



HAL
open science

Accompagner des équipes pédagogiques pour mettre en oeuvre l'évaluation des compétences à l'aide d'un outil e-portfolio

Aurélie Feron, Stéphane Guillet, Jean-Jacques Curtelin

► To cite this version:

Aurélie Feron, Stéphane Guillet, Jean-Jacques Curtelin. Accompagner des équipes pédagogiques pour mettre en oeuvre l'évaluation des compétences à l'aide d'un outil e-portfolio. Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université - saison 2, Jun 2018, Montpellier, France. hal-01871547

HAL Id: hal-01871547

<https://hal.science/hal-01871547>

Submitted on 11 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Accompagner des équipes pédagogiques pour mettre en œuvre l'évaluation des compétences à l'aide d'un outil e-portfolio

Aurélié Feron¹, Stéphane Guillet², Jean-Jacques Curtelin³

¹ Communauté des Universités et Établissements de Grenoble Alpes, 110 rue de la Chimie, 38400 Saint-Martin-d'Hères, France, aurelie.feron@univ-grenoble-alpes.fr

² Institut Polytechnique de Grenoble, 46 avenue Félix Viallet, 38031 Grenoble Cedex 1, France, stephane.guillet@grenoble-inp.fr

³ Université Savoie Mont Blanc, Laboratoire LISTIC, 5 chemin de Bellevue - BP 80439, 74944 Annecy-le-Vieux Cedex, France, jean-jacques.curtelin@univ-smb.fr

Introduction

Après deux ans de projet (sur les trois années prévues), nous proposons dans cette communication un bilan de l'accompagnement des équipes pédagogiques pour mettre en œuvre l'évaluation des compétences à l'aide d'un outil e-portfolio. Le but est de pouvoir vérifier si nos objectifs pourront être atteints en fin de projet, et le cas échéant, de trouver des pistes pour réguler l'accompagnement.

Contexte

Depuis 2016, le projet IDEFI numérique ReFlexPro¹ soutient la mise en œuvre de 25 actions proposées par des équipes pédagogiques issues d'institutions d'enseignement supérieur situées entre Valence et Annecy. Le projet propose un support pour l'ensemble de ces 25 actions *via* l'équipe support constituée de trois ingénieurs pédagogiques, d'une coordonnatrice de projet et d'une conseillère pédagogique. En plus de ces ressources humaines, le projet propose des ressources financières pour valoriser le temps investi pour les enseignants (en heures équivalent TD), pour des prestations externes, etc.

Ces 25 actions sont réparties en trois lots de travail thématiques (WP). Le troisième lot de travail (WP3) est celui qui nous intéresse ici : il regroupe les actions qui concernent l'approche par compétences. Chaque lot de travail est animé par deux enseignants ; pour le WP3, il s'agit de Stéphane Guillet et Jean-Jacques Curtelin.

¹ Ce projet est soutenu par l'Agence Nationale de la Recherche et porté par la Communauté des Universités et Établissements de Grenoble Alpes (ComUE UGA)

Au sein des actions du WP3, quatre institutions d'enseignement supérieur ont choisi de mettre en place l'évaluation des compétences à l'aide d'un outil e-portfolio, dans diverses formations :

– Université Savoie Mont Blanc (USMB):

- filière Instrumentation Automatique Informatique (IAI) de l'école d'ingénieurs de Polytech Annecy-Chambéry.

– École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) de l'Académie de Grenoble :

- parcours Sciences Physiques et Chimiques du Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF SPC).

– Institut Polytechnique de Grenoble (Grenoble INP) :

- École internationale du papier, de la communication imprimée et des biomatériaux (Pagora),
- École Nationale Supérieure de l'Énergie, l'Eau et l'Environnement (ENSE3),
- École nationale supérieure de génie industriel (Génie Industriel).

– Collège doctoral de la ComUE UGA :

- label Recherche et Enseignement Supérieur (label RES).

Dans chacune de ces formations, un groupe de travail a été constitué pour mettre en place l'évaluation des compétences. Ces groupes sont composés des enseignants responsables des modules clés de la formation. Les étudiants et les personnels techniques et administratifs sont consultés régulièrement, en marge des travaux communs (ce qui n'est pas un choix délibéré, notre volonté étant plutôt d'essayer d'intégrer ces personnes le plus rapidement possible dans les réflexions). Ces groupes de travail sont accompagnés par la conseillère pédagogique de l'équipe support du projet (Aurélié Feron). Dans certains cas, cet accompagnement est assuré en collaboration avec la cellule d'appui pédagogique de l'institution.

Accompagnement des équipes pédagogiques

Les groupes de travail sont accompagnés dans une perspective individuelle de développement professionnel (Frenay, Jorro et Poumay, 2011), et dans une perspective collective de partage en communauté de pratique (Cox, 2005).

Il s'agit, premièrement, d'accompagner chaque groupe de travail à la mise en œuvre de son projet, en s'assurant de l'implication régulière de l'ensemble de l'équipe pédagogique, et ce afin d'assurer l'adhésion de tous les acteurs (Autissier et Moutot, 2015).

Il s'agit, ensuite, de créer des synergies entre les groupes de travail pour que chacun puisse bénéficier des retours d'expériences des autres et échanger ensemble sur des questionnements communs.

Il s'agit, enfin, de laisser à chaque individu, au sein de chaque groupe, le temps qui lui est nécessaire à l'appropriation de la démarche, tout en offrant un cadre à la fois stimulant et bienveillant pour l'aider à sortir de sa zone de confort. Malgré un rythme commun à l'ensemble des membres de chaque groupe de travail, nous avons tenté de respecter les rythmes individuels. Les questionnements des uns peuvent faire avancer les autres et réciproquement. D'un côté, par exemple, des préoccupations pédagogiques pour assurer l'alignement entre l'évaluation des apprentissages et les dispositifs pédagogiques existants ont permis d'avoir des échanges sur la mise en œuvre à court, moyen et long terme : faut-il faire évoluer les dispositifs existants pour atteindre les niveaux visés ou modifier les niveaux visés pour les faire correspondre aux dispositifs existants, comment évaluer l'atteinte d'un niveau de développement de compétence, comment s'assurer que tous les étudiants atteindront bien le niveau minimal avant la fin du cursus, etc. ? D'un autre côté, par exemple, des préoccupations paraissant plus pragmatiques ou parfois réfractaires ont permis de pointer des vigilances sur la mise en œuvre : comment s'assurer que tous les enseignants consacreront le temps nécessaire à l'accompagnement des étudiants, est-ce possible de faire évoluer le système de notation actuel, existe-t-il une redondance avec l'accompagnement du projet professionnel, etc. ?

Depuis le début du projet en mai 2016:

- chaque groupe de travail se réunit selon ses besoins,
- des rencontres trimestrielles entre les responsables des groupes permettent de faire le point et de partager,
- des visites de chantier (deux ont déjà eu lieu et une autre est programmée fin juin 2018) permettent d'échanger sur le fonctionnement et les productions des groupes de Grenoble INP,
- un collectif² s'est réuni régulièrement pour la mise en œuvre de l'outil e-portfolio (18 réunions entre fin mars 2017 et avril 2018), ce collectif se transforme progressivement en communauté de pratique.

² D'autres personnes que celles impliquées dans les formations citées ci-dessus ont également contribué à la mise en œuvre de l'outil e-portfolio, notamment les concepteurs québécois de l'outil ainsi que d'autres collègues grenoblois (de Grenoble Ecole de Management et de l'Université de Grenoble Alpes)

Mise en œuvre de l'évaluation des compétences

Dès les premiers moments de la conception de l'évaluation des compétences à l'aide d'un outil e-portfolio, les échanges entre les membres des groupes de travail ont soulevé de nombreuses questions. Leurs premiers travaux ont porté sur les préalables nécessaires à la démarche portfolio, et ce de leur propre initiative. Il leur a paru indispensable de définir les attendus en fin de formation –pour celles qui ne disposaient pas de référentiel– ou d'ajuster les attendus tels que précédemment définis –pour améliorer l'alignement entre le référentiel et les attendus effectivement évalués. Ils ont également élaboré des grilles critériées. Ce travail préalable de fond –imprévu lors de la planification du projet– a sans doute pu trouver place par notre volonté d'accompagner les équipes selon les principes d'implication distanciée (Germain-Thiant, 2001) et ceux issus des méthodes Agile (Cunningham et al., 2001).

Dans la filière IAI à Polytech Annecy-Chambéry, l'équipe enseignante avait déjà élaboré un référentiel de compétences qu'ils utilisent dans le cadre des modules d'apprentissage par projet : les étudiants travaillent en équipe de six environ sur un projet qu'ils développent sur leurs trois années de formation (du 2^è semestre jusqu'à la fin du 5^è semestre). Dans ce cadre, les étudiants ont un entretien individuel à la fin de chaque semestre avec un binôme d'enseignants. Ces entretiens visent à faire le point sur les compétences développées et à définir des objectifs pour le semestre suivant. L'accompagnement que nous avons mis en place avec cette équipe les a menés à élaborer une grille d'évaluation avec des indicateurs pour chaque niveau de développement de chaque compétence. Ces indicateurs sont repris dans le e-portfolio qui est mis en place depuis cette année.

Dans le master MEEF SPC, un groupe de travail a élaboré une grille d'évaluation pour un module transversal en 2015, accompagné alors par la cellule d'appui pédagogique de l'USMB (APPRENDRE) et par des chercheurs de l'Institut Français d'Éducation (IFÉ). Ce même groupe de travail a profité de l'accompagnement pédagogique proposé dès 2016, dans le cadre du projet ReFlexPro, pour élaborer une grille d'évaluation pour l'ensemble du master. Un travail préalable a consisté à adapter le référentiel national des métiers de l'éducation à la formation proposée dans ce master. Ces travaux sont en cours de finalisation.

Nous tenons à les remercier chaleureusement pour leurs contributions.

À Grenoble INP, l'institution s'est engagée dans la mise en place de l'approche par compétences depuis 2011. Cette mise en place a débuté par l'élaboration de référentiels de compétences dans chacune de six écoles de l'institution. Ce travail a été accompagné par l'équipe des conseillers pédagogiques de l'institution (PerForm) et par Jacques Tardif. L'accompagnement pour la mise en œuvre de l'évaluation des compétences s'est naturellement inscrit dans la suite de ce travail, en étroite collaboration avec PerForm, dès 2016. Chacune des écoles s'est approprié ce travail de manière différente. Trois écoles ont plus particulièrement avancé dans ce travail :

- à Pagora, le groupe de travail qui avait élaboré le référentiel de compétences s'était déjà largement penché sur la construction d'une grille d'évaluation. Un e-portfolio est mis en place depuis janvier 2018 pour soutenir l'évaluation des apprentissages en stage. Depuis mars 2018, cette école bénéficie d'un accompagnement supplémentaire par Marianne Poumay et François Georges (LabSET, Université de Liège) dans le cadre d'un projet soutenu par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- à ENSE3, un groupe de travail s'est mis en place en 2016 pour mettre en œuvre le référentiel précédemment élaboré et l'adapter à l'évaluation des compétences. Ce groupe se réunit mensuellement, avec les conseillers pédagogiques. Son travail principal consiste en la construction d'une grille commune aux 8 filières de l'école, et à décliner cette grille dans chacune des filières avec l'ensemble des enseignants. Le travail consiste également à s'assurer que les dispositifs pédagogiques existants permettent effectivement d'atteindre les compétences visées. Et enfin, une part non négligeable du travail consiste à planifier la mise en œuvre de cette évaluation auprès de l'ensemble des étudiants de l'école (environ 1000 étudiants), ce qui demande un encadrement conséquent.
- à Génie Industriel, des allers-retours réguliers se font entre les responsables de la formation et les enseignants. Une grille d'évaluation succincte permet d'assurer le suivi du développement des compétences des étudiants lors de leurs stages en entreprise. Cette grille est en cours de déploiement sur les projets et autres dispositifs proposant des situations authentiques aux étudiants.

Pour ce qui est du label RES, le responsable de la formation avait anticipé l'arrivée d'un décret requérant l'élaboration d'un portfolio pour tous les doctorants. La formation a été largement modifiée pour consacrer un nombre d'heures conséquent à l'accompagnement de cette démarche nouvelle pour les doctorants (25h sur les 80h de formation). Dans ce cadre, les doctorants construisent leur portfolio pour planifier leur formation en fonction de leurs objectifs de développement de compétences, rendre compte du développement de leurs compétences et finalement, valider la formation.

Retours sur l'accompagnement

Un questionnaire en ligne a permis de préciser le ressenti des enseignants sur l'accompagnement pédagogique et les retombées du travail effectué (par la conseillère pédagogique du projet et par ceux de l'équipe PerForm).

Le questionnaire a été envoyé à l'ensemble des enseignants ayant participé à un moment ou un autre aux groupes de travail (40 enseignants). 15 enseignants ont pris le temps de répondre dont 1 estime ne pas avoir été accompagné par nous et 3 n'ont pas suffisamment participé aux travaux pour répondre. 11 réponses ont été retenues pour l'analyse.

Dans ce questionnaire, 5 questions ouvertes cherchaient à savoir si

- l'accompagnement était adapté à leurs besoins, contexte, et questionnements ;
- l'accompagnement avait été nécessaire pour mettre en œuvre la démarche compétences ;
- l'accompagnement avait été suffisant pour continuer de faire évoluer cette démarche en autonomie ;
- l'accompagnement les avait fait évoluer dans leurs représentations ;
- et enfin, si les échanges et liens avec les autres équipes avaient été utiles.

De plus, une question à choix multiples leur proposait de situer la posture d'accompagnement sur le modèle de Champion, Kiel et McLendon (1990), proposé dans l'article de Frenay, Jorro et Poumay (2011, p.112).

Un accompagnement adapté aux enseignants

10 répondants estiment que l'accompagnement était adapté à leurs besoins, leur contexte, leur demande (1 n'a pas répondu à cette question).

L'adaptation aux équipes et à chacun de leurs membres est un point essentiel de notre accompagnement : nous cherchons en effet à accueillir les enseignants tels qu'ils sont et à les accompagner le plus loin possible sur le chemin qui leur convient le mieux.

Un accompagnement nécessaire mais encore insuffisant pour assurer l'autonomie

10 répondants disent que l'accompagnement était nécessaire (1 n'a pas répondu à cette question) pour mettre en œuvre la démarche compétences : 8 pour la compréhension de la démarche compétences, 6 pour des aspects méthodologiques de mise en œuvre, 3 pour le bénéfice d'un regard extérieur, 1 pour des retours d'expériences, 1 pour la motivation à travailler de façon régulière sur la mise en œuvre de la démarche.

L'accompagnement proposé dans le cadre du projet vise notamment à offrir un coup de pouce au début de la mise en œuvre de la démarche : il semble que ce support supplémentaire ait été utile.

Sur les 11 répondants, 7 se montrent prêts à continuer de faire évoluer cette démarche en autonomie : l'accompagnement leur a permis de démarrer la démarche, ce qui leur semble apparemment suffisant. 3 répondants estiment que le travail est loin d'être fini : un accompagnement pourra encore être utile pour continuer ce travail en profondeur. 1 n'a pas répondu à cette question.

Le coup de pouce au début de la mise en œuvre de la démarche, bien que nécessaire, permet à la majorité des équipes de s'émanciper, mais n'est apparemment pas suffisant pour que toutes les équipes se sentent à l'aise de poursuivre en autonomie.

Un accompagnement au service du développement professionnel

10 répondants estiment que leurs représentations ont changé depuis 2 ans (1 n'a pas répondu à cette question) :

- 3 estiment avoir effectué des modifications importantes dans leur méthodologie de mise en œuvre de l'évaluation des compétences ;
- 3 estiment que l'accompagnement les a aidés à comprendre le but de la démarche et à se l'approprier pour la mise en œuvre dans son contexte ;

- 2 se demandent maintenant comment faire évoluer le système de notes vers un autre système d'évaluation ;
- 1 perçoit maintenant les compétences comme un complément d'évaluation (les connaissances restent indispensables comme ressources) ;
- 1 estime que l'accompagnement a permis de pointer des aspects critiques non perçus.

9 répondants ont souligné un apport « réflexif » de l'accompagnement : 8 ont apprécié les questionnements collectifs initiés par l'accompagnement et 4 soulignent l'apport d'un regard extérieur pour prendre du recul.

Ces résultats sont encourageants quant aux perspectives de développement professionnel des enseignants dans ce type de projet.

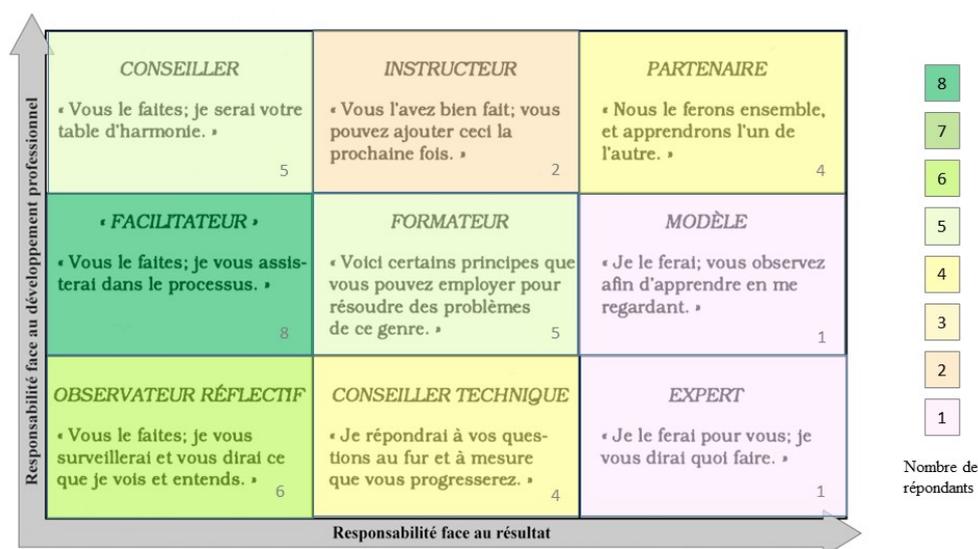
Un accompagnement qui encourage à partager

D'après les répondants, les synergies proposées entre les équipes ont principalement servi à partager des éléments concrets, à s'inspirer des bonnes pratiques des autres (5 réponses en ce sens).

Ces synergies n'aboutissent pas encore aux impacts espérés (constitution d'une communauté de pratique) mais sont en bonne voie, et en tous cas montrent que la diffusion des pratiques est appréciée.

Un accompagnement « facilitateur »

Les répondants ont perçu la posture des accompagnateurs de la façon suivante :



Traduit et adapté de Champion, Kiel et McLendon par Massé (1998)

Figure 1. Rôles des accompagnateurs

A priori, les accompagnateurs percevaient leur rôle plutôt vers le centre gauche de ce modèle. Dans tous les cas, ils tentent de s'éloigner d'une responsabilité face au résultat et de se rapprocher du développement professionnel des enseignants. Il semble donc que les perceptions des enseignants soient assez proches de celles des accompagnateurs.

On pourrait tout de même s'étonner qu'il existe au moins un répondant ayant choisi parmi les rôles possibles ceux de « Modèle » ou « Expert ». Ces choix pourraient s'expliquer par le besoin d'un coup de pouce, d'un premier exemple pour démarrer.

Perspectives

Par rapport à ce que nous visions, il semble que les pistes de régulation se situent principalement au niveau de l'autonomie des équipes et au niveau des synergies entre elles.

Pour ce qui est de l'autonomie, une partie des équipes pourra sans doute poursuivre l'évolution de la démarche avec un accompagnement ponctuel, une autre partie aura sans doute besoin d'un accompagnement plus régulier et c'est avec ces équipes qu'il faut s'assurer du relais des services d'appui pédagogique institutionnels. Par ailleurs, un effort devra être fourni pour que l'accompagnement puisse s'effacer petit à petit, notamment en misant sur l'appropriation d'outils et méthodes de gestion de projet ainsi que sur des ressources bibliographiques et des personnes expertes à consulter de façon autonome.

Pour ce qui est des synergies, la mise en place d'une communauté de pratique a été planifiée et pourra se baser sur deux embryons déjà existants : le groupe de travail pour la mise en œuvre de l'outil e-portfolio et les visites de chantiers proposées à Grenoble INP –qui pourraient s'étendre aux autres formations.

Enfin, des ateliers de formation pour les enseignants, et d'autres (en co-animation avec eux) pour les étudiants, ont déjà été conçus et proposés mais n'ont pas encore été mis en place, faute de demande de la part des enseignants. L'accompagnement des étudiants dans la démarche reste un chantier important qui commence à trouver écho avec les premières expérimentations, et les premiers obstacles rencontrés. Ces obstacles semblent, en effet, avoir fait naître un nouveau besoin d'accompagnement. Les ateliers pourraient être mis en place dès la rentrée, avec une vigilance à garder sur la collaboration directe avec les services d'appui pédagogique afin qu'ils puissent les perpétuer au-delà du projet qui se terminera fin juillet 2019.

Conclusion

L'adaptation permanente de l'accompagnement aux besoins, contextes et questionnements des équipes s'est montrée adéquate pour les encourager à être autonomes dans leurs réflexions et leur pratique, mais pas toujours suffisante pour atteindre systématiquement cette autonomie. Ce chantier est considérable : il requiert des modifications en profondeur, tant des habitudes de travail que des conceptions relatives à l'enseignement. Face à ce que certains qualifient de changement de paradigme, nous avons fait le choix d'une intégration progressive plutôt que d'une rupture avec l'existant, en prenant en compte –et se basant sur– l'existant et l'ensemble des acteurs concernés (Autissier et Moutot, 2015). Il semble que ce choix était judicieux puisqu'il a permis aux équipes de prendre le temps de s'approprier la démarche, d'en saisir le sens et de l'adapter à leurs contextes.

Les échanges au sein des groupes de travail et entre les groupes de travail ont permis de bousculer les représentations initiales. Certains questionnements sont incités par les accompagnateurs, d'autres naissent des groupes eux-mêmes. Les questionnements actuels montrent l'évolution des représentations et la nécessité de modifier parfois jusqu'au système pour laisser l'innovation prendre sa place : c'est le cas par exemple de la notation dans l'évaluation qui ne fait plus sens aux yeux de nombreux enseignants accompagnés quand il s'agit d'évaluer des compétences.

Références

Autissier, D. et Moutot J.M. (2015). *Le changement agile. Se transformer rapidement et durablement*. Paris : Dunod.

Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31 (6), 527-540. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1177/0165551505057016>

Cunningham, W et al. (2001). *Manifeste pour le développement Agile de logiciels*. Repéré à <http://agilemanifesto.org/iso/fr/manifesto.html>

Germain-Thiant, M. (2001). *(Se) former à l'entretien*. Lyon: Chronique sociale.

Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation* 67, 105-116. Repéré à www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR067-7.pdf