



# CARNET

de **L'ENSEIGNANT**

Voyages en pédagogie universitaire

## SOMMAIRE

- 1 Préambule .....5
- 2 Un peu d'histoire .....11
- 3 Les 4 missions du LLL.....31
- 4 A. Comment construire mon cours? .....47
- 5 B. Comment enseigner et collaborer dans une approche-programme? .....121
- 6 C. Comment tirer parti des technologies? .....137
- 7 D. Comment évoluer en tant qu'enseignant? .....183



# **CARNET**

**de L'ENSEIGNANT**

Voyages en pédagogie universitaire



LOUVAIN  
**LEARNING**  
LAB

Louvain-la-Neuve  
Mai 2016



# Remerciements

Ce « Carnet de l'enseignant - Voyages en pédagogie universitaire » est le fruit d'un travail collectif, piloté par le Louvain Learning Lab de l'Université catholique de Louvain.

Approchés pour leur personnalité, leurs idées et leur engagement pédagogique, plusieurs membres de l'UCL ont accepté d'être interviewés. Par le partage de leurs idées, perceptions et mises en perspectives des actions menées, ils ont largement contribué à ce que le LLL est aujourd'hui. Pour le temps consacré à ces échanges et le regard porté sur 20 années de mobilisation autour de la pédagogie universitaire, nous tenons à remercier vivement Marcel Crochet, Jean-Marie De Ketele, Jean-François Deneff, Yves Deville, Mariane Frenay, Michèle Garant, Christine Jacquemot, Auguste Laloux, Marcel Lebrun, Marc Lits, Elie Milgrom, Philippe Parmentier, Benoit Raucent, Cécile Vander Borgh, Vincent Wertz et Pascale Wouters.

Au terme de ce processus, inscrit dans la durée, c'est toute une équipe qui s'est mobilisée autour de ce projet d'écriture : Véronique Bosschaert, Thérèse Bouvy, Nathalie Catinus, Coralie Delhaye, Françoise Docq, Ella Hamonic, Virginie Hospel, Brigitte Kerpelt, Stéphanie Kleinen, Nathalie Kruyts, Marcel Lebrun, Julie Lecoq, Emilie Malcourant, Benoit Raucent, Leticia Warnier et Pascale Wouters.

Des remerciements vont aussi aux professeurs Cécile Delens, Mariane Frenay et Elie Milgrom, qui ont accepté de contribuer à la qualité de cette production en l'enrichissant par leur lecture avisée.

Ce carnet doit également beaucoup aux compétences graphiques et éditoriales réunies au sein de l'AFD. Ainsi, nous tenons à remercier Catherine Le Clercq, Fanny Vanderlinden et Tanguy de Tillesse pour leur travail et leur grande disponibilité.



# UN VIATIQUE PÉDAGOGIQUE...



La coutume veut que celui qui fête son anniversaire reçoive des cadeaux de la part de ceux qui viennent à la fête... Quand, à l'IPM, nous nous sommes posé la question de « comment fêter nos 20 ans », l'idée inverse a rapidement émergé : celle d'offrir un cadeau à l'ensemble de la communauté universitaire. Mais pas n'importe quel cadeau : ni frivole, ni éphémère, mais bien un cadeau utile et durable.

Ce carnet de route est un viatique<sup>1</sup> offert à tous ceux qui interviennent dans des programmes de formation. Nous espérons qu'il accompagnera utilement les enseignants de l'UCL dans leur parcours de formateur et qu'il contribuera à leur épanouissement professionnel et personnel.

Nous avons pris résolument quatre décisions pour orienter le travail d'écriture. Premièrement, le carnet est composé de fiches thématiques courtes, qui peuvent être lues indépendamment les unes des autres. De plus, le style se veut direct et la forme agréable à lire. Ensuite, chaque fiche s'enrichit des références à d'autres fiches et aux documents plus détaillés disponibles sur le site du LLL. Enfin, et surtout, le thème abordé par chaque fiche est systématiquement issu d'une question posée par un enseignant.

Le point de départ de notre travail a donc consisté à recueillir auprès des enseignants les questions qu'ils se posent en matière de pédagogie, questions que nous avons articulées autour de quatre thèmes, tout en préservant le principe d'indépendance de chaque fiche. Parallèlement à cela, nous tenions aussi à rassembler des témoignages d'acteurs qui ont contribué aux développements de la qualité de l'enseignement et de la formation à l'UCL.

Ce carnet en trois parties raconte dès lors l'histoire de l'IPM (futur LLL), décrit ses missions principales à l'aide d'exemples de réalisations concrètes et compile, sous la forme de fiches, les réponses aux questions soulevées par les enseignants. Cette dernière partie poursuivra d'ailleurs sa route après la publication du carnet : l'objectif est de produire d'autres fiches pour répondre aux nouvelles questions que les enseignants se poseront ; elles auront ainsi une vie dynamique que seule une version numérique pourra leur apporter.

N'oubliez pas que chaque fiche n'est que la porte d'entrée vers nos formations, vers les projets de formation définis avec chaque faculté ou encore vers des ressources plus détaillées, que nous vous invitons instamment à explorer. N'hésitez pas à nous faire part de vos questions à [LLL-carnet@uclouvain.be](mailto:LLL-carnet@uclouvain.be), pour que ce carnet continue d'évoluer et réponde au mieux à vos préoccupations pédagogiques. Bonne lecture !

Benoit Raucent, Président du Louvain Learning Lab

---

<sup>1</sup> du latin *viaticum* «provisions de voyage»



## 20 ANS DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Être chercheur, cela ne s'improvise pas, c'est le fruit d'un long cheminement, dans le cadre d'un doctorat, puis par des collaborations à des projets de recherche, des publications dans des revues scientifiques, des échanges lors de colloques...

Être enseignant, ce n'est pas un don inné, c'est un métier qui s'acquiert progressivement, qui demande des compétences spécifiques, toujours plus exigeantes face à un jeune public qu'il faut former, convaincre, motiver, stimuler, enthousiasmer, éduquer...

Ce métier d'enseignant universitaire, il s'apprend et il peut se perfectionner d'année en année. Depuis vingt ans, l'UCL a bien compris qu'on ne pouvait se limiter à s'appuyer sur la bonne volonté des formateurs, qu'ils soient assistants, chercheurs en charge de certains cours, professeurs récemment engagés ou professeurs chevronnés : c'est à cette fin que l'Institut de pédagogie et des multimédias fut créé. Son nom même évoquait déjà deux axes prioritaires : proposer un accompagnement pédagogique pour tous les membres du personnel en charge de former les étudiants dans les cours, les séminaires, les travaux pratiques ; intégrer dans ces formations les technologies (nouvelles à l'époque) alors qu'on en était aux premiers balbutiements d'Internet.

Aujourd'hui, tous nos étudiants ont un smartphone, ils sont interconnectés dans les auditoriums où ils partagent leur attention entre le discours du professeur, les messages instantanés qu'ils reçoivent sur leurs portables, les notes qu'ils prennent sur leurs tablettes, les données qu'ils cherchent sur le Web. Quand ils se donnent encore la peine de venir dans un auditoire, à l'heure des classes inversées, des MOOCs, des modules d'auto-apprentissage disponibles sur Moodle...

Nos étudiants ont changé depuis vingt ans, le monde est autre, les environnements économiques, sociaux, politiques sont en profonde transformation. Notre pédagogie doit sans cesse s'adapter à ces mutations radicales. C'est ce tournant que le Louvain Learning Lab veut prendre. Non pour suivre un effet de mode, mais parce que l'enseignement est aujourd'hui confronté à des défis considérables, de la maternelle à l'université. Le rapport au savoir, l'appropriation des connaissances, les modes de pensée eux-mêmes sont bouleversés par la révolution numérique. Et l'université doit en mesurer toutes les conséquences, dans les savoirs qu'elle produit, les recherches qu'elle développe, mais aussi dans les formes qu'elle choisit de privilégier dans sa mission d'enseignement. C'est cela que le Hack'Apprendre du 13 novembre 2015 a suscité, dans une vision utopique d'un avenir pédagogique à inventer et que le LLL va mettre en œuvre désormais.

Marc Lits, Prorecteur à l'enseignement et à la formation



# Un peu d'histoire

## DES ANNÉES D'ÉMERGENCE, DE CONCEPTION... AUX ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE ET DE RAYONNEMENT DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE À L'UCL

Sous l'impulsion initiale du recteur Pierre Macq (1986-1995) et avec le soutien fort et constant du recteur Marcel Crochet (1995-2004), l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) de l'Université catholique de Louvain (UCL) a été fondé en 1995 avec comme mission principale « la formation des enseignants de l'Université ». Cette mission allait s'appuyer sur les développements du champ de recherches et de pratiques<sup>1</sup> (*Educational development*) qui se déploie au sein de structures connues sous le nom de « centres de pédagogie universitaire ». Elle allait également bénéficier de l'émergence d'une nouvelle fonction professionnelle, celle de conseiller pédagogique pour l'enseignement supérieur. La vocation de l'IPM était, et est toujours, d'aider les enseignants à mettre en œuvre les meilleures pratiques pour favoriser l'apprentissage, en s'appuyant résolument sur les connaissances les plus récentes en matière de pédagogie dans l'enseignement supérieur.

Quelques années plus tard, cette mission initiale s'est précisée pour évoluer vers « l'accompagnement et la valorisation du développement professionnel des enseignants de l'UCL » et englober tous les aspects de la facette "enseignement" des carrières académique et scientifique. À l'heure actuelle, l'UCL soutient une politique de qualité pédagogique des programmes de formation proposés aux étudiants.

Quelles sont les origines de ce mouvement ? Quels sont les jalons de cette histoire ? Comment définir les perspectives qui se dessinent dans cette transformation profonde de la pédagogie à l'université ?

Six lignes d'émergence s'entrecroisent, plus qu'elles ne se succèdent, tout au long de l'histoire de la pédagogie à l'UCL. En effet, elles apparaissent, s'influencent mutuellement et s'ajustent à des degrés divers en des temps différents.

- Les prémices : entre fourmis et pionniers... une structuration et une mobilisation progressive
- Les premières actions et l'institutionnalisation : l'évaluation systématique des enseignements et le traitement des dossiers par la Commission de l'enseignement du Conseil académique
- La formation des enseignants aux connaissances et compétences de leur métier
- L'encouragement humain et financier des initiatives, projets et innovations pédagogiques des enseignants
- La valorisation des efforts consentis par les enseignants
- Les enseignants revisitent leurs enseignements en équipe sous l'angle de l'approche-programme

---

<sup>1</sup> Frenay, M., & Paquay, L. (2011). *Éditorial. Recherche et formation*.



## Entre fourmis et pionniers... [de 1970 à 1980]

1970 à 1980 sont les années de gestation, de formulation des premières questions, de lancement des premiers essais et, déjà, d'une première association entre pédagogie et technologies.

La première Commission de l'enseignement du Conseil académique naît en 1971 des conclusions d'un groupe de réflexion sur le renouveau universitaire ; elle est présidée par le professeur Jean Demal.

Pendant ce temps, les caves de la place des Sciences abritent déjà les balbutiements du « M » de multimédia.



*Jean Demal a été un pionnier de l'audiovisuel à l'UCL. Dans le cadre de son cours de biologie animale, il avait mis au point un système d'auto-apprentissage à l'aide de montages de diapositives. Un labo avait été divisé en nombreuses cabines de visionnement avec projecteurs dia et magnétophones à cassettes. Pendant les séances de TP, les étudiants se procuraient chez l'appariteur des carrousels de dias qu'ils visionnaient ensuite, à leur rythme, en cabine et par petits groupes. Pour produire ces grandes quantités de dias, Jean Demal avait créé l'AVSE, le service audio-visuel des sciences exactes, logé dans les sous-sols de la place des Sciences.*

*Auguste Laloux, président de l'IPM de 1995 à 2005, professeur émérite EPL*



De l'action pionnière de ce professeur de biologie sont nés les premiers séminaires de pédagogie universitaire, suivis de la création d'un fonds audio-visuel pour financer les réalisations (très coûteuses à l'époque) de médias pédagogiques. Le professeur Demal crée aussi, en 1980 à Louvain-la-Neuve, l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), qui vise à « promouvoir la pédagogie comme gage d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces » à travers l'organisation de colloques, la publication d'actes et d'une revue, favorisant l'échange de pratiques et la formation des professeurs et des spécialistes de la pédagogie universitaire.



### DU CÔTÉ DES TECHNOLOGIES POUR L'ÉDUCATION...

C'était principalement le temps de l'audiovisuel. La production de ce matériau allait donner naissance au Service Audio-Visuel des Sciences Exactes (AVSE) qui deviendra plus tard le Centre Audio-Visuel (CAV), à présent au service de toute la Communauté UCL. Auguste Laloux, qui allait devenir le premier président de l'IPM, développait, en utilisant tout le potentiel de l'audiovisuel, des vidéos éducatives sur le comportement des ondes.



*En 1980, j'ai eu l'occasion de réaliser un film sur les ondes stationnaires pour illustrer mon cours de physique mathématique. Cela s'est fait avec Jean Leyder, qui travaillait dans l'embryon du futur CAV de l'UCL, logé dans les locaux de l'AVSE en attendant la construction du CAV. Je crois que c'est l'abbé Demal qui avait été l'initiateur de la création d'un CAV professionnel à l'UCL. Il défendait l'idée que du matériau audiovisuel pédagogique devait nécessairement être de qualité professionnelle et qu'il était indispensable de doter l'UCL d'un tel outil.*

Auguste Laloux



Dès 1985, l'UCL institue l'évaluation des enseignements par les étudiants au moyen de questionnaires (EEEQ), dans le but de soutenir et d'améliorer la qualité des enseignements<sup>2</sup>. Ces évaluations sont un moyen nouveau pour fournir aux enseignants des informations qui leur permettront d'adapter leurs enseignements, principalement lorsque des difficultés sont signalées. Notons que ces évaluations étaient consignées dans un dossier confidentiel appelé Dossier d'Appréciations Pédagogiques (DAP) conservé dans les secrétariats facultaires, les résultats de ces évaluations devant normalement être pris en compte dans les décisions d'attribution de cours.

Un an après sa création, l'IPM pilotera une réflexion avec les facultés pour améliorer les premiers questionnaires. Le travail aboutit à de nouveaux items d'évaluation de l'enseignement, certains obligatoires et d'autres facultatifs, couvrant l'ensemble des pratiques de formation de l'époque : cours, séminaires et travaux pratiques.

**Avec la commission de la pédagogie (CEPE) du Conseil académique, la pédagogie universitaire s'institutionnalise.** Au sein de cette commission, en mode collégial, la nécessité d'investir dans l'accompagnement pédagogique des enseignants émerge et fait son chemin, suite notamment à un dossier consacré à la problématique de la réussite et de l'échec en candidatures. La question de la valorisation des enseignements y est déjà évoquée.



*La formation des enseignants aux techniques d'évaluation formative et continue devra être organisée. La formation des enseignants à ce type d'enseignement plus participatif (davantage centré sur l'apprenant) et à son évaluation constituera un facteur important de réussite du système.<sup>3</sup>*

Van Vracem, J., & De Ketele, J.-M. (1983). Facteurs de réussite et d'échec dans les premières candidatures à l'Université de Louvain. *Ripes* 2(3).



<sup>2</sup> Feuillet vert de La Commission de l'enseignement No 19 de décembre 1985

<sup>3</sup> Commission de pédagogie du Conseil académique (1992). *La problématique de la réussite et de l'échec en candidature. Propositions pour prévenir l'échec et remédier à ses conséquences. Rapport final de la Commission de pédagogie au Conseil académique Janvier 1992*

## QUELQUES GRANDS DOSSIERS DE LA COMMISSION DE PÉDAGOGIE ENTRE 1991 ET 2000

Mai 1991	L'évaluation des enseignements : rapport final
Janvier 1992	La problématique de la réussite-échec en candidature
Octobre 1992	L'évaluation des enseignements : dispositions
Février 1993	Actualisation des dispositions en matière d'évaluation des enseignements
Mars 1993	Réussir une formation universitaire de qualité
Novembre 1993	Les évaluations à la moitié du premier quadrimestre
Mai 1995	Les sessions d'examens et le calendrier académique
Juin 1996	La pédagogie à l'université
Avril 1998	Les équipes d'enseignants
Mai 1998	L'évaluation de programme
Mai 1999	Charte pédagogique : les choix pédagogiques de l'UCL
Mai 2000	Le dossier de valorisation pédagogique (DVP)



*En 1993, pour le 575<sup>ème</sup> anniversaire de l'université, le recteur Pierre Macq institue une commission «UCL 575». Il a en tête d'établir un document de perspectives et d'idées pour l'évolution du rôle de l'université, entre autres en matière de pédagogie, qui occupait tout un chapitre: l'idée de créer un institut de pédagogie et des multimédias y était déjà avancée.*

*Marcel Crochet, recteur de l'UCL de 1995 à 2004*



Les premières conférences et séminaires sont alors proposés aux professeurs pour discuter de leurs préoccupations et pour les former à la pédagogie. Leur organisation est confiée au professeur Auguste Laloux.



*Fin 93, le recteur Pierre Macq m'a demandé de prendre en charge une formation des enseignants, donc d'organiser des conférences et des séminaires pour les professeurs qui souhaitaient discuter de points pédagogiques.*

*Auguste Laloux*



Une première rencontre à l'initiative des professeurs Ringlet et Laloux s'organise afin de mener une enquête auprès du personnel académique et scientifique : quelle formation pédagogique ?

## PROGRAMME DES CONFÉRENCES DE L'ANNÉE 1994

La problématique de l'examen : Comment formuler des questions d'examens. L'examen oral. Jean-Marie De Ketele (PSP)
L'examen et l'évaluation. Synthèse d'un groupe de travail interfacultaire du CORA, Claude Remacle (SC)
L'étudiant, personnage central de l'enseignement. L'éthique des pratiques de formation. Guy de Villers Grandchamps (PSP)
Enquête sur la connaissance du français en candidature. Jean-Marie Pierret et Jean Klein (FLTR)
Première journée d'accueil des nouveaux professeurs et assistants. Jean-Marie De Ketele (PSP), Mariane Frenay (PSP), Auguste Laloux (FSA-IPM)
Formation aux travaux pratiques réservée aux nouveaux assistants 94-95. Jean-Luc Doumont (JLConsulting).
Séminaire de deux jours « Prendre la parole » réservé aux nouveaux professeurs. Jacqueline Pairon, Luc De Brabandère et Marie-Rose Meysman
Rencontre entre anciens et nouveaux assistants. Auguste Laloux (FSA-IPM)
Le transparent, outil de communication. Fernand Moysse (Typologic)



### DU CÔTÉ DES TECHNOLOGIES POUR L'ÉDUCATION...

Ce qu'on appelait EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) se développait progressivement avec l'arrivée des premiers micro-ordinateurs : des boîtiers-claviers contenant le processeur et, en guise de périphérique, une télévision (pas encore un véritable moniteur) et un enregistreur à cassettes pour sauvegarder les programmes. Au niveau de l'université, Jean Demal, toujours lui, avait compris l'importance du partage des pratiques dans le domaine des ressources et outils pédagogiques (recenser les activités pionnières et les faire connaître au moyen de ressources et de lieux adaptés). Au niveau national, le réseau OSE, Ordinateur au Service de l'Enseignement, voit le jour en 1984. Dès ce moment, les technologies allaient se rapprocher encore plus de la pédagogie et l'enseignement allait s'enrichir de ressources-outils destinés à favoriser les apprentissages.



## Former et accompagner les enseignants et viser des enseignements «centrés sur l'apprentissage» [depuis 1990]

Pour améliorer la qualité de l'enseignement, il est nécessaire de pouvoir l'évaluer. Mais cela ne suffit pas : évaluer la qualité de l'enseignement n'a de sens que si des mesures d'accompagnement pédagogique sont proposées aux enseignants par l'institution. La formation des enseignants devient dès lors une nécessité qui mènera à la création de l'IPM (Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias) en 1995. à la tête de l'Institut, le professeur Auguste Laloux, de la Faculté des Sciences Appliquées (aujourd'hui : EPL).



*Au Conseil académique de la rentrée 1995, le Recteur définissait des lignes de forces pour une université «plus pédagogique». Sous cette impulsion, la commission de pédagogie lançait l'opération «La pédagogie à l'université» et mettait en place sept groupes de travail chargés d'étudier sept priorités : la pédagogie active, les multimédias, les équipes d'enseignants, l'accompagnement personnalisé, l'orientation progressive, l'évaluation des examens et les comités d'année. L'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias était chargé de l'animation et de la logistique de l'opération.<sup>4</sup>*

*Jacques Draine, vice-président de l'IPM de 1995 à 2001*



### À LA UNE DU JOURNAL DE L'UNIVERSITÉ QUINZAINE UNIVERSITAIRE, 1<sup>ER</sup> DÉCEMBRE 1995



<sup>4</sup> Draine, J. in Ringlet, G. (sous la direction de) (2000). *Une aventure universitaire. Bruxelles. Racine.*



*Le choix des acteurs mêmes de l'IPM (Auguste Laloux) et la qualité des personnes qui ont été engagées dès le départ (Marcel Lebrun, Jacques Draime, Pascale Wouters, Brigitte Kerpelt et Françoise-Florence Michel) manifestaient l'évidente volonté que ce nouveau projet marche par l'investissement important de ces différentes personnes.*

*Mariane Frenay, professeure ordinaire PSP,  
Présidente de la Chaire de Pédagogie universitaire (CPU)*



*Les conseillers de l'IPM, les meilleures expertises dans le conseil pédagogique, [...]. Pour les aspects technologiques, on avait la chance d'avoir Marcel Lebrun, qui était un physicien au départ, mais que le recteur, Pierre Macq, son directeur de thèse, avait envoyé dans ma faculté, notamment, pour s'initier à la pédagogie, puisqu'il venait du centre OSE (à l'époque : l'Ordinateur au Service de l'Enseignement).*

*Jean-Marie De Ketele, professeur émérite PSP*



*Lors de la création de l'IPM, on n'a pas manqué de s'étonner de voir un ingénieur, et pas un psychopédagogue, en prendre les rênes. Tant mieux : c'était la preuve par l'exemple que la pédagogie est l'affaire de tous !*

*G. Ringlet, vice recteur de l'UCL<sup>5</sup>*



*Surtout, ne nommez pas quelqu'un de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation comme directeur, comme président de l'IPM, mais nommez quelqu'un de vraiment passionné et de reconnu dans le domaine de l'enseignement, qui vienne d'une faculté 'noble' dans l'esprit des gens. La nomination d'Auguste Laloux a permis une reconnaissance beaucoup plus facile par certaines facultés très actives, qui ont toujours dix ans d'avance sur la pédagogie, (c'est-à-dire la faculté des Sciences appliquées et la faculté de Médecine). Il suffit de constater, par exemple, que c'est dans ces deux secteurs-là qu'on voit le plus de revues de pédagogie universitaire [...] Il fallait ne pas se contenter d'un centre de ressources où il y ait le titre de pédagogie universitaire, mais une évocation et une relation forte à la technologie.*

*Jean-Marie De Ketele*



*La création de l'IPM est venue d'une conjonction de circonstances et d'acteurs. Je me suis souvent interrogée là-dessus, mais plusieurs personnes ou acteurs institutionnels revendiquaient d'avoir fondé l'IPM. Et j'ai vu aussi d'anciens étudiants qui ont dit « c'est grâce à nous, on l'a voulu », « on était au Conseil académique et on l'a voulu. » [...] Il y avait en effet, une question d'environnement propice, un climat fécond, fertile, pour parler de projets. Et le fait qu'on soit à Louvain-la-Neuve a certainement joué aussi pour oser ce genre de choses. Pour moi, qui ai connu Louvain la vieille, comme étudiante, c'était une grosse audace de venir ici, et j'ai toujours vu cette priorité de faire des choses nouvelles. Ça ne veut pas dire que les autres n'en font pas, mais je pense que c'est une fierté de Louvain-la-Neuve, d'oser, et nos autorités sont fières d'oser.*

*Michèle Garant, présidente de l'IPM de 2005 à 2012, professeure émérite PSP*



<sup>5</sup> Ringlet, G. (sous la direction de) (2000). Une aventure universitaire. Bruxelles. Racine

Cet institut, central et interfacultaire, qui alliait déjà pédagogie et technologies, allait devoir se faire connaître avec une politique de départ basée sur l'offre de formation et un public privilégié : les nouveaux académiques.

### LES PREMIÈRES FORMATIONS EN 1995

<b>Auto-évaluation l'étudiant.</b> Trois présentations de réalisations facultaires. Jean-François Deneff (MD), Alessandro Martegani (SC) et Henri Simonart (DRT).
Trois techniques d' <b>évaluation</b> combinables, pour diagnostiquer et mesurer la compréhension, l'analyse et l'évaluation. Dieudonné Leclercq (ULg).
<b>L'étudiant</b> : assisté ou partenaire ? Philippe van Meerbeeck (MD) et Axel Lefebvre (AGL).
Ateliers de <b>micro-enseignement</b> . Marie-Cécile Wagner (PSP).
Les <b>objectifs</b> en question. Cécile Vander Borgh (SC).
<b>Audiovisuel</b> et enseignement. Réalisation de programmes au CAV. Jean Leyder (CAV).
Journée d' <b>accueil des nouveaux enseignants</b> . Jean-Marie De Ketele (PSP), Auguste Laloux (FSA-IPM) et André de Peretti (Paris).
Séminaire de deux journées « <b>Prendre la parole</b> » réservé aux nouveaux professeurs. Jacqueline Pairon, Luc Van Malderen et Marie-Rose Meysman.
Formation aux <b>travaux pratiques</b> , réservée aux nouveaux assistants 94-95. Jean-Luc Dumont (JLConsulting).
<b>Transparents</b> efficaces, conception, réalisation, utilisation. Jean-Luc Dumont (JLConsulting).
Une information aux <b>multimédias</b> ... des multimédias pour la formation. Marcel Lebrun (PSP-IPM).
<b>Nouveaux assistants</b> : échanges et questions en suspens. Pascale Wouters (IPM).
Ateliers d'entraînement à la <b>voix</b> . Marie-Rose Meysman.



*L'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM), lieu de formation initiale et continue des enseignants de l'Université de Louvain (UCL), a mis en place, pour la première fois lors de l'année académique 95-96, outre des conférences, un programme de base destiné en priorité aux professeurs adjoints<sup>6</sup>. L'objectif premier de cette formation est de développer et de renforcer chez ces enseignants la compétence de planification d'un enseignement (...). Pour cette première expérience, 12 professeurs et chargés d'enseignement sur 18 nommés ont participé aux séances de formation et s'y sont investis de manière régulière, à raison d'une après-midi par mois.*

Wouters et J. M. DE Ketele<sup>7</sup>



<sup>6</sup> Cette formation allait devenir une formation phare de l'IPM sous le nom de « Construire son enseignement ».

<sup>7</sup> Wouters, P., De Ketele, J.-M. & Laloux, A. (1996). Préparer les jeunes professeurs à enseigner à l'université. Une expérience de formation. 14<sup>ème</sup> colloque de l'AIPU, Hammamet, novembre 1996.

Comment faire pour structurer l'offre de formation pour les professeurs ? La question qui émerge immédiatement est celle des compétences d'un « bon » enseignant. La décision sera donc prise à l'IPM de réunir une quarantaine de professeurs et de conseillers pédagogiques sur le thème de la formation pédagogique des nouveaux enseignants, à l'occasion d'un mini-colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Ces travaux (Parmentier, 1999) ont permis d'élaborer un référentiel de l'enseignant universitaire qui comporte dix compétences, structurées autour de trois dimensions du métier : les dimensions pédagogique, institutionnelle et socio-professionnelle.

Au centre du dispositif de formation que construit chaque enseignant, se trouvent l'étudiant et la qualité des apprentissages qu'il réalisera. Le programme de formation de l'IPM fait bien évidemment la part belle à cet acteur central ! Il faudra attendre 2013 et le décret « Paysage » pour que la Communauté française de Belgique officialise l'idée – pourtant toute simple – que le but de tout programme de formation est la qualité de l'apprentissage réalisé par les étudiants...

**RENDRE L'ÉTUDIANT AUTEUR DE SES APPRENTISSAGES**  
**extrait de Résonances n°5 février 1997**

**Mardi 25**, Louvain-la-Neuve

Public : membres du personnel académique et scientifique

**Cycle : Rendre l'étudiant auteur de ses apprentissages, c'est possible !**

**Conférence introductive sur les pédagogies actives**

Conception : Etienne BOURGEOIS (PSP), Mariane FRENAY (PSP), Véronique GODIN (MD), Marcel LEBRUN (IPM-PSP), Léopold PAQUAY (PSP), Frédéric SAUSSEZ (IPM-PSP), Pascale WOUTERS (IPM)

**Lieu** : auditoire SUD01

**Horaire** : 14h à 17h

La conférence abordera trois thématiques

- l'apprentissage basé sur des problèmes : éclairage particulier sur les situations d'apprentissage
- le projet : éclairage particulier sur la personne de l'étudiant
- l'apprentissage coopératif : éclairage particulier sur le groupe d'apprenants



**DU CÔTÉ DES TECHNOLOGIES POUR L'ÉDUCATION...**

Grâce à la numérisation et à des interfaces conviviales et graphiques, le multimédia creusait de plus en plus son sillon sur le terrain de l'audiovisuel. Textes, sons, images et interactivité se mariaient pour donner naissance au « Digital video », un compact-disc pilotable par l'utilisateur au gré de son parcours et de ses apprentissages. Le cédérom « Cosmos, apprendre à apprendre dans les études supérieures », en réflexion dès la première moitié des années 90, allait profiter dès 1997 du financement du Fonds de Développement Pédagogique (FDP). Dans ce mouvement, on décode bien l'intention de mettre les outils technologiques au service du développement pédagogique.



## Le Fonds de Développement Pédagogique [depuis 1995]

Quelques mois après la création de l'IPM, en décembre 1995, sept groupes de travail d'une quinzaine de personnes émanant des différents horizons de l'université, enseignants, étudiants, services... allaient produire un dossier initiateur de nombreuses réformes ultérieures : « La pédagogie à l'Université ».



En 1997, différents fonds épars souvent orientés « outils » (comme le Fonds pour l'audiovisuel, le Fonds multimédias ...) allaient être fédérés dans le Fonds de Développement Pédagogique (FDP) ce qui marquait une volonté de l'Institution de considérer l'enseignement comme un moyen pour favoriser des apprentissages de qualité mais aussi d'y investir les ressources nécessaires.



*Une gamme très variée d'innovations a ainsi émergé dans les pratiques d'enseignement, de l'amélioration d'une activité isolée (une partie de cours) à la réforme d'un programme d'études complet, comme cela a été le cas en faculté des Sciences appliquées (FSA). Au-delà de leur diversité, on peut constater qu'un grand nombre de ces innovations visent à rendre l'étudiant acteur de sa formation.<sup>8</sup>*

*Cécile Vander Borght, Prorectrice à l'enseignement et à la formation de 2004 à 2009, professeure émérite SC*



Accompagner les enseignants individuellement, les former et susciter des échanges de pratiques, les soutenir dans leurs intentions et actions pédagogiques, toutes ces interventions allaient conduire l'IPM à s'orienter davantage vers des **réponses aux demandes** des enseignants ou à la définition et à l'accompagnement de projets d'équipes.



*Le développement important du FDP et le nombre grandissant des initiatives conduisent à une évolution de la demande adressée à l'IPM en matière de formation. Cette évolution se traduit par des demandes à la fois au niveau de la conception du projet, de son suivi et de son évaluation. Cet accompagnement pédagogique de plus en plus personnalisé (à l'intention d'un enseignant seul ou d'une équipe) permet d'offrir une réponse souvent plus pertinente, et sans aucun doute plus efficace, aux demandes exprimées par les enseignants. Ces demandes, à leur tour, en génèrent de nouvelles : formation de tuteurs, évaluation de l'impact, création d'outils d'évaluation plus performants...<sup>9</sup>*



<sup>8</sup> Vander Borght, C. in Galand, B. & Frenay, M. (dir) (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux et défis*. Presses universitaires de Louvain.

<sup>9</sup> *Résonances* n°36 – Juin 2000

Un autre groupe de réflexion piloté par l'IPM, de mars à novembre 1998, a débouché sur un ambitieux projet d'application dans la plupart des facultés : « Gérer sa formation ». Il vise à accroître l'autonomie de l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage, en décloisonnant les cours pour une meilleure prise en compte de leurs composantes : cours théoriques, travaux pratiques, travail en équipe et travail personnel, culture générale, etc. Une fois encore, l'enseignant est amené à questionner sa pratique en même temps que l'étudiant, notamment en adaptant ses méthodes d'évaluation et en œuvrant au sein d'une équipe d'enseignants pour un même cours.



*Le 16 juin 1998, je reçois la visite de quatre collègues, Auguste Laloux, Marcel Lebrun, Elie Milgrom et Cécile Vander Borgh, très concernés par la nécessité de faire évoluer la pédagogie. Ils estiment (...) qu'il faut un geste fort des autorités pour affirmer la volonté de celles-ci d'aller de l'avant. La rencontre est constructive et stimulante. Ils ont préparé un document de six pages contenant sept propositions. Celles-ci recommandent entre autres de tenir compte de la mission pédagogique, d'encourager la tenue par les enseignants d'un dossier pédagogique au même titre que leur dossier de recherche, d'accroître de manière notable le Fonds de développement pédagogique destiné à financer les initiatives d'enseignement. Ce sont d'excellentes suggestions qu'il s'agira de mettre en œuvre dans les meilleurs délais. Est-il besoin d'ajouter que de telles rencontres sont très stimulantes et m'incitent à aller de l'avant ?<sup>10</sup>*

Marcel Crochet



*Pour tout le monde, être étudiant signifie que l'on peut faire ce que l'on veut à condition de réussir (...). Les cours sont morts, la vie s'en est allée, parce que la vie, c'est l'esprit d'échange, pas seulement la connaissance. Ce sont l'esprit et l'échange qui font vivre la connaissance.*

*Discours de rentrée 1998 de Nicolas Brahy, président de l'AGL*



*Du côté étudiant, cela devenait très perceptible (...), il y avait ce que j'appelle ici une révolte sourde quant au sens de l'enseignement et de la formation.*

Marcel Crochet



### DU CÔTÉ DES TECHNOLOGIES POUR L'ÉDUCATION...

L'Internet, déjà bien présent à l'UCL depuis la fin des années 1980, allait aiguillonner l'imagination des enseignants technopédagogues, en particulier au travers du développement d'applications Web : modules de téléapprentissage de la philosophie (Michel Dupuis), pages hypertextes d'apprentissage de la sémiotique (Philippe Verhaegen), multimédia sur les techniques de sculpture de la pierre (Ignace Vandevivere), un cédérom « Mouvement et santé » avec la participation des étudiants (Cécile Delens), un autre sur l'histologie (Jean-François Deneff)...

<sup>10</sup> Crochet, M. (2011). *L'agenda d'un recteur 1995-2004*. Louvain-la-Neuve. Harmattan-Academia.



## Le dossier de valorisation pédagogique [depuis 2000]

À la rentrée académique 2004-2005, un pas de plus était franchi avec l'avènement d'un prorectorat à l'enseignement et à la formation ainsi qu'avec l'explicitation d'une priorité fédératrice : « l'étudiant, au centre de sa formation ; la formation, centrée sur l'apprentissage ». Le concept de développement professionnel de l'enseignant est alors avancé et inscrit au cœur de la politique de formation et d'enseignement de l'UCL.



*We believe it is not only possible but vital that we give teaching as much emphasis and support as we give research. As a Stanford faculty member, academic staff member or teaching assistant, you are already recognized for your scholarship in your field. We ask that you be a leader in your teaching as well.*

*John L. Hennessy, President Stanford University*



Clairement, la voie du SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*) est choisie et affirmée : l'enseignant-chercheur est invité à considérer son enseignement avec les mêmes exigences de qualité que celles appliquées à sa recherche, à s'informer sur les pratiques pédagogiques et leurs finalités, à les expérimenter, à les évaluer, à les discuter avec des pairs, à les soumettre ainsi à la critique constructive et à les publier. D'un enseignement principalement fondé sur les habitudes et sur l'intuition, on veut passer à un enseignement qui s'appuie sur des preuves tangibles de l'efficacité des méthodes mises en œuvre (« evidence-based education »).

La **valorisation de la fonction enseignante** à l'Université allait naturellement en découler. Comment stimuler et encourager cet engagement souhaité par l'Institution, si des perspectives de valorisation en interne (et en externe) étaient décidées, mais n'étaient pas concrétisées ? Pour l'IPM, il s'agissait dès lors de doter les enseignants d'outils d'analyse et de réflexivité quant à leurs pratiques.

La prise en compte des perceptions des étudiants dans le cadre des évaluations de l'enseignement était une première étape. Le **Dossier de Valorisation Pédagogique** (DVP), initié à la demande des enseignants qui souhaitaient faire reconnaître les efforts pédagogiques consentis, allait être approuvé par le Conseil académique dès mai 2000. Le DVP est ainsi proposé comme un support à deux processus dynamiques : d'une part, le développement chez l'enseignant d'une réflexion sur ses pratiques d'enseignement et, d'autre part, la mise en œuvre d'une forme d'évaluation de la qualité des pratiques pédagogiques de l'enseignant, à des fins de progression dans la carrière et de valorisation de l'investissement dans la mission de formation des étudiants. Ce dossier n'allait vraiment porter ses fruits qu'à partir de juin 2007, lorsque la politique de formation et d'enseignement de l'UCL réaffirme cette mesure. Elle l'inscrit alors dans le cadre plus large de la mise en place d'une culture de la qualité et de mécanismes d'assurance-qualité au sein de l'institution. En conformité avec les exigences de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, faisant suite à la promulgation de la Déclaration de Bologne. La déclaration politique de l'UCL définissait trois axes de mise en œuvre : l'axe étudiant, l'axe enseignant et l'axe programme, dispositif et support à l'enseignement.

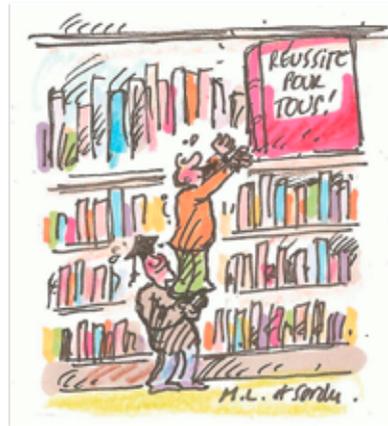


Depuis plus d'une vingtaine d'années, des universités optent pour la constitution de dossiers d'enseignement ("teaching dossier", "teaching portfolio") en vue d'améliorer, d'évaluer et de valoriser l'engagement des enseignants dans des pratiques pédagogiques de qualité [...]. Ce dossier d'enseignement est envisagé comme une exigence de l'institution dans le cadre des procédures de nomination, de confirmation et de promotion des professeurs, mais aussi comme un moyen de stimuler la réflexion à propos de l'enseignement, non seulement de ceux qui les rédigent mais aussi de ceux qui sont chargés de les évaluer [...]<sup>11</sup>



La formation des enseignants allait également se déployer sur une nouvelle dimension en proposant des « Universités de printemps » thématiques, ouvertes également aux enseignants des Hautes Ecoles : « 3 jours pour s'arrêter un moment sur sa pratique d'enseignant, sur sa carrière, partager des expériences pédagogiques innovantes, confronter ses pratiques aux cadres théoriques de l'apprentissage du développement professionnel des référentiels pour la qualité de la formation, se projeter dans l'avenir ».

**Université de Printemps 2010  
Promouvoir la réussite dans vos enseignements**



Louvain-la-Neuve  
26, 27 et 28 mai 2010

<sup>11</sup> Wouters, P., Frenay, M., Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. Recherche et formation - pour les professions de l'éducation — Vol. 67, p. 73-90 (2011)



### DU CÔTÉ DES TECHNOLOGIES POUR L'ÉDUCATION...

En 2004, dans la foulée de la réforme « Candis 2000 » basée sur l'apprentissage par problèmes et par projets, est édité « CQFD » – Conduire, Questionner, Faciliter, Diagnostiquer – sous la forme d'un DVD destiné à la formation des tuteurs qui accompagnent l'apprentissage actif en petits groupes. Cette réalisation de séquences apparaît dans le creuset de cette vaste réforme qui préfigure déjà l'approche-programme portée par toute une faculté.

Entretiens, des outils (des applications disponibles sur le Web désignés par l'acronyme TIC, Technologies de l'Information et de la Communication) de plus en plus nombreux font leur apparition : dépôt partagé de documents, forums de conversation, exercices en ligne... Devant l'affluence de ces services particulièrement intéressants pour l'enseignement et l'apprentissage, deux membres de l'IPM (Marcel Lebrun et Thomas De Praetere) rêvent de ce qui deviendra bientôt une plateforme (un ensemble cohérent d'outils coordonnés), ce qu'aujourd'hui on appellerait un LMS (Learning Management System).

Ce qui a commencé comme un bricolage – certes de génie –, est nommé Claroline (Classrooms on Line) et est développé dès 2000-2001 en communauté OpenSource. La plateforme conçue à l'UCL aura une renommée internationale (et un prix Unesco en 2007). Facilitant au maximum l'appropriation technique par les enseignants grâce à son intuitivité, cette plateforme, mieux connue à l'UCL sous l'appellation iCampus, allait contribuer à l'essor pédagogique, en permettant aux enseignants de se consacrer le mieux possible à ce qui importe le plus : l'apprentissage des étudiants. Des formes d'enseignement hybride (combinant présence et distance), voire des enseignements entièrement à distance, y prirent leurs racines. L'IPM allait alors se tourner résolument vers l'accompagnement technopédagogique des enseignants, en offrant des formations orientées vers la scénarisation des activités et interactivités en ligne, elles-mêmes proposées en format hybride ou à distance : eLearn2 (se former en ligne pour former en ligne) naissait pour se muer en MOOC connectiviste un peu après 2010. Un nouveau métier se profile-t-il ?



### Sous l'angle de l'approche-programme... [depuis 2010]

Les mouvements initiés par l'IPM, non seulement vers l'enseignant accompagnateur d'apprentissages mais surtout vers les équipes de projets pédagogiques et de programme, allaient encore s'accroître par les évolutions internationales et les politiques européennes que les universités doivent mettre en oeuvre. La prise de conscience et la mobilisation face aux enjeux de l'enseignement supérieur ne cesse d'augmenter. Les questions sont nombreuses et complexes, dans un contexte social et budgétaire contraignant : la démocratisation de l'enseignement supérieur, l'impact des courbes démographiques sur la population étudiante, sur le taux d'encadrement, la diversification des profils étudiants et l'adaptation de ces derniers aux exigences académiques, les coûts humains, sociaux et économiques engendrés notamment par les nombreux échecs dans le premier cycle, les profondes réformes de programmes liées aux standards européens pour le management interne de la qualité, la définition des acquis d'apprentissage des cours et programmes (« *Learning Outcomes* »), l'internationalisation des programmes...

Ces défis de taille constituent la trame du contexte des universités aujourd'hui et de l'UCL en particulier ; ils colorent le quotidien des professeurs et de tous les acteurs qui contribuent à la qualité des formations offertes à nos étudiants. Le centre de gravité s'est graduellement déplacé de l'enseignant seul maître à bord (ou presque) vers les équipes de professeurs, des cours vers les programmes. Le responsable de programme devient un acteur central, dont les compétences de leadership pédagogique sont à développer et à soutenir. La démarche collégiale s'instaure progressivement et nécessite d'autres modes d'intervention pour une institution de formation : certainement moins centralisés et plus proches des préoccupations des enseignants, soucieux non seulement de la cohérence de leur enseignement, mais aussi plus globalement des compétences développées tout au long du parcours UCL de l'étudiant.

Pour soutenir les enseignants et les responsables de programmes dans ce projet qui vise l'amélioration de qualité des formations, l'UCL déploie un projet d'envergure entre 2012 et 2015 : le projet AALLO (pour Acquis d'Apprentissage Louvain Learning Outcomes). Les conseillers AALLO travaillent, au sein des trois secteurs et de chaque programme de l'UCL, à des tâches de définition des acquis d'apprentissage (AA), savoirs, compétences, aptitudes que les diplômés devront avoir acquis au terme de leurs études. Ce projet institutionnel vise à renforcer la cohérence pédagogique des programmes et à développer une expertise de l'approche-programme à l'échelle de l'UCL.



*Ensuite, c'est l'élargissement progressif des thématiques abordées par l'IPM. Au-delà de la logique du conseil pédagogique aux professeurs en individuel, ce qui était le point de départ, avec l'évaluation de l'enseignement, c'est de penser le système de conseil pédagogique progressivement, avec l'évolution des métiers et des besoins des enseignants. Et je parle ici, progressivement, de l'ouverture vers la dimension programme, de travail en collaboration avec les autorités par rapport à des politiques, des procédures à mettre en place pour soutenir, valoriser, le volet pédagogique dans l'enseignement, de penser à soutenir des équipes locales ou des projets collectifs locaux, le fond de développement pédagogique, évidemment.*

Mariane Frenay



Toutes les questions évoquées sont des préoccupations communes pour lesquelles des perspectives d'actions et de solutions émergeront au cœur des interactions et des discussions entre enseignants, autorités, doyens, présidents de jurys et acteurs présents tout au long du parcours de l'étudiant à l'université. Ainsi, dans le cadre des interventions de l'IPM, les public-cibles se diversifient, les approches se doivent d'être collaboratives, innovantes et en adéquation avec des contextes facultaires et disciplinaires variés. Les conseillers pédagogiques deviennent progressivement les partenaires des équipes locales et les agents de mutualisation des efforts et des pratiques visant l'amélioration de la qualité entrepris. Ainsi, d'autres modes d'intervention et d'apprentissage s'instaurent et s'institutionnalisent : des communautés d'apprentissage, des communautés de pratiques, des recherches collaboratives...



*Un enjeu capital pour l'IPM sera de rester proche « du terrain », celui des facultés et des enseignants, tout en étant intégré dans un réseau de réflexion pédagogique au niveau plus global de l'université. Mon souhait est de développer un réseau de conseillers pédagogiques collaborant activement au travers des différents secteurs et sites de l'UCL.*

*Jean-François Rees, président de l'IPM de 2012 à 2014*



*On ne peut pas passer sous silence la révolution numérique. Il y a eu dans « le Monde de l'éducation » en 2008 un article sur l'étudiant et le numérique : un étudiant français en 2008 passait plus de 4 heures par jour devant un écran ! La technologie éducative, c'est un élément-clé, c'est clair. Un des facteurs de réussite de l'IPM, alors, c'est d'avoir travaillé dès le début sur l'aspect "technologie". L'évolution technologique sert de moteur à une réflexion pédagogique plus profonde. L'évolution technologique est le prétexte ou l'occasion ou l'opportunité, et ça, c'est bien. Et parfois, le projet technologique devient finalement secondaire par rapport à la réflexion pédagogique.*

*Jean-François Deneff, professeur ordinaire MD*



## DU CÔTÉ DES TECHNOLOGIES POUR L'ÉDUCATION...

Et voici le numérique !

Progressivement, les ressources numérisées, les TIC... allaient donner naissance à un nouveau vocable "le numérique". Plus que des outils, voire des savoir-faires techniques, le terme désigne surtout une culture ou des comportements progressivement intériorisés par l'usage de cette technique. On n'hésite plus à parler de culture numérique, d'école numérique ou encore d'humanité numérique. Cette culture modifie ainsi notre rapport aux savoirs en nous donnant la possibilité de les construire et de les co-construire en réfléchissant au rôle que nous tenons dans les communautés... Il y a eu d'un côté l'externalisation des ressources pour apprendre, avec l'émergence des podcasts et l'aventure des MOOC (les Massive Open Online Courses) en collaboration avec le Consortium edX (les premiers MOOC sont réalisés à l'UCL dès 2014 et il y en aura 19 en 2016, plus de 30 éditions à ce jour, avec plus de 200.000 étudiants en ligne). D'autre part, le numérique, comme par un effet boomerang, nous invite à repenser les activités en présence sur iCampus. Depuis 2015, le Louvain Learning Lab (LLL) marque ainsi sa volonté d'accompagner les enseignants dans le réinvestissement des espace-temps de l'apprentissage, de transformer les "salles de cours" en laboratoires pour apprendre et pour enseigner. On peut penser aux tableaux partagés (les TBI, tableaux blancs interactifs), aux boîtiers de vote... C'est ainsi que l'outil, le média cherche à contribuer au développement d'une humanité apprenante. Le numérique, c'est finalement une actualisation de l'apprentissage comme responsabilité, à la fois individuelle et partagée, d'apprendre et de continuer à apprendre toute la vie durant. Apprendre à apprendre devient ainsi la priorité et il revient à l'individu apprenant d'analyser, d'évaluer ses propres apprentissages, de démontrer les apprentissages réalisés comme en témoignent les portfolios, qui à côté des diplômes et certificats, proposent de conserver les traces des activités effectuées. Retour à la présence et à l'humain, telles sont deux dimensions potentielles et importantes du numérique.



## 20 ans, une nouvelle tranche de vie [de 2015 à...]

Pour les 20 ans de l'IPM, l'UCL choisit un président reconnu dans le champ de la pédagogie universitaire. Le professeur Benoît Raucant a participé activement au groupe de coordination « Candis 2000 » à la Faculté des Sciences Appliquées, aujourd'hui Ecole Polytechnique de Louvain, et a à son actif de nombreuses communications et publications dans ce domaine, ainsi que dans celui de la valorisation de l'enseignement. Ingénieur mécanicien de formation et expert des pédagogies actives et collaboratives, il est aux commandes d'un IPM renouvelé, le **Louvain Learning Lab**, pour en assurer les nouvelles missions. Ce projet d'envergure, il l'a construit avec l'équipe des conseillers pédagogiques du LLL, ciblant des périmètres d'action pour exercer, mettre en valeur et développer les expertises pédagogiques nécessaires pour répondre aux nouveaux défis de l'enseignement universitaire.



Lors de cette même année 2015, un nouveau plan stratégique « Louvain 2020 » est élaboré. L'UCL y réaffirme sa volonté de soutenir et de développer la formation de ses enseignants avec le service de pédagogie créé 20 ans plus tôt.



*Grâce à une pédagogie innovante, nous permettrons à tous nos étudiants d'être encore davantage acteurs de leur formation, dans des formes d'interactions passant de l'encadrement à l'autonomie. Notre volonté est de former des esprits critiques, des citoyens avec une vision ouverte du monde, prêts à affronter des choix personnels et une vie socio-professionnelle dans un monde plus incertain que jamais. Nous nous y emploierons en renforçant les outils d'accompagnement à la formation pédagogique de nos assistants et professeurs. L'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) a joué depuis vingt ans un rôle majeur dans cette mission de formation. Il sera redéfini, pour mieux encore prendre en compte les nouvelles manières d'enseigner, en liaison avec les projets inscrits dans le déploiement d'une université numérique.<sup>12</sup>*

Vincent Blondel, Recteur



Dans le plan « Louvain 2020 », se retrouvent les quatre missions de la note d'orientation présentée par Benoit Raucent et approuvée par les Conseils académique et rectoral en 2015. Parmi les perspectives d'action et d'innovation, épinglons la proposition de créer un réseau d'académiques associés, des classes d'écriture en vue de capitaliser l'expertise pédagogique de nos professeurs et de la diffuser plus largement encore, ainsi que le projet ambitieux d'incubateur pédagogique à concevoir autour du Louvain Learning Lab.

C'est dans cette vision d'expérimentation que l'année anniversaire a débuté avec un événement porteur d'innovations : le Hack'Apprendre. Dans une formule originale pour préparer, en mode co-élaboratif, les 20 ans à venir, il s'agissait d'imaginer l'université en 2035. Basée sur les principes de l'innovation ouverte, à mi-chemin entre un Hackathon et un Think Tank, l'activité Hack'Apprendre a été conçue comme un laboratoire, un espace où explorer le futur de la pédagogie pour susciter l'inspiration et encourager l'action.



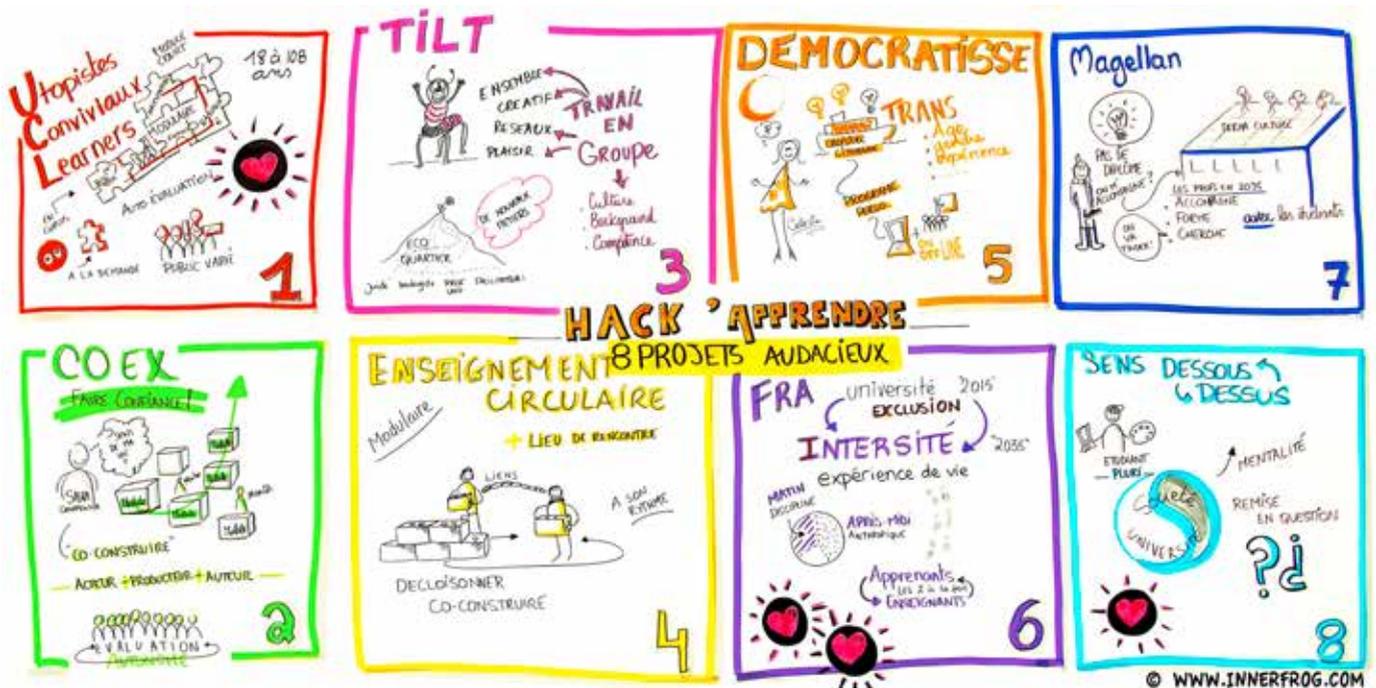
*C'est ainsi que, pendant toute une journée (amorcée au préalable et collectivement par un recueil d'idées), près de 80 participants (responsables, administratifs, enseignants et étudiants) ont travaillé en 8 groupes tutorés pour problématiser la thématique (à l'aide de différentes techniques de créativité inspirées du Creative Problem Solving (CPS) et du Design Thinking tels que PPCo – Plus, Potentiels, Craintes & Options-, Concept Box, etc.) avant d'émettre leurs solutions. La journée s'est clôturée par une présentation des "projets" sous la forme d'un pitch de 180 secondes et la remise de coups de cœur par des acteurs de l'innovation, résolus à accompagner et à continuer le développement de certains projets d'innovations présentés.*

Marcel Lebrun, professeur PSP et conseiller technopédagogique au LLL



<sup>12</sup> Plan Louvain 2020 <http://www.uclouvain.be/louvain2020.html>

## LES PROJETS PRÉSENTÉS LORS DU HACK'APPRENDRE



Quelques idées fortes émergent de cette journée de réflexion :

- la fin des programmes imposés et rigides pour les remplacer par des parcours à la carte menant aux compétences que l'on souhaite acquérir
- l'aspiration à donner plus de place au développement personnel et à la création de sens (et sans doute moins à la préparation à un métier)
- l'apprentissage contextualisé au départ de situations-problèmes
- le développement de l'évaluation des apprentissages par les pairs (d'autres étudiants)
- l'accent à mettre non plus tellement sur la réponse, mais bien plus sur le processus qui y a mené
- le retour à la notion de compagnonnage comme modèle des relations entre les enseignants et les étudiants
- l'université ouverte qui accueille des projets impliquant les citoyens et les entreprises
- ...

L'avenir nous dira lesquelles se seront imposées en 2035 !

C'est aussi le 13 novembre 2015, le jour du Hack'Apprendre, que l'IPM change officiellement de nom et devient le Louvain Learning Lab (LLL).

À travers ce changement de nom, il s'agit tout d'abord d'affirmer son appartenance à l'Université catholique de Louvain, une des premières universités en Europe à avoir exprimé dans sa structure, dès 1995, en intentions comme en actes, l'importance de la formation de ses enseignants. L'UCL affirme ainsi la nécessité de la professionnalisation du métier d'enseignant qui, comme tout autre métier, s'apprend.

En mettant l'apprentissage et la qualité de la formation au cœur de ses préoccupations, il s'agit pour le LLL de favoriser l'apprentissage des étudiants ou encore de contribuer à l'élaboration d'environnements fertiles à l'apprentissage toute la vie durant, à la fois pour les étudiants et... pour les enseignants. C'est ainsi que, plus qu'un centre ou un service, il devient un véritable laboratoire où l'on réunira les conditions pour expérimenter de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage, où on pourra les concevoir, les vivre, les analyser, les diffuser et les faire connaître dans un contexte international.

Accompagner, innover, valoriser, chercher... Telles sont les missions que le LLL se donne pour les vingt prochaines années.

Accompagner  
Développer  
Innover

# **Les 4 missions du LLL**

---

# Lisez-moi

**L'Université** catholique de Louvain a deux missions principales : l'enseignement et la recherche. Ces missions se renforcent et s'articulent autour des acteurs principaux que sont les étudiants et les enseignants.

**Pionnière**, il y a 20 ans, l'UCL a créé l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias, l'IPM, un service spécifiquement dédié aux professeurs et aux assistants pour les aider dans leur mission d'enseignement. Aujourd'hui, face à un public d'étudiants plus nombreux, plus diversifié et dans un monde bousculé par des crises successives, les enseignants doivent sans cesse réinventer de nouveaux modes de formation, utilisant les innovations, entre autres technologiques, pour en améliorer la qualité des apprentissages.

**Innovateur**, le LLL servira d'incubateur à de nouvelles approches pédagogiques, liées à la fois à de nouvelles formes d'apprentissage et aux technologies (usages des TICE), permettant de repenser le présentiel en favorisant les interactions et l'apprentissage collaboratif. Ces développements seront orientés vers la qualité et la plus-value dans les apprentissages ainsi que vers une approche plus collégiale de la formation afin, notamment, de consolider l'approche programme .

**Précurseur** quand la demande des enseignants se fait forte en ce sens, le LLL les soutient pour valoriser et faire reconnaître, dans la carrière académique, leur engagement auprès des étudiants. Avec le Dossier de Valorisation Pédagogique, le Louvain Learning Lab s'impliquera davantage à chaque étape du développement professionnel des enseignants, contribuant activement au cadre de référence du « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL) mis en œuvre à l'UCL.

**Concrètement**, dans le cadre de la politique de l'UCL en matière « d'Enseignement et de Formation », le Louvain Learning Lab vise et interroge l'amélioration de la qualité des apprentissages des étudiants. Les actions, les outils et les méthodes développés feront l'objet, non seulement de mesures d'effets et d'impact (evidence-based education) mais également d'une documentation et d'une diffusion, afin de privilégier le partage de pratiques, la mutualisation des expériences et la mise en valeur de tous les acteurs impliqués dans la formation des étudiants.

**Proche** des enseignants, en réaction aux demandes locales et avec l'appui du réseau d'académiques associés, le Louvain Learning Lab a la volonté de répondre aux besoins et aux attentes de tous les acteurs de la formation : enseignants, équipes, programme, services et facultés, sur tous les sites de l'UCL.

Dans un contexte d'enseignement en pleine mutation, le Louvain Learning Lab veillera à traduire en opportunités pédagogiques les réformes liées à la qualité de l'apprentissage des étudiants, en contribuant à développer des synergies efficaces et efficientes avec les entités et les acteurs de la formation.

Le Louvain Learning Lab sera à découvrir dans ses nouvelles déclinaisons de missions...

**À découvrir sans modération...**

Accompagner chaque enseignant, chaque équipe, dans le développement de ses compétences pédagogiques peut prendre de multiples formes...

Il s'agit à chaque fois de définir de manière résolument souple, ciblée et évolutive les démarches qui répondent aux constats, aux demandes et aux questions des enseignants.

**ACCOMPAGNER  
LES ACTEURS  
DE LA  
FORMATION  
DES ÉTUDIANTS**

.....

# ACCOMPAGNER ①

b.

Former et accompagner **tous les acteurs** (enseignants, équipes d'enseignants, responsables de programme...) dans une **approche collégiale** des activités d'enseignement, en vue de consolider l'approche-programme

a.

Accompagner les enseignants dans l'acquisition de **compétences** leur permettant de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques **efficaces** et **innovants**

c.

Accompagner les enseignants et les autres formateurs dans leur **développement professionnel** et soutenir ce développement par le biais du Dossier de Valorisation Pédagogique (**DVP**), en tenant compte des nouveaux paradigmes de formation d'adultes et de l'approche **SoTL**-enseignants

d.

Accompagner les professeurs de l'UCL dans l'**internationalisation** de leurs enseignements et de leurs dispositifs, via la prise en compte de publics d'origines diverses ainsi que la mise en ligne de matériaux pédagogiques. Participer ainsi à un projet d'**Open Education**

## Concevoir

### SAVIEZ-VOUS QUE...

En 2016, 20 enseignants vivent une formation dans un dispositif inversé et expérimentent une diversité d'activités à distance et en présence.



«La pédagogie active apprend aux étudiants à formuler des questions à propos de situations complexes et authentiques.»

*Cécile Vander Borgh, professeur émérite (SC)*

## Former

### SAVIEZ-VOUS QUE...

Chaque année, une douzaine d'enseignants participent à la formation « Construire son enseignement », destinée aux nouveaux académiques. Un cycle qui vise à travailler, de manière collaborative, la cohérence pédagogique entre les acquis d'apprentissage, l'évaluation et les dispositifs de formation.



«Les formations proposées par le Louvain Learning Lab se veulent dynamiques pour permettre aux enseignants de trouver des pistes de réponses à leurs questions, de façon concrète et en se basant sur l'expérience de leurs pairs.»

*Benoît Raucent, président du LLL*

# a.

**Accompagner les enseignants** dans l'acquisition de **compétences** leur permettant de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques **efficaces** et **innovants**

## Évaluer

### SAVIEZ-VOUS QUE...

Pour l'année académique 2014/2015, 84 enseignants ont sollicité l'appui du LLL pour les aider à évaluer la qualité de leur enseignement et à en dégager des pistes d'amélioration.



«Ce n'est pas si simple de donner cours à des jeunes de dix-huit ans, qui ne sont pas tous avides d'apprendre la chimie, ou de donner cours jusque 22 heures à des adultes avides d'apprendre mais tous fatigués par une vie professionnelle chargée.»

*Philippe Parmentier, directeur de l'Administration de l'Enseignement et de la Formation*



«Ce qui m'intéresse le plus, c'est de discuter avec d'autres enseignants, bien sûr, avec le regard d'un expert. D'un côté, la vision du prof qui a déjà expérimenté. Et de l'autre, celle des conseillers pédagogiques avec leur expertise, leur connaissance de la littérature scientifique en pédagogie universitaire. Ils ont lu et suggèrent des liens entre les concepts.»

*Vincent Wertz a fait partie des premières cohortes de formation dispensées par l'IPM*



**Accompagner, c'est aussi échanger, interagir, écouter, conseiller, orienter**



«Devant ces nouvelles technologies, on pensait: ça va tout révolutionner! Aujourd'hui, elles sont intégrées dans notre quotidien. L'enjeu est maintenant celui d'un espace collectif, toujours hyper-connecté et collaboratif, intégré par les étudiants et par les profs. Si déposer des vidéos sur Youtube devient courant, il s'agira de travailler ensemble autrement, d'interagir, de débattre, de compléter, de critiquer...»

*Marc Lits, prorecteur à l'enseignement et à la formation*



SAVIEZ-VOUS QUE...

En 2015, des enseignants se sont engagés dans une « Peer Observation of Teaching ». Par binôme, ils ont défini des préoccupations et des paramètres d'observation. Ils se sont mutuellement observés et ont formulé un retour à leur pair.



SAVIEZ-VOUS QUE...

Les premiers cours apparaissent sur iCampus en 2001. De quelques dizaines en 2002 à plus de 1000 en 2004, pour atteindre 3000 cours en 2009 : au-delà des notes de cours, les enseignants alimentent l'agenda, réagissent sur les forums et utilisent la plateforme pour guider le parcours pédagogique de leurs étudiants. En 2008, on dénombre environ 23000 utilisateurs, dont 2000 gestionnaires de cours. Aujourd'hui, enseignants et étudiants travaillent sur Moodle.

## Comment mettre en œuvre une gestion en équipe ?



«L'approche-programme est un enjeu pour les années à venir. Au tout début, les tableaux "acquis d'apprentissage x activités d'enseignement" amenés par les conseillers nous ont paru assez techniques et contraignants. Pourtant, très vite, nous avons profité de cette occasion pour réfléchir en équipe, repenser chaque cours pour plus de cohérence, identifier les redondances, les concepts manquants et par là introduire des variations pédagogiques.»

*Marc Lits, prorecteur  
à l'enseignement  
et à la formation*



«Ce travail collégial est un enjeu fondamental dans une culture universitaire très individualiste»

*Michèle Garant,  
présidente de l'IPM de 2005 à 2012*

## Comment piloter la qualité des programmes ?

L'UCL compte 246 responsables de programme. Dans la continuité du travail de définition des acquis d'apprentissage visés par la formation des étudiants (mené dans le projet AALLO), des responsables de programme et des enseignants se sont engagés activement dans une réflexion collective d'amélioration des programmes.

### Deux réformes en cours en 2016 : LOCI et LOGO

Pour questionner et définir le programme de formation, le Louvain Learning Lab accompagne les académiques dans :

- le recueil d'informations auprès des étudiants, des Alumni et du monde socio-professionnel
- l'analyse des résultats
- les discussions collégiales liées à la mise en œuvre de l'approche-programme



Former et accompagner **tous les acteurs** (enseignants, équipes d'enseignants, responsables de programme...) dans une **approche collégiale** des activités d'enseignement, en vue de consolider l'approche-programme



### SAVIEZ-VOUS QUE...

#### Lors de la 8<sup>ème</sup> journée de Profondval (2015)

138 responsables de programme, doyens, vicedoyens, présidents de jury se sont réunis pour renforcer les réflexions en équipe facultaire, clarifier les missions et rôles de chacun, identifier les besoins facultaires et institutionnels et formuler des priorités d'action.



«Avant, lorsqu'un professeur demandait une promotion de professeur ordinaire, c'était le silence sur les activités pédagogiques. L'enseignement, c'était du temps volé à la recherche [...] Lorsque les premiers DVP ont été déposés, le conseil académique a commenté «c'est au moins aussi sérieux dans sa forme que les rapports de recherche». »

*Auguste Laloux,  
président de l'IPM  
de 1995 à 2005*



«La notion de développement professionnel des enseignants intègre la double dimension enseignement et recherche et introduit l'idée d'une recherche sur sa pratique d'enseignement. Cela participe donc à une professionnalisation de la fonction enseignante à l'université, sans opposition avec son métier de chercheur. La finalité du LLL est de proposer un accompagnement pédagogique à chaque enseignant ou à chaque projet d'équipe. [...] Dans la notion de développement, il y a la dimension du développement personnel. Dans une carrière,

on vit des moments de frustration, de fatigue professionnelle, de grandes émotions. Il y a vingt ans, on n'aurait pas osé parler d'émotion ou de bien-être psychosocial des enseignants: or développement professionnel et personnel, ça se parle.»

*Philippe Parmentier, directeur de  
l'Administration de l'Enseignement et  
de la Formation*



«L'enjeu pour l'enseignant dans le DVP est de décrire ses pratiques, de les évaluer et de les critiquer en vue de documenter la qualité de son enseignement. Depuis 2011, 35 enseignants sont chaque année accompagnés dans l'élaboration de leur DVP. Par ce biais, l'université vise à soutenir l'engagement pédagogique de ses enseignants.»

*Pascale Wouters,  
conseillère pédagogique au Louvain Learning Lab*



C.

Accompagner les enseignants et les autres formateurs dans leur **développement professionnel** et soutenir ce développement par le biais du Dossier de Valorisation Pédagogique (DVP), en tenant compte des nouveaux paradigmes de formation d'adultes et de l'approche **SoTL**-enseignants



«L'accompagnement des acteurs de la formation garde en point

de mire le développement professionnel, tel qu'il s'inscrit dans l'approche SoTL. Quand l'enseignant a mis en oeuvre un dispositif de formation, il l'analyse, l'ajuste, échange avec d'autres praticiens, communique et publie... C'est cette séquence qui doit être développée et accompagnée.»

*Mariane Frenay,  
présidente de la Chaire de pédagogie universitaire*

L'**Open Education** décline, dans le domaine de la formation, une approche d'ouverture, de collaboration et de partage de connaissances.



« L'idée est de partager des contenus pédagogiques: les conseillers ont un rôle à jouer pour accompagner le développement de scénarios et de pratiques pédagogiques avec les enseignants qui souhaitent échanger ces matériaux. »

*Christine Jacqmot,  
projets OSIS et université  
numérique*

## Les ressources éducatives libres (Open Educational Resources)



« Parler de ressources libres, pour des professionnels de la formation, au-delà des contenus, c'est partager librement des pratiques, des scénarios pédagogiques. »

Les conseillers peuvent apporter leur appui à l'exploitation pédagogique de différentes technologies: plateforme d'apprentissage, podcasting, vidéos, tutoriels, supports d'évaluation, analyse de données... »

*Yves Deville,  
conseiller du recteur  
pour l'université numérique*

« La vision [...] d'une université dans laquelle le numérique favorise la création, la diffusion et l'acquisition de connaissances. »  
(Plan Louvain2020, p.7)

### L'internationalisation des étudiants

Avec l'internationalisation, de nouvelles problématiques liées aux différentes cultures étudiantes apparaissent. A travers une activité innovante, le théâtre forum, les enseignants ont expérimenté des solutions pour pallier aux difficultés des étudiants.

# d.

Accompagner les professeurs de l'UCL dans l'**internationalisation** de leurs enseignements et de leurs dispositifs, via la prise en compte de publics d'origines diverses ainsi que la mise en ligne de matériaux pédagogiques. Participer ainsi à un projet d'**Open Education**

L'opportunité technologique apportée par l'expérience « MOOC » à l'UCL doit entraîner la pérennisation de dispositifs pédagogiques novateurs.

### La mise en ligne de matériaux pédagogiques

Le Professeur Jacquemart (AGRO) a reçu le Prix Wernaers FNRS 2014 pour le site d'apprentissage tout public qu'il a créé, permettant d'apprendre en ligne à reconnaître des végétaux par manipulations de photographies, schémas ou glossaire interactif. Un **projet FDP** accompagné par le LLL.



[www.biologievegetale.be](http://www.biologievegetale.be)



## Comment accompagner l'innovation ?

Le LLL accompagne les enseignants qui le souhaitent pour :

- la **rédaction** de leur projet FDP
- l'animation d'atelier **d'échange de pratiques** avec les porteurs de projet
- la **diffusion** de leur projet (publication, communication, forum...)

## Zoom sur l'incubateur

Par analogie à l'incubateur de produits innovants ou à l'accompagnement de projets de création d'entreprises, notre incubateur pédagogique est **un espace d'apprentissage et de formation** qui permet aux différents acteurs (enseignants, étudiants, personnel des institutions) de vivre et d'expérimenter de nouvelles activités de formation.

**Le Louvain Learning Lab offre un espace-temps aux enseignants :**

- des espaces collaboratifs innovants avec des méthodes favorisant l'intelligence collective
- des outils numériques
- un studio d'enregistrement
- des locaux visant la co-observation

## Comment mesurer l'impact d'une innovation pédagogique ?

Coup d'œil dans le rétroviseur avec l'Apprentissage Par Problèmes (APP) et par projets à l'EPL.

Entre 2001 et 2004, une recherche longitudinale a été menée par de la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire et financée grâce au mécénat de la Fondation Louvain. Elle avait pour but de mesurer les effets des changements pédagogiques sur la qualité des apprentissages et sur la motivation des étudiants et des enseignants. Quelles compétences sont-elles

développées par cette approche ? Quel impact l'approche mise en œuvre a-t-il sur les enseignants, dans leur rapport à leur métier ? Quels sont les leviers institutionnels pour la réussite d'une telle réforme de programme ?

Cette étude a fait l'objet de plusieurs publications (dont un ouvrage de synthèse) et a ainsi contribué au rayonnement pédagogique de l'UCL.

L'innovation est un moyen pour améliorer la qualité des apprentissages des étudiants. Le Louvain Learning Lab offre **un environnement** propice à la créativité, et à l'expérimentation pédagogique :

- **initier, accompagner et soutenir des innovations** (TICE, MOOC, réseaux sociaux, enseignement en ligne...)
- **mesurer l'efficacité des innovations** en termes d'apprentissage de la part des étudiants et tendre ainsi vers « l'evidence-based education »
- **capitaliser** sur l'expérience et **mutualiser** des éléments de synthèse exploitables

# INNOVER, ACCOMPAGNER ET SOUTENIR LES INNOVATIONS

2

# INNOVER

## SAVEZ-VOUS QUE ...



L'UCL consacre annuellement 500.000 € au Fonds de Développement Pédagogique. Entre 1997 et 2013, environ 400 projets, issus de toutes les facultés, ont bénéficié de ressources humaines et matérielles.

## Exemples FDP1

**Blocus**, un 'serious game' pour aider les étudiants à mieux réussir leurs études (Francine Thyron & Marielle Crahay, FIAL 2010)

**Référentiel** LSM de compétences une boussole pour piloter les masters 120 en gestion (Nathalie Delobbe, LSM 2010)



«Les idées viennent souvent à la machine à café: pour faire de l'innovation pédagogique, il faut avoir du temps, il faut mettre les gens ensemble et leur donner le temps de réfléchir, de prendre du recul, de sortir du quotidien.»

## SAVEZ-VOUS QUE ...



### mooXPerience

Depuis 2013, LLL a accompagné la réalisation de 19 MOOCs, disponibles sur la plateforme edX. 46 professeurs et 20 assistants sont impliqués dans ce projet, financé par la Chaire TreeTop - Fondation Louvain.

 [www.uclouvain.be/mooc](http://www.uclouvain.be/mooc)

Professeur Denef

### Identité botanique

Conception d'une plateforme multimédia pour favoriser l'apprentissage et l'autoévaluation en identification botanique (Anne-Laure Jacquemart, AGRO 2012)

**SimMan**<sup>®</sup>, débriefing par vidéo de l'apprentissage des gestes de réanimation cardio sur simulateur (Christophe Dansart, MD 2010)

 [www.uclouvain.be/fdp](http://www.uclouvain.be/fdp)

Lors des Forums annuels des innovations pédagogiques, les promoteurs présentent leurs réalisations financées par le FDP1. Treize événements ont mis en avant plus de 50 innovations à travers des présentations en séances plénières et des stands interactifs .

**L'UCL finance la valorisation d'initiatives pédagogiques à travers l'enveloppe 3 du FDP, notamment via des communications lors de colloques .**

Fanny Declercq (Faculté de Droit) présente son expérience du 'blended learning' en Droit International à la conférence pédagogique « Learning with MOOCs II-2015 » à l'Université de Columbia (NYC).



«L'innovation n'a de sens que si elle se partage, si elle fait l'objet d'une diffusion et d'une utilisation par d'autres. Nous sommes conscients que beaucoup d'enseignants de l'UCL mettent en œuvre, au sein de leurs cours, des expériences pédagogiques très riches. Nous voulons leur donner la possibilité de les valoriser»

*Benoit Raucent, président du LLL*



«On sait bien que la reconnaissance des enseignants est liée à leur liste de publications. Quelques publications à caractère pédagogique contribueront à la fois au développement pédagogique et à la reconnaissance scientifique de l'enseignant. Les conseillers du Louvain Learning Lab ont une impulsion à donner dans ce sens aux enseignants»

*Vincent Wertz, professeur EPL*

En 5 ans, 42 communications ont été rédigées en co-écriture par des enseignants de l'UCL et des conseillers du LLL.

**VALORISER  
ET DIFFUSER  
L'INNOVATION  
METTRE EN  
VALEUR  
LES ACTEURS**

.....



«La rédaction d'une communication est un temps important qui permet de revisiter l'action pédagogique, d'en faire une synthèse et d'en dessiner les perspectives d'amélioration. Il s'agit également de partager l'expérience entre pairs: en aidant et en se faisant aider par d'autres enseignants, en bénéficiant de l'expertise qui se développe ainsi mutuellement.»

*Benoît Raucent, président du LLL*

Lors d'un "BarCamp" en 2014, les enseignants partagent leurs expériences en classes inversées. Un moment convivial et créatif autour de questions :

- « Comment exploiter la distance pour mieux profiter du présentiel ? »
- « La classe inversée favorise-t-elle le développement de compétences complexes ? »
- ...

Le développement de la qualité de la formation des étudiants et l'aide à la réussite sont des axes prioritaires de l'UCL depuis de nombreuses années. Le Louvain Learning Lab a pour mission de mettre en valeur l'engagement, l'innovation et l'expertise pédagogiques des acteurs de la formation à l'UCL et au niveau international. Le Louvain Learning Lab veille à diffuser les pratiques validées et les recherches à toute la communauté universitaire.

Des colloques ouverts à tous, enseignants, conseillers et chercheurs en éducation, pour diffuser, échanger, expérimenter, valider...

AIPU Mons 2014 : 33 communications de membres de l'UCL sur le thème : « Pédagogie universitaire : entre recherche et enseignement »



Colloque de l'AIPU  
(Association Internationale de Pédagogie Universitaire)  
<http://www.aipu-international.org/>

QPES Brest 2015 : 10 publications des membres de l'UCL sur le thème : « Innover, pourquoi et comment ? »



Colloque QPES  
(Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur)  
<http://www.colloque-pedagogie.org>

Les premiers Échos pédagogiques voient le jour en 2015 : 10 initiatives pédagogiques innovantes sont ainsi diffusées largement à l'UCL, auprès des enseignants et des différents acteurs de la formation.

Depuis le début des années 2000, sous l'impulsion du Bureau d'Appui Pédagogique (BAP) de l'Université de Montréal et de l'IPM, les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur se sont rassemblés en réseau afin de mutualiser leurs pratiques, pour construire ensemble l'identité de leur métier. Ils se sont réunis pour la première fois en 2001 à Orford (Magog-Québec) autour du thème de « l'efficacité des modes d'intervention des centres de pédagogie universitaire ». L'UCL a déjà organisé ou co-organisé cet événement à trois reprises (2002-2008-2015).

**Le réseau d'académiques associés, coordonné par le LLL, en partenariat avec la CPU, favorise l'implication d'enseignants investis en pédagogie universitaire et vise notamment :**

- l'exploration et l'expérimentation de pratiques pédagogiques et de modes d'apprentissages diversifiés
- le co-développement « d'académiques-conseillers-chercheurs » dans l'accompagnement d'innovations et de recherches appliquées.

« Est-ce que le LLL doit faire de la recherche? Lors de la fondation, il avait été dit qu'il n'en ferait pas, le LLL étant une structure logistique et de service. Mais, comment peut-on être évolutif et créatif si, au départ, on n'a pas un questionnement, l'exigence de tester des nouvelles idées, d'évaluer leur pertinence, leur résultat...»

*Jean-François Deneff, professeur MD*

SAVEZ-VOUS QUE ...



### **2L, le projet Louvain-Laval**

Ce projet vise la construction d'une expertise collective en vue de faciliter l'implantation et la mise en oeuvre d'une approche-programme (AP) dans nos deux institutions, pour un meilleur accompagnement des acteurs impliqués, en particulier des responsables de programme dans :

- l'exploration des leviers, freins, conditions de réussite de l'AP
- l'élaboration de pistes de travail à diffuser dans la communauté universitaire

SAVEZ-VOUS QUE ...



L'UCL consacre une partie de l'enveloppe FDP à un objectif de recherche défini par le CEFO.

**EXPLORER ET  
MESURER PAR  
LA RECHERCHE**

4

# CHERCHER



«Il est important de rester actif dans les réseaux internationaux, et surtout de poursuivre les recherches collaboratives avec des équipes d'acteurs, des praticiens, des décideurs. C'est pour moi la meilleure garantie pour continuer à progresser.»

*Jean-Marie De Ketele, professeur émérite (PSP)*

SAVEZ-VOUS QUE ...



Dans le cadre du FDP2, des communautés d'apprentissage et de recherche composées d'enseignants sont animées par un chercheur engagé au LLL. Ces communautés d'enseignants collaborent afin de documenter des problématiques liées à l'évaluation des acquis d'apprentissages (dynamique de groupe, portfolio, mémoire) en vue de réaliser un état des lieux des pratiques et des ressources, de publier des documents pédagogiques et/ou scientifiques, d'apporter des solutions concrètes aux différents acteurs de la formation...

Soutenir des recherches en partenariat avec les enseignants intéressés, dans le cadre de la Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU), en vue de documenter, diffuser et démontrer l'efficacité des innovations (« evidence-based education »)

Initier des recherches en pédagogie universitaire, en collaboration avec des chercheurs de l'UCL, en vue de contribuer à l'analyse des résultats et à l'ancrage de ceux-ci au cœur de la formation des étudiants

SAVEZ-VOUS QUE ...



En 20 ans, le LLL a collaboré à de nombreux projets de recherches européens et internationaux :

- 2L** Louvain-Laval Approche-programme (2013-2016)
- FORMimpact** Impact des interventions des centres de pédagogie (2013-...)
- Hy-SUP** Dispositifs Hybrides pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur (2009-2012)
- EASY** Collaborations au projet "European Agency for Easy access on virtual campus" (2005-2007)
- ENSeL** eLearning et entreprises : Engaging Networks for Sustainable eLearning (2004-2006)
- EQUEL** Facteurs de qualité dans l'eLearning : e-quality in e-Learning (2003-2004)
- RECRE@SUP** Réseaux de Centres de Ressources dans l'Enseignement supérieur (2000-2002)
- LEARN-NETT** Learning Network for Teachers Training (1997-2003)

# **Carnet de l'enseignant**







**COMMENT  
CONSTRUIRE  
MON COURS ?**



1 Comment intéresser  
mes étudiants ? .....49

2 Que vont apprendre  
mes étudiants ? .....57

3 Quelle place pour les  
compétences transversales  
dans mon cours ? .....65

4 Comment atteindre les acquis  
d'apprentissage (AA) ? .....71

5 Comment rendre  
mes étudiants actifs ? .....81

6 Comment évaluer  
mes étudiants ? .....105

## A. COMMENT CONSTRUIRE MON COURS ?



1. Comment intéresser mes étudiants ?



## COMMENT CONSTRUIRE MON COURS ?

### 1. Comment intéresser mes étudiants ?

**1.1. C'est quoi la motivation ?**

**1.2. Comment donner du sens aux apprentissages ?**

2. Que vont apprendre mes étudiants ?
3. Quelle place pour les compétences transversales dans mon cours ?
4. Comment atteindre les acquis d'apprentissage (AA) ?
5. Comment rendre mes étudiants actifs ?
6. Comment évaluer mes étudiants ?

## 1.1. C'est quoi la motivation ?



## La motivation de l'étudiant pour une activité trouve principalement sa source dans 3 perceptions :

- La perception de la valeur qu'il accorde à l'activité  
« Cette activité est-elle utile et intéressante par rapport aux buts que je poursuis, par rapport à mon futur socioprofessionnel ? »
- La perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir  
« Suis-je capable d'accomplir cette activité de manière adéquate ? N'est-elle pas trop facile ? Trop compliquée ? »
- Sa perception de la contrôlabilité  
« Ai-je suffisamment de contrôle sur le processus d'apprentissage et sur les résultats de celui-ci ? Puis-je faire des choix ? »



La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

(Viâu, 1997, p 7)



### Ces trois sources motivationnelles influencent 3 comportements d'apprentissage :

- l'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage
- la persévérance se traduit par le temps que l'étudiant consacre à des activités d'apprentissage
- la performance désigne les résultats de l'apprentissage

JE VOUS PROPOSE UNE ACTIVITÉ  
DONT VOUS COMPRENDREZ L'INTÉRÊT  
PLUS TARD, POUR LAQUELLE VOUS  
ÊTES TOTALEMENT INCOMPÉTENTS  
ET VOUS N'AVEZ RIEN À CHOISIR !!  
ÇA VOUS MOTIVE ?



### Ce que je peux faire en tant qu'enseignant



- ✓ Commencer par un problème à résoudre, un fait d'actualité ou une anecdote qui suscitera l'intérêt et la curiosité des étudiants
- ✓ Echanger régulièrement avec les étudiants à propos du plan de cours
- ✓ Faire découvrir l'utilité de la matière
- ✓ Offrir des choix
- ✓ Proposer des défis aux étudiants
- ✓ Fournir une rétroaction rapide
- ✓ Proposer des activités qui visent une production concrète (posters, vidéos, articles...)
- ✓ ...

## 1.2. Comment donner du sens aux apprentissages ?

Tout enseignement doit faire face au défi qui consiste à amener les étudiants à être capables d'utiliser, dans de nouvelles situations, des connaissances (au sens large) acquises dans des situations antérieures. Pour favoriser ce transfert, il est important que l'environnement d'apprentissage puisse reproduire le plus fidèlement possible les caractéristiques de situations authentiques (issues du monde réel ou susceptibles de se présenter dans la pratique professionnelle).

Pratiquement, on peut retenir l'intérêt de construire des activités d'apprentissage basées sur le principe « contextualiser – décontextualiser – recontextualiser ».



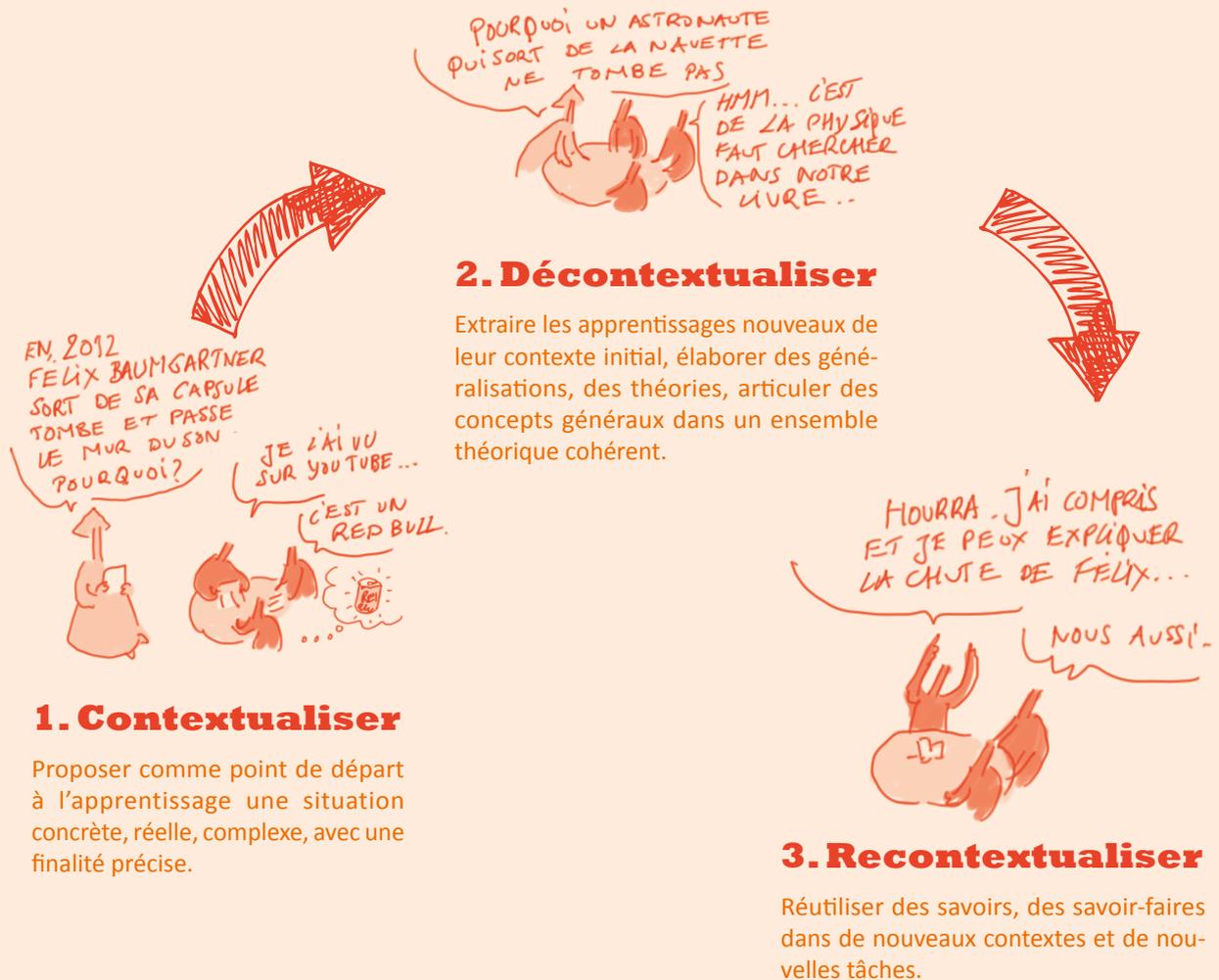
Les connaissances apprises hors contexte ont tendance à demeurer inertes, comme si elles étaient enfermées dans un tiroir portant une étiquette non pertinente (« pour l'examen du 18 novembre » par exemple).

(Désilets et Tardif, 1993, p 20)



## SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE

(Tardif, 1992)



### 1. Contextualiser

Proposer comme point de départ à l'apprentissage une situation concrète, réelle, complexe, avec une finalité précise.

### 2. Décontextualiser

Extraire les apprentissages nouveaux de leur contexte initial, élaborer des généralisations, des théories, articuler des concepts généraux dans un ensemble théorique cohérent.

### 3. Recontextualiser

Réutiliser des savoirs, des savoir-faires dans de nouveaux contextes et de nouvelles tâches.

## Références



- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. In Bourgeois, E. & Chapelle, G. (Eds). *Apprendre à faire apprendre*. Paris : PUF.
- Desilets, M & Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 2, novembre 1993.
- Frenay, M. & Bedard, D. (2004). Des dispositifs d'enseignement universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In Presseau, A. & Frenay, M. (Eds). *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*. (pp. 241-268). Quebec et Canada : Les Presses de l'Université de Laval.
- Galand, B. & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

JE RETIENS... J'AJOUTE ...



Area for taking notes, featuring horizontal dotted lines on a white background.



2. Que vont apprendre mes étudiants ?



## COMMENT CONSTRUIRE MON COURS ?

1. Comment intéresser mes étudiants ?

**2. Que vont apprendre mes étudiants ?**

**2.1. C'est quoi un acquis d'apprentissage (AA) ?**

**2.2. Pour qui et pourquoi définir les AA visés par un cours ?**

**2.3. Comment formuler les AA visés par un cours ?**

**2.4. Les 8 clés pour formuler un AA idéal**

3. Quelle place pour les compétences transversales dans mon cours ?

4. Comment atteindre les acquis d'apprentissage (AA) ?

5. Comment rendre mes étudiants actifs ?

6. Comment évaluer mes étudiants ?

## 2.1. C'est quoi un acquis d'apprentissage (AA) ?

Un **acquis d'apprentissage (AA)** visé par un cours (ou « unité d'enseignement », selon le décret Paysage)\* est une affirmation qui décrit de manière précise ce que les apprenants doivent être en mesure de faire et de démontrer à l'issue du cours.



### Caractéristiques d'un acquis d'apprentissage

- il est centré sur l'apprenant, c'est-à-dire sur l'étudiant (pas sur l'enseignant, ni sur le cours)
- il décrit ce que l'apprenant doit être capable de faire à l'issue du dispositif
- il décrit ce qui est certifié au terme du dispositif (l'étudiant doit avoir démontré qu'il a atteint les AA pour réussir et obtenir les crédits qui s'y rapportent)
- il dénote une action, pas un état : c'est en faisant quelque chose que l'apprenant pourra démontrer dans quelle mesure il maîtrise un acquis d'apprentissage.

Le terme anglais qui correspond à acquis d'apprentissage est **learning outcome**, ce qui exprime bien que l'on décrit un résultat, un effet à l'issue d'un dispositif de formation.

Une **unité d'enseignement (UE)** est une activité d'apprentissage ou un ensemble d'activités d'apprentissage qui sont regroupées parce qu'elles poursuivent des objectifs communs et constituent un ensemble pédagogique au niveau des acquis d'apprentissage attendus (décret Paysage, art.15, § 1<sup>er</sup>, 65°).

A priori, et sauf avis contraire des commissions de programme, **les unités d'enseignement (du décret Paysage) correspondront à nos activités actuelles, identifiées par un code cours**. Les crédits associés à une unité d'enseignement au sein d'un programme d'études s'expriment en nombres entiers, **sans qu'une unité d'enseignement ne puisse conduire à plus de 30 crédits** (décret Paysage, art. 67).



## 2.2. Pour qui et pourquoi définir les AA visés par un cours ?

- Pour l'étudiant : savoir ce qui est attendu de lui, donner du sens à ses apprentissages en regard du profil de sortie visé, définir son parcours de formation, lui permettre de s'autoévaluer
- Pour l'enseignant ou l'équipe : communiquer clairement les attentes, expliciter la relation entre enseignant et apprenants, questionner la cohérence interne du cours (alignement des AA, du dispositif de formation et de l'évaluation), questionner l'apport de l'UE en regard du référentiel d'AA du programme (profil de sortie visé du diplômé)
- Entre collègues, enseignants du programme : articulation entre les différentes UE du programme pour renforcer la cohérence et assurer le profil de sortie visé du diplômé



Le niveau de maîtrise attendu peut être précisé à travers le verbe  
→ importance de choisir le bon verbe

**Taxonomie de Bloom et Krathwohl (1956), revisitée par Anderson et Krathwohl (2001)**

**Reconnaître**  
Je sais de quoi je parle

**Comprendre**  
Je sais en parler

**Appliquer**  
Je sais faire

**Analyser**  
Je sais choisir

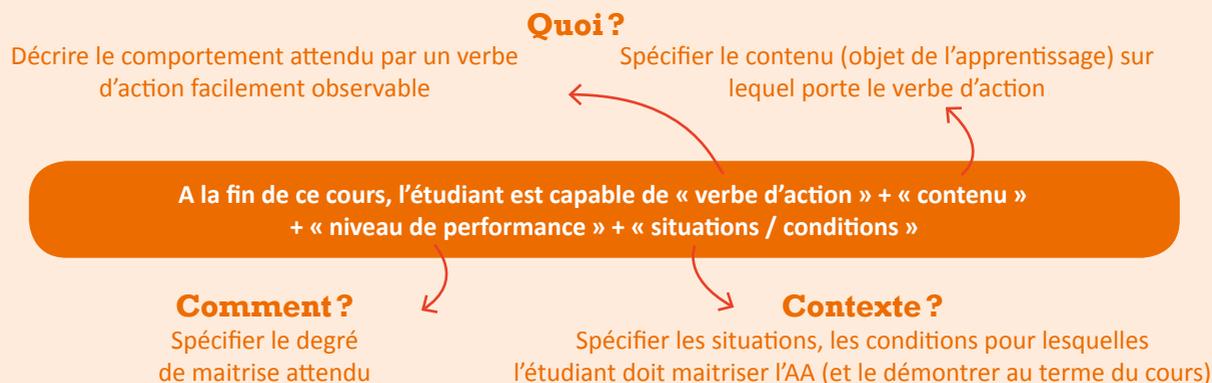
**Evaluer**  
Je sais apprécier

**Créer**  
Je sais concevoir

➤ Voir (Brabrand & Andersen, 2006) : une vidéo sur l'alignement

➤ Voir Thème B [ Approche-programme ]

## 2.3. Comment formuler les AA visés par mon cours ?



Exemples de verbes d'actions (comportements observables)	Exemples de AA (issus des cours de l'UCL)
Décrire, définir, distinguer, écrire, énumérer, formuler, identifier, lister, répéter...	Définir mathématiquement la notion d'entropie.
Classer, démontrer, discuter, donner un exemple, expliquer, illustrer, reformuler...	Localiser la disposition exacte d'une structure du corps humain, la décrire en termes précis et expliciter la relation cardinale entre sa forme et sa fonction.
Adapter, appliquer, employer, exécuter, faire, manipuler, organiser, utiliser...	Appliquer, dans des développements théoriques et des applications simples, la loi et les propriétés des gaz parfaits, en se basant notamment sur les développements de la théorie cinétique des gaz.
Analyser, argumenter, catégoriser, comparer, diagnostiquer, différencier, intégrer, organiser, structurer, tirer une conclusion...	Analyser, tant dans ses dimensions stratégiques qu'opérationnelles, la politique de gestion des ressources humaines mise en œuvre dans une entreprise donnée.
Choisir, comparer, critiquer, estimer, évaluer, faire des hypothèses, juger (à l'aide de critères), justifier une décision, prédire, sélectionner, tester, valider...	Comparer deux solutions données, sélectionner la plus performante, argumenter le choix.
Assembler, composer, créer, générer, imaginer, inventer, planifier (une campagne de communication), produire, proposer, réorganiser...	Clarifier une problématique mal définie et proposer des solutions.

## 2.4. Les 8 clés pour formuler un AA idéal

**1** Formuler des AA **compréhensibles** par les étudiants et les collègues

→ éviter les termes trop jargonnants tout en mettant en évidence les spécificités de votre discipline.

**2** Formuler des AA **atteignables**

→ par les étudiants à travers les activités de formation mises en œuvre dans votre cours ;  
→ dont la maîtrise par les étudiants est effectivement **évaluée et certifiée** à travers votre dispositif d'évaluation.

**3** Choisir un verbe d'**action**

→ qui traduit/explicite/décrit un **comportement facilement observable et évaluable**

☞ cf. Fiche A.2.3 [ Comment formuler les AA de mon cours ? ]

→ qui décrit le **bon niveau de maîtrise attendue**

☞ cf. Fiche A.2.3 [ Comment formuler les AA de mon cours ? ]

**4** Éviter les verbes **difficilement évaluables** (tels que comprendre, connaître, maîtriser etc.) qui ne constituent pas des comportements observables facilement et qui, de plus, peuvent être interprétés différemment selon les personnes. Leur préférer des verbes qui décrivent une manifestation concrète d'une connaissance, d'une compréhension (ce que l'étudiant doit démontrer).

### EXEMPLE

✗ Comprendre la signification des termes juridiques...



✓ Utiliser à bon escient les termes juridiques...



**5 Choisir des verbes qui déclinent tous les acquis visés** : connaissances, compétences communicationnelles, gestes professionnels, prise de responsabilités, capacité d'innovation...

### EXEMPLE

- ✓ Gérer, participer, animer, s'autoévaluer, pratiquer, anticiper...

**6 Cerner les problématiques / situations complexes** en lien avec l'actualité, les milieux socio-professionnels potentiels.

→ Privilégier un verbe d'action + un complément

### EXEMPLE

- ✓ Poser un diagnostic de trouble psychiatrique, conseiller un client, concevoir un bâtiment scolaire passif, analyser les attentats de Paris (2015) en regard de modèles théoriques...

**7 Expliciter le travail d'intégration** attendu de l'étudiant. Exprimer l'ampleur et la complexité de ce qui est attendu de l'étudiant et qui pourra être concrètement observé ou évalué en situation.

### EXEMPLE

- ✗ Communiquer de manière professionnelle avec le patient.



- ✓ Dialoguer avec le patient pour lui exposer les possibilités thérapeutiques et lui détailler les impacts personnels et financiers de chaque option...

**8 Aller à l'essentiel** : la rédaction doit être aussi précise et complète que possible pour permettre à l'enseignant de concevoir le dispositif qui mène aux AA mais avec concision en vue de la communication avec les tiers.

- ✓ Se limiter à 10 AA par unité d'enseignement
- ✓ Un (voire deux) verbe(s) pour la formulation de chaque AA

M'SIEUR ! J'AI PAS COMPRIS POURQUOI VOUS ESTIMEZ QUE J'AI COMPRIS CE QUE VOUS SOUHAITEZ QUE JE COMPRENNE ...







3. Quelle place pour les compétences transversales dans mon cours\* ?

---

\* « cours » doit se lire « Unité d'Enseignement (UE) »



## COMMENT CONSTRUIRE MON COURS ?

1. Comment intéresser mes étudiants ?
2. Que vont apprendre mes étudiants ?
- 3. Quelle place pour les compétences transversales dans mon cours ?**
4. Comment atteindre les acquis d'apprentissage (AA) ?
5. Comment rendre mes étudiants actifs ?
6. Comment évaluer mes étudiants ?

Les **compétences transversales** sont un « coffre à outils » généralisables, pouvant être utilisés dans une multitude de situations fort différentes les unes des autres (Dubois et Tardif, 2013). Si elles sont, par définition, sans ancrage disciplinaire, elles ne peuvent cependant être acquises et évaluées qu'au sein d'une discipline particulière



EXEMPLE ↘

Compétence transversale	PHYSIQUE	DROIT	MÉDECINE
Résoudre des problèmes	Tester des hypothèses	Répondre à des hypothèses ou à des problèmes réels	Appliquer le raisonnement clinique
Exercer son jugement critique	Examiner la rigueur et l'exactitude	Examiner la logique de l'argumentation	Appliquer le raisonnement clinique
Communiquer de façon appropriée	Faire appel au poster ou à la présentation orale	Rédiger de façon précise, succincte et détaillée	Utiliser la communication orale dans l'évaluation de l'état du patient

(Jones, 2009, cité par Berthiaume, 2012)

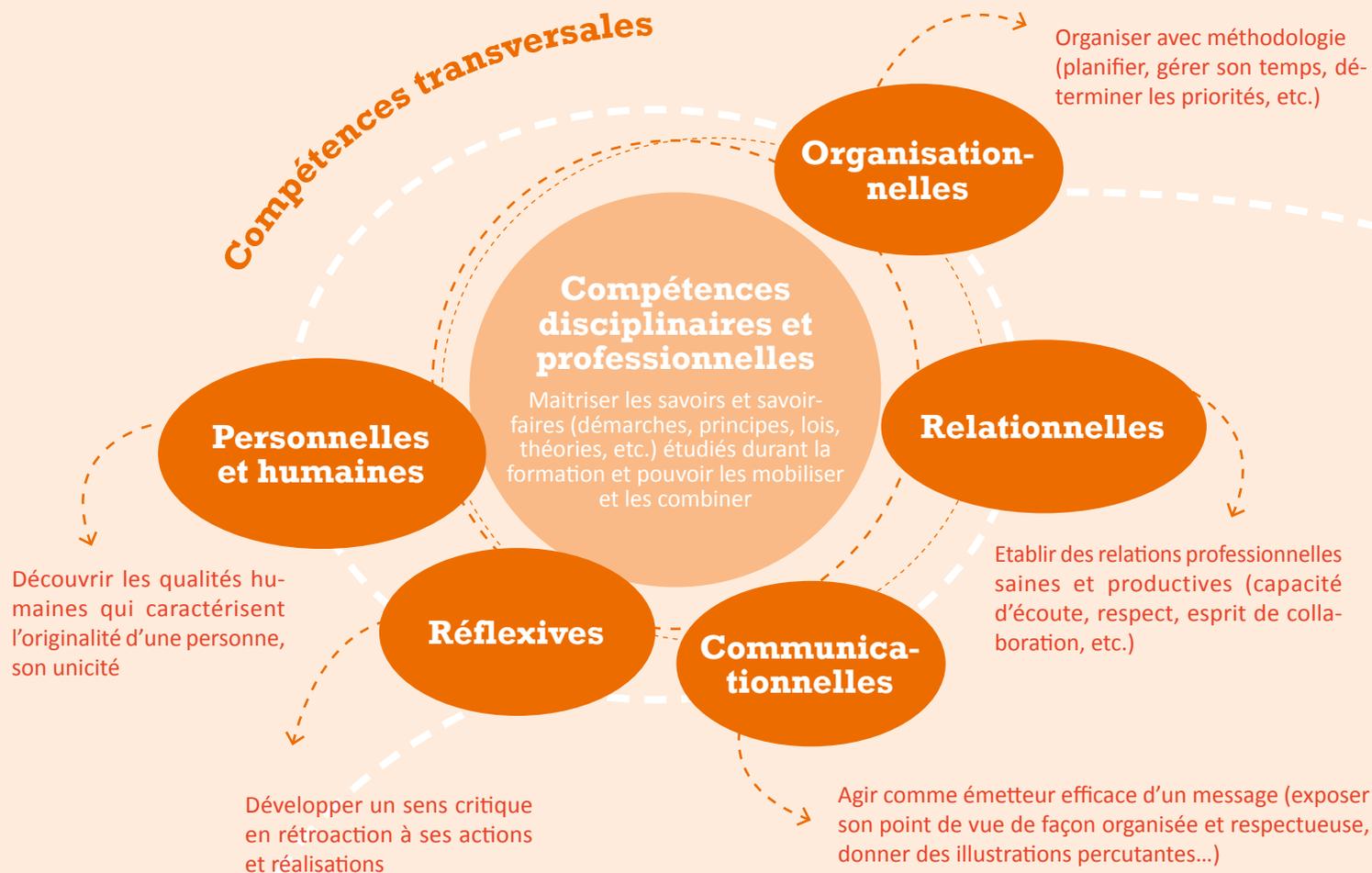


*Un professionnel compétent, à qui l'on peut faire confiance, se reconnaît non pas au fait qu'il possède une liste de compétences mais au fait qu'il sait agir de façon pertinente, responsable et compétente, dans les diverses situations qu'il doit traiter ou gérer.*

(Le Boterf, 2011)



## Compétences transversales



*Typologie des compétences à développer chez les étudiants dans le cadre d'un programme d'études (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009)*

### Développer les compétences transversales, c'est :

- proposer aux étudiants des situations problématiques réalistes, qui peuvent se présenter dans la vie professionnelle et à l'intérieur desquelles ils peuvent apprendre à combiner connaissances, habiletés et attitudes
- évaluer les acquis mobilisés par les étudiants
- identifier les autres UE où ces compétences sont travaillées

### Activités à proposer aux étudiants



- ✓ Créer une œuvre
- ✓ Monter une exposition
- ✓ Simuler un bureau d'experts
- ✓ Participer à un APP (apprentissage par problème)
- ✓ Analyser une étude de cas
- ✓ Réaliser un micro-trottoir
- ✓ Simuler des négociations
- ✓ Faire une présentation (colloque, conférence,...)
- ✓ Rédiger un article scientifique
- ✓ Confectionner un portfolio
- ✓ Faire un stage

### TÉMOIGNAGE



«Développer une compétence comme la coopération est un apprentissage complexe qui nécessite du temps et de nombreuses situations pour s'exercer. J'ai donc décidé de me coordonner avec les autres enseignants du programme pour travailler cette compétence sur plusieurs cours et avec un horizon de plusieurs années...»

## Références



- Bachy, S. (2008). *36 inspirations pour vos enseignements : témoignages vidéos d'enseignants UCL*. Belgique : Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias. En ligne : <http://sites.uclouvain.be/36inspirations/Bienvenue.html>, consulté le 12/04/2016
- Berthiaume, D. (2012). *Compétences transversales et université : Repérage et évaluation*.
- *Présentation au colloque Promosciences Mars 2012 Nantes*. En ligne : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=3399915>, consulté le 12/04/2016.
- Jones, A. (2009) Re-disciplining generic attributes : the disciplinary context in focus. *Studies in Higher Education*, 34(1) 85-100.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Education permanente*, 188(3), 97-112.
- Prigent, R., Bernard, H., et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses Internationales Polytechnique.
- Tardif, J. & Dubois B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 28(1), 29-45.
- Université catholique de Louvain, LLL (2011). *Développer des compétences transversales ?* En ligne : <https://www.uclouvain.be/97784.html>, consulté le 12/04/2016

JE RETIENS... J'AJOUTE ...



Area for notes with horizontal dotted lines.



4. Comment atteindre les acquis d'apprentissage (AA) ?



## COMMENT CONSTRUIRE MON COURS ?

1. Comment intéresser mes étudiants ?
2. Que vont apprendre mes étudiants ?
3. Quelle place pour les compétences transversales dans mon cours ?

### **4. Comment atteindre les acquis d'apprentissage (AA) ?**

**4.1. Comment structurer mes contenus d'enseignement ?**

**4.2. Qu'est-ce que l'alignement pédagogique ?**

**4.3. Quel scénario pour mes activités ?**

**4.4. À quoi sert le plan de cours ?**

5. Comment rendre mes étudiants actifs ?
6. Comment évaluer mes étudiants ?

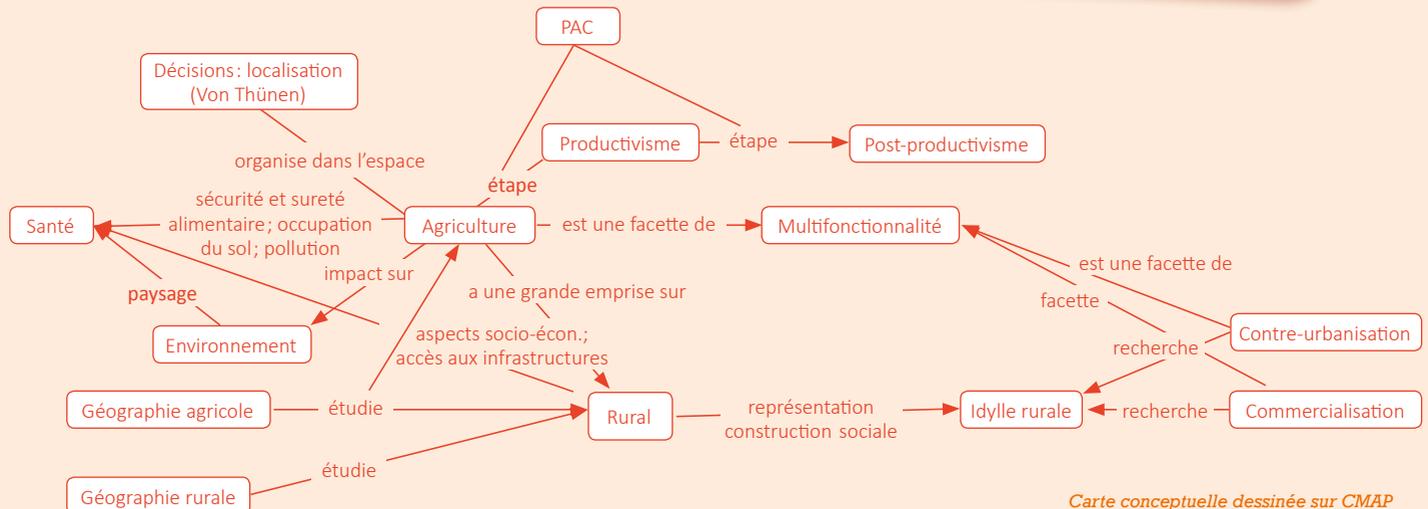
## 4.1. Comment structurer mes contenus d'enseignement ?

### Ce que je peux faire en tant qu'enseignant



- ✓ **Recenser** d'abord les concepts clefs les plus généraux associés aux cours. Ensuite, établir la liste des concepts plus spécifiques.
- ✓ **Regrouper et hiérarchiser** les concepts selon l'organisation naturelle de ceux-ci.
- ✓ **Relier** les concepts entre eux pour former des propositions (liens proches et liens éloignés).
- ✓ Numérototer les concepts et/ou les relations qui les unissent, si l'on souhaite proposer au lecteur un ordre de lecture de ce réseau de concepts

*Adapté de (Rege Colet & Berthiaume, 2013)*



Carte conceptuelle dessinée sur CMAP

## 4.2. Qu'est-ce que l'alignement pédagogique ?

### Situer mon cours dans le parcours de l'étudiant

Mon cours n'a de sens dans le parcours de l'étudiant que parce qu'il s'intègre dans un **programme** complet de formation, dans lequel mes **collègues** sont aussi impliqués.

Les acquis d'apprentissage de mon cours sont liés au projet de formation du programme dans lequel s'intègre mon cours...

Et donc, il s'agira que les activités proposées permettent aux étudiants de « s'entraîner » à développer ces nouveaux apprentissages... Tout un chemin à construire et à baliser pour soutenir l'apprentissage de mes étudiants !



*L'alignement constructif (CA) est une approche de l'enseignement orientée à partir des résultats que l'on cherche à atteindre. Dans cette approche, ces résultats sont définis en premier lieu ; les méthodes d'enseignement et d'évaluation sont ensuite conçues afin d'atteindre au mieux les résultats visés et d'évaluer le niveau de leur atteinte [par les étudiants].*

*(Biggs 2014, pp. 1-2)*



## Choisir les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage

### Avantages de l'alignement constructif

L'alignement constructif encourage la clarté dans la construction d'un cours et fait apparaître des liens transparents entre apprentissage et évaluation. Un dispositif aligné favorise un apprentissage en profondeur puisque les activités sont élaborées pour viser cela. Par là même, on augmente la qualité de l'apprentissage et celle de nos futurs professionnels.

OUTIL

Compétences/AA du programme	<b>L'étudiant</b> : Comment vais-je travailler cet AA dans votre cours ?  <b>L'enseignant</b> : À travers quelles activités de formation (dispositif pédagogique) les étudiants développent-ils effectivement ces compétences dans mon cours ?	<b>L'étudiant</b> : Comment vais-je être évalué ?  <b>L'enseignant</b> : Quel(s) dispositif(s)/ situation(s) d'évaluation vais-je mettre en œuvre pour évaluer la maîtrise/le développement par les étudiants des AA/compétences visées dans mon cours ?
AA1		
AA2		
...		
AA <sub>n</sub>		

### TÉMOIGNAGE

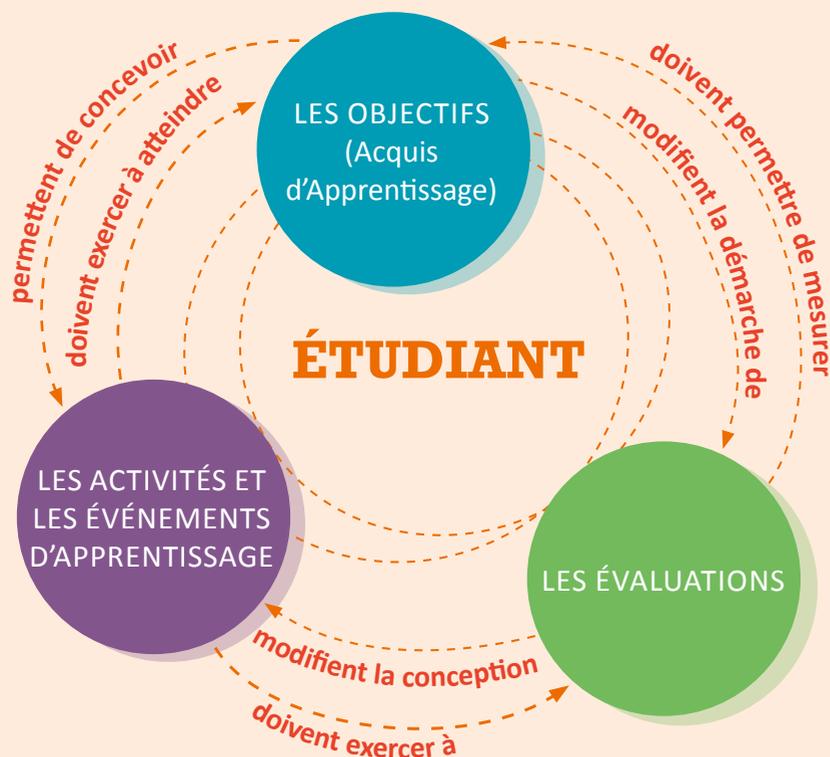


«Les enseignants souhaitent qu'on "maîtrise" les contenus et qu'on apprenne à s'en servir, mais force est de constater que dans de nombreux cas, la plupart des enseignants consacrent beaucoup de temps à la première préoccupation et négligent la seconde.»

Un étudiant

## Un renforcement théorique

L'alignement pédagogique ou triple concordance



(Leclercq, 1995 adapté par Cabrera & Cochard, 2015)

### Ce que je peux faire en tant qu'enseignant



- ✓ Réfléchir à la meilleure manière pour les étudiants d'atteindre les acquis d'apprentissage
- ✓ Proposer des activités d'appropriation des acquis visés
- ✓ Prévoir des activités de préparation ou d'entraînement à l'examen
- ✓ Estimer le temps nécessaire pour que les étudiants réalisent toutes les activités d'apprentissage prévues, y compris l'étude (cette charge de travail étudiante correspond au nombre de crédits ECTS accordé à mon cours)
- ✓ Planifier, à l'issue de l'évaluation, un temps de feedback
- ✓ ...

### TÉMOIGNAGE

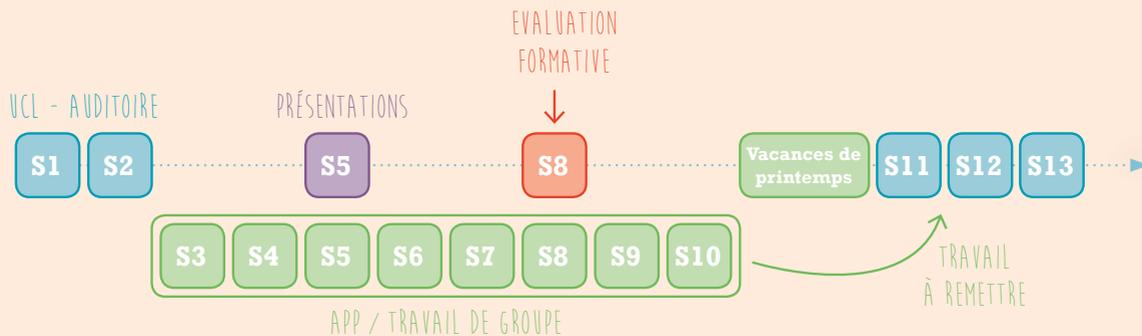


«Pour préparer les étudiants à l'examen, j'organise une activité avec eux pour construire ensemble la grille critériée que j'utiliserai pour évaluer leurs réponses.»

## 4.3. Quel scénario pour mes activités ?

### Scénariser mon cours

Le scénario pédagogique de mon cours exprime l'articulation des différentes activités d'apprentissage au cours du temps. Par exemple, semaine après semaine, comme illustré sur le schéma suivant. Il est important d'estimer le temps nécessaire pour les activités envisagées, à la fois durant les périodes en auditoire ou en salle de cours/TP et en dehors de ces périodes, mais aussi de répartir cette planification dans le calendrier académique de l'unité d'enseignement.



Dans le scénario, je reste centré sur l'étudiant, sur les activités qu'il va réaliser pour acquérir les connaissances et mobiliser les compétences visées par les AA.

### TÉMOIGNAGE

«Ce fut un fameux travail de présenter aux étudiants un déroulé assez précis du cours pour l'ensemble du quadrimestre. Mais ça clarifie nettement le dispositif et permet aux étudiants d'organiser au mieux leur temps d'étude.»

## Des questions à se poser en tant qu'enseignant



- ✓ Comment se répartissent les séances de cours sur la semaine ? Sur le quadrimestre ? Ai-je pris en compte les interruptions (week-end, congés, jours fériés) qui auront une incidence sur le rythme et le débit du cours ?
- ✓ Que fera l'étudiant lors des séances de cours et en dehors ?
- ✓ Les étudiants doivent-ils être tous là en même temps, au même endroit ?
- ✓ Vais-je demander aux étudiants de réaliser des travaux entre les séances ? Pourquoi ?
- ✓ La charge de travail pour les étudiants est-elle équilibrée, judicieusement répartie ? Et pour les assistants et moi ?
- ✓ Quand vais-je organiser les rétroactions à donner aux étudiants sur leurs travaux ? Quel sera le rôle de l'assistant ? Ai-je prévu du temps pour qu'ils améliorent leurs travaux sur la base des rétroactions ?
- ✓ Les étudiants travailleront-ils en groupe ? Seuls ? À distance ?
- ✓ Quelles sont les ressources que je mets à disposition de mes étudiants ?
- ✓ Quelle sera ma place dans le cours ? Metteur en scène ? Tuteur ? Accompagnateur ? Pourquoi ?
- ✓ Ai-je laissé un peu de place aux occasions qui se présentent et qui peuvent être exploitées dans le cadre de mon cours, aux activités qui prendraient plus de temps, à l'imprévu... ?

### TÉMOIGNAGE



«En construisant la ligne du temps de mon cours, je me suis rendu compte qu'il serait plus efficace, pour deux AA du cours, de voir les étudiants de la Mineure indépendamment des autres. Ainsi, pendant deux semaines, je rencontre mes publics alternativement une séance et pas l'autre. La semaine suivante, il n'y a pas de séance en présentiel. Pendant ce temps, les sous-groupes continuent à se voir pour améliorer leur travail.»

### 1 ECTS = 30h de travail étudiant

Le nombre de crédits multiplié par 30 vous indique le nombre d'heures dont l'étudiant dispose pour réaliser les apprentissages visés par ce cours, « tout compris » : présence aux cours et préparation préalable, lectures, réalisation de travaux, étude régulière au cours du quadrimestre, blocus avant examen, examen lui-même.

## 4.4. À quoi sert le plan de cours

### Communiquer régulièrement mon plan de cours

Le plan de cours est la production concrète de la réflexion menée par l'enseignant lors de la préparation de son cours.

Il s'agit d'un document qui donne une vue globale du cours, qui formule et clarifie les choix pédagogiques et méthodologiques posés par l'enseignant :

- Acquis d'apprentissage visés
- Contenu, pré-requis et cours liés
- Dispositif pédagogique mis en place, y compris le scénario
- Moyens choisis pour évaluer les acquis des étudiants
- Supports
- Informations administratives



À l'UCL, nous utilisons le terme Plan de Cours comme synonyme de « contrat pédagogique » ou « engagement pédagogique ». Depuis 1995, le cycle « Construire son enseignement », proposé chaque année aux nouveaux académiques, s'articule autour de l'élaboration de leur « plan de cours ».

### Le plan de cours – transmis dès mon premier cours – informe, outille et rassure l'étudiant.

- ✓ Je rédige
- ✓ Je présente mon plan de cours lors du premier cours et j'y reviens régulièrement
- ✓ J'ai identifié les modalités selon lesquelles les étudiants peuvent, le plus efficacement, me poser des questions ou me contacter
- ✓ Si cela s'avère nécessaire, en cours de quadrimestre, je suis prêt à tenir compte des remarques des étudiants et à adapter mes activités en conséquence
- ✓ Une fois le cours terminé, je revois mon plan et j'évalue son bon déroulement. Qu'est ce que je changerai la prochaine fois ?

### Outil de communication incontournable

- ✓ Il permet aux étudiants de se référer à tous les éléments utiles pour une gestion autonome de leur formation.
- ✓ Il permet à mes collègues de situer mon cours dans le programme commun, de créer des liens avec ce que j'enseigne et d'inciter ainsi les étudiants à faire de même.
- ✓ Il permet de formaliser mes choix pédagogiques, de faire apparaître la cohérence de la construction de mon cours.



## Références

- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education* Vol. 1, July, 2014.
- Cabrera, D. & Cochard, C. (2015). *Dispositif pédagogique multimédia : du pilotage de projet à sa réalisation*. En ligne : <http://slideplayer.fr/slide/9126746/>, consulté le 12/04/2016
- Daele, A. & Berthiaume, D. (2013). Comment structurer les contenus d'un enseignement ? In Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (Eds.), *La pédagogie dans l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. T1 : Enseigner au supérieur (pp. 87-102). Bern : Peter Lang.

## Pour en savoir plus...

- Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2<sup>nd</sup> edition). Buckingham : The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Brabrand C., Andersen J. (2006). *Teaching Teaching & Understanding Understanding*. Aarhus University Press, University of Aarhus. En ligne : <http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/>, consulté le 12/04/2016
- Leclercq, D. (1995). *Conception d'interventions et construction de produits pour la Formation*. Liège : Editions de l'Université de Liège.
- Prigent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique. (en particulier le chapitre 6 « planifier ses cours de façon détaillée »)
- Université catholique de Louvain, LLL (2006). *Le « plan de cours »*. En ligne : <https://www.uclouvain.be/97784.html>, consulté le 12/04/2016
- Université de Montréal. (2003-2016). *Guide d'élaboration d'un plan de cours*. En ligne : [http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan\\_cours/index.htm](http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/index.htm), consulté le 12/04/2016

JE RETIENS... J'AJOUTE ...



A large white rectangular area with horizontal dotted lines for writing notes.



5. Comment rendre  
mes étudiants actifs ?



## COMMENT CONSTRUIRE MON COURS ?

1. Comment intéresser mes étudiants ?
2. Que vont apprendre mes étudiants ?
3. Quelle place pour les compétences transversales dans mon cours ?
4. Comment atteindre les acquis d'apprentissage (AA) ?

### **5. Comment rendre mes étudiants actifs ?**

**5.1. Nous enseignons, apprennent-ils ?**

**5.2. Créer des occasions d'apprendre**

**5.3. Inverser la classe**

**5.4. Dynamiser son auditoire**

**5.5. Apprendre par le groupe**

**5.6. Quel tuteur pour accompagner le groupe ?**

6. Comment évaluer mes étudiants ?

## 5.1. Nous enseignons, apprennent-ils ?

Projets Études de cas  
 APP Classes inversées  
 Jeux de rôles Travaux de groupe  
 Apprentissage collaboratif Débat

### TÉMOIGNAGE



«Ce qui a changé avec l'expérience dans ma manière de considérer mes cours? Je me concentre davantage sur ce que les étudiants FONT au cours et j'encourage l'interaction et les méthodes actives. J'ai constaté qu'en étant ainsi actifs, ils apprennent davantage en profondeur».



*L'enseignement peut être regardé comme la mise à disposition de l'étudiant d'occasions où il pourra apprendre. C'est un processus interactif et une activité intentionnelle. Les buts peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de la compréhension, de développement de compétences en résolution de problèmes ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement.*

*(Brown & Atkins, 1988)*



## Un étudiant a appris en profondeur lorsqu'il :

- est capable d'adapter les connaissances à de nouveaux contextes
- établit les liens entre des concepts, des idées, des théories et connecte ses anciens acquis à de nouvelles connaissances
- développe une compréhension critique et personnelle de sa discipline
- démontre une autonomie dans ses apprentissages
- s'appuie sur une motivation intrinsèque pour apprendre
- s'engage activement dans son apprentissage

IL FAIT  
QUOI ?

IL APPREND  
EN PROFONDEUR ...



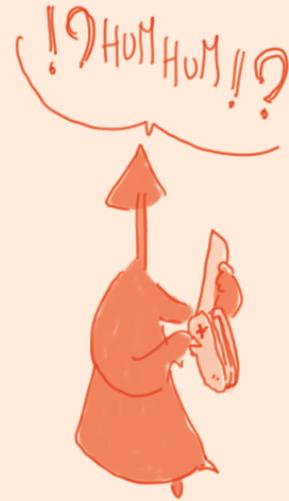
## Apprendre en surface, c'est...

- se concentrer sur le strict nécessaire pour réussir l'examen
- accepter passivement les idées, les informations
- reproduire la matière, apprendre par coeur sans comprendre

Il n'y a pas une et une seule méthode universellement reconnue pour favoriser l'apprentissage en profondeur. Les méthodes pédagogiques doivent être choisies en fonction de leur pertinence à atteindre les acquis d'apprentissage du cours/du programme, du contexte, de la discipline, du niveau, de la structure organisationnelle, du nombre d'étudiants...

## **Chickering et Ehrmann (1996) proposent sept principes de l'enseignement efficace (Good Teaching Practice)**

1. Interactions entre étudiants et enseignants
2. Coopération entre étudiants
3. Apprentissage actif
4. Feed-back appropriés
5. Temps consacré à la tâche
6. Attentes élevées
7. Respect des talents et des façons d'apprendre



ET POUR VOUS, APPRENDRE, C'EST... ?



ET POUR VOUS, ENSEIGNER, C'EST... ?

## 5.2. Créer des occasions d'apprendre...

### LE CHOIX DE L'ENSEIGNANT SUR UN CONTINUUM

#### MÉTHODES TRADITIONNELLES

Le professeur fournit ses propres ressources : son exposé, son livre de référence.

L'intérêt des étudiants est le plus souvent déterminé par les qualités d'orateur de l'enseignant ; la motivation principale est la réussite de l'examen.

Les étudiants écoutent l'exposé, prennent des notes, lisent, étudient ; ils font des exercices d'application.

Les interactions sont limitées (salle de cours, séances d'exercices) et bi-directionnelles, du professeur à l'étudiant. Elles sont de type questions/réponses, le plus souvent sur ce que l'étudiant n'a pas compris dans l'exposé.

À l'examen final, l'étudiant redit ce qu'il sait, ce qu'il a retenu.

Un examen à « blanc » est proposé aux étudiants avant la session. Un corrigé de l'examen est disponible.



## MÉTHODES ACTIVES

L'étudiant est invité à chercher les informations dont il a besoin et à évaluer la pertinence des ressources.

Le sens et l'utilité de l'apprentissage sont perçus à travers la contextualisation par les étudiants (parce que explicités par l'enseignant) ; les tâches sont authentiques.

Les étudiants résolvent des problèmes, analysent des cas, gèrent des projets... pratiquent la démarche scientifique de recherche. Ils s'organisent, gèrent leur temps, développent leur esprit critique...

Les étudiants travaillent en équipe.  
L'enseignant interagit avec les étudiants pour les guider, donner des retours qui permettent de progresser.

L'étudiant est évalué régulièrement sur la base de productions personnelles (ou collectives) dans lesquelles il démontre le développement de compétences.

L'étudiant reçoit des retours réguliers de l'enseignant ou des pairs sur la qualité de ses apprentissages.



## 5.3. Inverser la classe

La classe inversée est une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s'effectue de manière autonome, dans une phase préalable à une phase présentielle animée par un enseignant. L'ancrage et l'approfondissement des connaissances sont travaillés pendant cette séance, par le biais d'activités appropriées (échanges avec l'enseignant et entre pairs, projets de groupe, activité de laboratoire, débat... ). La partie préparatoire autonome peut s'effectuer avec différents types de ressources (livres et autres documents, sites Web, vidéos, logiciels...) et de tâches à réaliser (faire une recherche, répondre à un quizz...).

L'enseignant dispose donc de plus de temps pour interagir avec ses étudiants et agit en tant que guide dans leur démarche d'apprentissage. Ces derniers s'engagent concrètement dans les sujets abordés en classe en exploitant leur créativité et en laissant libre cours à leur curiosité en cours de démarche.

LES ACTIVITÉS AUTONOMES (PAR EX. À DISTANCE)	LES ACTIVITÉS EN INTERACTION AVEC UN ENSEIGNANT
visent une première exposition à la matière (lire un texte, visionner une vidéo, réaliser une recherche documentaire...)	visent un apprentissage en profondeur en utilisant les connaissances acquises avant le cours pour les réinvestir dans des situations concrètes
s'accompagnent d'un objectif de réalisation précis (répondre à un quiz, identifier les arguments principaux d'un texte...)	sont variées, permettant les interactions avec l'enseignant, la collaboration entre pairs, les expérimentations, la réflexivité...
permettent à l'enseignant de recueillir un feed-back préalable à la séance	permettent des retours nombreux et immédiats
sont davantage réalisées si elles sont renforcées	accordent une attention particulière aux étudiants en difficulté

### TÉMOIGNAGE

«J'ai apprécié la manière et la méthode qui font du professeur un encadrant, un guide»

un étudiant



### Atouts

#### La classe inversée :

- amorce le processus d'apprentissage avant la séance de cours
- donne plus d'autonomie à l'étudiant qui a la possibilité de découvrir le matériel où il le souhaite et à son rythme.
- offre une structuration du temps en présence mais aussi en interaction avec un enseignant et en autonomie (par ex. à distance)
- ouvre des espaces pour l'interactivité en classe

### Points de vigilance

- Exploiter une situation (un contexte) pour susciter et motiver le travail préparatoire des étudiants.
- Pour réussir, la classe inversée ne s'improvise pas ! Elle nécessite de **réfléchir en profondeur à la complémentarité entre ce que l'étudiant prépare à distance et ce qu'il réalise en présence**. Le dispositif doit être parfaitement balisé. L'autonomie sans structure, ça ne marche pas !
- La création/sélection de ressources à distance et d'activités en présence demande du temps... Mieux vaut commencer petit à petit, en ciblant une séquence de cours. **Un moment du cours suscite l'ennui ou la confusion chez vos étudiants ? C'est là qu'il faut commencer !**

### TÉMOIGNAGE

«Quand j'ai lancé ma classe inversée, je pensais que les étudiants seraient d'emblée enthousiastes... mais ce fut loin d'être le cas ! De la même manière que je quittais ma zone de confort d'enseignant qui donne sa matière, eux aussi devaient renoncer à la passivité à laquelle ils étaient habitués. En mettant des mots sur cet inconfort partagé et en expliquant les raisons de mon choix pédagogique, nous avons rapidement dépassé cette difficulté. Au final, les étudiants étaient non seulement satisfaits mais avaient l'impression d'avoir mieux appris.»



## 5.4. Dynamiser son auditoire

### Les techniques de rétroaction en classe (TRC)

Les techniques de rétroaction en classe permettent de sonder ce que les étudiants ont acquis, pour éventuellement réorienter l'enseignement et/ou les stratégies d'apprentissage. Il s'agit de brefs temps « d'arrêt sur image » préparés par l'enseignant qui se posera 4 questions.

*(Bachy et Lebrun, 2009)*

### Qui sont mes étudiants ?

- Qui est ce public face à moi ?
- D'où viennent mes étudiants ?
- Avec quelles trajectoires et quels projets ?

### Que savent-ils ?

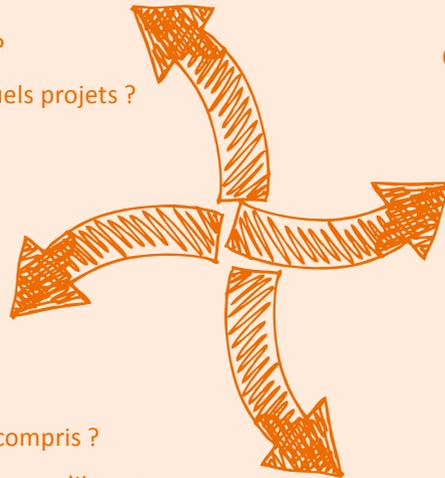
- Quelles sont leurs représentations des savoirs ?
- Quelles sont leurs préconceptions ?

### Qu'ont-ils appris ?

- Comment puis-je vérifier s'ils ont bien compris ?
- Quel est l'écart entre mes attentes et ce qu'ils ont appris ?

### Comment apprennent-ils ?

- Comment organisent-ils l'ensemble des concepts travaillés ?
- Des temps d'appropriation sont-ils prévus ?



### Avantages des TRC

- ✓ Donnent un retour à l'étudiant ET à l'enseignant
- ✓ Se caractérisent par un format court (1 à 10 minutes)
- ✓ Sont faciles à mettre en place (en début, pendant ou en fin de cours)
- ✓ Se prêtent à tout enseignant et à toute discipline
- ✓ Motivent et dynamisent l'auditoire



### EXEMPLE DE TRC

*Durée : 3-5 minutes*

*Consigne : « Citez des applications »*

Comment le concept que nous venons de voir s'applique-t-il dans l'actualité ? Pouvez-vous donner un exemple concret ? Quels sont les atouts, les limites observées ?

### EXEMPLE DE TRC

*Durée : 2-3 minutes*

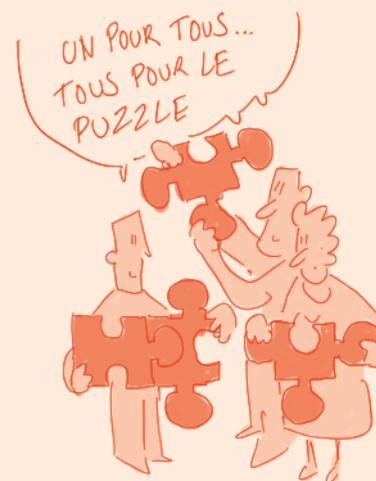
*Consigne : « Individuellement, répondez à la question suivante »*

Par rapport à la présentation, à la lecture que vous avez faite, à la discussion qui a eu lieu, aux consignes de travail, au film que vous avez vu, quels sont les points que vous souhaitez éclaircir ?

## Les activités collaboratives en auditoire

Une autre manière de rythmer le cours magistral est de recourir à de petites animations très simples à organiser et qui offrent l'avantage de :

- rendre les étudiants actifs
- maintenir leur intérêt
- favoriser le débat entre pairs
- développer l'esprit critique et l'apprentissage en profondeur



### Un-Deux-Tous

(ou Think-Pair-Share)



5-15 min

**UN** : les étudiants réfléchissent individuellement à une question posée par l'enseignant et notent leur réponse par écrit

**DEUX** : les étudiants comparent leur réponse avec leur(s) voisin(s) et cherchent à trouver une solution qui fait consensus

**TOUS** : L'enseignant interroge les groupes d'étudiants, note les réponses au tableau et anime la discussion plénière.

### Ce que je peux faire en tant qu'enseignant



Des groupes d'étudiants font des présentations powerpoint en auditoire... Avez vous déjà tenté d'autres formats ? Une session « posters », une exposition, un panel, un débat contradictoire, un exercice de simulation...

### Le Jigsaw

(ou Puzzle)



20-30 min

L'enseignant prépare une série de questions ou une série de ressources à consulter. Les étudiants sont mis en groupes.

**Groupe expert** : chaque groupe d'étudiants reçoit une question/ressources à approfondir

**Groupe apprentissage** : les groupes sont ensuite réorganisés de manière à être composés d'étudiants issus de chaque groupe d'expertise, en vue d'un partage aux autres.

### Le mini-quiz

 5-10 min

L'enseignant prépare des QCM dans ses diapositives. La question et les différentes propositions de réponses sont affichées.

Les étudiants votent (boitier de vote ou cartons). En fonction du nombre de bonnes réponses, l'enseignant peut clarifier les éléments mal compris.

 Voir fiche C2 [ Comment exploiter les TICE pour favoriser l'apprentissage en classe ? ]

 **Pour en savoir plus** > [Mazur, 2015]

### Le Philipps 6/6

 15-25 min

L'enseignant forme des groupes de 6 étudiants qui ont 6 minutes pour chercher une solution à un problème posé.

Un rapporteur de chaque groupe expose ensuite la solution au grand groupe

Sur la base des apports de tous les groupes, le groupe rédige une synthèse.

### La carte conceptuelle

 20-30 min

Après avoir couvert un bloc important de matière dans le cours (thème, unité, chapitres, etc.) l'enseignant invite les étudiants à construire une représentation de ce qu'ils ont appris à l'aide d'une carte conceptuelle

En binômes, les étudiants font un premier brainstorming des concepts importants appris et des liens entre ces concepts. L'enseignant circule entre les équipes pour observer le travail en cours et répondre aux questions.

 Voir fiche A4 [ Comment atteindre les acquis d'apprentissage ? ]

### TÉMOIGNAGE



«Dès mon premier cours, j'ai expliqué aux étudiants que nous ferions régulièrement des activités de réflexions actives en auditoires, je leur ai aussi expliqué pourquoi. La première activité fut délicate à mener et puis c'est tout simplement devenu une question d'habitude, pour eux comme pour moi.»

 **Pour en savoir plus** > [Daele dans Rege Colet, 2015]

## 5.5. Apprendre par le groupe

### C'EST QUOI L'APP ?

L'apprentissage par problèmes (APP) est une approche pédagogique où :

- les étudiants apprennent à partir de situations problèmes issues de contextes professionnels réels ou simulés ;
- des phases d'apprentissage coopératif alternent avec des phases d'apprentissage individuel ;
- un tuteur (un enseignant exerçant un rôle particulier) accompagne les groupes d'étudiants dans les séances de travail coopératif.

#### Le point de départ de l'APP

Créer une situation problème qui servira de contexte et de prétexte à l'apprentissage d'une nouvelle matière. Pour être efficace elle doit combiner les 7 critères ci-contre.



1. Le problème est issu du monde réel ou il fait état d'une situation pratique.
2. Il doit être à la portée des étudiants : il réactive des connaissances antérieures.
3. Il ne mène pas à une solution immédiate : il est suffisamment ouvert, complexe ou controversé.
4. Le scénario dans lequel il est présenté est rédigé de manière à éveiller la curiosité de l'étudiant.
5. Il laisse de l'autonomie aux étudiants ; il leur donne l'occasion d'exercer un contrôle sur la tâche.
6. Il favorise la collaboration de tous les membres du groupe.
7. Il présente aux yeux des étudiants une plus-value en termes d'apprentissage.



Pour en savoir plus > [Raucant, Braibant, Milgrom & Mauffette, 2013]

## ÉTAPES DE L'APP

LES PRINCIPALES ÉTAPES DE L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈME		
TEMPS 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarifier l'énoncé</li> <li>• Reformuler le problème</li> <li>• Établir des pistes pour traiter le problème</li> <li>• Formuler les objectifs d'apprentissage</li> <li>• Formuler un plan d'action</li> </ul>	Séance « aller » (séance en groupe tutoré)
TEMPS 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser le plan d'action</li> </ul>	Travail autonome
TEMPS 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valider les apprentissages et les réalisations</li> <li>• Evaluer le travail de groupe</li> <li>• Evaluer le travail individuel</li> </ul>	Séance « retour » (séance en groupe tutoré)

*Adapté de (Bouvy & al., 2010)*

### TÉMOIGNAGE



«Je suis convaincu que les étudiants sont tous capables d'apprendre par eux-mêmes... Au début, il est important de les sécuriser sur ce point: j'établis la définition de la tâche et les conditions d'exécution avec une grande rigueur et je tiens vraiment compte de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt dans la construction de la situation-problème.»

## APPRENTISSAGE PAR PROBLÈME PROJET

	APP	PROJET
	<b>Apprentissage par problème</b>	<b>Apprentissage au/pour le projet</b>
<b>Particularités</b>	Sujet souvent disciplinaire, travail sur 1 à 2 semaine(s)	Sujet pluridisciplinaire, travail sur 4 à 12 semaines
<b>Sens (à quoi cela sert)</b>	Donner du sens et acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine particulier	Apprendre le travail en projet : confronter l'étudiant à la conduite du projet, le plonger dans la culture du projet qu'il rencontrera plus tard en milieu professionnel, l'amener à adopter une attitude professionnelle ...
	L'APP exploite la controverse et l'esprit de débat afin de favoriser la réflexion et l'apprentissage en profondeur.	
<b>AA visés</b>	AA principalement disciplinaires et AA transversaux (élaboration d'hypothèse, argumentation, travail en groupe, communication, etc)	À l'issue de sa démarche de projet, l'étudiant sera capable d'utiliser de manière responsable les procédures et outils liés au projet.

On exploite des sources différentes et des divergences de points de vue pour animer le débat par confrontations d'idées. C'est par la construction de l'argumentation que l'on apprend.



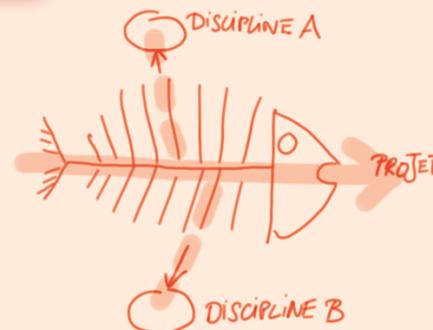
➤ Voir fiche A4 [ Comment donner du sens aux apprentissages ? ]

	EXERCICE
<b>Apprentissage par/avec le projet</b>	<b>Apprentissage par exercice</b>
Sujet pluridisciplinaire, travail sur 4 à 12 semaines	Sujet disciplinaire, travail sur 1 ou 2 heure(s)
Donner du sens à ses acquis disciplinaires : dans le cycle contextualisation-décontextualisation-recontextualisation, le projet donne du sens au démarrage et à la clôture	Confronter une première fois l'étudiant à la matière : faire découvrir des nouveaux concepts, de nouvelles méthodes...
Intégration de connaissances : rendre interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les articuler en fonction d'un but donné	
À l'issue de sa mise en œuvre du projet, l'étudiant a acquis des AA disciplinaires et/ou des AA de type transversaux (par exemple : communication, gestion du temps, etc)	AA disciplinaires

Le travail en exercices permet d'enrichir la discussion qui suivra ainsi que l'attention au cours.

Le projet « arête de poisson » exploite ce cycle, le projet est comme un fil rouge qui renvoie les étudiants vers les disciplines. Les concepts sont ensuite appliqués dans le projet.

On met en évidence le rôle de chef de projet, la communication entre les groupes, la gestion du temps, la qualité de la production, la défense du projet devant le client...



# CARACTÉRISTIQUES DU GROUPE

## On utilisera le travail de groupe si l'on vise...

... la créativité, la pensée divergente, l'esprit critique, les stratégies de raisonnement, les compétences transversales (communication, organisation, coopération...)

## On l'organisera...

... en vue de la réalisation d'une tâche suffisamment complexe pour ne pouvoir être réalisée qu'à plusieurs et permettre une interdépendance positive entre les membres

## Un bon groupe ?

- ✓ Une cible commune
- ✓ Un groupe hétérogène
- ✓ Un investissement personnel
- ✓ Une organisation
- ✓ Un pilotage (tuteur/encadrant)
- ✓ De bonnes relations entre les membres

# TRAVAIL EN GROUPE

## Le contrat de groupe

Le groupe définit les bases de sa collaboration en rédigeant un document d'engagement signé par tous les membres et remis au tuteur/enseignant.

Ce document peut se structurer selon les points suivants :

- À quel résultat voulons-nous arriver ?
- Quelles sont nos attentes (fréquence des réunions, modalités de communication, qualité du travail) ?
- Quelles règles peuvent nous aider à atteindre nos objectifs et nos attentes ?
- Comment réagirons-nous si les objectifs, attentes ou règles ne sont pas respectées ?



Pour en savoir plus > (Villeneuve & Levasseur, 2010)



## GROUPE D'APPRENTISSAGE OU GROUPE À TÂCHES ?



Il ne suffit pas de lancer un sujet sur la table d'un groupe d'étudiants pour qu'il y ait apprentissage ou pour que l'apprentissage se déroule nécessairement dans de bonnes conditions. Avant de mettre des étudiants en situation de projet/problème, il est nécessaire de se poser explicitement la question du pourquoi du projet/problème dans la démarche pédagogique.

### COMMENT SE RÉPARTIR LE TRAVAIL AU SEIN D'UN GROUPE ?

#### Groupe à TÂCHES

**Réalisation d'un objet technique** répondant à des spécifications (exemples : un rapport, une étude, un modèle, une réalisation physique telle un robot)

La répartition du travail vise l'efficacité : obtenir le meilleur résultat avec le minimum d'effort. Chacun prend en charge une tâche qu'il sait (qu'il aime bien) faire.

#### Groupe d'APPRENTISSAGE

Le travail en groupe est un moyen, un média, un prétexte. La finalité du travail est l'acquisition de connaissances, de compétences, de savoir-faire individuel et/ou collectif.

Chacun doit faire ce qu'il ne sait pas encore bien faire pour apprendre à le faire mieux.

On fait tous la même chose en vue de comparer et de confronter. On apprend en expliquant aux autres et en se faisant expliquer par les autres...

# DONNER DES RÔLES POUR APPRENDRE



## L'Animateur

- anime les rencontres et la discussion, distribue la parole, suscite/sollicite la participation
- crée un climat où tous sont invités à participer



## Le Gestionnaire du temps

- s'assure du respect du timing de chaque étape et du timing général
- informe l'équipe régulièrement, anticipe les étapes, s'assure que l'équipe n'accumule pas de retard



## Le Scribe

- note au tableau l'essentiel des échanges, résume et fait la synthèse des informations pour aider l'animateur
- organise le tableau en fonction des étapes, de manière à garder la trace de toute la réflexion (les ratures sont les bienvenues)



## Le Secrétaire

- garde une trace écrite complète des documents et de la production de l'équipe
- transmet cette trace à tous les membres de l'équipe et au tuteur (il est autorisé à prendre note sur son ordinateur)



*Ce que nous devons apprendre à faire, nous l'apprenons en le faisant.*  
(Aristote)



## 5.6 Quel tuteur pour accompagner les étudiants ?

Le modèle CQFD définit le rôle du tuteur en quatre catégories de tâches et d'attitudes essentielles



## QUELS RÔLES POUR LE TUTEUR ?

Le rôle principal du tuteur est de faire en sorte que le travail autonome (sans le tuteur), en groupe ou individuellement, soit le plus productif en terme d'apprentissage.



	PROJET	APP		EXERCICE
		TEMPS 1	TEMPS 3	
<b>Entrée de séance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>questionne sur le groupe et sur l'avancement du projet</li> <li>facilite en encourageant le groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>conduit en donnant l'énoncé et les consignes</li> <li>facilite en veillant au démarrage du groupe (distribution des rôles, par exemple)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>questionne sur le groupe et sur l'avancement</li> <li>conduit en recentrant sur les objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>conduit en donnant les consignes</li> </ul>
<b>Milieu de séance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>questionne sur la compréhension</li> <li>facilite en donnant des outils de travail en groupe</li> <li>conduit en donnant des informations ou des pistes sur le sujet</li> <li>valide la démarche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>conduit en recentrant sur les objectifs</li> <li>facilite en conseillant sur les ressources et les méthodes de travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>facilite la progression du groupe</li> <li>questionne sur les concepts à apprendre</li> <li>diagnostique en repérant les erreurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>conduit en répondant aux questions des étudiants et en vérifiant la progression</li> <li>diagnostique en repérant les erreurs</li> </ul>
<b>Sortie de séance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>facilite en suscitant le bilan et la planification</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>conduit en rappelant la planification du temps 2 (travail en autonomie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>facilite en suscitant une auto-évaluation</li> </ul>	

## LES OUTILS POUR RÉGULER LE TRAVAIL DE GROUPE

### Le bilan de fonctionnement

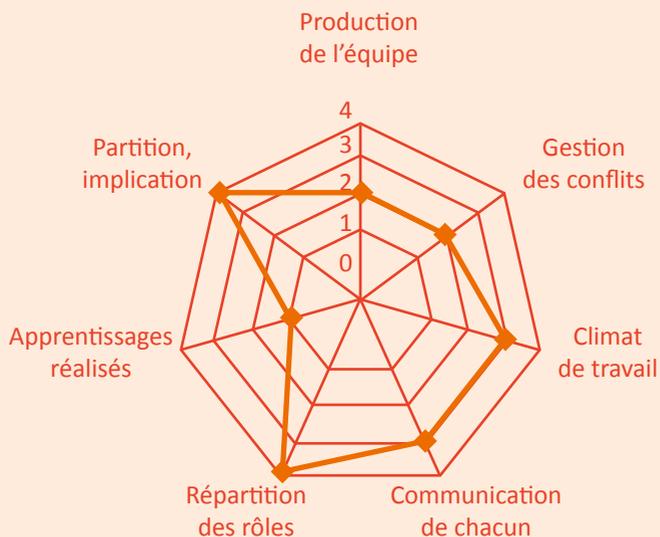
#### Mode d'emploi

1. Chaque membre remplit individuellement la cible (déterminer les niveaux sur les axes et relier les points pour faire un « radar »)
2. En groupe : présenter toutes les feuilles du groupe dans la même orientation et identifier les points de désaccord
3. Discuter de ces points et proposer des pistes d'action pour progresser

### Le schéma de communication

#### Mode d'emploi

1. Un observateur extérieur dessine un plan du groupe et trace des flèches (une flèche = une intervention) durant 2 minutes maximum
2. L'observateur recommence le schéma 2 à 3 fois sur la séance
3. En groupe, on regarde les schémas, on identifie les sous-groupes, les étudiants qui ne parlent pas ou qui parlent trop...
4. On propose des règles pour améliorer la situation





## Références

- Bachy S., Lebrun M. (2009). Catégorisation de techniques de rétroaction pour l'enseignement universitaire. *Mesures et évaluation en éducation*, 32(2), 27-47.
- Bouvy T., De Theux M.-N., Raucent B., Smidts D., Sobieski P. & Wouters P. (2010). Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives. In Raucent, B. Verzat, C., Villeneuve, L. (Eds.), *Accompagner les étudiants* (pp.371-396). Bruxelles : De Boeck.
- Brown, G & Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. New York : Routledge.
- Chickering, A & Ehrmann S.C. (1996). Implementing the Seven Principles : Technology as Lever. *AAHE Bulletin*, 49(2), 3-6.
- CQFD Former des tuteurs en pédagogie active. (2004). [DVD]. Louvain-la-Neuve : UCL, IPM-FSA-CAV
- Flipped Learning network. (2014). *Qu'est-ce que l'apprentissage inversé ?* En ligne : <http://www.goulet.ca/userfiles/files/PiliersFLIP.pdf>, consulté le 12/04/2016
- Mazur, E. (2014). *Peer instruction. Une méthode éprouvée d'enseignement interactif*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Raucent B, Braibant JM, Milgrom, E & Mauffette, Y. (2013). Créer un « Un bon problème » en APP ? On n'a jamais dit que c'était facile ! Communication dans le cadre du Symposium QPES 2013, Sherbrooke, Canada. *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. Actes du 7<sup>ème</sup> colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* (pp.641-649).
- Raucent B, Milgrom, E (2013). Un bon sujet pour un projet de conception. Communication dans le cadre du Symposium QPES 2013, Sherbrooke, Canada. *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. Actes du 7<sup>ème</sup> colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* (pp.650-659).
- Université catholique de Louvain, LLL (2014). Classes inversées ? En ligne : <https://www.uclouvain.be/97784.html>, consulté le 12/04/2016
- Daele, A. & Sylvestre, E. (2013). Comment dynamiser un enseignement avec des grands effectifs ? In Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (Eds.). *La pédagogie dans l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. T1 : Enseigner au supérieur* (pp. 149-164). Bern : Peter Lang.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. In R. Schmeck (Ed). *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-52). New York : Plenum Press.
- Frenay, M. & Galand, B., (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Frenay, M., Galand, B., Milgrom, E. & Raucent, B. (2007). Project- and problem- based learning in the engineering curriculum at the University of Louvain. In E. de Graaf & A. Kolmos (Eds). *Management of change : implementation of problem-based and project-based learning in engineering »* (pp. 93-108). Rotterdam et Taipei : Sense Publisher.
- Frenay, M., Galand, B. & Raucent, B. (2010). Engineering students' self-regulation, study strategies, and motivational beliefs in traditional and problem-based curricula. *International Journal of Engineering Education*, 26 (3), pp. 1-12
- Marton, F. & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In Marton & al. *The experience of learning* (pp. 36-55). Edinburgh : Scottish Academic Press.
- Milgrom, E., Raucent, B., Mauffette, Y. & Saveuse, M. (2015). *Le guide de l'A2P2 en 50 questions*. CESI.
- Ramsdem, P. (1996). *Learning to teach in higher education*. London & New York : Routledge.
- Raucent, B., De Theux, M.-N, Jacqmot, C. & Milgrom, E. (2006). Le projet dans la formation des ingénieurs. In Fraysse, B. (Ed.). *Professionnalisation des élèves ingénieurs* (pp. 61-86). Paris : L'Harmattan.
- Raucent, B., Milgrom, E., Bourret B., Romano, C., (2016). *Guide pratique pour une pédagogie active : les APP..., Apprentissages par Problèmes et par Projet* (2<sup>e</sup> éd). INSA Toulouse et Ecole Polytechnique de Louvain.
- Raucent, B., Verzat, C., Villeneuve, L. (2010). *Accompagner les étudiants*. Bruxelles : De Boeck.
- Wouters, P, De Theux, M.-N. & Braibant, J. M. (2006). Comment former des tuteurs ? In Raucent, B. & Vander Borcht, C. (Eds.). *Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* (pp. 342-349). Bruxelles : De Boeck.
- Alava, S. & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 159-180.

## Pour en savoir plus...



## 6. Comment évaluer mes étudiants ?\*

---

\* « Évaluer mes étudiants » doit se lire « Évaluer les acquis de l'apprentissage de mes étudiants »



## COMMENT CONSTRUIRE MON COURS ?

1. Comment intéresser mes étudiants ?
2. Que vont apprendre mes étudiants ?
3. Quelle place pour les compétences transversales dans mon cours ?
4. Comment atteindre les acquis d'apprentissage (AA) ?
5. Comment rendre mes étudiants actifs ?

### **6. Comment évaluer mes étudiants ?**

**6.1. Pourquoi évaluer ?**

**6.2. Qu'est-ce que je souhaite évaluer ?**

**6.3. Quel dispositif d'évaluation choisir ?**

**6.4. Comment élaborer une appréciation ?**

**6.5. Que communiquer aux étudiants et quand ?**

**6.6. Quels points de vigilance ?**

**6.7. «Équitable» a son label étudiant : PEPS**



### Évaluer, c'est...

- recueillir des informations relatives aux apprentissages effectués (connaissances maîtrisées et compétences développées)
- interpréter ces informations afin de porter un jugement en regard des acquis (objectifs) d'apprentissage visés
- dans le but de prendre une décision : réussite, échec, modalités d'amélioration...

### ... une démarche en 5 temps

- |  |   |                       |
|--|---|-----------------------|
| Pourquoi évaluer ?                       | ① | <b>Sens</b>           |
| Qu'est-ce que je souhaite évaluer ?      | ② | <b>Clarification</b>  |
| Quel dispositif d'évaluation choisir ?   | ③ | <b>Observation</b>    |
| Comment élaborer une appréciation ?      | ④ | <b>Interprétation</b> |
| Que communiquer aux étudiants et quand ? | ⑤ | <b>Communication</b>  |

Adapté de (Bouvy & al., 2010 et Berthiaume, 2010)

## 6.1. Pourquoi évaluer ? Sens de l'évaluation

À quoi va servir l'évaluation des acquis des étudiants ?  
Quelles décisions me permettra-t-elle de prendre pour l'étudiant et dans le cadre de mon UE ?

---

### Évaluer pour orienter

Précède la période d'apprentissage afin de prendre une décision anticipée pour orienter l'action pédagogique et les phases d'apprentissages prévues

---

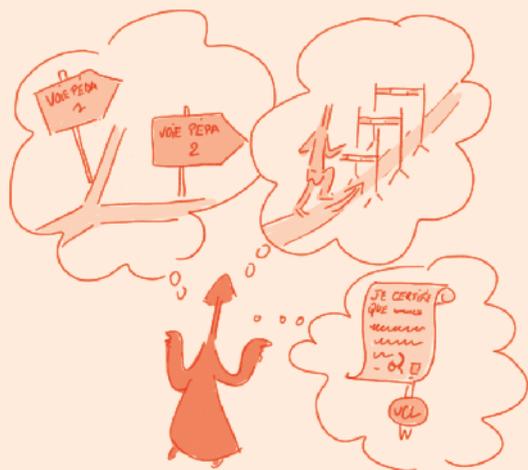
### Évaluer pour réguler, améliorer

Visa à ajuster l'action pédagogique ou les stratégies de l'étudiant pour, si nécessaire, favoriser et améliorer son apprentissage

---

### Évaluer pour certifier, valider

Décision dichotomique de réussite ou d'échec relative à une période d'apprentissage



## L'évaluation formative

- Les **décisions** prises à l'issue de l'évaluation ont une portée pédagogique : que faire pour progresser dans l'apprentissage ?
- L'évaluation peut être réalisée avant, pendant ou après l'apprentissage
- Une rétro-action, un retour est donné à l'apprenant afin de l'aider à progresser dans ses apprentissages
- L'erreur est provoquée et exploitée pour progresser dans l'apprentissage afin, par exemple, de faire émerger les préconceptions et de détecter les lacunes en vue d'y remédier.

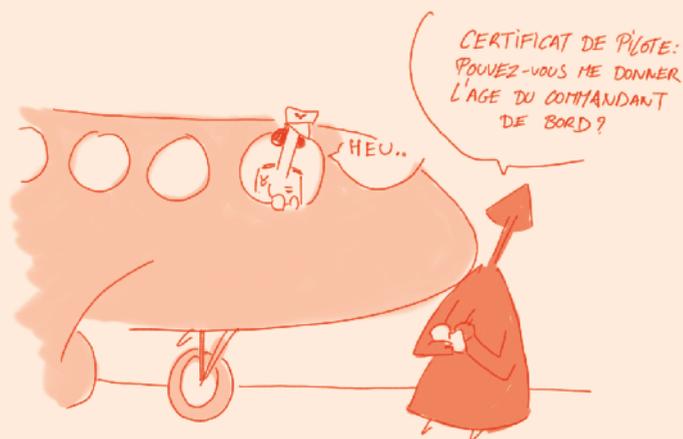


## L'évaluation certificative

- Les décisions prises à l'issue de l'évaluation ont une portée sociale/administrative : l'apprentissage est-il suffisant pour réussir ce cours ? Pour obtenir le diplôme ?
- L'évaluation est réalisée à la fin d'une UE
- Le résultat est souvent communiqué sous forme d'une note
- L'erreur est sanctionnée et peut conduire à l'échec ou à un mauvais classement



## 6.2. Qu'est-ce que je souhaite évaluer? Clarification



### Les questions à se poser



- Quels apprentissages veut-on évaluer ?
- Sur quoi porte l'évaluation ? Des contenus, des savoir-faire, des savoir-être ?
- Quel niveau de maîtrise doit démontrer l'étudiant ? Restitution, compréhension, application, esprit critique... ?
- Est-ce en alignement (cohérence) avec les acquis d'apprentissage (AA) visés par le cours ?
- Quels sont les acquis d'apprentissage incontournables (AA socles) et quels sont ceux qui sont de l'ordre du perfectionnement ?
- Faut-il évaluer tous les AA ?



*Il est impératif de définir clairement ce sur quoi l'étudiant sera évalué, en cohérence avec les acquis d'apprentissage visés (ce que l'on cherche à atteindre à travers le dispositif de formation): c'est la pertinence de l'évaluation.*

*(De Ketele, 1989)*



## 6.3. Quel dispositif d'évaluation choisir ? Observation

### Les questions à se poser

- Comment diagnostiquer les difficultés et la progression des étudiants dans les apprentissages ?
- Quel(s) dispositif(s) d'évaluation pour recueillir la preuve de l'apprentissage ?
- Evaluation individuelle et/ou de groupe ?
- Des questions de restitution de définitions, d'analyse de textes... ?
- Le dispositif d'évaluation et les questions posées sont-ils pertinents par rapport aux acquis d'apprentissages que je souhaite évaluer ?



OUTIL D'AIDE  
À LA CONCEPTION

		OBSERVATION		
		Les dispositifs d'évaluation		
Acquis d'apprentissage visés au terme du cours		1. QCM (individuel)	2. Examen écrit à questions ouvertes (individuel)	3. Rapport Etude de cas (en groupe)
CLARIFICATION	AA de base (Socle)	AA1 : Ecrire l'équation chimique correspondant à des réactions simples.		X
		AA2 : Réaliser une courbe de titrage acide-base pour tout type de base et d'acide.		X
	...			X
	AA avancés (Perfectionnement)	AA5 : Concevoir et réaliser une expérience en laboratoire pour confirmer une loi chimique.		X

## LA PLACE DE L'ÉTUDIANT DANS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION



Le fait de partager (et pourquoi pas de construire) avec les étudiants les critères d'évaluation favorise leur implication active et réflexive dans le processus même de l'évaluation

Trois modalités sont possibles. Sur la base de la grille critériée :

- l'étudiant évalue sa propre production et/ou les procédures de réalisation  
> AUTOÉVALUATION
- deux ou plusieurs étudiants évaluent leurs productions et/ou leurs procédures respectives ou conjointes.  
> ÉVALUATION PAR LES PAIRS
- l'étudiant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par l'enseignant  
> CO-EVALUATION



**Pour en savoir plus** > (Villeneuve & Levasseur, 2010)

## QCM, la solution ? ... Pas toujours

- **Permet d'évaluer** des capacités cognitives de base (restituer, comprendre, appliquer et analyser)
- **Ne permet pas d'évaluer** des capacités cognitives de plus haut niveau (synthétiser, créer) ni des capacités de production, de rédaction, d'expression orale ...

### TÉMOIGNAGE



«Pour moi, l'examen QCM a des avantages évidents : gain de temps et correction identique pour tout étudiant. Mais construire un bon QCM est moins simple qu'il n'y paraît : il faut un nombre suffisant de questions (40 à 60) pour assurer un balayage large de la matière et pour chacune de ces questions, il faut veiller à une bonne formulation des questions et des leurres.»

### Points de vigilance



- Ne multipliez pas les types de question. Regroupez les questions de type identique par catégories.
- Informez les étudiants : types de questions et nombre de réponses attendues.
- Annoncez les barèmes : l'étudiant doit être informé, en termes de points, des conséquences de son choix de réponse(s) ou de son abstention.
- Formez les étudiants à la pratique de QCM (tests formatifs...).
- Il n'est pas obligatoire de pénaliser les mauvaises réponses pour contrer l'effet de réussite par hasard !
- Évitez les questions en cascade.



*Un examen est conçu pour mesurer les manifestations de la compétence des étudiants et non pas leur aptitude à deviner les intentions du professeur ou à maîtriser des techniques ambiguës ou nouvelles relativement aux instruments de mesure.*

*(Morissette, 1993)*



## 6.4. Comment élaborer une appréciation ? Interprétation

Une fois qu'on a recueilli les informations relatives aux apprentissages effectués, **comment les interpréter afin de porter un jugement et l'argumenter** (par exemple : établir la note, préparer un retour) ?

### 3 INTERPRÉTATIONS POSSIBLES

✓ **Dynamique** : j'évalue la performance d'un étudiant par rapport à la performance de ce même étudiant au cours du temps

✓ **Critériée** (approche absolue) : j'évalue la performance d'un étudiant par rapport au niveau de maîtrise attendu sur le plan des apprentissages (en regard des acquis d'apprentissages visés, à l'aide de critères et indicateurs)

✗ **Normative** (approche relative) : j'évalue la performance d'un étudiant par rapport à la performance des autres étudiants

### EXEMPLE

*une grille critériée relative  
aux savoir-faires rédactionnels*

### DES CRITÈRES D'ÉVALUATION

= les dimensions au regard desquelles une production ou une prestation sera évaluée

! **En cohérence avec AA visés** : pour garantir la pertinence de l'évaluation

UN OUTIL INTÉRESSANT :  
LA GRILLE D'ÉVALUATION  
CRITÉRIÉE « RUBRICS ».

Elle se construit sur la base de trois éléments :

- une échelle de maîtrise
- des critères d'évaluation
- des indicateurs

### CRITÈRES

Rédiger une introduction qui précise le contexte

Présenter le principe et le protocole expérimental

Présenter les résultats sous forme de graphiques

Interpréter les résultats obtenus, en tirant des conclusions

### TÉMOIGNAGE



«La grille Rubrics m'a permis de clarifier ce que j'attendais de l'étudiant et de préciser le seuil de réussite, c'est-à-dire ce que l'étudiant doit maîtriser au minimum pour réussir mon cours. La construction de la grille m'a pris du temps, mais à la correction, quel gain de temps! Et surtout, j'ai enfin le sentiment d'être plus juste.»

## UNE ÉCHELLE DES NIVEAUX DE MAITRISE DES CRITÈRES...

permet de distinguer les niveaux : minimal (seuil de réussite), partiel, maximal, aucun. Ces niveaux doivent être :

- ! **en nombre limité** (de 3 à 5), pour que leur détermination se fasse sans hésitation
- ! **inclusifs**, car l'atteinte d'un niveau présuppose la réussite des niveaux précédents

### TÉMOIGNAGE



«La grille Rubrics m'a permis de sortir du sommatif (simple somme des résultats de chaque question). J'ai maintenant une vue globale qui me permet d'apprécier la maîtrise de chaque critère en fonction de leur importance.»

### SEUIL DE RÉUSSITE (10/20)

NIVEAU INACCEPTABLE	NIVEAU INSUFFISANT	NIVEAU CORRECT	NIVEAU EXCELLENT
Pas d'introduction	L'introduction reprend exactement le texte du TP	L'introduction est reformulée mais elle reste centrée sur le déroulement de la séance	L'introduction est reformulée avec mention du contexte et des applications potentielles
Les résultats sont exposés directement sans que la manipulation ou les principes associés ne soient décrits	Le principe et le protocole sont recopiés sans appropriation par l'étudiant	Le protocole expérimental est reformulé de façon claire et justifiée	Le niveau est correct et il y a au moins une proposition d'amélioration du protocole est formulée
...	...	...	...
Absence d'interprétation	L'étudiant discute les résultats obtenus de façon très superficielle (répétition du discours de l'enseignant...)	Les résultats sont comparés aux valeurs attendues et les résultats aberrants sont signalés	Le niveau est correct et les conclusions replacent les résultats obtenus dans un contexte plus général, en lien avec l'introduction

Adapté de (Douady, 2012)

### DES INDICATEURS

= éléments observables (preuves, indices...) qui qualifient le niveau de maîtrise du critère. Ces indicateurs doivent être :

- ! **discriminants**, pour éviter le recouvrement entre deux niveaux pour un même critère



## 6.5. Que communiquer aux étudiants et quand ? Communication

### Que communiquer ?

.....

#### AVANT L'ÉVALUATION

- Ce que l'étudiant doit maîtriser au terme du cours : connaissances, compétences...
- Les modalités de l'examen
- Le type de question et les critères d'évaluation en regard des acquis d'apprentissage
- Des exigences particulières
- Des conseils pour se préparer à l'évaluation

#### APRÈS L'ÉVALUATION

- Donner un retour utile à l'étudiant pour continuer à progresser dans son parcours

### Comment ?

.....

- Par écrit (plan de cours) et oralement
- En attirant lors des cours, des TP... leur attention sur les attendus au terme du cours : « Ce type d'étude de cas, vous devez être capable de le réaliser tout seul pour l'examen »
- Par des mises en situations d'évaluation et des simulations de correction
- Plusieurs fois au cours du quadrimestre



## LES 7 PRINCIPES DU FEEDBACK

### Un bon retour

1. aide à clarifier ce qu'est une bonne performance (buts, critères, standards attendus)
2. facilite le développement de l'évaluation personnelle (réflexivité) dans l'apprentissage
3. délivre une information de qualité aux étudiants au sujet de leur apprentissage
4. encourage le dialogue avec l'enseignant et entre pairs au sujet de leur apprentissage
5. renforce les croyances motivationnelles positives et l'estime de soi
6. donne des opportunités pour réduire le fossé entre la performance actuelle et la performance attendue
7. donne à l'enseignant une information qu'il peut utiliser pour réguler son enseignement



### TÉMOIGNAGE



«Je n'ai pas le temps de construire la grille complète avec mes étudiants. Alors je construis la grille moi-même et j'efface certaines cases clés. Je demande aux étudiants de produire eux-mêmes, dans leurs propres mots, les éléments effacés.»

### Ce que je peux faire en tant qu'enseignant



- ✓ Établir les critères avec les étudiants
- ✓ Construire (une partie de) la grille critériée avec les étudiants
- ✓ Faire rédiger des questions par les étudiants

## 6.6. Quels points de vigilance ?

### Les 5 points de vigilance



L'ÉVALUATION DOIT ÊTRE :

- ✓ **pertinente** La stratégie d'évaluation (« l'objet » évalué, le type d'épreuve, la formulation des questions, la notation...) est en alignement (en cohérence) avec les acquis d'apprentissage visés
- ✓ **valide** Il y a adéquation entre ce que je pense évaluer (évaluer telle ou telle dimension) et ce que la stratégie d'évaluation me permet d'évaluer réellement
- ✓ **fiable** Les résultats observés pour un étudiant sont indépendants des conditions d'évaluation (outil d'évaluation, moment d'évaluation, correcteur...)
- ✓ **faisable** La stratégie d'évaluation et sa mise en œuvre sont réalistes, compte tenu des moyens (humains, financiers, temporels) dont je dispose
- ✓ **équitable** La stratégie d'évaluation ne (dé)favorise aucun étudiant

## 6.7 «Équitable» a son label étudiant : PEPS (Projet pour Etudiants à Profils Spécifiques)



L'UCL s'engage à faciliter l'accès à l'université pour des catégories d'étudiants qui auraient pu y renoncer en raison d'une particularité: un handicap, une maladie grave, une activité sportive ou artistique de haut niveau ou un engagement dans un projet entrepreneurial (projet pilote).

Les aménagements raisonnables établis au cas par cas sont avalisés par le président du jury d'examen, en fonction :

- des particularités de l'étudiant à besoins spécifiques
- des exigences liées au programme d'étude : adaptation de la situation d'examen ne signifie pas suppression de certaines compétences à atteindre
- du caractère raisonnable de la demande, compte tenu des contingences humaines et matérielles limitées

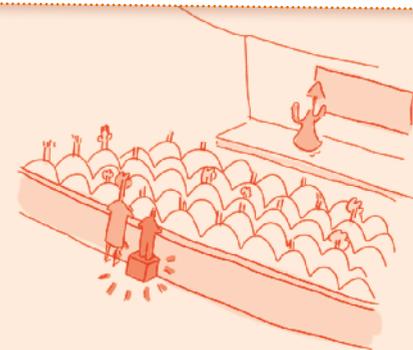
### Exemples d'aménagements

- adaptation de l'examen : oral, écrit, écrit, agrandi, avec interprète, etc.
- dates différées pour la remise de travaux
- examen seul(e) dans une classe (pas dans l'auditoire) (besoin de concentration)
- besoin d'un temps additionnel (besoin de relecture)
- dictionnaire orthographique (dyslexie)
- prolongation de session
- ...

### Le statut PEPS en quelques chiffres

En 2015-2016, à l'UCL, 248 étudiants bénéficient du statut PEPS pour raison de handicap, trouble ou maladie. La proportion des étudiants souffrant d'un trouble d'apprentissage tel que la dyslexie est la plus importante.

<http://www.uclouvain.be/peps.html>





## Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. DePover & B. Noel (Éd.), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. In *Université et société : le rendement de l'enseignement universitaire*. Bruxelles : Fondation Universitaire.
- Douady, J., Hoffmann, C., Baup, S., Marc, S., Soulage, M.-F. (2012). *Une grille critériée générique pour l'évaluation des compétences expérimentales des étudiants à l'université*. Feuille de styles pour le texte final destiné aux Actes du 24<sup>e</sup> colloque de l'Admée-Europe. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. En ligne : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1525217>, consulté le 12/04/2016
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Scallon, G. (2004), L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck.
- Université catholique de Louvain, LLL (2012). *QCM : vigilance !* En ligne : <https://www.uclouvain.be/97784.html>, consulté le 12/04/2016
- Université catholique de Louvain, LLL (2015). *La réussite à 10/20*. En ligne : <https://www.uclouvain.be/97784.html>, consulté le 12/04/2016
- Université catholique de Louvain. *Projet pour Étudiants à Profils Spécifiques*. En ligne : <http://www.uclouvain.be/peps.html>, consulté le 12/04/2016

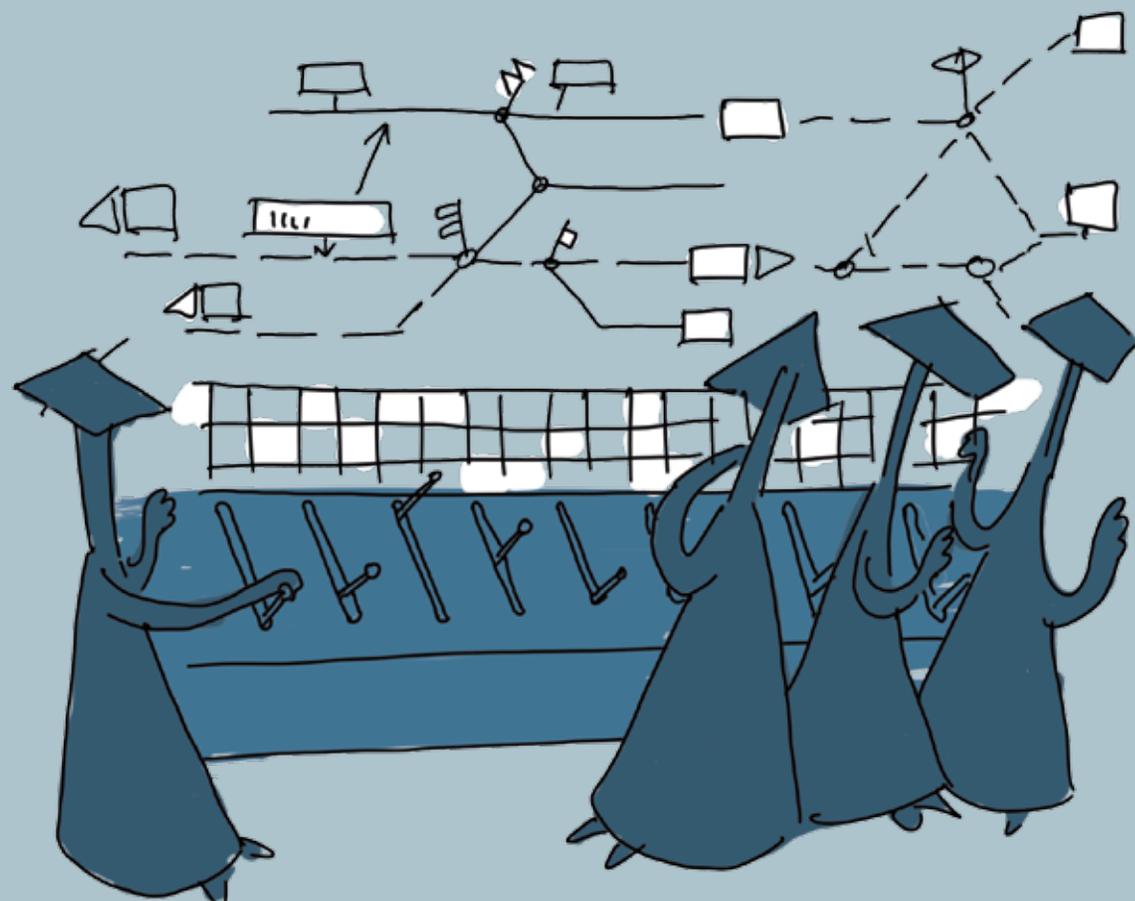
## Pour en savoir plus...

- Bouvy T. & Warnier, L. (2016). *Évaluer les acquis des étudiants à l'aide de QCM : vademecum sur la réalisation de QCM*. En ligne : [https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ipm/documents/VADEMECUM\\_Mars\\_2016.pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ipm/documents/VADEMECUM_Mars_2016.pdf), consulté le 12/04/2016
- *Conférence de Pascal Detroz : La qualité en évaluation des acquis* [Podcast]. (2012). Belgique : faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCL. En ligne : <http://www.uclouvain.be/355512.html>, consulté le 12/04/2016
- *Conférence de Xavier Roegiers : Evaluation des compétences transversales* [Podcast] (2010). Belgique : Louvain-la-Neuve En ligne : <http://www.uclouvain.be/355512.html>, consulté le 12/04/2016
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.





**COMMENT  
ENSEIGNER ET  
COLLABORER  
DANS UNE  
APPROCHE-  
PROGRAMME ?**



1 C'est quoi l'approche-programme et ça change quoi ? ..... 123

2 Pourquoi et pour qui une approche-programme ? .. 126

3 Quelles implications pour mes cours\* et pour moi, enseignant au sein d'une approche-programme ? .. 128

4 Qui est responsable de quoi ? ..... 132

# C'est quoi l'approche-programme et ça change quoi ?

Un ensemble de questions bien concrètes que se posent de nombreux enseignants

Nos étudiants de 2<sup>ème</sup> master ne savent toujours pas réaliser une étude bibliographique de qualité. Comment articuler les efforts tout au long du programme pour atteindre cet acquis d'apprentissage essentiel dans une formation universitaire ?

Pourquoi les étudiants ne parviennent-ils pas à faire des liens entre les cours ?

Les étudiants ne s'impliquent pas dans leurs études. Que faire pour qu'ils soient de réels acteurs de leur formation ?

Comment continuer à encadrer nos étudiants avec si peu de ressources ?

Comment créer du sens ?

Comment assurer la qualité de notre programme ?

Quels concepts clés ont déjà été vus dans les cours précédents ?

Quelles compétences les étudiants ont-ils déjà acquises ? Jusqu'où dois-je approfondir la matière ?

Comment communiquer plus clairement notre programme, nos spécificités, les différences entre nos filières ?

Les étudiants ont des difficultés à choisir leur master, un approfondissement... Que m'apportera cette formation ?

\* « cours » doit se lire « Unité d'Enseignement (UE) »



*Idéalement, une expérience ne se développe que si elle est portée par l'ensemble des acteurs. Pour faire en sorte que chaque acteur y trouve sa place, pour que le vécu soit le point de départ de toute réflexion et de toute formation [...] il est essentiel que tous les partenaires se sentent engagés dans l'action.*

*(Schwartz, 2009, p XII)*



*Privilégier la qualité des formations, en renforçant une approche par programme -tant pour la formation initiale que pour la formation continue- et les innovations pédagogiques.*

*(Plan Louvain 2020, p 7, §3)*

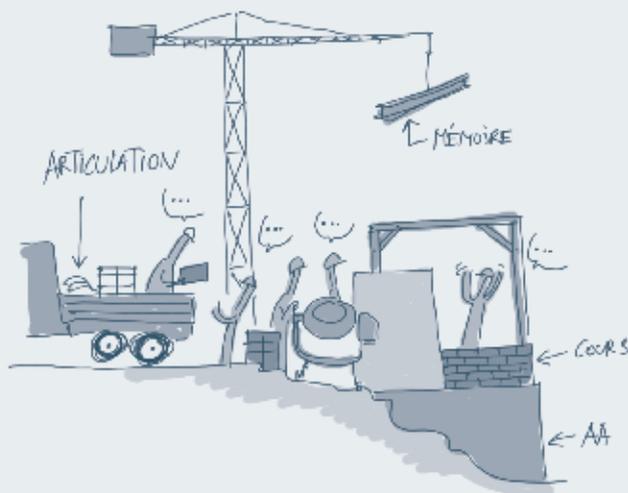


- À l'UCL, le profil de sortie du diplômé, conformément aux exigences européennes, est défini à travers le référentiel d'acquis d'apprentissage (AA) de chaque programme.
- Projet AALLO (2010-2014)

## C'est quoi l'approche-programme et ça change quoi ?

L'approche-programme consiste à développer **une vision commune et collective du programme et de ses intentions de formation**. Elle repose sur deux clés de voûte :

- un « projet de formation partagé comme pierre d'assise du programme » qui explicite le profil de sortie des étudiants (les connaissances et les compétences à développer, les attitudes à adopter ainsi que les valeurs au cœur du programme) et la contribution de chaque cours à ce profil.
- un mode de gestion collectif et collaboratif (responsable de programme et enseignants) des activités d'apprentissage autour de ce projet de formation pour permettre effectivement aux étudiants d'atteindre le profil de sortie visé.



«Donc, si j'ai bien compris, l'approche-programme, c'est un peu comme construire une maison: les enseignants contribuent ensemble à la construire en définissant le style de maison qu'ils souhaitent, ses annexes... (le profil de sortie = le référentiel d'AA du programme) en apportant chacun leurs briques (cours) et les poutrelles principales (les activités d'intégration telles que le mémoire, le stage, un projet) sans oublier le ciment indispensable (les articulations entre les cours et activités).»

## APPROCHE-COURS

### ■ Organisation individuelle

Chaque enseignant est « propriétaire » de ses cours. Les enseignants travaillent de façon principalement isolée, indépendamment de ce que font leurs collègues.

### ■ Juxtaposition d'expertises et cloisonnement des enseignements

L'enseignant construit ses cours sur la base de son expertise, de ce qui lui semble important. Il se centre sur ce qu'il fait et sur les apprentissages réalisés par les étudiants dans le cadre de ses cours. Il n'est que très peu soucieux des apprentissages réalisés par les étudiants à l'intérieur du programme dans son ensemble.

### ■ Autonomie professionnelle

Enseigner est considéré comme une responsabilité individuelle.

## APPROCHE-PROGRAMME

### ■ Organisation collective

Le mode de pilotage du programme est collégial, sous la coordination d'un responsable de programme dans une logique de gestion d'un projet commun.

### ■ Projet de formation partagé

Le profil de sortie des étudiants sert de référence pour la gestion du programme et des cours qui le composent. La structure globale du programme, la définition des cours (les contenus, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation), leur répartition... sont décidées collectivement, en fonction de ce profil de sortie. L'enseignant conçoit ses enseignements en fonction du projet de formation. Les enseignants se coordonnent entre eux, les cours et les activités sont articulés.

### ■ Responsabilité collective

Les enseignants, constitués en équipe autour d'un programme, se sentent responsables collectivement des activités de formation permettant aux étudiants de développer les apprentissages attendus.



## Pourquoi et pour qui une approche-programme ?

### POUR L'ÉTUDIANT

- Je perçois ce que je dois être capable de faire au terme du programme, je peux donc donner du sens à mes études, je m'y implique davantage
- Je peux construire plus facilement mon parcours de formation en ayant en perspective la construction de mon projet socio-professionnel
- J'apprends à mobiliser mes connaissances et à faire des liens entre mes connaissances (approche intégrée, voire multidisciplinaire)
- Je communique plus facilement sur les acquis et compétences que j'ai développés, ce qui va faciliter mon insertion socio-professionnelle

### L'approche-programme à l'UCL

#### Ils en parlent

« Au niveau de l'enseignant individuel, nous allons demander à chaque enseignant comment il estime que son enseignement contribue aux acquis d'apprentissage de la formation des pharmaciens. Il ne contribue pas à tous les AA terminaux du programme, il en vise quelques-uns. Je pense qu'il est important que l'enseignant puisse identifier quels sont les acquis d'apprentissage pour lesquels il peut intervenir le plus dans la formation des pharmaciens. Ce travail est aussi important pour la motivation de l'étudiant, pour le stimuler à travailler, à comprendre les différents éléments du cours, l'articulation de cours par rapport aux autres. »

*Extrait d'interview de responsable de programme UCL, [www.uclouvain.be/aallo.html](http://www.uclouvain.be/aallo.html)*

**Professeur Emmanuel Hermans,**  
*responsable de programme à la Faculté de pharmacie et des sciences biomédicales*

**UCL**  
Université  
catholique  
de Louvain

### POUR LES ENSEIGNANTS

- Pour nous, équipe enseignante, le référentiel d'AA (cadre commun) constitue le socle d'un projet de formation partagé pour une gestion collégiale du programme et des cours qui le composent
- En tant qu'enseignant :
  - Je peux mieux concevoir mon cours car je perçois sa contribution au profil de sortie. Je dispose de balises pour définir les contenus et les dispositifs de formation et d'évaluation, en concertation avec mes collègues.
  - Je suis moins isolé dans mon métier d'enseignant. Je me sens soutenu dans mon métier par les autres membres de l'équipe, avec lesquels je peux partager et mutualiser les bonnes pratiques et gérer les difficultés rencontrées.

### UNE APPROCHE-PROGRAMME C'EST :

- une vision et une responsabilité, collectives et partagées, du programme
- les attendus visés au terme du programme et explicités à travers le référentiel d'AA, le profil de sortie des diplômés
- l'identification de la contribution de chaque cours en vue d'assurer une articulation cohérente entre les cours
- une régulation périodique et collégiale du programme
- une meilleure lisibilité du programme et une mise en évidence de ses spécificités
- un cadre pour tenir compte des besoins du monde socio-professionnel et des défis à venir pour notre société

### POUR LES PARTENAIRES PROFESSIONNELS

- Nous percevons mieux les profils de sortie des diplômés de l'UCL : les savoirs et compétences qu'ils maîtrisent, ce qu'ils sont capables de faire
- En tant qu'intervenant extérieur dans le cursus, je perçois plus facilement l'apport de mes interventions

Quelles implications pour mes cours et pour moi, enseignant au sein d'une approche-programme ?

### 3.1. Définir la contribution de mon cours au sein du programme

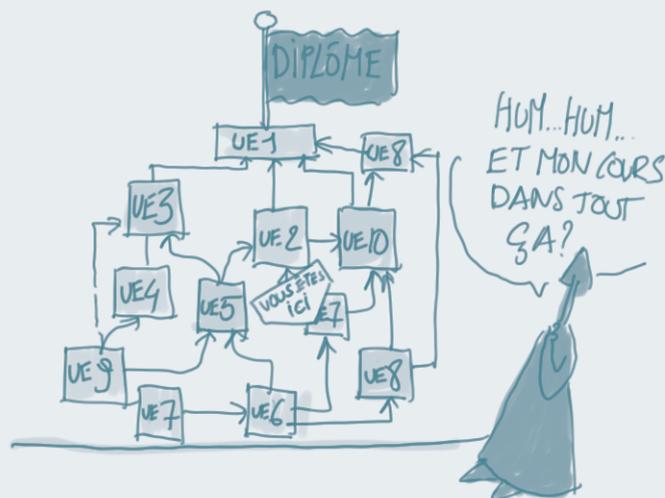


#### Les questions à se poser

- À quels acquis d'apprentissage du référentiel du programme mon cours contribue-t-il effectivement à travers les contenus et les matières travaillés, les activités réalisées par les étudiants, les dispositifs d'évaluation ?
- Les AA spécifiques de mon cours (objectifs) sont-ils cohérents en regard de sa contribution annoncée au référentiel d'AA du programme ?
- Les acquis d'apprentissage visés par mon cours sont-ils **atteignables** par les étudiants avec une **charge de travail globale** (présence au cours, TP, lectures, étude personnelle, examens...) correspondant au nombre d'ECTS prévu pour le cours ? (1 ECTS = un crédit = 30 heures de travail étudiant)



POUR CONSTRUIRE MON COURS



### 3.2. Positionner et articuler mon cours par rapport aux autres cours et activités du programme



#### Les questions à se poser

- D'autres cours ou activités du programme visent-ils les mêmes acquis d'apprentissage que mon cours ? Si oui, est-ce utile et pourquoi ?
- De façon à suivre mon cours dans de bonnes conditions, est-il nécessaire que les étudiants maîtrisent des acquis d'apprentissages de cours intervenant en amont dans le programme ? Si oui, lesquels ? Ce sont les prérequis de mon cours.
- Certains acquis d'apprentissage visés par mon cours constituent-ils des préalables indispensables pour des cours en aval dans le programme ?
- Comment est répartie la charge de travail des étudiants dans le cadre de mon cours ? Est-ce que les étudiants ont également des travaux à rendre pour d'autres cours et à quels moments ?

pour

TRAVAILLER EN ÉQUIPE-PROGRAMME  
POUR MIEUX SE COORDONNER  
ET ARTICULER LES COURS



### 3. Impliquer les enseignants dans une gestion collaborative du programme : un tableau croisé AA/UE\*

Un tableau croisé AA/UE à utiliser/tester/essayer/exploiter quand vous souhaitez :

- évaluer concrètement si le programme permet aux étudiants d'acquies tous les AA du référentiel et d'en certifier leur maîtrise
- développer une vision globale commune du programme
- pratiquer/concrétiser la concertation entre collègues pour questionner et renforcer :
  - la cohérence globale du programme en regard de son référentiel d'AA (profil de sortie) visé
  - les articulations et les complémentarités entre les UE

On sait, par un autre moyen, que l'acquis AA1.3 présuppose la maîtrise des acquis AA1.1 et AA1.2. Les cours visant ces deux derniers acquis sont-ils bien des **cours prérequis** du cours qui vise l'acquis AA1.3 ? Quelles sont les **articulations et complémentarités** entre ces cours ?

EXEMPLE

Acquis d'apprentissage programme		TRONC COMMUN	
		Formation disciplinaire	
		UE 1	UE 2
AA1	AA1.1		T et V
	AA1.2	T et V	T et V
	AA1.3		
AA2	AA2.1		
	AA2.2		T
	AA2.3		
AA3	AA3.1	I	
	AA3.2		
	AA3.3		

L'acquis AA3.3 est initié à travers l'UE4 du tronc commun et travaillé dans l'UE5 de la finalité A. Il n'est pas validé (certifié). Est-on certain que les étudiants ont développé et maîtrisent effectivement cet acquis au terme du programme ? Qu'en est-il des étudiants de la finalité B ?

# Quelles implications pour mes cours et pour moi, enseignant au sein d'une approche-programme ?

B3

Les UE sont structurées selon la logique de conception et de coordination du programme

Un nombre très important de cours contribuent à l'acquis AA1.2. Cette **redondance** est-elle **justifiée et productive** ? Quelles sont les **complémentarités et articulations** entre les UE concernées ?

			FINALITÉ A		FINALITÉ B	
Méthodologie et démarche scientifique			-		-	
UE 3	UE 4	Mémoire	UE 5		UE 9	
		T et V				
	T et V				T et V	
			T et V		T	
	T				T et V	
	I		T et V			
		T et V				
T	T et V				T et V	
	I		T			

L'acquis AA2.1 n'est traité dans aucune UE alors que nous (équipe enseignante) estimons ces acquis essentiels à acquérir par les étudiants.

- I** AA Initié, approché de manière sommaire
- T** AA Travaillé effectivement par l'étudiant
- V** AA dont la maîtrise par l'étudiant est Validée (certifiée) à travers le dispositif d'évaluation de l'UE

\*Une unité d'enseignement (UE) est une activité d'apprentissage ou un ensemble d'activités d'apprentissage qui sont regroupées parce qu'elles poursuivent des objectifs communs et constituent un ensemble pédagogique au niveau des acquis d'apprentissage attendus (décret Paysage, art.15, § 1er, 65°). Pour l'instant, et sauf avis contraire des commissions de programme, les unités d'enseignement (du décret Paysage) correspondront à nos activités actuelles, identifiées par un code cours. (décret Paysage, art. 67).

## Qui est responsable de quoi dans une approche-programme ?

Toute unité d'enseignement (cours, activité d'intégration...) est définie et décrite à travers trois documents à statuts et utilités bien distincts mais néanmoins complémentaires.



**Le cahier des charges** délimite ce qui est **prescrit par la faculté** dans le cadre d'un programme de formation. **La commission de programme est responsable** collégalement du cahier des charges, qu'elle prescrit/valide.



**Le descriptif de cours** est le document officiel décrivant le cours sur le site web de l'UCL. Il est requis pour le label ECTS.

**L'enseignant est responsable du descriptif de cours :**

- il y inclut le cahier des charges
- il rédige les autres rubriques

... en concertation avec les autres enseignants de l'équipe programme.



**Le plan de cours** est le contrat pédagogique présenté aux étudiants entre autres lors du premier contact avec eux ; il est exploité tout au long du dispositif pédagogique.

**L'enseignant est responsable du plan de cours :**

- il y inclut et précise le descriptif de cours,
- il y explicite ses choix pédagogiques, ses exigences.

Il s'agit de la déclinaison par l'enseignant du cahier des charges, pour une année donnée.

## PLAN DE COURS

### DESCRIPTIF DE COURS

#### CAHIER DES CHARGES

- Thèmes abordés
- Acquis d'apprentissage
- ECTS
- Volume horaire
- Prérequis
- Modalités imposées par la Faculté

- Contenus
- Méthodes d'enseignement
- Modes d'évaluation des acquis des étudiants
- Bibliographie
- Ressources en ligne
- Autres informations

- Calendrier des rencontres
- Calendrier des moments d'évaluation et dates de remise de travaux
- Les critères d'évaluation en lien avec les AA et compétences visées
- Les directives ou exigences particulières (participation exigée, etc)

#### Accès privé pour modifications

*(disponible chez le responsable de programme et chez le directeur administratif et facultaire (DAF) et communiqué à l'occasion des vacances de cours)*

#### Accès public

*(l'enseignant le communique au DAF pour diffusion sur le site web UCL)*

#### Accès réservé aux étudiants inscrits au cours

## 4. Journées dites de « Profondval » : événement annuel des Responsables de Programme (RP)

Les **objectif des journées**, organisées depuis 2008, sont de rassembler les responsables académiques et administratifs de programmes de toutes les facultés en vue de :

- leur permettre de se rencontrer et de travailler ensemble ;
- poursuivre les démarches visant la qualité de la formation ;
- mieux connaître les nombreuses ressources que l'UCL met à leur disposition pour les aider dans leurs tâches.

**Journées aux enjeux multiples :**

- qualité et positionnement de nos programmes de formation
- évolution, articulation et valorisation des fonctions des responsables académiques (responsable de programme, doyen, vice-doyen, président de jury)



Si vous deviez parler à un(e) collègue de ces journées des responsables de programme, que lui diriez-vous ?

«Les moments de réflexion et de "respiration" ne sont jamais inutiles.»

«Au-delà des points directement abordés, ces journées sont une occasion unique de se poser de multiples questions par rapport à sa propre école/faculté, pour remettre son programme et ses méthodes en question et se remettre en question.»

**Responsable de programme : une fonction, deux missions**

**MISSION OPÉRATIONNELLE**

(faire fonctionner le programme)

- Concevoir un programme valide (respectant les contraintes légales et celles de l'UCL), praticable, pertinent, cohérent, attractif
- Monitorer la qualité de la formation
- Orienter l'utilisation des ressources (humaines, financières, infrastructurelles) disponibles
- Assurer le bon déroulement des processus administratifs (admissions, inscriptions, mobilité, délibérations, communication interne et externe...)
- Représenter le programme (faculté, institution, extérieur)

.....  
**Une mission de management administratif**  
.....

- souvent bien assumée
- avec rétroactions immédiates
- partiellement outillée

**MISSION STRATÉGIQUE**

(apporter une valeur ajoutée au programme)

- Connaître et anticiper les besoins de formation des publics-cibles potentiels
- Investiguer les évolutions (inter-)disciplinaires
- Susciter, de manière collaborative, la définition d'une vision stratégique du programme et faire évoluer le programme en conséquence
- Faire évoluer le cadre académique et administratif
- Développer des partenariats académiques
- Coordonner formations initiale et continue

.....  
**Une mission de leadership pédagogique**  
.....

- souvent sous-estimée
- dont l'impact est peu visible (sauf à moyen terme)
- pour laquelle l'engagement n'est pas (re)connu

(Wertz, Parmentier, Smidts & Jacqmot, 2014)



## Références

- Schwartz, B. (2009) in Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chappelle, G., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2009) (Eds.). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.
- Université catholique de Louvain. *Plan Louvain 2020*. En ligne : <http://www.uclouvain.be/louvain2020.html>, consulté le 12/04/2016
- Wertz, Parmentier, Smidts & Jacqmot (mai 2014). *Responsable académique de programme : un nouveau métier ?* Communication présentée au 28<sup>ème</sup> Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Mons.
- Université catholique de Louvain, LLL (2011). *Les acquis d'apprentissage dans une approche-programme*. En ligne : <https://www.uclouvain.be/97784.html>, consulté le 12/04/2016
- Université catholique de Louvain, LLL (2011). *Comment piloter un programme pour renforcer sa cohérence et sa qualité ?*. En ligne : <https://www.uclouvain.be/97784.html>, consulté le 12/04/2016
- Université catholique de Louvain. Service des Programmes d'enseignement et de formation (PRO). (2012-2013). *Descriptif d'activité*. En ligne : [www.uclouvain.be/447476.html](http://www.uclouvain.be/447476.html), consulté le 12/04/2016
- Université catholique de Louvain. (2015). *Implémentation du décret 'Paysage et Organisation des études' à l'UCL*. En ligne : [www.uclouvain.be/noe.html](http://www.uclouvain.be/noe.html), consulté le 12/04/2016

## Pour en savoir plus...

- *Conférence de Nicole Rege Colet : L'approche programme à l'université* [Podcast]. (2010). Belgique : Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias. En ligne : <https://podcast.uclouvain.be/R1GZH25564/719/4>, consulté le 12/04/2016
- *Interview de Anastassis Kozanitis : Enseigner à l'université dans une approche-programme* [Podcast]. (2012). En ligne : <https://podcast.uclouvain.be/R1GZH25564/2372/4>, consulté le 12/04/2016
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Sylvestre, E. & Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? In Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (Eds.) (2013). *La pédagogie dans l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. T1 : Enseigner au supérieur* (pp. 103-118). Bern : Peter Lang.
- Université catholique de Louvain. *AALLO - Acquis d'apprentissage Louvain learning outcomes*. (2010-2014). En ligne : [www.uclouvain.be/aallo](http://www.uclouvain.be/aallo), consulté le 12/04/2016
- Université catholique de Louvain, LLL (2011). *Améliorer la formation par une « approche-programme »*. En ligne : <https://www.uclouvain.be/97784.html>, consulté le 12/04/2016





1. Au secours, mes étudiants sont des digital natives !



## COMMENT TIRER PARTI DES TECHNOLOGIES ?

### 1. Au secours, mes étudiants sont des digital natives !

**1.1. La société est devenue numérique, quelle attitude choisir ?**

**1.2. Les compétences de l'ère numérique**

**1.3. Suis-je prêt à intégrer les TICE dans mes enseignements ?**

**1.4. TICE : quels atouts pour l'apprentissage ?**

**1.5. e-Learning, blended learning, MOOC, mettons-nous d'accord sur les mots**

**1.6. Dispositifs hybrides... Je dessine l'organisation de mon cours !**

2. Comment exploiter les TICE pour favoriser l'apprentissage en classe ?

3. Construire un MOOC, pourquoi pas moi ?

4. Comment contribuer au mouvement de l'Open Education ?

## 1.1. La société est devenue numérique, quelle attitude choisir ?

«Tout le savoir est à portée de main. Pourquoi auraient-ils encore envie de m'écouter?»

«Je n'y connais rien et eux utilisent ça tous les jours!»



«Ils sont en permanence connectés... mais sont-ils efficaces dans leurs usages numériques?»

## 1.2. Les compétences de l'ère numérique

### COLLABORER

S'investir individuellement et collaborativement pour partager le savoir et résoudre les problèmes, dans des communautés locales (familiales, professionnelles...), régionales et internationales

### ACCÉDER

Trouver des informations et utiliser des médias et outils technologiques avec habileté, et partager des informations pertinentes avec les autres



**Le citoyen de l'ère numérique est capable de...**

### CONTRIBUER DE FAÇON RESPONSABLE

Mettre en pratique les principes de responsabilité sociale et d'éthique dans ses comportements et dans la gestion de sa propre identité numérique

### ANALYSER & ÉVALUER

Faire preuve d'esprit critique pour analyser la qualité, la véracité, la crédibilité et le point de vue des informations trouvées, et considérer les effets potentiels et les conséquences de ses propres messages

### CRÉER

Composer et élaborer des contenus numériques en faisant preuve de créativité et de confiance en soi, et en veillant à la pertinence du propos et de l'audience ciblée ainsi qu'à la qualité de la composition technique

*(Hobbs, 2010)*

« En alternative à un travail écrit, les étudiants peuvent choisir de réaliser une courte vidéo. Ils la mettent sur Youtube, tout le monde vote et on commente les meilleures vidéos dans l'auditoire. »

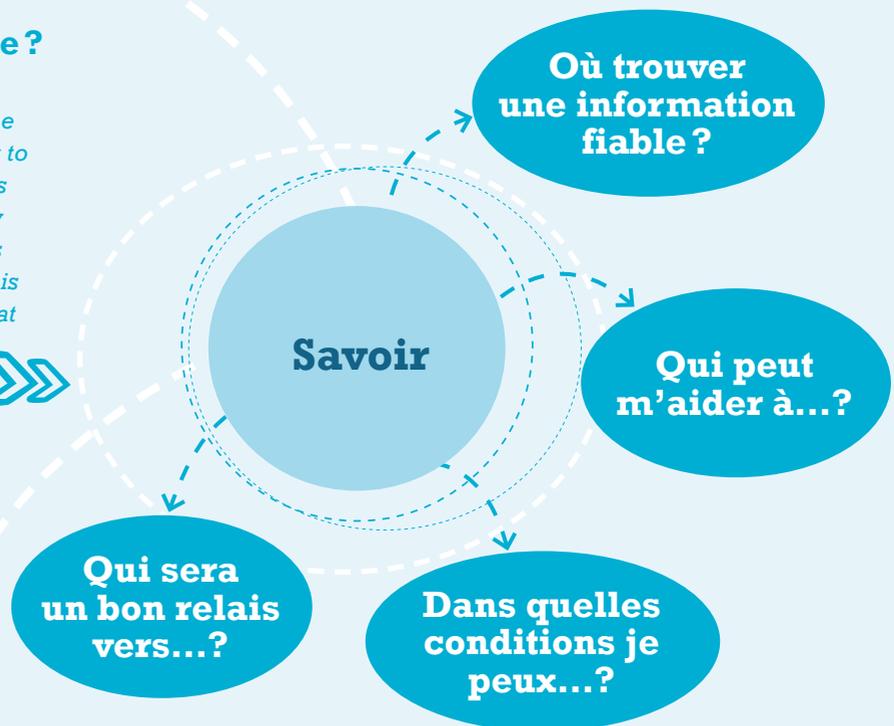
« Plutôt que d'empêcher les étudiants de se documenter sur Wikipédia, je leur propose d'y contribuer. Tous ensemble, nous décortiquons la qualité d'articles existants et leur processus d'élaboration collective, puis ils y apportent des améliorations. »

## Apprendre au 21<sup>ème</sup> siècle ?



*The pipe is more important than the content within the pipe. Our ability to learn what we need for tomorrow is more important than what we know today. (...) As knowledge continues to grow and evolve, access to what is needed is more important than what the learner currently possesses.*

*(Siemens, 2004)*



## 1.3. Suis-je prêt à intégrer les TICE dans mes enseignements ?



### UTILISER LES TICE POUR ENSEIGNER AUTREMENT OU POUR « FAIRE COMME AVANT » ?

#### Ce que je peux faire en tant qu'enseignant



- ✓ Je profite d'Internet pour confronter les étudiants à des ressources qui présentent des points de vue différents
- ✓ J'incite les étudiants à chercher eux-mêmes des informations (plutôt que de les leur fournir moi-même)
- ✓ J'accompagne l'analyse de la qualité des informations trouvées
- ✓ J'exploite les ressources d'apprentissage libres partagées par d'autres enseignants du monde entier
- ✓ J'exploite MoodleUCL pour proposer une variété d'exercices et de travaux personnels
- ✓ Je mets en place des dispositifs de feedback en ligne pour les exercices et travaux, y compris des retours par les pairs
- ✓ J'incite les étudiants à formaliser leurs apprentissages dans une production en ligne, partagée à la communauté
- ✓ Je mets en place avec les étudiants des systèmes de veille collaborative
- ✓ Je mets à disposition des étudiants des quiz en ligne pour leur permettre d'autoévaluer leur progression dans les apprentissages attendus
- ✓ Je permets aux étudiants qui en ont besoin de développer les apprentissages attendus sans participer aux séances en présentiel

## APPRENDRE EN MÊME TEMPS QUE SES ÉTUDIANTS

Vos compétences numériques  
d'enseignant sont-elles à jour ?  
**Faites le test !**

EN MATIÈRE DE TICE,  
ON N'A JAMAIS FINI D'APPRENDRE

	HEU... DE QUOI S'AGIT-IL ?	JE POURRAIS M'AMÉLIORER	JE SUIS AU TOP !
Je connais les personnes ressources TICE et leurs rôles respectifs au sein de l'UCL			
Je me réfère à des travaux de recherche liant savoirs, apprentissages et TICE			
J'utilise des ressources en ligne ou des dispositifs de formation à distance pour me former			
Je pratique une veille pédagogique, institutionnelle, scientifique à travers des réseaux d'échanges			
Je gère des temps et des modalités de travail différenciés, en présentiel et/ou à distance pour prendre en compte la diversité des étudiants			

Test inspiré du référentiel de compétences C2i2e (France). Ce référentiel liste 27 compétences que doivent maîtriser, à la fin de leurs études, les étudiants du supérieur qui se destinent à devenir enseignants.

## 1.4. TICE : quels atouts pour l'apprentissage ?

### CENTRER LES DISPOSITIFS SUR L'APPRENTISSAGE (PLUTÔT QUE SUR L'ENSEIGNEMENT)

«J'ai découvert que quand j'organise un cours en ligne, je suis obligé de prévoir des activités dans lesquelles les étudiants produisent des signes visibles de leur apprentissage. Sinon, je ne peux pas voir s'ils sont en train de travailler ou non.»

### PRENDRE EN COMPTE L'ÉVOLUTION DES CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT

«Je suis partie deux ans aux USA et j'ai pu continuer à donner mes cours à l'UCL! Des parcours d'apprentissage sur Moodle UCL, des travaux à rendre, Skype pour les rendez-vous de suivi, et deux voyages par an pour les examens: cela fonctionne très bien!»

### Des exemples d'impacts positifs des TICE sur mon enseignement

### STIMULER MON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANT

«Je m'oblige à essayer d'utiliser toutes les fonctionnalités de la plateforme. Cela me force à sortir des sentiers battus et à essayer de nouvelles activités d'apprentissage. A la fin du cours, j'évalue avec les étudiants si cela en valait la peine.»

«Organiser ce MOOC en équipe d'enseignants nous a entraînés dans un processus de peer review entre nous. Je n'enseigne plus comme avant!»



## CERTAINS ÉTUDIANTS ONT BESOIN DE FLEXIBILITÉ DANS L'ORGANISATION DE LEURS ÉTUDES



### FLEXIBILITÉ GÉOGRAPHIQUE

Ils ne peuvent pas venir au cours parce qu'ils sont en stage, en séjour Erasmus, ils travaillent pendant la journée, sont en convalescence...



### FLEXIBILITÉ HORAIRE

Ils ne peuvent pas venir au cours parce qu'ils ont un autre cours en même temps, font un job d'étudiant...



### FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE

Ils ont des préacquis différents, proviennent d'autres filières d'études, ont des motivations différentes, visent des acquis différents... et ont donc besoin de dispositifs pédagogiques adaptés.

**Tout comme certains enseignants ont parfois besoin de pouvoir encadrer des étudiants en étant eux-mêmes à distance**



### TÉMOIGNAGE

« J'offre des choix aux étudiants quant à la façon dont ils préfèrent apprendre dans mon cours : suivre le MOOC, lire l'ouvrage de référence, participer aux séances de classe inversée... Ils ne sont pas obligés de venir au cours, du moment qu'ils sont prêts à passer l'examen. »

## 1.5. e-Learning, blended learning, MOOC...

### Mettons-nous d'accord sur les mots !

e-Learning est un terme très utilisé, dont les définitions sont nombreuses et varient en fonction des années, des disciplines et des angles de vue privilégiés. Le « e-learning » se définit communément comme une « approche de l'enseignement et de l'apprentissage (...) basée sur l'usage de médias et d'outils électroniques pour améliorer l'accès à l'éducation, la communication et les interactions (...) ». (*Sangrà, Vlachopoulos et Cabrera, 2012*)

En outre, on cherche de plus en plus fréquemment non seulement à améliorer l'accès à l'éducation, mais également à améliorer la qualité des apprentissages.

Mettons-nous d'accord pour en nommer quelques usages spécifiques, utiles pour notre réflexion pédagogique :

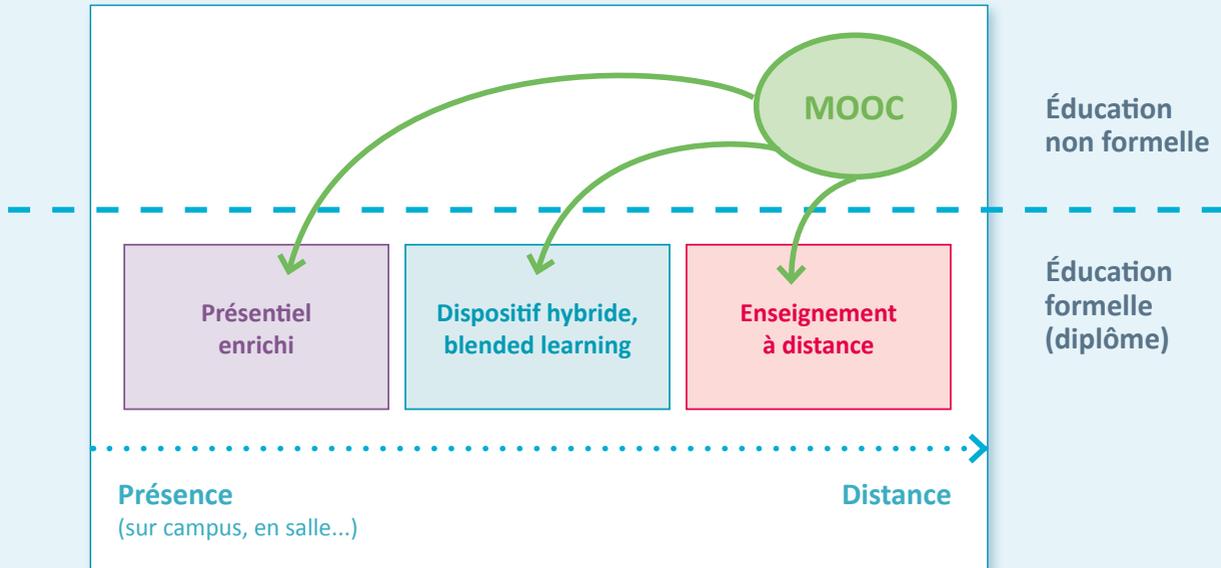
- **Présentiel enrichi (web-enhanced course)** : la majorité des activités d'apprentissages se déroulent en classe et les technologies complètent, enrichissent les séances de cours.
- **Dispositif hybride (blended learning)** : une proportion significative des activités se déroule en ligne. Le nombre de séances en classe est diminué par rapport à une formule traditionnelle. Le dispositif hybride permet de diminuer les déplacements et/ou les rendez-vous horaires des étudiants et permet ainsi de répondre à certains besoins de flexibilité.
- **Enseignement à distance (online course)** : l'entièreté des activités se déroule en ligne, ne nécessitant pas de déplacements des étudiants (sauf, éventuellement, pour l'examen). Il s'agit toujours bien d'un cours officiel.
- **MOOC (Massive Open Online Course)** : cours entièrement en ligne ouvert à n'importe qui sur la planète qui souhaite le suivre. Comme ce type de cours ne nécessite pas d'être inscrit à l'université, il se situe dans le champ de l'éducation non formelle. Cependant, « ils peuvent également être exploités dans le cadre des autres catégories d'e-Learning ». (*Sener 2015, traduction par les rédacteurs*)

Au secours, mes étudiants  
sont des digital natives !

C1



e-learning = apprentissage en ligne

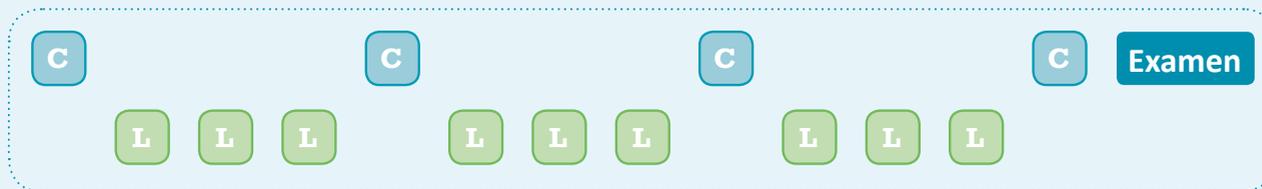
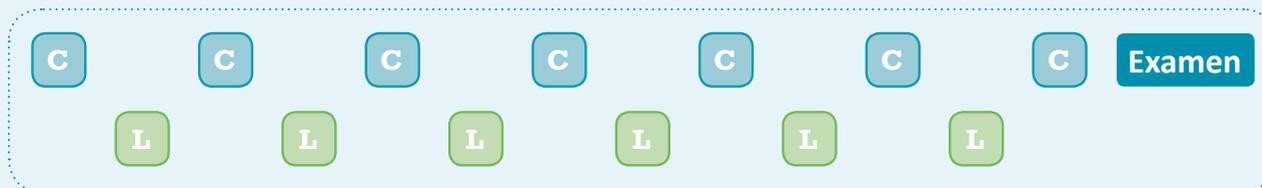
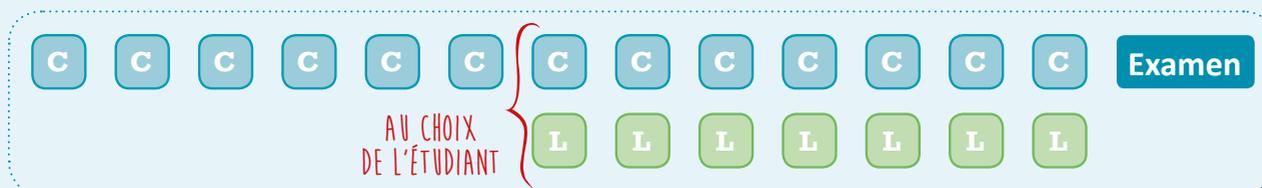


## 1.6. Dispositifs hybrides... Je dessine l'organisation de mon cours !

L'articulation des **activités en classe** **C** et **en ligne** **L** peut varier à l'infini, dans la limite

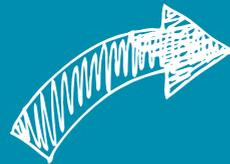
- de ce qui va faciliter l'atteinte des acquis d'apprentissage visés
- des capacités d'autonomie de mes étudiants (en Bac, en Master, étudiants adultes...)
- de ma créativité pédagogique !

EXEMPLES D'ORGANISATION DES SEMAINES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE, SUR UN SEMESTRE



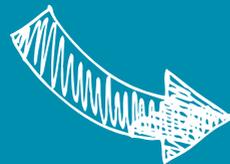


## Ce que je peux faire en tant qu'enseignant



### Comment soutenir l'engagement des étudiants en ligne ?

- ✓ en structurant le cours à l'aide de **délais** précis (parcours d'apprentissage)
- ✓ en leur demandant des **productions** personnelles régulières
- ✓ en choisissant une bonne articulation des interactions synchrones et asynchrones



Un **parcours d'apprentissage** est une séquence d'activités d'apprentissage à réaliser dans l'ordre préconisé par l'enseignant :

- lire un texte
- répondre à un quiz sur le texte
- participer à un débat sur le forum
- rédiger une synthèse personnelle d'une page et l'envoyer au professeur
- etc.

Moodle permet d'organiser de tels parcours et de visualiser leur degré de réalisation par les étudiants.

### Construire la complémentarité idéale entre :

- **interactions synchrones** : ont lieu en temps réel (téléphone, Skype, chat, séance en classe...). Elles réduisent la flexibilité horaire mais soutiennent la motivation par le contact humain direct.
- **interactions asynchrones** : ont lieu en temps différé (email, forums de discussion...). Elles maximisent la flexibilité horaire mais réduisent le sentiment d'être en contact avec d'autres.



## Références

- Docq, F., Lebrun, M. & Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 7(3), pp. 48-59. En ligne : <http://www.ritpu.org/spip.php?rubrique61>, consulté le 12/04/2016
- Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy : *A Plan of Action*. *White Paper*. Washington, D.C. : The Aspen Institute Communications and Society Program. En ligne : [http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital\\_and\\_Media\\_Literacy\\_A\\_Plan\\_of\\_Action.pdf](http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf), consulté le 12/04/2016
- Sangrà A., Vlachopoulos D. & Cabrera N. (2012). Building an Inclusive Definition of E-Learning: An approach to the Conceptual Framework. *IRRODL*, 13(2).
- Sener, J. (2015). *Updated E-Learning Definitions*. Blog Online Learning Consortium. En ligne : <http://onlinelearningconsortium.org/updated-e-learning-definitions-2/>, consulté le 12/04/2016
- Siemens, G. (2004). *Connectivism, a Learning Theory for the Digital Age*. En ligne : <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, consulté le 12/04/2016
- Ministère de l'éducation française (2010). *Référentiel de compétences C2i2e* (certificat informatique et Internet pour enseignants). En ligne : <https://c2i.education.fr/spip.php?article87>, consulté le 12/04/2016
- Davis, C., Deil-Amen, R., Rios-Aguilar, C. et Sacramento Gonzalez Canche, M. (2012). *Social media in higher education, a literature review and research directions*. Center for the study of higher education, University of Arizona and Claremont Graduate University. En ligne : <http://works.bepress.com/hfdavis/2>, consulté le 12/04/2016
- Kim, S.-M., & Verrier, C. (2009). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université. Implication et pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Selwyn, N. (2012). *Social media in higher education*. The Europa World of Learning, 1-10. En ligne sur le site web de Education Arena. En ligne : <http://www.educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-selwyn.pdf> consulté le 12/04/2016
- Serre, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Editions Le Pommier.

## Pour en savoir plus...

- Basque, J., & Baillargeon, M.(2013). *La conception de cours à distance*. in Le Tableau, 2(1). En ligne : <http://pedagogie.uquebec.ca/portail/le-tableau/publications-2013/vol-2-no-1-la-conception-de-cours-a-distance>, consulté le 12/04/2016
- Collectif Hy-sup (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour l'enseignement supérieur*. Résultats de recherche et témoignages vidéos d'enseignants. En ligne : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544&pageId=1727>, consulté le 12/04/2016



2. Comment exploiter les TICE pour favoriser l'apprentissage en classe ?



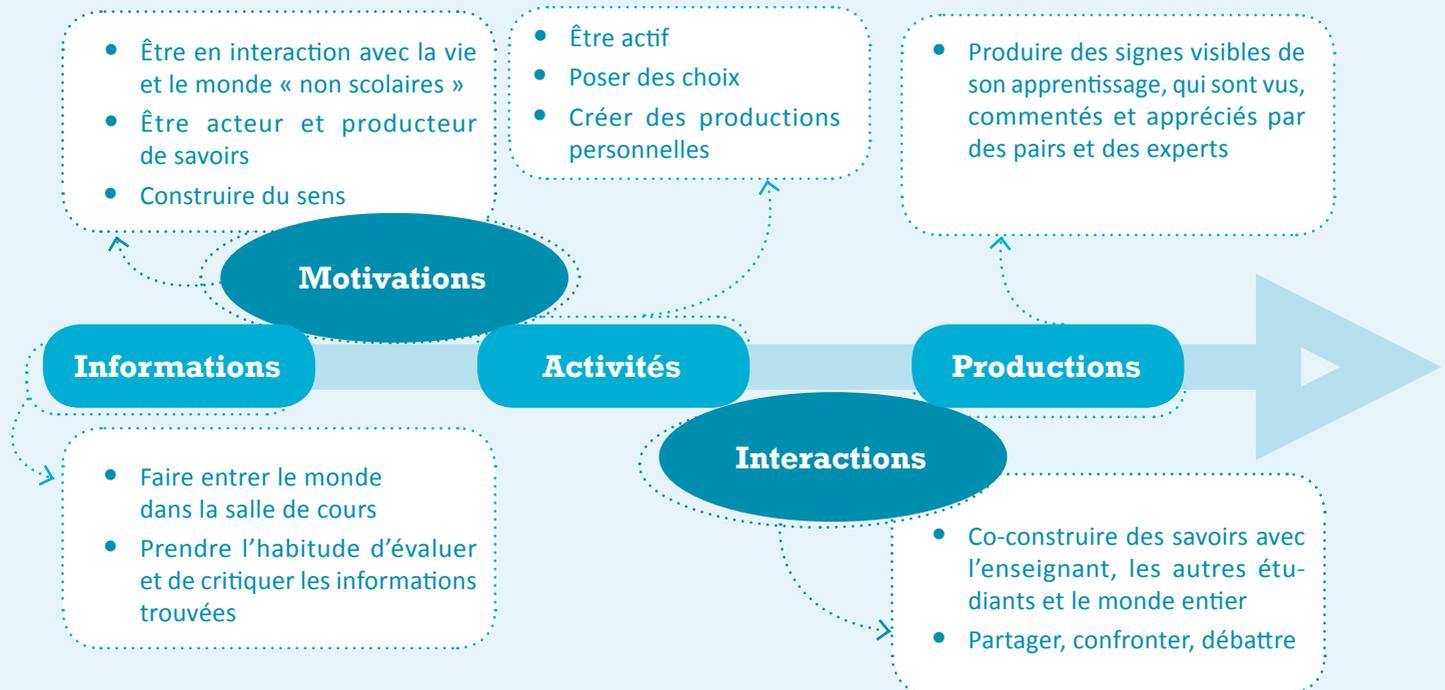
## COMMENT TIRER PARTI DES TECHNOLOGIES ?

1. Au secours, mes étudiants sont des digital natives !
- 2. Comment exploiter les TICE pour favoriser l'apprentissage en classe ?**
  - 2.1. Enrichir mon cours par les TICE**
  - 2.2. Dynamiser l'auditoire avec des télévotants**
3. Construire un MOOC, pourquoi pas moi ?
4. Comment contribuer au mouvement de l'Open Education ?

## 2.1. Enrichir mon cours par les TICE

Utiliser les technologies dans un **dispositif de présentiel** enrichi peut soutenir une transformation de votre enseignement pour qu'il stimule davantage les **facteurs d'un apprentissage actif**.

### 5 MOTS CLÉS POUR STIMULER L'APPRENTISSAGE AVEC LES TICE



Les TICE trouvent leur valeur ajoutée notamment lorsqu'elles encouragent un apprentissage en profondeur où **l'étudiant est actif** dans la construction des savoirs, plutôt que « consommateur » d'un savoir établi par d'autres.

### Ce que je peux faire en tant qu'enseignant



- ✓ Faire chercher des informations par les étudiants et analyser les résultats de cette recherche avec eux. Les guider dans la construction de sens autour des informations trouvées.
- ✓ Leur faire créer des articles, vidéos, reportages photos... et les partager comme ressources d'apprentissage libres. Ainsi, leurs travaux ne sont plus lus uniquement par le professeur !
- ✓ Leur faire construire des productions collectives, évolutives au fil des années : syllabus de cours, banque d'exemples, collection de photos de terrain commentées...



«Je demande à mes étudiants de réaliser de courtes interviews ou prises de vue sur le terrain. Ils font cela très facilement avec leur smartphone. Ainsi, ils amènent "le monde" en classe.»



«Je fais regarder une vidéo à mes étudiants avant leur séance de TP. En pratiquant le système de classe inversée, on peut alors se concentrer sur des exercices de mise en pratique et sur leurs idées pour aller plus loin. Je démarre le TP par une série de questions auxquelles les étudiants répondent avec des télévotants».

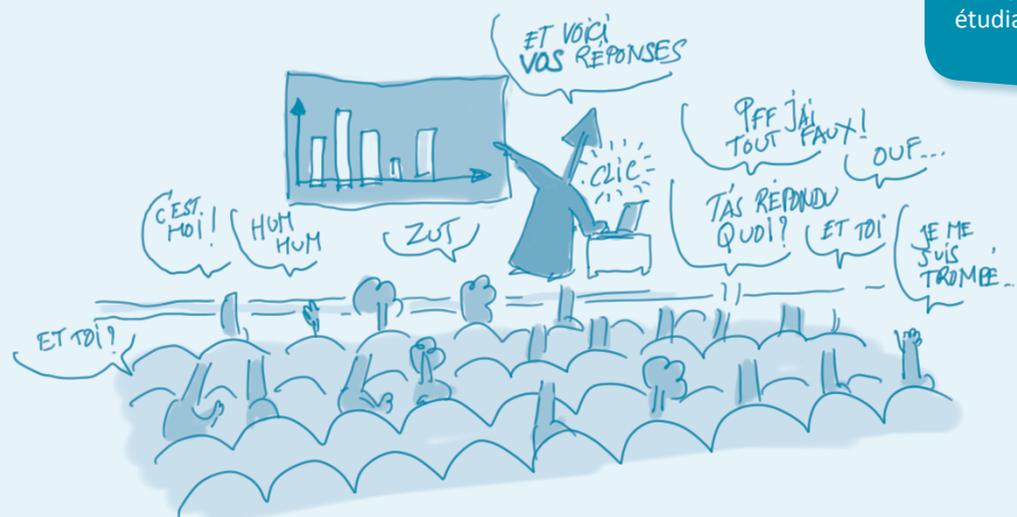
«Avec plusieurs collègues, nous avons élaboré une banque de podcasts vidéo pour montrer des expériences de physique. Les étudiants peuvent les regarder 10 fois de suite s'ils le souhaitent. Un bon approfondissement des TP!»



«Grâce au système d'évaluation par les pairs de Moodle, les étudiants peuvent se familiariser avec les exigences de l'écriture académique. Evaluer les copies des autres les amène à s'appropriier les critères de qualité d'une bonne rédaction».

## 2.2. Dynamiser l'auditoire avec les télévotants

Systèmes de collecte et de **traitement instantané** de réponses émises par les étudiants, dans l'auditoire



### Les étudiants communiquent leur réponse par :

- boîtiers de vote
- smartphone, ordinateur portable, tablette... (sur un site web ad hoc)
- pancartes comportant des QR code ou des couleurs
- etc.

La visualisation des réponses est immédiate, gérée par un logiciel ad hoc utilisé sur l'ordinateur du professeur.

#### TÉMOIGNAGE



«On n'a pas attendu l'apparition des télévotants pour poser des questions aux étudiants! Qu'est-ce que cette technologie apporte de nouveau?!»

**Visualiser en temps réel la répartition des réponses** : cela permet de sonder l'ensemble des apprenants et plus uniquement quelques étudiants volontaires.

**Garantir l'anonymat** : les étudiants peuvent répondre aux questions sans peur d'être ridiculisés ou pénalisés (comparativement à un vote à main levée).

De nouvelles techniques permettent d'**épargner l'achat de boîtiers de vote** : de plus en plus, des services en ligne permettent aux étudiants de répondre par SMS ou en utilisant leur appareil mobile connecté au wifi.

Ces nouvelles techniques permettent d'élargir la forme des questions prises en charge, notamment **des questions ouvertes et des commentaires**.

Un tableau répertoriant une sélection de systèmes de vote, mis à jour régulièrement, est disponible sur le site du LLL.

# TÉLÉVOTEURS : UNE TECHNOLOGIE POUR UN LARGE ÉVENTAIL DE DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES !

## Des questions à choix multiples pour sonder :

### En amorce

«J'utilise les télévoteurs comme une façon d'engager la discussion sur un sujet en mettant en évidence des divergences dans les réponses.»

- l'identification de la définition correcte d'un concept
- la solution correcte à un exercice
- l'interprétation d'un graphique
- l'explication adéquate d'un phénomène
- le type de réaction à privilégier face à un problème pratique
- un positionnement dans une controverse
- etc.

### En préparation à l'examen

«À la fin de chaque chapitre, je permets aux étudiants de s'entraîner aux questions que je poserai à l'examen.»

### En réveil des prérequis

«Je débute une nouvelle thématique par quelques questions pour permettre aux étudiants de se souvenir de ce qu'ils ont vu dans les cours précédents, et qu'ils devront mobiliser dans ce cours-ci.»

### En dispositif de classe inversée

«Je pose des questions sur la lecture à réaliser avant de venir au cours. Mon objectif n'est pas de contrôler si les étudiants ont bien lu... mais ils se rendent très vite compte que, s'ils n'ont pas lu, ils ne peuvent pas résoudre les cas pratiques que je leur soumetts.»

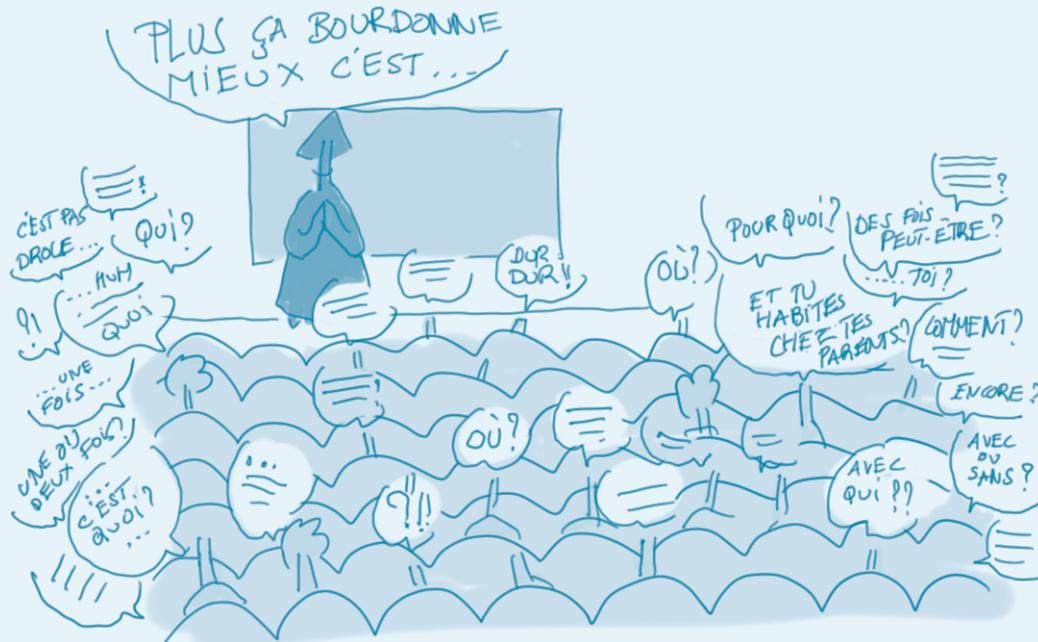
### En technique de rétroaction

«Je peux facilement savoir, grâce à un mini quiz, si les éléments les plus importants ont été compris. Je pose ces questions en fin de séance, pour pouvoir adapter en conséquence la séance suivante.»

TÉMOIGNAGE



«Plus j'entends du chaos dans les discussions, plus je sais que ma question est en train de bien fonctionner. Il suffit que j'annonce que je vais présenter les résultats et le silence tombe !»



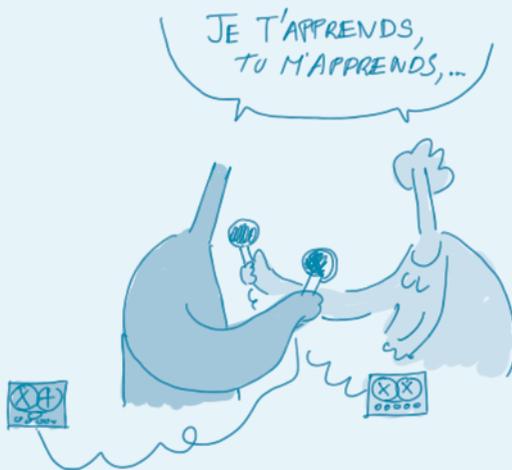
## ZOOM SUR UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE : L'INSTRUCTION PAR LES PAIRS

### PRINCIPE

Par une série de questions conceptuelles posées en auditoire, l'étudiant est amené successivement à réfléchir, voter, écouter, convaincre. Pendant ce temps, l'enseignant circule entre les groupes, écoute les « représentations naïves ». Classiquement, la bonne réponse émerge de la simple discussion entre pairs. L'enseignant peut alors synthétiser, détailler, donner des précisions, commenter les arguments qu'il a entendu...

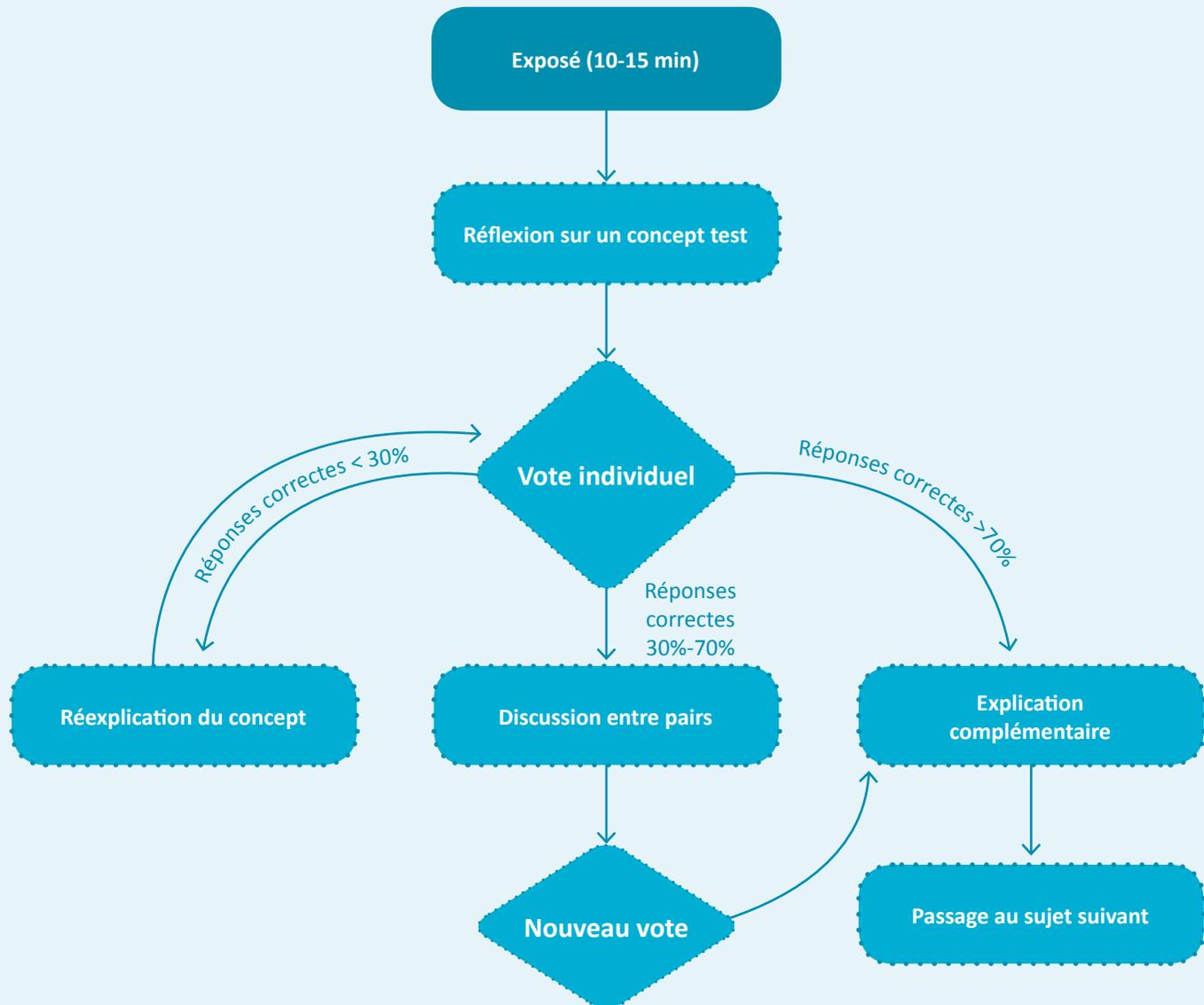
Un **concept test** est une question à choix multiple qui vise à tester la compréhension profonde de l'étudiant.

- Elle utilise les représentations naïves des étudiants comme distracteurs
- Elle est d'un niveau de difficulté intermédiaire
- Stimulante, intrigante, elle défie l'étudiant



Pour en savoir plus > [Mazur, 2014]

## SCÉNARIO TYPE D'UNE SÉQUENCE D'INSTRUCTION PAR LES PAIRS





## Références

- Docq, F., Lebrun, M. & Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 7(3), pp. 48-59. En ligne : <http://www.ritpu.org/spip.php?rubrique61> consulté le 12/04/2016
- Mazur, E. (2014). *Peer Instruction. Une méthode éprouvée d'enseignement interactif*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Lu, J., & Law, N. (2011). Online Peer Assessment: Effects of Cognitive and Affective Feedback. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*. 40(2), 257-275.
- Projet Université de Technologie Ouverte Pluripartenaire. (2015). *Évaluation par les pairs dans les MOOCs : qu'en dit la littérature*. Dossier de la newsletter n°24. En ligne : <https://utop.inria.fr/newsletter-24/>, consulté le 12/04/2016
- *Turn to your neighbor*. The official peer instruction blog. En ligne : <http://blog.peerinstruction.net>, consulté le 12/04/2016

## Pour en savoir plus...

- Bachy, S. & Lebrun, M. (2009). Catégorisation de techniques de rétroaction pour l'enseignement universitaire. *Mesure et évaluation*. 2009, vol 32, N°2, 29-47
- Brill, J.M. & Hodges, C.B. (2011). Investigating Peer Review as an Intentional Learning Strategy to Foster Collaborative Knowledge-Building in Students of Instructional Design. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 114-118.
- Davis, C., Deil-Amen, R., Rios-Aguilar, C. & Sacramento Gonzalez Canche, M. (2012). *Social media in higher education, a literature review and research directions*. Center for the study of higher education, University of Arizona and Claremont Graduate University. En ligne : <http://works.bepress.com/hfdavis/2>, consulté le 12/04/2016
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teachers Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Laberge V. & Francoeur E. (2014). Les télévotants et la dynamique de classe. *Le tableau*, 3(3). En ligne : <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/publications-2014/vol3-no3-les-televotants-et-la-dynamique-de-classe>, consulté le 12/04/2016
- Lebrun, M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université
- Léger M., Bourque J. & Richard J.-F. (2010). Influence des télévotants sur le résultat scolaire : une méta-analyse, *International Journal of technologies in higher education*, 7(2). En ligne : <http://www.ritpu.org/spip.php?rubrique57&lang=fr>, consulté le 12/04/2016



3. Construire un MOOC,  
pourquoi pas moi ?



## COMMENT TIRER PARTI DES TECHNOLOGIES ?

1. Au secours, mes étudiants sont des digital natives !
2. Comment exploiter les TICE pour favoriser l'apprentissage en classe ?
- 3. Construire un MOOC, pourquoi pas moi ?**
  - 3.1. Qu'est-ce qu'un MOOC ?**
  - 3.2. Pourquoi se lancer dans l'aventure MOOC ?**
  - 3.3. Les MOOCs, quels avantages pour mes étudiants ?**
4. Comment contribuer au mouvement de l'Open Education ?

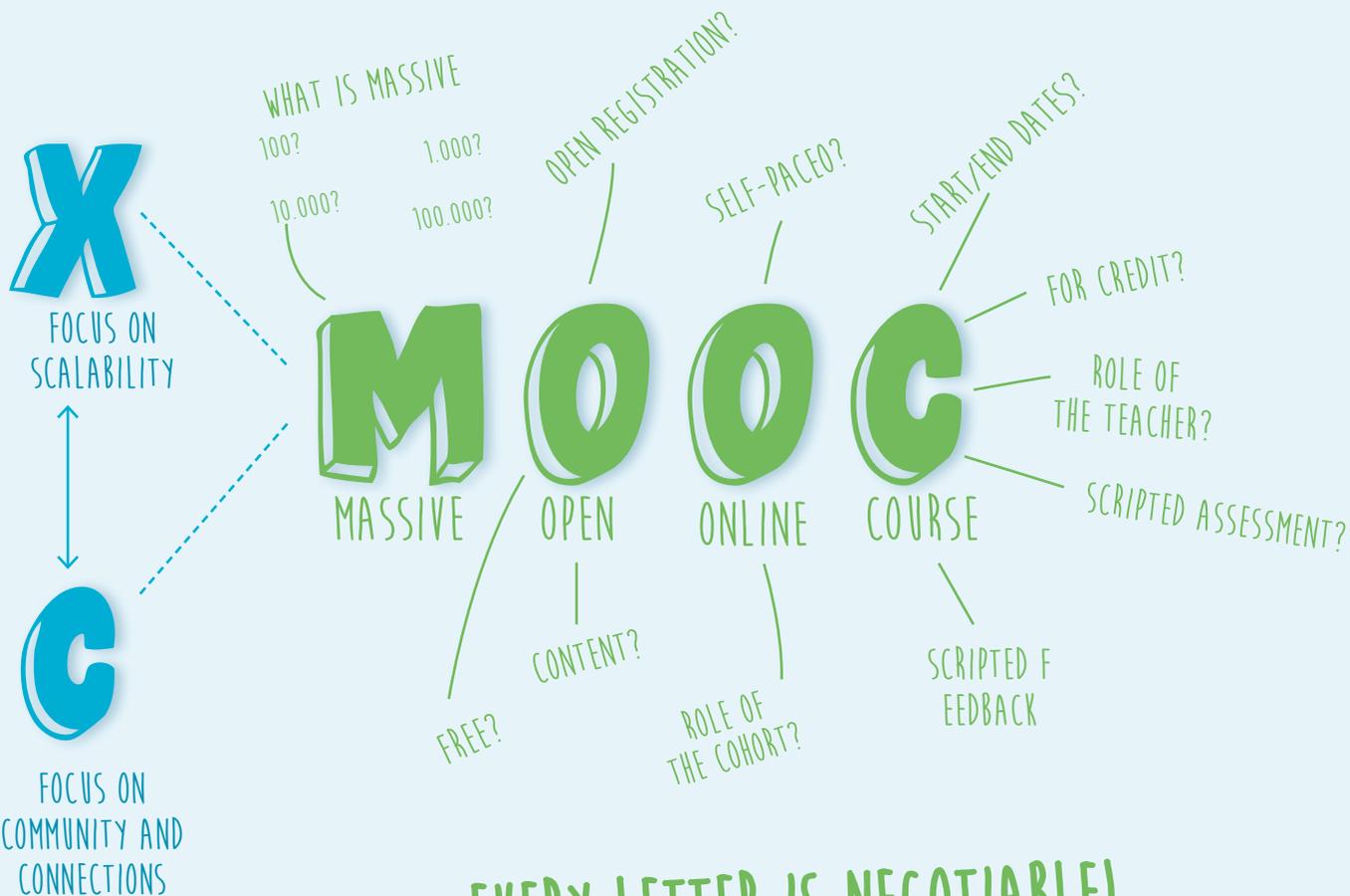


*L'UCL a fait le choix de se lancer dans l'aventure MOOC pour explorer de nouvelles formes d'apprentissage et d'enseignement en ligne et en classe.*

*(Vincent Blondel, recteur de l'UCL, 2014)*



### 3.1. Qu'est-ce qu'un MOOC?



Based on conversations at #Educon 2.5 - CC by Mathieu Plourde V.1, Feb 5, 2013

Le phénomène et l'acronyme MOOC sont nés aux Etats Unis en 2008. Ces Massive Open Online Courses se définissent par leur public et par leur format. Ces cours sont ouverts à tous et sans limite physique puisqu'ils sont entièrement numérisés, accessibles en ligne depuis n'importe quel ordinateur ou tablette. Ils sont « massifs » car il n'y a pas de prérequis et le nombre d'inscrits y est potentiellement très important. (Pomerom, Epelboin & Thoury, 2014)

## xMOOC ou cMOOC ?

Il y a deux orientations majeures en matière de MOOCs.

Les cMOOCs ou MOOCs connectivistes proposent une pédagogie ouverte qui s'appuie sur des réseaux de contenus et d'individus.

Les xMOOCs visent la certification d'apprentissages réalisés dans le cadre d'une démarche plus transmissive.

Non mutuellement exclusives, ces orientations peuvent se combiner au sein d'un même MOOC.

FAUX

Un MOOC, c'est aussi des débats interactifs en ligne, des partages d'expériences, des quiz, des évaluations par les pairs, des sessions de questions/réponses en direct avec les enseignants...

	VRAI	FAUX
Un MOOC, c'est un ensemble de vidéos.		●
Les MOOCs vont remplacer les profs.		●
Les MOOCs, c'est pour tout le monde.	●	

FAUX

Au contraire, les MOOCs permettent de dégager du temps en classe pour mettre en place des activités interactives entre l'enseignant et les apprenants.

VRAI

Les MOOCs sont gratuits, accessibles à tous sans condition d'inscription ; seules des options facultatives sont payantes.



Qui aurait parié il y a 5 ans sur l'explosion du phénomène MOOC ?  
Qui peut aujourd'hui anticiper ce que seront les MOOCs dans 5 ans ?

(Vincent Blondel, 2014)

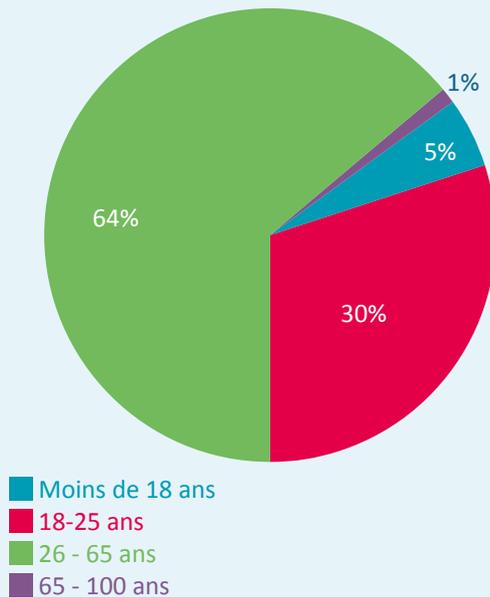


# LES MOOCS À L'UCL : QUELQUES CHIFFRES

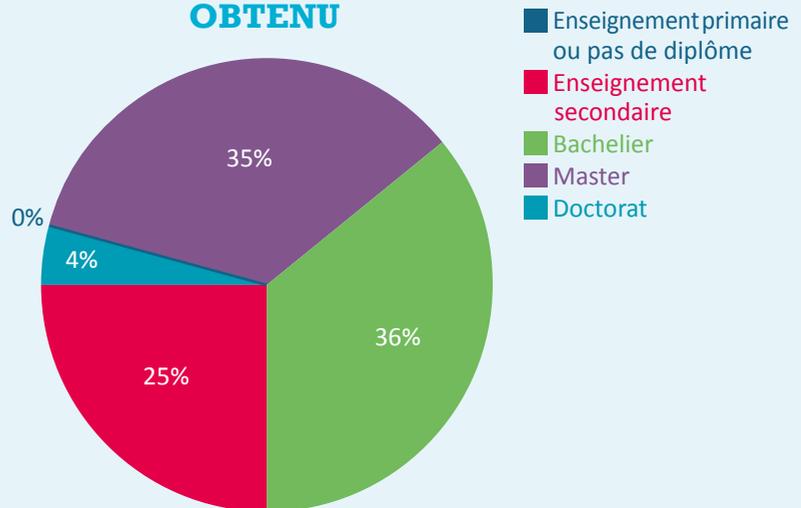
## Qui sont les apprenants des MOOCs ?

Les données issues des enquêtes en début de MOOC (enquêtes de profil réalisées sur 25.000 participants) de 13 MOOCs UCL sur edX\* ayant été organisés entre février 2014 et décembre 2015 par Louvain moocXperience indiquent qu'ils sont issus de 198 pays et ne sont pas des étudiants comme les autres : ils sont plus âgés, plus diplômés, inscrits dans la vie active et leur motivation principale est le développement de nouvelles connaissances et compétences.

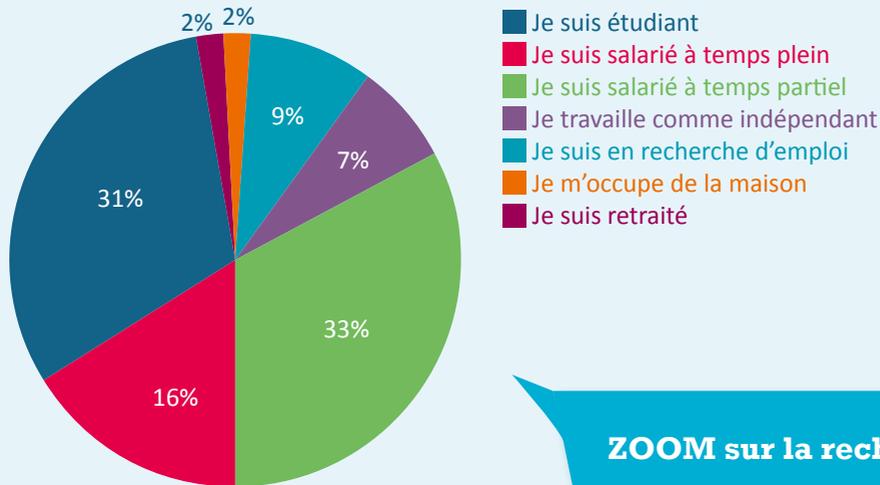
### ÂGE



### PLUS HAUT DIPLÔME OBTENU



## STATUT PROFESSIONNEL

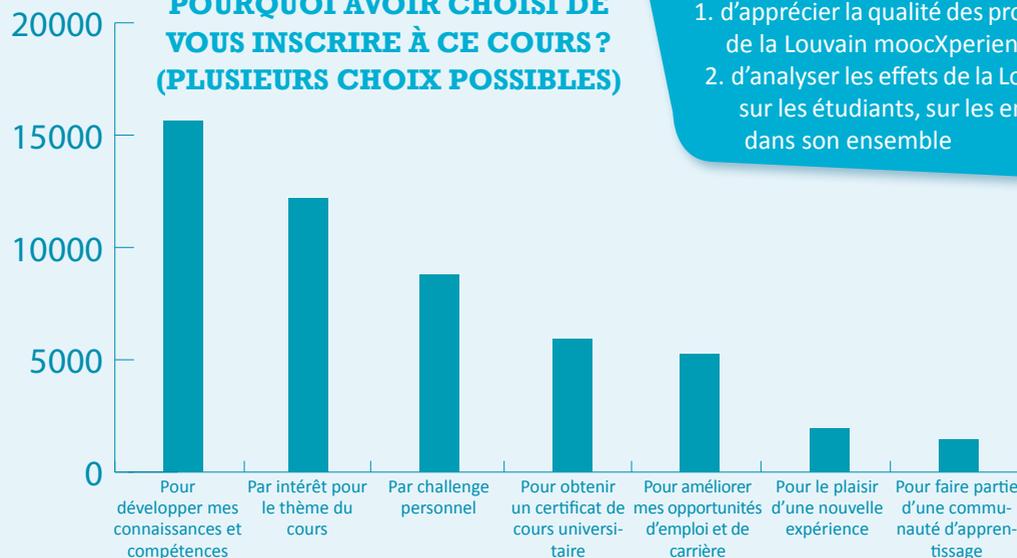


### ZOOM sur la recherche moocQuality

L'UCL a été l'un des pionniers dans le lancement des MOOCs avec le projet Louvain moocXperience, qui vise la conception et l'expérimentation de MOOCs. Puis, en 2015, est né le projet de recherche moocQuality, en vue :

1. d'apprécier la qualité des processus et des produits de la Louvain moocXperience
2. d'analyser les effets de la Louvain moocXperience sur les étudiants, sur les enseignants et sur l'UCL dans son ensemble

### POURQUOI AVOIR CHOISI DE VOUS INSCRIRE À CE COURS ? (PLUSIEURS CHOIX POSSIBLES)





### 3.3. Les MOOCs, quels avantages pour mes étudiants ?

- Laisser la théorie pour l'apprentissage en ligne et expérimenter des pédagogies par projets ou problèmes avec le professeur en présentiel
- Apprendre à son propre rythme
- Disposer de ressources documentaires riches, basées sur l'interactivité du web
- Échanger des points de vue avec des étudiants du monde entier







4. Comment contribuer  
au mouvement  
de l'Open Education ?



## COMMENT TIRER PARTI DES TECHNOLOGIES ?

1. Au secours, mes étudiants sont des digital natives !
2. Comment exploiter les TICE pour favoriser l'apprentissage en classe ?
3. Construire un MOOC, pourquoi pas moi ?

### **4. Comment contribuer au mouvement de l'Open Education ?**

**4.1. L'ouverture, un état d'esprit**

**4.2. L'Open Education, qu'est-ce que c'est ?**

**4.3. Utiliser des ressources libres dans mes enseignements**

**4.4. Partager mes productions sous licence Creative Commons**



*Axes de travail pour développer l'université numérique :*

- Favoriser le développement et l'utilisation de ressources pédagogiques libres,
- Favoriser, tester et analyser des nouvelles technologies au service de la formation,
- Inciter et soutenir la publication en accès libre, en ligne et gratuit,
- Soutenir et favoriser le développement de logiciels Open source.

*(extraits du Plan « Louvain 2020 » septembre 2015, p 17)*



## 4.1. L'ouverture : un état d'esprit

L'ouverture, c'est un état d'esprit opposé au paradigme de la propriété, de l'exclusivité (copyright). Il s'agit de partager ses productions de toutes natures, de les rendre, par défaut, accessibles, utilisables, partageables, modifiables... par la communauté. Cette philosophie « libre » est considérée comme particulièrement adaptée à l'ère numérique et à la société de l'information.

En 2015, l'UCL a signé la Déclaration de La Haye, qui appelle à des modifications des lois sur la propriété intellectuelle et à un accès égal à la connaissance.

PHILOSOPHIE LIBRE	PHILOSOPHIE PROPRIÉTAIRE
Œuvre partageable	Œuvre protégée
Les autres peuvent utiliser mon œuvre sans devoir l'acheter.	Les autres peuvent utiliser mon œuvre pour leur usage personnel, éventuellement après avoir acheté une licence.
Les autres peuvent, à leur tour, partager mon œuvre au public, en citant mon nom comme auteur.	Les autres ne peuvent pas distribuer mon œuvre (ne pas la donner à d'autres, ni la mettre sur Internet ou l'intégrer dans des publications ou des vidéos...).
Les autres peuvent, éventuellement, modifier mon œuvre pour en créer une nouvelle.	Les autres ne peuvent pas modifier mon œuvre.

Pas seulement en éducation...

- Dans le secteur culturel : open content
- Dans le secteur de l'édition : open access
- En informatique : open source

## 4.2. L'Open Education, qu'est-ce que c'est ?

En matière d'éducation, la philosophie libre se concrétise notamment par :

- des **ressources d'apprentissage libres** – OER, open educational resources
- des **cours ouverts en ligne** accessibles à tous – MOOCs, massive open online courses

### OER ?

- cours enregistrés en vidéo
- capsules vidéos didactiques
- articles
- syllabus
- diaporamas commentés
- schémas
- photos
- didacticiels
- exercices
- études de cas...

Bref, toute ressource élaborée dans un but de faciliter l'apprentissage.



UTILISER LES RESSOURCES  
PRODUITES PAR D'AUTRES  
DANS VOS PROPRES ENSEIGNEMENTS

PARTAGER LES RESSOURCES  
QUE VOUS CRÉEZ  
AVEC LA COMMUNAUTÉ



## 4.3. Utiliser des ressources libres dans vos enseignements

À quoi reconnaît-on qu'une ressource disponible sur Internet est « libre de droits » ?  
En lisant bien les conditions d'utilisation qui l'accompagnent !

- Les licences Creative Commons expriment la volonté de l'auteur de partager sa création (sous des conditions particulières – voir ci-contre)
- Le « copyright » exprime la volonté de l'auteur de rester maître de la distribution de son oeuvre. Il faut donc, au préalable, prendre contact avec lui pour demander son autorisation d'utiliser l'oeuvre.
- Par défaut, toute ressource est considérée comme protégée par copyright.

### Où trouver des ressources éducatives libres de droit ?

- Open Education Europa - <http://openeducationeuropa.eu/>
- OER Commons - <https://www.oercommons.org/>
- MIT Open Courseware – <http://ocw.mit.edu/>
- Community College Consortium for Open Educational Resources - <http://oerconsortium.org/>
- Dans des banques d'images qui permettent de filtrer les images par type de licence (choisissez les licences Creative Commons)
- etc.

Vous pouvez également faire un "mash-up" : combiner des contenus de tiers provenant de différentes sources et formats. Cela permet la création d'un nouvel élément libre et original pour la communauté.

## 4.4. Partager vos productions sous licence Creative Commons

Vous avez produit une ressource d'apprentissage (vidéo, article, syllabus...) ? Pourquoi ne pas la rendre accessible aux autres en tant qu'OER en la diffusant via le web ou une plateforme ad hoc ?

Dans ce cas, exprimez les usages que vous en autorisez à l'aide des licences Creative Commons. Vous pouvez choisir entre 6 licences, qui expriment des droits légèrement différents : le tiers peut / ne peut pas modifier votre œuvre; le tiers peut / ne peut pas l'utiliser avec un but commercial etc. Dans tous les cas, l'attribution est requise : le tiers doit citer votre nom comme auteur de l'œuvre.

Appelez le sigle correspondant à votre choix sur votre œuvre et établissez un hyperlien vers la page qui explicite la licence choisie, sur <http://creativecommons.org/>

LICENSES	TERMS
	 <b>Attribution</b> Others can copy, distribute, display, perform and remix your work if they credit your name as requested by you
	 <b>No Derivative Works</b> Others can only copy, distribute, display or perform verbatim copies of your work
	 <b>Share Alike</b> Others can distribute your work only under a license identical to the one you have chosen for your work
	 <b>Non-Commercial</b> Others can copy, distribute, display, perform or remix your work but for non-commercial purposes only.
	





# COMMENT TIRER PARTI DES TECHNOLOGIES ?



1 Au secours, mes étudiants  
sont des digital natives! . . . . . 139

2 Comment exploiter les TICE  
pour favoriser l'apprentissage  
en classe? . . . . . 153

3 Construire un MOOC,  
pourquoi pas moi? . . . . . 165

4 Comment contribuer  
au mouvement  
de l'Open Education? . . . . . 175

C. COMMENT TIRER PARTI DES TECHNOLOGIES ?



# COMMENT ÉVOLUER EN TANT QU'ENSEIGNANT ?



1 Pourquoi me former au métier d'enseignant? ..... 185

2 Quel parcours emprunter? ... 187

3 Comment savoir où j'en suis? ..... 191

4 Comment me former? ..... 195

5 Comment mon investissement pédagogique est-il valorisé? .. 197

## D. COMMENT ÉVOLUER EN TANT QU'ENSEIGNANT ?

## 1. Pourquoi me former au métier d'enseignant ?

Notre but comme enseignant est d'amener le plus grand nombre d'étudiants à réussir, c'est-à-dire : à atteindre les acquis d'apprentissage visés dans nos cours et dans nos programmes, dans la limite des efforts déployés par les étudiants eux-mêmes et des moyens disponibles.

### Comment atteindre ce but ?

En étant efficaces et efficients dans nos pratiques d'enseignants. Pour y arriver, une seule piste : le **développement professionnel**.



*Se développer... c'est un processus de transformations, individuelles et collectives, de compétences et composantes identitaires mobilisées dans des situations d'enseignement. Cette identité d'enseignant est construite à partir d'une expertise scientifique. Différentes phases se succèdent, ces transformations sont progressives et sont étroitement liées à des contextes et environnements rencontrés.*

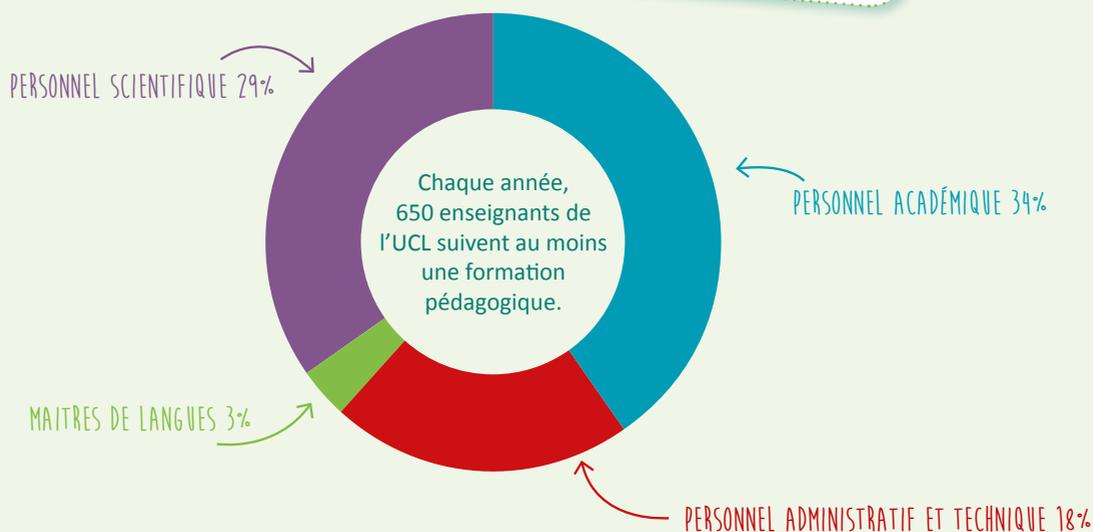
*(Barbier, Chaix & Demailly, 1994 In Paquay, Wouters & Van nieuwenhoven, 2010)*



## TÉMOIGNAGE



«Pour savoir comment enseigner, on peut toujours partir de ce que l'on a connu soi-même, quand on était étudiant. Et c'est vrai que, lorsque j'étais étudiante, j'ai rencontré des professeurs extraordinaires, passionnés, captivants. Ce n'est sans doute pas par hasard que je suis encore à l'université aujourd'hui. Mais il faut bien reconnaître que les étudiants d'aujourd'hui sont plus nombreux et sans doute fort différents de ceux que nous étions autrefois...»



## TÉMOIGNAGE

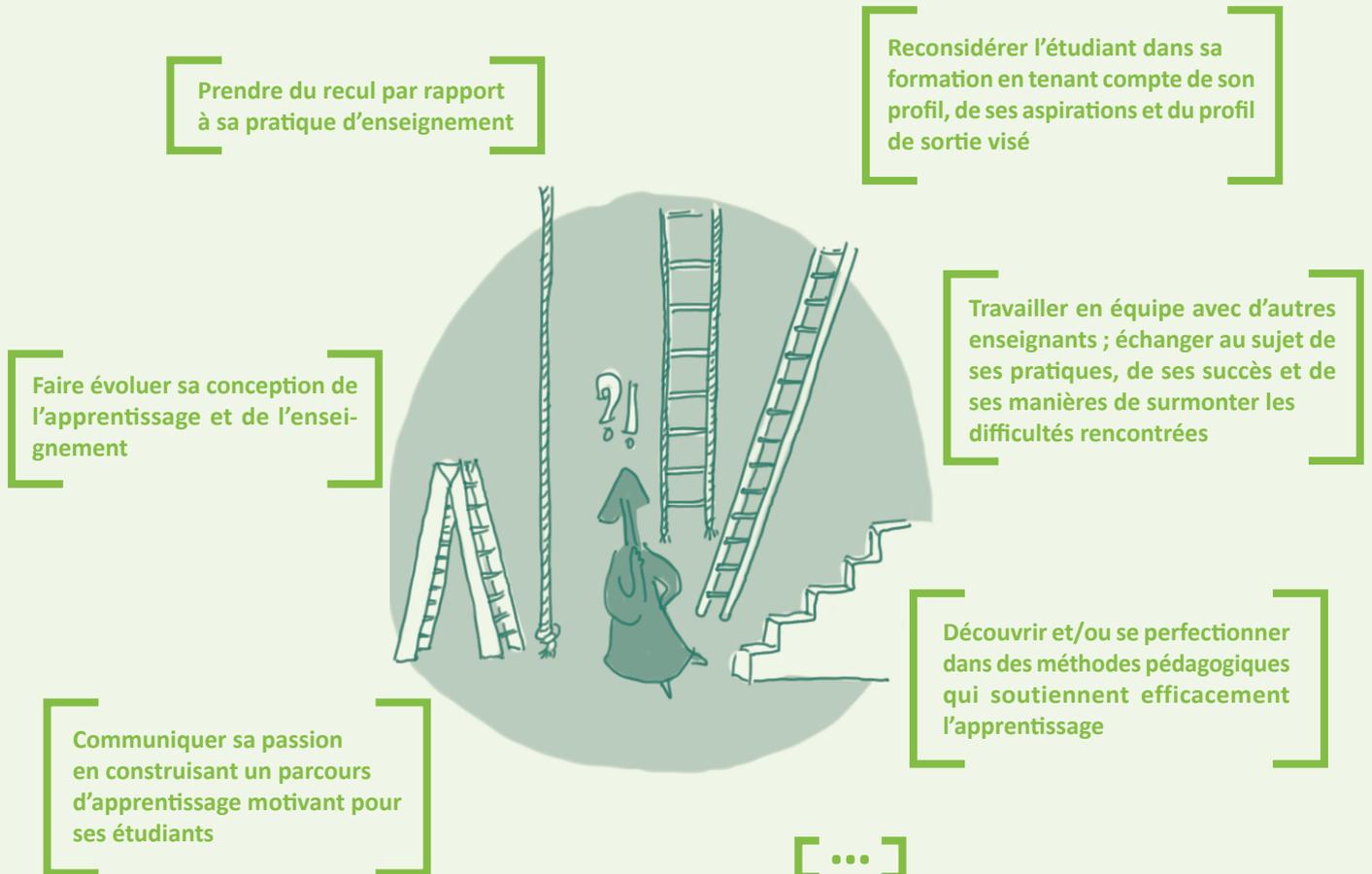


«J'ai une réputation internationale... Je suis fier d'avoir été engagé à l'UCL et je voudrais communiquer toute cette passion issue de ma recherche à mes étudiants, aussi nombreux soient-ils... Pour moi, chacun d'entre eux est important, pour ce qu'ils nous apportent dans leur questionnement et leur remise en cause... Ma question fondamentale est comment communiquer cette passion...»

## 2. Quel parcours emprunter ?

Se former vise à améliorer la qualité de la formation des étudiants. Mais il s'agit avant tout du parcours d'un professionnel de l'enseignement et de la formation. Le développement professionnel s'envisage de manière différenciée, les trajectoires se veulent multiples...

### Quelles activités contribuent au développement professionnel pédagogique des enseignants ?



## Comment les enseignants se représentent le développement professionnel



Objectif de transmission de connaissances aux étudiants

L'enseignant est celui qui transmet les connaissances aux étudiants. L'étudiant est un récepteur (plutôt passif) des connaissances.

Accroître ma compréhension de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas dans le but de faciliter l'apprentissage des étudiants ?

Expérimenter et évaluer différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour être plus efficace comme enseignant ?

Constituer un répertoire de stratégies d'enseignement pour me sentir plus expérimenté en tant qu'enseignant ?

Expérimenter différentes manières d'enseigner pour être plus à l'aise dans mon rôle d'enseignant ?

Augmenter mes connaissances dans la matière à enseigner ?

Objectif de maîtrise des concepts et de développement de compétences par les étudiants

L'enseignant vise à motiver les étudiants et à les aider à développer des habiletés de traitement de situations et de résolution de problèmes ainsi que des habiletés pratiques

(Åkerlind, 2004)

**Le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) vise à :**

- améliorer la qualité de la formation et l'apprentissage des étudiants
- reconnaître et valoriser l'investissement pédagogique
- proposer un cadre de développement professionnel



Publier et réaliser des présentations à propos de mon enseignement, obtenir des fonds pour mener une recherche liée à mon enseignement, aider des collègues à se former...

**Être un « scholar » signifie...**

Réaliser un travail excellent et être capable d'aider ou d'amener d'autres collègues vers l'excellence. En recherche, un « académique » vise naturellement à progresser dans sa carrière vers le niveau de scholar. SoTL est un cadre de référence qui affirme qu'un enseignant peut (et même doit) essayer de progresser jusqu'au niveau scholar dans le domaine de l'enseignement comme il le ferait pour son expertise en recherche.

Discuter avec des collègues de questions pédagogiques, prendre des responsabilités institutionnelles, inscrire mes innovations dans une démarche Qualité...

Réfléchir à mon enseignement, justifier les fondements des dispositifs pédagogiques, m'impliquer dans l'innovation pédagogique, évaluer mon enseignement en vue de l'améliorer...



**Pour en savoir plus >** [Brabrand & Andersen, 2006]

> [Rege Colet, Mcalpine, Fanghanel & Weston, 2011]  
[Weston & Mcalpine, 2001]



### 3. Comment savoir où j'en suis ?

**Tout enseignant de l'UCL qui le souhaite peut demander un accompagnement pédagogique**

- Enquête de perception des étudiants, ciblée sur certains aspects
- « Focus group » avec des étudiants
- Observation par un conseiller pédagogique
- Observation par les pairs suite à un module de formation
- Analyse du dispositif en termes d'alignement
- Bilan de l'engagement pédagogique
- Participer à un partage de pratiques
- ...



L'accompagnement pédagogique a une visée uniquement formative. Les chemins empruntés peuvent être très différents.

Chaque année 190 enseignants sont accompagnés : évaluation d'enseignement par les étudiants (EEE), conception et mise en œuvre de dispositifs, dossier de valorisation pédagogique (DVP)...

#### TÉMOIGNAGE



« J'ai introduit une demande d'évaluation au LLL, sans trop savoir ce que je cherchais... mais je me posais pas mal de questions à chaque fin de séance à propos de mon efficacité et des activités proposées aux étudiants... J'ai d'abord réfléchi aux différents éléments que je proposais aux étudiants et à la manière dont je procédais et j'ai ensuite évalué et demandé aux étudiants ce qu'ils en pensaient... »

## Une modalité : l'enquête sur les perceptions des étudiants

**L'évaluation des enseignement par les étudiants (EEE) se réalise via des enquêtes de perceptions, elle vise à :**

- ✓ recueillir des informations au cœur de l'activité (diagnostic)
- ✓ exploiter ces informations de manière réflexive pour améliorer le dispositif pédagogique
- ✓ orienter les pratiques futures de l'enseignant
- ✓ réviser ou renforcer certains aspects du programme (cfr. approche programme)

D'autres méthodes sont possibles pour recueillir les perceptions des étudiants : focus group, interview, questionnaire sur mesure, évaluation des niveaux de compétences avant/après le cours...

### TÉMOIGNAGE

« Bien que l'évaluation du cours montre une satisfaction globale des étudiants et le bon niveau de mon enseignement, remplir la fiche contextuelle m'a permis de prendre du recul par rapport au public étudiant et à certaines remarques émises dans les commentaires ouverts. Je me suis aussi posé la question de la place de mon cours au sein du programme ».



### TÉMOIGNAGE

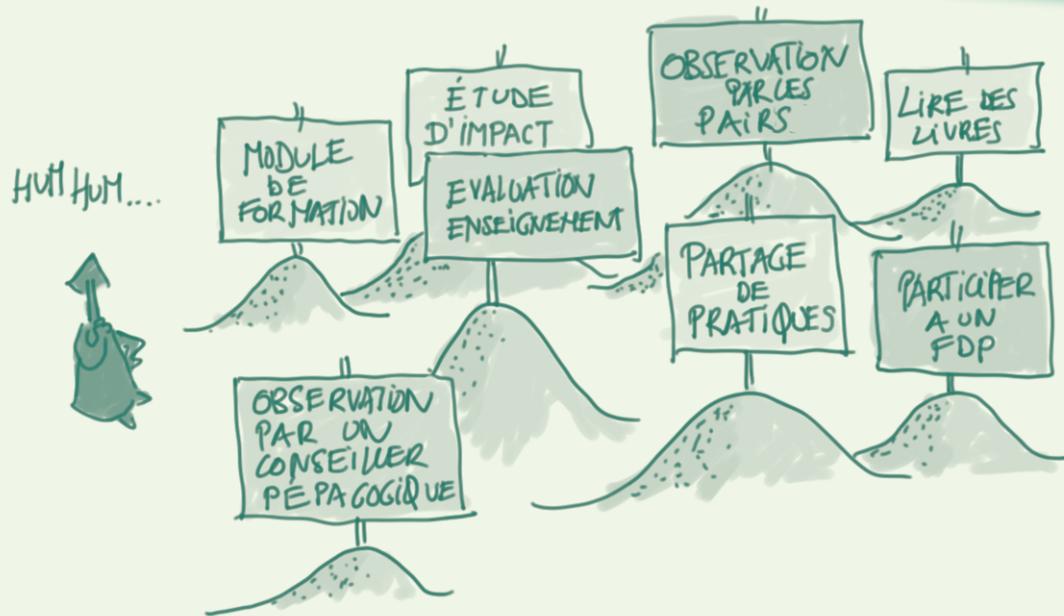
« Je pense que tout se passe pour un mieux dans mes cours... Mais, en fait, je ne sais pas ce que les étudiants en pensent : comment perçoivent-ils les progrès qu'ils ont réalisés ? Se sentent-ils plus compétents qu'avant mon cours ? Sont-ils prêts pour les autres cours du programme ? »

Se former est un choix personnel, qui doit s'inscrire dans une logique de développement professionnel (cfr SoTL). On commence par exemple par une formation de base (CSE, « Construire son enseignement », formation proposée à tous les nouveaux académiques) et, plus tard, on a envie de faire évaluer son cours, de participer à un projet d'innovation pédagogique, de partager et de diffuser ses pratiques en discutant avec des collègues...

## TÉMOIGNAGE



« Jeune prof, je me suis focalisé sur la recherche. Après quelques années, ma charge de cours a augmenté. Maintenant je n'ai plus le temps de me former... »



## TÉMOIGNAGE



« J'enseigne tous les jours, mais comment puis-je faire pour favoriser davantage un parcours d'apprentissage significatif et motivant pour les étudiants? »



## 4. Comment me former ?



### Activités phares

Thématiques pédagogiques d'actualité à approfondir, invitation à innover  
*les classes inversées, le 10/20, Hack'apprendre...*



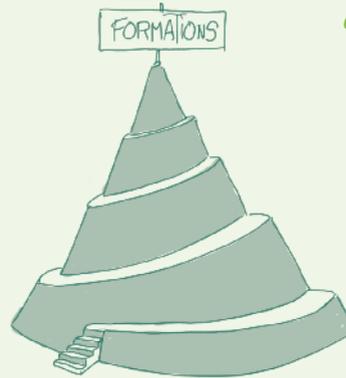
### Sensibilisation

Des séances d'information pour sensibiliser des enseignants aux priorités de l'UCL et aux ressources institutionnelles disponibles  
*accueil des nouveaux enseignants, le DVP...*



### Diffusion

Des événements de mise en valeur, des innovations mises en place à l'UCL et ailleurs  
*échos pédagogiques, forum des FDP, conférences...*



### Pour publics ciblés

Activités formatives pour des publics spécifiques  
*construire son enseignement, séances spéciales assistants, « Profondval » pour les responsables de programme...*



### À la demande

Activités formatives à vous proposer où et quand vous le voulez, en réponse à des questions locales, issues de programmes ou des contextes facultaires  
*accompagner les étudiants à travailler en groupes, réaliser des « screencast », former des tuteurs en pédagogie active, stimuler la créativité...*



### Pour aller plus loin

Approfondissement des compétences pédagogiques  
*eLearn2, communautés de pratiques QCM...*

## Quelles valorisations envisager ?

Satisfaction personnelle vis-à-vis de l'efficacité du dispositif mis en place

Satisfaction des étudiants en termes d'acquis d'apprentissage

Avoir envie de vérifier l'impact de certains changements mis en oeuvre dans ses cours, en connaître la plus-value

[ ... ]

Diffuser ses pratiques, voir ses pratiques utilisées par d'autres

Reconnaissance institutionnelle à travers l'importance croissante accordée au DVP et les différents moment de sa carrière

Proposer à ses pairs une pratique explorée

## 5. Comment mon investissement pédagogique est-il valorisé ?

### Le DVP : un outil réflexif et de communication

Depuis 2000, l'Université catholique de Louvain (UCL) recommande aux enseignants de constituer un dossier de valorisation pédagogique (DVP, *teaching dossier*, *teaching portfolio*) pour rendre compte de leur engagement dans cette facette du métier ainsi que pour documenter et valoriser la qualité de leurs pratiques pédagogiques.

L'évaluation de la qualité de l'enseignement ne peut se baser uniquement sur les résultats de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. L'instauration de dossiers d'enseignement place l'enseignant au cœur d'une démarche réflexive d'amélioration et d'évaluation de la qualité de ses pratiques de formation.

#### TÉMOIGNAGE



«Chaque année, je mets beaucoup d'énergie et de temps dans mon métier, je cherche à rendre les étudiants plus actifs, à les passionner par les activités proposées... Concevoir des changements, les mettre en pratique, innover... c'est palpitant. Comment puis-je mieux communiquer autour de moi et diffuser plus largement ces pratiques au sein d'un réseau pédagogique de professeurs ou dans des revues à caractère pédagogique?»



Soutenir la formation des assistants et des professeurs, avec l'appui d'un institut de pédagogie renouvelé et en reconnaissant leur investissement pédagogique.

(Offrir des formations de qualité, axe de travail 2 du Plan Louvain 2020)



## Le DVP : comment faire ?

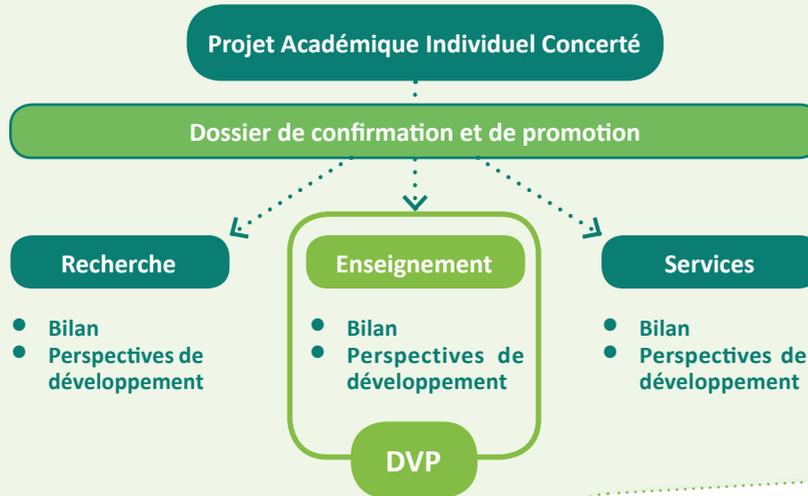


### La démarche de constitution et de rédaction d'un DVP

1. sélectionner des éléments représentatifs de ses activités et de ses responsabilités pédagogiques pour les décrire et les documenter (Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Avec quels résultats ?)
2. établir un dialogue entre théorie et pratique
3. démontrer sa pratique réflexive à partir d'exemples concrets
4. inclure des évaluations de l'enseignement par les étudiants et d'autres données pertinentes éventuellement disponibles
5. mettre à disposition les traces pertinentes pour valider et documenter les différentes composantes de son engagement pédagogique

*(Ryegård, Apelgren & Olsson, 2010)*

## Place du DVP dans le Projet Académique Individuel Concerté



### TÉMOIGNAGE

« J'ai rédigé mon DVP pour déposer un dossier de promotion. En le rédigeant et en argumentant, je me suis rendu compte de tout ce que j'avais déjà réalisé et ce que je devais encore faire. En final, rédiger mon DVP m'a aidé à y voir plus clair dans mon parcours professionnel... »

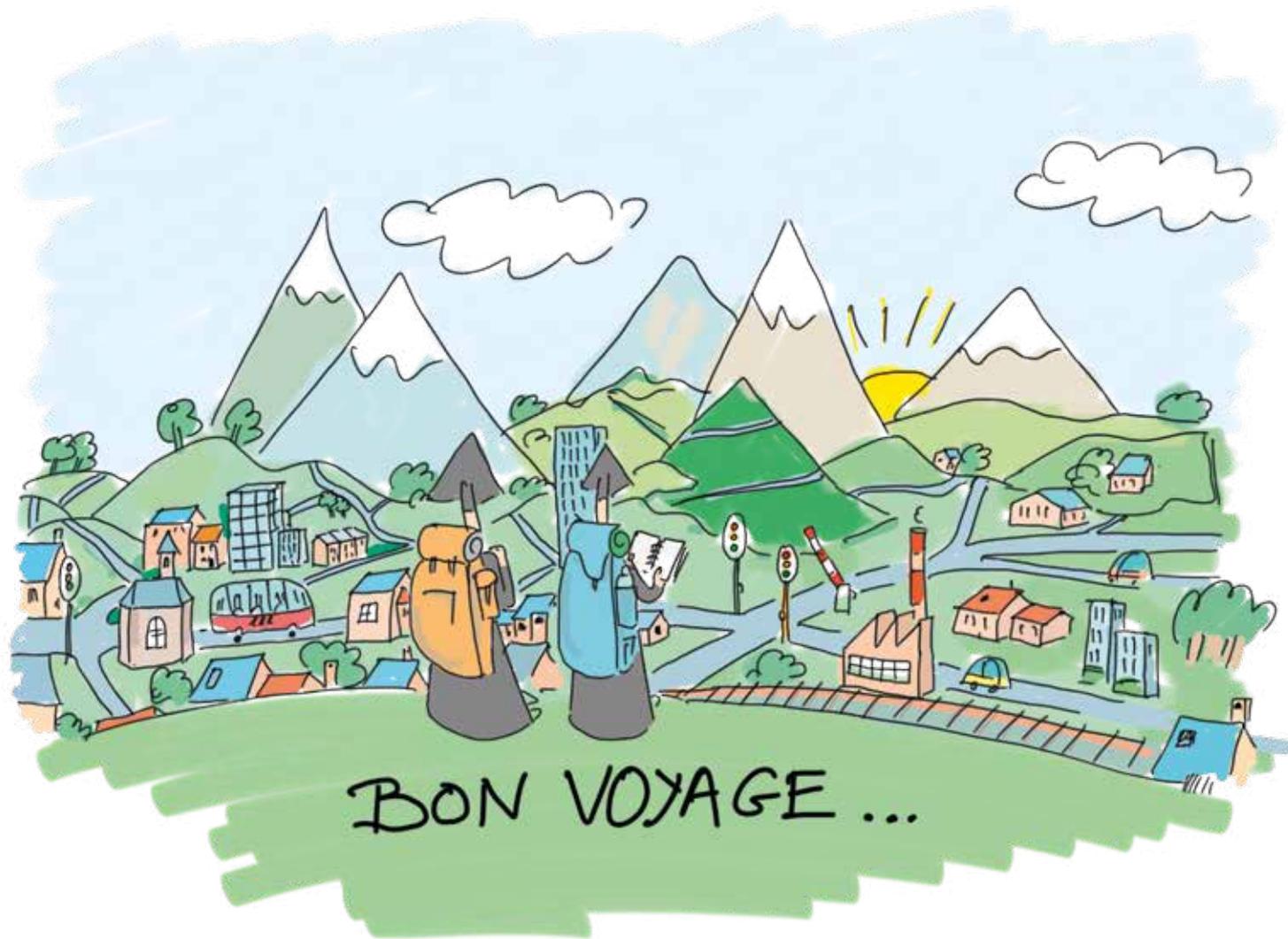


Grâce à la multiplicité des informations sélectionnées et à la rigueur du processus de documentation, l'enseignant, par le biais de ce dossier, est en mesure d'analyser ses pratiques et de les valoriser, de questionner son investissement pédagogique au moment de carrière qui est le sien et l'expertise développée à partir de sa pratique professionnelle.

(Bernard, 2011).







# Table des matières

<b>Préambule</b> .....	5
<b>Un peu d'histoire</b> .....	11
<b>Les 4 missions du LLL</b> .....	31
1. Accompagner.....	33
2. Innover.....	41
3. Valoriser.....	43
4. Chercher.....	45
<b>A Comment construire mon cours ?</b> .....	47
1. Comment intéresser mes étudiants ?.....	49
1.1. C'est quoi la motivation ?.....	51
1.2. Comment donner du sens aux apprentissages ?.....	54
2. Que vont apprendre mes étudiants ?.....	57
2.1. C'est quoi un acquis d'apprentissage (AA) ?.....	59
2.2. Pour qui et pourquoi définir les AA visés par un cours ?.....	60
2.3. Comment formuler les AA visés par un cours ?.....	61
2.4. Les 8 clés pour formuler un AA idéal.....	62
3. Quelle place pour les compétences transversales dans mon cours ?.....	65
4. Comment atteindre les acquis d'apprentissage (AA) ?.....	71
4.1. Comment structurer mes contenus d'enseignement ?.....	73
4.2. Qu'est-ce que l'alignement pédagogique ?.....	74
4.3. Quel scénario pour mes activités ?.....	77
4.4. À quoi sert le plan de cours ?.....	79

5.	Comment rendre mes étudiants actifs ?	81
5.1.	Nous enseignons, apprennent-ils ?	83
5.2.	Créer des occasions d'apprendre	86
5.3.	Inverser la classe	88
5.4.	Dynamiser son auditoire	90
5.5.	Apprendre par le groupe	94
5.6.	Quel tuteur pour accompagner le groupe ?	101
6.	Comment évaluer mes étudiants ?	105
6.1.	Pourquoi évaluer ?	108
6.2.	Qu'est-ce que je souhaite évaluer ?	110
6.3.	Quel dispositif d'évaluation choisir ?	111
6.4.	Comment élaborer une appréciation ?	114
6.5.	Que communiquer aux étudiants et quand ?	116
6.6.	Quels points de vigilance ?	118
6.7.	«Équitable» a son label étudiant : PEPS	119

## B

### **Comment enseigner et collaborer dans une approche-programme ?**..... 121

1.	C'est quoi l'approche-programme et ça change quoi ?	123
2.	Pourquoi et pour qui une approche-programme ?	126
3.	Quelles implications pour mes cours et pour moi, enseignant au sein d'une approche-programme ?	128
4.	Qui est responsable de quoi ?	132

## C

### **Comment tirer parti des technologies ?**..... 137

1.	Au secours, mes étudiants sont des digital natives !	139
1.1.	La société est devenue numérique, quelle attitude choisir ?	141

1.2. Les compétences de l'ère numérique.....	142
1.3. Suis-je prêt à intégrer les TICE dans mes enseignements ? .....	144
1.4. TICE : quels atouts pour l'apprentissage ? .....	146
1.5. e-Learning, blended learning, MOOC, mettons-nous d'accord sur les mots.....	148
1.6. Dispositifs hybrides... Je dessine l'organisation de mon cours ! .....	150
2. Comment exploiter les TICE pour favoriser l'apprentissage en classe ? .....	153
2.1. Enrichir mon cours par les TICE .....	155
2.2. Dynamiser l'auditoire avec des télévotants.....	158
3. Construire un MOOC, pourquoi pas moi ? .....	165
3.1. Qu'est-ce qu'un MOOC ? .....	168
3.2. Pourquoi se lancer dans l'aventure MOOC ? .....	172
3.3. Les MOOCs, quels avantages pour mes étudiants ?.....	173
4. Comment contribuer au mouvement de l'Open Education ? .....	175
4.1. L'ouverture, un état d'esprit.....	178
4.2. L'Open Education, qu'est-ce que c'est ? .....	179
4.3. Utiliser des ressources libres dans mes enseignements.....	180
4.4. Partager mes productions sous licence Creative Commons .....	181
<b>D Comment évoluer en tant qu'enseignant ? .....</b>	<b>183</b>
1. Pourquoi me former au métier d'enseignant ? .....	185
2. Quel parcours emprunter ? .....	187
3. Comment savoir où j'en suis ?.....	191
4. Comment me former ?.....	195
5. Comment mon investissement pédagogique est-il valorisé ? .....	197





LOUVAIN  
LEARNING  
LAB

#### Éditeur responsable

Benoit Raucent  
Louvain Learning Lab (LLL)  
Grand-rue, 54  
1348 Louvain-la-Neuve  
<http://www.uclouvain.be/louvainlearninglab>

#### Rédacteur en chef

Benoit Raucent

#### Comité de rédaction

Véronique Bosschaert, Thérèse Bouvy, Nathalie Catinus,  
Coralie Delhaye, Françoise Docq, Ella Hamonic, Virginie Hospel,  
Brigitte Kerpelt, Stéphanie Kleinen, Nathalie Kruyts, Marcel Lebrun,  
Julie Lecoq, Emilie Malcourant, Benoit Raucent, Leticia Warnier  
et Pascale Wouters

#### Graphisme et mise en page

[www.afd.be](http://www.afd.be)

#### Illustrations

Benoit Raucent

## Carnet de l'enseignant Voyages en pédagogie universitaire

Pour ses 20 ans, l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) change de nom et devient le Louvain Learning Lab (LLL). C'est dans le cadre de cet anniversaire que l'équipe qui le compose a choisi de rédiger un carnet pédagogique à destination des enseignants de l'enseignement supérieur et universitaire.

Ce carnet propose, au départ de questions formulées par des enseignants et d'interviews, des fiches synthétiques portant sur quatre grands thèmes : la conception d'un cours, l'approche-programme, les technologies au service de l'apprentissage et le développement du projet pédagogique de l'enseignant et de ses compétences.

L'équipe du LLL vous propose non pas un traité qui vous prendrait par la main en vous expliquant dans le grand détail les sujets incontournables... mais bien un carnet pour vous laisser explorer la pédagogie universitaire à votre guise en vous signalant diverses ressources durant votre parcours. Les trajectoires sont laissées au choix des lecteurs comme autant d'invitations à réfléchir et, surtout, à partager avec des collègues ou en équipe programme.