

Bulletin de l'ADMEE

Bulletin de l'ADMEE

2013/3



Innovations en évaluation & évaluations des innovations en éducation

- Editorial
- *Le log book* : un support d'apprentissage, d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles (Viviane VIERSET)
- L'évaluation d'un dispositif innovant devant favoriser la réussite des étudiants (Cathy PERRET & Sophie MORLAIX)
- Evaluation des perspectives d'utilisation d'une plateforme en ligne par des étudiants professeurs en formation en 2013 (Philippe GABRIEL)
- Enjeux actuels de la formation à l'évaluation des apprentissages : points de vue de deux formatrices (Marie VAN REYBROECK, Ariane FAVRE MARMET)
- Présentation de l'ouvrage «Persévérer et réussir à l'université»

Editorial

Au printemps 2013, un appel à articles avait été lancé pour ce troisième numéro annuel du Bulletin de l'ADMEE, sur le thème : **Innovations en évaluation & évaluations des innovations en éducation.**

Le but de cet appel à écriture était d'offrir, dans le cadre de notre réseau, un espace complémentaire de communication à toute personne préoccupée par des enjeux d'évaluation dans les systèmes éducatifs et de formation : enseignants, formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, décideurs et évidemment aussi praticiens de la recherche. Autrement dit, des auteurs représentatifs des différents profils de personnes à qui l'ADMEE s'adresse depuis sa création.

Ce faisant, nous avons délibérément ouvert ce bulletin à différentes formes d'écrits, en espérant initier des écritures professionnelles (de pratique, de recherche) qui mettent en mots des récits subjectifs, des comptes rendus de pratiques, des présentations d'outils et de leurs usages en contexte, des exemples de démarches évaluatives, des synthèses de recherche, des questionnements critiques, etc.

Plusieurs d'entre vous ont répondu, signe que ce type d'écrits semble répondre à un besoin. Le monde effréné de la publication scientifique donne peu de place aux essais, aux pensées en cours, aux écrits expérientiels qui s'interrogent, qui doutent, mais aussi qui se réjouissent. En d'autres mots, à des écrits en éducation qui, tout en formalisant bien sûr la pensée, s'inscrivent dans un **espace interface, dans un mouvement dialectique entre sciences et expériences.**

Ainsi, plusieurs d'entre vous se sont annoncés partants, dont certains projets d'écriture se concrétiseront ultérieurement. Ce numéro thématique présente trois articles :

- Le premier, de **Viviane VIERSET**, expose de façon très documentée l'usage d'un journal de bord (ou *log book*) dans le contexte de la formation

en gynécologie-obstétrique à l'Université de Liège. Les objectifs de l'outil, les compétences professionnelles évaluées, ainsi que le type d'accompagnement associé aux critères d'autoévaluation et de coévaluation sont décrits et discutés.

- Le deuxième article présente le point de vue de deux actrices, **Cathy PERRET** et **Sophie MORLAIX**, concernées par la mise en place et l'évaluation d'un dispositif innovant devant favoriser la réussite des étudiants (le Plan Réussite Licence (PRL) à l'Université de Bourgogne.
- Le troisième article, de **Philippe GABRIEL**, expose des résultats d'une évaluation des perspectives d'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne par des étudiants professeurs dans une université française. L'auteur donne à voir les facteurs que les étudiants présentent comme explicatifs de leur attitude face à l'outil numérique qu'ils envisagent ou non d'intégrer dans leurs pratiques professionnelles.

Ces trois contributions ont pour point commun de porter la réflexion sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur, signe des mouvements innovants qui cherchent à se développer dans ce contexte. Dans le prolongement de cette réflexion dans le contexte supérieur, le bulletin présente un ouvrage nouvellement paru : ***Persévérer et réussir à l'université***, sous la direction de **Sandrine NEUVILLE**, **Mariane FRENAY**, **Bernadette NOËL** et **Vincent WERTZ**, aux Presses Universitaires de Louvain (2013).

Rappelons à cette occasion l'ouvrage collectif qui a résulté du colloque de l'ADMEE-Europe à Paris en 2011 qui, précisément, aborde la question de l'évaluation de et dans l'enseignement supérieur : **Evaluation et enseignement supérieur**, sous la direction de Marc ROMAINVILLE, Rémi GOASDOUE et Marc VANTOUROUT, chez De Boeck (2013).

Le Bulletin se clôt sur l'interview de deux actrices impliquées dans des dispositifs de formation des enseignants :

- Marie VAN REYBROECK, professeure à l'Université catholique de Louvain, en Belgique, intervenant notamment auprès d'enseignants en cours d'emploi qui réalisent une maîtrise en Sciences de l'éducation ;
- Ariane FAVRE MARMET, formatrice et coordinatrice dans le contexte de l'accompagnement et de la formation continue des enseignants de l'école primaire genevoise en Suisse.

Il leur a été demandé quels étaient, de leur point de vue, les enjeux actuels de formation en matière d'évaluation des apprentissages des élèves.

Nous espérons que ce numéro du Bulletin de l'ADMEE vous donnera envie, vous également, de contribuer à cette thématique des innovations en évaluation et de l'évaluation des innovations en éducation, un thème que nous proposons de poursuivre dans le numéro annuel thématique de 2014.

Si vous êtes intéressés à présenter un écrit, n'hésitez alors pas à vous manifester : lucie.mottier@unige.ch

Le CA de l'ADMEE-Europe et moi-même, nous vous souhaitons une très bonne lecture !

*Lucie Mottier Lopez
Rédactrice du Bulletin*

Conseil d'administration 2013-2015



Bureau

Président	Réginald BURTON
Vice-présidente	Nathalie YOUNES
Secrétaire-trésorier	Walther TESSARO

Délégations nationales

Belgique	Annick FAGNANT Natacha DUROISIN
France	Marc VANTOUROUT Philippe CHARTIER Yann MERCIER-BRUNEL
Luxembourg	Raymond MEYERS Christophe DIERENDONCK
Maroc	Mohamed RADID Mohammed EL ASSAAD
Portugal	Maria Cármen CAVACO Natália ALVES
Suisse	Pierre PETIGNAT Raphaël PASQUINI

Autres membres du CA

Administrateur délégué	Matthis BEHRENS
Rédactrice du bulletin	Lucie MOTTIER LOPEZ
Organisateur du 26e colloque	Mohamed RADID
Rédacteur européen de la revue	Claude HOUSSEMAND
Universités d'été	Anne JORRO
Organisateurs du 25e colloque	Pierre-François COEN

Le *log book* : un support d'apprentissage, d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles

Le cas d'un parcours de stage en gynécologie-obstétrique à l'Université de Liège

Viviane Vierset Conseillère psycho-pédagogique à la faculté de médecine de Liège

A l'Université de Liège, des démarches d'implantation de dispositifs pédagogiques proposant, entre autres modalités, l'utilisation d'un *log book* (journal de bord ou carnet de route) ou d'un *portfolio* (collecte de différents types de travaux) comme outil d'apprentissage, d'accompagnement et d'évaluation, est née de l'initiative d'enseignants-chercheurs de plusieurs facultés dont la faculté de médecine. L'articulation théorie-pratique, le transfert des apprentissages, l'acquisition de démarches réflexives en constitue le fil d'Ariane. Simultanément, en rupture à des évaluations gérées unilatéralement par l'enseignant, s'installe le développement d'une co-évaluation/co-régulation construite lors d'un dialogue entre l'étudiant et l'enseignant tout au long du travail demandé.

Définition : qu'est-ce qu'un *log book* ?

Un *log book*, journal de bord analytique et réflexif, développe plusieurs situations vécues authentiquement par l'étudiant, le plus souvent lors d'un stage. Une formulation relative au *log book*, ou journal de bord (terme plus couramment utilisé pour répertorier le travail de l'enseignant dans le secondaire supérieur d'institutions francophones), est

présentée par la faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke en ces termes :

Le journal de bord (ou *log book*), en répertoriant des situations cliniques et des entités diagnostiques que l'externe côtoie au quotidien, lui donne l'occasion de prendre pleinement conscience de son parcours d'apprentissage. Il permet notamment de tirer profit de chacune de ses expériences professionnelles tout en assumant un rôle plus actif dans la gestion de ses apprentissages en collaboration avec ses superviseurs. (Université de Sherbrooke, études médicales prédoctorales, 2007)

Un *log book* peut être intégré, en tant que réalisation à part entière, dans les différents travaux constitutifs d'un *portfolio*. Ces deux outils pédagogiques portent les mêmes objectifs d'apprentissage et d'accompagnement réflexifs. L'un, le *log book*, est constitué de la formulation de traces d'apprentissages acquis dans le quotidien professionnel, au jour le jour, voire au cas par cas. Le deuxième, le *portfolio*, est constitué de plusieurs types de recueil de traces d'apprentissages réflexif, comme par exemples, des analyses critiques d'articles, des rapports de colloques, des réalisations de projets, des *log books* ou tout autre document reflétant la mobilisation d'apprentissages, le développement de compétences et l'usage d'une pratique réflexive par l'apprenant. Nous proposons une définition de cet outil pédagogique citée dans l'ouvrage de Jouquan et Parent (2013) :

Un outil de réflexion conçu et géré par l'étudiant, qui lui permet de cumuler des traces des apprentissages qu'il a réalisés dans divers contextes (cours, stage etc.) et de les organiser de manière à témoigner

du développement de ses compétences.
(Bélangier, 2008)

Dans le cadre de cet article, nous développons plus précisément le *log book*, lui-même intégré dans un *portfolio* comportant les traces d'apprentissages progressifs de la 1^{ère} à la 4^{ème} année du parcours de stages cliniques que doivent effectuer les étudiants en médecine de l'Université de Liège.

Objectifs : quels objectifs d'apprentissage/d'enseignement un log book poursuit-il ?

Le *log book* est un récit réflexif de situations professionnelles vécues. Il représente un support à l'**Apprentissage de la Pratique Réflexive (APR)** du stagiaire mais aussi un support d'accompagnement réflexif qui suggère la controverse et l'argumentation de choix stratégiques diagnostiques et thérapeutiques entre le stagiaire et l'accompagnateur. De plus, il permet l'identification des besoins d'apprentissage : « *que dois-je encore apprendre à partir de cette expérience pour être en mesure de mieux comprendre les problèmes qui se posent au quotidien et de mieux les résoudre ? Comment puis-je faire la différence entre telle ou telle situations que j'ai vécue ?* ».

A partir de ces questions, le stagiaire formule ses objectifs d'apprentissage et planifie les activités pour les atteindre. De même, l'identification des acquis y est formulée à partir de questionnements : « *qu'est-ce que je retire de cette expérience pour ma pratique future ? En quoi cette expérience va-t-elle me servir dans la gestion d'autres situations cliniques ?* ».

Des ateliers d'APR organisent l'apprentissage de ce processus de conscientisation portant sur une expérience professionnelle vécue ou observée authentiquement. Ce processus se réalise lorsque l'étudiant prend conscience des stratégies et des attitudes qu'il a adoptées, de celles qu'il voudrait adopter et, à partir desquelles se construiront progressivement son identité professionnelle personnelle. Lors de ces ateliers, une démarche d'auto-évaluation

initie le stagiaire à l'autonomisation précoce de ses apprentissages et à l'incarnation d'une démarche réflexive quotidienne tout en étant accompagné dans cette démarche. Le *log book* est donc également considéré comme outil d'auto-évaluation, de co-évaluation et de co-régulation. Dans le contexte médical développé ci-après, le *log book* intervient comme support réflexif de situations cliniques vécues par les étudiants lors des stages en **Gynécologie-Obstétrique (G-O)**.

Acronymes de l'article

ACC	Apprentissage de la Communication Clinique
ARC	Apprentissage du Raisonnement Clinique
APR	Atelier de Pratique Réflexive
DQRPA	Capacités pour exercer une pratique réflexive : D : Description d'une prise en charge clinique Q : Questionnements R : Recherche des ressources fiables P : Positionnement et Argumentation A : Identification des Acquis, versus des besoins d'apprentissage
GAA	Guide d'Apprentissage et d'Accompagnement ;
G-O	Gynécologie-Obstétrique

Stratégie d'implantation : quand envisager un log book dans le cadre d'un stage ?

Un *log book* est un outil de développement des compétences professionnelles le plus souvent utilisé lors des stages comme soutien au processus d'apprentissage progressif des compétences à acquérir. En préalable à l'implantation d'un *log book*, il est nécessaire d'identifier prioritairement ces compétences à acquérir progressivement sur le parcours de stage G-O. Ainsi, un référentiel de compétences a-t-il été élaboré avec les acteurs du contexte (médecins G-O, assistants-internes G-O et stagiaires). Ce référentiel est nommé **Guide d'Apprentissage et d'Accompagnement ; GAA**. Dans le dépliant GAA, l'acquisition de deux compétences (cf. encadré 1) y est détaillée dans leur version progressive, année par année. Celles-ci sont, toutes deux, constituées de plusieurs capacités formulées en termes d'action.

Le GAA est communiqué tant aux stagiaires qu'aux accompagnateurs de leurs apprentissages (médecins G-O, assistants-internes G-O) sur le terrain clinique. Parallèlement, il est indispensable de vérifier si des formations sont organisées pour répondre aux exigences inscrites dans le GAA (des formations sont organisées sur le terrain clinique pour répondre aux besoins et aux demandes des différents acteurs pédagogiques). Ensuite, avant de proposer la réalisation d'un *log book* aux étudiants, il est conseillé de construire un référentiel de (co)évaluation se référant aux différentes capacités intégratives. Le maintien d'une cohérence entre le référentiel de compétences à acquérir, la formation à ces compétences et leur évaluation sera ainsi facilité.

Encadré 1. Deux compétences prioritaires à développer lors des stages en G-O

Compétence 1 : « **Gérer les consultations cliniques élémentaires** » avec l'intégration des capacités suivantes (à exercer lors d'une même consultation) :

1. **ARC** : Apprentissage du Raisonnement Clinique
2. **ACC** : Apprentissage de la Communication Clinique
3. Techniques et pratiques biocliniques
4. Procédures administratives

Compétence 2 : « **Acquérir une Pratique Réflexive (APR), seul ou en groupe, afin de devenir un professionnel responsable et autonome au sein d'une communauté de pratiques** »

avec l'intégration des capacités suivantes (DQRPA) :

1. **D** : Description d'une prise en charge clinique
2. **Q** : Questionnements
3. **R** : Recherche des ressources fiables
4. **P** : Positionnement et Argumentation
5. **A** : Identification des Acquis, versus des besoins d'apprentissage

Tâches proposées au stagiaire : quelles pistes pour un apprentissage réflexif ?

Le *log book* est constitué de la formulation de trois cas cliniques (encadré 2). Pour chacun des cas sélectionnés, le stagiaire réalise une description écrite de son vécu tout en y démontrant l'acquisition personnelle des compétences cliniques requises (cf. GAA) à cette pratique médicale. La collecte de situations critiques associée à une recherche adéquate d'éléments significatifs et valides renseigne sur la démarche d'analyse et d'investigation empruntée. Ces situations formulées dans le *log book* peuvent refléter des moments aussi bien positifs que négatifs tout en identifiant précisément en quoi, pour le stagiaire personnellement, elles portent un caractère soit positif soit négatif.

Encadré 2. Un *log book* envisagé en tant que support intégratif des apprentissages réflexifs concernant trois situations cliniques vécues authentiquement par le stagiaire

- **Une situation clinique développant parallèlement l'ARC et l'ACC**

Le raisonnement clinique (ARC), ou la gestion biomédicale adoptée par le médecin en charge du cas est analysée simultanément à la communication entre le médecin et la patiente (ACC).

- **Une situation clinique développant uniquement le raisonnement clinique (ARC)**

- **Une situation clinique développant uniquement la communication clinique (ACC)**

Le *log book*, envisagé en tant que rapport réflexif (cf. APR) des situations vécues, sera évalué sur la globalité des trois cas. Il doit fournir des preuves d'apprentissages, non seulement de la gestion biomédicale (cf. ARC, encadré 1) mais aussi de la gestion communicationnelle (cf. ACC, encadré 1) vécue simultanément lors d'une

consultation. Il est important de souligner l'intégration des capacités biomédicales et des capacités psychosociales afin que le stagiaire acquière les compétences professionnelles indispensables à son futur métier. Il doit ainsi démontrer qu'il est capable d'inclure plusieurs facettes de la profession lors d'une même consultation.

En pratique, en ce qui concerne l'apprentissage du raisonnement clinique (ARC), le stagiaire s'inspire des séances de jeux rôles vécues en faculté dans le cadre des différents modules disciplinaires, en l'occurrence, les modules G-O de 1^{ère} et 2^{ème} masters. Au début du stage, un rappel du processus d'ARC, de la formulation d'hypothèses précoces et de recherche de diagnostic est proposé préalablement au stagiaire. Celui-ci sera amené à se positionner face à cette prise en charge biomédicale. Par ailleurs, en ce qui concerne l'apprentissage de la communication clinique (ACC), il lui est proposé d'observer la relation qui s'installe entre un médecin et sa patiente lors d'une consultation. Il peut relater *textu* le moment du dialogue qui lui semble intéressant tant il semble approprié – ou non approprié – tout en expliquant ce qu'il propose de faire dans cette situation, voire ce qu'il en retient. C'est l'analyse de la relation établie entre le médecin observé et la patiente qui est intéressante à évoquer, non, dans ce cadre, l'analyse de la relation individuelle que le stagiaire entretient avec la patiente (sauf si le cas s'y prête, par exemple lorsqu'il gère lui-même la consultation). Après l'analyse de ces incidents critiques développée lors des ateliers ACC (organisés sur le lieu de stage), il est proposé au stagiaire d'identifier les notions conceptuelles nouvellement acquises, de questionner

l'entretien évoqué, de faire des recherches auprès de personnes-ressources (ou de ressources bibliographiques), et de se positionner face à cette prise en charge communicationnelle.

Les situations cliniques choisies par le stagiaire doivent répondre à une recherche contextualisée authentique c'est-à-dire vécue de l'intérieur tout en prenant du recul et en conscientisant ses apprentissages à propos de la situation. Le rôle de l'accompagnateur est de soutenir le stagiaire dans l'adoption d'une posture de médecin-stagiaire prenant progressivement la place de la posture de stagiaire-médecin empruntée jusque-là. Ainsi, le stagiaire est-il guidé pour passer progressivement du rôle d'observateur réflexif emprunté en 3ème master au rôle d'acteur réflexif conseillé en 4ème master. Afin d'éviter une augmentation exponentielle du nombre de pages et une trop grande charge de travail, une structuration très précise fondée sur la grille d'auto-évaluation/co-évaluation de la pratique réflexive est proposée. Celle-ci est communiquée dès le début du stage pour donner des repères évaluatifs au stagiaire et à l'enseignant.

Grille d'auto-évaluation/ co-évaluation DQRPA : comment évaluer un log book ?

Au terme du stage, le professeur questionne l'étudiant pour vérifier s'il est capable d'analyser les situations cliniques complexes et multidimensionnelles tout en se positionnant vis-vis des problématiques évoquées et rapportées dans le *log book*. Il est demandé au stagiaire de **Décrire** (D), de **Questionner** (Q), de **Rechercher** dans la littérature ou auprès de personnes-ressources (R) et, enfin, de se **Positionner** et de proposer ses propres alternatives (P) sur les faits observés et rapportés dans le *log book*.

Il est utile d'insister sur le fait que c'est la pertinence de l'analyse réflexive du stagiaire qui est évaluée et non la prise en charge des superviseurs et encore moins les superviseurs... Pour éviter toutes sources de confusion, l'utilisation

du **DQRPA** est précisée avec le stagiaire lors des ateliers de pratique réflexive (**APR**). L'apprentissage de la pratique réflexive est effectif si le stagiaire adopte une posture réflexive par rapport au travail d'observation, d'action ou d'interaction clinique. Pratiquement, il lui est demandé de suivre le canevas DQRPA dont la description se trouve dans l'encadré 3.

Acronymes de l'article

ACC	Apprentissage de la Communication Clinique
ARC	Apprentissage du Raisonnement Clinique
APR	Atelier de Pratique Réflexive
DQRPA	Capacités pour exercer une pratique réflexive : D : Description d'une prise en charge clinique Q : Questionnements R : Recherche des ressources fiables P : Positionnement et Argumentation A : Identification des Acquis, versus des besoins d'apprentissage
GAA	Guide d'Apprentissage et d'Accompagnement ;
G-O	Gynécologie-Obstétrique

Encadré 3. Critères d'autoévaluation / de coévaluation du log book : DQRPA**1. DESCRIPTION : « je décris des faits observés » : D.**

Description précise de la prise en charge du cas par le médecin observé (afin d'éviter toute ambiguïté, il n'est pas indispensable de mentionner le nom du médecin : « *Le Docteur en charge du cas* » peut suffire à la compréhension) :

- son raisonnement clinique (ou autre gestion biomédicale) ; ses hypothèses, le recueil des données cliniques – *anamnèse, examen physique, examens complémentaires* – l'évaluation de ses hypothèses, son diagnostic et la thérapeutique proposée
- sa communication avec la patiente ; description de ce que vous avez observé
- ses interventions et soins médicaux si le cas s'y prête
- ses choix éthiques et/ou juridiques et/ou déontologiques si le cas s'y prête.

2. QUESTIONNEMENT : « je me demande, je me pose la question de... » : Q.

Questionnements émergents par rapport à cette prise en charge :

Il vous est demandé de questionner les actions gérées par le superviseur afin que vous puissiez développer vous-même votre propre questionnement et votre propre recherche de solutions.

Lors de l'évaluation orale de ce travail écrit, le professeur posera des questions, comme par exemple : « *Quelles questions t'es-tu posées au cours de l'action clinique ? As-tu identifié des zones d'incertitudes exigeant une prise de décision ? La communication clinique avec la patiente était-elle adéquate ? Lors du raisonnement clinique, d'autres hypothèses précoces auraient pu être envisagées ?* »

3. RESSOURCES : « je recherche des informations sur ce type de pathologie... ; Je m'informe sur les concepts théoriques de la communication entre patient et médecin... » : R.

Votre processus réflexif personnel ou « *réflexion sur l'action* » doit être soutenu par une argumentation cohérente en tenant compte des règles de bonnes pratiques médicales telles qu'enseignées et disponibles dans la littérature tout cherchant des solutions à des situations incertaines et imprévisibles exigeant des prises de décision difficiles.

Lors de l'évaluation orale de ce travail écrit, le professeur posera des questions, comme par exemple : « *Quelles sources de références (ou personnes ressources) peuvent démontrer la validité de cette action ? Quelles références as-tu utilisées lors de la recherche de réponse à tes questions ?...* » Le raisonnement clinique et la communication clinique doivent être abordés si la situation s'y prête.

4. POSITIONNEMENT et ARGUMENTATION : « lorsque je prendrai en charge cette situation, je ..., je pense que...je trouve que..., il me semble que...une autre possibilité serait de... » : P.

Argumentation d'une proposition de prise en charge :

Si le cas s'y prête, il s'agit d'envisager ici d'autres pistes de solutions référencées dans la littérature (cf. point 3) et de proposer votre argumentation vis-à-vis de votre propre raisonnement tout en vous positionnant face à cette situation clinique. L'intégration du contexte scientifique, juridique et social actuel à ce raisonnement global ne pourra que bonifier ce travail. Le raisonnement clinique et la communication clinique doivent être abordés.

Lors de l'évaluation orale de ce travail écrit, le professeur pose des questions, comme par exemple : « *Comment aurais-tu construit le raisonnement clinique si c'était ta patiente ? Quelles hypothèses supplémentaires pouvaient être envisagées, selon toi ? Quelles réponses aurais-tu apportées ? Quelle position as-tu adoptée lorsque deux solutions divergentes étaient proposées par deux assistants G-O ?* »

5. IDENTIFICATION DES ACQUIS versus des BESOINS D'APPRENTISSAGES réalisés pour chaque cas clinique abordé : A.

- **Ce que j'ai appris et que j'utiliserai dans ma pratique :** Lors de l'évaluation orale de ce travail écrit, le professeur posera des questions, comme par exemple : « *Que t'as apporté ce travail ? Qu'as-tu retenu de cette expérience ? A quoi as-tu été sensibilisé ?* » (ARC + ACC)
- **Ce que je voudrais approfondir en 4^{ème} master pour développer ma pratique :** Lors de l'évaluation orale de ce travail écrit, le professeur posera des questions, comme par exemple : « *Que penses-tu qu'il est nécessaire de travailler ou d'approfondir l'année prochaine lors du stage de 4^{ème} master ?* » (ARC+ ACC)
- **Ce que l'écriture de ce log book m'a apporté / les difficultés que j'ai rencontrées.**

Lors de l'examen oral individuel, le moment d'évaluation du *log book* consiste en une discussion des cas formulés.

L'auto-évaluation/co-évaluation, les acquis/non acquis d'apprentissages et les propositions de remédiations des lacunes seront discutées également afin d'engager le stagiaire dans un processus de régulation efficace et cohérent. Ainsi, le *log book* est-il utilisé comme outil d'apprentissage et d'accompagnement progressif *versus* comme outil d'auto-évaluation/co-évaluation et de co-régulation des apprentissages. Afin de faciliter cette démarche de *feedbacks* interactifs (à ajuster en fonction du nombre de semaines de stage), pour les stages G-O nous proposons au stagiaire de suivre le processus indiqué dans l'encadré 4.

Encadré 4. Processus progressif de *feedbacks* interactifs

Au terme de la deuxième semaine de stage, les situations doivent être sélectionnées. A ce moment-là, vous en rédigez la structure principale DQRPA avec ce qui vous vient en tête. Ensuite, un processus progressif de *feedbacks* est organisé tout au long de votre stage :

1^{er} feedback: vous présentez oralement (pas de power point, svp !) une des situations qui vous a interpellée à la réunion scientifique du vendredi nommée « *Partage réflexif* ». Vous pourrez ainsi obtenir des éléments de réponses qui vous permettront d'améliorer votre démarche réflexive, d'engager une controverse en l'enrichissant des interventions des participants (stagiaires et médecins G-O, assistants-internes G-O) ou des réponses aux questions que vous leur poserez.

2^{ème} feedback: vous **Décrivez** (D) les situations vécues, vous formulez vos nouveaux **Questionnements** (Q) et réalisez vos **Recherches** (R) pour terminer par proposer votre prise de **Position** (P). Vous demandez ce feedback au médecin que vous avez observé lors de la gestion de la situation clinique ou à une autre personne ressource (psychologue, infirmière...) qui pourrait vous aider dans votre travail réflexif. Vous pouvez discuter des cas avec d'autres assistants-internes ou avec le superviseur et repérer les points défailants dans votre argumentation.

3^{ème} feedback: vous proposez une version finalisée du *log book* à un atelier de pratique réflexive (APR) en présence d'un médecin G-O et de moi-même, conseillère pédagogique. Nous y adoptons une posture d'animateur d'une co-régulation de vos apprentissages entre vous, stagiaires G-O. La discussion sera fondée sur votre auto-évaluation de votre *log book* construite à partir d'une grille nommée « *auto-évaluation par l'étudiant* ».

4^{ème} feedback: l'examen est fondé sur les mêmes critères que ceux qui sont formulés dans la grille d'auto-évaluation. Le professeur évalue vos apprentissages à partir d'une grille équivalente nommée « *évaluation par le professeur* ». Au terme de l'examen, les convergences et les divergences entre votre grille d'auto-évaluation et la grille d'évaluation du professeur sont envisagées entre vous ainsi que les pistes d'une régulation de vos apprentissages.

Nb. Vous serez ainsi préparés à rédiger votre Travail de Fin d'Etude (TFE), lui-même fondé sur des principes pédagogiques équivalents, exigé par la faculté de médecine de Liège au terme de la 4^{ème} master. Bon travail !

Tâches proposées aux accompagnateurs et aux superviseurs de stages : quelles pistes pour un accompagnement réflexif ?

Comment accompagner l'exercice de la pratique réflexive qui, dans le cadre des stages cliniques de 3ème master G-O, s'exprime sous la forme d'un *log book* ? A ce sujet, nous nous référons au principe d'accompagnement réflexif (Vierset, à paraître). Ce principe est lui-même inspiré du principe de *compagnonnage cognitif* associé au principe de *contextualisation des apprentissages* dans le cadre conceptuel de l'Apprentissage et de l'Enseignement Contextualisé Authentique (AECA) (Frenay & Bédard, 2000-2004).

Les différents aspects auxquels le superviseur sera attentif sont exprimés en quatre critères. Le premier critère, représentant la globalité des trois autres critères, fait référence au *coaching*, le second critère fait référence au *scaffolding*, le troisième critère fait référence au *modeling* et le quatrième critère fait référence au *fading*. Le coaching correspond à un soutien cognitif, socio-cognitif et affectif-relational lors de l'exécution de tâches organisées et, plus particulièrement, propose un soutien à l'émergence des compétences et de l'identité professionnelle. Le coaching pédagogique consiste à observer les étudiants, à intervenir de façon ponctuelle et ciblée, de manière à proposer :

- Des pistes, *spots* d'intervention et indices explicites facilitant l'échafaudage d'un raisonnement ou d'une action tout en soutenant le stagiaire lors de l'intégration de ses connaissances antérieures *in vitro* (cours, module, séances d'apprentissage par problèmes etc.) aux connaissances qu'il acquiert *in vivo* (stages cliniques) sur le terrain professionnel ; *scaffolding*.
- Une modélisation facilitant la conceptualisation des situations vécues *in vivo*, par exemple par l'utilisation de cartes conceptuelles (ou schémas décisionnels) et aussi par la discrimination/généralisation

des situations cliniques. Le médecin observé peut également verbaliser sa propre stratégie et sa propre carte conceptuelle mentale l'aidant à prendre des décisions ; *modeling*.

- Une observation progressivement distanciée des actes, des stratégies et des exercices réflexifs de l'étudiant pour le recadrer si nécessaire. Au terme d'une prise en charge d'un patient en consultation, l'accompagnateur intervient quand l'étudiant a besoin d'aide pour réguler ses apprentissages de manière spécifique tout en lui laissant *prendre en main* la gestion de la situation. Ainsi, le stagiaire peut percevoir ses erreurs, éviter de développer des conceptions erronées à propos de son futur métier et ne pas prendre des habitudes cliniques inopportunes tout en les éprouvant par lui-même ; *fading*.

Pratiquement, plusieurs types de questions peuvent être posées aux stagiaires telles que :

- *Quelles questions vous êtes-vous posées ?*
- *Quelles réponses y avez-vous apportées ?*
- *Pouvez-vous en démontrer la validité ?*
- *Quelles références avez-vous utilisées ?*
- *Comment auriez-vous construit le raisonnement clinique si c'était votre patiente ?*
- *Comment lui auriez-vous dit que son bébé était mort ?*
- *Reste-t-il des zones d'incertitudes dans cette prise de position ?* etc.

Nous proposons une typologie des techniques de questionnement (encadré 5) utilisables par un

accompagnateur dans le cadre de la supervision clinique pour favoriser les exercices réflexifs du stagiaire et orienter ses apprentissages à partir de l'étude d'un problème de santé. De telles techniques de questionnement sont particulièrement adaptées à la supervision clinique en stage. Elles peuvent également être employées dans le cadre d'activités d'enseignement et d'apprentissage en petits groupes, tels que les dispositifs d'apprentissage par problème.

Encadré 5. Techniques de questionnement utilisables par un enseignant dans le cadre de la supervision clinique pour favoriser la réflexivité d'un étudiant et orienter ses apprentissages à partir de l'étude d'un problème de santé (Parent & Jouquan, 2013, adapté de Cristensen, 1991)

Questions ouvertes	<i>Que penses- tu du problème de Mme Kervella ? Quels aspects de ce problème te semblent- ils les plus intéressants de ton point de vue ? Quelles difficultés éprouves- tu à l'égard de ce problème ?</i>
Questions diagnostiques	<i>Quelle est ton analyse du problème ? Quelles conclusions tires- tu de ces données ? Pourquoi penses- tu avoir été aussi efficace dans la résolution de ce problème ?</i>
Questions d'information	<i>Quelles sont les recommandations des sociétés savantes sur ce sujet ? Quels sont les effets secondaires reconnus de ce traitement ?</i>
Questions à visée argumentative	<i>Pourquoi penses- tu cela ? Quelles données objectives accréditent ton interprétation ? Quelles données objectives rendent- elles ton interprétation moins vraisemblable ?</i>
Questions d'action	<i>Que faut- il faire pour mettre en œuvre cette recommandation ? Qui est concerné par la mise en œuvre de cette décision ?</i>
Questions de priorisation	<i>Tu mentionnes trois objectifs thérapeutiques à atteindre ? Sont- ils tous aussi importants ? Lequel serait à atteindre d'abord ? Pourquoi ?</i>
Question de prédiction	<i>Comment penses- tu que le mari de Mme Kermarec va réagir à l'annonce de cette nouvelle complication ? Penses- tu que son état s'améliore rapidement ?</i>
Questions hypothétiques	<i>Comment aurait pu évoluer cette tumeur si Mme Le Gall n'avait pas accepté l'intervention ?</i>
Questions d'extension	<i>Penses- tu que le dernier remplaçant de ton maître de stage aurait pris la même décision que toi ? Pourquoi ?</i>
Questions de généralisation	<i>Compte tenu ce que tu as du apprendre pour traiter le problème de Mme Le Gac, quelle serait désormais ta prise en charge de première intention de ce type de complication ?</i>

Conclusions

L'ensemble de cette modalité *log book* s'inscrit, avec d'autres modalités, au sein d'un dispositif pédagogique fondé sur deux modèles pédagogiques :

- **L'Apprentissage et l'Enseignement Contextualisés Authentiques** dont parlent Vierset, Frenay et Bédard (à paraître) tout en planifiant un dispositif pédagogique dans un service du département G-O de la faculté de médecine de Liège.
- **L'Evidence-Based Medecine** dont parlent Delvenne et Pasleau (2000) dans le cadre de la formation à la Lecture Critique d'Article scientifique communiquée aux étudiants de médecine.

Les étudiants sont très perceptifs à ce travail. Ils reconnaissent l'intérêt de la formulation écrite d'un cas clinique dans le sens où cela soutient un apprentissage en profondeur. Actuellement, deux défis doivent être soulevés. Le premier est d'organiser une formation à l'intention des accompagnateurs (médecins G-O et assistants-internes G-O). Cette formation poursuivrait une vocation intégrative des capacités d'ARC (exercices à la construction de cartes conceptuelles relatifs aux situations cliniques vécues), des capacités d'ACC (analyses d'incidents critiques relatives aux situations cliniques vécues et exercices de communication) et de la compétence APR (exercices de pratique réflexive et formulation intégrative des différentes capacités à acquérir lors d'une consultation, dans un *log book*). Le deuxième défi est de développer, avec les acteurs de terrain un système de régulation/co-régulation des apprentissages dans le quotidien médical. Au niveau institutionnel, la planification de ce travail, actuellement sollicitée sur deux autres départements CHU-ULg (psychiatrie et néonatalogie), peut être également proposée à d'autres disciplines médicales.

Références bibliographiques

Delvenne C., & Pasleau F. (2000). Comment résoudre en pratique un problème diagnostique ou thérapeutique en suivant une démarche EBM ? *Rev Med Liège*, 55, 226-232.

Durieux N. (dir F. Pasleau & A. Scheen). *TP de pharmacologie 2011-2012*. Faculté de médecine ULg.

Jouquan, J., Romanus, C., Vierset, V., Jaffrelot F. & Parent, F. (2013). Promouvoir les pédagogies actives comme soutien à la pratique réflexive et à l'apprentissage en profondeur. In F. Parent & J. Jouquan (Ed.), *Développement de formation dans les organisations de santé* (pp. 245-283). Bruxelles : De Boeck.

Parent, F. & Jouquan, J (Ed.) (2013), *Développement de formation dans les organisations de santé*. Bruxelles : De Boeck.

Vierset, V., De Ketele, J-M., Foidart, J-M. & Nisolle, M. (2010). *Guide d'Apprentissage et d'Accompagnement*, GAA. Liège : Université de Liège (ULg).

Vierset V., Frenay M., Bédard D. & Giet D. (à paraître). *Le concept d'Apprentissage et d'Enseignement Contextualisé Authentique (AECA)*.

Vierset V, Frenay M. & Bédard D (à paraître). *Traduction du concept de l'Apprentissage et de l'Enseignement Contextualisé Authentique (AECA) en un dispositif AECA organisé sur un parcours de stage*.

Nom: <input type="text"/>	Cochez ci-dessous votre matricule étudiant
Prénom: <input type="text"/>	
Compétence évaluée (cf. GAA): Pratique Réflexive-APR	
Année d'étude: 3^{ème} Master	
Date de l'évaluation:/...../20.....	3 ^{ème} chiffre 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	4 ^{ème} chiffre 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	5 ^{ème} chiffre 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	6 ^{ème} chiffre 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Compléter cette grille après la construction de votre log book (ARC + ACC)

	Critères d'évaluation	Auto-évaluation par l'étudiant
	<p>PRESENTATION, FORME et RESPECT DES CONSIGNES Je propose aux superviseurs un document respectant les consignes de travail (formulation de trois rapports succincts des cas cliniques avec possibilité de présentation d'annexes et de documents cliniques si significatifs):</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Clarté, concision et précision; <input type="checkbox"/> Maîtrise de la langue française (syntaxe et orthographe); <input type="checkbox"/> Introduction succincte pour chaque cas clinique; <input type="checkbox"/> Indication du niveau d'action (soit observateur passif, soit observateur participatif, soit acteur sous supervision); <input type="checkbox"/> Présentation de l'étiquette de la patiente (nom de la patiente occulté) <input type="checkbox"/> Respect du nombre de pages, de photo et de schéma, de police 	
1	<p>DESCRIPTION Description des faits tels que je les ai observés (voire réalisés) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Description du Raisonnement Clinique/ARC ou de la prise en charge biomédicale proposé par le médecin observé (hypothèses diagnostiques? thérapeutique?...) • Description de la Communication Clinique/ACC entre le médecin observé et la patiente (questions du médecin? réactions de la patiente? attitude du père?..) 	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2	<p>QUESTIONNEMENTS Questionnement à propos des faits que j'ai observés (voire réalisés) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réflexions personnelles au sujet du Raisonnement Clinique/ARC (quelles questions me suis-je posées lors de la prise en charge ? existe-t-il d'autres hypothèses de travail ? qu'est-ce que je me suis dit à ce moment là ?...) • Réflexions personnelles au sujet de la Communication Clinique/ACC (quelles questions me suis-je posées au sujet de la communication? quelle attitude prendre avec la patiente? que dire? comment le dire ?...) 	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3	<p>RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES et PERSONNES RESSOURCES Mobilisation théorique en cherchant les ressources d'informations appropriées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recherche physio-pathologique concernant le Raisonnement Clinique/ARC (comment vais-je utiliser les acquis théoriques médicaux pour répondre à mes questions concernant le diagnostic et la thérapeutique bioclinique choisie ?) • Recherche psycho-sociale concernant la Communication Clinique/ACC. (comment vais-je utiliser les concepts de <i>Communication, d'Interaction, de Gestion du deuil, de déni de grossesse etc.</i> pour répondre à mes questions concernant la relation interpersonnelle médecin/patient observée lors de cette situation clinique?) 	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4	<p>POSITIONNEMENT ET ARGUMENTATION Argumentation et organisation d'une réponse aux questions que je me suis posées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positionnement relatif au Raisonnement Clinique/ARC observé (ce que je propose après réflexion personnelle, recherche documentaire et/ou recherche auprès de personnes ressources) • Positionnement relatif à la Communication Clinique/ACC observée (ce que je propose après réflexion personnelle, recherche documentaire et/ou recherche auprès de personnes ressources) 	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5	<p>IDENTIFICATION DES ACQUIS / DES BESOINS D'APPRENTISSAGE Identification des impacts de ce travail sur ma pratique professionnelle. Je nomme en quoi ces trois expériences vécues pourront m'être utiles dans ma pratique professionnelle future (ce que m'a appris cette situation, ce que je vais changer dans mon attitude, ce à quoi je serai plus attentif, ce que j'ai appris au niveau de la prise de décision concernant un cas complexes etc.) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raisonnement clinique/ARC • Communication Clinique/ACC 	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>



Evaluation de la Pratique Réflexive



Niveaux de performance attendus pour les étudiants de 3^{ème} Master :

5	Démarche tout à fait inadéquate	globalement incorrecte (<u>incohérences, erreurs, manques, incertitudes</u>)	Insuffisant	Très inférieure aux attentes
6	Démarche adéquate incomplète et hésitante	globalement correcte mais identification de <u>manques</u> et <u>d'incertitudes</u>	Suffisant	Légèrement inférieure aux attentes
7	Démarche adéquate complète mais hésitante	globalement correcte mais identification <u>d'incertitudes</u>	Bien	Conforme aux attentes
8	Démarche adéquate complète avec bon niveau de certitude	efficace sans erreur, sans manque, <u>avec bon niveau de certitude</u>	Très bien	Dépasse les attentes
9	Démarche adéquate complète, tout à fait maîtrisée, avec niveau de certitude élevé	efficace sans erreur, sans manque, <u>avec certitude élevée</u>	Excellent	Dépasse largement les attentes
10	Démarche adéquate complète <u>originale</u> tout à fait maîtrisée avec niveau de certitude élevé		Parfait	Exceptionnel

Nom: <input type="text"/>	Cochez ci-dessous votre matricule étudiant
Prénom: <input type="text"/>	
Compétence évaluée: Pratique réflexive	
Année d'étude: 3^{ème} Master	
Date de l'évaluation:/...../20.....	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3 ^{ème} chiffre 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 4 ^{ème} chiffre 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5 ^{ème} chiffre 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6 ^{ème} chiffre 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

	Critères d'évaluation	Evaluation par le professeur
	L'étudiant est PRESENTATEUR Il propose aux superviseurs un document respectant les consignes de travail (formulation de trois rapports succincts des cas cliniques avec possibilité de présentation d'annexes et de documents cliniques si significatifs): <input type="checkbox"/> Présentation claire et précise; <input type="checkbox"/> Maîtrise de la langue française (syntaxe et orthographe); <input type="checkbox"/> Introduction succincte pour chaque cas clinique; <input type="checkbox"/> Indication de mon niveau d'action (soit observateur passif, soit assistant actif, soit acteur sous supervision); <input type="checkbox"/> Présentation de l'étiquette de la patiente (nom de la patiente occulté) <input type="checkbox"/> Respect du nombre de pages, de photo et de schéma, de police	
1	DESCRIPTION <u>Description des faits tels qu'il les a observés (voire réalisés):</u> il formule clairement: <ul style="list-style-type: none"> Description claire du Raisonnement Clinique – voire de la prise en charge biomédicale - utilisé par le médecin (hypotheses diagnostiques? examens cliniques? thérapeutique?...) Description claire de la Communication Clinique entre le médecin et la patiente (questions du médecin? réactions de la patiente? ses attentes, ses craintes? attitude du père?...) 	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2	ANALYSE ET QUESTIONNEMENTS <u>Questionnement à propos des faits observés (voire réalisés):</u> il se questionne adéquatement: <ul style="list-style-type: none"> Réflexions personnelles judicieuses au sujet du Raisonnement Clinique (quelles questions s'est-il posées lors de la prise en charge? existe-t-il d'autres hypothèses de travail? qu'est-ce que j'ai pensé à ce moment là?...) Réflexions personnelles judicieuses au sujet de la Communication Clinique (quelles questions s'est-il posées au sujet de la communication? quelle attitude prendre avec la patiente? que dire? comment le dire?) 	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3	DOCUMENTATION <u>Mobilisation théorique:</u> l'étudiant se dirige vers les sources d'informations appropriées: <ul style="list-style-type: none"> Recherche physio-pathologique concernant le Raisonnement Clinique/ARC (comment vais-je utiliser les acquis théoriques médicaux pour répondre à mes questions concernant le diagnostic et la thérapeutique bioclinique choisie ?) Recherche psycho-sociale concernant la Communication Clinique/ACC. (comment vais-je utiliser les concepts de <i>Communication, d'Interaction, de Gestion du deuil, de déni de grossesse</i> etc. pour répondre à mes questions concernant la relation interpersonnelle médecin/patient observée lors de cette situation clinique?) 	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4	POSITIONNEMENT ET ARGUMENTATION <u>Argumentation d'une proposition de prise en charge:</u> l'étudiant organise une réponse aux questions qu'il s'est posées et argumente judicieusement ses propositions: <ul style="list-style-type: none"> Argumentation judicieuse de sa proposition de Raisonnement Clinique (ce que l'étudiant propose après réflexion personnelle, recherche documentaire et/ou recherche auprès de personnes ressources) Argumentation judicieuse de sa proposition de Communication Clinique (idem) 	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5	IDENTIFICATION DES ACQUIS / DES BESOINS D'APPRENTISSAGE <u>Identification des impacts de ce travail sur sa pratique professionnelle:</u> l'étudiant nomme en quoi ces trois expériences vécues pourront lui être utiles dans sa pratique professionnelle future (ce qu'il va changer dans son attitude, ce à quoi il sera plus attentif lors d'une consultation, ce qu'il a appris au niveau de la prise de décision concernant un cas complexe, etc.): <ul style="list-style-type: none"> Raisonnement clinique/ARC Communication Clinique/ACC 	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>



Evaluation de la Pratique Réflexive

Niveaux de performance attendus pour les étudiants de 3^{ème} Master:

5	Démarche tout à fait inadéquate	globalement incorrecte (<u>incohérences, erreurs, manques, incertitudes</u>)	Insuffisant	Très inférieure aux attentes
6	Démarche adéquate incomplète et hésitante	globalement correcte mais identification de <u>manques</u> et <u>d'incertitudes</u>	Suffisant	Légèrement inférieure aux attentes
7	Démarche adéquate complète mais hésitante	globalement correcte mais identification <u>d'incertitudes</u>	Bien	Conforme aux attentes
8	Démarche adéquate complète avec bon niveau de certitude	efficace sans erreur, sans manque, <u>avec bon niveau de certitude</u>	Très bien	Dépasse les attentes
9	Démarche adéquate complète, tout à fait maîtrisée, avec niveau de certitude élevé	efficace sans erreur, sans manque, <u>avec certitude élevée</u>	Excellent	Dépasse largement les attentes
10	Démarche adéquate originale tout à fait maîtrisée avec niveau de certitude élevé		Parfait	Exceptionnel

L'évaluation d'un dispositif innovant devant favoriser la réussite des étudiants

L'exemple de la mise en place du PRL à l'Université de Bourgogne

Cathy Perret, Ingénieure de recherche, responsable de l'évaluation des enseignements, CIPE/IREDU, Université de Bourgogne

Sophie Morlaix, Professeure des Universités en sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne

Le **Plan Réussite en Licence (PRL)** s'inscrit dans la lignée d'une politique volontariste d'aide à la réussite des étudiants menée depuis une trentaine d'année en France et symbolisée par l'introduction du tutorat dans les années 90 face au constat d'un échec de masse à l'université, notamment en premiers cycles. Cette volonté politique s'articule avec de profondes modifications du système universitaire français (hétérogénéité sociale et scolaire croissante du public étudiant accueilli) et la mise en avant de la responsabilité sociale des universités dans l'avenir de la jeunesse française (Annoot, 2012). Cependant, le PRL tranche avec les autres politiques de soutien jusque-là initiées par le ministère notamment par la masse financière allouée et par la relative liberté laissée aux universités dans la mise en place de ce plan de façon à s'adapter au mieux aux besoins locaux.

Rien n'étant d'emblée imposé, un appel à projet pour le PRL (2008) a d'abord été proposé aux universités avec trois principes majeurs : 1) la rénovation du contenu de la licence générale ; 2) l'orientation et l'accompagnement des étudiants et 3) une plus forte mobilisation des filières courtes, telles que les sections de techniciens supérieurs (STS) ou les instituts universitaires technologiques (IUT) pour la réussite de tous les

étudiants (ce principe ne touchant pas directement les universités) avec comme ambitions affichées de diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans, et plus globalement d'atteindre l'objectif de 50% d'une classe d'âge au niveau licence.

Suite à l'examen des projets des universités soumis au Ministère dans le cadre de l'appel d'offre spécifique dédié au PRL (proposé en dehors des contrats d'établissement négociés entre le Ministère et chaque université), le Ministère a ensuite fait un affichage de différents types de mesures plus détaillées concernant les deux premières orientations du PRL, en mettant en avant par exemple les enseignants-référents, la diminution des effectifs en travaux dirigés, etc.

A l'Université de Bourgogne (uB), un choix a été fait très rapidement : celui de monter ce plan par étapes, c'est-à-dire :

- la première année mettre en place un plan réussite pour la L1 (nommé PRL1),
- la deuxième année modifier si nécessaire le PRL1 et attaquer le PRL pour les L2 (nommé PRL2)
- puis la troisième année avoir un PRL1 et 2 en régime de croisière et attaquer la L3 avec le PRL3.

Les besoins et les envies n'étaient pas les mêmes d'un niveau à l'autre. D'emblée, la somme de 486'000€ reçue pour 2008 a été concentrée sur la L1 plutôt que disséminée sur les trois années de Licence pour plusieurs raisons. L'un des objectifs était de voir si les actions mises en place dans le cadre du PRL1 étaient pertinentes ou pas, c'est-à-dire se laisser une année d'expérience et ensuite une année de modifications. Se concentrer la première année sur les L1 permettait en outre de se confronter aux volontés

d'accompagnement des étudiants qui existaient au sein de l'établissement en dehors du tutorat de rentrée réalisé par le SIO et récemment réaménagé. Il y a également eu une véritable décision stratégique liée à l'absence d'informations sur les fonds alloués par le ministère pour les années suivantes : la première année, on se concentrait sur la L1 dont les actions pourront être reconduites grâce au budget PRL alloué annuellement. En cas d'augmentation du budget PRL la deuxième année, on se concentrerait ensuite sur la L2. Cela a été le cas puisque le budget s'est accru pour atteindre plus de 800'000 € dès la deuxième année. Puis avec un nouvel accroissement des fonds alloués la troisième année (le budget atteignant plus d'un million d'euros), un vrai choix politique a été fait d'implanter les actions du PRL3 en termes d'insertion professionnelle, de préparation à l'insertion professionnelle et de meilleure connaissance de l'entreprise.

Les débuts du PRL ont été difficiles. Beaucoup se sont demandés ce qu'on allait faire de cet argent de l'Etat. Certains étaient même très négatifs sur cette somme d'argent qui tombait et qu'il fallait utiliser très rapidement. Dans les textes, aucune orientation pédagogique de la part du Ministère n'était donnée, avec en plus un délai extrêmement court pour mettre en place le PRL.

Dès le début, les collègues ont craint de travailler pour quelque chose de non pérenne : *« finalement est-ce que ce n'est pas une action de l'Etat comme ça ? Un peu coup d'éclat, une opération communication ? Et surtout est-ce qu'on aura encore cet argent l'année prochaine ? Du coup, vous allez nous faire travailler, on va en faire quelque chose, mais est-ce que cela sera pérenne ? »*.

Face aux constats qu'il existait des pratiques diverses et variées entre les Licences, il a été politiquement décidé de suivre les idées des collègues et non d'imposer certains types de mesures d'aide à la réussite. Un appel d'offre interne a ainsi été lancé (à l'image des appels d'offre de la recherche).

Le travail de suivi du PRL à l'uB réalisé par le **Centre d'Innovation Pédagogique et**

d'Evaluation (CIPE) a permis de constater que pour les trois premières années considérées (hors tutorat traditionnel implanté de longue date dans l'établissement), le nombre annuel d'actions proposées aux seuls étudiants de L1 fluctue aux environs de 90 pour 19 Licences généralistes, le nombre et les modalités d'actions de chaque PRL variant selon les filières. En 2010-11, 222 actions sont réalisées pour l'ensemble des étudiants de ces formations (L1, L2 et L3). D'autres actions sont également faites à destination d'autres publics (IUT et PACES notamment) ou sont des actions transversales (liaison lycée-université, etc.). Ce suivi a également permis de connaître par exemple comment les équipes enseignantes appréhendaient la réussite et l'aide des étudiants. La démarche de suivi du PRL comportait au départ l'idée de mesurer le rapport « coût-efficacité » des actions PRL. Mais très vite, il est apparu impossible de réaliser ce type d'évaluation en raison de la difficulté à obtenir des informations financières dans le cadre du recueil d'informations organisé auprès des équipes.

Politiquement, il y avait une vraie attente en termes d'évaluation car de toute façon, nous pensions devoir à un moment ou un autre rendre des comptes à l'Etat et puis, dès le début, nous voulions tous (politiques, enseignants et enseignants-chercheurs impliqués dans le PRL comme chercheurs en sciences de l'éducation), savoir si telle action, comme ces actions étaient nouvelles, impactait ou pas la réussite des étudiants. Donc l'évaluation a été prise en compte dès le début du PRL grâce à l'existence de compétences en termes d'évaluation au CIPE. De premiers résultats ont été déroutants car les taux de réussite diminuaient malgré la mise en place du PRL. Ce qui nous a conduit à

nous interroger sur la mesure de la réussite et sur sa signification par rapport à la pertinence du PRL. C'est là que nous nous sommes rendu compte de l'arrivée d'un public nouveau et qu'il fallait donc être très prudent dans la lecture de ces taux de réussite. Ce qui fait toute la difficulté d'estimer l'impact à l'échelle d'un établissement des actions du PRL.

Et puis, nous nous sommes rendu compte de la difficulté de l'évaluation après coup liée à l'hétérogénéité des actions et à leurs modifications. En fait, c'est autant de dispositifs d'évaluation qu'il faut mener et presque les personnaliser, diplôme par diplôme, voire actions par actions, ce qui se traduit actuellement par une nouvelle stratégie d'évaluation en étroite collaboration entre les équipes pédagogiques et le CIPE. Ce qui nous conduit, en tant que chercheur, à de nouvelles réflexions sur les mesures d'efficacité qui ne peuvent être faites sur la seule base de la comparaison de taux de réussite (prise en compte des acquis initiaux, des profils, des participations, des motivations étudiantes et enseignantes comme des modalités pédagogiques et organisationnelles déployées etc.). Ne pas pouvoir mesurer l'impact immédiat en termes de réussite sur les étudiants du PRL est très frustrant pour l'établissement même si les ressentis qualitatifs sont très intéressants. Mais le fait qu'il y ait eu une évaluation mise en place, alors que très peu d'universités l'aient mise en place notamment parce qu'il y a très peu de CIPE en France, a été positif.

L'évaluation institutionnelle telle qu'elle a été menée a d'autres limites : certains ne renvoient jamais les dossiers et/ou se plaignent de la lourdeur du dispositif, etc. Et, il y a un manque d'anticipation : les équipes ne s'attendaient pas forcément à recevoir un dossier d'évaluation (et par exemple n'ont pas conservé toutes les informations utiles pour l'évaluation) ... entre l'entendre énoncer dans une réunion, puis recevoir le dossier et avoir à le remplir, il y a un pas... Mais cette évaluation n'a pas été mal vécue par les collègues et certains s'engagent avec le

CIPE dans l'évaluation sur-mesure de leurs actions.

L'évolution du PRL n'est pas connue et l'arrêté sur la Licence ne donne pas de préconisations précises en termes d'accompagnement des étudiants au-delà de la mise en place du tutorat, de l'enseignant-référent. Mais le PRL a permis de donner une culture de l'aide à la réussite des étudiants dans notre université comme le montre la préparation du contrat : les actions liées à la réussite ont été mises assez naturellement dans les maquettes sans finalement savoir si les fonds du PRL seraient toujours préservés. L'évaluation actuelle permet difficilement de se faire une idée générale car certaines actions ont fonctionné dans certaines composantes mais pas dans d'autres comme par exemple l'enseignant-référent. Le PRL a toutefois permis de mettre en place des actions nouvelles particulièrement prometteuses aux yeux de l'établissement. Certaines actions réalisées en dehors des Licences, comme la rentrée décalée avec des filières de l'Institut universitaire de Technologie (IUT) et le semestre rebond en première année commune d'études de santé (PACES), sont ainsi examinées pour être étendues aux étudiants de Licence. L'expérimentation de dispositifs originaux comme par exemple les révisions entre les sessions d'examens sont en voie d'abandon, alors que d'autres par exemple centrées sur la méthodologie perdurent car elles apparaissent comme les plus intéressantes en aidant des étudiants entrants de passer la grosse marche qui existe entre le lycée et l'université.

Annot, E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. De Boeck : Collection Pédagogie en développement.

Evaluation des perspectives d'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne par des étudiants professeurs en formation en 2013

Philippe Gabriel, enseignant-chercheur, équipe TFD (Travail, Formation & Développement), LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation), équipe d'accueil 3749, co-tutelle des Universités Montpellier 2 et Montpellier 3

Au cours des deux dernières décennies, l'autorité éducative en France a très formellement promu l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC), ou numériques, dans la pratique professionnelle des enseignants. Depuis 2005, tous les enseignants sont enjoins de participer à l'évaluation des apprentissages des élèves, sur les sept compétences du socle, dont les compétences relative à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (MEN, loi n° 380 du 23 avril 2005).

Lors de leur titularisation (établissements publics), ou pour l'obtention d'un contrat ou d'un agrément définitif (établissements privés sous contrats), les professeurs doivent pouvoir présenter

ⁱ Un *Environnement Numérique de Travail* (ENT, ou portail de service numérique) fait référence à un ensemble de services informatiques auxquels chaque membre de la communauté éducative peut accéder par Internet, à partir d'une identification unique : bureau numérique, outils de communication, services de vie scolaire, services pédagogiques et documentaires (Bruillard, 2011). Le développement des ENT s'inscrit dans un plan d'ensemble porté par le Ministère de l'éducation nationale de la République française, le S3it (schéma stratégique des systèmes d'information et des télécommunications), et il s'organise dans le cadre du Schéma Directeur des Espaces Numériques de Travail (SDET) (Schneeweile, 2012) ou dans le cadre de projets académiques spécifiques (Bruillard, 2011). Les modules de gestion administrative constitutifs des ENT peuvent être complétés par des modules d'apprentissage (Daguet & Voulgre, 2011 cité par Schneeweile, 2012).

ⁱⁱ Une *plateforme d'apprentissage en ligne* (ou portail d'e-learning) fait référence à l'utilisation d'un système de gestion de contenu pour l'enseignement et l'apprentissage (*Course Management Software - CMS*), tel Moodle (Rice, 2006), Claroline (Claroline, 2008) ou Sakai (Sakai, 2008) pour ne citer que les plus communs. L'adoption d'une plateforme pédagogique se fonde sur un potentiel d'usage, incluant la mise à disposition de ressources (textes, images, etc.) et à la possibilité de communication asynchrone pour des activités en ligne qui affranchissent l'apprenant de contraintes spatio-temporelles du point de vue de sa formation. Une plateforme pédagogique permet à l'apprenant de s'approprier des savoirs et de développer nombre de compétences, les outils asynchrones mis à disposition favorisant des processus réflexifs (Manderschied, 2011).

une certification attestant de la maîtrise de compétences professionnelles dans l'usage pédagogique des technologies numériques, comme le certificat informatique et internet spécifique (ie., C2i® niveau 2 « enseignant » ; MEN, arrêtés des 31 mai 2010 et 4 mai 2011).

Il existe un certain nombre de recherches examinant le rapport des enseignants aux technologies numériques et à leur appropriation pour la pédagogie. Les travaux de synthèse retracent la complexité des relations entre acteurs humains et techniques, et pointent les tensions liées au réseau de valeur, aux contraintes ou aux ressources pour ce qui concerne l'intégration physique des technologies dans l'espace éducatif, à l'instar des travaux sur le déploiement des *Environnements Numériques de Travail*ⁱⁱ (Bruillard, 2011 ; Schneeweile, 2012), ou pour ce qui concerne l'intégration

pédagogique, à l'instar des travaux s'intéressant aux *plateformes d'apprentissage en ligne*. (Bates, 2011 ; Jafari, 2002).

La formation (initiale et/ou continue) apparaît dans de nombreux travaux comme l'un des facteurs internationalement reconnu comme clés de l'intégration des TICE dans les pratiques de classe (El Ouidadi, Lakdim, Essadi & al., 2013). Si des enquêtes ont été conduites auprès de populations de futurs enseignants (Baron & Bruillard, 1996), peu de recherches se sont intéressées aux opinions d'étudiants professeurs ayant les pratiques informationnelles numériques qui caractérisent les générations familières des TIC (e.g., Boubée, 2011).

Pour comprendre les perspectives de changement susceptibles d'être introduites par cette générationnelle, une première étape est d'interroger des étudiants professeurs de la génération actuelle, sur la façon dont ils envisagent l'usage des technologies numériques dans leur future pratique professionnelle. L'objectif de la présente étude a été d'explorer les deux questions suivantes :

- Dans quelle mesure des étudiants professeurs tout-venants envisagent-ils d'utiliser une plateforme d'apprentissage en ligne auquel leur formation a tenté de les familiariser ?
- Quels sont pour les étudiants professeurs, les facteurs qu'ils présentent comme explicatifs de leur attitude à l'égard de ce type d'outil numérique ?

Le point de vue des étudiants professeurs sur ces questions est important pour plusieurs raisons. Comme le relève Murray (2011), il est légitime d'un point de vue démocratique de consulter une des principales parties prenantes de l'activité, et de bénéficier dans le même temps, d'une expertise sur les questions éducatives fondée sur une expérience scolaire proche et intime. Par ailleurs, le point de vue des étudiants professeurs est particulièrement intéressant en tant qu'il est représentatif du point de vue d'une génération aujourd'hui « intermédiaire » en termes d'âge et de culture numérique.

Notre méthode et échantillon

Les participants de notre étude sont des étudiants de première et deuxième année de master mathématiques, parcours métiers de l'enseignement, d'une université de la région Provence Alpes Côte d'Azur, en France. Les étudiants ont suivi et obtenu la certification informatique et internet (C2i® niveau 1) ou obtenu une équivalence à cette certification antérieurement à leur cursus universitaire en master. Au cours de leur(s) année(s) de master, les étudiants ont suivi des enseignements préparatoires au C2i® niveau 2 « enseignant », reçu une formation dédiée à des programmes spécifiquement dédiés à la discipline, et participé chaque année à plus de 50 heures d'enseignements réalisés selon une modalité pédagogique hybride. Il s'agit d'enseignements impliquant différentes activités en ligne à partir d'une plateforme pédagogique prenant appui sur le logiciel Moodle (Rice, 2006 ; Moodle, 2010) et les outils asynchrones que celui-ci gère (dépôt de documents, test, wiki, courriel). Les étudiants de seconde année de master ont eu, en cours d'année, une période de plein exercice professionnel de conduite de classe en collège ou lycée.

L'échantillon final est constitué de 17 étudiants dont 9 étudiants de M1 et 8 étudiants de M2.

Le tableau 1 présente brièvement cet échantillon.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon des étudiants de M1 et de M2 « mathématiques et application, métiers de l'enseignement »

Sexe des participants	Masculin : n=12 (70,6%) Féminin : n=5 (17,6%)
Groupe d'âge des participants	Moins de 24 : n=6 (35,3%) De 24 à 26 : n=6 (35,3%) De 26 à 28 : n=2 (11,8%) 34 et plus : n=1 (5,9%)
Niveau de formation	M1 : n=9 (52,9%) M2 : n=8 (47,1%)

Note : certains étudiants ayant choisi de compléter anonymement le questionnaire, le total des pourcentages n'est pas égal à 100%.

Entretiens

Le format des entretiens que nous avons menés est semi-structuré, collectif, instrumenté par une grille d'évaluation. Une brève introduction mettait en avant l'intérêt accordé à leur point de vue d'étudiant professeur sur les plateformes pédagogiques dans une perspective professionnelle, et plus spécifiquement sur ce qui pourrait les conduire à ne pas utiliser une plateforme comme Moodle. Ensuite, une grille d'évaluation leur était transmise, avec indication de la possibilité de répondre anonymement. La grille comporte 20 items, avec pour chacun, 5 possibilités de réponse allant de « pas du tout significatif » à « très significatif ». Les items sont regroupés en 4 dimensions :

1. *Technique* : possibilité d'une aide en ligne, degré de connaissance technique, problèmes d'ordinateur et de réseau, manque d'évidence du bénéfice apporté par l'utilisation de l'outil.
2. *Contenu et conception* : austérité/pauvreté de l'interface, trop grande spécificité du contenu ou au contraire trop grande généralité, pas assez de possibilités de paramétrage des activités, trop de paramétrage requis.
3. *Professionnelle* : caractère impersonnel de la relation aux élèves,

manque de soutien de l'autorité éducative, de l'administration, manque de confiance dans le fonctionnement, problème de confidentialité.

4. *Personnelle* : travailler avec internet, manque de confiance dans la capacité personnelle à utiliser l'outil, exposer sa façon de travailler dans un espace accessible à d'autres personnes, temps pour apprendre à bien s'en servir, temps pour mettre en œuvre, préparer les activités, compréhension des termes employés, inadéquation avec la logique sous-jacente.

La question suivante figurait au-dessus de la grille d'évaluation: « Qu'est-ce qui est le plus important ? Dans le cadre de votre activité professionnelle future, qu'est-ce qui pourrait vous conduire de façon significative à ne pas utiliser une plateforme pédagogique comme Moodle ? ».

A la suite de la passation du questionnaire, la parole a été donnée tour à tour à chaque étudiant professeur, avant un échange libre. L'entretien a permis aux étudiants qui le souhaitaient de clarifier leurs réponses, de les élaborer davantage, et de répondre à d'éventuelles questions complémentaires.

Les réponses au questionnaire et les commentaires des étudiants professeurs ont été retranscrits en utilisant l'application Le Sphinx Lexica. Les réponses au questionnaire ont été codées comme modalités d'une variable fermée échelle (i.e., d'une échelle d'attitude de type Likert). Une variable combinant les réponses pour chacune des 4 dimensions « technique », « contenu et conception », « professionnelle » et « individuelle » a été calculée. Les commentaires ont été analysés par une lecture attentive des transcriptions. Des thèmes principaux ont été identifiés. Les commentaires des

étudiants recouvrent souvent plusieurs thèmes.

Premiers résultats

Vue d'ensemble

Les taux de réponse des étudiants professeurs pour les 4 dimensions sont colligés dans les tableaux 2 à 5.

Tableau 2. Implication de la dimension « technique » dans la perspective de ne pas utiliser une plateforme pédagogique

Nombre de citations et fréquence	Moins de 2 : 4 (23,5%) De 2 à 3 : 10 (58,8%) 3 et plus : 3 (17,6%) TOTAL OBS. : 17 (100%)
Valeurs remarquables	Minimum = 1,25 Maximum = 3,25 Somme = 40,00 Moyenne = 2,35 Ecart-type = 0,59

Les réponses au questionnaire montrent qu'envisagée en termes de difficulté, l'utilisation d'une plateforme pédagogique numérique est perçue de manière différenciée, par ordre d'importance décroissante, dans ses dimensions « professionnelle », « technique », « contenu et conception » et « personnelle ». Les réponses ne diffèrent ni selon l'âge, ni selon le sexe. Elles varient significativement selon le niveau

Tableau 3. Implication de la dimension « contenu et conception » dans la perspective de ne pas utiliser une plateforme pédagogique

Nombre de citations et fréquence	Moins de 2 : 6 (35,3%) De 2 à 3 : 11 (64,7%) 2 et plus : 9 (52,9%) TOTAL OBS. : 17 (100%)
Valeurs remarquables	Minimum = 0,00 Maximum = 2,60 Somme = 30,85 Moyenne = 1,81 Ecart-type = 0,68

de formation, M1 ou M2, pour ce qui concerne les seules dimensions « technique » et « contenu et conception » : les étudiants professeurs

de M2 sont davantage réservés que leurs homologues de M1 (moyennes respectives : 2,78 vs 1,97, $F=15,2$ & $1-p=99,85$; 2,21 vs 1,47, $F=6,78$ & $1-p=98,09$).

Tableau 4. Implication de la dimension « professionnelle » dans la perspective de ne pas utiliser une plateforme pédagogique

Nombre de citations et fréquence	Moins de 2 : 3 (17,6%) De 2 à 3 : 11 (64,7%) 3 et plus : 3 (17,6%) TOTAL OBS. : 17 (100%)
Valeurs remarquables	Minimum = 1,25 Maximum = 3,50 Somme = 40,33 Moyenne = 2,37 Ecart-type = 0,61

Tout se passe comme si les étudiants professeurs se percevaient, dans leur ensemble, personnellement favorables et professionnellement réservés s'agissant de la perspective d'utilisation d'une plateforme pédagogique en ligne. Les aspects techniques et d'ergonomie logicielle occupent une place

Tableau 5. Implication de la dimension « personnelle » dans la perspective de ne pas utiliser une plateforme pédagogique

Nombre de citations et fréquence	Moins de 2 : 6 (35,3%) De 2 à 3 : 10 (58,8%) 3 et plus : 1 (5,9%) TOTAL OBS. : 17 (100%)
Valeurs remarquables	Minimum = 1,29 Maximum = 3 Somme = 36,05 Moyenne = 2,12 Ecart-type = 0,54

intermédiaire dans le panorama de la difficulté. Ce qui s'apparente à une moindre importance accordée par les

étudiants de M1 aux dimensions techniques et d'ergonomie logicielle (« contenu et conception ») fait écho aux observations faites par d'autres (e.g., Bartlett & Miller, 2011 ; Drot-Delange, 2012) à l'égard de la culture numérique supposée des jeunes générations. La différence observée refléterait une perception plus affirmée du savoir et du savoir-faire nécessaires à la mise en œuvre des TIC de la part des étudiants professeurs les plus avancés dans le cursus de formation.

Les commentaires des étudiants professeurs à propos de la difficulté à intégrer l'outil

La perspective d'utilisation ou de non-utilisation d'une plateforme numérique est abordée par les étudiants professeurs en termes d'utilité de l'outil, de charge de travail liée à son usage, d'accès des élèves aux ressources numériques, ou encore, en termes de contexte d'exercice.

Le thème de l'utilité de l'outil est présent dans 12 des commentaires. Les étudiants professeurs font valoir la facilitation généralement apportée par internet, l'intérêt plus particulier de l'outil, son intérêt en matière de la relation école-famille, d'organisation des devoirs au domicile ou de pédagogie différenciée. Pareillement est évoquée la possibilité de proposer des contenus annexes, de faire passer des documents, de donner un lien, de proposer un questionnaire à choix multiples, ou encore, « une fois à l'occasion d'un exercice pratique ». Certains commentaires témoignent d'une anticipation d'usage peu ou moyennement assurée :

« Un usage pertinent à trouver. Pas utiliser pour utiliser. Pour ce qui est la partie ENT, utilité évidente, communication de documents... Quand je pense à Moodle, de façon occasionnelle. Voir idées avec les autres. Exemple, un QCM avant de commencer » (Marion, étudiante en M2, 24 ans).

« Tout dépend de ce que l'on fait. On peut utiliser pendant les vacances pour vérifier des connaissances. Je ne ferai pas systématiquement, j'essaierai pour voir. Une bonne chose pour faire passer les documents.

Moodle peut servir à faire passer des documents ou des renseignements pour les parents » (Hafida, étudiante en M2, 23 ans).

D'autres commentaires témoignent d'une mise en perspective plus affirmée des usages au regard de la pratique professionnelle :

« Plateforme intéressante pour travail individualisé comme en classe difficile, et permet étendre à la maison: devoir maison, dépôt de documents » (Driss, étudiant en M1, 39 ans).

« Moodle est un bon outil. Je ne ferai pas directement pour l'ensemble de la classe, mais plus pour l'aide personnalisée, le soutien, ou pour certains enseignements (contenus) qui tireraient parti des possibilités visuelles (ex. géométrie pour multiplier les vues). Par rapport au soutien, il ne faut pas non plus qu'il y en ait trop. Sinon, on ne sait pas qui fait le travail derrière, à la maison. Est-ce l'élève qui fait? C'est une mise en question du blended-learning » (Simon A., étudiant en M2, 23 ans).

Dans le même temps, l'intérêt de l'outil peut être réfuté par d'autres de manière plus ou moins affirmée :

« Pas spécialiste de Moodle. Si j'ai à utiliser ce type de plateforme, j'utiliserai pour QCM, mais pas cours détaillé ou autre. Si c'est juste pour donner un lien. On remplace pas professeur par ordinateur. On s'en sert pour compléter. Mais je ne comprends pas l'engouement autour de Moodle » (Camille, étudiante en M1, 22 ans).

« Moi, je n'aime pas l'ordinateur dans l'éducation. Pas pour, ni contre. Il y en a déjà beaucoup dans les programmes, algorithmes, AlgoBox, Geogebra, feuilles de calcul. L'ordinateur doit rester un outil dont il n'est pas obligatoire de se servir, pas un vecteur d'apprentissage. C'est le rôle de l'ordinateur. J'utiliserai pas au début pour utiliser, point. Si dans mes cours cela peut apporter quelque chose, oui. Aucune application de CMS actuelle

ne m'intéresse. Dans secondaire, pas intérêt » (Mariette, étudiante en M1, 24 ans).

Le thème de la charge de travail supplémentaire associée à l'utilisation de l'outil plateforme pédagogique en ligne est présent dans 6 commentaires. Les étudiants professeurs de M1 (3) relient ce thème aux exigences de l'entrée dans le métier :

« En début de métier, apprendre à se perfectionner avec les outils que l'on connaît ; aller voir si quelque chose se construit. Mais penser qu'il y a beaucoup de travail au début. Le débutant a beaucoup de travail, des automatismes à acquérir » (Daniel, étudiant en M1, 24 ans).

« La première année, cela fait un peu peur de faire avec. Au début, je reste avec ce que je maîtrise. L'ordinateur et son appropriation prennent du temps. Les élèves ont déjà beaucoup d'activités. Peut être ponctuellement intéressant. Faire des QCM en classe » (Mickael, étudiant en M1, 23 ans).

Les commentaires des trois étudiants professeurs de M2 évoquant un supplément d'activité font référence, pour leur part, à l'assistance aux utilisateurs et à l'expectative dans laquelle ils se trouvent en attendant de mieux connaître leur contexte d'exercice :

« Ce qui m'embête le plus, c'est l'absence d'aide en ligne. Je ne souhaite pas avoir à répondre aux questions des utilisateurs (il leur faut de l'aide en ligne) » (Ibrahim, étudiant en M2, 23 ans).

« J'utilise, si ce n'est pas trop compliqué pour les élèves et si je n'ai pas trop de mal » (Simon B., étudiant en M2, 24 ans).

« Problème du temps à investir pour obtenir un résultat. Si un outil demande du temps... Bref, manque de connaissance à l'heure actuelle pour avoir une position assumée. Moodle correspond à mes critères : paramétrage simple, pas de ligne de code, interface, etc. et autres critères qui sont les miens. Moodle, je l'utiliserai. En plus, il y a la possibilité d'utiliser. On a beaucoup de cours qui nous ont formé à utiliser les outils informatiques à chaque cours, du coup on a pris l'habitude de réfléchir à la façon d'intégrer l'outil informatique. Dans tous les cours on doit en mettre, montrer cette intégration des outils. Outils au programme, mais pas CMS, et dans les établissements officiels de stage, pas de CMS » (Jeremy, étudiant de M2, 25 ans).

L'importance du contexte d'exercice se retrouve dans les commentaires de trois étudiants professeurs qui mettent en avant une volonté de s'adapter et d'apprendre de leurs futurs collègues :

« Oui, c'est un bon outil. Ai expérimenté cahier de texte en ligne, c'est très utile. Pareil pour les devoirs à la maison. Les élèves n'ont plus d'excuse, sauf si pas internet. Cela va dépendre des établissements, des collègues, de l'équipe de travail, et aussi des possibilités offertes par le système informatique existant » (Guillaume, étudiant en M2, 27 ans).

« Je vais voir comment l'équipe pédagogique s'en sert, les usages, l'utilité, qu'est-ce qu'ils peuvent t'apprendre. En dehors de l'intérêt des élèves, je vois l'intérêt pour la relation école-famille. Intérêt du numérique certain dans ce domaine. Si rattrapage après absence de cours disponible » (Farid, étudiant en M1, 22 ans).

« J'opterai pour logiciels sur plateforme lycée ou collègue. Je demanderai de l'aide aux collègues de l'établissement, ressources humaines, si nécessaire. Et, je me méfierai de la charge de travail initiale, et si pas compatible, je laisserai tomber » (Laurent, étudiant en M1, 25 ans).

Enfin, le thème de l'accès des élèves aux ressources informatiques est également présent dans 6 commentaires. Cependant, les possibilités d'accès à des ordinateurs et à internet ne sont mentionnées que par deux étudiants professeurs.

« Des outils TIC qui sont plus intéressants. Exemples: boitiers de vote plus interactifs, plus ludiques. Pas habitué comme QCM. On est dans secondaire. Tous les élèves n'ont pas un ordinateur d'où travail informatique en CDI ou en salle informatique. D'où pas intérêt d'utiliser Moodle dans le secondaire. En plus, jeune professeur on n'a pas le temps et pas la possibilité de s'investir pour l'utiliser. A éviter. Je ne vois pas d'intérêt, sinon une fois à

l'occasion d'un exercice pratique. Connaît pas fonctionnalités. A notre niveau de formation, cela reste du dépôt de fichier et retrait, éventuellement QCM, pour secondaire » (Thomas, étudiant en M1, 22 ans).

Les commentaires produits par les étudiants professeurs à propos de leurs perspectives d'utilisation d'une plateforme pédagogique numérique, comme Moodle, et les réponses au questionnaire montrent un intérêt quasi unanime et circonstancié pour l'intégration des outils numériques dans leurs futures pratiques professionnelles. Ce faisant les étudiants professeurs sont en phase avec les prescriptions de l'autorité éducative, en même temps qu'ils font valoir une réserve qui, à suivre les enseignements du travail de Teysse (2012) portant il est vrai sur l'enseignement primaire, s'avère paradoxalement porteuse d'un plus haut niveau d'intégration des TIC dans les pratiques de classe.

L'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement est une question complexe, et une question ouverte comme le montrent les étudiants professeurs dans leurs réponses pleines de bons sens et représentatives d'une diversité de points de vue. Leurs observations apportent des réponses à nos questions de départ relatives aux plateformes pédagogiques en ligne, et de manière sous-jacente à la question du passage de la méthode traditionnelle d'enseignement à un ensemble plus éclectique d'activités d'apprentissage faisant place à des situations de construction des connaissances. Pour les étudiants professeurs de notre échantillon, la dimension professionnelle passe avant les aspects personnels, ou même, les aspects techniques et d'ergonomie logicielle. En exprimant cela, ils nous renvoient à l'idée selon laquelle l'effort d'intégration des TIC n'a d'intérêt que dans la mesure où elles améliorent la pédagogie en permettant à l'apprenant d'établir un meilleur rapport au savoir (Karsenti, Savoie-Zajc & Larose, 2001). D'autre part, les étudiants professeurs apportent des indications sensibles sur les facteurs explicatifs de leur attitude à l'égard de cet outil numérique, en pointant le rôle du contexte, de la charge

de travail associée à son utilisation, ainsi qu'en questionnant l'accès pour tous aux outils numériques et à l'Internet. Les étudiants professeurs orientent ainsi le regard vers un modèle d'intégration culturelle (Yuen, Law, & Wong, 2003) dont Tezci (2011) présente les caractéristiques : une culture scolaire et un support qui fournit aux étudiants professeurs et aux professeurs en exercice les connaissances et l'expérience pour une intégration effective et réussie des TIC dans les activités scolaires.

Les 17 étudiants professeurs qui ont participé à cette évaluation quasi-clinique ont suivi ou suivent un parcours de formation dans lequel l'usage d'une plateforme pédagogique en ligne est intégré. Les caractéristiques de cette intégration mériteraient d'être détaillées, tout comme la manière dont l'équipe de formation propose un modèle de rôle « technopédagogique » et des expériences pratiques pour l'intégration par les étudiants professeurs des TIC dans les activités scolaires. Cela ne correspond pas à un manque d'intérêt pour l'impact de l'évolution des connaissances et pratiques informationnelles numériques des nouvelles générations, mais suggère d'approfondir la recherche sur les curricula et leurs relations, notamment en s'intéressant à d'autres parcours de formation.

Références bibliographiques

- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bartlett, J. & Miller, C. (2011). *Truth, Lies and the Internet a Report into Young People's Digital Fluency*. London: Demos. [www.demos.co.uk/files/Truth_-_web.pdf]

Bates, T. (2011). *Outlook for Online Learning and Distance Education*. Sudbury ON and Thunder Bay ON: Contact North [<http://provost.ncsu.edu/governance/task-forces/distance-education/2011/documents/2011-outlook-for-online-learning-and-de.pdf>].

Boubée, N. (2011). *Caractériser les pratiques informationnelles des jeunes : les problèmes laissés ouverts par les deux conceptions « natifs » et « naifs » numériques*. CNDP : Rencontres Savoirs CDI, Rennes, 24 octobre 2011 [www.cndp.fr/savoirscdi/.../NB-RencontresSavoirsCDI-oct2011.pdf].

Bruillard, E. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, 177, 101-130.

Claroline (2008). <http://www.claroline.net/>.

Drot-Delange, B. (2012). Enseignement de l'informatique, éducation aux technologies de l'information et de la communication en France dans l'enseignement général du second degré. *Spirale*, 50, 25-37.

El Ouidadi, O., Lakdim, A., Essadi, K., Senside, K. & Depiereux, E. (2013). Principaux facteurs influençant les usages des TICE chez des enseignants marocains. *frantice.net*, 6, 37-52. [<http://www.frantice.net/docannexe.php?id=737>].

Jafari, A. (2002). Conceptualizing intelligent agents for teaching and learning. *Educause Quarterly*, 25 (3).

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : Changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Education et Francophonie*, 29 (1), [<http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/03-Karsenti.html>], 29 pages.

Manderschied, J.-C. (2011). Formation à distance et hybridation, entretien avec l'auteur réalisé par S. Simonian. *Recherche et formation*, 68, 121-124.

Ministère de l'Éducation Nationale (2005). Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005. [<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>].

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2010). Arrêté du 14-12-2010 portant la création du C2i2 Enseignant. BOESR du 3 février 2011, NOR : ESR51000461A. [En ligne : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/rubrique-bo.html?cid_bo=54844].

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2011). Arrêté du 10-1-2011,

certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur, Modalités de délivrance du niveau 2 « enseignant ». BO, 5, du 3 février 2011, NOR : ESR51100014A. [http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/rubrique-bo.html?cid_bo=54845]

Ministère de l'éducation nationale (2011). Arrêté du 4-05-2011, fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés et de personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale. JORF, 0108 du 10 mai 2011, NOR : MENH1014357A.

[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=BCEC52E534E1E009B43A1970459AF37F.tpdjo12v_3?cidTexte=LEGITEXT000023973095&dateTexte=20130309]

Moodle (2010). <http://moodle.org/stats/>.

Murray, S. (2011). Declining participation in post-compulsory secondary school mathematics: students' views of and solutions to the problem. *Research in Mathematics Education*, 13 (3), 269-285.

Rice, W. H. (2006). *Moodle e-learning course development. A complete guide to successful learning using Moodle*. Packt Publishing

Sakai (2008). [<http://sakaiproject.org/>].

Schneeweile, M. (2012). *Implantation d'un E.N.T. dans l'enseignement secondaire, analyse et modélisation des usages : le cas lorrain*. Thèse en Science de l'éducation, Université de Lorraine, France.

Teysse, G. (2012). *Quels obstacles à l'intégration des TICE dans l'enseignement élémentaire ? Une étude anthropo-didactique auprès d'enseignants des cycles 2 et 3*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux 2.

Tezci, E. (2011). Factors That Influence Pre-Service Teachers' ICT Usage in Education.

European Journal of Teacher Education, 34 (4), 483-499.

Yuen, H.K., Law, N.W.Y. & Wong, K.C. (2003). ICT implementation and school leadership: Case studies of ICT integration in teaching and Learning. *Journal of Educational Administration*, 41 (2), 158-170. y[<http://hdl.handle.net/10722/42273>]



Adhérer à l'ADMEE-Europe, c'est...

- se tenir régulièrement informé de l'actualité de la recherche en évaluation et de l'évolution des pratiques en ce domaine ;
- recevoir les trois numéros annuels de la Revue internationale « Mesure et évaluation en éducation » ;
- participer à un réseau international francophone de chercheurs et praticiens de l'évaluation en éducation ;
- bénéficier d'un tarif préférentiel pour l'accès aux manifestations de l'Association.

L'adhésion se fait en ligne sur <http://www.admee.org/>

Merci de votre soutien !

Présentation de l'ouvrage

Persévérer et réussir à l'université, sous la direction de Sandrine Neuville, Mariane Frenay, Bernadette Noël et Vincent Wertz

Presses Universitaires de Louvain, 2013, ISBN : 978-2-87558-207-2.



Tant en Belgique qu'à l'étranger, les phénomènes d'échec mais aussi d'abandon dans l'enseignement supérieur, et en première année d'études en particulier, interpellent par leur ampleur. Comment peut-on expliquer ces taux d'échec et d'abandon? Quels facteurs ont le plus d'impact ? Que mettre en place pour y remédier ?

De nombreuses recherches ont tenté d'apporter des réponses à ces questions. Cependant, au fil des études, il est

ressorti que l'échec et l'abandon dans les études supérieures se révèlent être des phénomènes complexes dont aucune des catégories de facteurs prises isolément ne suffit à rendre compte.

Cet ouvrage est le fruit d'un vaste programme de recherche de quatre années en collaboration entre des chercheurs et des enseignants de l'Université catholique de Louvain (UCL) et de l'UCL-Mons (ex-FUCaM), de 2005 à 2009. Il est un des premiers en langue française, non seulement à faire le point sur ce que ces recherches par facteurs isolés nous ont appris, mais aussi et surtout à présenter et à tester de manière empirique des approches complexes, porteuses d'un regard intégratif sur ces phénomènes.

Cette recherche aborde les phénomènes de persévérance et de réussite comme étant les résultantes d'interactions multiples et variées entre, d'une part, les variables individuelles des étudiants et, d'autre part, les facteurs contextuels qu'ils sont amenés à rencontrer. D'autres questions sont traitées, relatives à la transition entre le secondaire et le supérieur mais aussi à l'intégration de l'étudiant dans son nouvel environnement et à la façon dont il arrive à mobiliser les ressources individuelles, contextuelles dont il dispose.

Gentiane Boudrenghien est docteur en sciences psychologiques, depuis 2010. Elle est actuellement collaboratrice scientifique postdoctoral du Fonds de la recherche scientifique (FRS-FNRS) à l'Institut de recherche en sciences psychologiques, au sein de la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire. Ses intérêts de recherches et ses publications portent sur l'engagement envers un projet de formation et professionnel ainsi que sur l'abandon et la persévérance au doctorat.

Mariane Frenay est docteur en psychopédagogie, professeur et Doyenne de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain. Elle est responsable de la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire et est membre du Groupe interdisciplinaire de recherche sur

la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF). Ses intérêts de recherche et ses publications portent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, sur la motivation et la persévérance des étudiants universitaires, sur la supervision doctorale ainsi que sur le développement professionnel des enseignants du supérieur.

Benoît Galand est docteur en sciences psychologiques et professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain. Il est membre du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF). Ses principaux intérêts de recherche concernent la violence à l'école, la motivation scolaire et les effets des pratiques d'enseignement sur les élèves.

Sandrine Neuville est docteur en sciences psychologiques depuis 2004. Après avoir été collaboratrice scientifique postdoctoral du Fonds de la recherche scientifique (FRS-FNRS) jusqu'en 2010, elle est actuellement directrice du centre de guidance de Louvain-la-Neuve. Elle s'intéresse aux facteurs permettant de comprendre les processus menant à la réussite et à la persévérance dans l'enseignement supérieur ainsi qu'aux comportements de recherche d'aide mis en place par les étudiants.

Bernadette Noël, docteur en sciences psychopédagogiques, professeur à l'Université catholique de Louvain, site de Mons, est responsable de l'accompagnement pédagogique des étudiants de première année et de l'agrégation (AESS). Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur les modèles et les théories de l'apprentissage cognitif et métacognitif. Elle est l'auteur (ou coauteur) de plusieurs ouvrages.

Julia Schmitz est docteur en sciences psychologiques. Après avoir été chercheur financé par le Fonds spécial de recherche (FSR) et collaboratrice scientifique postdoctoral du Fonds de la recherche scientifique (FRS-FNRS) durant cinq années, elle est actuellement conseillère psychopédagogique dans un centre psycho-médico-social. Son doctorat, défendu en 2009, porte sur la transition à l'université ainsi que sur l'étude des facteurs de persistance et de réussite en première année à l'université.

Vincent Wertz, docteur en sciences appliquées et professeur à l'école polytechnique de Louvain, s'est impliqué depuis de nombreuses années dans différents dispositifs pédagogiques innovants, et notamment l'apprentissage par problèmes et par projets dans le cadre d'une réforme du premier cycle des études d'ingénieur. Il a également été coordonnateur de la première année d'études pendant plusieurs années et, à ce titre, responsable de l'accompagnement pédagogique des étudiants. Il est actuellement pro-recteur à l'enseignement et à la formation à l'Université catholique de Louvain.

SOMMAIRE DE L'OUVRAGE

- Introduction (*M. Frenay, S. Neuville & B. Noël*)
- La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches par facteurs isolés (*S. Neuville et B. Galand*)
- La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches théoriques intégratives (*S. Neuville*)
- Méthodologie du programme de recherches (*M. Frenay*)
- La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations de l'étudiant à l'égard de son projet de formation (*G. Boudrenghien, M. Frenay & E. Bourgeois*)
- La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de

l'ajustement émotionnel (*J. Schmitz & M. Frenay*)

- La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield (*S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz*)
- Réussite et échec en première année d'études universitaires : étude des différences entre les étudiants (*S. Neuville, M. Frenay & J. Schmitz*)
- Conclusion générale (*M. Frenay & B. Noël*)

Vous pouvez annoncer la parution d'ouvrages nouvellement parus qui sont en lien avec des questions d'évaluation en éducation.

Contact :

Lucie.Mottier@unige.ch

Enjeux actuels de la formation à l'évaluation des apprentissages : points de vue de deux formatrices, en Belgique, en Suisse

En formation des enseignants, dans le contexte de la FOPA à l'Université catholique de Louvain, Belgique

Marie Van Reybroeck, professeure à l'Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Bref portrait : Le domaine de recherche et de formation de Marie Van Reybroeck porte sur les apprentissages et l'évaluation en contexte scolaire, avec une centration sur les élèves en difficulté. Dans le cadre du Master en Sciences de l'éducation de la FOPA (formation pour adultes), elle dispense un enseignement sur l'évaluation des apprentissages des élèves à un public essentiellement de praticiens qui réalisent leur maîtrise en cours d'emploi.

Contexte du propos : Marie Van Reybroeck se réfère essentiellement aux observations qu'elle a faites sur les pratiques d'évaluation telles que celles-ci sont rapportées par les enseignants qui suivent son cours de Master en Sciences de l'éducation.

Lucie Mottier Lopez (LML) : A partir de tes expériences et de tes échanges avec les étudiants qui sont donc pour la plupart des enseignants en exercice, as-tu pu observer des innovations en matière d'évaluation des apprentissages des élèves ?

Marie Van Reybroeck (MVR) : Mon sentiment, à la lecture des travaux de mes étudiants, c'est qu'il faut encore beaucoup de travail pour que l'évaluation soit réellement au service de

l'apprentissage. Quand je leur demande qui fait de l'évaluation formative, tout l'auditoire dit la pratiquer. Mais quand on va voir un petit peu plus loin, quand on regarde s'il y a vraiment un alignement qui est pensé entre la séquence d'apprentissage et l'évaluation, c'est déjà moins clair. Je pense donc qu'il y a ici un travail à réaliser pour qu'un réel alignement soit effectif entre enseignement, apprentissage et évaluation.

J'ai pu aussi constater qu'un certain nombre d'enseignants disent pratiquer

Il y a encore un grand challenge pour adapter l'évaluation, dans une perspective d'évaluation différenciée, mais sans stigmatiser les élèves dans la classe. Autrement dit, comment fournir un traitement différencié qui permet à l'élève de ne pas se sentir stigmatisé dans le groupe et qui soit aussi au bénéfice de tous.

l'évaluation formative mais en mettant des notes. Cela me pose évidemment question. Parfois la note reste formative. Pourtant, quand on sait quel peut être l'impact de la note sur le ressenti des élèves, on doit se poser la question de la raison qui motive l'attribution de cette note dans une démarche qui se veut formative.

Donc, je remets évidemment en question l'usage de la note dans une démarche d'évaluation formative.

Dans le contexte belge francophone, certains enseignants ont la possibilité de ne pas noter le travail des élèves, alors évidemment, dans ce contexte, leur pratique est pleinement formative. Dans d'autres endroits par contre, il y a une pression de la direction pour mettre des

notes. D'une façon générale, il y a plus de possibilités dans l'enseignement primaire de ne pas noter qu'en secondaire.

LML : Parmi les pratiques décrites dans les travaux de tes étudiants-praticiens, as-tu constaté des dispositifs qui te paraissaient plus spécialement intéressants ?

MVR : C'est difficile à dire. Peut-être quand les dispositifs tentent d'encourager des démarches d'autoévaluation. Je pense à un exemple précis, une évaluation au niveau de l'orthographe, qui s'appuyait sur un outil en forme de rosace, avec des critères précis liés à différents types d'erreur que l'élève pourrait faire. L'élève doit s'autoévaluer et il reçoit aussi une information de l'enseignant. C'est donc une coévaluation. Avec cet outil, les élèves peuvent constater ce qu'ils doivent améliorer. C'est intéressant, aussi parce que les objectifs et les critères sont explicitement communiqués à l'élève, ce qui n'est pas systématique dans les pratiques décrites par mes étudiants.

LML : Et de ton point de vue, en tant que « jeune » professeure, nouvellement en place dans le domaine, quels sont les défis qui te semblent devoir être relevés ?

MVR : Je pense qu'il y a encore beaucoup de chose à faire mais le premier point pour moi, c'est l'importance de relier l'évaluation à l'apprentissage. Et l'importance de cette conception pour les élèves aussi, pour qu'ils puissent comprendre que l'évaluation peut leur servir par rapport à où ils en sont et par rapport à où ils doivent aller. Elle peut aussi servir l'enseignant pour qu'il sache la façon d'adapter son dispositif aux besoins et caractéristiques de ses élèves. Je pense que cette fonction, cette utilité pédagogique de l'évaluation formative, n'est pas suffisamment reconnue.

Un deuxième point concerne les élèves en difficulté. Il y a encore un grand challenge pour adapter l'évaluation, dans une perspective d'évaluation différenciée, mais sans stigmatiser les élèves dans la classe. Autrement dit, comment fournir un traitement différencié qui permet à

l'élève de ne pas se sentir stigmatisé dans le groupe et qui soit aussi au bénéfice de tous. Et l'impact aussi sur les autres élèves. C'est nécessaire et indispensable d'adapter l'évaluation pour les élèves en difficulté, mais comment gérer les autres élèves qui sont peut-être aussi un peu en difficulté mais pas autant ? Comment gérer le fait que ceux-ci pourraient se sentir dans une situation qui ne leur paraît pas équitable ? Donc, penser la différenciation de l'évaluation et l'équité dans la classe représente un défi majeur à mon sens.

En formation continue d'enseignants de l'école primaire (contexte genevois)

Ariane Favre Marmet

Formatrice d'enseignants et coordinatrice pédagogique dans le contexte de la formation continue des enseignants de l'école primaire du canton de Genève

Bref portait : Enseignante primaire puis formatrice en formation continue depuis 2001, Ariane Favre Marmet a vécu les réformes en évaluation qui ont traversé l'école primaire genevoise ces quinze dernières années. Elle a contribué régulièrement à des recherches collaboratives avec l'Université de Genève sur des problématiques évaluatives et elle participe régulièrement et de longue date aux colloques de l'ADMEE-Europe.

Contexte : L'école est obligatoire à Genève pour tous les enfants âgés de 4 ans révolus au 31 juillet. La scolarité primaire est organisée en deux cycles de quatre ans :

- le cycle élémentaire: 1P, 2P, 3P et 4P;
- le cycle moyen: 5P, 6P, 7P et 8P.

En adhérant à l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire

(concordat HarmoS), les deux premiers degrés de la scolarité « enfantine » sont devenus désormais obligatoires en tant que 1^{ère} et 2^{ème} années primaires.

Lucie Mottier Lopez (LML) : L'école primaire genevoise a connu, depuis disons les années 2000, des mouvements importants de réforme en matière d'évaluation scolaire, notamment par rapport à l'accent mis sur l'évaluation formative. Puis elle a connu un retour des notes chiffrées suite à la votation populaire de septembre 2006. Dans ce contexte, comment vois-tu les choses et quels sont, selon toi, les principaux enjeux dans l'accompagnement des enseignants en formation continue ?

Ariane Favre Marmet (AFM) : Je pense que le retour des notes a clairement accentué le devoir de rendre-compte par le moyen de l'évaluation. Je constate que les injonctions et prescriptions institutionnelles sont devenues très fortes et, pourtant, les enseignants semblent en perte de repères ; ils manifestent des inquiétudes par rapport au contexte actuel, notamment au cycle élémentaire. Je pense effectivement que nous sommes dans une période charnière concernant les enjeux de l'école de demain. Pour ma part, j'interviens essentiellement au cycle élémentaire et je suis aussi inquiète : quelle école veut-on pour demain ? Veut-on réellement une école qui soit toujours plus sélective et discriminante et, ce, avec des impacts déjà sur les premiers degrés de la scolarité ?

Je constate, et c'est nouveau, que les pratiques d'évaluation au cycle élémentaire visent de plus en plus un « rendre-compte » au détriment d'une centration sur l'évaluation formative. Il est officiellement dit que l'évaluation au cycle élémentaire et à plus forte raison dans les deux premiers degrés de la scolarité, doit être formative mais, dans les faits, elle revêt avant tout une fonction d'information, elle devient normative, au détriment d'une évaluation qui est au service des apprentissages.

J'ai donné beaucoup de formations au cycle élémentaire ces dernières années, car les équipes enseignantes ont perdu leurs repères et ont besoin de faire le

point sur leurs pratiques, pratiques qui par ailleurs sont très variées. J'ai le sentiment que le retour des notes puis la réforme du CO (*note de l'éditrice : cycle d'orientation qui regroupe les degrés 9P, 10P, 11P. Cette réforme, en vigueur depuis 2011, a resserré les normes d'admissibilité au cycle d'orientation de l'école genevoise*) ont eu une influence sur le cycle moyen mais aussi sur le cycle élémentaire, mais on n'en a pas forcément pris la mesure.

Lors de mes formations, en général je pars toujours d'évaluations concrètes faites par les enseignants concernés. On les décortique : comment sont-elles construites ? Sur quoi porte-t-elles, sur quel type de contenus ? Est-ce une évaluation en fin de séquence ou une trace d'apprentissage, une observation critériée ? On se questionne sur les attentes institutionnelles, car c'est précisément sur ce plan que les enseignants se disent préoccupés : qu'est-ce que l'institution attend et leur permet de faire ? J'ai le sentiment que parfois les enseignants perdent le sens même de leurs pratiques d'évaluation. Un enjeu est alors de les faire réfléchir sur leur rapport aux prescriptions, sur ce qu'ils croient qui se cache derrière elles, sur la façon dont ils les perçoivent au regard des visées formatives de l'évaluation, qui devraient être une priorité avec de très jeunes élèves. L'enjeu fondamental est d'accompagner le développement de pratiques réflexives chez les enseignants.

Depuis 2000 jusqu'à 2005-2007 environ, on a surtout dit aux enseignants « comment faire ». C'est-à-dire, en formation, on leur a proposé des activités, on leur a dit comment évaluer, on leur a expliqué ce que c'était une régulation dans une évaluation formative. On leur a dit beaucoup de choses sur l'évaluation

formative. Mais peut-être n'a-t-on pas suffisamment insisté sur le sens. Du coup, savent-ils le « pourquoi » des choses ? Je n'en suis pas toujours sûre. Je pense qu'on peut s'appuyer sur ce qu'on a construit, et il y a beaucoup de choses déjà, mais un enjeu maintenant est d'accompagner les enseignants pour qu'il y ait plus « d'épaisseur » dans leurs pratiques d'évaluation.

LML : Selon toi, dans le contexte socio-politique actuel, il est encore possible d'envisager des innovations en matière d'évaluation des apprentissages des élèves ?

AFM : Je pense que des innovations existent déjà. Mais il faut les reprendre et mettre l'accent sur ce qu'elles signifient. On doit continuer de travailler par exemple l'implication de l'élève dans l'évaluation, le sens de cette implication, l'enjeu de l'évaluation formative. Je constate que les enseignants ne comprennent pas bien ce concept d'évaluation formative. Pour eux, les régulations font partie de l'enseignement, cela se fait de façon informelle, « on l'a dans la tête ». Ainsi quand ils réalisent leurs évaluations « institutionnelles » (*note : les évaluations exigées par l'institution*), je constate qu'elles sont « artificielles », essentiellement sur le « rendre-compte » puisque les enseignants ne les considèrent pas comme un outil pour soutenir les progressions d'apprentissage. J'ai donc réinjecté dans mon accompagnement l'idée d'utiliser ce qui se fait dans les pratiques quotidiennes, ne pas créer des évaluations pour créer des évaluations, et surtout d'en faire moins ! Rédiger des commentaires personnels pour outiller le jugement professionnel et les entretiens avec les parents, sélectionner les traces utiles et significatives, aligner les critères utilisés dans l'enseignement et les régulations à chaud avec les critères des évaluations qui sont demandées par l'institution pour étayer l'information aux familles. Autrement dit, un enjeu est de rendre les pratiques d'évaluation toujours plus intégrées aux processus d'enseignement. Mais certains moyens d'enseignement torpillent cette idée, car ils insistent quasi exclusivement, y

compris pour de jeunes élèves, sur l'idée d'une évaluation-bilan qui se réalise en fin de module, de façon décrochée ; ces évaluations prennent alors une connotation normative, élaborées dans une perspective plutôt informative que formative. Une innovation, si on peut parler d'innovation, serait de parvenir, dans les pratiques, à construire une réelle articulation cohérente entre l'enseignement et des régulations renseignées par des démarches d'évaluation formatives qui font sens. C'est un réel défi, je pense.

Un enjeu est de rendre les pratiques d'évaluation toujours plus intégrées aux processus d'enseignement. Mais certains moyens d'enseignement torpillent cette idée, car ils insistent quasi exclusivement, y compris pour de jeunes élèves, sur l'idée d'une évaluation-bilan qui se réalise en fin de module, de façon décrochée...

Consultez le site de l'ADMEE-Europe qui vous informe sur les activités associatives au niveau international et national

The screenshot shows the ADMEE-Europe website interface. At the top, there is a search bar and a 'GO' button. Below the navigation menu, the main content area contains a welcome message and a detailed announcement for the next colloquium in Marrakech, Morocco, on June 15-17, 2014. The announcement includes the theme: 'Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation'. A 'Dernières news' section on the right lists recent communications and colloquia.