

# L'accompagnement des assistants et des professeurs de 1ère année à l'Université de Liège

Laurent Leduc  
CDS - IFRES - ULG



*Journée pédagogique de la HELDB, Haute Ecole Lucia de Brouckère*  
20 novembre 2008

# L'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)

- **Création:** par décision du CA de l'ULg le 26/01/2005
- **Comité d'accompagnement:** en charge de sa mise en place et de sa gestion
- **Conseil Scientifique:** interface entre l'IFRES et les Facultés
- **Missions:**
  - promouvoir l'enseignement à l'université
  - accompagner les enseignants et les départements dans leurs actions de formation des étudiants
  - constituer une offre de formation en pédagogie de l'enseignement supérieur
  - promouvoir la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur

# Pôles d'activités de l'IFRES

- Unités de Soutien Logistique et de Recherches (USLR) :
  - A. SMART
  - B. LabSET
- Trois programmes de formations :
  - A. Master Complémentaire FORMASUP en Pédagogie de l'Enseignement Supérieur
  - B. CAPAES
  - C. Programme de formation des encadrants
- Innovations en Faculté :  
Renouveau pédagogique de la Faculté de Médecine et introduction des APP, ARC, ARPC
- Centre de Didactique Supérieure (CDS)

# Le Centre de Didactique Supérieure (CDS) de l'Académie Universitaire Wallonie-Europe

- **Création:** au sein de l'AUWE (ULg – FUSAGx) en application de l'Art. 83 du « Décret Bologne »
- **Mission:** *conseiller, encadrer et former les enseignants en charge des étudiants de première génération*
- **Entrée en activité:** en octobre 2005 avec le soutien de l'Institut de Formation et de Recherches en Enseignements Supérieur (IFRES)
- **Gestion:** B. Mérenne (Coordinatrice), JL. Closset (Président CA)
- **Objectifs** :- informer sur les cellules d'appui pédagogique;
  - valoriser les initiatives innovantes;
  - favoriser l'échange de bonnes pratiques;
  - aider les encadrants dans leurs réalisations;
  - développer un catalogue d'offre de formations.

# Enquête préalable auprès du personnel encadrant de 1er BAC

- Au cours de 22 réunions (durée +/-2h), 125 enseignants des 31 jurys de 1er BAC se sont exprimés
- Débat sur le double thème:
  - *Quelles sont les difficultés majeures que vous rencontrez avec vos étudiants de 1ère année?*
  - *Quelles initiatives avez-vous prises afin d'y remédier?*
- identification de thèmes à partir des difficultés recensées
- constitution d'une réserve d'expériences d'enseignants
- Questionnaire d'attentes: propositions de thématiques à coter
- confirmation des thèmes pédagogiques à privilégier

# Thématiques traitées dans les formations du CDS

- Améliorer la **maîtrise du français** (activité 1 et 8)
- Accroître la **motivation** des étudiants (activité 2 et 11)
- **Simuler des examens** (activité 3 et 17)
- Les prérequis (activité 4 et 14)
- Introduction à l'**e-learning** (activité 5)
- **Accompagner les étudiants** de première année de bachelier: les expériences de la FUSAGx et de l'ULg (activité 6)
- Construire et gérer des **examens standardisés** de qualité (activité 7)
- Introduction au **PBL** (activité 9)
- Utilisation des **boîtiers de vote** à des fins pédagogiques (activité 10)
- Mettre en place une **évaluation formative** (activité 13)
- Amener l'étudiant à **réfléchir à ses propres performances** (activité 16)
- Concevoir et utiliser des **supports multimédias** (PowerPoint, tableau interactif, vidéos) pour l'enseignement en amphi (activité 18)
- Enseigner les **mathématiques** en 1<sup>ère</sup> année de bachelier (activité 12)
- Favoriser l'apprentissage des **langues vivantes** en 1<sup>ère</sup> année de bachelier (activité 15)

# Une formule d'offre de formations à deux vitesses:

## 1) la Séance Thématique Présentielle

Phase préliminaire de **sensibilisation** de 3h bâtie :

- sur des **témoignages d'enseignants** (sélectionnés d'après : le caractère de transférabilité, de faisabilité, la matière enseignée / la faculté du professeur sollicité, la diversité au regard des différentes facettes du thème, l'adéquation avec l'exposé de l'expert, le profil de l'intervenant)
- sur l'**exposé d'un expert** de la thématique interne à l'ULg (D. Leclercq, M. Poumay, J.L. Gilles, J.M. Defays), externe mais belge (M. Romainville, B. Noël) ou étranger (R. Viau, C Van der Vleuten, G. Guedet, C. Puren)
- sur un échange de **questions-réponses** ouvrant sur un **débat**

Depuis 2007: offre de séances consacrée à la **didactique d'une discipline** en 1er bac (maths, langues)

# Une formule d'offre de formations à deux vitesses:

## 2) le Séminaire de Suivi en Ligne

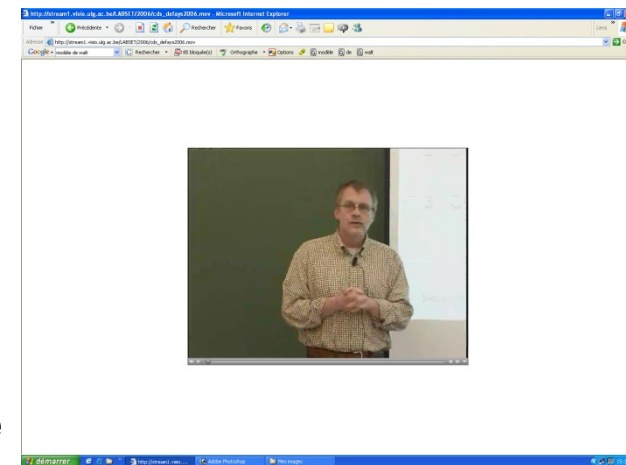
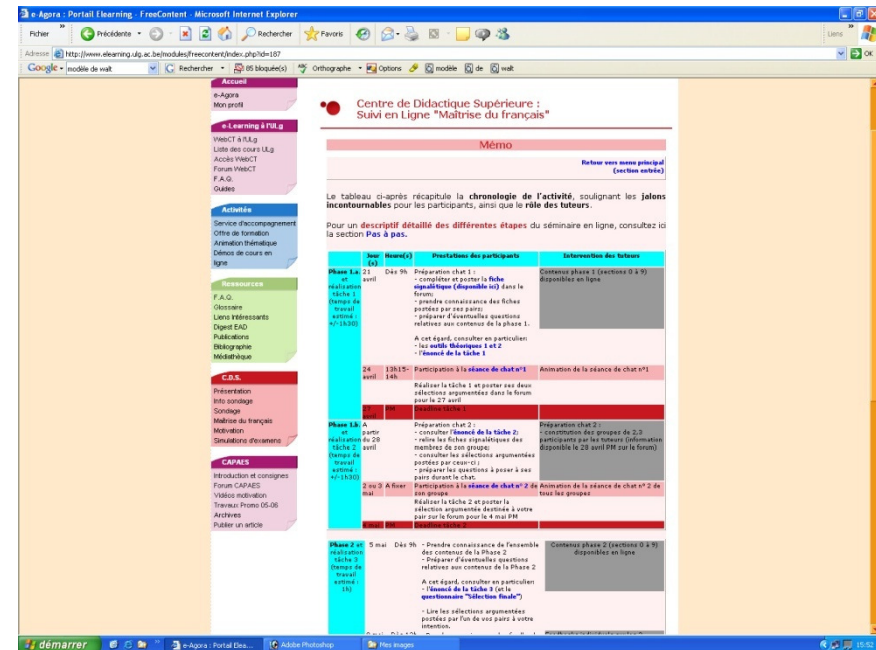
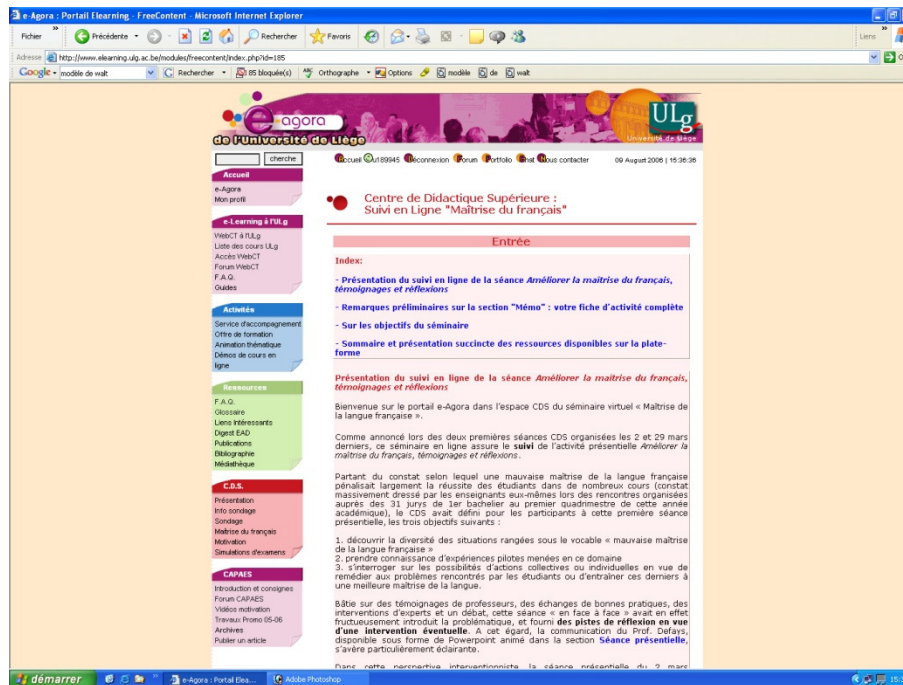
Phase d'intervention donnant lieu à une certification

- processus de conception d'un mini-projet (outil pédagogique, activité, etc.) en rapport avec une problématique donnée
- effort directement concentré sur l'un de ses propres cours avec le concours d'un tuteur
- parcours réflexif sous forme de séminaire virtuel (entièrement ou partiellement à distance via portail e-Agora)
- Dispositifs développés: améliorer la maîtrise du français, accroître la motivation des étudiants, introduire l'e-Learning dans ses enseignements, construire et gérer des tests standardisés, concevoir des simulations d'examens, concevoir un dispositif d'évaluation formative, remédier à la non maîtrise des prérequis



# Les sections communes aux trois dispositifs de suivi en ligne CDS (1)

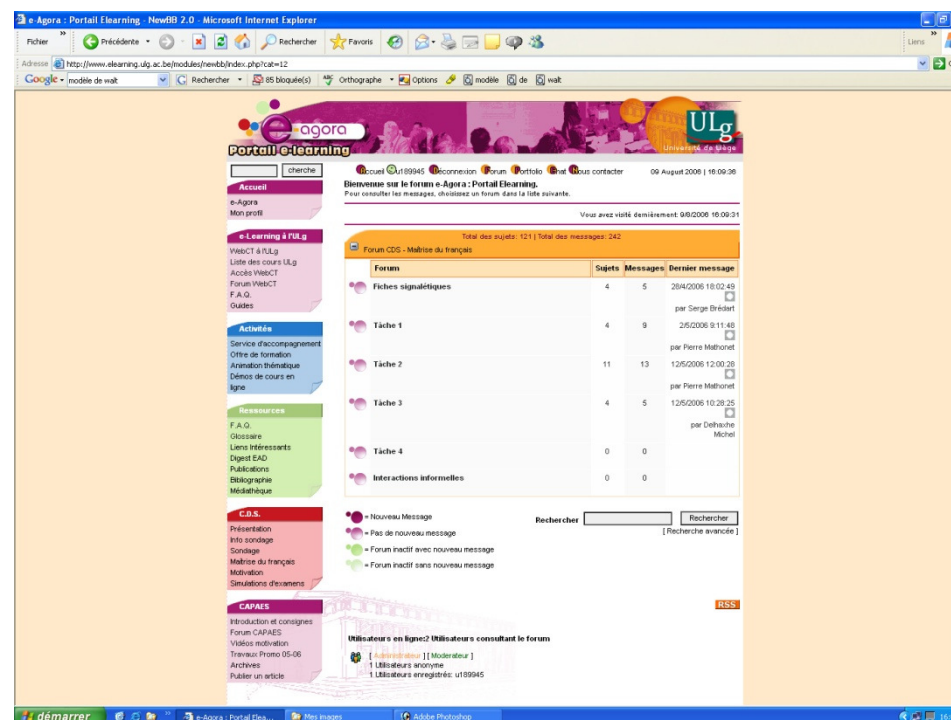
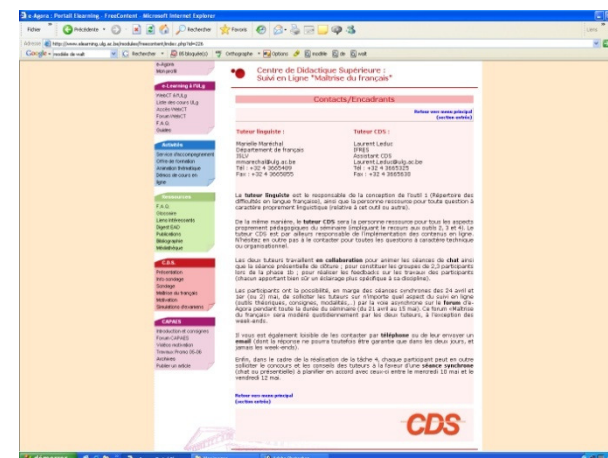
- Une section « Entrée »
- Une section « STP »
- Une section « Mémo » (et une section « Pas à pas »)





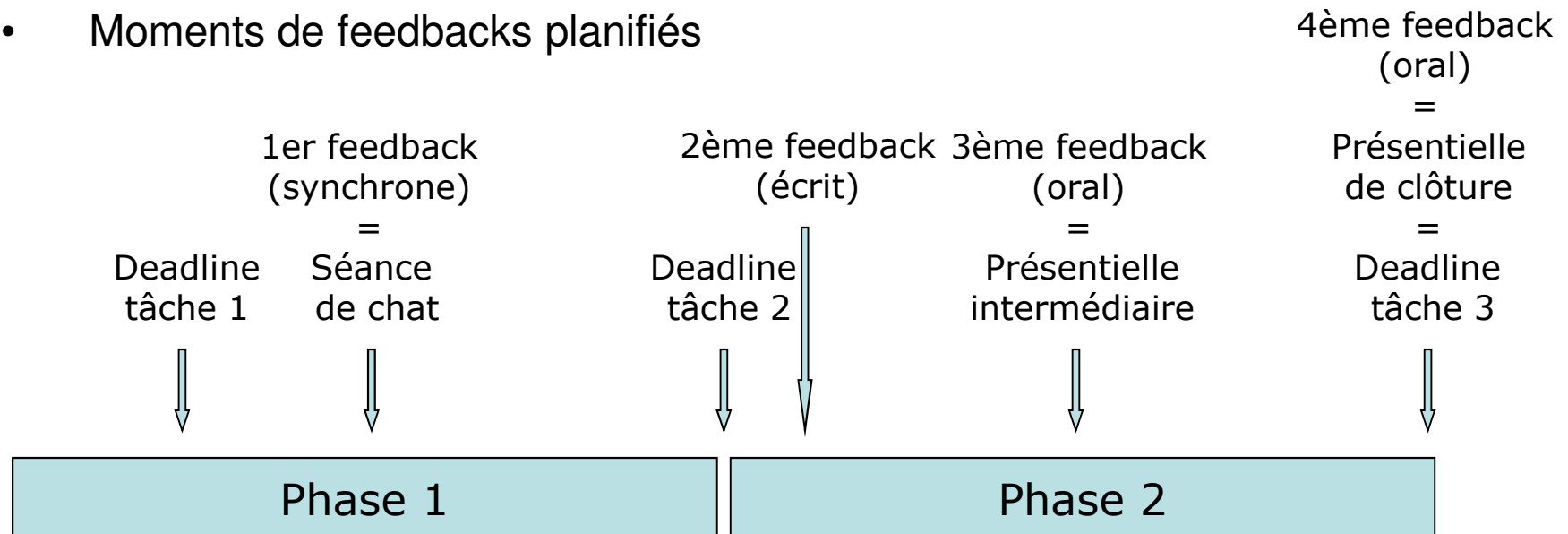
# Les sections communes aux trois dispositifs de suivi en ligne CDS (3)

- Une section « Chat-room »
- Une section « Forum »
- Une section « Contacts » et « aide technique »



# Un dispositif du séminaire de suivi : exemple de chronologie

- Durée: 3 à 5 semaines
- 2 grandes phases
- 3 à 4 tâches
- 2 à 3 rendez-vous synchrones (présentiel ou chat)
- Moments de feedbacks planifiés



# Le dispositif du séminaire de suivi « Maîtrise du français »: détail (1)

- **Tâche 1:** dans *l'Outil 1* (M. Maréchal, J.M. Defays), sélection argumentée de deux difficultés auxquelles s'atteler en priorité dans son propre cours.

**Outil 1: Répertoire des difficultés en langue française**

Retour vers menu principal (section entrée)

Erreurs de production (dans l'expression écrite)  
Liste indicative, non exhaustive

Catégorie générique	Problème spécifique	Exemple fautif
Orthographe d'usage	accents	Nous avons pris toutes les mesures nécessaires pour qu'une telle chose ne se reproduise plus. Le professeur se demande si il fera des révisions cette année. Est ce qu'il est venu ? Ce jeune allemand connaît très bien le Français. Evidemment, il a réponse à tout. conte / compte / comte
	élision et apostrophe	
	trait d'union majuscule / minuscule	
Orthographe grammaticale	lettres doubles homophones lexicaux	
	nombre et genre du nom	
	Problèmes d'accord entre le nom et l'adjectif	En somme, l'eau est un élément fondamentale à la vie.
	Problèmes d'accord entre le sujet et le verbe	Voilà des problèmes que l'équipe de chercheurs doivent gérer tous les jours.
Ponctuation	accord du participe passé	Elle s'est permis de le solliciter.
	Différence entre adjectif verbal et participe présent	Les étudiants désirants s'inscrire passeront me voir.
	homophones grammaticaux	ces / c'est / ses / s'
Vocabulaire	omission d'un signe de ponctuation	Pour cette raison les animaux et les plantes se sont adaptés à l'environnement.
	Présence indue d'un signe de ponctuation	Mon texte, porte sur la culture francophone de Belgique.
	Confusion entre deux signes de ponctuation	Sept pourcent des grossesses finissent par des accouchements prématurés, pourquoi, le plus souvent parce que le suivi gynécologique n'a pas été fait.
Grammaire (le mot)	sens incorrect du mot ou de l'expression	Un bébé prématuré est un enfant qui nait en dessous de trente-sept semaines de gestation.
	mots ou expressions imprécis	Les députés font un loi pour interdire le travail des enfants.
	incompatibilité entre deux mots ou expressions	L'école possède trop de lacunes
	redondance (répétition inutile)	Selon moi, je crois que... Il l'avait prévu d'avance.
Grammaire (le mot)	déterminants	Cette examen est le dernier
	Erreur de genre	N'importe laquelle occasion est bonne.
Grammaire (le mot)	Erreur de forme	
	Erreur dans le choix	Ce qui était le plus inquiétant, c'était la température élevée, des céphalées

# Le dispositif du séminaire de suivi « Maîtrise du français »: détail (2)

- ... aussi disponible: l'*Outil 2*, la Pyramide des compétences (D. Leclercq)  
« inciter les enseignants des diverses disciplines à réfléchir sur ce qui, dans leur enseignement, relève d'exigences linguistiques stricto sensu, et ce qui concerne le minimum requis de connaissances du domaine »  
(D. Dupont)

**Outil 2 : Pyramide des compétences**

Une architecture pyramidale des compétences à long terme

En 1997, D. Leclercq propose une architecture des compétences ("Pyramide des compétences") ou plutôt "forseuse", car il s'agit bien d'un outil personnel pour pénétrer les problèmes). Outre les responsabilités d'ordre thématique dans des domaines divers qui échoient à chaque enseignant, ces derniers doivent se concerter dans le cadre de leur participation commune à une construction plus large des compétences à long terme des étudiants. En effet, les étudiants qui sortent de l'université doivent continuer à (SE) créer eux-mêmes quatre types de compétences.

**Dynamiques:** Engagement, mobilisation, intentions, persévérance, habitudes

**Auto-cognitives:** Connaissance de soi et gestion de soi

**Démultiplicatrices:** Compétences instrumentales transférables dans de nombreuses utilisations, notamment pour apprendre à lire, noter, utiliser word, excel, ppt, etc.

**Spécifiques:** Savoirs, savoir-faire, savoir-être (BASCIDO) dans des domaines précis, dans des disciplines précises

1. Les **compétences spécifiques** sont peu transférables. Par exemple, la géographie interne de la Chine est peu transférable à la grammaire du portugais. Les compétences spécifiques sont nécessaires. On ne peut pas tout bâïr sur des compétences transférables, généralisables. Pour traverser une rivière, il ne faut pas toujours des ponts, mais il faut au moins quelques pierres, grâce auxquelles il est ensuite possible de traverser la rivière (en sautant de pierre en pierre). Il est important de limiter ces compétences spécifiques afin de ne pas submerger les étudiants de matières dont la majorité s'avèreront plus tard inutiles.
2. Les **compétences démultiplicatrices** permettent à chacun d'acquies par soi-même, de façon autonome, des connaissances spécifiques. Ces "habiles" intellectuelles telles que lire, téléphoner, trouver une information sur le web, etc. constituent des apprentissages qui permettent d'ansifier les **zones proximales de développement** des apprenants (Vygotsky, 1931) leur permettant ainsi d'acquies de nouvelles compétences spécifiques. C'est être capable d'adapter à chaque situation la réponse appropriée. On a beau être capable d'ordre, de téléphoner ou envoyer un courrier électronique, cela ne veut pas adire que nous sommes capables de choisir la meilleure solution de communication pour une situation donnée. Il s'agit donc ici d'être capable de trouver une réponse appropriée en s'auto-évaluant (voir 9.3), en planifiant une tâche, en interagissant avec autrui.
3. Les **compétences auto-cognitives** consistent à connaître ses forces, ses faiblesses,

# Le dispositif du séminaire de suivi

## « Maîtrise du français »: détail (3)

- **Tâche 2:** même exercice d'identification d'**une** difficulté pour le cours d'un pair (via la **séance de chat** et le forum)
- **Tâche 3:** après réception des **feedbacks écrits** émis par les tuteurs et de la sélection postée par un pair, choix définitif d'une difficulté linguistique unique à l'aide du questionnaire métacognitif « Sélection finale » : jugement et analyse post sur ses produits (ses 3 propres sélections argumentées) et processus, avec régulation possible (quatrième alternative justifiée)
- **Tâche 4:** apparier l'objectif linguistique avec un objectif disciplinaire: *« si remédiation il doit y avoir, celle-ci ne peut pas être que linguistique, l'intervention doit aussi porter sur les situations et les objets à propos desquels on observe les difficultés langagières »* (D. Dupont)

# Le dispositif du séminaire de suivi

## « Maîtrise du français »: détail (4) et objectif général

- **Tâche 4 (suite):** concevoir une activité triple concordante permettant d'atteindre concomitamment ce double objectif linguistique et disciplinaire (**O général**), à l'aide des *Outils 3* (3 PPT D. Leclercq sur la Triple Concordance et la définition des objectifs), et la présenter lors de la *Séance présentielle de clôture*

The image displays three overlapping presentation slides from the University of Liège (ULg). The leftmost slide, titled "Les Trois piliers d'un curriculum : Objectifs, Méthodes et Evaluation", features a house-shaped diagram with three pillars labeled "METHODES", "OBJECTIFS", and "EVALUATIONS". The middle slide, titled "Triple Concordance O-M-E et Systèmes éducatifs", shows a diagram of interlocking gears. The rightmost slide, titled "Sept principes de la Triple concordance en Formation", features a diagram of three interlocking gears. All slides include the ULg logo and contact information for D. Leclercq and M. Poumay.



# Le dispositif du séminaire de suivi

## « Simulations d'examens »: détail (1)

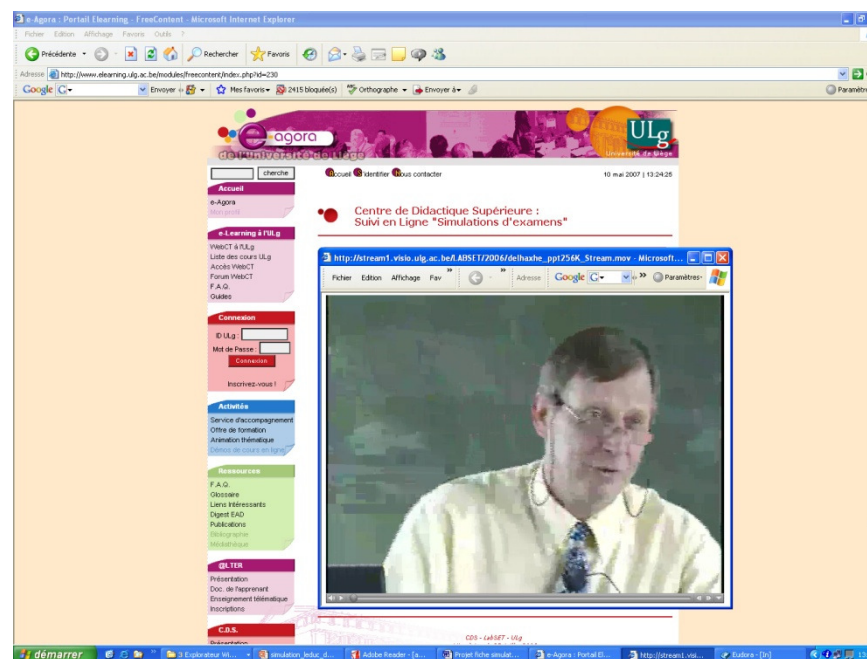
- **Tâche 1:** l'enseignant établit, à l'aide de l'*Outil 1*, le relevé des objectifs et bénéfiques qu'il veut atteindre à travers sa participation au séminaire pour ses étudiants et pour lui-même, puis retour sur ces attentes et objectifs formulés avec les tuteurs lors de la **séance de chat**

<b>Intitulé</b> du cours	
<b>Nombre</b> d'étudiants dans ce cours	
<b>Objectifs pédagogiques</b> du cours (en quelques mots)	
<b>Modalités d'enseignement</b> (cours magistral, séances interactives, travaux pratiques, répétitions...)	
<b>Matériel pédagogique</b> à disposition des étudiants (syllabi, recueils d'exercices, ressources électroniques, graphiques...)	

### Vos attentes/ vos objectifs

Pour répondre aux questions suivante, nous vous invitons à consulter préalablement l'*Outil 1* (Présentation PPT sonorisée de M. Delhaxhe).

<p>1. Quelles sont les raisons qui vont amenés à vous inscrire à ce séminaire de suivi sur les simulations d'examens ?          Quelles sont vos attentes à l'entame de cette formation ?          A travers la conception d'un dispositif de simulation d'examen, quels objectifs poursuivez-vous <b>pour vous-même</b> (bénéfice escompté pour vous <b>en tant qu'enseignant</b>) ?</p>
<p>2. A la remédiation de quelles difficultés identifiées en particulier dans le chef de vos étudiants pensez-vous que la mise en place d'un dispositif de simulation d'examen pourra concourir ?          A travers la conception d'un dispositif de simulation d'examen, quels objectifs poursuivez-vous <b>pour vos étudiants</b> (bénéfice escompté pour vos étudiants) ?</p>



# Le dispositif du séminaire de suivi

## « Simulations d'examens »: détail (2)

- **Tâche 2:** à l'aide d'un *Outil 2* de présentation des caractéristiques et dimensions distinctives de l'évaluation (de D. Leclercq et M. Poumay), l'enseignant dresse la photographie de l'épreuve en adéquation avec laquelle il souhaite développer la simulation

Facettes Evaluation à	Dimensions de l'évaluation	Définition minimale
<b>Pourquoi ? (fonctions)</b>		
<b>Référence</b>	Critérielle	La référence d'une évaluation est critérielle lorsque la performance de chaque étudiant est mise en relation avec des critères plutôt qu'avec les résultats de ses pairs. Ce type d'évaluation se base souvent sur des repères-matière précis.
	Normative	Une évaluation normative peut se faire à partir du classement du score (Feedback: « Vous êtes premier, dixième, quarantième, etc. ») ou à partir de la moyenne (et de l'écart-type) de la cohorte (Feedback: « Vous êtes un écart-type au-dessus de la moyenne de votre cohorte »).
<b>Résultat</b>	Sommatif	Dans une évaluation à résultat sommatif, le Feedback donné à l'étudiant consiste en un score, éventuellement des sous-scores par groupe de questions. On lui propose la « somme » de ses points.
	Diagnostique	Un résultat sera de nature diagnostique s'il permet à l'étudiant de distinguer l'origine de ses forces et de ses faiblesses. Nous distinguons deux objets de diagnostic: les contenus (en scores séparés pour chaque chapitre) ou les processus mentaux (scores séparés pour la connaissance, la compréhension, l'analyse, le jugement métacognitif, etc.).
<b>Visée</b>	Certificative	La visée est sanctionnante lorsqu'une sanction résulte de l'évaluation (ex: l'étudiant passe ou échoue son année d'études).
	Formative	La visée est formative lorsque le but (ou l'un des buts) de l'évaluation est de nourrir le processus d'apprentissage de l'étudiant.
<b>Quoi ? (objets)</b>		
<b>Centrage sur</b>	Processus	L'évaluation est centrée sur le processus lorsqu'elle permet de recueillir des données quant au processus d'apprentissage de l'étudiant, à son parcours de formation.
	Produits	L'évaluation est centrée sur le produit lorsqu'elle permet de recueillir des données quant aux produits de l'apprentissage de l'étudiant. Ce résultat d'apprentissage s'appréhende souvent par des réponses à des QCM dont on vérifie l'exactitude, mais il peut aussi s'agir de performances complexes comme la rédaction d'un rapport.
<b>Dimension</b>	Uni-dimensionnelle	UNE SEULE dimension de travail est prise en compte pour l'évaluation. C'est le plus souvent le nombre de bonnes réponses. C'est parfois une seule autre qualité (ex: originalité de la réponse, délai de réponse, logique de raisonnement...) de ce travail.
	Pluri-dimensionnelle	PLUSIEURS dimensions de travail de l'étudiant sont prises en compte pour son évaluation. Par exemple: l'exactitude de ses réponses, leur originalité, le délai de réponse, le réalisme de l'estimation d'exactitude, la logique de raisonnement, etc.
<b>Qui ? (sujets)</b>		
<b>Cible</b>	Individuelle	« Ses » majoritaires: on évalue UN apprenant sur ses connaissances, ses compétences, ses conduites, etc.
	De groupe	L'évaluation porte sur les performances d'un GROUPE d'étudiants, qui auront solidaires de certaines composantes de la note attribuée au groupe.
<b>Destinataires</b>	Privée	La destination de l'évaluation est privée lorsque certaines données sont confidentiellement destinées à l'étudiant évalué. Ses résultats sont donc connus de lui seul.
	Publique	La destination de l'évaluation est publique lorsque certaines données sont publiées à destination d'un public plus large que le seul étudiant évalué. Les résultats sont par exemple affichés aux valeurs de l'instrument.
<b>Opérateurs</b>	Allo-opératrice par expert(s) ou pairs	Nous parlons d'allo-évaluation si l'étudiant dépend du professeur, d'un autre expert (tuteur) ou de ses pairs pour recevoir son feedback. Son degré d'autonomie est moindre.

Facettes Evaluation à	Dimensions de l'évaluation	Oui/Non	Raisons de ce choix
<b>Pourquoi ? (fonctions)</b>			
<b>Résultat</b>	Sommatif	Oui	C'est une partie de la cote finale
	Diagnostique	Non	Charge ; les étudiants pourront cependant appliquer eux-mêmes les critères d'évaluation et analyser leurs points faibles ; ceux qui le demandent pourront obtenir un commentaire sur leur examen
<b>Visée</b>	Formative	Oui	L'auto-évaluation devrait permettre à ceux qui veulent représenter l'examen de mieux se préparer
<b>Quoi ? (objets)</b>			
<b>Centrage sur</b>	Processus	Non	Ce n'est pas possible dans le cadre de la réalisation d'un programme
	Produits	Oui	Parce qu'il est le seul observable
<b>Dimension</b>	Uni-dimensionnelle	Non	
	Pluri-dimensionnelle	Oui	On demande de produire une analyse du problème sous forme de pseudo-code en plus du programme ; on tient compte de la lisibilité du code et de la qualité de la solution (plusieurs solutions possibles mais certaines sont meilleures)
<b>Qui ? (sujets)</b>			
<b>Cible</b>	Individuelle	Oui	
	De groupe	Non	
<b>Destinataires</b>	Privée	Non	
	Publique	Oui	Publication sur Lol@

# Le dispositif du séminaire de suivi

## « Simulations d'examens »: détail (3)

- **Feedbacks écrits** sur les tâches 1 et 2, et introduction de la **tâche 3**: se positionner à l'égard de chacune des facettes identifiées au sujet de son examen afin de décider lesquelles méritent d'être vécues comme telles par les étudiants lors de la simulation en adéquation avec ses objectifs

Bonsoir Monsieur Cataldo,

A ce stade du séminaire de suivi en ligne « Simulations d'examens », vous avez réalisé l'ensemble des tâches de la phase 1 (i.e. rempli le questionnaire « Fiche signalétique Attentes – Objectifs » ainsi que la grille « Photographie de votre examen ») et participé à la séance de chat. Comme prévu, nous vous adressons à présent, sous forme de remarques / questions / suggestions, un feedback qui, nous l'espérons, sera de nature à vous aider dans la réalisation de la tâche 3, consistant à compléter la grille « Projet de simulation au regard des facettes et dimensions de votre examen ».

Comme son titre le laisse entendre, cet exercice consiste à vous positionner par rapport à chacune des facettes/dimensions que vous avez identifiées au sujet de votre examen afin de décider lesquelles méritent d'être vécues comme telles par les étudiants lors de la simulation que vous allez concevoir. Plus pratiquement, nous avons reporté, dans la colonne de gauche d'un tableau (voir la « Grille tâche 3 – D. Cataldo » jointe également en attaché), l'ensemble des caractéristiques de votre examen (telles que décrites par vous), afin que vous examiniez en vis-à-vis (pour chacune d'entre elles donc) la faisabilité et l'opportunité de les maintenir dans le cadre d'une simulation. En d'autres termes, la manœuvre doit vous servir à décider - arguments à l'appui en fonction des objectifs que vous vous êtes vous-mêmes assignés en remplissant la « Fiche signalétique Attentes – Objectifs » - jusqu'à quel point il vous apparaît faisable et opportun que votre simulation soit le miroir de votre examen.

Pour chaque choix d'une dimension préférée à une autre dans la « Photographie de votre examen », les commentaires ci-après peuvent donc concerner tant vos justifications elles-mêmes que leurs éventuelles implications sur la détermination d'une simulation rencontrant vos objectifs/attentes (perspectives offertes, écueils ou risques...).

Si l'on considère la première des facettes de la « Photographie de votre examen », il apparaît que votre évaluation peut être dite à **résultat** de type diagnostique sur la base individuelle des colloques singuliers des séances de remédiation, mais non sur la base chiffrée que vous

### Projet de simulation au regard des facettes et dimensions de votre examen D.Cataldo

Décrire les facettes et dimensions de la formulé de simulation choisie

Facettes Evaluation à...	Dimensions de l'évaluation (EXAMEN)	Dimensions de l'évaluation (SIMULATION)	Raisons de ce choix pour la simulation
Résultat	Sommatif Diagnostique	Sommatif Diagnostique	
Visée	Formative	Formative	
Centrage sur	Processus Produits	Processus Produits	
Dimension	Uni-dimensionnelle Pluri-dimensionnelle	Uni-dimensionnelle Pluri-dimensionnelle	
Cible	Individuelle De groupe	Individuelle De groupe	
Destinataires	Privée Publique	Privée Publique	
Révisabilité des notes	Définitive Améliorable	Définitive Améliorable	
Procédure	Standardisée Adaptative	Standardisée Adaptative	
Contrat	Imposé Négocié	Imposé Négocié	
Visibilité des critères	Annoncés Cachés	Annoncés Cachés	
Proximité professionnelle	Ecologique Peu contextualisée	Ecologique Peu contextualisée	

Et s'ils apprenaient à écrire en connaissance de cause ? L'omniprésence de l'évaluation formative - Edith Wegmüller  
Métamécanisme de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques - Bernard Schneuwly et Daniel Bain  
Auto-évaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite - Linda Allal et Vienne Michel  
Éléments de conclusion  
Se confronter ensemble aux défis de la mise en pratique - Linda Allal, Daniel Bain et Philippe Perrenoud

Auteur : Louise M. Bélar  
Titre : Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique  
Éditeur(s) : Les Éditions de la Chenelière  
Date de Parution : 1995

Description:  
Ce livre a été écrit afin de répondre aux multiples demandes de formation en évaluation et se base sur des expériences et des recherches réalisées depuis près de 15 ans. Il permet d'analyser comment et pourquoi on évalue, de se situer par rapport à un groupe d'enseignantes et d'enseignants et enfin de trouver son profil d'évaluation.  
Ainsi, en passant par la conception idéale de l'évaluation, par l'analyse des pratiques et par l'étalement d'outils d'évaluation, le lecteur ou la lectrice effectue une synthèse sur ses orientations dans sa manière d'évaluer. Il est aussi amené à réfléchir sur les remédiations possibles lors d'une mise en situation.  
C'est un livre conçu d'une manière interactive qui peut servir à une autoformation ou devenir l'outil de base pour une formation d'un groupe de personnes tant en formation initiale que continue.

Table des matières:  
Introduction  
1. Qui suis-je ?  
2. La conception de l'évaluation.  
3. Les pratiques d'évaluation  
4. Les outils d'évaluation  
5. Le jugement et la rétroaction  
6. La consignation des résultats de l'évaluation  
7. S'approprier sa manière d'évaluer.

Auteurs : Christian Depover – Bernadette Noël  
Titre : L'Évaluation des Compétences et des Processus Cognitifs : Modèles pratiques et contextes  
Éditeur : De Boeck Université  
Genre : Pédagogie Pour L'Éducation  
Date de parution : 1999

Description:  
Cet ouvrage intègre les contributions d'une vingtaine de chercheurs sur différents aspects de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs. En plaçant l'accent sur les processus par lesquels l'élève apprend, il montre clairement la nécessité de dépasser le simple constat de surface, auquel s'est trop souvent cantonnée l'évaluation, pour envisager différentes pistes d'action susceptibles d'améliorer en profondeur l'apprentissage. Parmi les thématiques traitées, on trouve un certain nombre de sujets qui sont au cœur des recherches actuelles dans le domaine. C'est le cas de la métacognition, de l'autoévaluation, des préreprésentations ou de l'autorégulation en cours d'apprentissage mais aussi des problématiques plus émergentes comme le sentiment d'efficacité personnelle ou

## Le dispositif du séminaire de suivi

### « Simulations d'examens »: détail (4) et objectif général

- **Séance présentielle intermédiaire** avec les tuteurs et présentation par l'enseignant de son état d'avancement dans la réalisation de la tâche 3, et retour sur les discussions engagées dans le forum.
- **Deadline tâche 3, séance présentielle de clôture** et présentation publique par l'enseignant, avec support PPT, du dispositif de simulation d'examen dans sa forme finale,...

... conformément à l'**objectif général** du séminaire de suivi en ligne:  
« capacité à concevoir un dispositif de simulation d'examen adapté à une modalité d'évaluation clairement définie en fonction d'objectifs pédagogiques prioritaires ».