



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



l'apprentissage en cours. Enfin l'ensemble de ces évaluations nous donne l'opportunité de montrer en quoi elles peuvent être facteurs d'évaluation des apprentissages des pratiques d'enseignement.

Bibliographie

- Bru, M. (1999). Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître. Dans J. Bourdon et C. Thélot (dir.), *Éducation et formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives* (p. 151-162). Paris, France : CNRS.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France. 292 p.
- Fauré, L., Gardiès, C. et Marcel, J.-F. (2017). « Référentialité et découpage des savoirs dans l'enseignement professionnel agricole : le cas de l'information-documentation et des sciences et techniques des agroéquipements ». *Spirale*, 59, 71-83.
- Fauré, L. (2017). *Co-enseignement et développement professionnel des enseignants d'agroéquipements de l'enseignement agricole*. Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès, tome 1, 309 p, tome 2, 160 p.
- Gardiès, C. (2012). *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation (habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse 2, France)*. Récupéré de l'archive ouverte OATAO : https://oatao.univ-toulouse.fr/9862/1/Gardies_9862.pdf
- Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les Sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (p. 79-112). Paris, France : L'Harmattan.
- Rock, M. L., Gregg, M., Thead, B. K., Acker, S. E., Gable, R. A. et Zigmond, N. P. (2009). Can you hear me now ? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers-in-training. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 32(1), 64-82.
- Tremblay, P. (2009). *Inclusion scolaire d'élèves présentant des troubles/difficultés d'apprentissage : co-formation entre enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre d'expériences de co-enseignement (communication orale à la 6e journée d'études des chercheurs belges francophones en éducation, Université libre de Bruxelles, 9 septembre 2009)*.

Contribution 8

Apports d'un dispositif hybride de formation professionnelle en présence ou en classe virtuelle à l'expérience d'apprentissage d'étudiants (7683)

Romaine Carrupt & Hervé Barras
Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Mots-clés : classe virtuelle, formation hybride, expérience d'apprentissage, régulation interactive, pratique réflexive

Introduction

Cette recherche compréhensive vise à mieux saisir les apports et limites de l'usage de la CV dans un dispositif hybride de formation professionnelle. Elle interroge l'expérience d'apprentissage d'étudiants engagés dans une démarche formative centrée sur l'évaluation mutuelle de situations emblématiques. A cet effet nous comparons les textes réflexifs produits par deux groupes de 4 étudiants suite à leur séance en CV ou en présentiel. L'analyse des productions cherche à déterminer dans quelle mesure les

commentaires à distance, médiés par un outil cognitif offrant un canal multimodal, influencent l'expérience d'apprentissage – en profondeur, en surface, stratégique (Entwistle, 1988) – des étudiants. Nous expliciterons, tout d'abord, les composantes d'un dispositif hybride de formation professionnelle, sous-tendu par une visée d'autorégulation des apprentissages. Puis nous préciserons l'expérience d'apprentissage proposée dans cet enseignement spécifique.

Dispositif de formation professionnelle hybride

Un dispositif hybride de formation professionnelle s'inscrit dans une didactique des savoirs professionnels (Buysse & Vanhulle, 2009 ; Buysse & Vanhulle, 2010). Il vise à permettre aux étudiants, de tisser socialement des liens entre les différents savoirs et espaces de formation. Cette visée nécessite des interactions complexes durant lesquelles les savoirs peuvent se dire et se construire à partir d'une réflexion sur la pratique. Cette condition remplie, un tel dispositif techno-pédagogique peut soutenir une subjectivation des savoirs. L'artefact CV, par sa synchronie multimodale, semble particulièrement propice au déploiement de la fonction formative en situation d'évaluation en « face à face à distance ».

Evaluation par les pairs en classe virtuelle

Les fonctions formatives et régulatrices de l'évaluation y sont en effet privilégiées. D'une part, l'appropriation des critères d'évaluation par les étudiants et leur verbalisation contribuent à leur apprentissage (Nunziati, 1990 ; Scallon, 1988). D'autre part, l'évaluation par les pairs soutient la co-construction des savoirs, le retour réflexif sur la pratique et le processus d'autorégulation (Allal et Mottier Lopez, 2007).

Mais le recours à la CV permet-il d'instrumenter les interactions et la conceptualisation dans une évaluation mutuelle de pratiques ? La CV paraît certes un bon palliatif à la lourdeur des échanges écrits à distance. Elle offre également, grâce au canal multimodal vidéo audio scripto, des conditions d'échanges proches d'une communication authentique en présentiel. Cependant quelle est la plus-value de cette médiatisation d'une activité de formation par la CV par rapport au présentiel ?

Ferone et Lavenka (2015) relèvent des échanges plus riches, plus variés et plus nombreux en CV qu'en présentiel. Selon Marcoccia (2011), le contexte spatial (domicile) influence favorablement les interactions et favorise le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage. La collaboration synchrone vidéo offrirait des conditions particulièrement favorables à des évaluations mutuelles en « face à face distanciel ».

Toutefois les problèmes techniques liés à l'artefact peuvent largement compromettre les échanges et avoir un impact direct sur l'anxiété des participants. (Macedo-Rouet, 2009). De plus, l'évaluation mutuelle n'est pas sans déstabilisation chez les étudiants amenés ainsi à revoir leurs conceptions initiales tout en protégeant leur image de soi (Goffman, 1973). La CV remet-elle en cause ou préserve-t-elle leur face lors des évaluations par les pairs ? L'usage de cet artefact constitue-t-il un empêchement supplémentaire, engendré par le stress lié à l'appropriation des TIC, ou, au contraire, suscite-t-il, par sa dimension novatrice, la motivation et l'investissement des étudiants ?

Expérience d'apprentissage

L'apprentissage est un ensemble complexe de processus variés qui permet l'acquisition d'informations (Dumont, Instance, & Benavides, 2010). Nous le déclinons chez l'apprenant en trois approches : surface (éviter l'échec), profondeur (recherche de compréhension et de développement) et stratégique (découverte des intentions de l'enseignant) (Biggs & Tang, 2007 ; Entwistle, 1988 ; Ramsden, 1988). Ces trois approches peuvent évoluer chez les étudiants en cours de formation et même très rapidement

selon leurs représentations des demandes de l'enseignant (Philippe, Romainville, & Willocq, 1997). Le transfert de l'apprentissage dans la pratique professionnelle est difficile et ne peut être effectué que par l'étudiant, à l'enseignant de le favoriser à l'aide de diverses activités (Tardif, & Meirieu, 1996). Les liens entre la théorie et la pratique appuient la personnalisation du savoir et le développement des compétences (Legendre, 1998). La construction de ces liens favorisera également une approche en profondeur de l'apprentissage. Tous ces éléments peuvent être aussi appuyés par la collaboration entre les étudiants afin de soutenir l'apprentissage (Vygotski, 1934-1997). Finalement, nous pouvons également utiliser le concept de l'engagement social développé par Lewin (1947) en demandant aux étudiants de déclarer leurs projets au groupe afin de favoriser le transfert à la pratique.

A quelles conditions l'artefact CV instrumente-t-il les évaluations mutuelles en vue d'une autorégulation des apprentissages ? L'apport de la CV améliore-t-elle l'expérience d'apprentissage des étudiants ? Comment l'expérience d'apprentissage des étudiants peut-elle être favorisée par le dispositif techno pédagogique proposé ?

Méthode

La population de cette étude est composée de 8 étudiants, dont 2 femmes, âgés de 27 à 38 ans. Il y a autant d'étudiants de genre féminin, masculin dans les deux groupes. Ils sont en formation postgrade à l'enseignement secondaire et participent à un cours de différenciation pédagogique. Ils doivent s'inscrire à une séance en présentiel ou virtuel, à choix, dont l'objectif est de réguler les apprentissages. Les consignes et la durée de collaboration sont identiques. Chacun conçoit un dispositif de différenciation, l'expérimente en classe et le transmet à ses pairs. Puis, à l'aide d'une grille d'évaluation critériée, il en commente la qualité, la pertinence et la cohérence en groupe. Suite à cette activité, les étudiants travaillent leur production et la dépose avec leur texte réflexif sur la plate-forme d'enseignement.

L'expérience d'apprentissage est déclinée selon les connaissances apprises, l'apport de la démarche différenciée à la pratique, l'apport de la collaboration avec les collègues, l'application réalisée en classe et le projet de transfert. Ces 5 critères sont évalués à l'aide de la grille et d'une grille critériée des commentaires.

Résultats envisagés

Nous traiterons les données produites par les étudiants – la transcription des interactions en CV et le texte réflexif –, selon un axe quantitatif et qualitatif nous permettant de répondre à nos questions de recherche en fonction des 2 ingénieries proposées et des 5 critères de l'expérience d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Ed.). (2007). Régulations des apprentissages en situation scolaire et formation. Bruxelles : De Boeck Université.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning at University (3e éd.). (S.l.) : Open University Press.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Collice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Guedet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Rennebood, E. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. Distances et savoirs. Vol 9. n° 1. p. 69-96.
- Buyse A. & Vanhulle S. (2009). Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? Questions vives [En ligne]. Vol. 5, n° 11. Consulté le 30 septembre 2016. DOI : 10.4000/questionsvives.603
- Buyse A. & Vanhulle S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. Revue suisse des sciences de l'éducation. [En ligne]. Vol. 32, n° 1. p. 87-104. URL :

- http://www.rsse.ch/past-issues/32-1-2010-forschung-uber-die-lehrerinnen-und-lehrerbildung-ansichten-und-aussichten/?page_id=2467
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*. Vol 4. n° 4. p. 469-946.
- Dumont, H., Instance, D., & Benavides, F. (2010). Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique. Paris : Éditions OCDE.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. Dans *Learning strategies and learning styles* (Schmeck R. R., pp. 21 51). New-York, NY : Plenum Press.
- Ferone, G. & Lavenka, A. (2015). La CV, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distances et médiations des savoirs*. [En ligne]. Vol. 10. Mis en ligne le 17 juin 2015. Consulté le 10 juin 2016. URL : <http://dms.revues.org/1047>
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Henri F., & Ludgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : PUQ.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. Dans T. Newcomb, E. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. New York : Holt.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement, ses usages et effets sur la distance de transaction ». *Distances et savoirs*. Vol 7. n° 1. p. 65-91. DOI : 10.3166/ds.7.65-91
- Marcoccia (2011). T'es où maintenant ? : les espaces de la conversation visiophonique en ligne. In C., Develotte, R. Kern, M.-N. Lamy. (dir.). *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*. p. 95-115. Lyon : ENS Edition.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Nunziati G. (1990). Pour construire une évaluation formatrice, *Cahiers Pédagogiques*, no 280.
- Philippe, M.-C., Romainville, M., & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 309 325.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning : New perspectives*. London : Kogan Page.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98 (mars-avril), 4-7.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*, (trad, F. Sève). Paris : La Dispute.