

CONSTRUIRE UN DISPOSITIF DE FORMATION

À L'INTENTION D'ENSEIGNANTS, DE FORMATEURS ET DE
CONCEPTEURS DE SCÉNARIOS PÉDAGOGIQUES

CONSTRUIRE UN PROJET

A. Phase d'ANALYSE

C'EST LA PHASE DE CONCEPTION

- Temps d'observation et de repérage : identifier les données, les éléments de la situation. (1)
- Temps de problématisation : identifier les intérêts, les questions. Quel problème doit-on résoudre ? Quels besoins apparaissent ? Que veut-on savoir ? A quoi veut-on aboutir ? (2)
- Temps de critérisation : décrire à quelles conditions le résultat sera considéré comme atteint, avec des degrés éventuellement et en distinguant ses différentes dimensions s'il y a lieu (efficacité, esthétique, etc.). (3)

B. Phase d'IMAGINATION

C'EST LA PHASE DE STRUCTURATION

- Inventorier les différentes méthodes qui pourraient permettre d'aboutir au résultat visé (brainstorming). (1)
- Recenser les moyens nécessaires à leur mise en oeuvre. (2)
- Choisir l'une des stratégies possibles compte tenu des moyens disponibles, des conditions réelles, du temps utilisable, etc. (3)



D. Phase de BILAN

C'EST LA PHASE D'EVALUATION

- Déterminer dans quelle mesure les objectifs ont été atteints et à quel degré. (1)
- Vérifier si la procédure a été respectée. (2)
- Evaluer les choix qui ont été faits : referait-on la même chose, et comment ? (3)
- Repérer les résultats inattendus, les imprévus, les pistes nouvelles ... (4)



C. Phase PRATIQUE

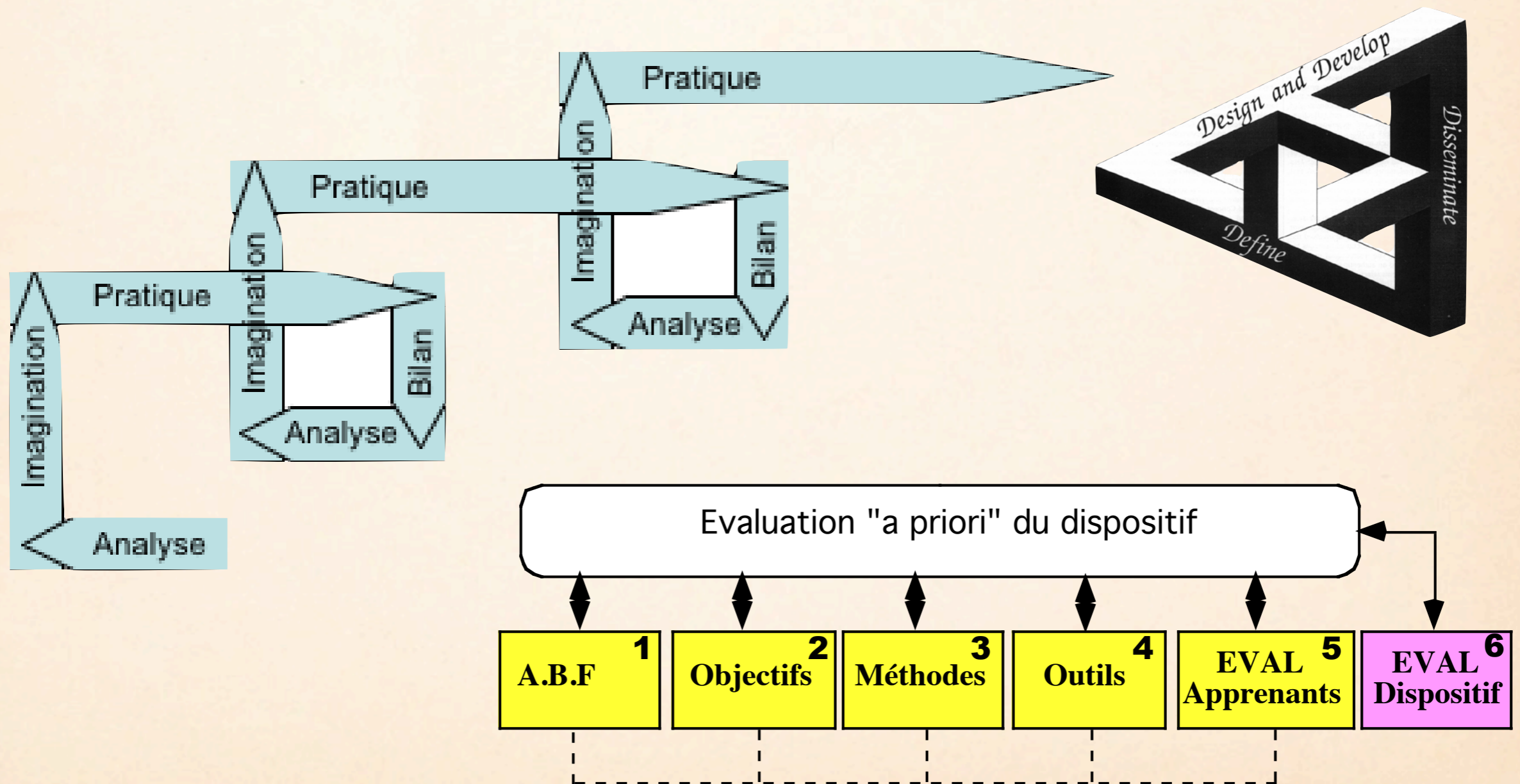
C'EST LA PHASE D'ACTION

- Préparer les moyens nécessaires à la mise en oeuvre de la stratégie. (1)
- Repérer et planifier les opérations à mener. (2)
- Appliquer le projet programmé. (3)



CONSTRUIRE UN PROJET

Des vues plus systémiques



CONSTRUIRE UNE FORMATION

CONTEXTE

Transférabilité

Analyse des besoins de formation

Objectifs

Pertinence

Cohérence

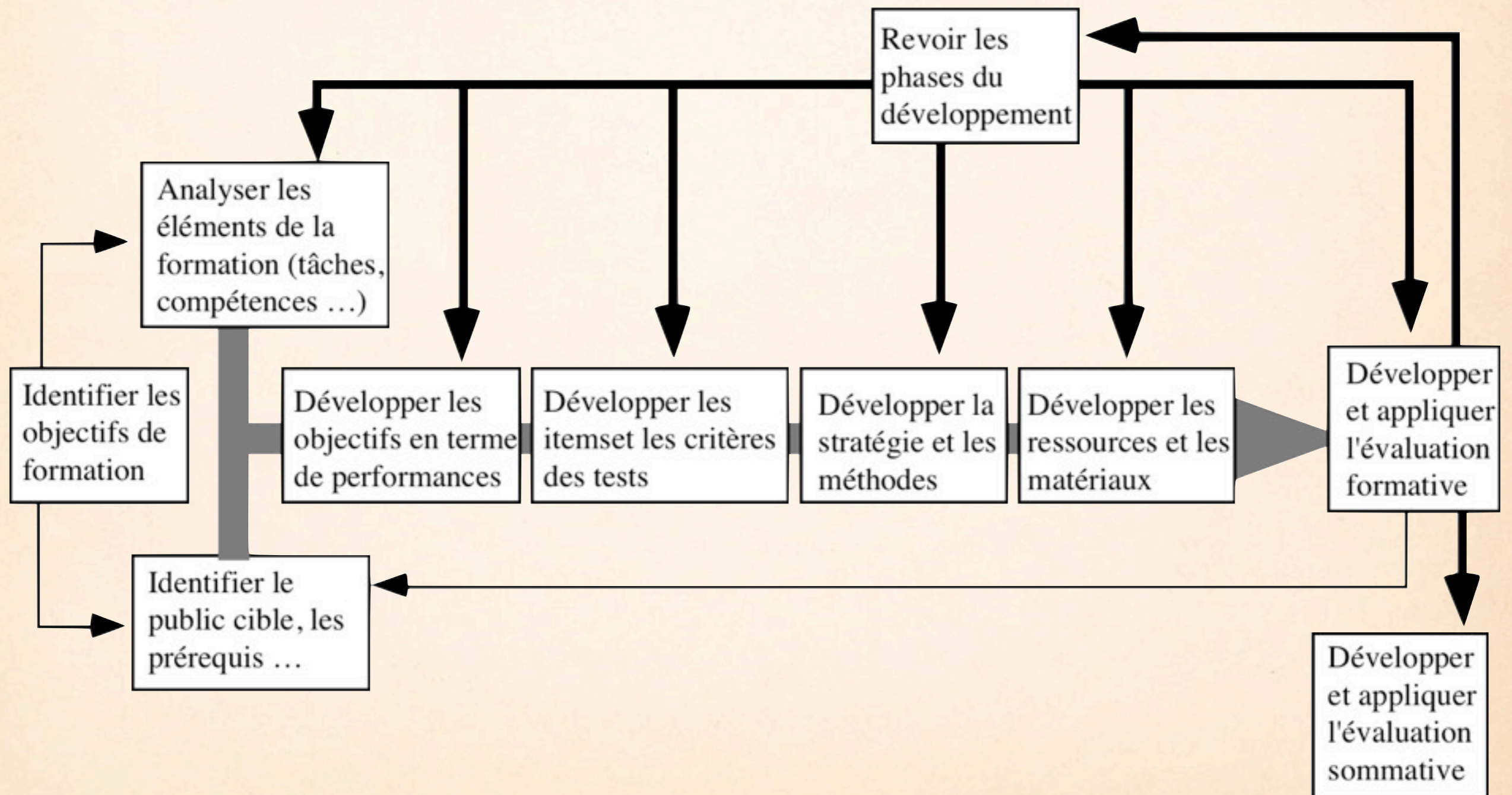
Méthodes

Outils

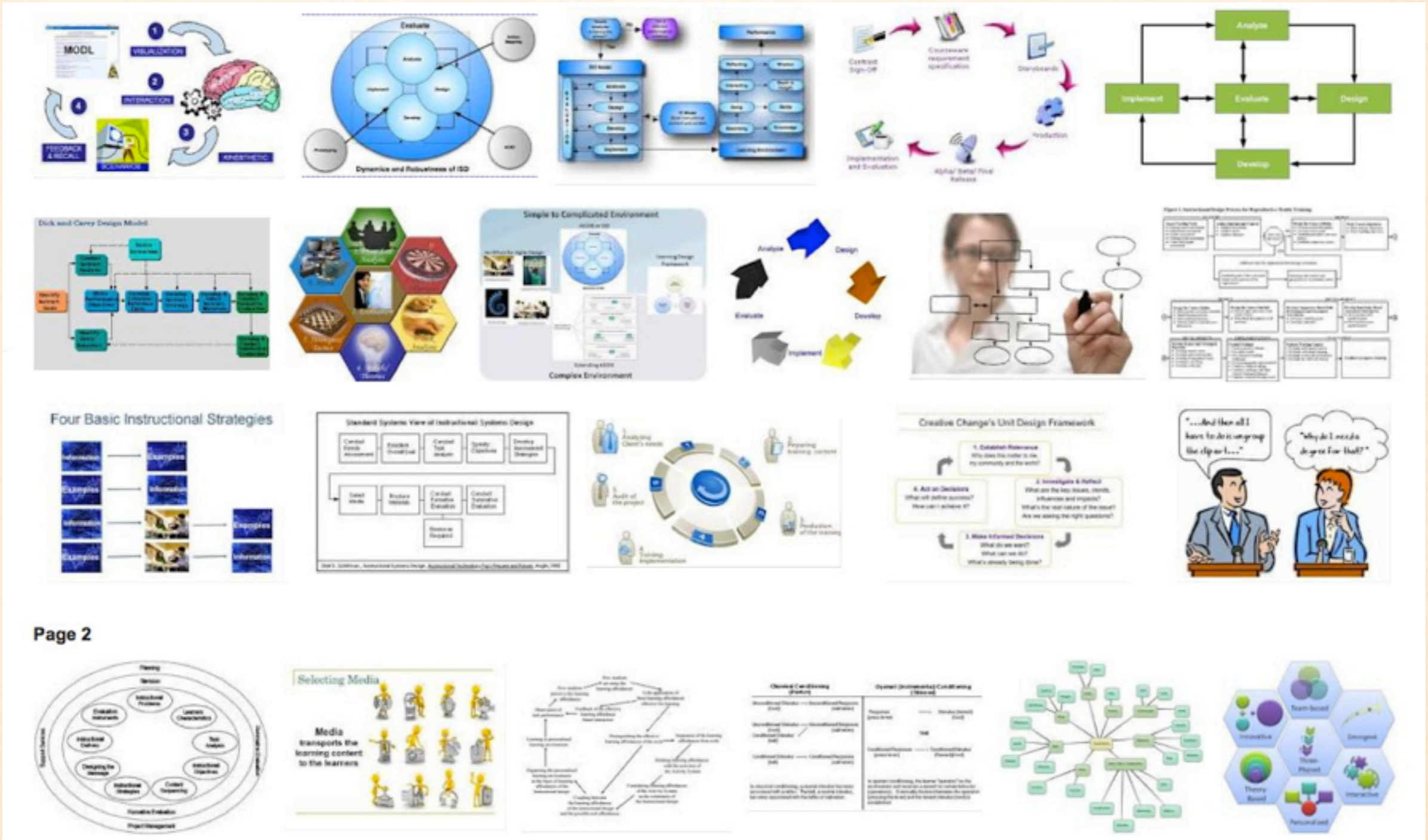
Evaluation

Validité

CONSTRUIRE UNE FORMATION

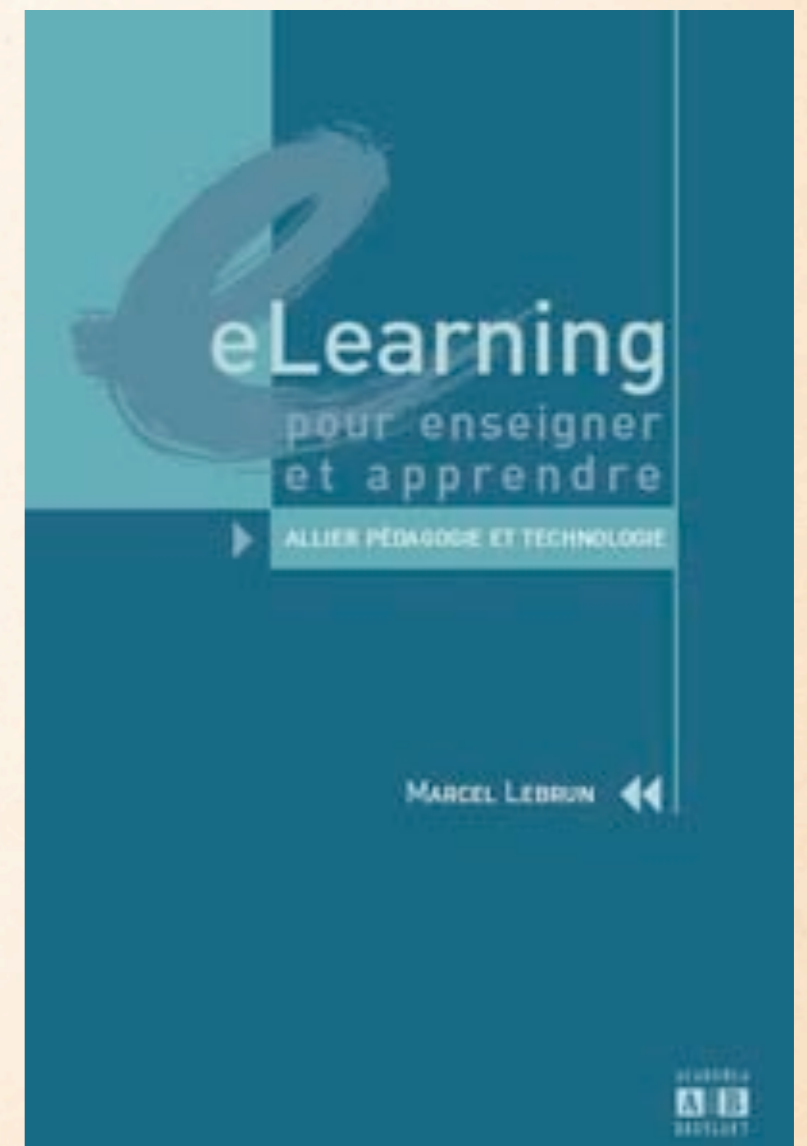


1 PAGE DE GOOGLE IMAGES SUR ID



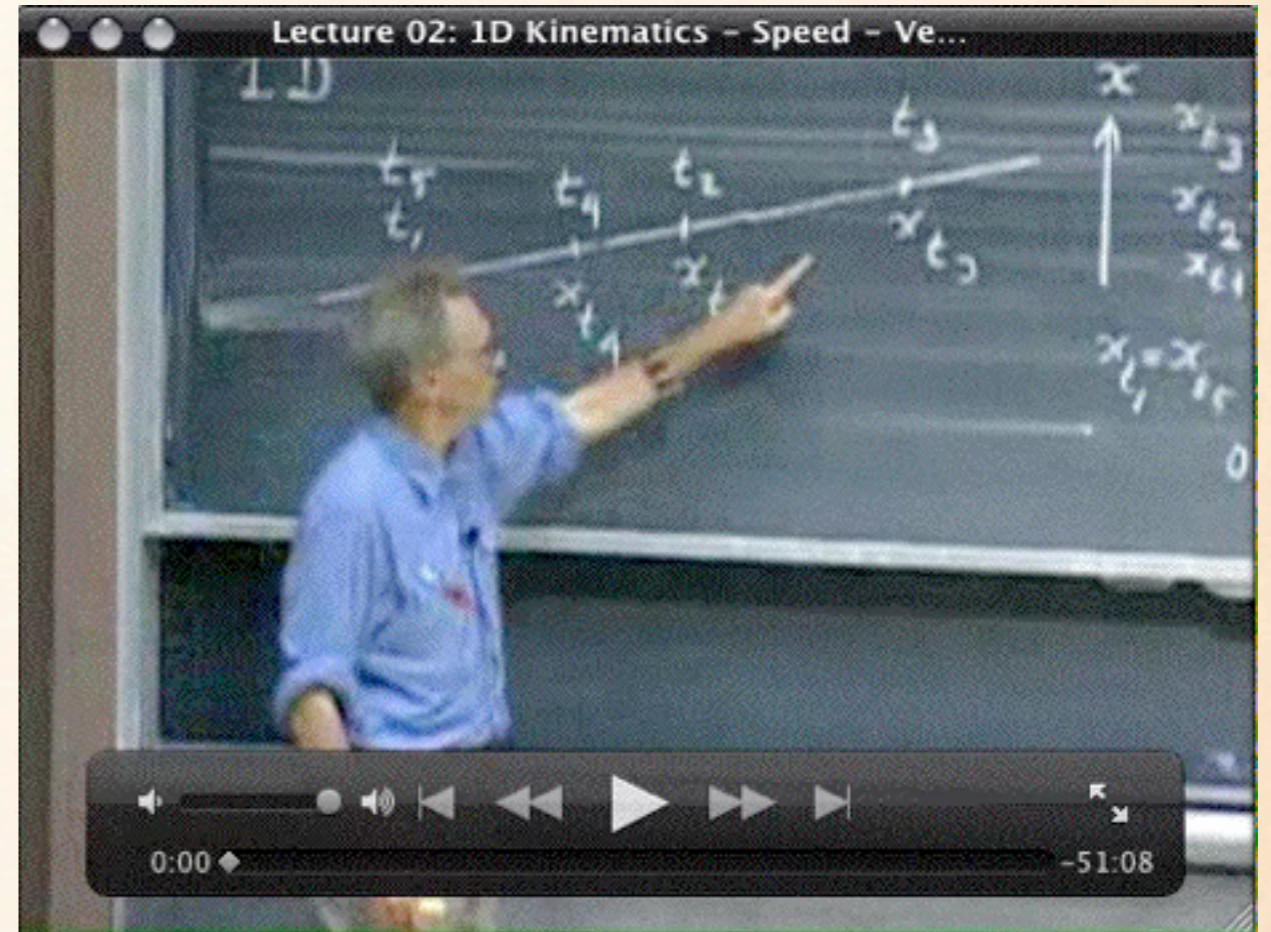
UN DISPOSITIF ?

« Nous entendons par dispositif un ensemble cohérent constitué de **ressources**, de **stratégies**, de **méthodes** et d'**acteurs** interagissant dans un **contexte** donné pour atteindre un **but**. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre ?) de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose »



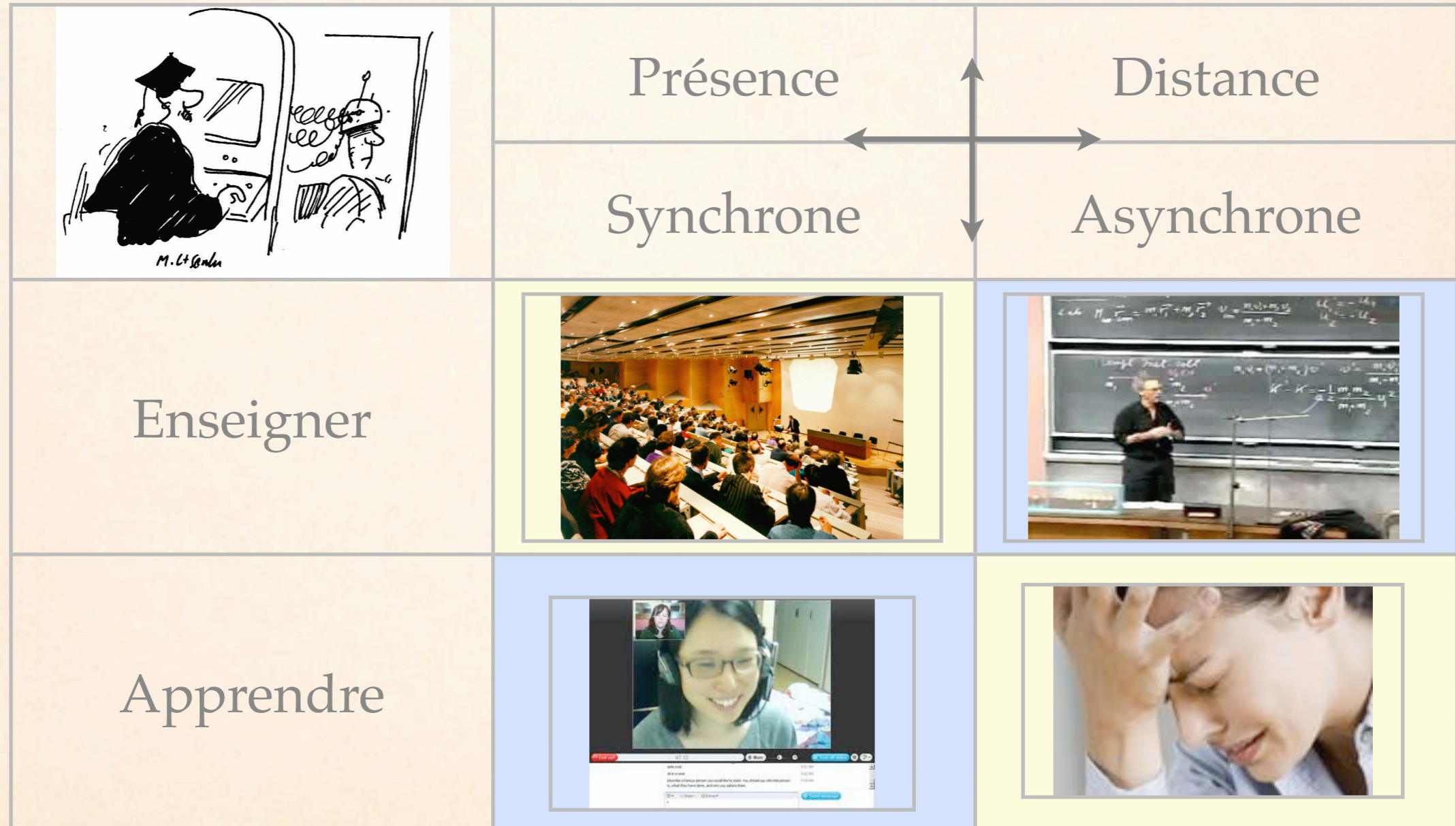
UN DISPOSITIF HYBRIDE ?

Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation **de dimensions innovantes liées à la mise à distance**. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes **de médiatisation et de médiation** (Peraya, Uni. Genève)



Aussi, une nouvelle considération des concepts présence/distance et enseigner/apprendre ...
d'espace (mobilité) / de temps (flexibilité)

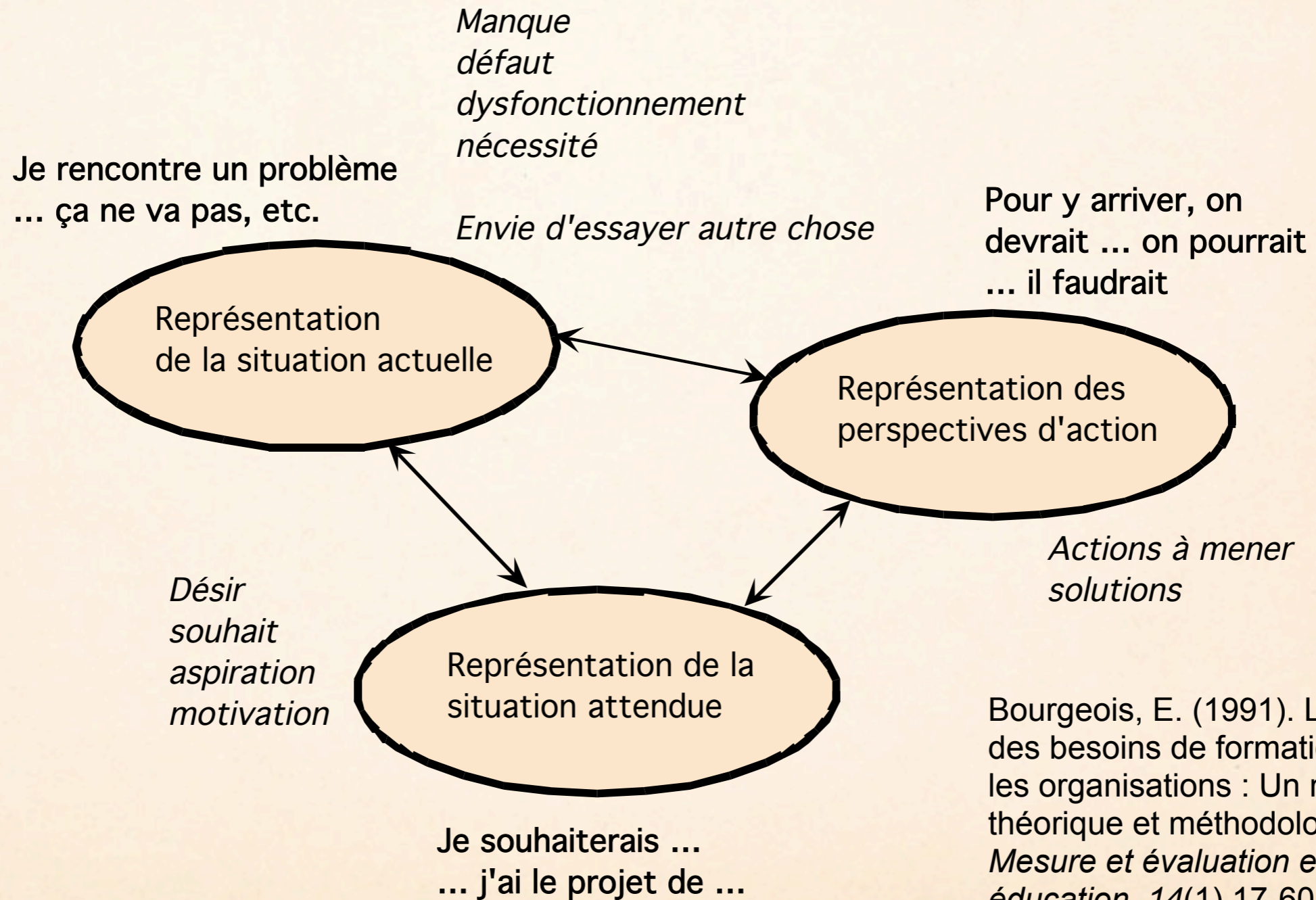
UN DISPOSITIF HYBRIDE ?



CHAPITRE I : L'ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION



ANALYSER DES BESOINS



Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : Un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1),17-60.

ANALYSER DES BESOINS

1. La problématisation : cette étape permet d'explorer le réel et les **difficultés** (il s'agit d'un aspect descriptif) et de découvrir comment les personnes vivent et perçoivent leur situation et quelles **attentes** elles expriment face à ces dernières. Cette partie de l'exploration a fait comparer l'analyse des besoins à une véritable démarche de résolution de problèmes (Charlot, 1976 ; Jonnaert, 1993).

2. La recherche de solutions : afin de réduire le hiatus entre ces difficultés et les attentes, des solutions sont à envisager. Parmi elles, il convient de distinguer les solutions idéales et les solutions possibles. Cela suppose d'effectuer une analyse des contraintes et des ressources. Pour en savoir plus, on se référera au *Guide du formateur* (De Ketele et al., 1989).

Jonnaert, Ph. (1993). *De l'intention au projet : Concevoir un projet de formation*, Bruxelles : De Boeck Université.

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université.

DES OUTILS POUR L'ABF

Entrevue individuelle

- proximité, expression libre
- temps, nombre limité

Observation

- peu coûteux, facile
- vrais problèmes?, donner la parole

Analyse en groupe

- idem entrevue + synthèse, consensus, activité formatrice
- temps, argent, participation, quantification

Questionnaire

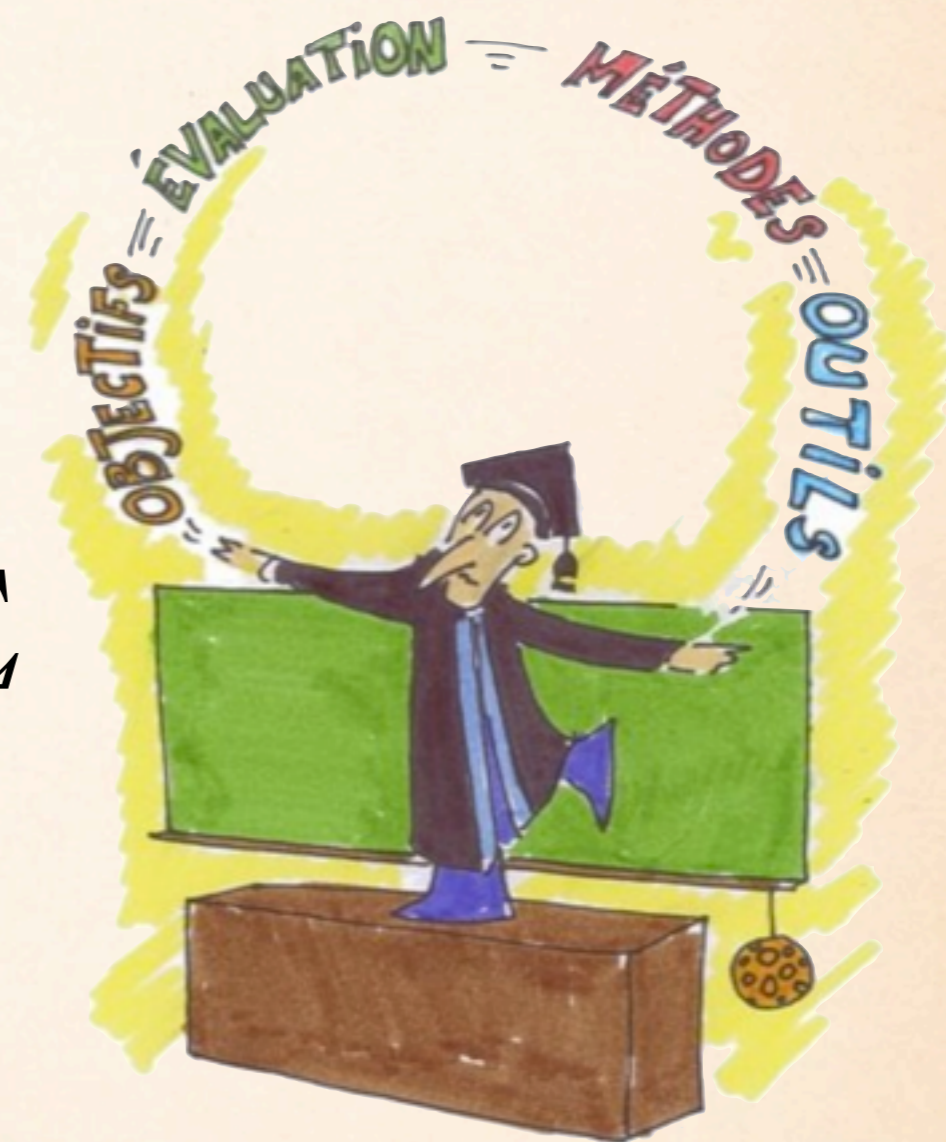
- grand nombre, peu coûteux, anonyme
- efficacité limitée, expression réduite

Analyse de tâches

- précis, lié au travail
- temps, difficile, individu

Fernandez, J. (1988).
Réussir une activité de formation. Editions
Saint-Martin :
Montréal.

CHAPITRE II LA COHÉRENCE DU DISPOSITIF



ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE

Dans un **contexte** donné ...

Pour quoi ?



OBJECTIFS

Evaluation

EVALUATION

EVALUATION

Compétences
et activités
de l'apprenant

METHODES

OUTILS

EVALUATION

Evaluation

Evaluation



Comment ?



Avec quoi ?



Blog de M@rcel

Un blog sur la pédagogie, la technologie et aussi sur un peu de tout



Belles Pages

[Comprendre l'apprentissage pour enseigner ... J'enseigne oui, mais apprennent-ils ?](#)

[P@ge de présentation de M@rcel](#)

[Snazzy Archive](#)

[TABLE DES MATIERES - INDEX](#)

Informations-Nouveautés

La table des matières du Blog de M@rcel
Les "Snazzy Archive"

Méta

[Inscription](#)

[Connexion](#)

[Articles RSS](#)

[RSS des commentaires](#)

[WordPress.org](#)

En quelques mots ...

active learning Apple **Apprendre**

Apprendre2.0 **apprentissage**

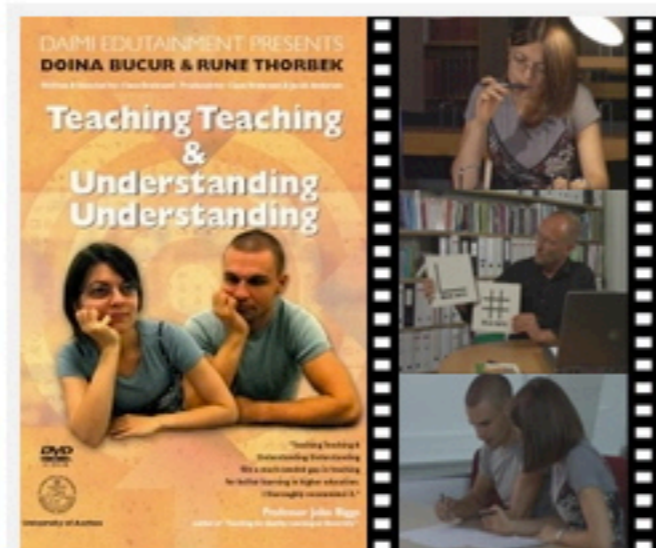
biggs Blog de M@rcel **claroline**

compétences Digital Natives

e-learning eLearning

Comprendre l'apprentissage pour enseigner ... J'enseigne oui, mais apprennent-ils ?

Nous partirons de l'un de nos principes : Enseigner, c'est mettre en place des situations (des dispositifs, des situations-problèmes, des activités ... et pourquoi pas un bon exposé de synthèse) dans lesquelles l'étudiant(e) pourra apprendre. Ce "pourra" marque son intentionalité et une certaine indétermination.



incentive to learn like Susan does.

Nous nous baserons aussi sur une vidéo " **Teaching teaching & Understanding understanding** " qui tout à la fois inspire et illustre notre propos.

- "Teaching Teaching & Understanding Understanding" is an award-winning film about university and tertiary teaching generally. We follow Susan and Robert in their studies. Susan is a model student using learning activities that deepen her understanding; Robert uses low level activities that only just scrape him a pass. The teaching challenge is to engage Robert to study at a deep level too. The key is "Constructive Alignment", a design for teaching developed by John Biggs, which builds our knowledge of how humans learn into the design of teaching. The learning activities needed to achieve the intended outcomes are embedded in both teaching and assessment. Robert now has the support and



AUJOURD'HUI LES LO'S

*Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or **be able to demonstrate** after a completion of a process of learning*



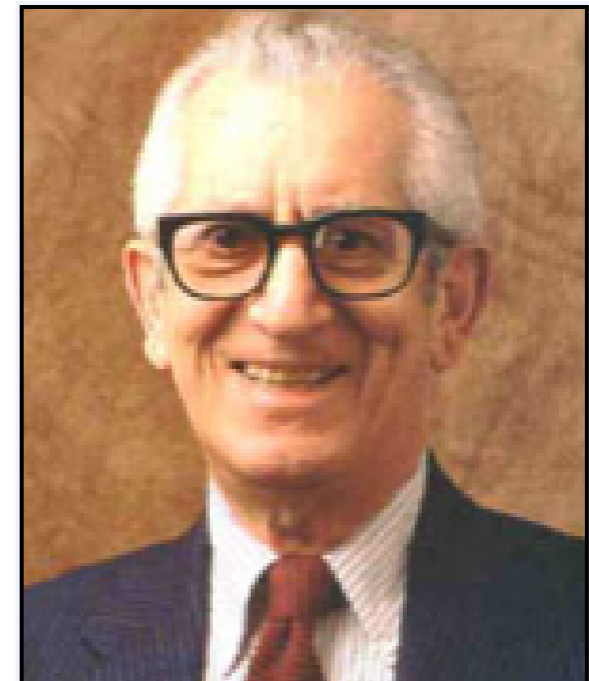
CHAPITRE II.1
DES OBJECTIFS
POUR SAVOIR
OÙ ON VA



Taxonomie de Bloom (1956)



- **6. Evaluation**
- **5. Synthèse**
- **4. Analyse**
- **3. Application**
- **2. Compréhension**
- **1. Acquisition de connaissances**



BLOOM B S (ed.) (1956) Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain New York: McKay

Taxonomie de De Ketele (1986)



- **Savoirs** (connaissances, savoir redire, refaire)
- **Savoir faire**
 - Psychomoteurs
 - Cognitifs
 - Convergents (application)
 - Divergents (résolution de problèmes)
- **Savoir-être** (attitude personnelle, comportement, habitude)
- **Savoir-devenir** (réflexivité, projection, projet)

Distinction à faire au niveau des **capacités** et des **contenus**
...et ça va plus loin que le **cognitif**

Taxonomie revisitée (2009)



A statement of a **learning objective** contains a **verb** (an action) and an **object** (usually a noun).

- The **verb** generally refers to [actions associated with] the intended **cognitive process**.
- The **object** generally describes the **knowledge** students are expected to acquire or construct. (Anderson and Krathwohl, 2001, pp. 4-5)

In this model, each of the colored blocks shows an example of a learning objective that generally corresponds with each of the various combinations of the cognitive process and knowledge dimensions.

Remember: these are **learning objectives**—not learning activities. It may be useful to think of preceding each objective with something like: “Students will be able to . . .”

*Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

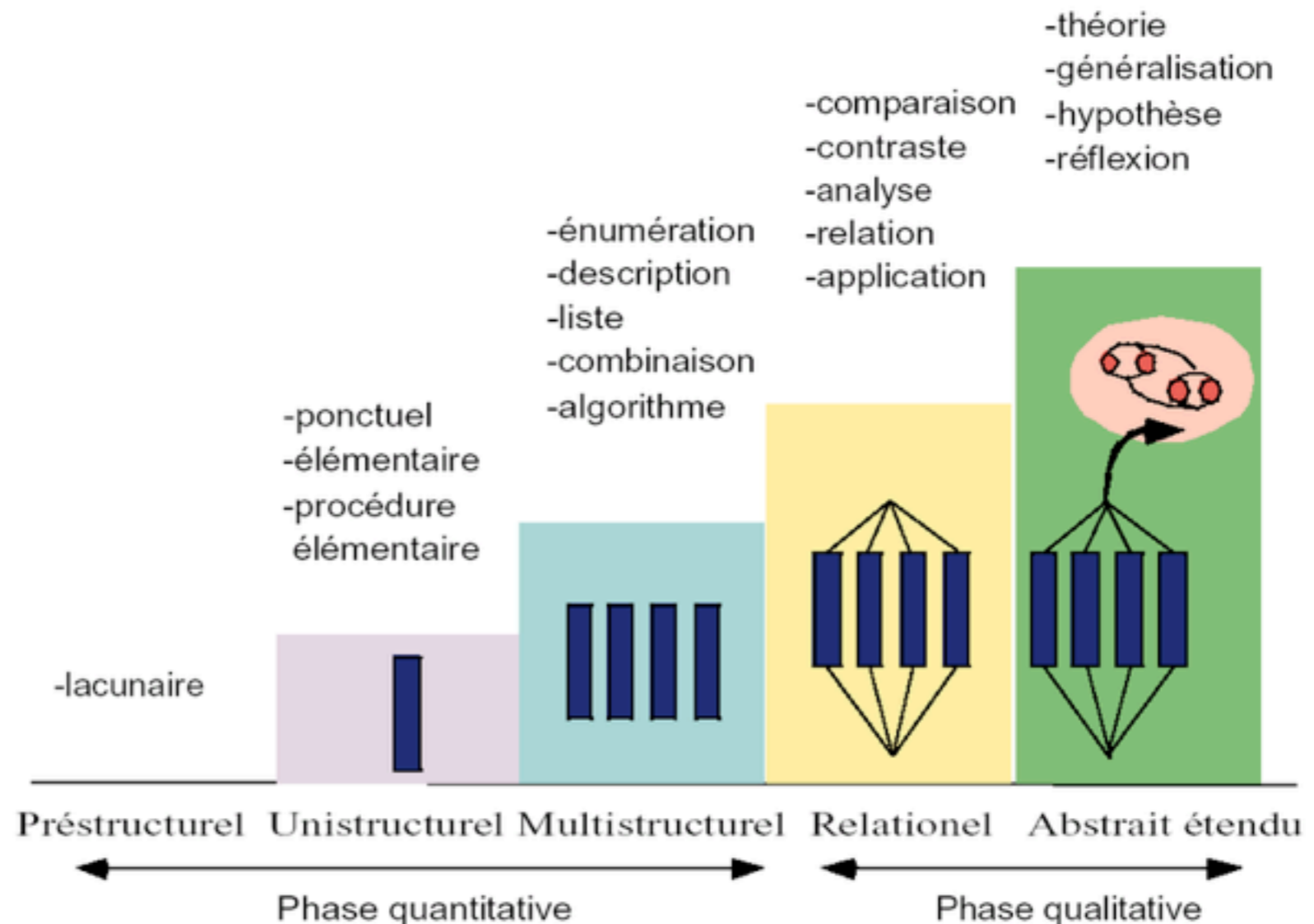


Model created by: Rex Heer
Iowa State University
Center for Excellence in Learning and Teaching
Updated January, 2012
Licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported License.
For additional resources, see:
www.celt.iastate.edu/teaching/RevisedBlooms1.html

IOWA STATE UNIVERSITY
Center for Excellence in Learning and Teaching

Taxonomie SOLO (Biggs & Collis)

Structure of Observed Learning Outcomes (Structure des acquis d'apprentissage observés)



Développer des compétences ?



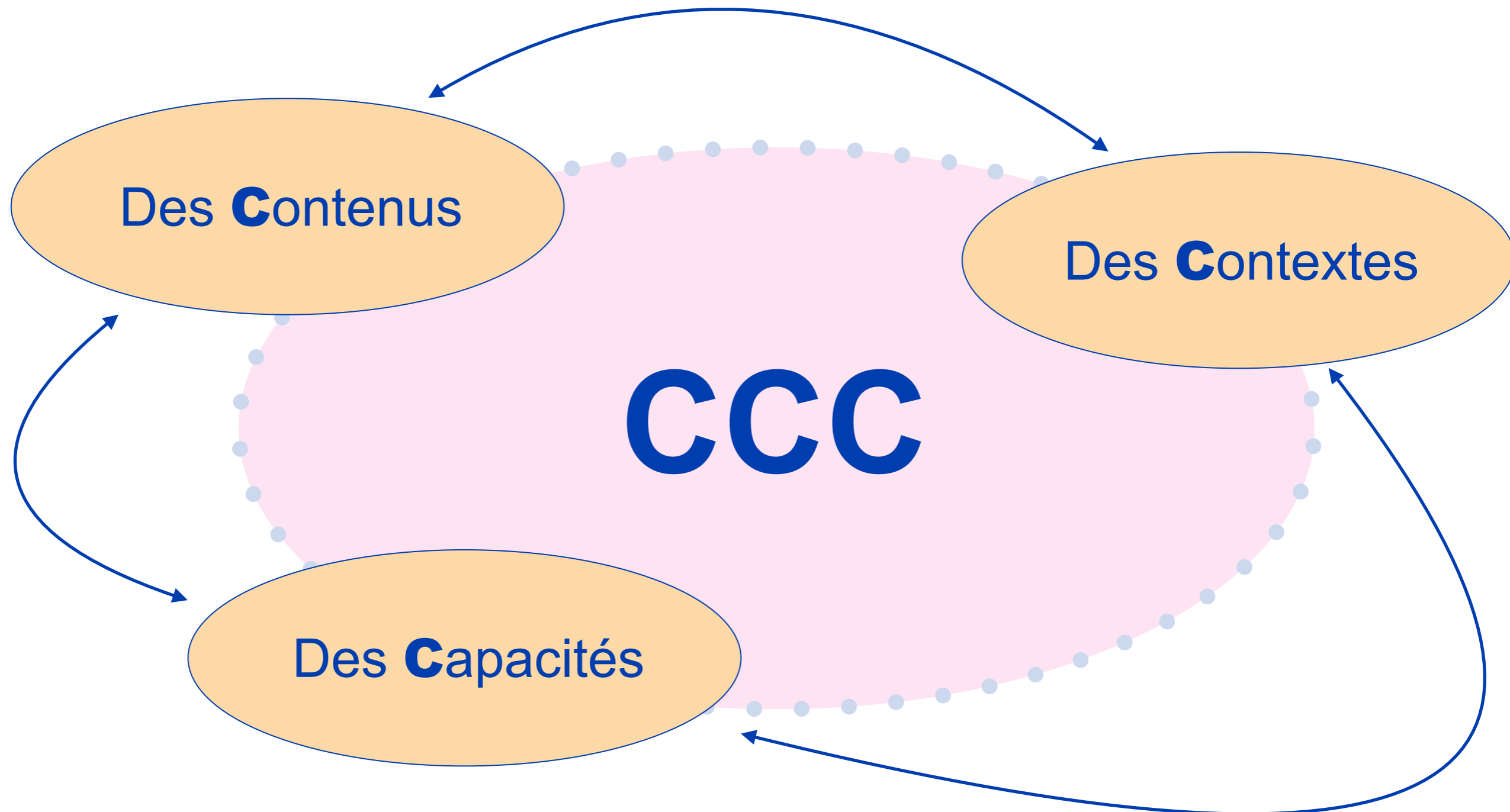
Les compétences sont la **mobilisation** d'un ensemble intégré de **connaissances et de capacités** et permettant de **résoudre des situations-problèmes et de réaliser des projets**

(De Ketele, 1998)

Une compétence est définie comme un **savoir-agir complexe** qui prend appui sur la **mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes** à l'intérieur d'une famille de **situations**

(Tardif, 2006)

Développer des compétences ?



Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]



Life Long Learning competences

These key competences are all interdependent, and the emphasis in each case is on **critical thinking, creativity, initiative, problem solving, risk assessment, decision taking and constructive management of feelings**

Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]

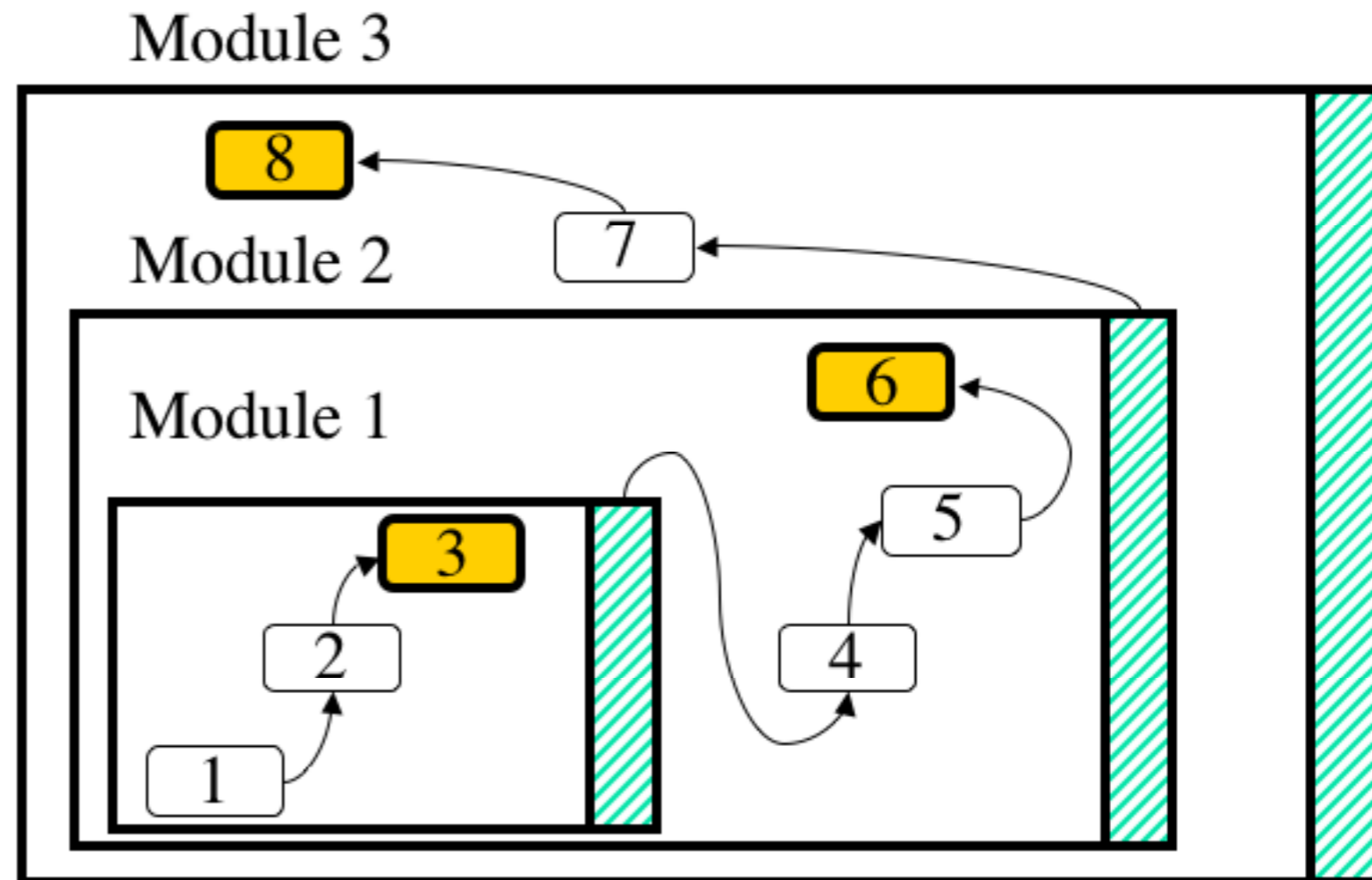
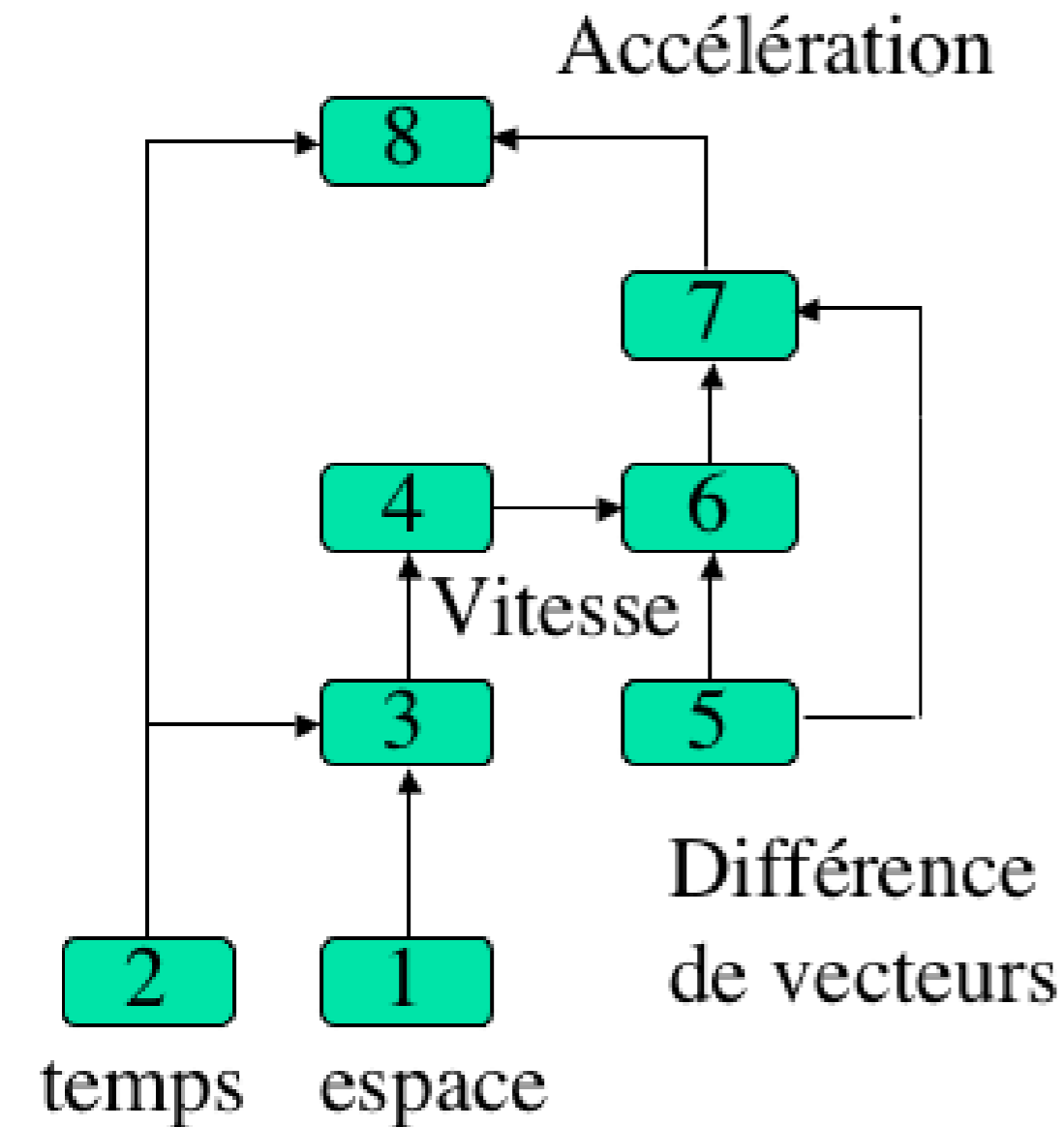


This framework defines eight key competences and describes the essential knowledge, skills and attitudes related to each of these. These key competences are:

1. **communication in the mother tongue**, which is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts;
2. **communication in foreign languages**, which involves, in addition to the main skill dimensions of communication in the mother tongue, mediation and intercultural understanding. The level of proficiency depends on several factors and the capacity for listening, speaking, reading and writing;
3. **mathematical competence and basic competences in science and technology**. Mathematical competence is the ability to develop and apply mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations, with the emphasis being placed on process, activity and knowledge. Basic competences in science and technology refer to the mastery, use and application of knowledge and methodologies that explain the natural world. These involve an understanding of the changes caused by human activity and the responsibility of each individual as a citizen;
4. **digital competence** involves the confident and critical use of information society technology (IST) and thus basic skills in information and communication technology (ICT);
5. **learning to learn** is related to learning, the ability to pursue and organise one's own learning, either individually or in groups, in accordance with one's own needs, and awareness of methods and opportunities;
6. **social and civic competences**. Social competence refers to personal, interpersonal and intercultural competence and all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life. It is linked to personal and social well-being. An understanding of codes of conduct and customs in the different environments in which individuals operate is essential. Civic competence, and particularly knowledge of social and political concepts and structures (democracy, justice, equality, citizenship and civil rights), equips individuals to engage in active and democratic participation;
7. **sense of initiative and entrepreneurship** is the ability to turn ideas into action. It involves creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. The individual is aware of the context of his/her work and is able to seize opportunities that arise. It is the foundation for acquiring more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity. This should include awareness of ethical values and promote good governance;
8. **cultural awareness and expression**, which involves appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media (music, performing arts, literature and the visual arts).

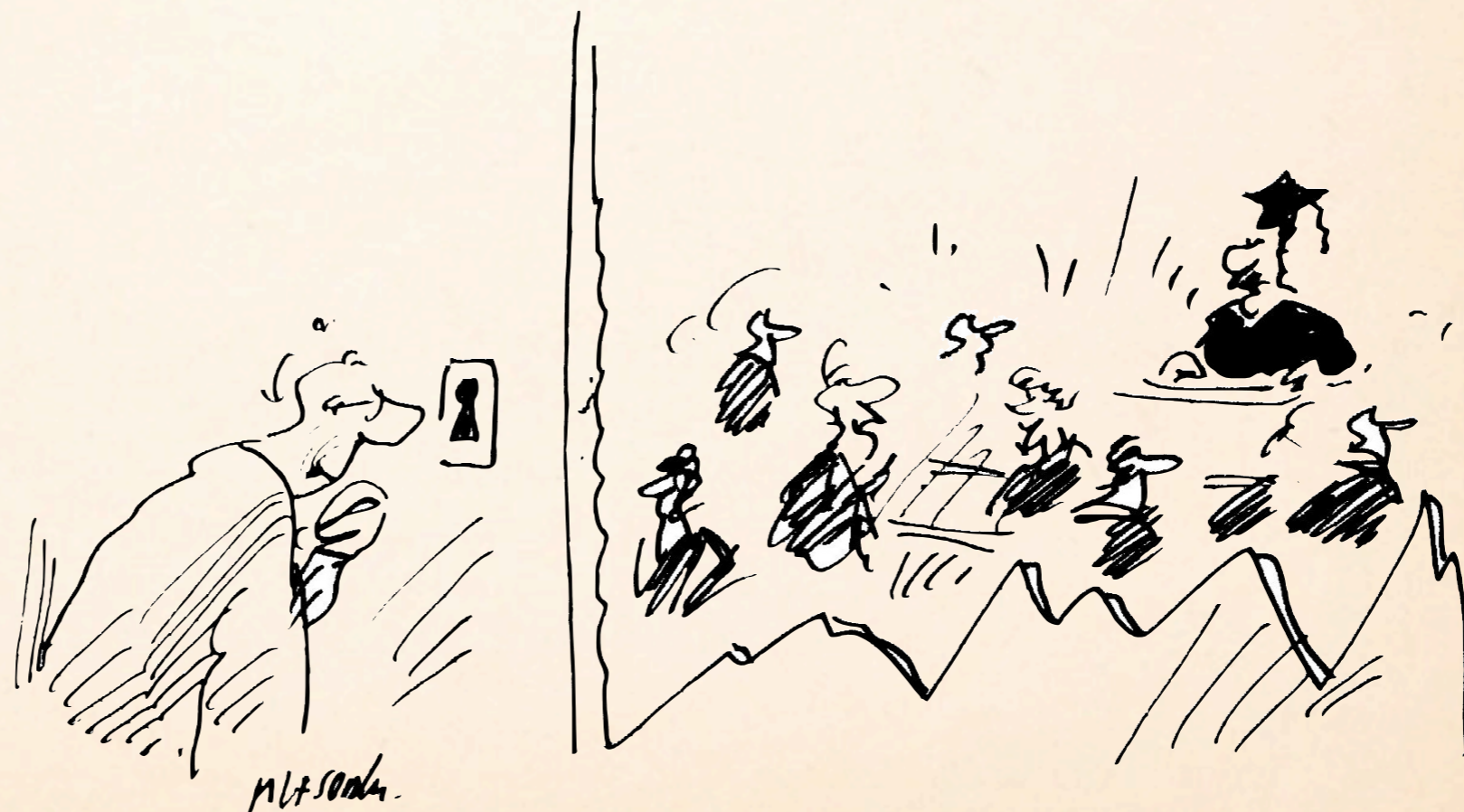
Le risque : le «saucissonnage»

La solution : les situations d'intégration



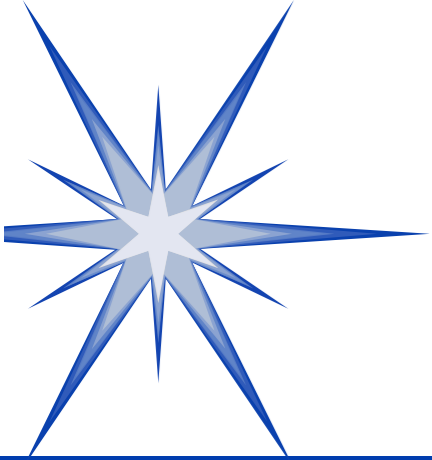
CHAPITRE II.2

DES MÉTHODES POUR Y ALLER



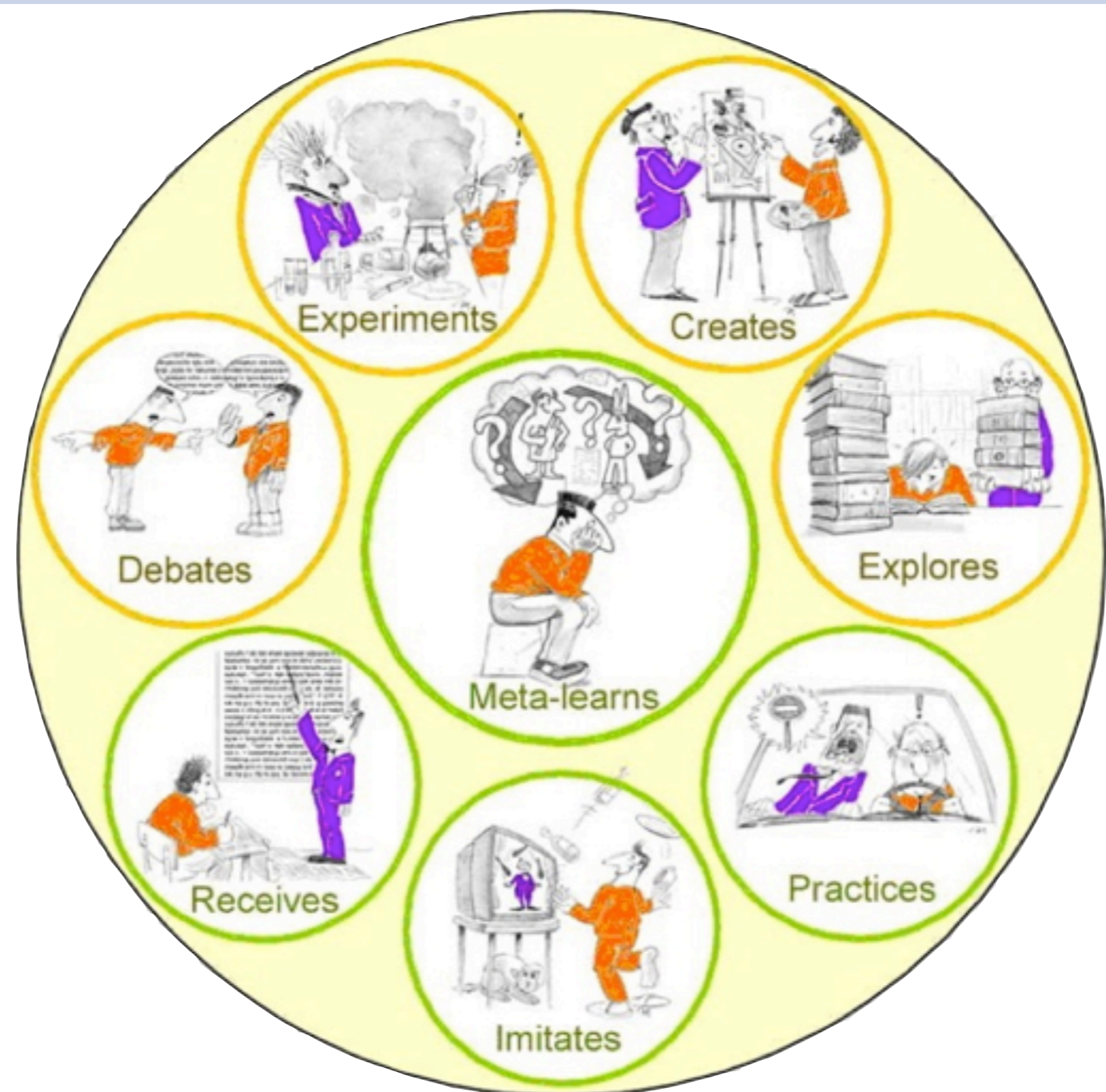
APPRENDRE

Écouter le professeur	Meirieu, P. (2010). Apprendre...Oui, mais comment ? Paris : ESF
Acquérir des connaissances	Frenay, M., Noël, B., Parmentier, Ph. & Romainville, M. (1998). L'étudiant-
Accroître ses connaissances	Säljö (1979 a et b), Entwistle (1988)
Mémoriser, étudier et reproduire des connaissances	Frenay, M., Noël, B., Parmentier, Ph. & Romainville, M. (1998). L'étudiant-
Comprendre plutôt que connaître par cœur	Chevaleyre, C. (1998). Les différents modèles de l'apprentissage
Construire et organiser ses connaissances par son action propre	Stordeur, J. (1996). Enseigner et/ou apprendre. Bruxelles : De Boeck
Stocker des connaissances à mettre en pratique	Frenay, M., Noël, B., Parmentier, Ph. & Romainville, M. (1998). L'étudiant-
Acquérir des faits et des méthodes qui sont retenus et réutilisés si nécessaire	Säljö (1979 a et b), Entwistle (1988)
Commettre des erreurs	Chevaleyre, C. (1998). Les différents modèles de l'apprentissage
Modifier ses représentations	Meirieu, P. (2010). Apprendre...Oui, mais comment ? Paris : ESF
Dégager du sens	Frenay, M., Noël, B., Parmentier, Ph. & Romainville, M. (1998). L'étudiant-
Percevoir les relations à l'intérieur de la matière et entre la matière et la réalité	Säljö (1979 a et b), Entwistle (1988)
Interpréter et comprendre le monde	Säljö (1979 a et b), Entwistle (1988)
Agir et interagir avec son environnement	Frenay, M., Noël, B., Parmentier, Ph. & Romainville, M. (1998). L'étudiant-
Interagir avec ses pairs	Aumont, B. & Mesnier, P-M. (2005). L'acte d'apprendre. Paris :
Interagir avec des personnes extérieures	Aumont, B. & Mesnier, P-M. (2005). L'acte d'apprendre. Paris :
Se développer personnellement	Marton, Dall'alba & Beaty (1993)
Améliorer sa qualité de vie	Reboul, O. (2010). Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris : Presses

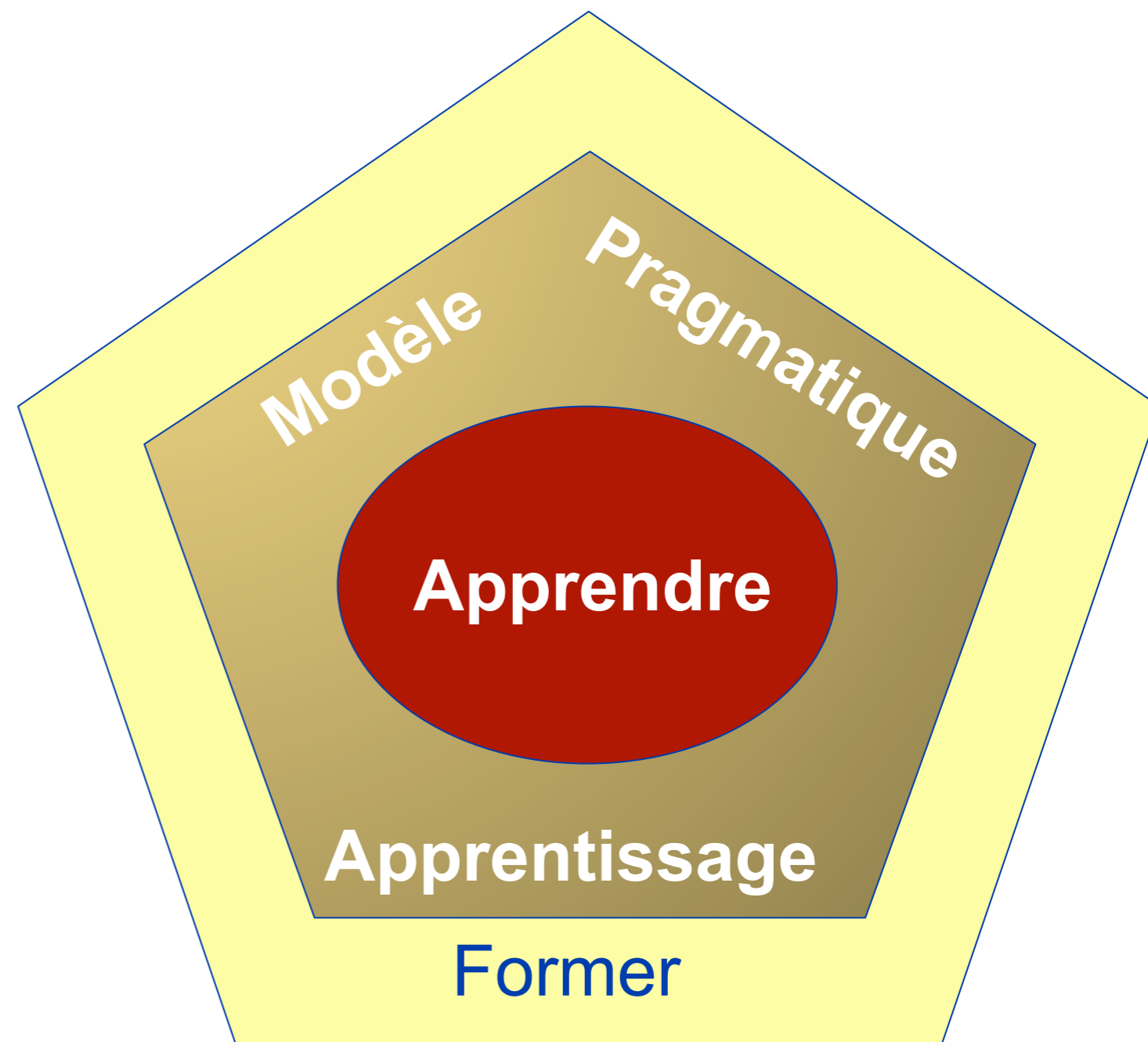


Conceptions de l'apprentissage

- ☑ Relation positive entre la **performance** des étudiants et **la manière dont ils perçoivent les buts** du cours (Volve & Chalmers, 1992)
- ☑ Relation étroite entre **la conception de l'apprentissage de l'étudiant** et sa **performance académique** (Ramsden, 1998 ; Martin & Ramsden, 1986)



Un modèle « pragmatique d'apprentissage



Apprendre ?

Une « vieille » histoire



Jean Piaget
1896-1980



Lev Vigotsky
1896-1936



Jerome Bruner
1915 -



Apprendre ? Une « vieille » histoire



Ibn-Khaldoun (1332-1406)

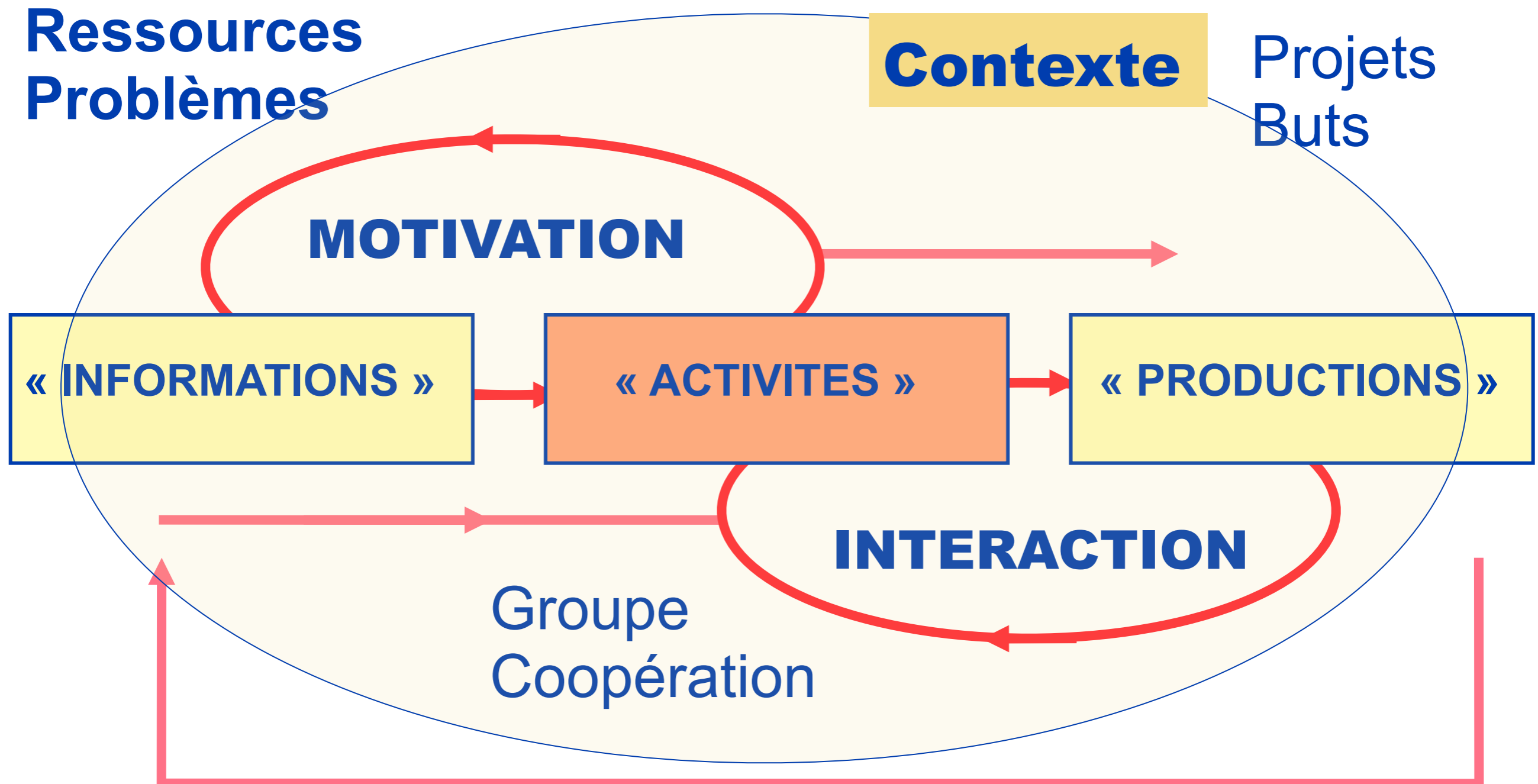
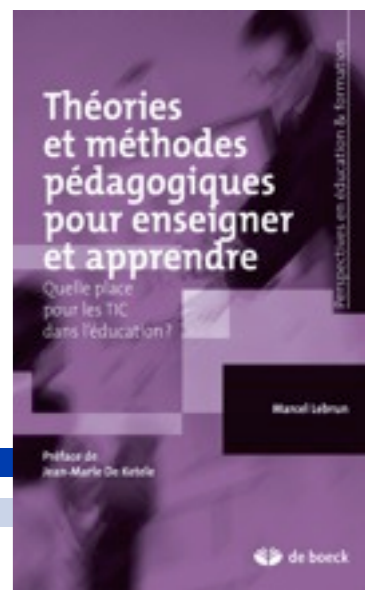
Les objectifs de tout acte d'enseignement/apprentissage sont atteints par l'utilisation de supports didactiques et la concrétisation des notions scientifiques

Le développement des compétences est atteint par la discussion, l'apprentissage collectif et la résolution des conflits cognitifs par le co-apprentissage

On trouve souvent dans nos littératures le terme de « méthode traditionnelle d'éducation à éviter ». Ceci est souvent à l'origine d'une conception trop souvent erronée, que tout ce qui est ancien est dévalorisé et à rejeter.



Un modèle pragmatique ... Une organisation possible ...



Méthodes « actives » ?

Enfin, une définition



Ces méthodes (dites actives) sont relativement proches de la manière par laquelle un individu apprend

- ❖ Elle se déroule dans un **contexte actuel** de **Situations concrètes** et d'**Approches «Problème»**
- ❖ Elle implique la **Recherche d'informations** de ressources,
- ❖ Elles mobilisent des **compétences de haut niveau** de **Esprit critique**
- ❖ Elles s'appuient sur des **actions en** **Travaux de groupe** et **Analyse, argumentation ...**
- la relation pédagogique est basée sur **Réseaux sociaux**
- ❖ Elles conduisent à la **production d'œuvres** de personnel **Tâches, projets** (nouvelles connaissances et compétences) **Le «chef d'oeuvre»** sous la forme d'un problème, rapports, objets techniques ...)

Le connectivisme



Quelques tendances et constatations sur l'apprentissage :

George Siemens

- * De nombreux apprenants vont rencontrer des domaines de **connaissances et de compétences variés et parfois sans liaison au cours de leur carrière**
- * **L'apprentissage informel** devient de plus en plus une partie de l'expérience d'apprentissage. L'apprentissage actuel survient au travers de communautés de pratiques, de réseaux personnels et au travers des différentes tâches dans les situations de terrain
- * **L'apprentissage est un processus continu qui se déroule tout au long de la vie.** Apprentissage et situation de travail sont de moins en moins séparés. Dans certains cas, ils sont confondus.
- * **Les technologies sont en train de changer fondamentalement nos façons de penser.** Elles modifient notre «cablage cérébral»
- * L'institution ou l'organisation et l'individu sont des organismes. **L'apprentissage devient un processus commun aux apprenants, aux acteurs de la société et aux institutions**
- * **Pas mal de processus** jadis du domaine de l'apprentissage (par exemple, chez les cognitivistes de l'information) **sont actuellement de plus en plus et de mieux en mieux assumés par les TIC.**
- * Le Savoir et le savoir-faire sont en train d'être supplantés par le «**savoir où et quand**», les connaissances conditionnelles

(c) Traduction-Interprétation par M. Lebrun (2009)

<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

<http://www.connectivism.ca/>

Apprendre et former ?



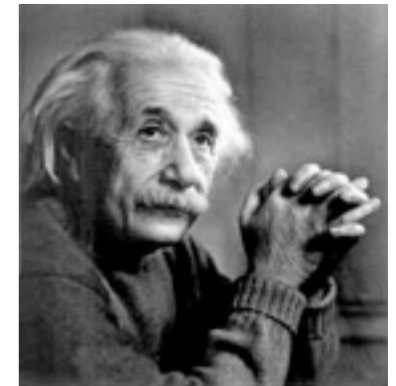
La formation peut être regardée comme la mise à disposition du futur formé d'occasions où il puisse apprendre. **C'est un processus interactif et une activité intentionnelle.** Les buts ... peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de la compréhension, le développement de compétences en "résolution de problèmes" ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement.

Brown & Atkins (1988) Effective teaching in HE

Apprendre et former ?



I never teach my pupils; I only attempt to provide the conditions in which they can learn



Je répète. Que transmettre ? Le savoir ? Le voilà, partout sur la Toile, disponible, objectivé. Le transmettre à tous ? Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre ? Voilà, c'est fait. D'une certaine manière, il est toujours et partout déjà transmis.

Eduquer au XXIe siècle

Votre formation, votre dispositif

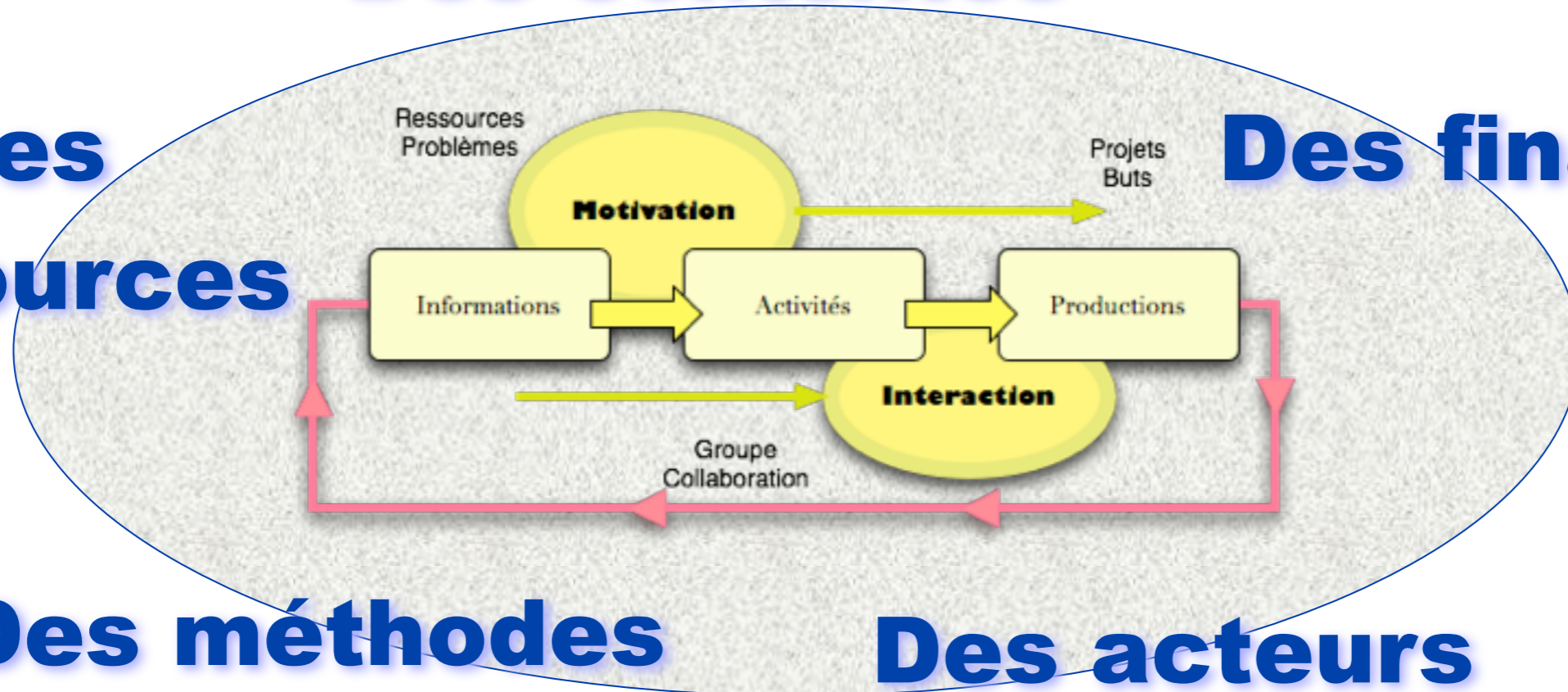


Des contextes

Des

ressources

Des finalités



Des méthodes

Des acteurs



Nous entendons par dispositif un ensemble cohérent constitué de **ressources**, de stratégies, de **méthodes** et d'**acteurs** interagissant dans un **contexte** donné pour atteindre un **but**

Un outil ...

Des ressources Des acteurs
Des contextes Des méthodes Des finalités

MOTIVER

INFORMER

ACTIVER

INTERAGIR

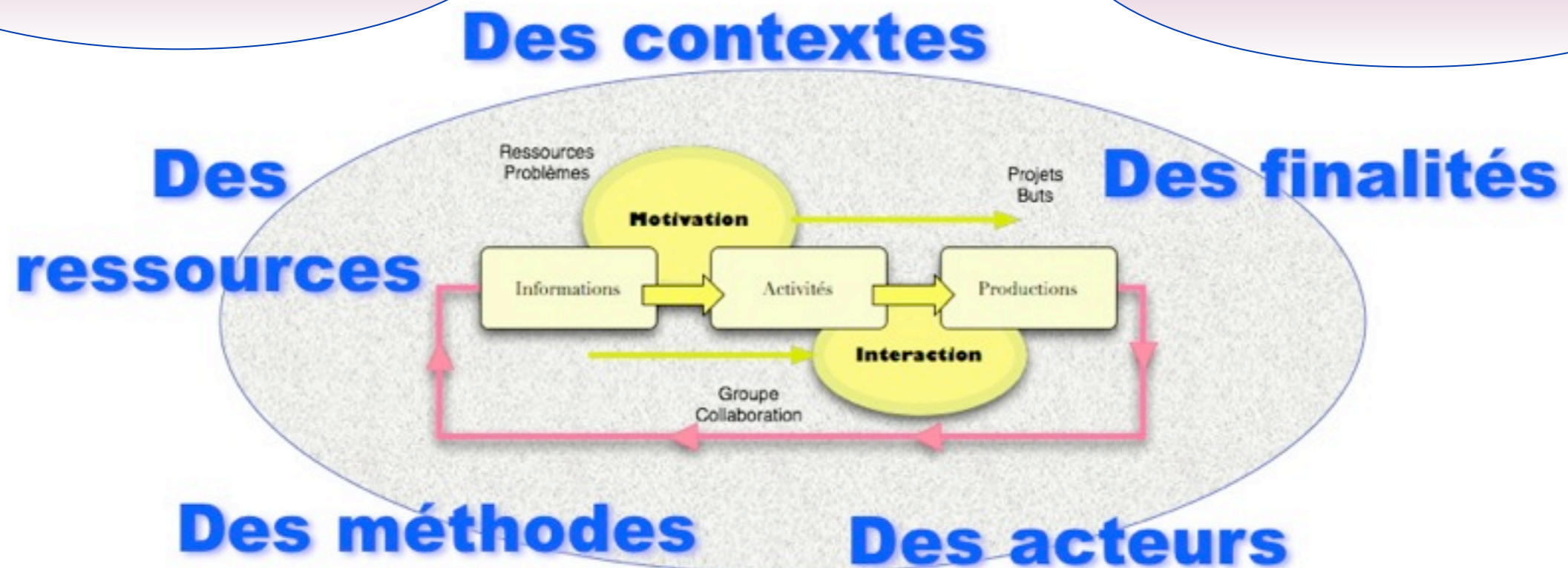
PRODUIRE

Encore un modèle : apprendre dans un dispositif orienté compétences




Des **C**ontenus


Des **C**ontextes

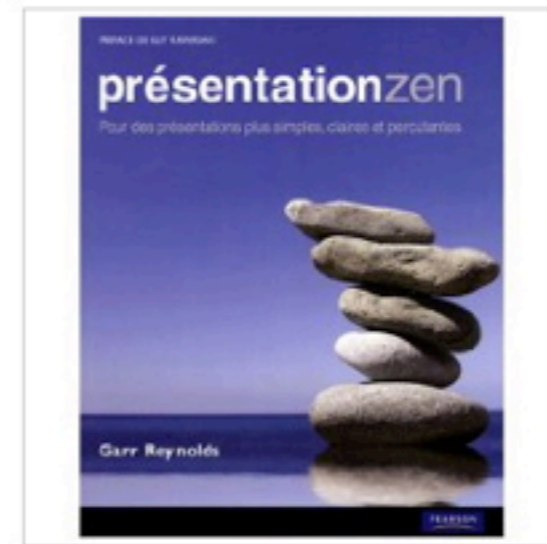


Des **C**apacités

LA FORMATION DES ETUDIANTS ?

 Ces compétences ne viennent pas toutes seules et le «learning by doing» ne suffit pas ...

 Formation, réflexivité, évaluation sont nécessaires



Nous attendions avec impatience la traduction Française du livre « **Présentation Zen** » de **Garr Reynolds** (ouvrage traduit par [Eric Delcroix](#)).

En effet, **Garr Reynolds** est mondialement reconnu comme un des experts en présentation, et son blog [Presentationzen.com](#) est une référence pour tous ceux qui veulent maîtriser l'art de parler en public.

Le résultat c'est **230 pages d'explications concrètes et illustrées pour apprendre à réussir le design de ses présentations Powerpoint** ©.

Le livre se compose de 3 parties : **la préparation nécessaire pour réussir sa présentation, l'initiation au design « Zen » et enfin la prestation orale.**

Il y a tout d'abord **une préface de Seth Godin** qui nous livre quelques conseils : composez des diapositives qui renforcent le contenu au lieu de le répéter, pas plus de 6 mots / slide, utilisez des images de qualité professionnelle, évitez les effets et animations... Et pour vous assurer une attention continue de vos auditeurs, prévoyez un document résumant les grandes idées de votre présentation à remettre à la fin de votre prestation (ce document doit être plus complet et plus détaillé que vos slides). Enfin, Seth nous rappelle qu'il faut convaincre son auditoire par les sentiments plus que par des chiffres.

Partie 1 : La préparation du Powerpoint

CHAPITRE II.3

DES RESSOURCES & DES OUTILS



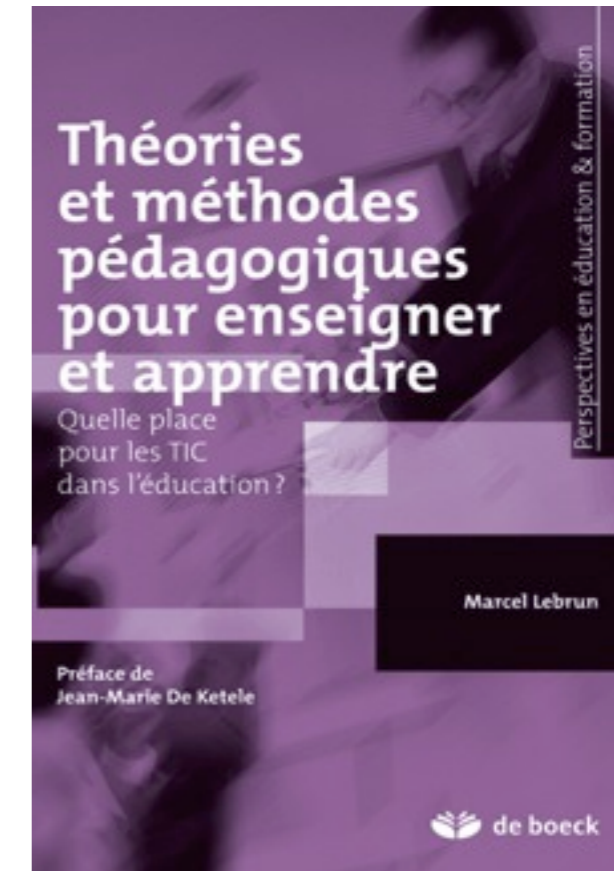
Fossilisation des pratiques?!



Faire les mêmes choses autrement ...

"In other words, we end up automating the past, as we continue beating the rug with a fancy, new electric vacuum cleaner"

D.M. Gayeski (1993), Multimedia for Learning. Educational Technology Publications (New Jersey)

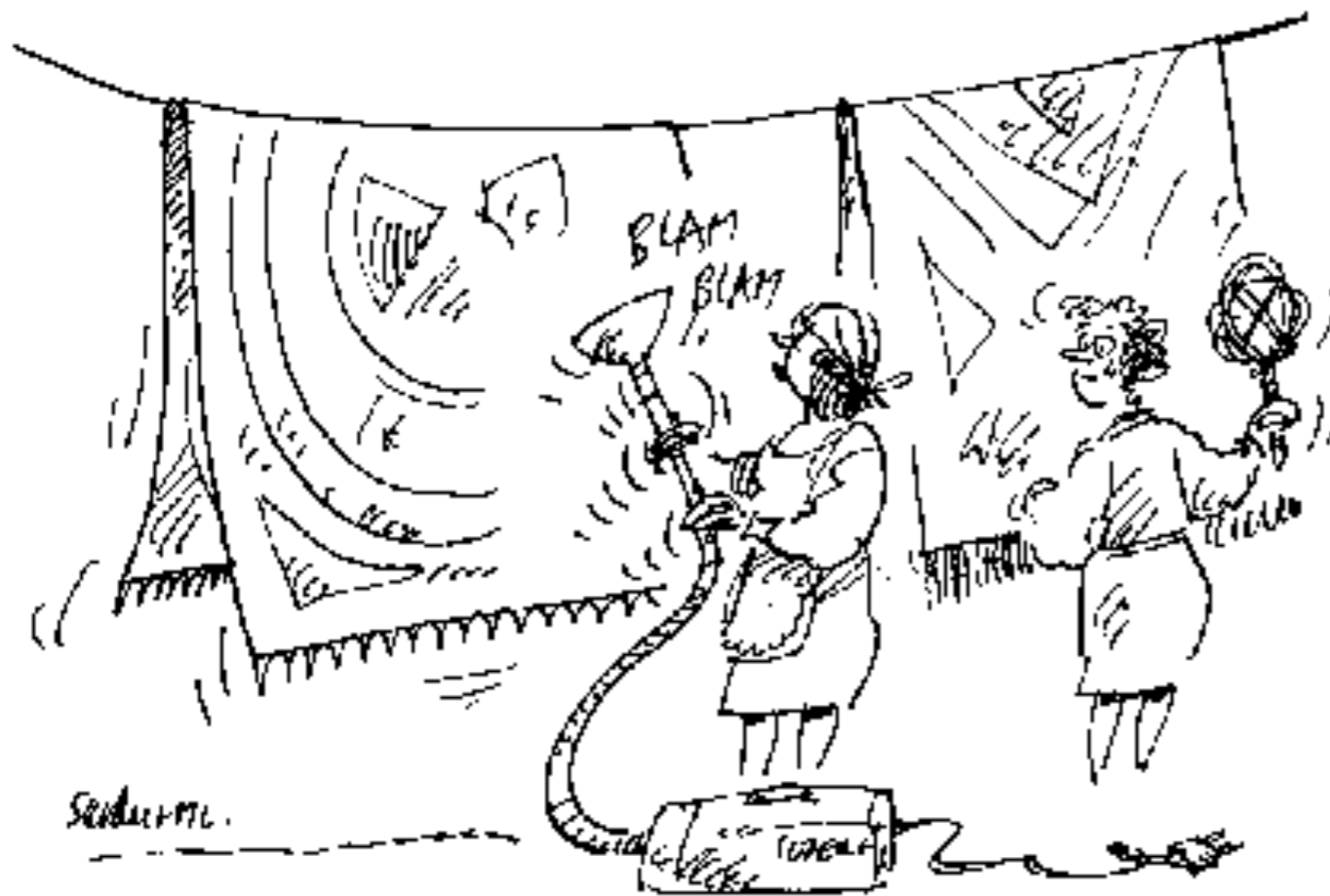


Ou faire d'autres choses ?

Fossilisation des pratiques?!



Faire les mêmes choses autrement ...



Ou faire d'autres choses ?



Et le NSD ?



UCL Université catholique de Louvain



Institut de pédagogie universitaire et des multimédias

Résonances

N° 68 FÉVRIER 2004

LA QUESTION DU MOIS

NSD ... vous avez dit NSD ?

Louvain-la-Neuve, 2 février, 2010

Lui : Bonjour Eva, quelles nouvelles à propos de ton fameux cours à pédagogie active du premier quadrimestre ?

Elle : Salut, Christophe. Oh, tu sais, je suis en pleine désillusion. Tout avait commencé avec le chant des stèles pédagogiques qui prévalent le développement des compétences, l'émergence des savoir-être, l'approche par problèmes, le recours aux technologies et tout ça. J'ai donc bouquiné un peu, suivi l'une ou l'autre formation à l'IPM et l'an passé, j'étais prête. Un tout beau dispositif pédagogique avec quelques cours (ma non trop !) d'introduction, quelques semaines de travail en groupe pour les étudiants (recherche sur base de thèmes, analyse critique de documents, synthèse à réaliser) et à la fin, une présentation orale par chaque groupe au reste de l'auditoire. Une classique, quoi !

Lui : Ça me paraît bien intéressant et dans l'air du temps. Pour me parer, j'ai toujours été sévère par rapport à tout cela. Penses-tu que les étudiants connaissent aussi bien la matière, est-ce qu'ils n'en auront pas une vue trop écartée, eux qui appartiennent déjà à la zap-génération ?

Elle : Ben justement, c'est tout cela qui me chagrine. Afin de pouvoir me faire une bonne idée de l'impact de ces méthodes innovantes, je n'ai surtout rien changé à mon examen, pour pouvoir comparer.

Lui : Et alors, ça a été la catastrophe, n'est-ce pas ?

Elle : Non pas vraiment, mais les résultats n'étaient guère meilleurs que les années précédentes. Je m'attendais à tellement mieux quand j'ai vu la qualité des présentations, leur écoute, leur enthousiasme, leur

interpellation, le fait que cette théorie arrivait juste quand il faut, au bon moment, plutôt qu'au hasard ...

Lui : Tu peux t'estimer heureuse finalement. Avec tout ce temps passé à chercher sur Internet ou à suivre les forums, on aurait pu s'attendre à ce que les résultats soient moins bons. Mais, en fait, comment s'est passé ton examen ?

Elle : Je te l'ai dit, un examen classique. Je les ai entendus à l'oral en leur posant l'une ou l'autre question sur la matière. C'est quand même cela qu'on nous demande de certifier à la fin.

Les éléments classiques ne suffisent pas à mesurer tout l'apport des approches innovantes

Lui : Ce que tu me racontes me rappelle un truc que j'avais entendu dans une formation pédagogique : le nécessaire alignement entre les objectifs, les méthodes, les outils et l'évaluation. Dans ton cas et d'après ce que tu m'as dit au début, tes objectifs (les savoir-faire et les savoir-être), ta méthode et les outils (faire travailler les étudiants par eux-mêmes) étaient bien alignés mais ton évaluation ne colle pas du tout ... Tu évalues uniquement les connaissances acquises et non pas les compétences et les aptitudes ou encore la valeur ajoutée de ton fameux dispositif.

Elle : En effet, mais que pouvais-je faire d'autre ? J'en ai parlé l'autre jour à un conseiller à l'IPM et il me disait aussi que très souvent dans le domaine de l'innovation pédagogique, avec ou sans technologie d'ailleurs, les résultats des étudiants n'étaient pas à la mesure des espoirs et ... des investissements. Cela s'appelle le NSD phenomenon, le no significant

difference phenomenon. Tu peux faire une recherche dans Google à ce sujet, c'est incroyable tout ce qui se fait dans ce secteur : un livre, des revues, un site. Une des causes possibles, c'est ce que tu me disais ... on veut développer des compétences, des attitudes et l'on ne mesure que les connaissances à la fin ... Elle est étonnée ou est un peu juste cette évaluation mais que faire ?

Lui : Tu sais, c'est pareil avec les technologies. On y met des espoirs dingues mais finalement, on s'ingère les vieilles pratiques avec les nouveaux outils. On peut s'estimer heureux si les évaluations nées traditionnelles ne sont pas plus mauvaises.

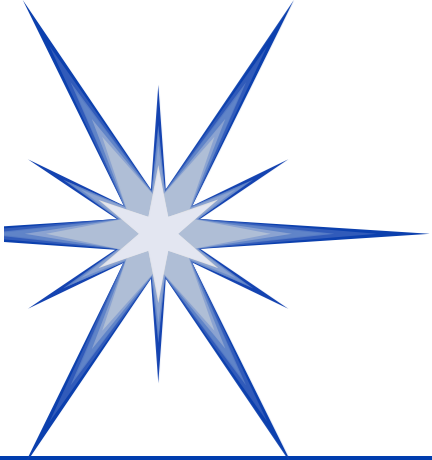
Elle : Oui, mais alors que faire, le désespoir total ?

Lui : Non pas, il faudrait promouvoir d'autres types d'évaluation pour constater les effets de ces méthodes innovantes : des évaluations davantage formatives, qui tiennent compte des processus mis en place tout autant que des résultats, des évaluations qui tiennent compte, partiellement du moins, des connaissances et compétences développées lors du dispositif, des évaluations de l'enseignement qui permettent d'évaluer les perceptions des étudiants, les retombées sur le plan professionnel, les attitudes par rapport aux savoirs, le plaisir d'apprendre ... et cela me paraît bien compliqué.

Elle : Le plaisir d'apprendre ?

Lui : Oui, c'est toi qui m'en as parlé la première lorsque tu me racontais leur écoute, leur enthousiasme, leurs interpellations ... ce n'est pas un résultat cela ? Bonheur d'enseigner et bonheur d'apprendre, ça se met dans une évaluation ça ?

La rédaction

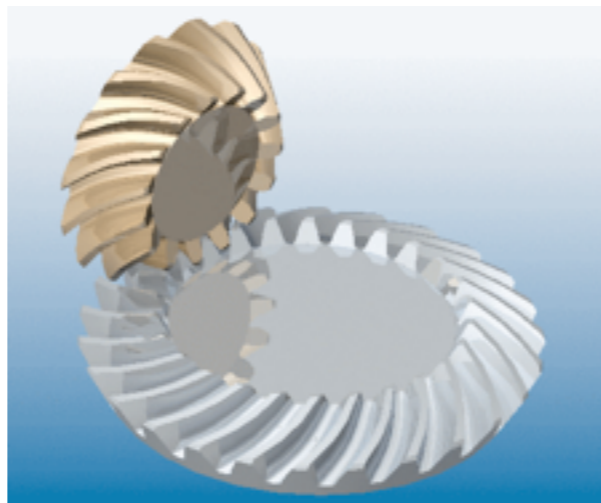


A l'ère numérique !

Technologies et Pédagogies ... l'oeuf et la poule ?

Les technologies **peuvent** contribuer au développement pédagogique

Technologies



Pédagogies

L'impact positif des technologies **nécessite** des dispositifs centrés sur l'apprentissage des étudiants

Un résultat «général» ...



Notre analyse apporte des évidences convaincantes que les technologies de l'information **peuvent** augmenter l'apprentissage quand **la pédagogie est de bonne qualité** et quand il y a une bonne **cohérence** entre les outils, les méthodes et les objectifs

Our review provides convincing evidence that information technology can enhance learning **when the pedagogy is sound**, and where there is a good match of technology, techniques and objectives

Kadiyala and Crynes (2000)

A review of literature on effectiveness of use of Information Technology in Education
Journal of engineering education

Des valeurs ajoutées de l'eLearning ?

>> La valeur ajoutée de l'eLearning dans le dispositif pédagogique : quelques questions à se poser avant d'y aller ?

Document de la formation « eLearning », IPM.

Améliorer la qualité du cours existant	0	1	2	3
Enrichir les ressources d'apprentissage (plus variées, plus authentiques, davantage ouvertes sur le monde...)				
Augmenter mes interactions avec les étudiants				
Organiser davantage d'interactions entre les étudiants				
Proposer des activités d'apprentissage plus variées (exercices, recherche d'information, débats, travaux...)				
Inciter l'étudiant à produire des signes visibles de son apprentissage (travail, présentation, portfolio...)				
Mettre à disposition des moyens d'auto-évaluation des apprentissages				
Donner davantage de feed-back aux étudiants sur leurs apprentissages				
Familiariser les étudiants avec les outils et démarches de leur vie professionnelle future (chercher des informations via Internet, critiquer ces informations, communiquer à distance...)				

Autre ?

CHAPITRE II.4

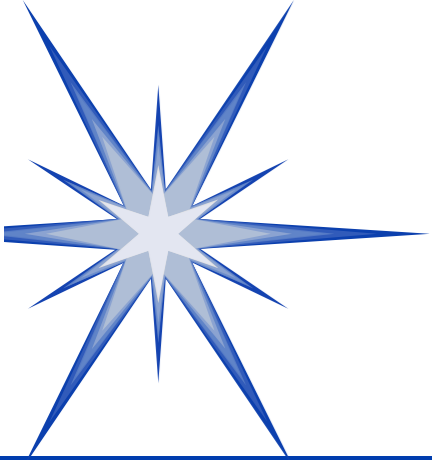
L'ÉVALUATION DES APPRENANTS



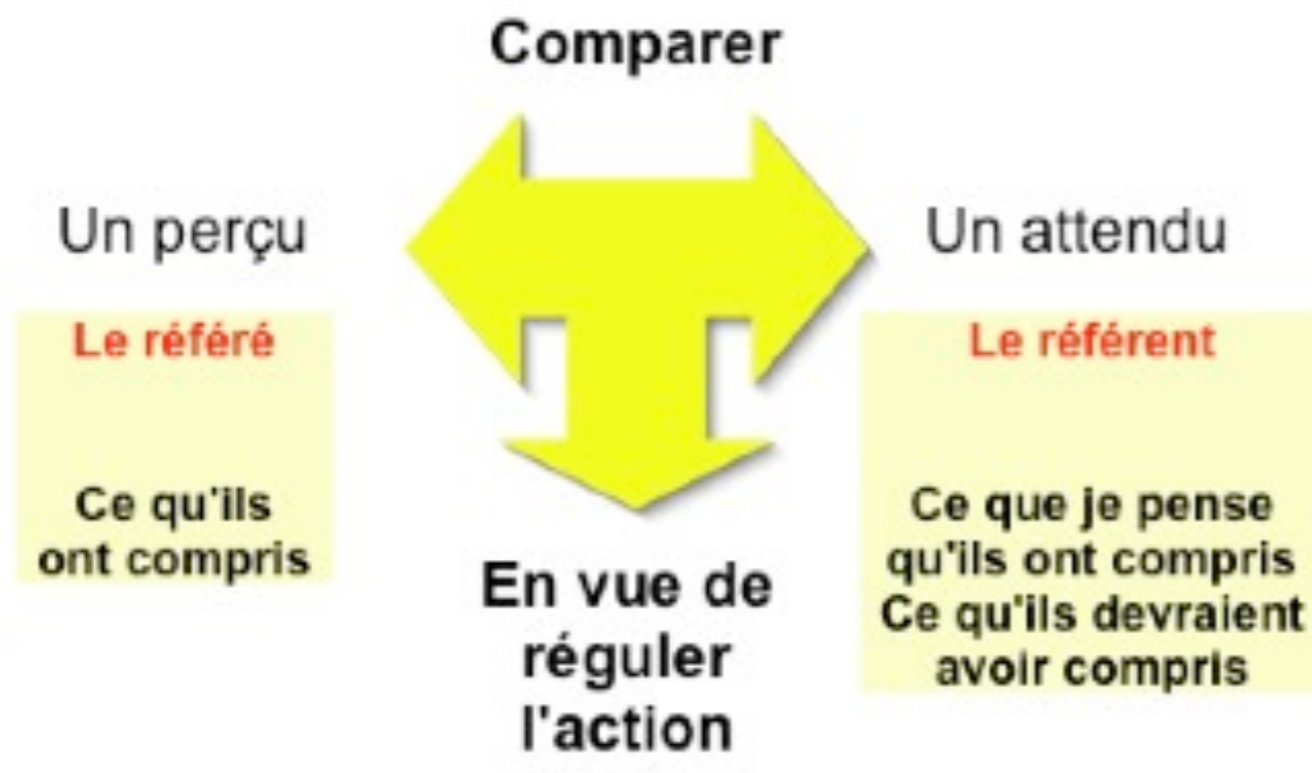
AH, LES SCORES
SONT TRÈS BIEN
EN PRODUCTION DE
TEXTES :
82% DE RÉUSSITE !

OUI, C'ÉTAIT TRÈS
SIMPLIFIÉ CETTE ANNÉE :
"PEUX-TU ÉCRIRE
TON NOM ? RÉPONDS
OUI OU NON"





Définir l'évaluation



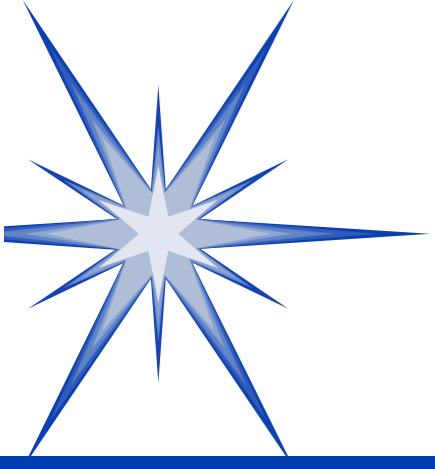
**The purpose of evaluation
Is not to prove but to improve**

Stufflebeam

L'évaluation est un processus

- qui vise à examiner le degré d'adéquation ...
- entre un ensemble d'informations (...) et un ensemble de critères (...)
- en vue de prendre une décision

(J.M. DE KETELE, 1989)



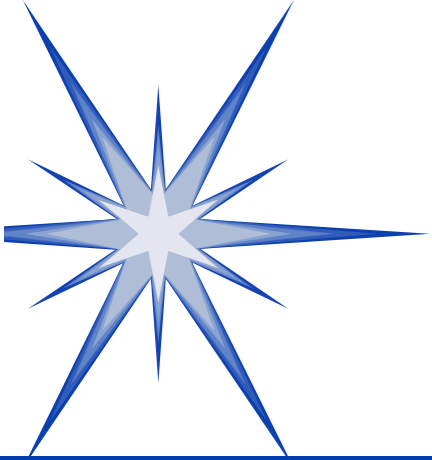
L'évaluation ... pour qui ?

FORMATIF

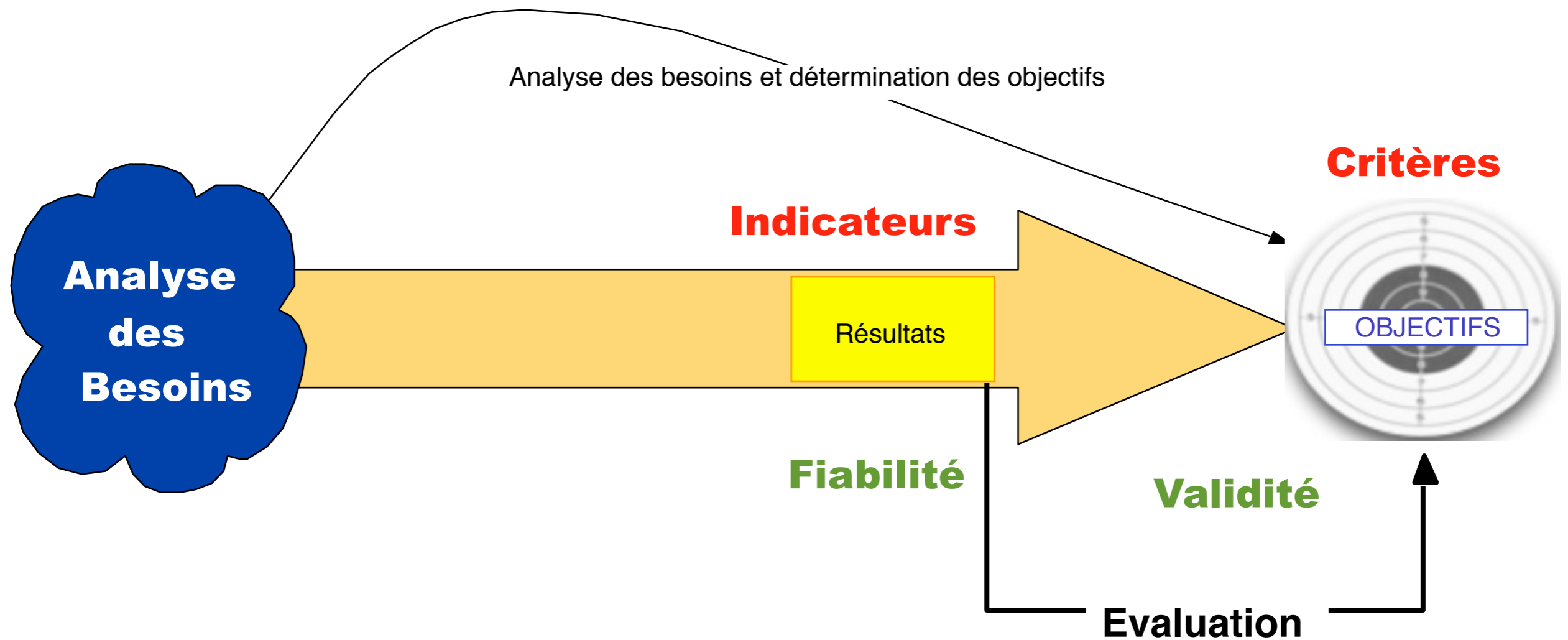
- Décision pédagogique
- Interne à la classe
- Erreur perçue +
- Avant, pendant, après
- Pas toujours instrumentée
- Parfois implication de l'apprenant dans les décisions

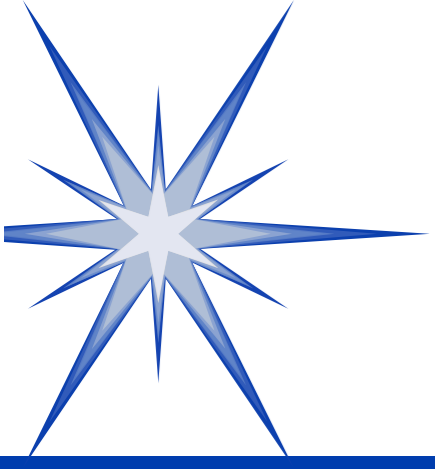
CERTIFICATIF

- Décision administrative
- Externe à la classe
- Erreur sanctionnée (= faute)
- Surtout : après
- Nécessairement instrumentée
- Peu d'implication de l'apprenant dans les décisions



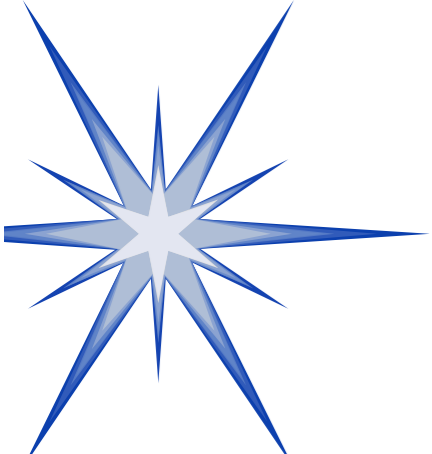
La place de l'évaluation ?





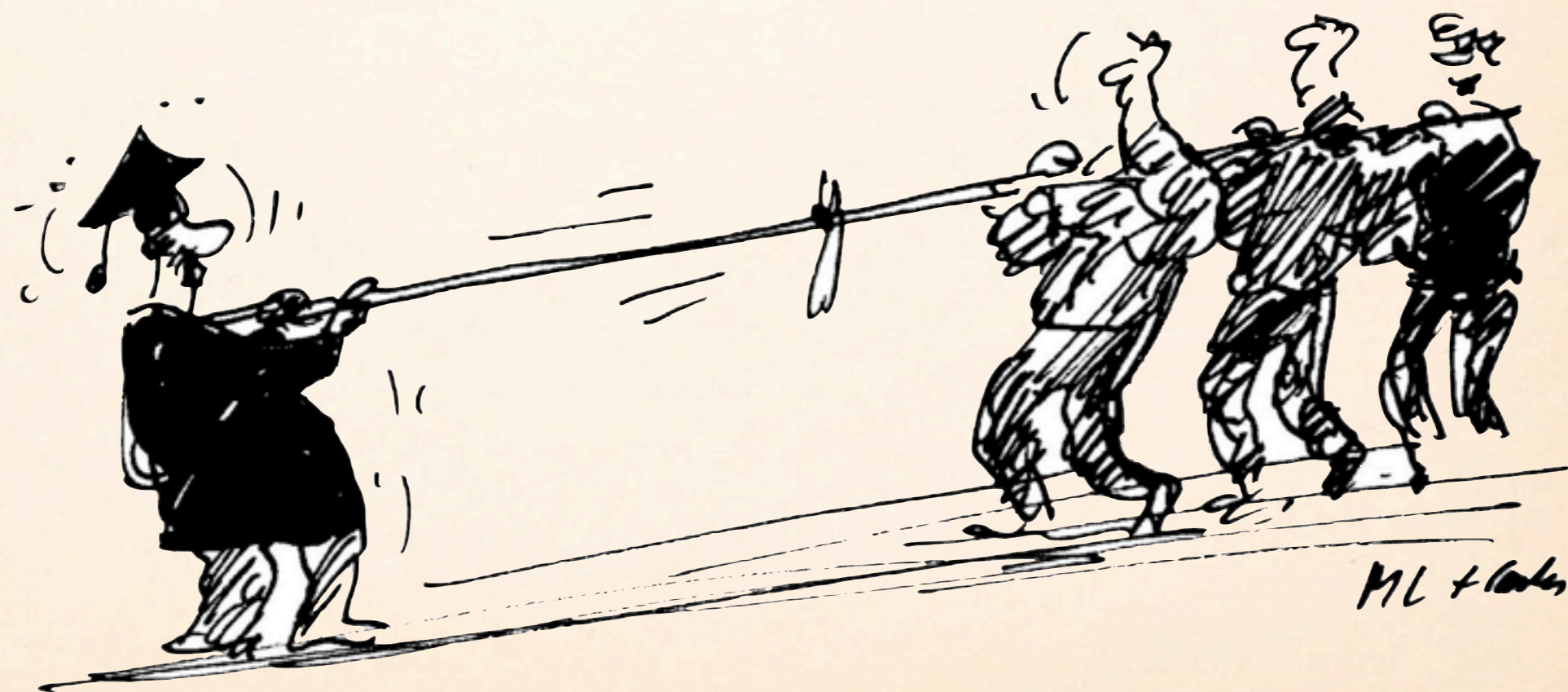
Évaluer quoi ?

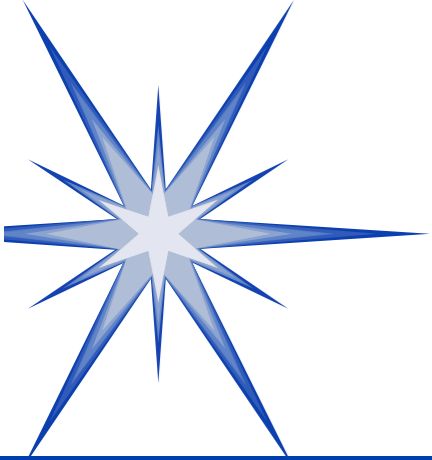
Évaluation des connaissances par des interrogations	Évaluation des compétences sur la base de réalisations	Évaluation des perceptions quant aux compétences acquises (contenu et dispositif)
---	--	---



	Savoirs évalués					
	Se rappeler	Appliquer	Comprendre, raisonner		Analyser, évaluer, créer	Adaptation
			SFCC	SFCD		
SR : savoir-redire SFP : savoir-faire pratique SFCC : savoir-faire cognitif convergent SFCD : savoir-faire cognitif divergent SE : savoir-être SD : savoir-devenir	SR	SFP	SFCC	SFCD	SD	SE
Examens écrits						
Questions fermées	X					
Messages à compléter	X					
QCM classiques	X					
QCM processus			X			
Vrai ou faux	X					
Appariement	X		X			
Développement long				X		
Examens oraux (EO)						
EO sans préparation	X					
EO avec préparation immédiate			X			
EO avec préparation lointaine				X		
EO axé sur la résolution de problèmes			X	(X)		
EO en groupe sur base d'un travail				X		
Travaux théoriques						
Recherche thématique			X	X		
Résumé informatif			X			
Résumé critique			X	X		
Inventaire bibliographique		X	X			
Revue de la littérature			X	(X)		
Dissertation				X		
Etude de cas			X	X	(X)	
Projet			X	X	X	
Portfolio			X	X	X	
Mémoire			X	X	X	
Travaux pratiques						
Séance de laboratoire		X				
Rapport de stage			X	(X)		
Rapport de laboratoire			X	(X)		
Attitudes						
Grille d'observation à la participation						X
Grille d'observation pour les stages						X

CHAPITRE III L'ÉVALUATION DU DISPOSITIF





Évaluer quoi ?

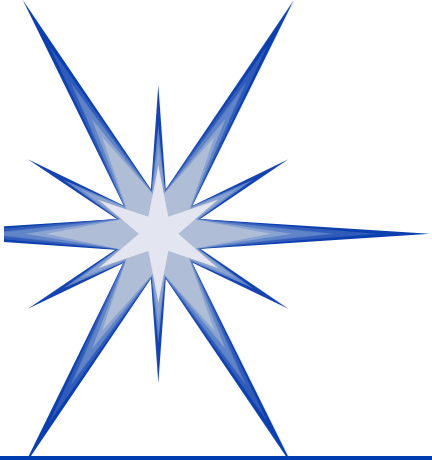
Évaluation des étudiants
(connaissances,
compétences, perceptions)

Évaluation par les
étudiants du dispositif en
tant que tel (ressources,
temps, interactions ...)

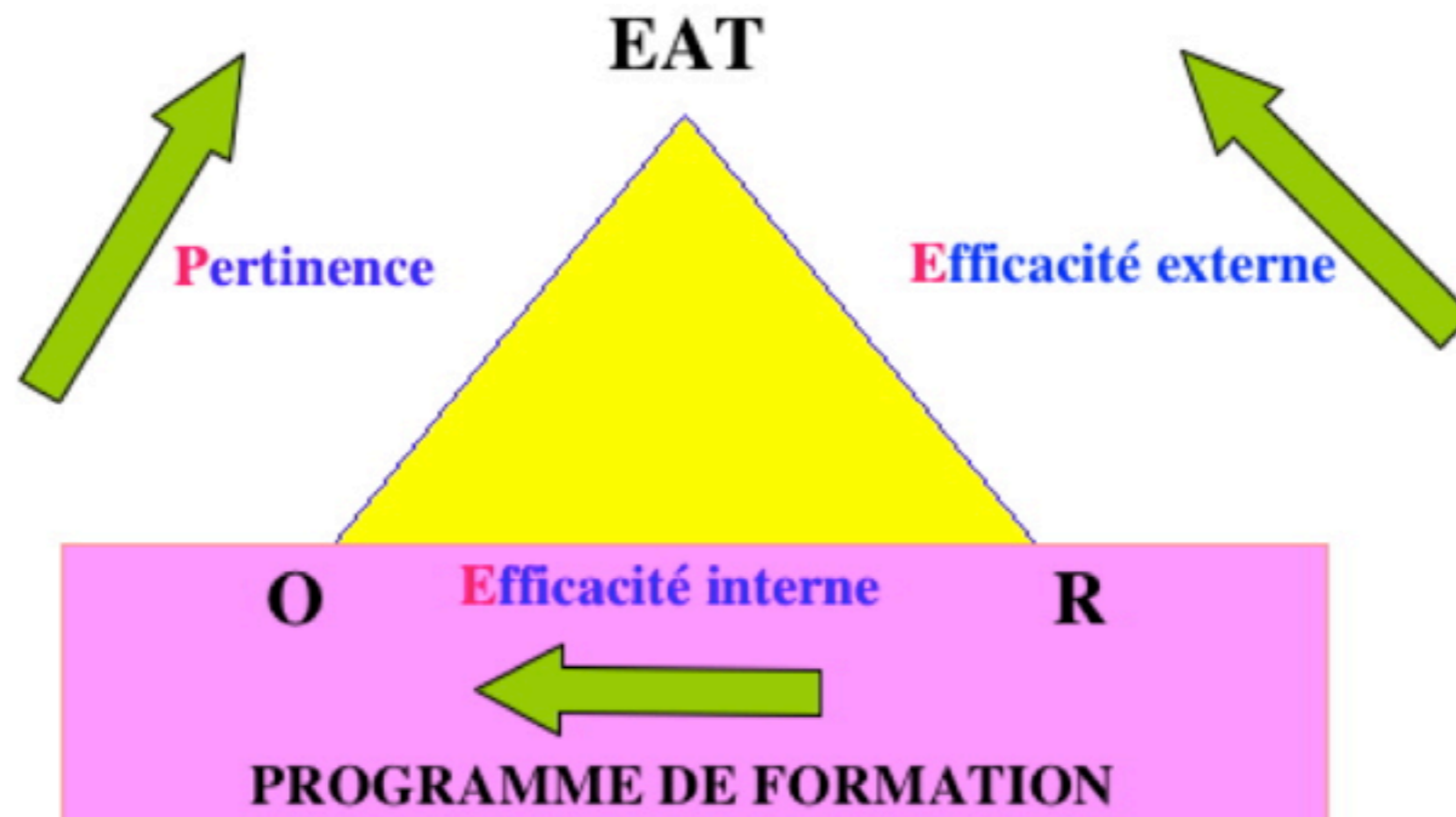
Perceptions par les
étudiants des intentions,
des ingrédients et des
effets du dispositif



Nous entendons par dispositif un ensemble cohérent constitué de **ressources**, de stratégies, de **méthodes** et **d'acteurs** interagissant dans un **contexte** donné pour atteindre un **but**

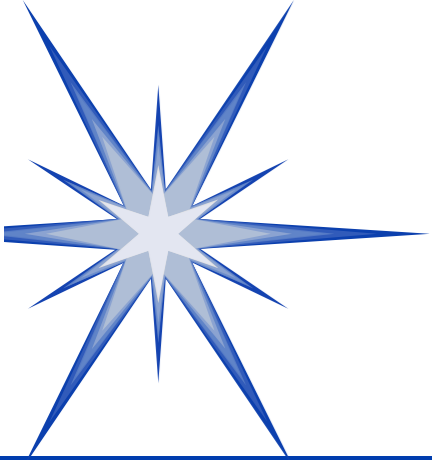


Evaluer quoi ?



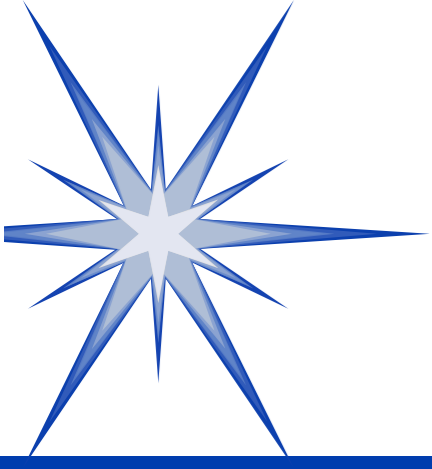
Effets **A**ttendus sur le **T**errain, **O**bjectifs et **R**ésultats

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.



Vers un outil ...

Catégories d'items	Formulation d'items
Organisation du cours	<ul style="list-style-type: none">° Le « plan de cours » (objectifs, méthodes, modalités d'évaluation, bibliographie, ...) a été présenté clairement° Les objectifs du cours ont été présentés clairement au début du cours° Les documents audiovisuels facilitent les apprentissages° Les exercices donnés au cours permettent de mieux comprendre la matière° ...
Dynamisme et intérêt pour l'enseignant	<ul style="list-style-type: none">° L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement° L'enseignant suscite l'intérêt des étudiants° L'enseignant est dynamique dans son enseignement° ...
Interaction enseignant-étudiants	<ul style="list-style-type: none">° Les étudiants sont encouragés à poser des questions, à se poser des questions° L'enseignant est ouvert aux questions des étudiants° La répartition « temps d'exposé » et « temps de discussion » est adéquate° L'enseignant marque sa disponibilité de manière concrète° L'enseignant a remédié aux difficultés constatées chez les étudiants dans la compréhension de la matière° ...
Contenu du cours	<ul style="list-style-type: none">° La progression dans les contenus est adéquate° Les contenus abordés sont utiles pour la formation de l'étudiant° ...
La connaissance de la matière	<ul style="list-style-type: none">° L'enseignant maîtrise la matière qu'il enseigne° ...
Habiletés de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none">° Les exposés sont structurés° L'articulation du cours est explicite° L'utilisation d'exemples est fréquente° Des liens sont établis entre « théorie » et « pratique »° Des liens sont établis avec d'autres cours



Et un autre

ACTIVITES

Les étudiants sont davantage actifs quand le professeur utilise iCampus dans le cours 1234

Les étudiants apprennent davantage (en quantité) 1234

Les apprentissages des étudiants sont de meilleure qualité 1234

Les activités proposées sont plus proches de celles de la vie professionnelle 1234

Les étudiants sont davantage mis en démarche scientifique de recherche 1234

INTERACTION

Quand le professeur utilise iCampus dans son cours, il y a davantage de travaux de groupe à faire 1234

Les étudiants sont plus souvent exercés au travail d'équipe 1234

Je gère plus facilement les travaux des groupes grâce à iCampus 1234

Grâce à iCampus, j'ai davantage d'interactions avec le professeur 1234

Les étudiants ont plus d'occasions d'interagir entre eux 1234

L'utilisation d'iCampus a modifié mon rôle d'étudiant 1234

PRODUCTION

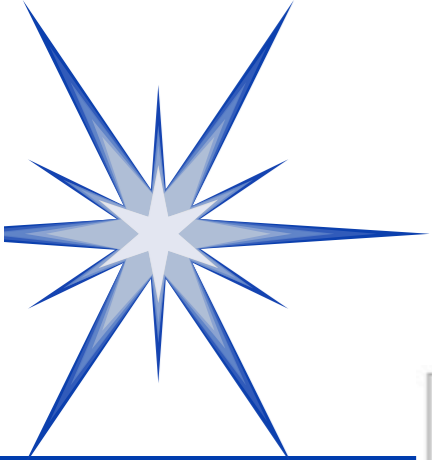
Les évaluations sont plus souvent basées sur la production des étudiants 1234

Le professeur peut mieux évaluer les progrès des étudiants 1234

La qualité des productions des étudiants est améliorée 1234

La forme des productions des étudiants est améliorée 1234

Les étudiants consacrent davantage de temps à l'approfondissement de leurs travaux 1234



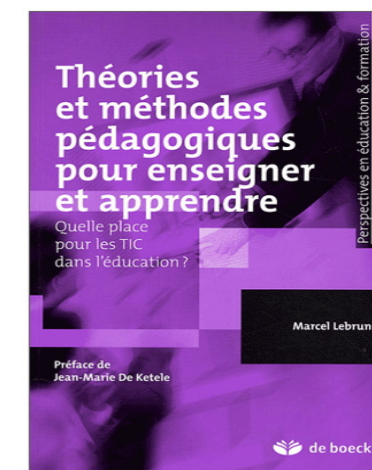
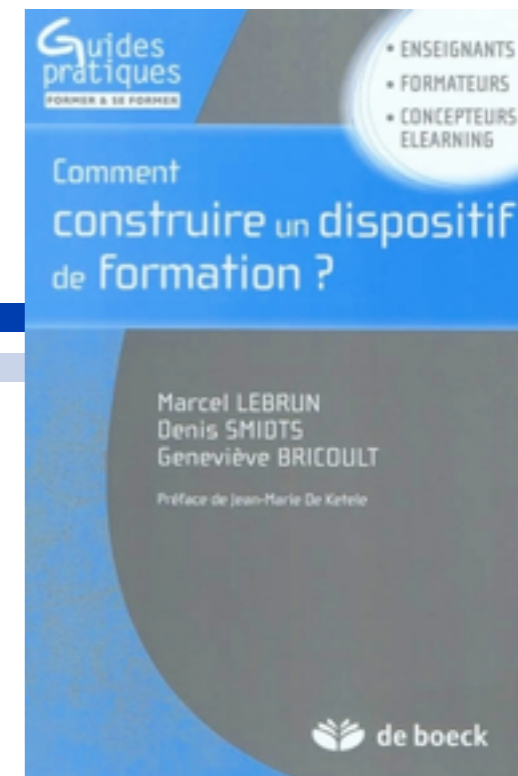
Et le résultat ...





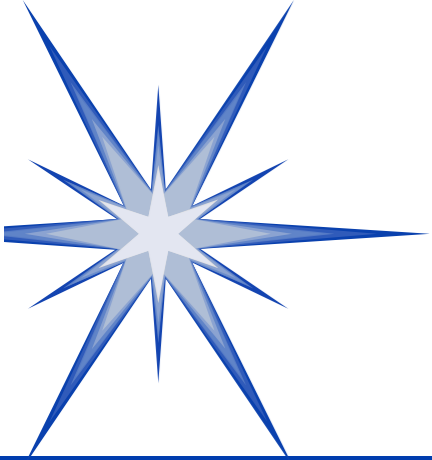
Une base pour votre-notre réflexion

- ❖ Lebrun, M. & al. (2011). **Comment construire un dispositif de formation ?** Bruxelles : De Boeck
- ❖ Lebrun, M. (2007). **Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TICs ?** Bruxelles : De Boeck (2ème ed.)
- ❖ Lebrun, M. (2005). **eLearning pour enseigner et apprendre.** Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant
- ❖ <http://www.uclouvain.be/ipm>



Nous enseignons... apprennent-ils ?





Quelques références

ISSN: 17087570

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire



Docq, F., Lebrun, M. & Smidts, D. (2008). A la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches, Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, 5,1.

http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v05n01_45.pdf



Lebrun, M., Docq, F. & Smidts, D. (2009). Claroline, an Internet Teaching and Learning Platform to Foster Teachers' Professional Development and Improve Teaching Quality : First Approaches. AACE Journal, 17(4), 347-362. Chesapeake, VA: AACE.

<http://www.editlib.org/p/29355>

Lebrun, M. (2007). Quality Towards an Expected Harmony: Pedagogy and Technology Speaking Together About Innovation. AACE Journal, 15(2), 115-130. Chesapeake, VA: AACE.

<http://www.editlib.org/p/21024>