

COMMUNICATION INDIVIDUELLE

1 – Titre de la communication :

Quand l'étudiant·e se compare à la norme – analyse phénoménographique de l'expérience de la dimension comparative d'une auto-évaluation formative

2 – Axe/Réseau thématique :

Réseau thématique : Évaluation et enseignement supérieur

3 - Résumé court de la communication :

Consigne : 300 mots maximum¹

Toute pratique d'auto-évaluation formative, lors de laquelle il est demandé à un·e étudiant·e d'évaluer la qualité de sa propre production par rapport à une norme – la "bonne" réponse ou des critères de qualité fournis par l'enseignant·e – engendre nécessairement une opération cognitive de comparaison dans le chef des étudiant·e·s (Nicol, 2021). En effet, ceux-ci sont amenés à auto-évaluer la qualité de leur réponse en jugeant de l'écart entre celle-ci et celle fournie par l'enseignant·e. Si la tâche peut a priori sembler d'une simplicité confondante, elle révèle en fait des enjeux cruciaux pour les étudiant·e·s : quelle est l'"essence" de la bonne réponse, qu'il est impératif d'avoir saisi ? Quel "écart" avec la norme est-il tolérable ? Comment translittérer l'évaluation de la qualité de sa réponse en une note chiffrée ?

Dans le but d'investiguer la façon dont est vécue une telle activité pédagogique comparative par les étudiant·e·s, nous présentons ici une analyse phénoménographique (Marton, 1981) d'un dispositif pédagogique consistant en une auto-évaluation formative facultative dans le cadre d'un cours d'informatique dispensé en troisième année de bachelier en sciences de l'ingénieur. Le matériau empirique sur lequel se base l'analyse est constitué de cinq entretiens semi-directifs réalisés avec des étudiant·e·s ayant participé à l'activité, l'observation in situ de celle-ci ainsi que d'un entretien semi-directif avec l'enseignant l'ayant élaborée. L'analyse vise de cette façon à investiguer, grâce à la production d'un outcome space (Åkerlind, 2005), les points communs et les variations de cette expérience telle que vécue par les étudiant·e·s.

Mots-clés: auto-évaluation formative - activité pédagogique comparative - phénoménographie

4 – Résumé long de la communication :

Consigne : 1000 mots maximum¹

Bien que rarement conscientisés comme tels, les processus cognitifs comparatifs sont omniprésents dans la vie quotidienne et dans le cadre de l'apprentissage (Hofstadter & Sander, 2013; Laming, 2004; Nicol, 2021). Nicol (2021), en particulier, a amplement démontré l'importance cruciale de l'activité cognitive de comparaison pour la génération d'un feedback interne chez les étudiant·e·s. Selon lui, il est impératif de rendre ces mécanismes, le plus souvent implicites, explicites. Il s'agit dès lors d'échafauder des activités pédagogiques comparatives, lors desquelles il est explicitement demandé aux étudiant·e·s de comparer différents éléments (qu'il s'agisse de concepts, d'idées, de méthodes de résolution de problèmes, de productions écrites, de schémas, etc.). Si plusieurs études ont interrogé l'impact de telles activités pédagogiques comparatives sur l'apprentissage dans l'enseignement supérieur (voir par exemple : Bartholomew et al., 2022; Naud et al., 2023; Sidney et al., 2015), la question de l'expérience, de la façon dont est vécue cognitivement et pratiquement l'injonction de comparaison par les étudiant·e·s ne fait pas encore l'objet d'études systématiques et reste globalement inexplorée. Pourtant, cette question est primordiale : en effet, poser la question de l'expérience de l'activité comparative du point de vue des étudiant·e·s, c'est interroger les divers effets — anticipés ou non — que peut avoir une consigne pédagogique d'essence comparative sur ceux-ci. De ce fait, c'est une façon de questionner les pratiques pédagogiques, en ayant en ligne de mire de possibles régulations de celles-ci en prenant en considération l'impact pédagogique dans toutes ses dimensions, sans le réduire à la question de la performance ou de l'attractivité.

Nous souhaiterions dans cette communication nous intéresser à une occurrence spécifique de comparaison qui prend place dans le cadre de l'auto-évaluation. En effet, toute pratique d'auto-évaluation formelle, lorsqu'il est demandé à un·e étudiant·e d'évaluer la qualité de sa propre production par rapport à une norme — la "bonne" réponse ou des critères de qualité fournis par l'enseignant·e — engendre nécessairement une opération cognitive de comparaison dans le chef de l'étudiant·e. Dans le cadre d'une auto-évaluation, on peut distinguer entre deux types de comparaisons différentes : une comparaison analogique (c'est-à-dire de deux éléments analogues, qui partagent des traits fondamentaux communs) — la comparaison entre la production de l'étudiant·e et la solution-type — et une comparaison analytique, la confrontation entre la production des étudiant·e·s et des critères d'évaluation (Nicol, 2021). Concrètement, nous proposons ici l'analyse d'une activité pédagogique conçue comme une auto-évaluation formative facultative proposée aux étudiant·e·s d'un cours d'informatique de 3ème année de bachelier en sciences de l'ingénieur. L'activité consistait en une période de 45 minutes, prenant place sur le temps de midi, à laquelle les étudiant·e·s étaient libres de participer ou non. Lors de cette activité, un exercice portant sur la matière vue lors des quatre

¹ Nous vous demandons de veiller à respecter les limites imposées dans les différentes consignes sous peine de rejet de la communication

premières semaines de cours, issu de l'examen de l'année précédente a été soumis aux étudiant·e·s. Il s'agissait de la réalisation d'un diagramme entités-relations. Pendant 25 minutes, ces dernier·e·s ont travaillé individuellement, dans des conditions reproduisant celles de l'évaluation sommative de fin de quadrimestre. A la fin du temps alloué, l'enseignant a communiqué aux étudiant·e·s une solution-type à l'exercice proposé, il a commenté celle-ci et a décrit les critères d'évaluation ainsi que la pondération chiffrée qu'il aurait utilisée s'il s'était agi d'un examen. Ensuite, les étudiant·e·s étaient invité·e·s à s'octroyer une note chiffrée et à la communiquer à l'enseignant via une plate-forme numérique pédagogique.

Les pratiques d'évaluations formatives sont largement reconnues comme ayant un impact positif sur l'apprentissage (voir McCallum & Milner, 2021; Morris et al., 2021), et leur variante auto-évaluée est elle-même perçue comme particulièrement adaptée au secteur de l'enseignement supérieur de par le fait qu'une telle pratique aurait tendance à favoriser un apprentissage auto-régulé (Panadero et al., 2017; Seifried & Spinath, 2021). Si la composante comparative des auto-évaluations est souvent implicitement reconnue (voir par exemple : Panadero et al., 2016; Ruchniewicz & Barzel, 2019), elle n'est généralement pas considérée comme un objet d'étude en soi. Pourtant, c'est bien au cœur de cette activité comparative que se situe la capacité de l'étudiant·e à poser un jugement évaluatif sur sa production, et partant, un feedback interne, lui-même nécessaire à tout apprentissage (Nicol, 2021). C'est pourquoi il est essentiel de s'attacher à une meilleure compréhension de la dimension comparative des auto-évaluations formatives.

Sur base du matériau empirique récolté, qui consiste en cinq entretiens semi-directifs réalisés avec des étudiant·e·s ayant participé à l'activité, l'observation in situ de celle-ci ainsi que d'un entretien semi-directif avec l'enseignant l'ayant élaborée, un outcome space (Åkerlind, 2005) permettra de catégoriser les différentes facettes de cette expérience pédagogique pour les étudiant·e·s et de ce fait, participer à une ébauche de cadre conceptuel visant à comprendre comment sont vécues les activités pédagogiques comparatives par les étudiant·e·s. Cette approche phénoménographique a pour but d'interroger le vécu des étudiant·e·s en permettant de mettre en lumière aussi bien certains invariants que des variations dans la façon de faire l'expérience d'un même phénomène ; étant entendu que l'expérience subjective de chacun est déterminée par une série de caractéristiques du phénomène en question qui ne sont pas ressenties avec la même acuité par tous les individus (Marton, 1981). En effet, si la tâche de comparer sa production à une norme peut a priori sembler d'une simplicité confondante, elle révèle en fait des enjeux variables, avec plus ou moins d'acuité pour les divers étudiant·e·s : quelle est l'"essence" de la bonne réponse, qu'il est impératif d'avoir saisi ? Quel "écart" avec la norme est-il tolérable ? Comment translittérer l'évaluation de la qualité de sa réponse en une note chiffrée ? Cette approche méthodologique nous permettra donc de révéler une variété d'enjeux cognitifs, émotionnels et pratiques — non soupçonnés jusqu'alors — d'une telle activité pour les étudiant·e·s. Ceux-ci seront alors structurés, au sein d'un outcome space, une représentation schématique visant à articuler entre elles les différentes façons de faire l'expérience du phénomène, de sorte à faire émerger une structure inclusive des interrelations qui les caractérisent (Åkerlind, 2005).

5 – Bibliographie :

Consigne : indiquer les références utilisées dans les résumés en utilisant les normes APA

NB : nous sommes conscients que ce template empêche toute mise en forme, notamment de respecter strictement les normes APA.

- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334.
<https://doi.org/10.1080/07294360500284672>
- Bartholomew, S. R., Mentzer, N., Jones, M., Sherman, D., & Baniya, S. (2022). Learning by evaluating (LbE) through adaptive comparative judgment. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(2), 1191–1205. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09639-1>
- Hofstadter, D. R., & Sander, E. (2013). *L’analogie: Coeur de la pensée*. O. Jacob.
- Laming, D. (2004). *Human judgment: The eye of the beholder* (1. ed). Thomson Learning.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- McCallum, S., & Milner, M. M. (2021). The effectiveness of formative assessment: Student views and staff reflections. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1754761>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), e3292.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Naud, S., Sander, E., & Benetos, K. (2023). Usage pédagogique des analogies dans l’enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4866>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756–778.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: A Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses | Elsevier Enhanced Reader. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Ruchniewicz, H., & Barzel, B. (2019). Technology Supporting Student Self-Assessment in the Field of Functions—A Design-Based Research Study. In G. Aldon & J. Trgalová (Eds.), *Technology in Mathematics Teaching* (Vol. 13, pp. 49–74). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19741-4_3



Seifried, E., & Spinath, B. (2021). Using formative self-assessment to improve teaching and learning in educational psychology courses. In S. A. Nolan, C. M. Hakala, & R. E. Landrum (Eds.), *Assessing undergraduate learning in psychology: Strategies for measuring and improving student performance*. (pp. 161–176). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000183-012>

Sidney, P. G., Hattikudur, S., & Alibali, M. W. (2015). How do contrasting cases and self-explanation promote learning? Evidence from fraction division. *Learning and Instruction*, 40, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.006>