicales, paramédicales et éducation physique, 33 enseignants en sciences humaines, 18 enseignants en sciences et technologies. Les niveaux d'expérience étaient également très variables (10 ans à pas encore d'expérience en pédagogie active).
- 39 Lors de l'inscription, les participants ont complété un document comprenant plusieurs questions à propos du dispositif en pédagogie active pour lequel ils souhaitaient travailler l'évaluation, leur niveau d'expérience et les différentes attentes par rapport à la formation. Les différentes attentes ont ensuite été rassemblées par degré de similitude. Les trois attentes les plus importantes sont, par ordre de citation : 1) l'évaluation du travail de groupe : comment évaluer le travail en groupe ; 2) le choix entre le formatif et le certificatif : pour l'évaluation des compétences comment choisir entre le formatif et le certificatif ; 3) le choix des outils : grille, portfolio, etc. Les enseignants ont mentionné plus rarement des attentes concernant la cohérence dans le dispositif, la définition de la pédagogie active ou encore l'évaluation du savoir-être. Lors du démarrage de la formation, nous avons articulé les activités des trois jours en référence aux attentes.
- 40 L'évaluation de la formation s'est déroulée en deux temps. Tout d'abord, elle a consisté à mesurer la progression des candidats tout au long des trois journées et à mesurer le degré de satisfaction à la fin de l'ensemble des activités. Ensuite, nous avons recontacté tous les participants un an plus tard pour mesurer l'impact de la formation sur leurs pratiques d'évaluation.

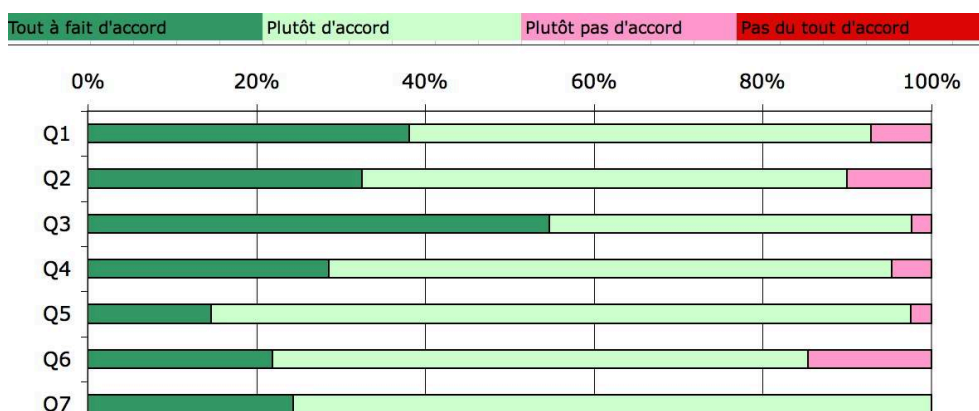
4.1. Évaluation de la progression des participants par rapport à l'évaluation de leur dispositif d'enseignement

- 41 Des critères et indicateurs de progression avaient été élaborés lors de la préparation de la formation. En effet, au terme de la première journée, les participants devaient être capables de revoir leur dispositif d'enseignement en intégrant les concepts de cohérence et d'alignement entre objectifs, méthodes, outils et évaluations. Au terme de la deuxième journée, ils devaient formuler des compétences ciblées, les décliner en étapes d'apprentissage et ainsi déterminer des critères d'évaluation. Enfin, au terme de la troisième journée, ils devaient réfléchir à des indicateurs pour suivre l'apprentissage et choisir des outils d'évaluation en référence aux neuf principes de Tardif. Le remplissage d'une partie ciblée du modèle-outil (cf. figure 2) par les participants se faisait pendant l'accompagnement individuel. Cela nous permettait de vérifier si les productions attendues étaient suffisamment maîtrisées.
- 42 Une série d'indicateurs (réalisation d'un travail en groupe, interactions, collecte d'informations nécessaires) permettaient de suivre l'évolution d'une journée et de réguler si cela s'avérait nécessaire. Les indices de progression faisaient l'objet d'échanges entre les formateurs de manière informelle. Le sentiment de cohérence dans l'enchaînement des activités a été confirmé ainsi que la force du modèle-outil pour guider la réflexion pédagogique des participants.

4.2. Évaluation par les participants au terme de la formation

- 43 Au terme de la formation, 42 participants sur 59 ont participé "à chaud" à une évaluation de la formation. Cette partie visait à recueillir des données sur la qualité des composantes du dispositif, leur cohérence et leur pertinence (figure 3). Celle-ci comprenait 42 propositions pour lesquelles il fallait cocher un degré d'accord (échelle de Likert avec quatre positions) et répondre à des questions ouvertes. Nous avons interrogé les candidats pour les aspects logistiques, pédagogiques et techniques.
- 44 Le graphique suivant présente les résultats pour sept questions qui concernent le dispositif pédagogique.
- Q1 : Les ressources proposées sont utiles pour ma formation continuée
Q2 : Les ressources proposées sont suffisantes
Q3 : Le travail en atelier a été riche pour mes apprentissages
Q4 : L'alternance entre séance plénière et ateliers était satisfaisante
Q5 : Les formateurs sont ouverts aux interventions des participants
Q6 : La formation m'a permis d'échanger avec des pairs sur mes pratiques professionnelles
Q7 : Les formateurs suscitent l'intérêt.

Figure 3 : Résultats d'évaluation au terme de la formation



- 45 Les degrés d'accord permettent de vérifier une satisfaction assez globale par rapport aux informations, activités et interactions proposées même si des participants auraient souhaité encore davantage d'échanges entre eux.
- 46 Les réponses des participants, aux questions ouvertes du questionnaire d'évaluation, ont permis une lecture plus nuancée des résultats. Par exemple, concernant le fil rouge, un participant regrette qu'il n'y ait pas eu assez de tutorat pendant les moments de travail individuel. Les six formateurs accompagnés de quelques collègues (trois ou quatre en fonction des moments) n'ont pas pu encadrer les 59 participants avec la même attention. Un autre participant souligne positivement l'apport du fil rouge et les travaux pratiques associés.

4.3. Évaluation de l'impact de la formation sur les pratiques des enseignants

- 47 À la fin de la formation de l'université de printemps 2008, nous ne pouvions contourner la difficulté de mesurer l'impact réel de tout ce travail sur les pratiques des enseignants. On sait que revoir un dispositif dans son ensemble prend plus que trois jours. La formation ne faisait qu'amorcer une reconstruction de l'existant et il était bien difficile pour les candidats de mesurer les différents impacts que notre formation aurait sur leur dispositif et son évaluation.
- 48 Par voie de conséquence, nous avons décidé de recontacter tous les participants. Après un an d'enseignement, nous leur avons demandé d'estimer les différents changements dans leur pratique professionnelle. Ils déclarent tous³ réfléchir davantage en termes de compétences. La plupart d'entre eux (80 %) ont réutilisé le fil rouge par la suite et ont l'impression de s'être développés professionnellement. Sur une échelle graduée mesurant le niveau professionnel, allant de un (niveau débutant) à dix (niveau du praticien réflexif), les enseignants se situent à sept et demi alors que la moyenne était à six en 2008. Enfin, 60 % d'entre eux estiment avoir déjà changé leurs pratiques d'enseignement et leurs pratiques d'évaluation. D'autres regrettent ne pas encore avoir eu le temps d'exploiter certaines réflexions, mais envisagent de s'y mettre dans les prochains mois.

5. Conclusion

- 49 Cet article présente une formation de trois jours développée par six conseillers pédagogiques ayant pour thématique l'évaluation en pédagogie active. L'ensemble des activités s'est appuyé sur un modèle-outil intégrant les idées du modèle de Lebrun pour comprendre les composantes d'un dispositif et les principes et piliers du modèle de Tardif quant à l'évaluation des compétences et de leur développement.
- 50 Au niveau des enseignements
- 51 L'objectif de cette formation était, d'une part, de construire, de partager et de tester un outil pour accompagner les enseignants dans l'évaluation globale de leur dispositif d'enseignement. D'autre part, de manière implicite nous visions également à contribuer au développement professionnel des enseignants en leur offrant un cadre de réflexion et de partage de pratiques ainsi que des activités centrées sur leur enseignement.
- 52 Au terme de la formation, ils devaient être davantage capables de choisir des outils d'évaluation dans le cadre de leur dispositif d'enseignement afin de pouvoir guider et contrôler la progression des étudiants ainsi que leur degré de maîtrise à différents niveaux de cette progression. Des moments de travail de groupe et des encadrements plus individualisés ont été proposés à plusieurs reprises lors de ces journées de formation.
- 53 Au niveau des enseignants
- 54 Les différents indicateurs de progression, les travaux de groupes et les échanges personnels ont permis aux conseillers pédagogiques de suivre les réflexions et l'impact des activités proposées sur les enseignants. Nous avons confronté ces données aux perceptions des participants eux-mêmes. Les perceptions "à chaud" au bout des trois jours étaient globalement très satisfaisantes. Néanmoins, il était difficile d'estimer l'impact de la formation sur le développement professionnel des enseignants. Dès lors, nous leur avons demandé d'estimer les changements professionnels un an après la formation proposée. Seuls 21 candidats sur les 59 participants initiaux ont répondu à l'enquête. La majorité d'entre eux perçoit un développement professionnel qui s'exprime surtout par une réflexion pédagogique davantage axée sur les compétences.
- 55 Au niveau des conseillers pédagogiques
- 56 En réfléchissant à cette formation sur le thème de l'évaluation des acquis des étudiants dans des dispositifs en pédagogie active, les conseillers pédagogiques impliqués ont confronté et analysé des concepts et théories relevant de discours souvent polémiques dans la littérature. Forcer la mise en commun pour proposer une formation cohérente a permis d'ajuster et surtout d'explicitier des notions difficiles en évaluation comme les notions de critère, d'indicateur ou de compétence. La mise en place de ces trois jours, son évaluation par le modèle-outil lui-même et la rédaction de cette communication ont contribué à leur propre développement professionnel. En réalisant une formation pour évaluer un dispositif en pédagogie active et en appliquant ce même modèle à nos activités, nous avons outillé à la fois la pratique des enseignants et notre pratique de formateur.
- 57 Cela dit, cette présentation est limitée à nos perceptions et à celle des participants. La réalisation de cette formation n'était pas à l'origine d'une recherche expérimentale et le cadre qu'elle propose n'a pas fait l'objet d'analyse statistique pointue. Cette

démarche aurait gagné à être accompagnée par une recherche en pédagogie universitaire validant le dispositif ainsi que le modèle qui intègre les idées de Lebrun et de Tardif.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2007). Evaluation : Lien entre enseignement et apprentissage. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle. (Eds.). *Enseigner*. (pp. 139-49). Paris : PUF.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing : A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York : Longman.
- Biggs, J. B.(1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham : The society for Research into High Education and Open University Press.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lebrun, M. (2007, 2ème éd.). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lebrun, M. (2009). *Un regard sur les théories de l'apprentissage ; quel impact sur vos pratiques d'enseignement ?* Conférence donnée dans le cadre du Service Universitaire de Pédagogie de l'Université Joseph Fourier. Grenoble, France, janvier 200).
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Raucent, B. & Vander Borght, C. (2006). *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). *Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires*. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds). *Savoirs en (trans)formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences - documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.

NOTES

1. Il s'agit d'une expression proposée par Marcel Lebrun voulant signifier que le développement des compétences transversales, auxquelles les étudiants ne sont pas vraiment formés et qui ne sont guère validées, résulte bien souvent hélas de l'aléatoire.
2. Nathalie Kruyts & Sylviane Bachy (Journée 1), Leticia Warnier & Pascale Warnier, (Journée 2), Marcel Lebrun & Denis Smidts (Journée 3)
3. Nous avons obtenu 21 réponses sur les 59 candidats de l'UP2008

RÉSUMÉS

Une équipe de formateurs a été confrontée à la mise en place d'une formation de trois jours destinée à des enseignants du niveau supérieur universitaire ou non universitaire autour de la thématique de l'évaluation des apprentissages des étudiants dans le cadre de dispositifs basés sur la pédagogie active.

Cet article a pour objectif de présenter la mise en œuvre de cette démarche de formation, centrée sur un modèle-outil utilisé comme fil rouge. La formation a été testée avec cinquante-neuf enseignants de l'enseignement supérieur. Nous souhaitons montrer comment l'utilisation de ce modèle a contribué à la mise en place de cette formation et au développement professionnel des enseignants.

A team of academic developers was confronted with the task of organising a three day training course for higher education teachers on the topic of assessment in contexts using active pedagogy.

The aim of this paper is to present the various steps in implementing the course, using a framework devised for this course. The course was carried out with 59 teachers in higher education. We will show how using the framework supported instructional design and professional development of teachers.

INDEX

Mots-clés : développement professionnel des enseignants, dispositif de formation, évaluation, pédagogie active

AUTEURS

SYLVIANE BACHY

Conseillère pédagogique à l'IPM
Université catholique de Louvain
Institut de pédagogie universitaire et des multimédias
Grand-rue 54
1348 Louvain-la-Neuve
Belgique
Courriel : sylviane.bachy@uclouvain.be

MARCEL LEBRUN

Professeur à l'Université catholique de Louvain et conseiller pédagogique à l'IPM
Université catholique de Louvain
Institut de pédagogie universitaire et des multimédias
Grand-rue 54
1348 Louvain-la-Neuve
Belgique
Courriel : marcel.lebrun@uclouvain.be

DENIS SMIDTS

Conseiller pédagogique à l'IPM
Université catholique de Louvain
Institut de pédagogie universitaire et des multimédias
Grand-rue 54
1348 Louvain-la-Neuve
Belgique
Courriel : denis.smidts@uclouvain.be