UCLouvain

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

En quoi les écrits des candidats CAPAES, au sein de leur portfolio certificatif de la partie pratique de la formation, traduisent-ils des niveaux de réflexivité autour de leur pratique de l'évaluation ?

ANNEXES

Auteur : Klinsport Gaëtan
Promoteur : Mariane Frenay
Lecteur : Stéphane Colognesi
Accompagnateur : Arlette Vanwinkel
Année académique 2021-2022
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

TABLE DES MATIERES

Annexe 1 : Le processus réflexif selon Dewey (as cited in Collin, 2010)..... 1

Annexe 2 : Onze dilemmes pour positionner un portfolio selon Romainville et Fischer (2020) 1

Annexe 3 : Verbatim de diagnostic et analyse (tiré de Derobertmasure, 2012, p.352) 3

Annexe 4 : Le CAPAES, l'émergence et les prescrits d'organisation 3

Émergence 3

Cadre prescrit du CAPAES 5

Annexe 5 : La formation CAPAES à l'IRG 8

L'IRG 8

Intervenants 8

Structure générale et organisation 9

Focus sur les unités de formation 10

Annexe 6 : Description de l'échantillon 27

Annexe 7 : Grille d'évaluation du portfolio certificatif des UF 3 & 4 28

Annexe 8 : Problématique, compétence travaillée et structure portfolio des répondants...30

Annexe 9 : Positionnement des portfolios attendus en fin d'UF3&4 par rapport aux onze dilemmes de Romainville et Fischer (2020).....32

Annexe 10 : Répartition des verbatims des répondants en fonction des processus réflexifs33

Annexe 11 : Verbatim de diagnostic de la pratique d'évaluation de Henry avant la formation CAPAES 34

Annexe 12 : Exemples de diagnostics et des processus réflexifs qui les composent (pendant la formation) 34

Annexe 13 : Exemples de processus d'intentionnalisation entre la pratique d'évaluation pendant la formation et celle après la formation 35

Annexe 14 : Exemples de processus d'intentionnalisation concernant la grille d'évaluation après la formation 35

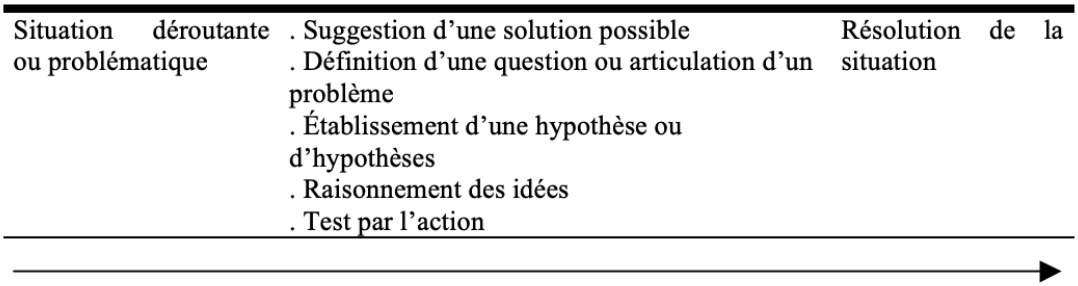
Annexe 15 : Description du processus de diagnostic posé par quelques candidats (après la formation) 35

Annexe 16 : Exemple de verbatims pour distinguer théorisation et généralisation 36

Annexe 17 : Réflexivité et développement professionnel 36

Annexe 18 : Portfolio des répondants.....41

Annexe 1 : Le processus réflexif selon Dewey (as cited in Collin, 2010)



Précisons, à l'instar de Beauchamp (2006) ou Collin (2010) que les cinq composants cognitifs, situés après l'état de doute de la situation déroutante, ne suivent pas une procédure ou une logique temporelle. Ils peuvent se télescoper, s'interchanger, s'arrêter pour recommencer ensuite.

Annexe 2 : Onze dilemmes pour positionner un portfolio selon Romainville et Fischer (2020)

Dilemme 1 : visée de contrôle VS visée de développement	
Contrôle : le portfolio est un outil de reddition de compte.	Développement : il est utilisé pour soutenir l'identité professionnelle
Dilemme 2 : conservation de traces VS réflexion sur soi	
Conservation : le portfolio sert à conserver des traces collectées durant l'apprentissage et qui l'atteste.	Réflexion : il sert de déclencheur d'un processus réflexif.
Dilemme 3 : focus sur les résultats VS focus sur les processus	
Résultats : le portfolio est un moyen de communication vers un évaluateur.	Processus : l'écriture du portfolio est le moyen d'une prise de distance par rapport à la pratique
Dilemme 4 : incitation forte à l'auto-évaluation VS incitation faible	
Forte : le portfolio engage fortement les apprenants dans une démarche d'auto-évaluation.	Faible : le portfolio les y engage faiblement.
Dilemme 5 : connexion forte à l'évaluation certificative VS connexion faible	
Forte : la visée du portfolio dans la formation est la certification de l'apprenant.	Faible : le portfolio est utilisé pour la collecte de documents (p.ex.) Des connexions intermédiaires existent.

Dilemme 6 : connexion forte à l'évaluation formative VS connexion faible	
Forte : la visée du portfolio est de réguler les apprentissages pendant la formation.	Faible : le portfolio n'est pas utilisé pour réguler les apprentissages.
Dilemme 7 : fort degré de prescription du portfolio VS faible	
Fort : les formateurs ont fortement baliser le portfolio et contrôlent régulièrement les productions et avancées des apprenants.	Faible : grande liberté accordée à l'apprenant dans la confection du portfolio et dans la gestion de son avancée.
Dilemme 8 : fort accompagnement des apprenants VS faible	
Fort : des feedback du formateur ont régulièrement lieu ; les intentions pédagogiques du portfolio sont rappelées	Faible : peu ou pas de feedback, les apprenants sont libres pour la réalisation de leur portfolio.
Dilemme 9 : grande ouverture du portfolio VS faible	
Grande : c'est un portfolio avec peu de consignes précises et où les contenus sont laissés à l'appréciation de l'apprenant.	Faible : les rubriques du portfolio sont prédéterminées ; les réponses sont souvent de courts textes.
Dilemme 10 : centration forte du portfolio pour la formation VS faible	
Forte : le portfolio est-il un élément central de la formation ? Permet-il à l'apprenant des aller-retour entre différents contenus de la formation ?	Faible : le portfolio est un élément périphérique dans la formation et n'est pas lié à un ensemble d'enseignements.
Dilemme 11 : individuel VS collectif	
Individuel : le portfolio est une production strictement personnel sans partage avec d'autres apprenants et utilisée uniquement par son auteur	Collectif : le document est partagé. Les autres apprenants ont l'accès. Il y a échange entre les apprenants. Le document peut être réalisé en groupe.

Les auteurs affirment que les pôles des onze dilemmes ne s'opposent pas nécessairement et peuvent être complémentaires.

Annexe 3 : Verbatim de diagnostic et analyse (tiré de Derobertmasure, 2012, p.352)

« Ce processus de « prise de conscience » n'est pas sans conséquence dans la structuration du dossier réflexif du futur enseignant car c'est à la suite de celui-ci qu'il fait état d'un diagnostic complet de la situation engendrée comme le présente l'extrait suivant, lequel, pour faciliter la compréhension est « segmenté » en trois partie : (1) la première correspond à la reprise de la « prise de conscience » pointée précédemment, (2) la deuxième concerne une « description » de la situation et (3) la troisième est relative au « diagnostic » de la situation.
[« (1) - Néanmoins, j'ai pris conscience de n'avoir pas mis en place une gestion optimale de certaines interventions d'élèves. (2) - A l'occasion de la mise en commun des réponses, une élève m'a interpellée. Elle ne comprenait pas les raisons qui m'incitaient à présenter le tutoiement d'un élève par rapport à un professeur comme un acte de violence. (3) - Tout d'abord, je n'y ai pas prêté grande attention. J'essayais d'enchainer, d'avancer dans mon cours, de ne pas perdre trop de temps. Or, mon attitude a eu l'effet inverse. Elle a incité cette élève à essayer de faire entendre son opinion par la suite, ce qui a fait naître un débat. Cette intervention m'a prise au dépourvu, dans la mesure où je n'avais pas envisagé que les élèves soulèveraient des réponses différentes, éloignées de celles que j'avais préalablement prévues. De plus, je n'avais pas prévu de devoir gérer un débat. Par conséquent, j'essayais de rebondir sur leurs interventions, mais je n'avais pas vraiment le contrôle du débat. À un certain moment, je ne parvenais plus à intervenir pour guider le débat. De plus, je m'embrouillais dans mes explications. À l'occasion de la supervision, j'ai pu prendre conscience des raisons qui ont fait surgir ce débat, malgré moi. »] »

Nous remarquons au travers de ce verbatim que le diagnostic s'introduit par des *processus* de premier niveau. De plus, nous y trouvons de l'évaluation (*« mon attitude a eu l'effet inverse »*) car le répondant juge de sa pratique.

Annexe 4 : Le CAPAES, l'émergence et les prescrits d'organisation

Émergence

Le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES) apparait la première fois dans la loi belge du 7 juillet **1970** concernant la structure générale de l'enseignement supérieur de plein exercice (à l'exclusion de l'enseignement universitaire). Cependant, à cette époque, aucun texte légal ne définit les conditions d'obtention de ce certificat. Différents facteurs ont poussé le législateur, bien des années plus tard, à pallier ce problème.

Au niveau international, nous pouvons citer le décret de Lisbonne, les rapports de l'OCDE ou encore le processus de Bologne qui ont contribué à l'unification du paysage de l'enseignement supérieur, à l'émergence des compétences et à une volonté de qualité de la formation.

Au niveau de la Belgique, également dans les années 90, des événements ont aidé à la mise en place du CAPAES. La massification de l'enseignement supérieur au début des années 90, notamment suite au passage de l'obligation scolaire à 18 ans, amène les enseignants à être confrontés à des profils d'étudiants de plus en plus variés. La nécessité d'une formation pédagogique destinée aux étudiants et différente de celle des AESI ou AESS se fait sentir. De plus, en 1993-1994, la FEF insiste pour que se développe une politique de formation pédagogique des enseignants du supérieur. Plusieurs manifestations d'étudiants francophones réclamant un enseignement supérieur de qualité ont mis sous pression le législateur (Paquay, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2009). Des colloques et laboratoires de réflexion pédagogique sont créés. Notons également qu'en 1993, le ministre de l'enseignement supérieur, M. Lebrun, réclamait cette formation pédagogique (Beckers, 1999). Dans la législature **1995-1999**, le CEF[1], sur la demande de J.-P. Grafé (ministre de l'Enseignement supérieur), on s'intéresse à la fois aux questions sur le décrochage des étudiants lors de la première année dans le supérieur (phénomène toujours d'actualité) et aux « *compétences pédagogiques des enseignants exerçant dans l'enseignement supérieur* » comme dans son avis n°63 de mars **1999** (Ryelandt, 2010, p. 58). Cet avis laisse apparaitre une tension entre les enseignants des HE et des universités. Les premiers sont soutenus par les étudiants et souhaitent une unicité des exigences pédagogiques des enseignants faisant suite à l'adoption de référentiels de compétences pour les enseignants du fondamental et du secondaire. Les seconds réclament l'autonomie liée à leur statut d'enseignant-chercheur. Ainsi, au nom de la liberté académique, ils refusent les exigences « *pédagogiques standardisées* » (Paquay, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2009). A cette période, le certificat d'aptitudes pédagogiques adapté à l'enseignement supérieur est à nouveau mentionné dans le décret du 8 février **1999** relatif aux fonctions et titres des membres du personnel enseignant des HE. Celui-ci précise désormais le CAPAES comme étant une des conditions de nomination ou d'engagement à titre définitif, mais les paramètres d'obtention du certificat ne sont pas encore précisés légalement.

[1] Conseil de l'Éducation et de la Formation

En **2000**, le CEF produit l'avis n°70 relatif au « *Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES)* » et stipule la distinction entre les enseignants-chercheurs et les enseignants du supérieur hors université. En **2001**, un décret de la CFB[2] supprime les formations pédagogiques destinées aux enseignants du supérieur dans les secteurs technique, commercial, paramédical et social. En **2002**, le décret CAPAES, unifiant les différentes formations pédagogiques existantes auparavant dans le supérieur, entre en vigueur. Il fait directement suite aux décrets de 2000-2001 sur la formation initiale des instituteurs, des AESI[3] et de AESS[4] (Merenne, 2006). Depuis, le décret CAPAES a subi de nombreuses modifications, mais de faible ampleur.

Voilà donc une vingtaine d'années que les enseignants de HE et EPS sont contraints d'obtenir le CAPAES pour poursuivre leurs fonctions dans leur institution de formation au-delà de la sixième année (en heures vacantes) et pour pouvoir prétendre à la nomination.

Cadre prescrit du CAPAES

Le décret définissant le CAPAES et ses conditions d'obtention nous indique :

- Les responsables de la formation : institutions pouvant organiser la formation CAPAES (universités, EPS délivrant l'AESS et HE comprenant une catégorie économique proposant des études de type long).
- Le public ciblé : maître de formation pratique (MFP), maîtres assistants (MA), chargés de cours en HE, professeurs de cours généraux, de cours techniques, de cours de pratique professionnelle, de cours de techniques et de pratique professionnelle, de cours de psychologie-pédagogie-méthodologie et de cours spéciaux recrutés dans l'enseignement supérieur de promotion sociale.
- Les compétences attendues : 14 compétences faisant référence, **au moins implicitement, à la réflexivité**.

  1. Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours.
  2. Faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession.
  3. Travailler en équipe pluridisciplinaire en **partageant la responsabilité** collective de la formation.

[2] Communauté Française de Belgique

[3] Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur

[4] Agrégés de l'Enseignement Secondaire Supérieur

4. Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage.

5. Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation.

6. Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques **ainsi que dans la construction de leur projet professionnel**.

7. Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes.

8. Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et **pouvoir répondre de ses choix**.

9. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et **s'impliquer dans leur construction**.

10. Entretenir un **rapport critique et autonome** avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation.

11. Porter un **regard réflexif** et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement.

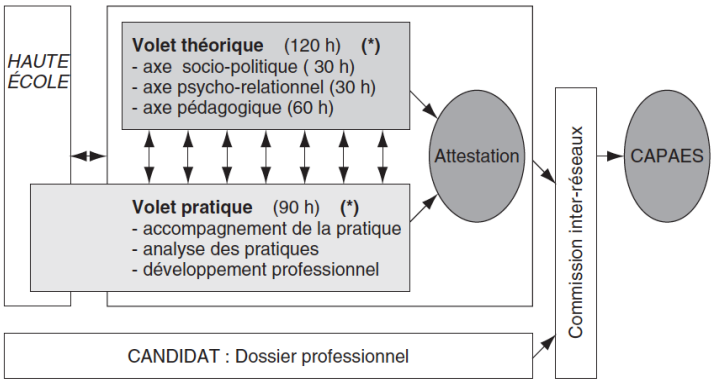
12. Actualiser ses connaissances et ses pratiques.

13. S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement.

14. Être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution.

- La structure et les contenus de la formation.

Trois volets principaux, mis en œuvre simultanément, organisent la formation et déterminent la manière d'obtenir le CAPAES. La structure de la formation est présentée dans la figure ci-dessous.



(*) Le volume d'heures est celui défini pour les candidats non porteurs d'un titre pédagogique préalable.
Pour ceux qui ont un titre pédagogique, le volet théorique est réduit à 60 heures et le volet pratique est réduit à 20 heures.

FIGURE 1

Comment obtenir le « Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur » (CAPAES) ? Les options du décret de 2002.

Le premier volet, à caractère théorique, compte 120 heures et se décline en trois axes.

a) Un axe socio-politique de 30 heures abordant notamment la sociologie de l'éducation, les politiques de l'éducation, la réflexion éthique sur la profession.
b) Un axe psycho-relationnel de 30 heures où sont abordés des thèmes tels que la socio-psychologie de l'adulte, les techniques de gestion de groupes
c) Un axe pédagogique de 60 heures dans lequel le candidat CAPAES est amené à avoir des réflexions sur son identité professionnelle, sur l'évaluation des apprentissages ou encore sur les démarches d'évaluation de la qualité de l'enseignement.

Le second volet porte sur une formation à caractère pratique de 90 heures également déclinée en 3 axes.

a) L'accompagnement de la pratique : le candidat CAPAES est encadré sur le terrain par un enseignant détenteur du CAPAES.
b) L'analyse des pratiques visant l'acquisition des compétences pédagogiques pendant l'exercice de la profession.
c) Le développement professionnel qui permet d'aborder les particularités de l'enseignement supérieur.

La réussite de ces deux premiers volets amène à une attestation de la part de l'institution de formation permettant au candidat de passer à l'étape suivante. Une précision est apportée concernant les candidats détenteurs d'un titre pédagogique. Ces derniers ont une formation réduite à 60 heures pour la partie théorique et à 20 heures pour la partie pratique.

Finalement, le troisième volet consiste à l'élaboration et au dépôt auprès de la Commission CAPAES d'un dossier professionnel. Ce dernier atteste la capacité d'analyse du candidat de son parcours professionnel et de sa pratique d'enseignement dans le supérieur. Pointons ici que le décideur politique enjoint le candidat à adopter une démarche réflexive par rapport à sa pratique de terrain. En effet, la circulaire du 17 juillet 2002, définissant le CAPAES, stipule qu'*à travers des éléments concrets et objectivables, le candidat veillera à démontrer une approche réflexive de sa pratique professionnelle.* La Commission attend donc des candidats des références à des modèles et concepts théoriques mais surtout un processus d'aller-retour entre ses derniers et la pratique professionnelle.

Annexe 5 : La formation CAPAES à l'IRG

L'IRG

L'IRG (Institut Roger Guilbert), EPS (École de Promotion Sociale) située sur le site du CERIA à Bruxelles, est habilitée à dispenser la formation CAPAES préalable au dépôt du dossier professionnel auprès de la Commission CAPAES. Dans ce cadre, cette organisation socio-éducative a posé des choix de formation. Elle attend des candidats des productions écrites attestant de leur capacité d'analyse et de leur réflexivité quant à leurs pratiques.

Intervenants

Un public aux profils variés

Les candidats inscrits à la formation CAPAES sont des enseignants en fonction en HE ou en EPS. Parmi celles-ci et par rapport à la cohorte analysée (promotion 2019-2020), nous retenons, la Haute École Francisco Ferrer, la Haute École Galilée, la HE2B, la Haute École Lucia de Brouckère. Les disciplines enseignées sont variées : mathématique, didactique, électricité, soins infirmiers, mode et stylisme, … Les fonctions sont diverses : maître–assistants (y compris des psychopédagogues), MFP et chargés de cours. Certains sont détenteurs d'un titre pédagogique (CAP, AESI, AESS). La majorité des candidats ont peu d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur. Comparativement, les candidats n'ayant pas de titre pédagogique ont, en moyenne, plus d'années d'ancienneté que les autres. Cependant, l'ensemble des candidats a une grande expérience dans leur propre discipline. En effet, les enseignants du supérieur sont principalement engagés sur base de leur expertise disciplinaire.

Les formateurs

Les formateurs sont des enseignants exerçant ou ayant exercés de nombreuses années dans le supérieur. Selon les dossiers pédagogiques des différentes unités de formation pour le CAPAES à l'IRG, les formateurs sont des enseignants experts, titulaires d'un titre universitaire et pouvant justifier d'une expérience actualisée d'au moins six années dans l'enseignement supérieur en sociologie de l'éducation, en communication, en psychologie relationnelle ou en psychopédagogie. Ils sont impliqués dans la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur. Tous ont plusieurs années d'expérience en tant que formateur CAPAES.

Structure générale et organisation

La formation est composée de quatre unités de formation. L'UF1, destinée uniquement aux candidats ne possédant pas de titre pédagogie, se concentre sur une formation psycho-pédagogique générale et est davantage d'ordre théorique. L'UF2 concerne la formation psycho-pédagogique spécifique à l'enseignement supérieur et est destinée à l'ensemble des candidats CAPAES. Elle est également d'ordre théorique. Les unités 3 et 4 sont menées en parallèles. Elles abordent la partie pratique de la formation et ont un dispositif d d'apprentissage et des objectifs similaires. L'UF3 est destinée aux candidats non porteurs d'un titre pédagogique, contrairement à l'UF4. La structure de la formation CAPAES à l'IRG est présentée dans la figure ci-dessous et permet une comparaison directe avec la structure de formation décrite par le décret (2002), décrite précédemment.

La formation est organisée sur une année académique et se déroule à raison de deux soirées au maximum par semaine. La formation répond ainsi aux réalités professionnelle et familiale des candidats adultes dont elle est responsable.

Au terme de chaque unité de formation, le candidat CAPAES élabore un portfolio ou un dossier réflexif attestant de son acquisition de compétences et de sa capacité à interroger sa pratique et son identité enseignante en vue de les comprendre et de les améliorer. La validation par les enseignants-formateurs des différents portfolios entraine la réussite de la formation et ouvre la voie pour le dépôt du dossier professionnel attendu par la Commission CAPAES.

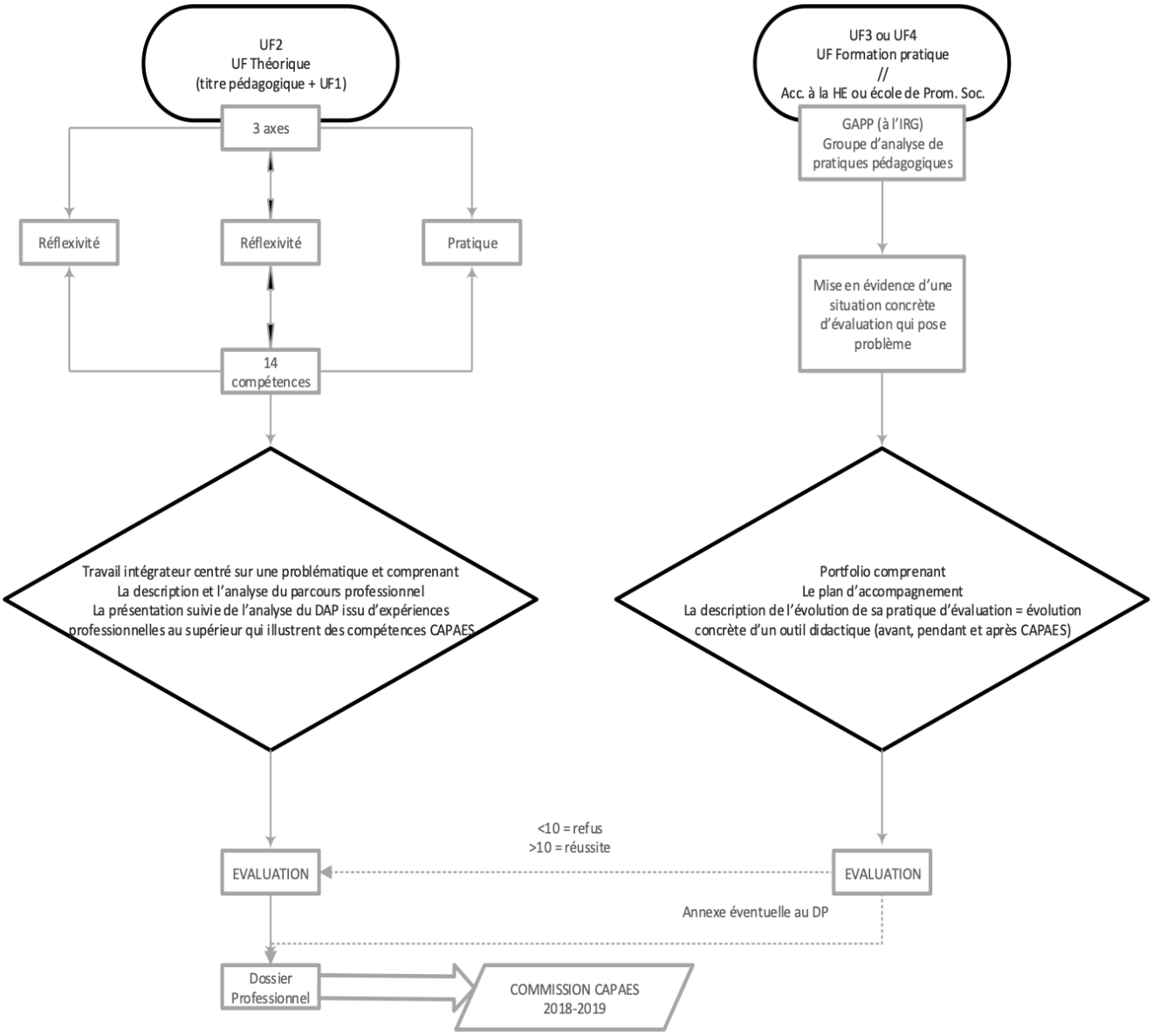


Figure représentant la structure de la formation CAPAES à l'IRG

Focus sur les unités de formation

Ainsi qu'annoncé précédemment, nous nous focalisons sur les unités de formation 2 et 3-4. Nous évoquons pour cela différentes raisons. L'UF1 est essentiellement destinée aux candidats CAPAES non porteurs d'un titre pédagogique et se concentre sur une formation pédagogique générale (non spécifique à l'enseignement supérieur) tandis que l'unité 2 est commune à tous les candidats et que les unités 3 et 4 sont identiques dans leur contenus, méthodes et objectifs, en se différenciant par leur public. Une seconde raison repose sur le fait que les unités 3 et 4 se centrent davantage sur la pratique professionnelle. A l'IRG, les formateurs ont choisi de s'orienter sur la pratique de l'évaluation et ainsi de travailler particulièrement la compétence n°8 du décret CAPAES relative à l'évaluation : *« Maîtriser et*

utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix ».

L'UF1

Intitulée « Formation psycho-pédagogique générale : axes socio-politique, psycho-relationnel et pédagogique », cette unité de formation est destinée aux candidats non porteurs d'un titre pédagogique. Au cours des 72 périodes qui lui sont dévolues, elle a comme objectif d'apporter aux candidats des notions générales concernant l'enseignement tels que les textes fondamentaux organisant l'enseignement (le pacte scolaire, le droit à l'instruction, la structure de l'enseignement, …), des réflexions éthiques (devoir de réserve, secret professionnel, droits et devoirs de l'enseignant, …), des notions sociologiques permettant de comprendre l'évolution de l'enseignement. L'UF1 aborde également des concepts relatifs à la communication et la gestion de groupe ou encore permet une approche de la pédagogie par l'observation et l'analyse des facteurs influençant l'apprentissage, par la détermination d'objectifs d'une activité de formation et leur évaluation. La réussite de cette unité de formation nécessite le dépôt d'un travail intégrateur présentant une activité issue d'une expérience professionnelle en HE en précisant les objectifs poursuivis et les stratégies mises en place afin de les opérationnaliser tout en justifiant de l'adéquation entre les choix opérés et les missions de base de l'enseignant sur les plans socio-politique, psycho-relationnel et pédagogique. Comme annoncé précédemment, notre recherche ne porte pas sur l'analyse de la réflexivité présente dans les portfolios des candidats au terme de cette unité de formation.

UF2

Cette unité de formation a pour objectif d'amener les candidats à développer des compétences psycho-pédagogiques spécifiques à l'enseignement supérieur. Au cours des 72 périodes attribuées à ce dispositif, les formateurs développent, « *en se basant sur un référentiel d'expériences professionnelles et en visant une articulation pratique-théorie-pratique* » (dossier pédagogique UF2, 2002), des activités d'apprentissage pour le développement de compétences spécifiques. Citons par exemple, la construction d'une activité pédagogique structurée en se référant à divers modèles pédagogiques ou encore l'analyse de la structure de l'enseignement supérieur et son évolution en regard des champs socio-politique et socio-économique. Pour la réussite de l'unité, le candidat présente, dans un document de synthèse, appelé par les formateurs « travail intégrateur », son parcours professionnel et un dispositif

d'apprentissage professionnalisant (DAP : ensemble d'activités pédagogiques à destination d'étudiants) issues d'expériences liées à la fonction exercée dans l'enseignement supérieur en :

- positionnant ces activités dans le contexte de la formation et d'éducation de l'étudiant adulte ;
- justifiant la cohérence et la pertinence des choix méthodologiques effectués et des modalités de contrôle des résultats ;
- mettant en évidence des compétences qu'il doit développer en tant qu'enseignant de l'enseignement supérieur.

De plus, le degré de maîtrise est déterminé par la qualité de l'argumentation, la présence du souci d'adapter ses choix à la variation des contextes d'enseignement et du degré d'esprit critique atteint.

Nous pouvons déjà observer différentes références à la réflexivité qui sont agrémentées de celles présentes dans la grille d'évaluation. Le travail intégrateur s'ancre dans la réalité professionnelle du candidat et porte une dimension réflexive par la demande d'un regard analytique, critique, évaluatif et performatif de son parcours professionnel et de sa pratique en enseignement supérieur. Pratiquement, une séance de cours alterne moments de théorie et de pratique. La partie théorique présente et explicite des modèles théoriques propre à l'analyse du parcours professionnel ou d'autres, utiles à l'analyse du DAP. Les moments de pratique consistent soit en des exercices de groupe portant sur les notions et concepts abordés dans la partie théorique en vue d'une appropriation soit en un temps de travail individuel sur le travail intégrateur.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrerons sur l'analyse du parcours professionnel pour en tirer des éléments factuels, pouvant être nécessaires à l'analyse des données.

Afin de mieux cerner cette unité de formation, nous faisons appel au modèle théorique de Brassard et Daele (2003). Cependant, vu la proximité de cette unité de formation avec les unités 3 et 4, en terme de dispositif, nous décrirons prioritairement ces dernières avant de présenter le modèle théorique et de s'en servir pour analyser les trois unités de formation.

UF 3&4

Comme pour l'UF2, ces unités de formation tendent vers des finalités générales décrites dans l'article 7 du Décret de la Communauté française du 16 avril 1991. Il s'agit de :

- concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire ;
- répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels.

D'autres finalités plus spécifiques et propres à chacune de ces unités de formations sont également présentes.

Pour l'UF3, les finalités sont de/d'

- travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation ;
- accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel ;
- planifier les cours et concevoir les dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes ;
- maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix ;
- maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction ;
- être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution.

Pour l'UF4, il s'agit de/d' :

- promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours ;
- faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession ;
- construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage ;
- ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation ;
- planifier les cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes ;
- maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.

Pour réussir ces unités de formation, les candidats doivent prouver qu'ils sont capables de rédiger un rapport d'activités comportant une réflexion critique fondée sur l'analyse de ses pratiques et la prise en compte des spécificités du domaine concerné de l'enseignement supérieur. Le degré de maîtrise est mesuré sur trois critères : la capacité d'évaluation qualitative de ses propres pratiques ; le degré d'adaptation à l'enseignement supérieur ; la capacité à pratiquer l'auto-évaluation.

Pour rappel, ces deux unités se distinguent particulièrement par leur public et leur volume horaire. En effet, l'UF3 accueille un public d'enseignants du supérieur non titulaire d'un titre pédagogique et offre une formation de 108 périodes alors que pour l'UF4, les candidats sont porteur d'un titre pédagogique et ne doivent prester que 24 périodes. Nous rappelons également que pour ces deux unités, les formateurs ont fait le choix de travailler particulièrement la compétence n°8 du décret CAPAES : *« maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix ».* Dès lors, au sein de leur portfolio, les candidats développent, pour un dispositif d'apprentissage, des outils d'évaluation. Après les avoir critiquer, ils tentent, au moyen de concepts abordés lors de la formation, d'améliorer et de mettre en pratique ces derniers tout en étant capables de se justifier par rapport aux choix effectués.

Pratiquement, une séance « de cours » s'organise selon ce schéma :

- un temps de rappel de la séance précédentes et des notions abordées ainsi que des objectifs attendus et du timing
- un temps d'appropriation de notions/concepts/modèles théoriques propre à l'évaluation et d'application simulée dans la pratique professionnelle
- un temps de synthèse, mise en commun, questions/réponses
- un temps de réflexion pour la suite

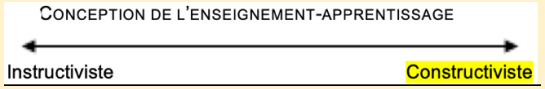
Au sein de chaque séance, l'accent est placé sur la pratique de l'évaluation dans la pratique professionnelle de chaque candidat et ce dernier, avec l'aide du groupe de travail, doit questionner sa pratique, la confronter à différents modèles pour l'ajuster, la justifier.

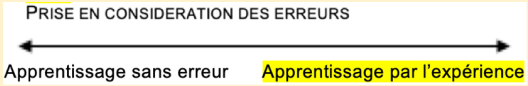
Au travers de ce descriptif, nous pouvons déjà apercevoir des liens avec la réflexivité. En effet, il est explicitement attendu des candidats qu'ils fassent preuve dans leur portfolio d'une réflexion critique fondée sur l'analyse de leurs pratiques, et plus particulièrement dans ces deux unités de formation, sur l'analyse des pratiques évaluatives. D'autres éléments encouragent ce rapprochement à la réflexivité : prise en compte de la diversité des parcours ; faire face aux devoirs et dilemmes éthiques de la profession ; planifier et concevoir ; pouvoir répondre de ses choix ; … La grille d'évaluation, commune pour les UF3 et 4, comprend de

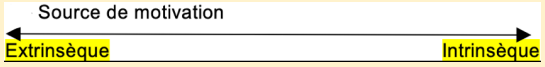
nombreuses références à la réflexivité de laquelle nous pouvons sortir des termes comme problématisation, comparaison, argumentation, réflexivité ; mise en parallèle ; explicitation ; auto-évaluation. Cette grille est présentée en détail dans l'annexe 7.

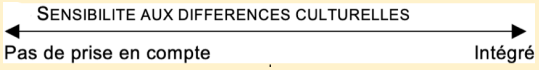
Le moment est venu pour analyser les UF 2, 3 et 4 selon le modèle théorique de Brassard et Daele (2003). Comme annoncé précédemment, les unités 2, 3 et 4 sont très proches. Cela peut se comprendre par le travail en équipe des enseignants-formateurs visant une formation homogène, la plus adaptée possible aux attentes, impératifs et contextes professionnels des candidats. De plus, au moment de cette recherche, l'équipe d'enseignants-formateurs est stable depuis quelques années et son fonctionnement est devenu habituel et régulier.

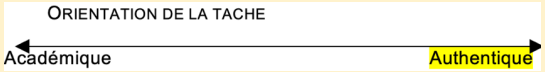
Selon Brassard et Daele (2003), pour assurer un enseignement de qualité, il convient de prendre en compte différents facteurs influençant l'apprentissage. Ils ont définis 17 dimensions qui permettent de concevoir et de situer un dispositif d'apprentissage. Elles se répartissent en quatre dimensions : orientation et choix pédagogiques de départ – acteurs et rôles – activités – outils et processus. Le tableau suivant reprend les 17 facteurs à évaluer pour les UF2, 3 et 4. Ils sont répartis en fonction des 4 dimensions auxquelles ils appartiennent et adaptés en fonction du contexte de la formation CAPAES à l'IRG. Chaque observation est appréhendée de manière dichotomique selon deux critères opposés renfermant chacun deux indicateurs présentés sous forme de question. Un dispositif pédagogique, selon ce modèle, s'oriente donc, pour chaque facteur, vers un des deux pôles proposés. Nous verrons cependant, que pour certains facteurs, les deux pôles sont atteints et n'oublierons pas d'en donner, le moment voulu, la raison. Une schématisation synthétique du positionnement des dispositifs de formation des unités 2, 3 et 4 suit cette analyse.

<table>
<tr><th colspan="3">Point de vue théorique</th><th>Par rapport aux UF 2 et UF 3 & 4</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Orientation et choix pédagogiques de départ</td><td colspan="3">1. Conception de l’enseignement-apprentissage :
Quelle est la vision de l’enseignement-apprentissage ?
  </td></tr>
<tr><td>Instructiviste</td><td>Est-ce que le formateur considère qu’apprendre veut dire recevoir des connaissances ?
Ou considère-t-il qu’enseigner c’est transmettre des connaissances ?</td><td rowspan="2">Constructiviste :
Les moments de transmission existent, mais sont rares. Les formateurs laissent davantage appréhender les concepts théoriques par la lecture d’articles scientifiques qui sont ensuite approfondis en séance (principe de la classe inversée)
Il y a de nombreuses activités de groupe qui permettent d’utiliser les notions dans des contextes professionnels variés (semblable à l’étude de cas).
Utilisation de méthodologie de travail en groupe en méthode active et mode mutuel. Pédagogie active centrée sur l’apprenant.
Les unités de formation utilisent également la méthode du Puzzle.</td></tr>
<tr><td>Constructiviste</td><td>Est-ce que le formateur considère qu’apprendre veut dire construire des apprentissages ?
Ou considère-t-il qu’enseigner c’est guider le processus d’apprentissage ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">2. Orientation des buts : Comment situer l’objectif de la formation ?
  </td></tr>
<tr><td>Centrés</td><td>Les objectifs sont-ils indépendants ou centrés sur un aspect particulier ?</td><td>Centrés :
Les objectifs sont centrés sur la réalisation du Dossier Intégrateur : l’analyse du parcours professionnel suivi de la description et l’analyse d’une dispositif d’apprentissage professionnalisant pour l’UF2. Pour l’UF3 et 4, le portfolio est davantage porté sur la pratique de l’évaluation en HE.</td></tr>
</table>

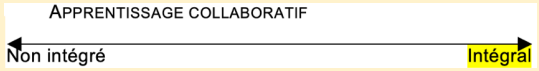
<table>
<tr><td></td><td>Liés au domaine</td><td>Les connaissances développées dans le dispositif sont-elles connectées à un domaine d'étude plus large ?</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">3. Prise en considération des erreurs : Comment les erreurs ou les difficultés des apprenants sont-elles considérées ?
  </td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Apprentissage sans erreur</td><td>Une erreur témoigne-t-elle d'un apprentissage incomplet ?</td><td rowspan="2">Apprentissage par l'expérience :
Les techniques pédagogiques utilisées accordent une place aux erreurs, interpellations, interrogations, incompréhension et ajustement des candidats. L'Utilisation de la méthodologie de travail en groupe en méthode active et mode mutuel permet d'exprimer son opinion par rapport au sujet, aux concepts et de vérifier leur relation avec et dans la pratique professionnelle.</td></tr>
<tr><td>Apprentissage par l' expérienc</td><td>Les erreurs constituent-elles une base de l'apprentissage ?</td></tr>
<tr><td colspan="4">4. Flexibilité du dispositif : Comment l'espace, le temps et le contrôle du dispositif de formation sont-ils organisés ?
  </td></tr>
<tr><td></td><td>Fixe</td><td>Est-ce que les candidats doivent assister, tous ensemble au même endroit et/ou en même temps aux activités ?</td><td>Fixe :
Les séances formelles programmées sont obligatoires. Il n'est pas possible de suivre la formation à distance. Les activités de groupe permettent d'acquérir les compétences nécessaires pour la réalisation du portfolio.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td>Ouvert</td><td>Est-il possible de suivre la formation à distance, à différents moments et/ou selon un processus plus personnel ?</td><td>Ouvert :
Le portfolio se réalise seul, à domicile. L’étudiant est accompagné par le formateur grâce à des feed-back tant directs (à la fin d’une séance) qu’indirects (via des commentaires sur l’ensemble du travail) complétés d’une grille d’évaluation formelle et détaillée. Le sujet du portfolio est laissé au choix du candidat.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Acteurs et rôles</td><td colspan="3">5. Rôle de l’enseignant : Quelle est la place du formateur dans la formation ?
 
</td></tr>
<tr><td>Didactique</td><td>Le rôle principal du formateur est-il de fournir des connaissances sur les matières du cours ?</td><td rowspan="2">Facilitateur :
Les connaissances ne sont pas fournies par le formateur. Elles sont accessibles aux candidats et ceux-ci sont inviter à les travailler. Le formateur fait développer la réflexion des candidats lorsqu’ils fournissent une réponse. Il rebondit sur celle-ci pour que le candidat la complète, la développe, l’argumente ou la corrige. Cela se produit principalement lors des moments de synthèse (groupe complet) ou lors d’une interpellation du formateur au sein d’un groupe de quelques candidats au travail. A cet instant, nous sommes très proche du cours traditionnel avec techniques de retro-action et activités collaboratives.</td></tr>
<tr><td>Facilitateur</td><td>Le rôle principal du formateur est-il d’accompagner les apprenants dans leur processus d’apprentissage ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">6. Source de motivation : Quelle est la source principale de motivation des apprenants ?
 
</td></tr>
</table>

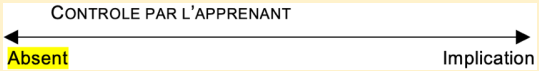
	Extrinsèque	Les candidats sont-ils motivés par l'environnement d'apprentissage lui-même ?	**Extrinsèque** : -Par la pédagogie active -Par les échanges avec les collègues-candidats -L'accompagnement sur le terrain (pour les UF3&4)
	Intrinsèque	Les candidats tirent-ils leur motivation de leur propre situation d'apprentissage ou de leurs objectifs personnels ?	**Intrinsèque** : -Nécessité institutionnelle -Volonté de parfaire sa pratique -…
	7. **Prise en compte des différences individuelles** 		
	Uniformité	Est-ce que le formateur tient compte des différences individuelles des apprenants : styles cognitifs, facteurs affectifs, connaissances antérieures, âge, situation de travail, etc. ?	**Individualisation** : Les candidats ont des origines professionnelles et des formations initiales diverses. L'objectif commun est la réalisation d'un portfolio nécessitant certaines conformités par rapport à des aspects de forme et de fond. Le formateur part de la formation initiale du candidat, de sa fonction actuelle dans l'enseignement supérieur et de son parcours professionnel pour que chacun puisse développer et analyser son portfolio par des cadres théoriques communs aux candidats.
	Individualisation		
	8. **Sensibilité aux différences culturelles** 		

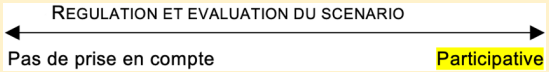
	Pas de prise en compte	Les candidats proviennent-ils de pays ou de cultures différentes ? Cette dimension est-elle importante par rapport aux activités proposées aux apprenants ?	Peu pertinent dans cette formation. Le focus est placé sur le développement professionnel des candidats dans l'enseignement supérieur. Tous sont munis d'un diplôme et d'une expérience professionnelle avérés.
	Intégré		
	9. **Communauté de pratique** : *La formation prépare-t-elle les apprenants à entrer dans une communauté professionnelle ?* 		
	Non intégré	Est-il important de permettre aux candidats, dès à présent, d'entrer en contact avec les autres membres de leur future communauté professionnelle ?	La formation ne prépare pas à « entrer » dans une nouvelle communauté professionnelle étant donné que les candidats sont déjà en fonction dans cette communauté. Cependant, les candidats ont une présentation, par un ancien candidat CAPAES ayant réussi, sur l'effet de la formation sur son propre développement professionnel et des conséquences sur sa pratique. C'est la mise en pratique systématique des apprentissages de la formation qui permet à l'enseignant de s'ancrer dans sa communauté.
	Intégration		
Activités	10. **Orientation de la tâche** : *A quel type de tâche les apprenants sont-ils confrontés ?* 		

<table>
<tr><td rowspan="4"></td><td>Académique</td><td>Les tâches sont-elles académiques, liées à des points précis de la théorie ?</td><td rowspan="2">Authentique :
La formation, de manière générale, et la rédaction du portfolio, en particulier, demandent des compétences diverses :
Toutes ces compétences sont en lien avec ce qui doit être réalisé auprès des étudiants. De plus, elles touchent des domaines divers comme la pédagogie, la communication, l'engagement professionnel, …
Un principe d'isomorphisme apparait : faire travailler, à un autre niveau, les compétences qui devront être développées chez les étudiants dont les candidats CAPAES sont responsables.
Les activités d'apprentissage sont proches de la réalité du terrain et du contexte d'exécution.</td></tr>
<tr><td>Authentique</td><td>Les tâches demandent-elles de maîtriser des compétences liées à plusieurs domaines ou en lien avec une pratique définie ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">11. Activité de l'apprenant : Quel type d'activité est proposé aux apprenants ?
 
</td></tr>
<tr><td>Accès au contenu</td><td>Les candidats doivent-ils consulter une grande quantité d'informations ?</td><td>Accès au contenu : L'environnement permet d'accéder aux contenus de cours et d'y naviguer : des ouvrages de référence et articles scientifiques sont à lire afin d'aborder le contenu théorique qui sera lui-même développé par les méthodologies de travail en groupe.</td></tr>
<tr><td>Création</td><td>Les candidats doivent-ils créer, élaborer ou à organiser eux-mêmes certains contenus ?</td><td>Création :
Le scénario pédagogique prévoit les modalités d'élaboration des connaissances avec les outils appropriés : la réalisation du portfolio combine la maitrise des concepts abordés par la formation et l'expérience professionnelle du candidat.
Le contenu est donc adapté à la réalité professionnelle des candidats.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">12. Apprentissage collaboratif
 
</td></tr>
<tr><td></td><td>Non-intégré

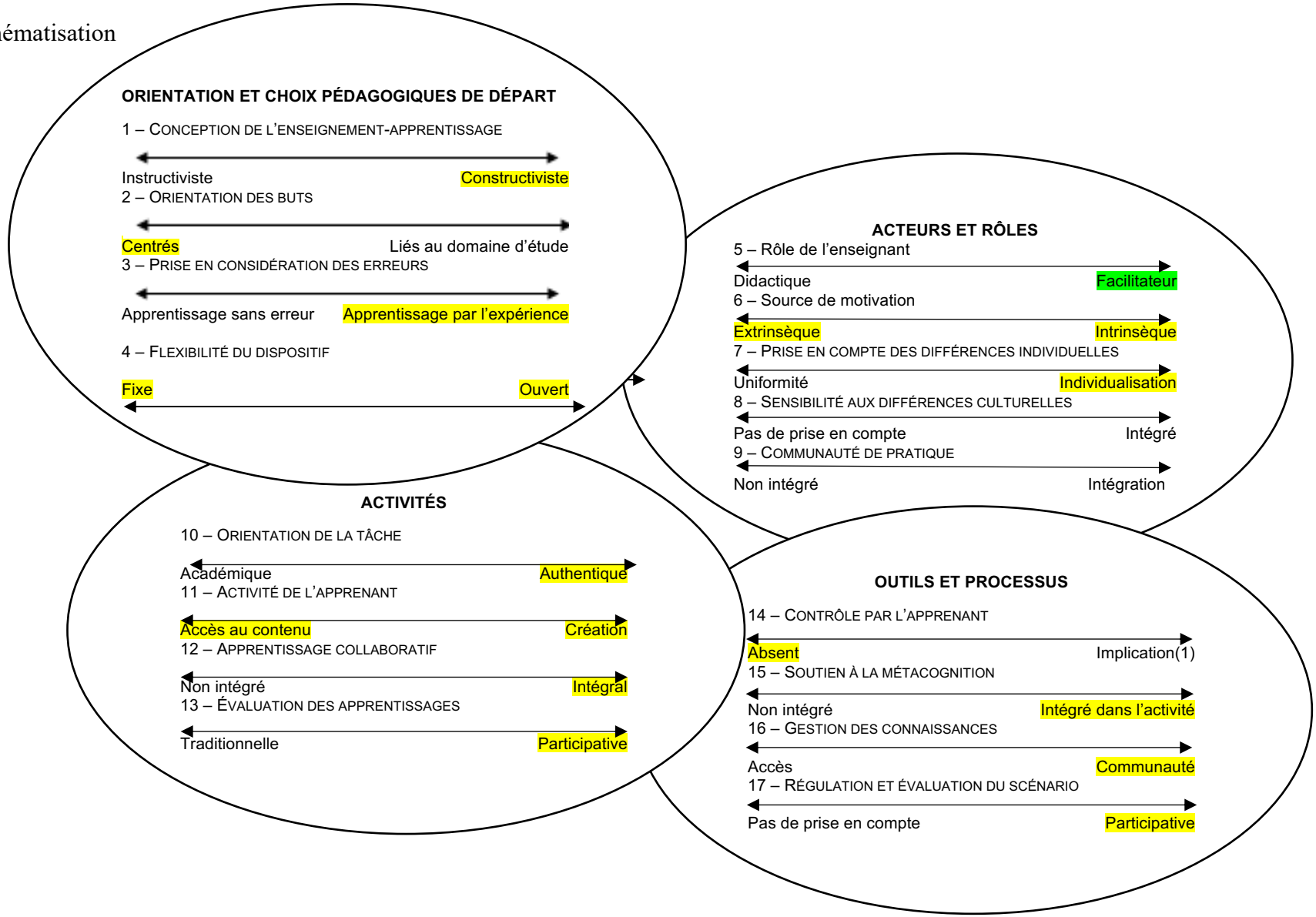
Intégral</td><td>Est-ce que le formateur veut promouvoir l’interaction entre les candidats ? Ceux-ci travailleront-ils, à certains moments, en collaboration ? Les objectifs peuvent-ils être atteints par l’apprentissage collaboratif ?</td><td>Intégral :
Le formateur propose des activités collaboratives (travail en groupe) avec des outils appropriés (méthodes actives, mode mutuel), un planning précis et des consignes claires pour leur réalisation. Les objectifs sont atteints par la collaboration des candidats. En effet, le travail en groupe donne l’occasion d’exposer et d’ajuster les concepts théoriques une fois incorporés à l’expérience professionnelle du candidat par une réflexion commune des candidats.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">13. Évaluation des apprentissages : Quelles stratégies sont mises en œuvre pour évaluer les processus et produits d’apprentissage ?
 
</td></tr>
<tr><td></td><td>Traditionnelle</td><td>Est-ce que le formateur contrôle lui-même l’ensemble des stratégies d’évaluation ?</td><td rowspan="2">Participative :
Bien que les candidats n’aient pas la possibilité d’aider à choisir les critères et outils d’évaluation, le dispositif prévoit du temps de discussions, d’échanges entre :
-le groupe et le formateur
-un candidat et le formateur
-les candidats.
Des évaluations formatives formelles sont organisées à plusieurs reprises pendant la formation. Elles sont accompagnées de commentaires explicites et d’une grille d’évaluation semblable à la grille finale.</td></tr>
<tr><td></td><td>Participative</td><td>Le candidat est-il engagé activement dans l’évaluation de son propre processus d’apprentissage ?</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">Outils et processus</td><td colspan="3">14. Contrôle par l’apprenant : Quel type de contrôle est laissé aux candidats concernant le scénario ?
 
</td></tr>
<tr><td>Absent
Implication</td><td>Les candidats ont-ils un certain contrôle sur le scénario et leur processus d’apprentissage ?</td><td>Absent :
Les candidats n’ont pas de contrôle sur le scénario pédagogique ou le mode d’évaluation de celui-ci.</td></tr>
<tr><td colspan="3">15. Soutien à la métacognition
 
</td></tr>
<tr><td>Non intégré
Intégré dans l’ activité</td><td>Est-ce que cet aspect est important à développer pour les objectifs liés au dispositif ?
Quels outils (réflexif et métacognitif) apporter aux candidats ?</td><td>Intégré :
-des modèles théoriques sont proposés pour un regard réflexif par rapport aux dispositifs d’apprentissage mis en place par le candidat.
-les échanges entre candidats et avec le formateur permettent un exercice de métacognition quant à la manière de réfléchir aux dispositifs en question.
-application de la maïeutique
Une double métacognition s’opère. La première, sur la pratique professionnelle elle-même. La seconde porte sur ce que pourrait être cette pratique professionnelle une fois les acquis de la formation mis en pratique.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">16. Gestion des connaissances : Comment les connaissances produites et celles apportées par le formateur seront-elles gérées ?
 
</td></tr>
<tr><td></td><td>Accès</td><td>Est-ce que le formateur préfère contrôler lui-même les contenus que les candidats devront maîtriser ?</td><td rowspan="2">Communauté :
Le formateur n’indique pas les réponses ou une bonne méthode. Les candidats sont invités, par réflexivité sur leur pratique, à élaborer leur bonne réponse argumentée et critiquée aux moyens de modèles théoriques appropriés et intégrés par les lectures individuelles et les exercices en groupe.
Cependant, le formateur décide lui-même des contenus théoriques qui sont abordés, tout en laissant l’opportunité aux candidats d’en utiliser d’autres.</td></tr>
<tr><td></td><td>Communauté, réseau</td><td>Est-ce que le formateur considère le groupe comme une « communauté d’apprentissage » qui produit, partage et réutilise des connaissances ?</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">17. Régulation et évaluation du scénario
 
</td></tr>
<tr><td></td><td>Pas de prise en compte</td><td>Est-ce que le formateur s’attend à ce que certains éléments changent en cours d’activité ?</td><td>Participative :
Le formateur s’adapte aux demandes du groupe en général et, tant que faire se peut, à celles de chacun des candidats. Pour cela, il organise des temps d’échange formel à la fin de chaque séance, organise des temps de rappel en début de séance et de synthèse en fin où des questions peuvent être posées. Le climat de travail est propice à l’apprentissage et à la discussion.</td></tr>
</table>

	Participative	Est-ce que la vision des étudiants peut permettre d'améliorer le dispositif du formateur ?	De plus, lors du travail en groupe, le formateur pousse la réflexion du candidat aussi bien sur sa pratique professionnelle que sur celle d'un autre membre du groupe. S'assurant ainsi de la bonne compréhension des concepts par un transfert dans une situation inédite.

Schématisation



Annexe 6 : Description de l'échantillon

	Âge au moment de la formation CAPAES	Ancienneté	Établissement	Parcours en bref	Titre péda
Anne	31-32	2 ans	HE - Lucia De Brouckère	Diplôme Assistant social -> Master en sciences de l'éducation -> Volontaire pdt 1 an au Sénégal (projet d'éducation) -> Emploi dans planning familial -> AMO Anderlecht (1e fois pour compétence de psychopédagogue) -> passion à apprendre aux autres -> indépendant complémentaire en tant que coach scolaire -> HE comme **maitre-assistant en psychologie**	oui
Béatrice	non renseigné	3 ans	HE Defré - département pédagogique	**Maitre-assistant en éducation musicale**	oui
Cécile	la cinquantaine	0	HEFF - département pédagogique	Ingénieur civil chimiste -> 25 ans dans le privé + bénévolat dans des écoles du devoir -> restructuration -> burn-out (50ans) -> prof de math dans le secondaire -> plusieurs écoles -> HEFF - département pédagogique + département économique comme **maître-assistant en mathématique**	oui
Dérya	à peine la quarantaine	2 ans (EPS) + qlq mois ISPG	ISPG	15 ans dans le secondaire après obtention du diplôme en romane -> 2 ans en EPS -> début à l'ISPG que **MA en français** pour les AESI maternelle et primaire	oui
Émile	à peine la quarantaine	6 ans	Haute École libre de Bruxelles Ilya Prigogine (HELB)	Études de **soins infirmiers** à la HELB entre 2000 et 2004. Retour en 2013 comme enseignant (**MFP**). A maintenant la charge d'une ActA de techniques de manutention et de transport. Spécialisé en soins intensifs & aide médicale urgente (SIAMU)	non
Fanny	30-35 ans	4 ans	HE2B	Ingénieur de formation. 2011 : **Master en Sciences de l'Ingénieur Industriel** finalité électromécanique à l'ECAM -> a travaillé comme ingénieur de projet dans le bâtiment jusqu'en 2014 -> ferme pédagogique et éducative jusqu'en 2019 mais déjà tournée en partie vers l'enseignement depuis 2015 -> HE2B en 2016	non
Gwène	38 ans	2 ans 1/2	HEFF - pédagogique + paramédical	Licencie de chimie, master en recherche en chimie et docteur en chimie organique. **MA en sciences** à la HEFF. Après un premier diplôme, a été croupière dans un casino. S'est tournée vers l'enseignement mais déçue par le manque de motivation des élèves. Obtention des deux masters. Doctorat+stages. Sans emploi pdt 3 ans. Déménagement de la France vers la Belgique pour suivre son époux. Début à la HEFF en biologie médicale.	non
Henry	32	4 ans	HEFF - péda	AESI math -> Enseig. secondaire -> Après 8 ans d'expérience, **MFP en math** pour les AESI à la HEFF.	oui
Ismaël	entre 45 et 50 ans	3 ans	HEFF - pédagogique	Instituteur - formé à l'école normale Charles Buls -> Dans les écoles fondamentales de la Ville de Bruxelles pendant une vingtaine d'année -> Reprise de formation : sciences de l'éducation à l'UCLouvain. -> **Psychopédagogue**.	oui
Jamy	environ 35 ans	7 ans	HEFF - pédagogique	AESI histoire/Géo -> Enseignement secondaire -> **MFP en sciences sociales** à la HEFF pour les AESI	oui

Annexe 7 : Grille d'évaluation du portfolio certificatif des UF 3 & 4

	Compétences CAPAES ou CT(Transversales)	CTR/ CTP	AcqA	**Indicateurs du dossier de progression (portfolio)**
FORME	CT	CTR		Le travail comporte 10 à 15 pages Le pf respecte les critères d'une communication écrite de qualité ; Les § sont reliés entre eux (fil conducteur apparent) ; La syntaxe est correcte ; L'orthographe est correcte ; La pagination existe et est explicite.
	CT	CTR CTP CTP CTP		Une bibliographie est présente. Si oui, elle est avant tout axée sur l'aspect psychopédagogique (qui intègrent les concepts vus en séminaire), Elle est clairement utilisée dans le corps du texte. Les références ont une présentation uniforme.
	CT	CTR CTP		Une page de garde comprenant **le titre du sujet** développé Le titre du sujet est problématisé
	CT	CTR		Une table des matières ou un sommaire
FOND		CTP		Une table des matières qui donne à voir le contenu du dossier avec une structure adéquate et comportant les éléments demandés
	CT	CTR CTP		Une introduction comprenant la motivation et/ou les questions qui portent le travail (le fil conducteur du travail) Avec le sujet (la problématique) annoncé, posé et développé ….
	CT	CTR CTP		Le document reprend une problématique pédagogique concrète. Si oui, celle-ci est explicitée.
		CTR CTP		Dans l'ensemble du travail l'aspect pratique prédomine. Un juste équilibre entre la problématique pratique développée concrètement et la réflexivité existe.
		CTR CTP CTR CTP	 *AcqA3* *AcqA5*	Le dossier de progression intègre **les éléments essentiels de l'approche EVALUATIVE** **travaillés en séminaire**. Ceci sous forme d'un rapport de progression (une mise en parallèle des aspects théoriques abordées en séminaire ou en lecture d'ouvrages et les **aspects purement pratiques** existe) Au moins 3 références différentes sont présentes. …
	C7	CTR : CTP CTR CTR CTR CTP CTP	*AcqA1* *AcqA1* *AcqA3* *AcqA4* *AcqA5* *AcqA4* *AcqA4*	Le DAP(dispositif d'apprentissage professionnalisant) est présenté **SOMMAIREMENT :** Si oui, l'ActA et le descriptif de celle-ci avec des éléments clairement présentés : 1. **le contexte** : selon le schéma du canevas visuel (Sylvestre, Lanarès et Laperouzza) 2. les contenus 3. **les Objectifs : RC(Référentiel de compétences), les capacités et AcqA** 4. la Méthodologie et **5. l'évaluation.** **Le lien (ou son déficit) entre les compétences (issues du RC), les capacités et les acquis d'apprentissage attendus est explicitement présenté.** **Le lien (ou son déficit) entre AcA-M-Eval est explicitement analysé selon la triple concordance de Tyler : remise en cause ou concrètement validée (avec justificatifs)**
	C8	CTR	 AA1	Une grille d'évaluation est présentée en trois temps :

			AA2	
		CTP		Avant la formation CAPAES
		CTP	AA3	Pendant la formation en fin d'unité de formation CAPAES UF3/UF4
		CTR	AA4	
				Le travail comparatif entre les grilles existe et est explicite.
				Le dossier de progression comprend la construction d'une grille critériée.
			AA3	Si oui, des indicateurs explicites, objectifs et donc observables sont présents.
				La démarche d'élaboration de la grille d'évaluation présentée avec les six étapes principales :
			AA5	le choix des critères d'évaluation,
			AA5	le choix des indicateurs d'évaluation
				le choix de l'échelle d'appréciation,
				la définition de la façon dont le jugement global sera portée,
		CTP		l'assemblage de la grille
				et son expérimentation.
		CTP		
		CTP		L'élaboration et ses 6 étapes sont clairement explicitées.
				La(es) grille(s) d'évaluation montre(nt) une réelle évaluation qualitative de ses pratiques voire une pratique réflexive.
				Des simulations ou des tests réels existent : Si oui, ils sont clairement analysés.
				Des conclusions, à propos de tests ou simulations, sont présentes et elles le sont de manière étayée.
	C8 (C7)	CTR	AA1	Une conclusion du travail est présente.
		CTP		Si oui, elle est centrée sur le travail remis
		CTP		et elle reprend la problématique de départ.
		CTP		Elle offre des perspectives pédagogiques.
	CT	CTR		Un renvoi vers des annexes existe et les liens sont explicites.
		CTR		Les annexes INDISPENSABLES sont jointes.
		CTP		Elles sont pertinentes.
	C3	CTR	AA1	Le plan d'accompagnement est joint en annexe
	(C14)	CTP	AA2	Il correspond à la production d'un réel rapport d'activités (d'accompagnement)
				Le plan d'accompagnement répond aux questions :
				Qui ?,
				Avec qui ?,
				Sur quoi porte l'accompagnement ?,
				Pourquoi cet accompagnement tel qu'il s'est organisé ?
				Comment ?, …

Annexe 8 : Problématique, compétence travaillée et structure portfolio des répondants

	Problématique de l'UF3/4	Compétences travaillées	Structure du portfolio
Anne	L'utilisation d'une grille critériée permet-elle de garantir la fiabilité et la pertinence de l'élaboration d'un portfolio par les étudiants de la section Instituteur Primaire – BLOC 2 dans le cadre de l'UE de Psychologie du Développement 2 ?	C8	1) Introduction 2) Développement du DAP : contexte, contenu, objectifs, méthodologie, stratégies d'évaluation 3) Évolution de la grille d'évaluation : avant, pendant, après + réflexion sur chaque + simulation 4) Conclusion 5) Bibliographie 6) Annexes
Béatrice	Comment évaluer avec objectivité le cours d'éducation musicale et rythmique en B1 de la section éducateur spécialisé	C8	1) Introduction - dont la fonction de l'évaluation 2) Présentation du DAP : présentation visuelle, contexte, étudiants, ressources, enseignants, cursus, stratégies d'enseignement, contenu, objectifs, stratégies d'évaluation, perspectives, moments d'apprentissage 3) Élaboration de la grille d'évaluation : choix des critères, des indicateurs, de l'échelle d'appréciation, de la notation 4) Conclusion 5) Bibliographie 6) Annexes
Cécile	Améliorer le processus d'évaluation des compétences acquises au terme de l'AA mathématique 3	C8	1) Introduction 2) contexte 3) Contenu 4) Objectifs 5) Méthodologie 6) Évaluation : considérations générales, grilles d'évaluation, analyse de résultats, conclusion 7) Conclusions 8) Bibliographie 9) Annexes
Dérya	Comment limiter la part de subjectivité dans l'évaluation d'une épreuve intégrée ? ou Comment faire pour que l'interprétation de l'évaluation d'une mallette pédagogique multidisciplinaire soit cohérente (valide) et constante (fidèle) ?	C8	1) Introduction 2) Présentation du DAP : contexte, contenu, objectifs, stratégies d'enseignement, stratégies d'évaluation 3) La triple concordance de Tyler 4) Assemblage de la grille d'évaluation 5) Conclusion 6) Bibliographie 7) Annexes
Émile	L'utilisation de grilles critériées suffit-elle à garantir la cohérence des évaluations entre trois enseignants ?	C8	1) Introduction 2) Contexte & problématique 3) Description du DAP : contexte, contenu, objectifs, méthodologie, stratégies d'évaluation 4) Grilles d'évaluation : avant, pendant, après 5) Conclusions 6) Bibliographie 7) Annexes
Fanny	Comment l'utilisation d'une grille critériée permet-elle de guider les apprenants ?	C8	1) Introduction 2) développement du DAP : contexte, contenu, objectifs, méthodologie, stratégies d'évaluation 3) Évolution de la grille d'évaluation : avant, pendant, après + réflexion par Tyler 4) Conclusion

			5) Bibliographie 6) Annexes
Gwène	Comment l'usage d'une grille critériée peut-il contribuer à réduire la subjectivité d'une épreuve intégrée ?	C8	1) Introduction 2) développement du DAP : contexte, objectifs visés, contenu, méthodologie 3) Dossier de progression : avant, pendant, après + comparaison 4) Conclusion 5) Annexe 6) Bibliographie
Henry	L'évaluation formative et continue attestant de la progression de l'étudiant au sein d'un dispositif d'initiation est-elle un levier pour la réussite ?	C1 + C8	1) Introduction 2) Présentation du DAP : cursus, étudiants, enseignants, ressources, objectifs, contenus, stratégies d'enseignement, stratégies d'évaluation 3) Progression du processus évaluatif 4) Conclusions et perspectives 5) Bibliographie 6) Annexes
Ismaël	« L'évaluation formative de la production du professeur est-elle un levier de réussite si elle précède celle des étudiants ? »	C1 + C8	1) Introduction 2) Présentation du DAP : le contenu, l'objet, le contexte, l'apprenant, les intervenants, l'organisation, la ressource (processus évaluatif) 3) Retour sur la question pédagogique 4) Présentation du processus évaluatif 5) Dossier de progression du processus évaluatif : avant, pendant, après, bilan 6) Conclusion et projection 7) Bibliographie 8) Annexes
Jamy	Comment régulariser la part de subjectivité dans l'évaluation d'une activité d'atelier de formation professionnelle mettant en oeuvre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes ?	C8	1) Introduction 2) Plan d'accompagnement 3) Réflexion sur l'évaluation : avant, pendant, après 4) Conclusions 5) Bibliographie 6) Annexes

Annexe 9 : Positionnement des portfolios attendus en fin d'UF3&4 par rapport aux onze dilemmes de Romainville et Fischer (2020).

<table>
<tr><th colspan="2">Dilemme 1 : visée de contrôle VS visée de développement</th></tr>
<tr><td>Contrôle : oui, car le portfolio a une visée certificative</td><td>Développement : oui, car la finalité de la formation est le développement professionnel et l'amélioration de sa pratique professionnelle.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Dilemme 2 : conservation de traces VS réflexion sur soi</th></tr>
<tr><td>Conservation de traces : oui car le portfolio demande de montrer une évolution dans sa pratique. Il faut donc garder des traces de sa pratique pour montrer comment elles évoluent.</td><td>Réflexion : le principal objectif du portfolio est la réflexivité. C'est un outil articulant théorie et pratique.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Dilemme 3 : focus sur les résultats VS focus sur les processus</th></tr>
<tr><td>Résultats : oui, dans le sens où c'est un outil de communication vers l'évaluateur</td><td>Processus : oui, dans le sens où la réflexivité demandée demande une prise de distance par rapport à la pratique</td></tr>
<tr><th colspan="2">Dilemme 4 : incitation forte à l'auto-évaluation VS incitation faible</th></tr>
<tr><td colspan="2">Forte : les moments de travail pendant les séminaires, avec d'autres candidats, permettent des échanges amenant à l'auto-évaluation de sa pratique et de son portfolio plutôt que la consolidation de la compréhension de concepts.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Dilemme 5 : connexion forte à l'évaluation certificative VS connexion faible</th></tr>
<tr><td colspan="2">Forte : la visée du portfolio dans la formation est la certification de l'apprenant.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Dilemme 6 : connexion forte à l'évaluation formative VS connexion faible</th></tr>
<tr><td colspan="2">Forte : la visée du portfolio est de réguler les apprentissages pendant la formation. Deux moments formels d'évaluation formative existent. Un temps, en fin de chaque séminaire est accordé aux candidats pour poser des questions.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Dilemme 7 : fort degré de prescription du portfolio VS faible</th></tr>
<tr><td colspan="2">Fort : les formateurs ont fortement baliser le portfolio et contrôlent les productions et avancées des apprenants. Cependant, ces contrôles ne sont pas obligatoires et le candidat est libre de ne pas en demander.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Dilemme 8 : fort accompagnement des apprenants VS faible</th></tr>
</table>

Fort : des feedbacks du formateur ont régulièrement lieu ; les intentions pédagogiques du portfolio sont rappelées. La grille d'évaluation est toujours présente.
Dilemme 9 : grande ouverture du portfolio VS faible
Faible : Bien que les réponses aux différentes rubriques du portfolio soient libres, ces dernières sont prédéterminées. Les consignes sont précises et fermées.
Dilemme 10 : centration forte du portfolio pour la formation VS faible
Forte : le portfolio est-il un élément central de la formation. La formation s'organise autour de sa réalisation.
Dilemme 11 : individuel VS collectif
Individuel : le portfolio est une production strictement personnelle. Cependant, des parties sont partagées et analysées avec d'autres candidats.

Annexe 10 : Répartition des verbatims des répondants en fonction des *processus réflexifs*

Bien que cette recherche ne se base pas sur une approche quantitative, quelques chiffres permettront de donner un ordre de grandeur des verbatims analysés. Nous avons relevé 430 verbatims relatifs à la pratique de l'évaluation et les avons classés dans les *processus réflexifs* décrits par Derobertmasure (2012) . Ils se répartissent comme suit :

Niveau	*Processus*	*A*	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*	*G*	*H*	*I*	*J*	***TOTAL***
1	1	8	7	5	6	6	7	6	4	6	5	60
	2	0	1	1	1	0	1	0	2	2	3	11
	3	7	4	5	2	4	2	4	3	9	3	43
	4	1	3	1	1	3	1	1	0	1	1	13
2	5a	1	2	9	2	0	1	0	1	3	1	20
	5b	1	0	1	0	0	1	2	1	7	3	16
	6	5	3	4	0	3	1	4	4	11	2	37
	7	6	1	3	5	6	4	7	2	6	4	44
	8	0	0	1	1	1	1	0	3	2	2	11
	9a	7	5	8	1	3	5	5	6	8	6	54
	9b	0	1	1	0	0	0	1	2	2	0	7
	10	4	3	1	4	1	0	6	5	11	2	37
3	11	6	1	3	2	2	3	3	4	2	1	27
	12	3	2	0	0	1	1	1	0	3	2	13
	13	5	2	2	3	3	3	4	3	6	6	37
TOTAL		54	35	45	28	33	31	44	40	79	41	**430**

Annexe 11 : Verbatim de diagnostic de la pratique d'évaluation de Henry avant la formation CAPAES

> *« Comme l'indiquent les nombreux constats associés à cette grille,* ***elle ne semble pas efficace*** *par rapport à l'objectif visé*[...]. *Les constats n°1, 4 et 5 montrent un problème au niveau de la validité. En effet, la distinction entre compétences, critères et objectifs n'est pas faite. De plus,*[...]. *Je m'appuie ainsi sur les propos de Gérard et Roegiers (2011) quand ils précisent que « la validité* [...] *est* [...] *»* (Henry, p.8).

Annexe 12 : Exemples de diagnostics et des *processus réflexifs* qui les composent (pendant la formation)

Ismaël recourt à une évaluation (*processus réflexif* 6) et une légitimation sur base d'arguments contextuels (*processus réflexif* 8) :

> *« Bien que foncièrement perfectible, la grille critériée est perçue comme pertinente car elle adopte désormais les codes d'une visée formative conformément à la circulaire du 7/06/2001. »* (Ismaël, p.8)

Il légitime ses difficultés au moyen d'arguments pédagogiques (*processus réflexif* 9a).

> *« Force est de constater que la grille critériée a failli sur le plan de la validité et sur le plan de la fiabilité interne. »* (Ismaël, p.8)

Nous constatons que chaque élément de la pratique d'Ismaël est évaluée (*processus réflexif* 6). C'est donc bien l'ensemble des évaluations de sa pratique légitimée au moyen d'arguments divers qui forme le diagnostic de la pratique.

Différemment de Ismaël, Cécile et Anne réalisent une évaluation de leur pratique en la légitimant par des arguments pédagogiques (*processus réflexif* 9a) :

> *« C'est pour cela que j'utiliserai le barème de notation présenté ci-dessus et proposé par Berthiaume (2013, p274). Il me semble préférable à celui proposé par Gérard (2009) »* (Cécile, p.11)
>
> *« Cette nouvelle grille, je tente de la rendre plus valide, plus fiable et plus pertinente . J'y ajoute, aussi, un niveau de maitrise, défini comme (Gérard, 2009) »* (Anne, p.23)

Malgré la présence de l'indicatif futur simple dans le premier verbatim, Anne et Cécile ont déjà mis en place ces éléments. Elles sont dans une analyse, ce qui correspond plus à un diagnostic qu'à de l'intentionnalisation.

- *« Je constate un avantage certain : les critères sont mieux définis, clairs, explicites et surtout communiqués aux étudiants »* (Jamy, p.5)

Annexe 13 : Exemples de *processus* d'intentionnalisation entre la pratique d'évaluation pendant la formation et celle après la formation

> *« Une évolution de cette grille pour l'année prochaine est donc impérative. »* (Jamy, p.5).
>
> *« Dans la version finale de cette grille d'évaluation, je vous proposerai une simulation simplifiée* [...]. *On s'assurera aussi que les niveaux de performance permettent de distinguer* [...]*(Berthiaume D. et Rege Collet N., 2013). »* (Anne, p. 25).

Annexe 14 : Exemples de *processus* d'intentionnalisation concernant la grille d'évaluation après la formation

> *« Pour arriver à une évaluation la plus fiable,* [...]*, il est nécessaire d'y apporter des critères d'évaluation (Gérard, 2009) »* (Anne, p.26)
>
> *« Les critères de réussite choisis sont fonction des compétences que je désire évaluer. J'ai choisi trois critères qui me permettent de* [...] *(Gerard, 2009) »* (Fanny, p.12)
>
> *« En vue d'améliorer la grille d'évaluation*[...]. *J'ai donc établi une grille d'évaluation finale définissant* [...]*»* (Gwène, p.12)

Annexe 15 : Description du *processus* de diagnostic posé par quelques candidats (après la formation)

Ils évaluent sur différents angles de vue leur nouvelle grille. Ils abordent des notions comme l'alignement pédagogique, la pertinence, la fiabilité, etc. Ils légitiment leur pratique à partir d'arguments pédagogiques (*processus réflexif* 9a) ou contextuels (*processus réflexif* 8) et l'illustrent par de la narration simple (*processus réflexif* 1), permettant de faire le lien entre la théorie et la pratique.

> *« focalisons-nous sur les critères choisis. Gérard (2008) évoque quatre injonctions relatives aux critères :*
>
> *- La pertinence : issus du référentiel ARES, les critères sont considérés comme pertinents.*
>
> *- L'indépendance : chaque critère étant tiré d'une compétence différente, il est peu probable d'avoir recouvrement entre ceux-ci. Ainsi la non acquisition d'un critère n'a pas de conséquence sur celle d'un autre. ... »* (Henry, p.14)

« La grille 2020 s'attache à la pertinence en veillant à ce que formation rime avec ambition [...] *Ce paradoxe rattrape l'étudiant qui sait bien que, circulaire oblige, les appréciations formatives reçues lors des gros travaux d'A.F.P., risquent (malgré tout) d'influencer le rapport d'évaluation certificatif de fin d'année.* [...] *Comme l'illustre le barème appréciatif en amont, l'indicateur est acquis si et seulement si tout le duo de descripteurs est acquis. »* (Ismaël, p.10)

« quelques réflexions quant à la finalité de l'évaluation des épreuves intégrées me permettront d'avoir un regard plus constructif de celle-ci. Ces réflexions sont directement inspirées du livre de F-M. GERARD » (Jamy, p.6)

Annexe 16 : Exemple de verbatims pour distinguer théorisation et généralisation

« Personnellement, je rejoins le propos de Morrissette (2010) quand elle affirme que l'évaluation formative recèle un riche potentiel et le fait qu'elle porte sur l'ensemble du dispositif plutôt que sur un moment au terme de celui-ci ne peut que renforcer ce potentiel. » (Henry, p.16) Théorisation

« Par la suite, j'envisage d'appliquer l'analyse de cette grille à d'autres grilles d'évaluation actuellement utilisées pour d'autres travaux intégrés. » (Gwène, p.13) Généralisation

Annexe 17 : Réflexivité et développement professionnel

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la définition, la réflexivité a notamment pour objectif de développer la pratique professionnelle de l'acteur. Le monde occidental de l'éducation, après que Schön ait élaboré sa théorie, a progressivement intégré la notion de réflexivité ou de praticien réflexif dans les différentes filières de formation des enseignants. La Belgique francophone n'a pas échappé à cette transformation. En 2000, au travers du décret de la formation initiale des enseignants, les référentiels de compétences pour les futurs instituteurs, agrégés de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur ont adopté la notion. La formation CAPAES, en 2002, destinée aux enseignants du supérieur, développe également cette compétence. Devenue un critère de professionnalité, la réflexivité est vue comme une compétence transversale (Rey, 2008) ou une métacompétence (Perrenoud, 1999). Zarifian (as cited in Beckers, 2009) souligne le rôle essentiel de la réflexion associée à l'action pour le

développement professionnel. Dans la suite de cette partie concernant la réflexivité et son lien avec le développement professionnel, nous allons tout d'abord définir ce dernier pour ensuite l'appréhender sous l'angle de la réflexivité.

Le développement professionnel : un concept complexe

Depuis les années 1990, le développement professionnel des enseignants est un sujet de recherche prolifique pour de nombreux auteurs. Citons à l'occasion, Day (1999), Huberman (1989), Fessler & Christensen (as cited in Uwamariya & Mukamurera, 2005), ou encore Wittorski (2007, 2012). Le terme de développement professionnel est polysémique. Il renvoie à différentes expressions et significations. Pour Boucher et L'Hostie (1997), il renvoie à la formation continue. Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2001), le voient comme un perfectionnement ou développement pédagogique. Glatthorn (as cited in Uwamariya et Mukamurera, 2005) le considère comme une croissance professionnelle et au Québec, il est nommé apprentissage continu. Commençons par définir le concept avant de le creuser plus en profondeur.

Définition

Mukamurera (2014, p.12) définit le développement professionnel comme *« un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise ».*

Uwamariya et Mukamurera (2005) mettent en évidence, dans leur approche théorique de ce concept, que la définition du développement professionnel dépend fortement de la perspective théorique à laquelle un auteur adhère. Deux grandes théories sont ainsi présentées par les auteures : une perspective développementale et une perspective professionnalisante.

La perspective développementale du développement professionnel

La perspective développementale lie le développement professionnel aux étapes de la carrière enseignante. Elle prend son origine avec la théorie piagétienne sur le développement psychologique de l'enfant. Pour Piaget, le développement précède à l'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant atteint des stades de développement en suivant une démarche progressive et linéaire (Frenay, Jorro et Poumay, 2011). Chaque stade comporte ses particularités propres qui sont les fondements du stade suivant, plus complexe. Dans cette perspective, l'enseignant

subit, par les expériences vécues, des changements sur des plans tels que son comportement, ses pensées, valeurs, croyances. Les auteurs associés à cette perspective se distinguent notamment par leur modèle prenant en compte ou non, dans le développement professionnel des enseignants, les éléments se situant avant la formation initiale.

Premièrement, Vonk (1988) évoque une phase préprofessionnelle contenant la formation initiale, avant de distinguer de manière plus précise, différents moments importants dans l'évolution professionnelle de l'enseignant. Selon cet auteur, la première année, la phase seuil, correspond au souci d'acceptation par la direction, les collègues, les apprenants. Vient ensuite la phase d'acquisition, comprise entre la deuxième et septième année de carrière, où l'enseignant s'emploie à l'acquisition des compétences pour enseigner. Successivement, apparaissent une première phase professionnelle où l'enseignant à plaisir à montrer ce qu'il fait, une phase de réorientation personnelle et professionnelle et une seconde phase professionnelle caractérisée par un choix des méthodes de travail. Finalement, la phase d'arrêt progressif met un terme à la carrière. De la même manière, Fessler et Christensen (as cited in Uwamariya & Mukamurera, 2005) propose la succession des étapes suivantes : formation initiale, entrée dans la profession, consolidation des compétences, enthousiasme, frustration, stabilité, désengagement et départ de la profession.

Deuxièmement, pour Huberman (1989), l'origine du développement professionnel peut se situer à la prise de fonction, c'est-à-dire, après la formation initiale. Il se base sur une étude auprès d'enseignants suisses, et définit le cycle de vie de la carrière enseignante. La première étape correspond à l'entrée dans la carrière. Elle se caractérise par une phase de survie, de découverte et de tâtonnement ; l'enseignant est centré sur lui. S'ensuit une phase de stabilisation où l'enseignant prend de l'aisance, un confort dans sa pratique et une consolidation de ses principes pédagogiques. Après, vient la phase d'expérimentation ou d'activisme, située entre la 7^{e} et 18^{e} année de fonction, qui montre une volonté de sortir de la routine, d'augmenter son effet sur les apprenants, de changements de pratiques ou la peur de perdre son intérêt pour la pratique. Cette phase, en fonction des individus, peut être, soit de remise en question suite à un sentiment de routine prononcé, soit un regard critique sur l'avenir de la carrière. La dernière phase, se distingue, en fonction des individus, par une forme de conservatisme ou par un désengagement. Dans le conservatisme, les enseignants ont une tendance à ne pas croire aux changements. En ce qui concerne le désengagement, il est représenté par un repli progressif ou un dégoût de la profession.

Troisièmement, pour Nault (1999), il s'agit avant la vie professionnelle : de rêves professionnels ou d'expériences préprofessionnelles. Son modèle distingue cinq phases

tournées vers la socialisation : la socialisation informelle comportant une formation inconsciente et des éléments biographiques ; la socialisation formelle est basée sur la formation initiale ; l'insertion professionnelle incluant le choc de la réalité et la consolidation des acquis ; la socialisation personnalisée où l'individu apprend de l'expérience, se met à jour par la formation continue et enfin, la socialisation de rayonnement où le professionnel confirmé, aguerri et réflexif peut accompagner si nécessaire d'autres professionnels débutants.

La perspective professionnalisante du développement professionnel

La perspective professionnalisante interprète le développement professionnel comme un processus d'apprentissage ou comme des activités d'investigation et de réflexion.

Selon le premier processus, ainsi que le déclarent Clément et Vandenberghe (as cited in Uwamariya & Mukamurera, 2005), l'enseignant construit et reconstruit son savoir. Ce sont les expériences pratiques qui se trouvent à la base du développement. Elles peuvent être, pour reprendre Day (1999), conscientes et planifiées ou naturelles, sur le tas et individuelles ou collectives. L'occasion nous est ici donnée de rappeler sa définition du développement professionnel :

> *« The process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching ; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives »* (Day, 1999 p.4).

Day insère ici des notions d'environnement, de relation avec les collègues, de pratique professionnelle ou encore d'intelligence émotionnelle. Il indique également l'importance de la réflexivité pour le développement professionnel.

Pour le second processus, « *la réflexion amène l'individu à recourir à ses habiletés cognitives en vue de la théorisation de ses actions et expériences* » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p.142). Rappelons que Schön (1994), en distinguant ses deux types de réflexions, vise le développement de la pratique professionnelle de l'enseignant. Les réflexions dans et sur l'action amènent l'enseignant à analyser sa pratique de manière critique et ses résultats serviront de ressources lors d'actions futures.

D'après Uwamariya et Mukumurera (2005) ou Frenay, Jorro et Poumay (2011), limiter l'observation du développement professionnel des enseignants à l'une ou l'autre des perspectives n'a pas de sens : cela empêcherait de tenir compte de la complexité du travail enseignant et de la construction de son savoir professionnel. De même, comme l'annoncent

Frenay, Jorro et Poumay (2011), l'analyse du développement professionnel devrait se réaliser en combinant les perspectives développementale et professionnalisante.

C'est pourquoi nous pensions, dans ce travail, lier le développement professionnel et le niveau de réflexivité atteint par les candidats. C'est-à-dire que nous émettions l'hypothèse qu'un candidat dans une phase de développement professionnel plus avancé aurait eu tendance à mettre en place des *processus réflexifs* plus complexes.

La réflexivité comme moteur du développement professionnel

Plusieurs auteurs centrent la réflexivité au sein du développement professionnel. Mukamurera (2014) le considère comme un levier pour ce dernier. Une rapide revue de la littérature donne l'occasion de mettre en avant certaines conceptions de la réflexivité comme facteur favorisant le développement professionnel.

La réflexivité vue comme une analyse de pratique. Donnay et Charlier (2008), comme évoqué auparavant, par la prise de recul et de mise à distance donnent l'opportunité au professionnel de se transformer. L'analyse de l'action et sa reconstruction permettent au praticien de modifier ses représentations et ainsi sa pratique.

Jorro (2005) précise l'idée précédente en mentionnant que la compréhension de l'action ne suffit pas au développement professionnel. Il est aussi nécessaire qu'elle s'accompagne d'actions en fonction de cette compréhension.

Paquay, De Cock et Wibault (2004), toujours dans un même ordre d'idées, indiquent que la démarche réflexive ou l'analyse de son action ont une visée régulative de l'action. Celle-ci comprend le questionnement de la pratique, de la vérifier et de l'améliorer avec pour objectif la résolution de problème La démarche réflexive est donc inscrite dans une démarche d'apprentissage.

Buysse et Vanhulle (2009) voient dans la réflexivité un médian qui contribue au développement professionnel dans le sens où elle sert d'interaction entre savoirs théoriques et savoirs d'expérience et permet l'intégration de nouveaux savoirs porteurs de sens. La réflexivité amène l'acteur à développer des structures interprétatives supérieures qui, à leur tour, favorisent des acquisitions plus complexes.

Annexe 18 : Portfolio des répondants

Les portfolios sont disposés dans l'ordre alphabétique des pseudonymes attribués aux répondants. Ils ont été anonymisés. Cela explique la suppression de quelques termes (noms des répondants ou photo) dans le corps du texte et de quelques pages (celles concernant le plan d'accompagnement). Pour naviguer facilement dans le fichier d'un répondant à l'autre, il est conseillé d'utiliser les *signets*.

ANNE :

PORTFOLIO de fin d'UF3 ou UF4

TABLE DES MATIERES

Introduction **4**

Dispositif d'Apprentissage Professionnalisant **5**

1. Le contexte 6
2. Les contenus 7
3. Les objectifs d'apprentissage 8
4. Les stratégies d'enseignement 9
5. Les stratégies d'évaluation 11
6. Analyse de mon DAP selon la Triple concordance de Tyler 12

Ma grille d'évaluation critériée et sa progression **15**

1. Ma grille d'évaluation AVANT la formation CAPAES 17
2. Critiques des modalités d'évaluation et de ma grille critériée AVANT la formation CAPAES 20
3. Ma grille d'évaluation PENDANT la formation CAPAES 23
4. Réflexions autour de ma grille d'évaluation PENDANT la formation CAPAES….25
5. Ma grille d'évaluation critériée finale 26
6. Simulation de l'utilisation de cette grille critériée finale 32
7. Evolution des grilles d'évaluation AVANT, PENDANT, APRES la formation CAPAES 34

Conclusions et perspectives pédagogiques **35**

Bibliographie **37**

Annexes **38**

1. Programme du Bachelier Instituteur(rice) Primaire (BLOC 2) 38
2. Contrat didactique pour l'Activité d'Apprentissage Psychologie du Développement 2 39
3. Plan d'accompagnement pour le dossier de progression 42

FIGURES ET TABLEAUX

Liste des figures

- Figure 1 : Mon dispositif d'apprentissage professionnalisant adapté selon le modèle de Sylvestre, Lanarès et Laperrouzza (2018)
- Figure 2 : La taxonomie des objectifs selon Bloom
- Figure 3 : Evolution des grilles d'évaluation tout au long de la formation CAPAES

Liste des tableaux

- Tableau 1 : Compétences définies par l'ARES
- Tableau 2 : Analyse des objectifs, des stratégies d'enseignement et dévaluation selon la Triple concordance de Tyler
- Tableau 3 : Grille d'évaluation AVANT le CAPAES
- Tableau 4 : Grille d'évaluation PENDANT le CAPAES
- Tableau 5 : Grille critériée APRES le CAPAES
- Tableau 6 : Seuil minimal et de perfectionnement (niveau excellent)
- Tableau 7 : Seuil minimal et de perfectionnement (niveau moyen)
- Tableau 8 : Seuil minimal et de perfectionnement (niveau limite)
- Tableau 9 : Seuil minimal et de perfectionnement (niveau échec)

INTRODUCTION

Ma carrière en tant qu'enseignante a débuté en 2018. Durant ces 3 années, j'ai beaucoup réfléchi à l'élaboration des contenus de mes dispositifs pédagogiques. A travers ceux-ci, j'ai aussi testé différentes formes d'évaluation : évaluation formative, évaluation continue et évaluation certificative.

Dans le cadre des évaluations continues, je proposais aux étudiants plusieurs tests ou exercices notés tout au long du quadrimestre. L'objectif était de mettre les étudiants en condition d'examen mais aussi, et surtout, qu'ils puissent se plonger rapidement dans la matière du cours. Au fil des tests et exercices notés, je me suis rendu compte que les étudiants ne prenaient pas réellement au sérieux leurs études et semblaient penser que l'évaluation continue ne leur permettrait pas de réussir leur examen final.

A travers ce dossier de progression, je souhaite donc retravailler l'évaluation d'un de mes dispositifs d'apprentissage afin que les étudiants de la section Instituteur Primaire en BLOC 2 y trouvent plus de sens et s'y investissent davantage.

Pour m'aider dans cette démarche, l'inscription à l'Institut Roger Guilbert, à la formation CAPAES et plus particulièrement à l'UF4 qui est consacrée à l'évaluation semblait nécessaire et pertinente. L'objectif de cette UF4 est de développer la compétence 8 du décret CAPAES (17/02/2002) : « **Maîtriser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix** ».

Durant cette formation CAPAES, je vais réaliser une nouvelle grille d'évaluation certificative pour l'un de mes dispositifs d'apprentissage (décrit à la suite de cette introduction).

Pour ce faire, je vais travailler en plusieurs étapes : tout d'abord, je vous présenterai le dispositif d'apprentissage professionnalisant (DAP) sous toutes ses formes : contexte, contenu, objectifs, méthodologie et évaluation. Ensuite, je déclinerai plus précisément l'évaluation de ce DAP en partant de l'analyse de la grille d'évaluation de départ (avant la formation CAPAES), pour ensuite, construire une nouvelle grille d'évaluation (pendant la formation CAPAES) et au final, analyser l'utilisation et la pertinence de cette nouvelle grille grâce à une simulation des résultats des étudiants.

Ces différents moments d'analyse de ce DAP m'indiqueront si *l'utilisation d'un portfolio comme évaluation continue pour les étudiants en Instituteur Primaire semble pertinente et apporte du sens aux apprentissages de ceux-ci.*

DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNALISANT

Depuis mars 2018, je travaille au sein de la Haute Ecole Lucia De Brouckère en tant que Maitre-Assistant-psychopédagogue sous un contrat de remplacement. J'exerce dans les catégories Pédagogique, Economique et Paramédicale. Je donne le cours de Psychologie dans les sections Instituteur Primaire en Bloc 1, Bloc 2 et Bloc 3, Marketing en Bloc 2 et Diététique en Bloc 2. J'ai en charge le suivi stages et des Travaux de Fin d'Etudes (TFE) en Instituteur Primaire Bloc 3 ainsi que les stages et TFE en Marketing Bloc 3.

A travers ce chapitre, je vais présenter le dispositif d'apprentissage professionnalisant relatif à l'**UE 25** intitulée **Psychologie du Développement 2** du programme (voir annexe 1) de la **section Instituteur Primaire.**

L'activité d'apprentissage (AA) que j'ai choisie de développer à travers ce dossier s'intitule **Psychologie du Développement 2** et est dispensée **aux étudiants du Bloc 2** en Instituteur Primaire. Celui-ci fait suite au cours de Psychologie du Développement 1 dispensé en Bloc 1. Cependant, aucun prérequis n'est nécessaire pour suivre l'UE25.
Cette AA est organisée au premier quadrimestre **(Q1)**. **Trente heures de cours** sont réparties **sur une période de 13 semaines**, entre le 16 septembre 2019 et le 20 décembre 2019 pour cette année académique.

A la suite de ce point, j' aborderai le contexte de l'AA Psychologie du Développement 2 selon la méthodologie de Sylvestre, Lanarès et Laperoussa (2018). Le contenu et les objectifs de celle-ci, sa méthodologie ainsi que son mode d'évaluation seront détaillés, analysés et critiqués sur base de la triple concordance de Tyler (1949). Les lectures et les échanges effectués dans le cadre de l'UF4-CAPAES étofferont l'analyse critique de ce dispositif d'apprentissage professionnalisant.

1. Le contexte

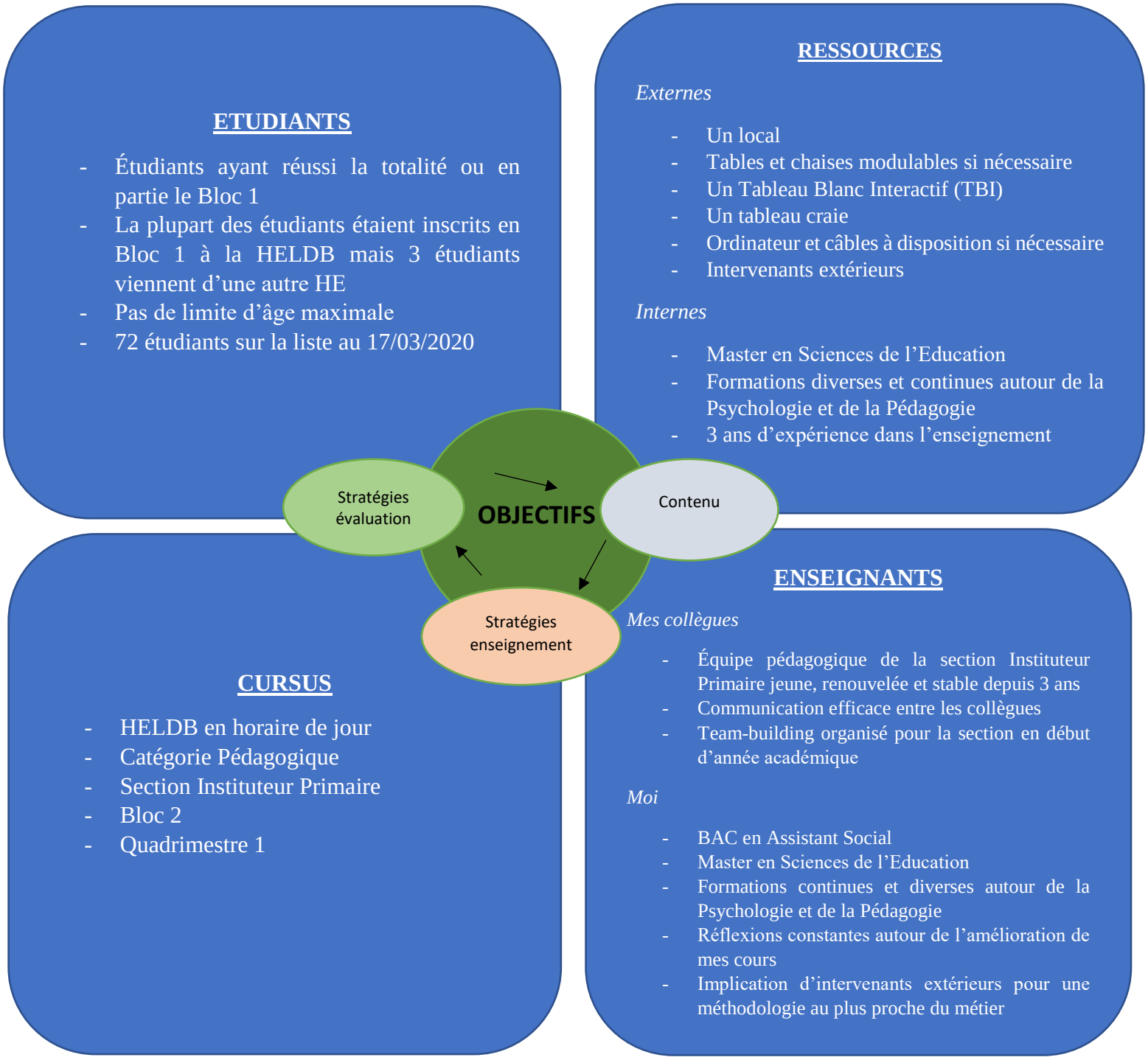


Figure 1 : Mon dispositif d'apprentissage professionnalisant adapté selon le modèle de Sylvestre, Lanarès et Laperrouzza (2018)

2. Les contenus

L'Activité d'Apprentissage « Psychologie du Développement 2 » s'intéresse particulièrement au profil atypique des élèves de l'enseignement primaire. Par développement atypique, j'entends les enfants ayant des troubles de l'apprentissage, les enfants ayant des troubles du comportement et les enfants à haut potentiel.

Le contenu du cours se présente sous la forme de différents chapitres :

Chapitre 1 : Le cerveau et les apprentissages

Chapitre 2 : Les troubles de l'apprentissage et leurs généralités

Chapitre 3 : Les différents (et principaux) troubles de l'apprentissage

- 3.1 La Dyslexie
- 3.2 La Dyscalculie
- 3.3 La Dyspraxie
- 3.4 La Dysphasie

Chapitre 4 : Les troubles du comportement

Chapitre 5 : Le haut potentiel

Chapitre 6 : Intervention et encadrement pédagogiques des enfants à besoins spécifiques

Chapitre 7 : L'enseignement spécialisé

Une introduction est prévue afin de pouvoir faire le lien entre le cours de Psychologie du Développement 1 (Bloc 1) et le cours de Psychologie du Développement 2. La conclusion du cours propose aux étudiants de visionner un reportage de « la vie quotidienne » d'enfants ayant des troubles d'apprentissage.

Une bibliographie étoffée est présente à la fin du syllabus de cours afin de permettre aux étudiants d'aller plus loin en consultant un ouvrage ou un site internet sur la thématique des troubles de l'apprentissage.

Le contenu de cette Activité d'Apprentissage en Bloc 2 complète le contenu de l'Activité d'Apprentissage telle que Pédagogie des Apprentissages en Bloc 1 et Bloc 2 qui s'intéresse aux styles d'apprentissages, à la notion de motivation et aux stratégies d'apprentissage. L'Activité d'Apprentissage : Différenciation des Apprentissages et notions d'Orthopédagogie en Bloc 3

propose un regard réflexif et pratique (réalisation de séquences d'apprentissage) sur la différenciation des apprentissages pour lutter contre les inégalités sociales et scolaires.

3. Les objectifs d'apprentissage

En regard du référentiel de compétences défini par l'ARES (Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur) qui concerne la section Instituteur Primaire, j'ai choisi plusieurs compétences qui sont développées au sein de l'Activité d'Apprentissage de Psychologie du Développement 2 :

Codes	Compétences
1	**Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement dans les divers contextes liés à la profession**
1.1	Maitriser la langue orale et écrite, tant d'un point de vue normatif que discursif
1.2	Utiliser la complémentarité du langage verbal et du langage non verbal
1.3	Adapter ses interventions orales/écrites aux différentes situations
4	**Travailler en équipe, entretenir des relations avec les familles, l' institution et de manière plus large agir comme un acteur social et culturel au sein de la société**
4.2	Participer à des groupes ou des réseaux de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle
4.3	Mettre en question ses connaissances et ses pratiques
4.5	Apprécier la qualité des documents pédagogiques
6	**Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique et savoir transposer ce savoir au profit des élèves de l'école primaire**
6.1	Planifier l'action pédagogique en articulant les compétences, les besoins des élèves et les moyens didactiques
6.2	Choisir des approches didactiques variées, pluridisciplinaires et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation
6.3	Créer des conditions d'apprentissage pour que chaque élève s'engage dans des tâches et des projets signifiants
6.4	Mobiliser l'ensemble des savoirs méthodologiques, pédagogiques et psychologiques dans la conduite de toute activité d'enseignement-apprentissage
6.5	Repérer les forces et les faiblesses de l'élève pour adapter l'enseignement et favoriser la progression des apprentissages
6.6	Concevoir des dispositifs d'évaluation pertinents, variés et adaptés aux différents moments d'apprentissage

Tableau 1 : Compétences définies par l'ARES

Pour le cours de Psychologie du Développement 2, des objectifs généraux et acquis d'apprentissage sont attendus. Ceux-ci sont définis à partir des compétences du référentiel :

Compétence 1 : Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement dans les divers contextes liés à la profession.

L'objectif général : Comprendre le développement de l'enfant en âge préscolaire et scolaire.

Acquis d'apprentissage : A l'issue du cours de Psychologie du Développement 2, l'étudiant sera capable de *détecter les troubles d'apprentissage éventuels auxquels l'enfant peut être confronté dans sa scolarité et d'en utiliser les termes adéquats.*

Compétence 4 : Travailler en équipe, entretenir des relations avec les familles, l' institution et de manière plus large agir comme un acteur social et culturel au sein de la société.

L'objectif général : Développer des comportements d'aide adéquats auprès de tout élève en difficulté afin d'intervenir efficacement.

Acquis d'apprentissage : A l'issue du cours de Psychologie du Développement 2, l'étudiant sera capable de *mettre en place des aménagements raisonnables, en concertation, avec ses collègues, sa direction d'école et les parents des enfants, de façon à tenir compte des particularités de chacun des enfants et de favoriser l'apprentissage et l'épanouissement de tous dans leur scolarité.*

Compétence 6 : Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique et savoir transposer ce savoir au profit des élèves de l'école primaire.

L'objectif général : Développer une attitude d'ouverture face à la diversité des problématiques que l'enseignant est susceptible de rencontrer dans sa pratique

Acquis d'apprentissage : : A l'issue du cours de Psychologie du Développement 2, l'étudiant sera capable de *tenir compte des troubles d'apprentissage des enfants dans l'organisation de son espace-classe, de sa gestion du temps ainsi que dans la mise en place de son processus d'apprentissage et d'évaluation.*

4. Les stratégies d'enseignement

A travers ce point, je vais exposer la méthodologie utilisée pour l'AA « Psychologie du Développement 2 » enseignée aux étudiants de Bloc 2 de la section Instituteur Primaire.

Pour l'année académique 2019-2020, le groupe-classe est composé de 72 étudiants et l'AA se donne dans un local modulable (pas d'auditoire).

Les séquences du cours tentent d'être organisées selon la progression du modèle de la Taxonomie de Bloom (1956). Ce modèle de la pédagogie par objectifs propose une classification des niveaux d'acquisition de connaissances.

La taxonomie de Bloom organise l'information de façon hiérarchique selon le schéma suivant :

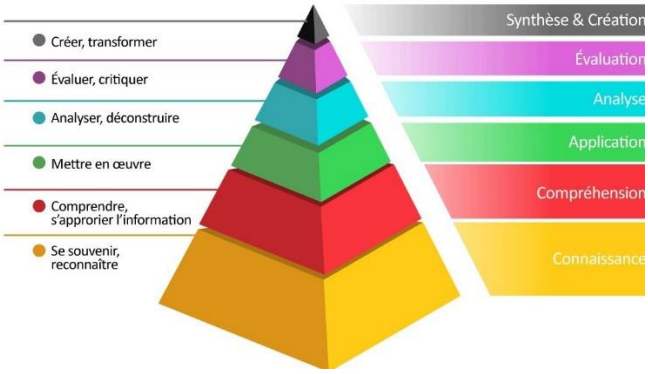


Figure 2 : La taxonomie des objectifs selon Bloom[1]

En regard du schéma ci-dessus, je vais illustrer les stratégies d'apprentissage utilisées au sein de l'AA Psychologie du Développement 2.

Le premier niveau « connaissance » fait référence au rappel direct des connaissances. C'est la capacité de l'étudiant à définir ou à se rappeler d'un concept. L'introduction des séquences de cours sont consacrées à la mise en évidence des **représentations préalables des étudiants** sur le sujet étudié. J'utilise l'outil Wooclap[2] qui permet de réaliser des mini-quizz et des brainstorming sur internet. Les étudiants répondent au quizz via leur smartphone ou leur ordinateur et les réponses anonymes s'affichent à l'écran qui est visible par tous.

Le deuxième niveau « compréhension » est la capacité de reformuler, de dire d'une autre manière les informations apprises. A la suite de cette introduction via Wooclap, les étudiants sont invités à regarder une vidéo, un petit reportage de quelques minutes présentant un enfant atteint du trouble d'apprentissage et sa vie quotidienne (à la maison et à l'école). Des questions sont, généralement, posées après la vidéo afin que les étudiants puissent montrer leur compréhension du reportage en reformulant ce qu'ils ont compris. L'utilisation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) permettent de capter et de conserver l'attention des étudiants.

Le troisième niveau « application » est en lien avec le niveau « connaissance » et qui va passer par la résolution d'une situation simple ou par la formulation d'un exemple relatif au contenu découvert durant l'AA. Une fois ce préambule posé, nous passons à **l'exposé magistral** où je présente de manière détaillée le trouble d'apprentissage étudié. D'un point de vue théorique, j'aborde une définition, les origines du trouble d'apprentissage, les différents types, les

[1] Bloom, B.S. et al. (1979). Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : Domaine cognitif (traduit par M. Lavallée). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec

[2] www.wooclap.com

symptômes et les aménagements. Lors de cette stratégie d'enseignement et afin de conserver le plus longtemps possible la motivation et l'attention des étudiants, je fais, régulièrement, appel à des professionnels et intervenants extérieurs qui viennent partager leurs expériences de terrain concrètes. Cette étape est relativement centrée sur l'enseignant (Cranton,1989 et Prégent, 1990) mais elle est nécessaire pour acquérir les connaissances (niveau 1 de Bloom, 1956). A la suite, **un moment de questionnement** et donc d'application (niveau 3 de Bloom, 1956) est prévu. Les étudiants reçoivent un document « Mise en situation ». Ceux-ci doivent mettre en lien la définition du trouble d'apprentissage avec la mise en situation, ils doivent aussi pouvoir repérer le type ainsi que les symptômes présentés par l'enfant. Dans un premier temps, l'exercice est proposé par petits groupes d'étudiants uniquement (centré sur l'apprenant) pour ensuite arriver à une discussion en grand groupe (centré sur l'apprenant et l'enseignant).

Le quatrième niveau de la Taxonomie comprend « l'analyse » qui va amener l'étudiant plus loin encore. Il doit traiter une situation plus large qui lui demande des capacités d'inférence qui l'amènent à comparer, distinguer, faire des liens. « L'évaluation » (niveau 5) demande à l'étudiant de prendre position et d'argumenter la réponse qu'il fournit. Et le dernier niveau : « synthèse » consiste pour l'étudiant à élaborer un nouveau contenu à partir de la connaissance qui a été découverte. Afin d'atteindre les 3 derniers niveaux de la Taxonomie de Bloom, l'analyse, l'évaluation et la synthèse sont prévues lors **d'un projet individuel** (centré sur l'apprenant) qui démarre toujours à la fin de la séquence de cours en présentiel et que, certains étudiants, prolongent à domicile. Les étudiants sont mis face à une situation plus complexe de recherche où ils pourront donner leur avis, réaliser des comparaisons et justifier leurs choix. Ce projet fait partie intégrante de l'évaluation finale de l'Activité d'Apprentissage Psychologie du Développement 2 que je vais détailler dans le point suivant.

5. Les stratégies d'évaluation

L'évaluation de l'Activité d'Apprentissage « Psychologie du Développement 2 » s'organise sous le format d'une **l'évaluation certificative** qui est liée à la notion d'examen et qui me permet, en tant qu'évaluateur de l'AA, de certifier la maitrise des connaissances et/ou des compétences en vue de prendre une décision sur la réussite ou l'échec de l'étudiant.

L'évaluation comporte deux parties distinctes :

- 50% pour la remise d'**un portfolio personnel** : les étudiants se sont retrouvés face à huit situations complexes de recherche qui correspondent aux différents chapitres de l'Activité d'Apprentissage. Une introduction et une conclusion personnelles faisant état

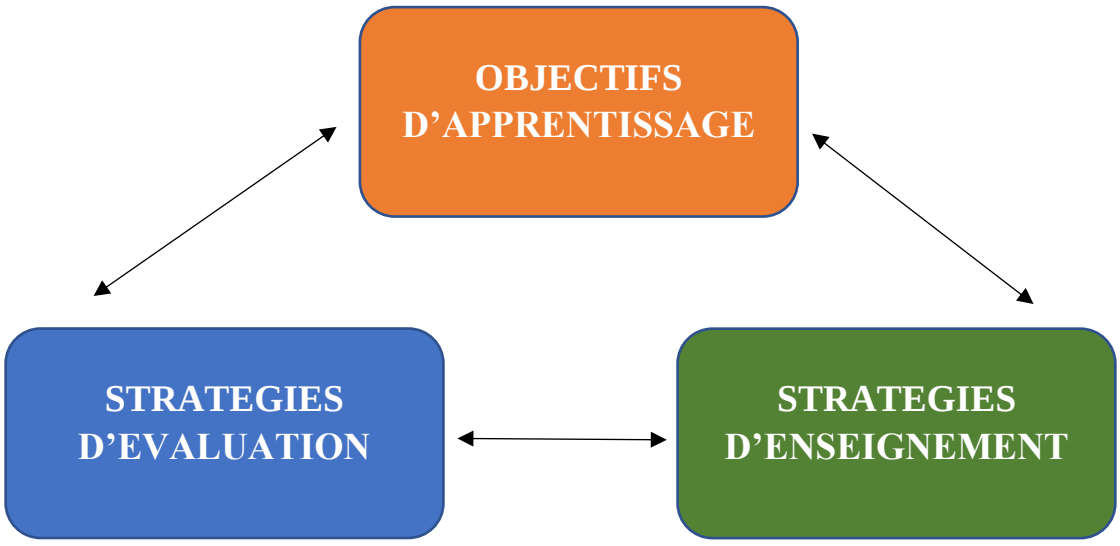
des connaissances et apprentissages étaient aussi attendues. Les étudiants ont réalisé les exercices en classe. Cela permet une évaluation formative (Cronbach et Scriven, 1967) qui a pour fonction d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'étudiant, en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter des améliorations ou des correctifs appropriés. Le portfolio était à remettre en main propre contre signature le 16 décembre 2019.

- 50% pour l'**examen oral** : en premier lieu, il consiste en un échange autour du portfolio (que j'aurai lu et corrigé). Ensuite, l'étudiant devait analyser une « Mise en situation » et pouvoir la détailler en termes de troubles d'apprentissage, de symptômes, de types et d'aménagements/outils. Cet examen dure 10 minutes par étudiant et avait lieu durant la session d'examens du mois de janvier 2020.

Ces deux parties sont évaluées séparément : pour le portfolio des étudiants, j'utilise une grille d'évaluation critériée (avant la formation CAPAES) qui fait l'objet de modifications à travers ce présent dossier. Pour l'examen oral, j'évalue les étudiants sur base d'une « feuille de route ». J'ai choisi de centrer mon analyse et mes réflexions sur l'évaluation continue de l'AA, c'est pourquoi la « feuille de route » de l'examen oral ne sera pas retravaillée.

6. Analyse de mon DAP selon la triple concordance de Tyler

La Triple Concordance de Tyler (1949) permet de vérifier la cohérence et la concordance entre les objectifs de mon Activité d'Apprentissage, mes stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation utilisées.



Objectifs	Stratégies d'enseignement	Stratégies d'évaluation
Objectif 1 Comprendre le développement de l'enfant en âge préscolaire et scolaire. (Domaine du savoir)	Les notions du développement de l'enfant sont présentées dans le syllabus de cours et elles sont exposées aux étudiants sous le format d'un power point et d'un cours magistral. (Stratégie de transmission)	L'utilisation de l'outil Wooclap permet de mettre en avant les connaissances préalables des étudiants. (Evaluation formative) L'objectif est repris sous différents critères dans la grille d'évaluation du portfolio. (Evaluation certificative) L'objectif est aussi évalué lors de l'examen oral (Evaluation certificative)
Objectif 2 Développer des comportements d'aide adéquats auprès de tout élève en difficulté afin d'intervenir efficacement. (Domaine du savoir-faire et du savoir-être)	Les étudiants sont confrontés à divers scénarios sous la forme de vidéos ou de mises en situation « récits de vie » en format papier. (Stratégie de mise en action) Pour, ensuite, être amenés à réfléchir aux aménagement, aux outils adéquats pour les enfants ayant des difficultés scolaires. Un cours magistral est donné avec la présentation d'exemples et d'outils pour qu'ensuite les étudiants soient mis en travail de « recherche » d'aménagements supplémentaires (Stratégie de transmission pour ensuite passer à une stratégie de démonstration et enfin de mise en action)	L'objectif est repris sous différents critères dans la grille d'évaluation du portfolio. (Evaluation certificative) L'objectif est aussi évalué lors de l'examen oral (Evaluation certificative)
Objectif 3 Développer une attitude d'ouverture face à la diversité des problématiques que l'enseignant est susceptible de rencontrer. (Domaine du savoir-faire et du savoir-être)	Les étudiants sont invités à participer à plusieurs interventions de professionnels (association APEDA et personnel d'un CPMS). (Stratégie de transmission et de démonstration) Durant chaque séance de cours, un temps est consacré pour la rédaction du portfolio des étudiants. (Stratégie de mise en action)	Cet objectif est le fil conducteur du portfolio. (Evaluation formative) et (Evaluation certificative) L'objectif sera aussi évalué lors de l'examen oral. (Evaluation certificative)

Tableau 2 : Analyse des objectifs, des stratégies d'enseignement et d'évaluation selon la Triple concordance de Tyler

Le tableau récapitulatif ci-dessus donne un regard réflexif sur l'analyse de la triple concordance de Tyler et mon DAP :

- L'objectif 1 est en accord avec la méthodologie dite de « transmission » proposée ainsi que les types d'évaluation proposés : je pars des connaissances préalables des étudiants pour proposer, ensuite, les notions théoriques via le support du syllabus. Celui-ci reprend les différentes notions qui permettront aux étudiants de compléter leur portfolio et de répondre aux questions lors de l'examen oral. La triple concordance est donc respectée.

- Les étudiants sont confrontés à plusieurs mises en situation, récits de vie qui permettent de répondre à l'objectif 2 qui propose de poser un regard critique sur toutes les situations en fonction des théories psychologiques étudiées. Par ces situations, les étudiants sont amenés à donner leur avis critique et à faire des liens avec les notions théoriques (savoir). Le portfolio comprend des exercices qui amènent les étudiants à être critiques face aux situations rencontrées en stage (savoir-faire), par exemple. Durant l'examen oral, les étudiants seront aussi confrontés à une nouvelle situation-problème et ils apporteront leur analyse. La concordance entre l'objectif, la méthode et l'évaluation est respectée.
- L'objectif 3 fait partie intégrante du portfolio en termes d'évaluation certificative. La méthodologie confronte les étudiants à des exemples d'aménagements. Le retour des étudiants suite à la visite de professionnels externes est consultatif. Aucune évaluation n'est prévue. L'attitude d'ouverture des étudiants est, sous-entendue, travaillée tout au long de l'Activité d'Apprentissage. Dans ce cas-ci, la triple concordance de Tyler semble moins bien respectée car aucune évaluation ne sanctionne l'objectif d'apprentissage. Lors de la rédaction de la nouvelle grille d'évaluation critériée, je serai attentive à prendre en considération cette étape de travail réalisée par les étudiants.

De manière générale, je peux dire que la triple concordance entre les objectifs d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'évaluation est respectée.
Lors de la rédaction du portfolio, des compétences telles que l'orthographe et la capacité de synthèse sont évaluées alors que celles-ci ne sont pas travaillées de manière claire et explicite durant l'Activité d'Apprentissage. L'examen demande aussi des compétences en termes d'expression orale (aisance et fluidité de paroles) et une bonne gestion du stress.

MA GRILLE D'EVALUATION CRITERIEE ET SA PROGRESSION

Je suis en charge de l'Activité d'*Apprentissage Psychologie du Développement 2* depuis 2 années consécutives. La première année, la fiche UE était déjà complétée et accessible pour les étudiants car j'effectuais un remplacement, au pied levé, pour un congé de maladie. Il était donc nécessaire que je respecte l'organisation du cours ainsi que les modalités d'évaluation proposées dans la fiche UE. L'AA était basée sur un syllabus théorique reprenant les différents troubles d'apprentissage et l'évaluation proposée pour cette AA était un examen écrit lors de la session de janvier.

Lors de cette première année, je me suis rendu compte que les étudiants n'arrivaient pas réellement à faire le lien entre leur pratique en stage et les notions théoriques qui étaient centrées sur les troubles de l'apprentissage. Le cours semblait être trop théorique et trop peu d'exercices de mise en pratique leur étaient proposés. L'évaluation écrite était basée sur la théorie du cours et elle ne proposait qu'une seule mise en situation où les étudiants devaient proposer les aménagements raisonnables selon le trouble d'apprentissage détecté.
Selon Gérard (2009) «..les élèves sont beaucoup plus impliqués lorsqu'ils apprennent à partir d'une situation concrète, proche de leur vie et qui a du sens. » « …les élèves sont beaucoup plus impliqués dans leurs apprentissages… »
Pour l'année académique 2019-2020, j'ai complètement retravaillé la fiche UE et donc l'organisation et les modalités d'évaluation de l'AA (présentées ci-dessus dans le point « DAP »).
Grâce à l'amélioration de ma grille d'évaluation, je souhaite mettre en avant la pertinence de l'utilisation d'un portfolio dans la cadre de l'UE Psychologie du Développement 2. Je tenterai, aussi, de montrer que l'élaboration d'un dossier personnel, par les étudiants, donne plus de sens à leurs apprentissages.
Cette partie du dossier de progression sera articulée selon 3 étapes majeures qui sont :

- **Premièrement** : La présentation de la grille d'évaluation utilisée lors de l'évaluation de l'AA Psychologie du Développement 2 AVANT ma participation à la formation CAPAES ;
- **Ensuite** : La construction d'une nouvelle grille d'évaluation critériée avec l'aide de mes différentes lectures pédagogiques et du contenu des cours de l'UF4 DURANT la formation CAPAES ;

- **Et enfin** : La finalisation et la validation de cette dernière grille grâce aux différents outils pédagogiques de la formation CAPAES ainsi qu'aux feedbacks et l'expertise de mon accompagnateur spécialisé.

Vous assisterez aux différentes étapes de l'élaboration d'une nouvelle grille d'évaluation critériée. En passant par le choix des critères et des indicateurs d'évaluation, pour arriver à l'assemblage de la grille ainsi qu'à son expérimentation auprès des étudiants de BLOC 2 de la section Instituteur Primaire à la HELDB.

Pour m'aider dans la rédaction de ce dossier de progression et l'élaboration de la nouvelle grille d'évaluation, j'ai la chance d'être accompagnée par une collègue de l'établissement dans lequel j'exerce : Madame Sylvie Evinck, maitre-assistante à la Haute Ecole Lucia De Brouckère depuis plus de 20 ans, qui enseigne la Psychologie notamment dans les sections Economique, Pédagogique et Paramédicale. Je pourrai bénéficier de son expertise pédagogique, de ses conseils pertinents et de son regard avisé. En annexe, vous trouverez mon plan d'accompagnement complet qui reprend la nature et le contenu de nos échanges.

1. Ma grille d'évaluation AVANT la formation CAPAES

Compétences et attentes		Pondération			
MISE EN FORME DU PORTFOLIO		**OUI**	**+-**	**NON**	**PTS**
La forme du document	Police : Time New Roman				0,5
	Taille : 12				0,5
	Alignement justifié				0,5
	Titre adapté pour chaque exercice				0,5
	Numérotation des pages				0,5
Le contenu (hors exercices)	Page de garde - Nom et Prénom de l'étudiant - Titre du cours - Nom du professeur - Année académique				1
	Table des matières complète et paginée				1
Le style	L'orthographe (5 fautes = 0)				4
	L'expression écrite est correcte				1
La remise du document	Portfolio agrafé et glissé dans une chemise en plastique				0,5
EXERCICE 1 : LES DYS					
Question 1	Un seul mot				0,5
Question 2	Plusieurs éléments à présenter Si nécessaire une coupe d'un cerveau avec des informations expliquées				3
Question 3	Un terme (au moins) et son explication				2
Question 4	Explications avec vos mots de ce que vous avez compris/retenu				3
Question 5	Explications avec vos mots de ce que vous avez compris/retenu				3
Question 6	3 aménagements/type d'encadrement (au moins)				3
Question 7	Réponse correcte (oui ou non) et sa justification				2
Question 8	Réponse correcte et sa justification				2
Nombre de pages	Maximum 2 pages				1,5
EXERCICE 2 : LA DYSLEXIE					
Outil 1 : lecture	Présentation de l'outil dans les détails Pertinence de l'outil pour la dyslexie (pourquoi l'outil est-il utile, permet-il à l'enfant d'améliorer ses apprentissages ?) Comment l'aménager en classe (et, éventuellement, à la maison)? Images, dessins, illustrations autorisées (pas obligatoire !)				4
Outil 2 : lecture	Idem ci-dessus				4
Outil 1 : prise de notes	Idem ci-dessus				4
Outil 2 : prise de notes	Idem ci-dessus				4
Outil 1 : évaluation	Choix d'une matière à évaluer (à préciser dans votre document) Idem ci-dessus				4

Compétences et attentes		Pondération			
Outil 2 : évaluation	Choix d'une matière à évaluer (à préciser dans votre document) Idem ci-dessus				4
Nombre de pages	Minimum 3 pages et maximum 5 pages (au moins une demi-page par outil)				2
Bibliographie	Minimum 1 source Sources adéquates				2
EXERCICE 3 : LA DYSCALCULIE					
Fiche procédure 1	Minimum 5 étapes et maximum 10 Indiquer le matériel nécessaire Procédures cohérentes et dans un ordre croissant Images, dessins, exemples concrets Consignes en « Tu » (exemple : tu prends une latte)				10
Fiche procédure 2	Minimum 5 étapes et maximum 10 Indiquer le matériel nécessaire Procédures cohérentes et dans un ordre croissant Images, dessins, exemples concrets Consignes en « Tu » (exemple : tu prends une latte)				10
Nombre de pages	Maximum 2 pages (une page par « problème »)				2
Pertinence	Originalité de la présentation de la fiche « procédures » à destination d'un enfant dyscalculique				1
Bibliographie	Minimum 1 source Sources adéquates				2
EXERCICE 4 : LA DYSPRAXIE					
Question 1	Présenter les difficultés de : - Baptiste (au moins 2) - Abdel Aziz (au moins 2) - Julien (au moins 1)				5
Question 2	Présenter les aménagements du reportage : - Baptiste (au moins 2) - Abdel Aziz (au moins 2) - Julien (au moins 1)				5
Question 3	Présenter des aides supplémentaires (différentes de celles du reportage) : - Baptiste (au moins 1) - Abdel Aziz (au moins 1) - Julien (au moins 1) - Pertinence des aides proposées				6
Nombre de pages	Maximum 2 pages				2
Bibliographie	Minimum 1 source Sources adéquates				2
EXERCICE 5 : L'ESTIME DE SOI ET LES DYS					
Fiche conseil	A destination des enseignants 5 « petits » conseils pratico-pratiques à mettre en place en classe pour augmenter l'estime de soi des enfants Une activité « estime de soi » : - Objectif(s) - Matériel pédagogique nécessaire				14

	- Déroulement de l'activité - Timing - Si nécessaire : annexes avec illustrations, images, etc.				
Pertinence	Originalité de la fiche « conseils »				2
Nombre de pages	Maximum 2 pages				2
Bibliographie	Minimum 1 source Sources adéquates				2
EXERCICE 6 : TDA/H					
Partie 1 : l'enfant	Minimum 6 critères et Maximum 10 critères à évaluer Uniquement l'enfant « seul » avec « lui-même »				5,5
Partie 2 : l'enfant et l'école	Minimum 6 critères et Maximum 10 critères à évaluer Uniquement l'enfant et l'école (en classe, avec ses pairs, avec les adultes)				5,5
Partie 3 : les interactions entre l'enfant et les parents	Minimum 6 critères et Maximum 10 critères à évaluer Uniquement l'enfant et ses parents (à la maison, règles, autorité, échanges)				5,5
Partie 4 : les échanges entre tous à la maison	Minimum 6 critères et Maximum 10 critères à évaluer Uniquement l'enfant, ses parents et ses frères/sœurs (à la maison, règles, autorité, échanges, place dans la fratrie, compétences sociales)				5,5
Pondération de la grille	Echelle de repérage cohérente Exemple : 1,2,3, etc. ou OUI/NON, ou inexistant/moyennement/fortement, etc.				1
Bibliographie	Minimum 1 source Sources adéquates				2
Remarques positives	10 remarques positives sous le format : - formule négative « Ne laisse pas trainer tes affaires! » que l'on modifie en … - formule positive « Merci de ranger ton sac dans l'armoire »				10
EXERCICE 7 : HAUT POTENTIEL					
Résumé du texte de Jeanne Siaud-Facchin	Résumé du document : - Les chapitres importants sont repris - Les phrases du document sont reprises telles quelles (ce n'est pas une synthèse !) … pas de reformulation du texte				6
Pertinence	Capacité et esprit de synthèse				1
Nombre de pages	Minimum 2 pages et Maximum 3 pages				2
EXERCICE 8 : LES AMENAGEMENTS RAISONNABLES ET AIDES PEDAGOGIQUES					
Intervention APEDA	3 questions Résumé/notes de la rencontre				/
Intervention CPMS	3 questions Résumé/notes de la rencontre				/
Décret aménagements raisonnables	Résumé 1 page max				/

Compétences et attentes		Pondération			
INTRODUCTION DU PORTFOLIO					
Question 1	Personnel Professionnel				4
Question 2	Apports du cours pour futur métier Stages de 2ème année				4
Question 3	Attente 1 Attente 2				4
Question 4	Organisation personnelle Temps consacré Types de recherches				4
Nombre de pages	Maximum 2 pages en texte continu				2
CONCLUSION DU PORTFOLIO					
Question 1	Si oui, Pourquoi OU Si non, Pourquoi ?				2
Question 2	Apprentissage 1 et sa justification Apprentissage 2 et sa justification Apprentissage 3 et sa justification				6
Question 3	Engagements tenus ? Si oui, pourquoi ? OU Si non, pourquoi ?				2
Nombre de pages	Maximum 2 pages en texte continu				2
TOTAL GENERAL					200
TOTAL PONDERE					100

Tableau 3 : Grille d'évaluation AVANT le CAPAES

2. Critiques des modalités d'évaluation et de ma grille critériée AVANT la formation CAPAES

Mes lectures des ouvrages de Berthiaume D. et Rege Collet N. (2013) et de Gérard F-M (2009) m'ont permis de soulever plusieurs questionnements et réflexions à propos de ma première grille d'évaluation.

La première de mes réflexions se porte sur la **validité**, **la fiabilité** et **la pertinence** de ma grille d'évaluation (De Ketele et Roegiers, 1996) :

Pour être ***valide***, une évaluation doit évaluer réellement ce que l'enseignant prétend juger. L'évaluation permet de vérifier si les objectifs et les acquis d'apprentissage de l'Activité d'Apprentissage ont été atteints. Lors de la rédaction des consignes du portfolio ainsi que celles de l'examen oral, je fais des allers-retours entre les objectifs et les acquis d'apprentissage afin de m'assurer que l'évaluation reste valide. L'analyse du DAP selon la triple concordance de Tyler montrait que des compétences telles que l'orthographe et la capacité de synthèse sont

évaluées à travers la grille alors que celles-ci ne sont pas travaillées de manière claires et explicites durant l'AA. Pour être **la plus valide possible**, la nouvelle grille critériée devra, donc, prendre en considération que ces compétences sont transversales et non en lien direct avec l'UE *Psychologie du Développement 2*

L'utilisation d'une grille critériée permet à l'évaluation d'être la plus ***fiable*** possible. Etre fiable pour une évaluation, c'est proposer le même jugement indépendamment de l'enseignant ou de l'étudiant ou encore d'autres circonstances liée à la passation de l'examen. La grille critériée permet d'objectiver les acquis d'apprentissage. Une part de subjectivité subsiste toujours lors d'une évaluation mais, avec une grille critériée, les étudiants sont évalués selon les mêmes critères et les mêmes indicateurs. Sur la seule base de ma grille d'évaluation « avant » le CAPAES, il est difficile de certifier que l'évaluation est fiable car les indicateurs sont trop nombreux et parfois difficilement observables. Par exemple, les indicateurs comme *« plusieurs éléments à présenter » ou « expliquer avec vos mots ce qui a été compris »* renvoient à un appréciation approximative de l'enseignant et un jugement peu clair de l'étudiant par rapport à ce qui lui est demandé. La grille critériée devra contenir des critères et des indicateurs les plus observables possibles.

L'évaluation doit aussi être ***pertinente***. Lors de la rédaction des modalités d'évaluation, je dois m'assurer que je ne me trompe pas dans les objectifs à évaluer ainsi que les informations que je souhaite recueillir de la part des étudiants. La triple concordance de Tyler a montré que ma grille d'évaluation, n'évalue pas de manière certificative l'objectif 3 : *Développer une attitude d'ouverture face à la diversité des problématiques que l'enseignant est susceptible de rencontrer dans sa pratique.* La grille critériée proposée « après » la formation CAPAES devra prendre en compte cet objectif 3 afin qu'il puisse être certificatif pour les étudiants.

La suite de mon questionnement s'interroge sur les situations-problèmes comme outils d'intégration des étudiants.

L'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation permet ***l'intégration des étudiants***. «(…)Il faut que les élèves soient confrontés périodiquement à des situations-problèmes qu'ils vont tenter de résoudre en mobilisant tous les acquis qu'ils ont appris antérieurement. Après une situation d'intégration résolue dans un processus collectif, il est important de confronter l'élève à une nouvelle situation d'intégration, différente, mais équivalente, sur laquelle il travaillera individuellement. » (Gérard, 2009). Durant l'Activité d'Apprentissage *Psychologie du*

développement 2 , les étudiants sont confrontés à des exercices de mise en application des concepts liés aux troubles d'apprentissage. Chaque chapitre du cours est clôturé par une situation d'intégration à réaliser individuellement et qui constituera une partie du portfolio à remettre en fin de quadrimestre.

Et enfin, l'organisation des modalités d'évaluation pour l'Activité d'Apprentissage permet de justifier que l'évaluation est ***un processus permanent*** (Gérard, 2009).
J'ai réalisé une évaluation en début d'apprentissage qui m'a permis de déterminer les savoirs et les compétences préalables des étudiants à l'apprentissage des troubles de l'apprentissage. J'ai utilisé l'outil Wooclap : des questions sous forme de QCM étaient posées et les réponses des étudiants s'affichaient anonymement à l'écran. Cette évaluation n'était pas notée, il s'agissait pour moi d'obtenir des informations sur les connaissances préalables des étudiants à propos du contenu prévu pour l'Activité d'Apprentissage. Grâce à cette évaluation, j'ai pu ajouter, supprimer, améliorer le contenu prévu.
Durant l'apprentissage, j'ai proposé aux étudiants une évaluation formative. Les étudiants m'ont transmis tous les exercices du portfolio déjà réalisés. J'ai utilisé la grille, déjà détaillée ci-dessus, pour corriger les exercices. Les étudiants ont reçu un document nominatif reprenant le niveau de maitrise selon la grille. Grâce à ces éléments, les étudiants ont pu apporter les améliorations nécessaires.
A la fin du quadrimestre et donc à la fin de l'apprentissage, les étudiants étaient tenus de me remettre leur portfolio complété par tous les exercices individuels. Un examen oral était prévu durant la session de janvier. La correction du portfolio ainsi que la prestation des étudiants durant leur examen oral m'ont permis de vérifier s'ils maitrisaient les compétences nécessaires et donc de certifier leur réussite de l'Activité d'Apprentissage.

3. Ma grille d'évaluation PENDANT la formation CAPAES

Ma participation aux séminaires de l'UF4, les échanges avec mes collègues, ma formatrice et mon accompagnatrice m'amènent à améliorer ma grille d'évaluation de départ.

Cette nouvelle grille, je tente de la rendre plus valide, plus fiable et plus pertinente grâce aux éléments soulevés dans le point précédent « critiques des modalités d'évaluation AVANT le CAPAES ». J'y ajoute, aussi, un niveau de maitrise, non plus déterminé comme la pondération initiale : OUI, +ou-, NON mais défini comme «Acquis » (A), « en voie d'Acquisition » (VA) et « non Acquis » (NA) (Gérard F-M, 2009) :

- La maitrise ***« Acquis »*** est attribuée à l'étudiant qui montre un très bon niveau de performance des indicateurs et des critères. Pas nécessairement de manière parfaite, mais de la manière qu'on est en droit d'attendre d'un élève normal ;
- La maitrise ***« en Voie d'Acquisition »*** est attribuée à l'étudiant qui montre une maitrise partielle des indicateurs et des critères ;
- La maitrise ***« non Acquis »*** est attribuée à l'étudiant qui ne montre aucune maitrise des indicateurs et des critères.

A ces différents niveaux de maitrise, il faut ajouter une note numérique : le critère « acquis » obtiendra la note 2, le critère « en voie d'acquisition » obtiendra la note 1 et la critère « non acquis » obtiendra la note 0. Ces notes numériques ne sont pas figées, une note différente de 2, 1 ou 0 pourra être attribuée en fonction du critère évalué.

Cela modifie fortement ma grille d'évaluation de départ où une pondération numérique était attribuée pour chaque critère mais celle-ci était répartie très aléatoirement.

Voici une partie de ma grille d'évaluation remaniée avec les nouveaux niveaux de maitrise et une amélioration en termes de validité, fiabilité et pertinence[3].

[3] A cette étape de transformation de ma grille, il m'a semblé peu pertinent de la retranscrire entièrement, vous trouverez donc juste un aperçu de celle-ci avant les modifications finales.

Grille d'évaluation critériée en cours d'amélioration		Maitrise		
		A 2	VA 1	NA 0
Compétences transversales	**Indicateurs**			
La forme du document	Police : Time New Roman			
	Taille : 12			
	Alignement justifié			
	Titre adapté pour chaque exercice			
	Numérotation des pages			
Le contenu (hors exercices)	Page de garde - Nom et Prénom de l'étudiant - Titre du cours - Nom du professeur - Année académique			
	Le portfolio est structuré en différentes parties			
	Table des matières complète et paginée			
Le style	L'orthographe			
	La syntaxe est correcte			
Seuil minimal	**Indicateurs**			
Objectif 2 : Développer des comportements d'aide adéquats auprès de tout élève en difficulté afin d'intervenir efficacement. **Exemple pour :** **L'exercice TDA/H**	-Proposition d'une grille de repérage identique au modèle vu au cours -Présence de 4 parties -Min. 6 et Max. 10 critères pour la partie « l'enfant seul avec lui-même » -Min. 6 et max. 10 critères pour la partie « l'enfant et l'école » -Min. 6 et Max. 10 critères pour la partie « l'enfant et ses parents » -Min. 6 et Max. 10 critères pour la partie « les échanges entre tous à la maison » -Présence d'une pondération (OUI/NON, + ou -, 1/2/3, etc.) -Présence de 10 remarques positives			
Seuil perfectionnement				
Objectif 3 : Développer une attitude d'ouverture face à la diversité des problématiques que l'enseignant est susceptible de rencontrer dans sa pratique	-Présence des 3 questions posées à l'intervenant « parents » -Présence des notes liées à l'intervention du 25/11/19 -Présence des 3 questions posées aux intervenants « CPMS » -Présence des notes liées à l'intervention du 02/12/19 -Résumé du document « décret concernant les aménagements raisonnables dans l'enseignement primaire » (max. 1 page, capacité de synthèse)	Les questions, les notes liées aux interventions et le résumé du Décret sont présents. Les 5 indicateurs sont respectés.	Un minimum de 3 indicateurs est présent.	Aucun indicateur n'est présent
TOTAL				
TOTAL GENERAL				

Tableau 4 : Grille d'évaluation PENDANT le CAPAES

4. Réflexions autour de ma grille d'évaluation PENDANT la formation CAPAES

Une des critiques à apporter sur ces deux premiers essais de grille d'évaluation est qu'il manque d'indicateurs d'évaluation pertinents, indépendants, pondérés et surtout peu nombreux (Gérard, 2009). Ces critères sont relativement bien explicités dans le contrat didactique (annexe 2) remis aux étudiants en début d'année mais ils semblent mal exploités au sein de la grille d'évaluation.

- Certaines réponses des étudiants étaient hors sujet ou floues car les indicateurs étaient trop peu précis. Les étudiants pouvaient apporter une appréciation personnelle de ce qui était demandé.
- Lors de la correction des portfolios des étudiants, je me suis vite rendu compte qu'il était beaucoup plus facile et pertinent d'utiliser des niveaux de maitrise avec une valeur numérique cohérente.
- Des parties du portfolio demandaient une bibliographie. Je constate que certains étudiants ont regroupé les différentes sources sur une seule et unique page à la fin de leur portfolio, tandis que d'autres ont indiqué leurs sources directement en dessous de l'exercice. Cette information n'avait pas été précisée oralement ni à travers le document reprenant les modalités d'évaluation. La correction de la bibliographie a été rendue difficile, d'autant plus, que la grille d'évaluation prévoyait une maitrise à travers chacun des exercices et non pas une maitrise globale au niveau de la forme du document « bibliographie générale correctement dactylographiée ».

Je n'ai pas pu comparer les notes du portfolio obtenues par les étudiants avec celles des années précédentes car les modalités d'évaluation ont trop évolué pour apporter des informations fiables. Dans la version finale de cette grille d'évaluation, je vous proposerai une simulation simplifiée de plusieurs situations dans lesquelles les étudiants pourraient se retrouver. En effet, la confrontation des résultats permet de vérifier que les critères correspondent à ce que l'on cherche à évaluer et que les productions desvétudiants donnent la preuve des apprentissages visés. On s'assurera aussi que les niveaux de performance permettent de distinguer les prestations de niveau acceptable de celles qui dépasseraient les attentes ou encore de celles qui ne rencontreraient pas les attentes minimales (Berthiaume D. et Rege Collet N., 2013).

5. Ma grille d'évaluation critériée FINALE[4]

Pour arriver à une évaluation la plus fiable, valide et pertinente possible, il est nécessaire d'y apporter des critères d'évaluation (Gérard, 2009) qui :

- évaluent vraiment la compétences maitrisée ;
- n'entrainent pas automatiquement l'échec ou la réussite d'un autre critère ;
- n'évaluent pas deux fois la même chose ;
- n'ont pas tous la même importance ;
- sont peu nombreux.

Le critère tel que ***la pertinence*** ou plutôt l'adéquation de la production de l'étudiant par rapport à la consigne de départ s'impose comme étant le plus important. L'étudiant fait-il bien ce qu'il doit faire ? N'est-il pas hors sujet ?

Sur la même lignée d'importance, nous retrouvons le critère de ***correction*** ou utilisation correcte des outils et des concepts de la discipline. L'étudiant fait-il correctement ce qu'il fait ?

Et enfin, ***la complétude*** est le critère qui permet de vérifier le développement et l'exhaustivité de la réponse de l'étudiant. Tous les concepts évoqués dans la consigne sont abordés dans la réponse ?

Pour l'évaluation du portfolio, j'ai aussi identifié les critères tels que la qualité de la langue et la qualité de la présentation comme des critères intéressants à évaluer.

Pour être complète, la grille critériée doit aussi comprendre des indicateurs qui, eux, vont permettre de concrétiser les critères. Afin de déterminer si le critère est maitrisé par l'étudiant, je vais pouvoir me référer aux indicateurs qui sont concrets et observables.

Sur la base de ces derniers éléments théoriques, j'ai modifié ma grille d'évaluation pour arriver au résultat ci-dessous.

[4] La grille critériée qui suit cette page est **le tableau 5** : Grille critériée APRES le CAPAES

Niv. Comp	Acquis d'apprentissage			Maitrise			Notes
	Compétences *Acquis d'apprentissage*	**Critères**	**Indicateurs**	**A**	**VA**	**NA**	
CM1	**Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement dans les divers contextes liés à la profession** *Compétences transversales : l'étudiant maitrise la langue française et fait preuve d'une capacité de synthèse.*	**Qualité de la langue**	L'orthographe est vérifiée	Aucune faute d'orthographe **/6**	Fautes d'orthographe = Entre 1 et 5 **/3**	Fautes d'orthographe = + de 5 **/0**	**/6**
			La syntaxe est correcte	Aucune faute de syntaxe **/2**	Fautes de syntaxe = entre 1 et 5 **/1**	Fautes de syntaxe = + de 5 **/0**	**/2**
		Qualité de la présentation	Page de couverture : - Nom et Prénom de l'étudiant - Titre du cours - Nom du professeur - Année académique	La page de couverture respecte les 4 éléments demandés **/2**	La page de couverture respecte une partie des éléments demandés **/1**	La page de couverture ne respecte pas les éléments demandés **/0**	**/2**
			Table des matières : - Complète - Paginée	La table des matières est présente, complète et paginée **/2**	La table des matières est présente mais non complète ou non paginée **/1**	La table des matières n'est pas présente **/0**	**/2**
			Introduction : - Structurée - Sous la forme d'un texte continu - Comprend 2 pages max.	L'introduction est structurée, en texte continu et ne dépasse pas 2 pages **/2**	L'introduction n'est pas structurée ou en texte continu ou dépasse 2 pages **/1**	L'introduction n'est pas structurée, n'est pas en texte continu et dépasse 2 pages **/0**	**/2**
			Contenu du travail : - Les titres correspondent au plan du travail - Le texte est suivi et structuré en paragraphes - La réponse est synthétique - La progression des idées suit une logique pertinente	Le contenu respecte les 4 éléments demandés **/2**	Le contenu respecte une partie des éléments demandés **/1**	Le contenu ne respecte pas les éléments demandés **/0**	**/2**
			Conclusion : - Structurée - Sous la forme d'un texte continu - Comprend 2 pages max.	La conclusion est structurée, en texte continu et ne dépasse pas 2 pages **/2**	La conclusion n'est pas structurée ou en texte continu ou dépasse 2 pages **/1**	La conclusion n'est pas structurée, n'est pas en texte continu et dépasse 2 pages **/0**	**/2**

			Bibliographie : - Normes APA	La bibliographie respecte les normes APA **/3**	La bibliographie respecte en partie les normes APA **/1**	La bibliographie ne respecte pas les normes APA **/0**	**/3**
			Annexes : - Pertinentes par rapport au contenu du travail - Au max. 3	Les annexes sont pertinentes et sont au nombre de 3 max. **/2**	Les annexes ne sont pas pertinentes ou dépassent le nombre de 3 **/1**	Les annexes ne sont pas pertinentes et dépassent le nombre de 3 **/0**	**/2**
			Numérotation des pages : - Pages numérotées automatiquement - Pas de numération sur la page de couverture - La numérotation commence à l'introduction et se termine à la bibliographie	La numérotation des pages respecte les 3 éléments demandés **/2**	La numérotation des pages respecte une partie des éléments demandés **/1**	La numérotation des pages ne respecte pas les éléments demandés **/0**	**/2**
<u>Total pour la CM 1</u>				**/25 points**			
CM2	**Travailler en équipe, entretenir des relations avec les familles, l' institution et de manière plus large agir comme un acteur social et culturel au sein de la société.** *L'étudiant sera capable de mettre en place des aménagements raisonnables, en concertation, avec ses collègues, sa direction d'école et les parents des enfants, de façon à tenir compte des particularités de chacun des enfants et de favoriser l'apprentissage et l'épanouissement de tous dans leur scolarité.*	**Correction**	Exercice 1 : les DYS - Q1 : réponse correcte - Q2 : 4 éléments + une coupe du cerveau - Q3 : réponse correcte - Q4 : réponse correcte - Q5 : réponse correcte - Q6 : 3 aménagements - Q7 : réponse correcte - Q8 : réponse correcte	Toutes les réponses aux questions sont correctes, tous les éléments nécessaires à la compréhension s'y retrouvent **/8**	Une majorité des réponses aux questions est correcte (au max. 5 questions correctes) et les éléments nécessaires à la compréhension s'y retrouvent **/4**	Une minorité des réponses aux questions est correcte (au max. 2 réponses sont correctes) **/0**	**/8**

			Exercice 2 : la Dyslexie - Présentation de 2 outils de lecture (3 détails/descriptions max./outil) - Pertinence de l'outil pour la lecture (1 justification min.) - Présentation de 2 outils d'écriture (3 détails/descriptions max./outil) - Pertinence de l'outil pour l'écriture (1 justification min.) - Présentation de 2 outils pour l'évaluation (3 détails/descriptions max./outil) - Pertinence de l'outil pour l'évaluation (1 justification min.) - Les 6 outils présentés sont différents de ceux expliqués durant les cours - 1outil = ½ page max.	La présentation des 6 outils est détaillée, la pertinence de chacun des outils est justifiée, les 6 outils sont différents de ceux présentés aux cours et le nombre de pages pour cet exercice ne dépasse pas 3. Les 8 indicateurs sont respectés.	Un minimum de 4 indicateurs est respecté	Aucun des 8 indicateurs n'est respecté	**/6**
				/6	**/3**	**/0**	
			Exercice 3 : La Dyscalculie - 2 fiches procédures au total - La procédure est cohérente et dans un ordre logique - Min. 5 étapes et max. 10 étapes - Présence de dessins/images pour faciliter la lecture - Utilisation du « Tu » - 1 page/procédure = 2 pages au total	Les 2 fiches procédures sont présentes. Les procédures sont cohérentes et dans un ordre logique. L'utilisation du « tu » est privilégiée et il y a min. 5 étapes et max. 10 étapes et le nombre de pages est respecté	Un minimum de 3 indicateurs est respecté	Aucun des 6 indicateurs n'est respecté	**/4**
				/4	**/2**	**/0**	
			Exercice 4 : La Dyspraxie - Présenter au min. 2 difficultés de Baptiste - Présenter au min. 2 difficultés de Abdel Aziz	Les 6 difficultés sont présentées et réparties entre les 3 jeunes. Les 5 aménagements sont répartis entre les 3 jeunes. 3 nouveaux	Un minimum de 5 indicateurs est respecté	Aucun des 9 indicateurs n'est respecté	

			- Présenter au min. 2 difficultés de Julien - Présenter au min. 2 aménagements décrits dans le reportage pour Baptiste - Présenter au min. 2 aménagements décrits dans le reportage pour Abdel Aziz - Présenter au min. 1 aménagement décrit dans le reportage pour Julien - Proposer min. 1 aide supplémentaire (différente du reportage) pour Baptiste - Proposer min. 1 aide supplémentaire (différente du reportage) pour Abdel Aziz - Proposer min. 1 aide supplémentaire (différente du reportage) pour Julien	aménagements sont proposés. Les 9 indicateurs sont respectés. **/8**	**/4**	**/0**	**/8**
			Exercice 5 : Le TDA/H - Proposition d'une grille de repérage identique au modèle vu au cours - Présence de 4 parties - Min. 6 et Max. 10 critères pour la partie « l'enfant seul avec lui-même » - Min. 6 et max. 10 critères pour la partie « l'enfant et l'école » - Min. 6 et Max. 10 critères pour la partie « l'enfant et ses parents » - Min. 6 et Max. 10 critères pour la partie « les échanges entre tous à la maison » - Présence d'une pondération (OUI/NON, + ou -, 1/2/3, etc.) - Présence de 10 remarques positives - Utilisation du « JE » - Formulation négative versus formulation positive	Le modèle de la grille est identique à celui du cours, présence de 4 parties, Min. 6 et Max. 10 critères pour les 4 parties, présence d'une pondération, présence de 10 remarques positives, utilisation du « je » et formulation négative versus formation positive Les 10 indicateurs sont respectés **/8**	Un minimum de 5 indicateurs est respecté. **/4**	Aucun des 10 indicateurs n'est respecté **/0**	**/8**
Total pour la CM 2			**/34 points**				

Niv comp	Compétences *Acquis d'apprentissage*	Critères	Indicateurs	A	VA	NA	Notes
CP	**Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique et savoir transposer ce savoir au profit des élèves de l'école primaire.** *L'étudiant sera capable de cerner les besoins et les capacités d'un enfant selon son stade de développement et ses difficultés et d'en tenir compte dans l'organisation de son espace classe, de sa gestion du temps ainsi que dans la mise en place de son processus d'apprentissage et d'évaluation.*	**Complétude**	Exercice 6 : L'estime de soi et les DYS - 5 conseils pratico-pratiques à destination des enseignants pour augmenter l'estime de soi des enfants DYS - Chaque conseil est explicité en maximum 5 phrases - 1 activité « estime de soi » à mettre en œuvre en classe (objectifs, timing, matériel nécessaire, déroulement de l'activité)	Présence et pertinence des conseils pratico-pratiques expliqués en max. 5 phrases ET présence d'une activité « estime de soi » avec TOUS les éléments d'explication.	Absence des conseils pratico-pratiques, dépassement des 5 phrases max. OU absence de l'activité « estime de soi », oubli d'un ou plusieurs éléments d'explication.	Absence des conseils pratico-pratiques ET absence de l'activité « estime de soi »	**/8**
				/8	**/4**	**/0**	
			Exercice 7 : Le Haut Potentiel - Résumé de l'article de Jeanne Siaud-Facchin - Min. 2 et Max. 3 pages - Tous les grands titres de l'article sont repris dans le résumé - Capacité et esprit de synthèse	Le contenu du résumé respecte les indicateurs.	Le contenu du résumé respecte au min. 3 indicateurs	Le résumé n'est pas présent.	**/2**
				/2	**/1**	**/0**	
			Exercice 8 : Les aménagements raisonnables - Présence des 3 questions posées à l'intervenant « parents » - Présence des notes liées à l'intervention du 25/11/19 - Présence des 3 questions posées aux intervenants « CPMS » - Présence des notes liées à l'intervention du 02/12/19 - Résumé du document « décret concernant les aménagements raisonnables dans l'enseignement primaire » (max. 1 page, capacité de synthèse)	Les questions, les notes liées aux interventions et le résumé du Décret sont présents. Les 5 indicateurs sont respectés.	Un minimum de 3 indicateurs est présent.	Les questions, les notes liées aux interventions et le résumé du Décret ne sont pas présents. Aucun indicateur n'est respecté	**/6**
				/6	**/3**	**/0**	
Total de la CP				**/16 points**			
NOTE GLOBALE				**/75 POINTS**			

6. Simulation de l'utilisation de cette grille critériée finale

Comme précisé plus haut, je n'ai pas eu l'occasion de tester la dernière version de la grille car celle-ci a été finalisée après la session d'examens de janvier 2020.

Je propose donc une simulation simplifiée de la grille critériée et des résultats que les étudiants pourraient obtenir.

L'évaluation porte sur deux compétences au seuil minimal qui sont chacune évaluées au travers de plusieurs indicateurs dont les notes varient. Une compétence porte sur le seuil de perfectionnement. Les compétences minimales comptent pour plus de trois quarts de la note globale (59/75) et le petit quart restant est réservé au seuil de perfectionnement (16/75).

Simulation 1

CM1	Qualité de la langue	4/6	21/25
		2/2	
	Qualité de la présentation	2/2	
		2/2	
		2/2	
		2/2	
		2/2	
		1/3	
		2/2	
		2/2	
CM2	Correction	8/8	34/34
		6/6	
		4/4	
		8/8	
		8/8	
CP	Complétude	8/8	16/16
		2/2	
		6/6	
NOTE GLOBALE			71/75

Pour cette première simulation, l'étudiant atteint un niveau « excellent » pour les deux compétences portant sur le seuil minimal. Le seuil de perfectionnement est aussi réussi haut la main.

Tableau 6 : Seuil minimal et de perfectionnement (niveau excellent)

Simulation 2

CM1	Qualité de la langue	1/6	19/25
		2/2	
	Qualité de la présentation	2/2	
		2/2	
		2/2	
		1/2	
		2/2	
		3/3	
		2/2	
		2/2	
CM2	Correction	8/8	27/34
		2/6	
		1/4	
		8/8	
		8/8	
CP	Complétude	5/8	10/16
		0/2	
		5/6	
NOTE GLOBALE			56/75

Pour cette deuxième simulation, l'étudiant atteint un niveau « moyen » pour les deux compétences portant sur le seuil minimal. Le seuil de perfectionnement est relativement bien réussi.

Tableau 7 : Seuil minimal et de perfectionnement (niveau moyen)

Simulation 3

CM1	Qualité de la langue	1/6	13/25
		2/2	
	Qualité de la présentation	1/2	
		2/2	
		0/2	
		2/2	
		2/2	
		1/3	
		2/2	
		0/2	
CM2	Correction	3/8	17/34
		2/6	
		1/4	
		6/8	
		5/8	
CP	Complétude	2/8	8/16
		2/2	
		4/6	
NOTE GLOBALE			38/75

Pour cette troisième simulation, l'étudiant atteint un niveau « limite » pour les deux compétences au seuil minimal. Le seuil de perfectionnement est aussi atteint avec un niveau « limite ».

Tableau 8 : Seuil minimal et de perfectionnement (niveau limite)

Simulation 4

CM1	Qualité de la langue	1/6	10/25
		2/2	
	Qualité de la présentation	1/2	
		2/2	
		0/2	
		0/2	
		1/2	
		1/3	
		2/2	
		0/2	
CM2	Correction	3/8	15/34
		2/6	
		1/4	
		6/8	
		3/8	
CP	Complétude	0/8	0/16
		0/2	
		0/6	
NOTE GLOBALE			28/75

Pour cette quatrième simulation, l'étudiant échoue dans les deux compétences du seuil minimal. Le seuil de perfectionnement n'a pas été réalisé par l'étudiant.

Tableau 9 : Seuil minimal et de perfectionnement (niveau échec)

A la suite de cette simulation, il est important de préciser que le seuil de perfectionnement ne peut être « débloqué » que si les étudiants obtiennent une note de minimum 29,5/59 pour le seuil minimal. En effet, si celui-ci n'atteint pas cette note et que le seuil de perfectionnement est pris en compte dans la note finale, les étudiants peuvent se retrouver en échec pour la note globale.

7. Evolution des grilles d'évaluation AVANT, PENDANT et APRES la formation CAPAES

Avant de conclure ce dossier, je souhaite, de façon assez synthétique, prendre un peu de recul face à la progression de mes grilles d'évaluation.

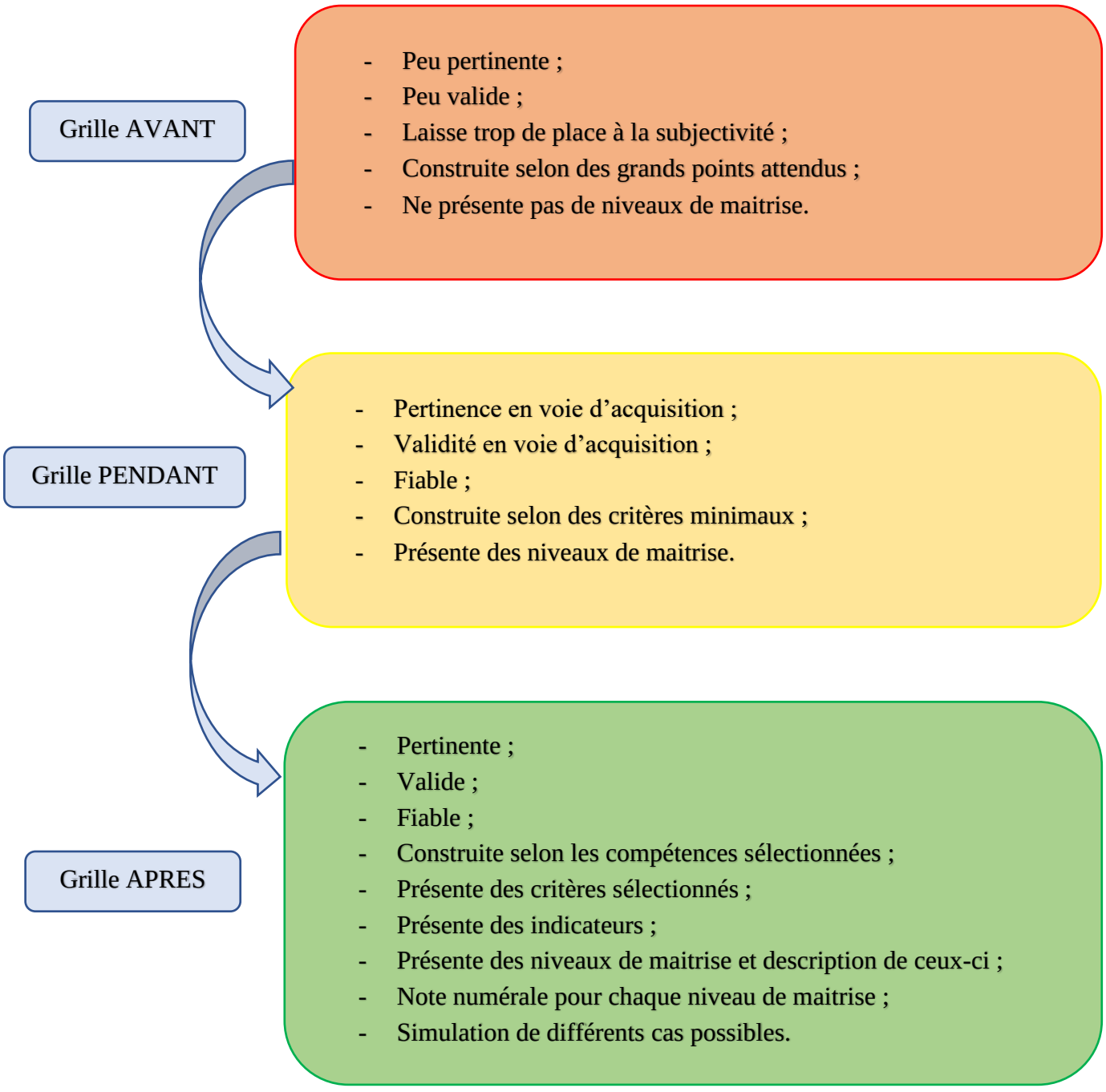


Figure 3 : Evolution des grilles d'évaluation tout au long de la formation CAPAES

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES

En conclusion de ce dossier de progression, je peux dire que, pour l'Activité d'Apprentissage *Psychologie du Développement 2*, **l'utilisation d'une grille critériée rend pertinente et fiable l'élaboration d'un portfolio par les étudiants de la section Instituteur Primaire (BLOC 2).**

- La grille critériée invite les étudiants à construire leur portfolio sur base des objectifs généraux et les acquis d'apprentissage attendus pour l'AA Psychologie du Développement 2 ;
- La grille critériée met en évidence les situations complexes (indicateurs) qui sont proposées aux étudiants tout au long de leur portfolio ;
- La maitrise de ces indicateurs s'acquiert par la pratique. Les étudiants sont soumis à des situations complexes. Une évaluation formative de l'enseignant (en regard de la grille critériée finale) permet de poser un diagnostic sur les éventuelles difficultés des étudiants ;
- La grille critériée mise à disposition des étudiants dès le début de l'AA leur permet une auto-évaluation continue : mon portfolio répond-il bien aux exigences ?.

Afin d'augmenter favorablement l'intégration des situations complexes et donc la réussite du portfolio, je pourrais aménager mes stratégies d'enseignement. J'envisage de proposer aux étudiants des moments plutôt « pratiques » où ceux-ci pourraient tester, prendre en mains des outils à destination des enfants à besoins spécifiques. Ils pourraient aussi consulter des ouvrages en lien avec les différents troubles d'apprentissage étudiés en classe. L'appropriation des notions théoriques présentes dans le syllabus du cours serait, ainsi, facilitée et rendue plus ludique pour les étudiants.

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je m'en souviens. Tu m'impliques, j'apprends »
Cette citation de Benjamin Franklin résume, à la fois, le Dispositif d'Apprentissage Professionnalisant décrit et amélioré à travers ce dossier de progression ET, à la fois la formation CAPAES suivie durant une année (2019-2020) à l'Institut Roger Guilbert.

Avant de commencer la formation CAPAES, j'avais une vision assez restreinte de la notion d'évaluation. Je n'avais pas une vision claire de ce qu'était une évaluation pertinente, valide et fiable. Il est vrai que je construisais mes grilles d'évaluation un peu au feeling et selon des

éléments peu objectifs. Ma petite expérience dans l'enseignement supérieur ne me permettait pas de prendre du temps sur l'élaboration des évaluations, j'avançais la tête dans le guidon.

Ma participation à l'UF4 du CAPAES, les échanges avec les formateurs et mes collègues de la formation, les lectures imposées et mes lectures personnelles ainsi que l'accompagnement par un enseignant chevronné m'ont permis de progresser à travers ce dossier orienté vers l'évaluation d'un dispositif d'apprentissage professionnalisant.
Le temps s'est arrêté sur l'évaluation et mon regard quant à celle-ci a changé ! J'ai pris conscience que la création et la rédaction d'une grille critériée n'étaient pas du tout chose aisée. De nombreux éléments doivent être précisés en amont de la grille d'évaluation : les compétences visées, les objectifs et les acquis d'apprentissage. La consultation de la fiche UE est une ressource essentielle pour la construction d'une grille critériée.
La grille critériée doit être précisée de quelques critères qui sont eux-mêmes détaillés en plusieurs indicateurs. Le niveau de maitrise des indicateurs n'est pas à oublier, car, c'est celui-ci qui permet de noter le plus fiablement les étudiants.

A la fin de cette formation CAPAES, j'estime avoir obtenu un résultat satisfaisant pour la création de ma grille critériée finale. Mon prochain challenge sera d'améliorer la « feuille de route » prévue pour la notation de l'examen oral (50% de l'évaluation de l'AA) ainsi qu'apporter plus de précisions au sein du contrat didactique présenté aux étudiants en début de quadrimestre.

Cette nouvelle grille critériée et ces défis m'apportent une énergie positive pour tester ce Dispositif d'Apprentissage Professionnalisant « amélioré » dès l'année académique 2020-2021 avec les étudiants de la section Instituteur Primaire – BLOC 2.

BIBLIOGRAPHIE

Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES).(2016). *Référentiel de compétences Bachelier en droit*. Consulté le 10 novembre 2019.

BERTHIAUME D., REGE COLLET N. (2013). *La pédagogie dans l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques Tome 1: Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.

BERTHIAUME D., REGE COLLET N. (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques Tome 2: Se développer au titre d'enseignant.* Berne: Peter Lang.

BLOOM, B. et Al (1979). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. *Tome 1 : Domaine cognitif* (traduit par M. Lavallée). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

DE VECCHI, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.

GERARD, F.-M. (2009). *Evaluer des compétences Guide pratique* (éd. 2e édition). De Boeck.

Haute Ecole Lucia de Brouckère - HELDB. (s.d.). *Le Bachelier en Instituteur Primaire*. Consulté le 10 novembre 2019, sur Haute Ecole Lucia de Brouckère (HELDB): http://www.heldb.be/fr/formations-et-enseignement/formations/economique/bachelier-droit

ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves.* Bruxelles : De Boeck.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement.* Montréal: La Chenelière.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Programme du Bachelier en Instituteur(trice) Primaire (BLOC 2)

N°	Intitulés	Crédits
Quadrimestre 1		
UE22	Formation géographique II	1
UE23	Formation historique II	2
UE24	Formation scientifique II	2
UE25	Psychologie du développement II	2
UE26	Maitrise orale et écrite de la langue II	2
UE27	Techniques de gestion des groupes et expression orale	2
UE28	Ouverture de l'école sur l'extérieur	2
UE annuelles		
UE29	Mathématique II	8
UE30	Français II	8
UE31	Utilisation de l'ordinateur et apport des médias et des TICS en enseignement I	2
UE32	Stages pédagogiques II	8
UE33	Ateliers de formation professionnelle II	6
UE34	Stage complémentaire II	2
UE35	Education corporelle et psychomotricité II	2
UE36	Education musicale II	2
UE37	Education plastique II	1
UE38	Option morale II*	0
UE39	Didactique de la philosophie et de la citoyenneté II*	0
UE40	Evaluation des apprentissages	2
UE41	Psychologie des apprentissages II	2
Quadrimestre 2		
UE42	Initiation à la recherche, notion d'épistémologie et préparation au TFE	2
UE43	Formation géographique III	1
UE44	Formation historique III	1
UE45	Formation scientifique III	1

*Ces deux cours sont optionnels, et donc, ne sont pas sanctionnés par des crédits.

ANNEXE 2 : Contrat didactique pour l'Activité d'Apprentissage Psychologie du développement 2

L'évaluation du cours de Psychologie du Développement 2 s'organise autour de la réalisation d'un **« portfolio » (évaluation continue à 50%)** et **d'un examen oral (une question sur le portfolio et une mise en situation à 50%)**

Qu'est-ce qu'un portfolio ?

Un portfolio est un dossier PERSONNEL reprenant les acquis, les connaissances et les apprentissages des étudiants dans le cadre du cours de Psychologie du Développement 2.

Ce portfolio comprend plusieurs exercices personnels ainsi qu'une introduction et une conclusion sous la forme d'une réflexion individuelle.

Le contenu du dossier s'organise comme suit :

Une page de garde	- Nom et Prénom de l'étudiant - Titre du cours - Nom du professeur - Année académique
Une table des matières	- Introduction : Bilan de ma 1ère année et de mes stages et perspectives pour la 2ème année - Exercice 1 : C'est pas Sorcier et les DYS - Exercice 2 : La dyslexie et les aménagements - Exercice 3 : La dyscalculie et ses fiches de procédures - Exercice 4 : L'accompagnement des personnes dyspraxiques - Exercice 5 : L'estime de soi des enfants atteints de troubles de l'apprentissage - Exercice 6 : Grille de repérage des TDA/H et les remarques positives - Exercice 7 : Jeanne Siaud-Facchin et ses travaux sur l'enfant surdoué - Exercice 8 : Aides intra et extra et aménagements raisonnables - Conclusion : Bilan personnel en lien avec le cours de psychologie du développement 2
Une introduction personnelle	Répondre aux questions qui vous sont posées (voir dans le syllabus) sous la forme d'un texte continu
Une compilation de chaque exercice (Les consignes précises de chaque exercice se trouvent dans le contenu du syllabus + sur ecampus)	Présentation à suivre pour chaque exercice : - Indiquer un titre : Exercice 1 « C'est pas Sorcier : les DYS » - Si des questions sont posées : indiquer les questions et les réponses en dessous - Ne pas ajouter les éventuels documents reçus par le professeur

	- Les images d'illustrations sont autorisées (ne doivent pas être plus nombreuses que le contenu texte) - Si des recherches internet/ouvrages ont été effectuées ; indiquer les sources !
Une conclusion personnelle	Répondre aux questions qui vous sont posées (voir dans le syllabus) sous la forme d'un texte continu

Du temps est mis à disposition durant le cours de Psychologie du Développement 2 pour réaliser les différents exercices (ce n'est donc pas du travail en plus à la maison !). Profitez donc du temps prévu pour construire votre dossier au fur et à mesure. Les exercices devront être terminés en dehors du cours si nécessaire.

La participation au cours est vivement conseillée…Un portfolio ne peut se construire seul, ni sans avoir suivi et compris les notions théoriques données par l'enseignant ! De plus, l'enseignant est à disposition pour vos questions, vos remarques concernant l'avancement de votre dossier. Une « supervision » ou plutôt une évaluation formative sera organisée la semaine du 4 au 8 novembre 2019. Vous pourrez envoyer un mail à ... avec toutes vos questions concernant les exercices déjà réalisés ainsi que vos exercices en pièces jointes afin d'obtenir un avis de l'enseignant. Celui-ci vous répondra en vous donnant son avis et ses suggestions d'amélioration si nécessaire. Au-delà de cette semaine, plus aucune demande de lecture de vos exercices pour une évaluation formative ne sera prise en compte !

Le portfolio est à remettre en mains propres et contre signature lors du dernier cours de Psychologie du Développement 2 (le 16 décembre 2019). Votre dossier sera agrafé et glissé dans une chemise en plastique A4.(Seul ce format de remise sera pris en compte !)

Le portfolio **est noté sur 75 points**.

Une grille d'évaluation est disponible sur ecampus. Prenez le temps de la consulter afin de vérifier que vous répondez bien aux exigences d'évaluation.

L'examen de janvier

L'examen sera organisé sous forme d'une présentation orale face au professeur en deux temps :

- Il s'agira, d'abord, d'avoir un échange par rapport à votre portfolio (qui aura été corrigé et coté au préalable par le professeur). Durant cette première partie, le professeur donnera son avis sur le portfolio et posera une question à l'étudiant (pas de théorie mais un échange par rapport au contenu, aux apprentissages, etc.)
- Dans un deuxième temps, vous aurez l'occasion de tirer au sort une « mise en situation ». Pour cette situation, il vous sera demandé (temps de préparation de 10

minutes) de préciser de quel trouble il s'agit, de donner sa définition, de citer les différents types du trouble (s'il y en a), de préciser quelques symptômes liés à ce trouble et d'expliquer le plus précisément possible les aménagements possibles pour aider l'enfant dans son quotidien (à la maison/à l'école). Vous donnerez oralement vos réponses et répondrez, aux éventuelles, demandes de précision de la part du professeur.

L'examen oral dure 20 minutes au total :

- 10 minutes de préparation (pendant le passage d'un autre étudiant)
- 10 minutes d'examen (échange portfolio + questions mise en situation)

Un horaire de passage sera proposé par le professeur en temps voulu. Des modifications pourront être effectuées dans la limite des possibilités.

Votre portfolio est consultable sur place lors de l'examen, si nécessaire, pour la première partie de l'examen oral. Vous pourrez l'avoir sous les yeux.

BEATRICE
UF4

Comment évaluer avec objectivité le cours d'éducation musicale et rythmique en B1 de la section éducateur spécialisé ?

Table des matières

..... 0
1. Introduction 2
1.1. Confinement de printemps 2
1.2. La fonction de l'évaluation 2
1.3. Problématique pédagogique concrète 2
2. Présentation de l'ActA 3
2.1. Une activité d'apprentissage de prédilection 3
2.2. Présentation visuelle de mon ActA 3
2.2.1. Focus sur le contexte 4
2.2.2. Étudiants – Ressources – Enseignants – Cursus 4
2.2.3. Stratégies d'enseignement – Contenu – Objectifs d'apprentissage – Stratégies d'évaluation 6
2.2.4. Perspectives 7
2.3. Les quatre moments d'apprentissage 7
3. Élaboration d'une grille critériée d'évaluation 8
3.1. Le choix des critères d'évaluation 8
3.2. Le choix des indicateurs d'évaluation 9
3.3. Le choix de l'échelle d'appréciation 9
3.4. La notation 10
4. Conclusion 10
5. Bibliographie 11
6. Annexes 11

1. Introduction

1.1. Confinement de printemps

Il semble que l'année où un enseignant prépare son dossier pour l'obtention du CAPAES soit une année particulière. Remise en question de ce qu'on croyait acquis, plongée dans des textes institutionnels et des documents pédagogiques que l'on ne faisait alors qu'effleurer, mise à plat de la construction de nos dispositifs d'enseignement… Tant de choses qui forment un parcours dont on sort grandit, espérons-le. Cependant il est maintenant un contexte qui ajoute une couleur inédite à cette année scolaire. À l'heure où je finalise mon travail sur l'évaluation, la Belgique est en confinement. Nous sommes actuellement victimes d'une pandémie de grippe qui nous oblige à changer radicalement toutes nos habitudes. Le monde entier en prend pour son grade. Il se dit autour de moi que rien ne sera plus jamais comme avant… Nous verrons bien. Toujours est-il que c'est une grande leçon d'humilité !

1.2. La fonction de l'évaluation

Pour ce présent travail, je choisis de travailler sur une activité d'enseignement qui se déroule au premier quadrimestre. Grâce à ce processus, je prends maintenant conscience des ficelles qui sous-tendent un dispositif qui intègre l'évaluation. Ce ne peut plus être le moment redouté dont « on n'ose pas prononcer le nom » mais bien un moment d'évaluation au service des apprentissages. Alors oui, nous en parlons avec les étudiants et ce n'est pas indécent de le mentionner. Je pense que trop souvent encore, des enseignants censurent l'évaluation et ne veulent pas lui accorder la juste place qui est la sienne. Il est parfois encore sous-entendu qu'il est de bon ton de ne pas en parler, comme si c'était malpropre de penser aux points, à la valeur des apprentissages, aux résultats… Mais cette attitude est bien évidemment dangereuse car elle engendre beaucoup de non-dits et la fomentation d'une flopée de représentations. Si l'on n'envisage pas de coordination en amont entre l'évaluation et l'activité d'apprentissage, la concordance ne se fait pas et les étudiants sont évalués au petit bonheur la chance. L'enseignant ne peut alors prétendre à une légitimité.

Transparence, clarté et cadre sont nécessaires pour garantir une évaluation au service des apprentissages en non l'inverse. Arrêtons avec l'évaluation gonflée de mystères et de zones d'ombre. C'est malsain et non efficace.

1.3. Problématique pédagogique concrète

Contrairement à certaines idées reçues l'évaluation dans l'enseignement supérieur n'est pas encore une évidence : *« soutenir les apprentissages des étudiants, savoir répondre à leurs questions, développer des examens qui évaluent bien leurs apprentissages et en effectuer la correction de façon valide et fiable est beaucoup plus complexe que l'on ne l'imagine… » (Berthiaume, 2013, p.1).*

Je suis consciente de toute la subjectivité que peut avoir l'évaluation. Depuis septembre, je me penche sur le sujet plus en avant et je réalise que j'ai la chance d'avoir déjà quelques premiers bons réflexes concernant l'évaluation. Tout d'abord, je sais que j'évalue les apprentissages des étudiants et non les étudiants eux-mêmes. D'ailleurs je le leur dis régulièrement. Qui suis-je pour juger qui que ce soit ? Ce que je peux faire, grâce à mes compétences, c'est de mesurer s'ils ont bien appris ce que j'ai mis en place lors des séances. Encore faut-il que je le mette bien en place ! Je fais des « grilles » d'évaluation depuis mes débuts dans l'enseignement supérieur. Mais sont-ce réellement des grilles d'évaluation ? Grâce à l'UF4, je découvre les critères et les indicateurs. À la lecture des ouvrages et au fil des séances,

les éléments s'éclairent et ma compréhension s'affine. J'ai le souhait sincère que l'élaboration d'une grille critériée complétée de ces éléments me permette d'évaluer les apprentissages de mes étudiants avec plus d'objectivité.

La problématique à la base de ce travail est la suivante : ***Comment évaluer avec objectivité le cours d'éducation musicale et rythmique en B1 de la section éducateur spécialisé ?***

Pour garantir validité, fiabilité et pertinence dans l'évaluation des apprentissages des étudiants inscrits au cours d'éducation musicale et rythmique en B1 susmentionné, j'analyse dans ce travail la triple concordance au sein de mon dispositif d'apprentissage professionnalisant et je conçois une grille critériée pour atteindre une meilleure objectivité et inscrire l'évaluation dans le processus d'apprentissage de mes étudiants. Grâce à cette réflexion, des pistes d'améliorations futures peuvent être envisagées pour toujours inscrire mon activité d'apprentissage dans une optique d'actualisation de mes pratiques.

2. Présentation de l'ActA

2.1. Une activité d'apprentissage de prédilection

Les séquences d'éducation musicale et rythmique adressées aux B1 de la section « Éducateur spécialisé en accompagnement psychoéducatif » forment une activité d'apprentissage qui me tient particulièrement à cœur. À la HE2B Defré, les classes de B1 sont au nombre de 9. Pour la troisième année consécutive j'ai la charge de trois classes en éducation musicale. À ce jour, je compte donc 9 expériences d'encadrement de cette ActA, toutes riches et différentes. Ce sont elles qui nourrissent ces pages. Ces séquences se déroulent au premier quadrimestre et se terminent par une évaluation certificative lors de la session d'examen de janvier.

Voici le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit mon ActA de 40h :

Haute Ecole HE2B Defré, Catégorie pédagogique
Section : ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN ACCOMPAGNEMENT PSYCHOÉDUCATIF
Approche "expression" 5 ECTS, 80H
Activités d'apprentissage:
- Éducation musicale et rythmique 1
- Éducation plastique 1

L'année scolaire 2019-2020 m'apporte un changement bénéfique : ma collègue Marie-Paule Nemeghaire et moi nous partageons les heures d'activités à dispenser pour l'une de nos classes. Cette collaboration fait évoluer mes pratiques et ma réflexion sur mes dispositifs. Marie-Paule a une très longue expérience dans l'enseignement supérieur et travaille exclusivement dans la section Éducateur spécialisé depuis de nombreuses années. Cette année, nous travaillons de concert pour encadrer nos étudiants communs. C'est également elle qui m'accompagne pour ma formation Capaes.

2.2. Présentation visuelle de mon ActA

Voici ma réappropriation du canevas visuel de Sylvestre, Lanarès et Laperoussa. En bleu les éléments du canevas de base et en vert et rouge ce qui compose mon DAP. À chaque ellipse bleue correspond sa bannière descriptive, verte pour les quatre éléments du disque central et rouge pour les quatre éléments du rectangle encadrant.

CADRE CONTEXTUEL de l'ActA : Éducation musicale et rythmique

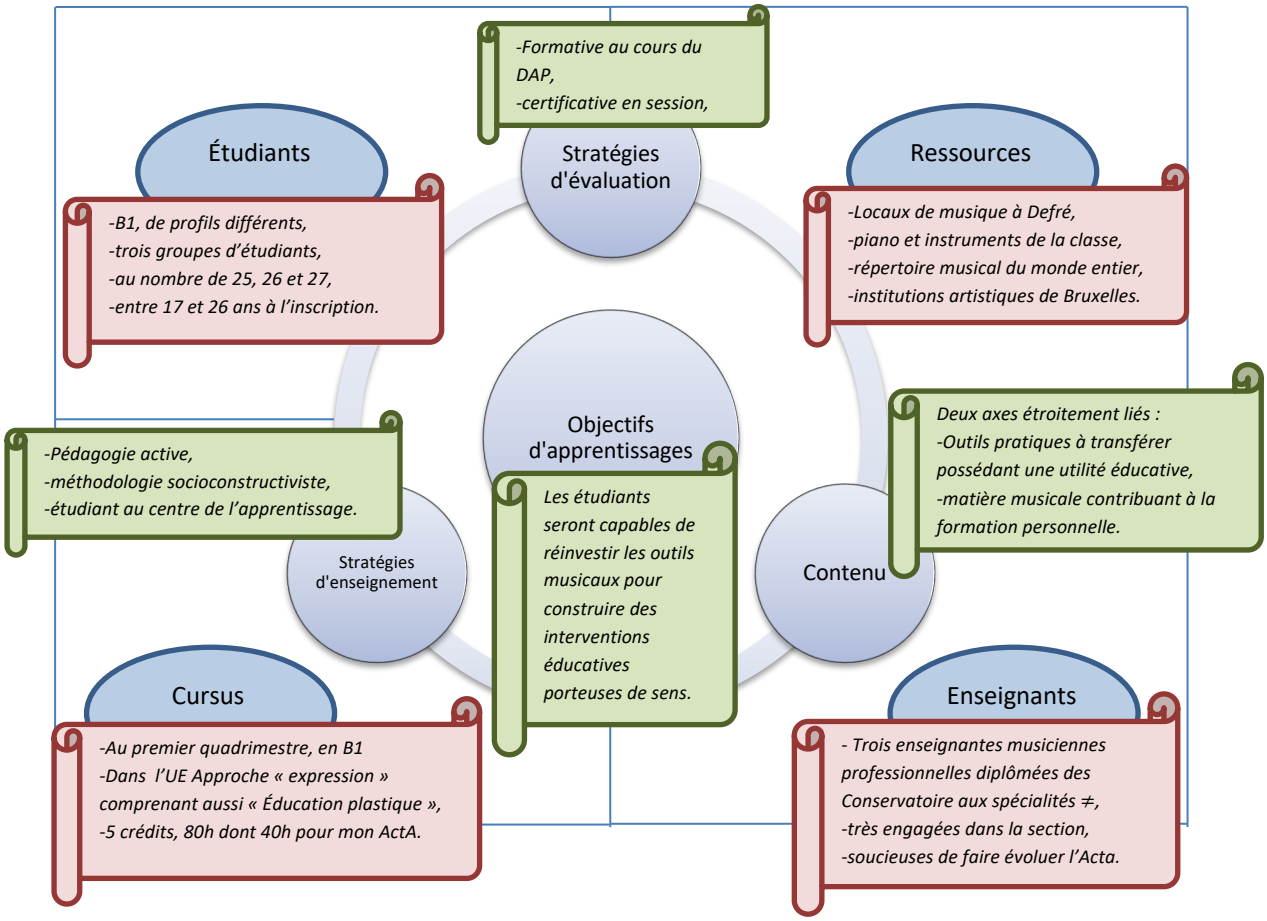


Figure 1 : Contexte de l'ActA

2.2.1. Focus sur le contexte

Un cours disciplinaire tel qu'Éducation musicale et rythmique 1 se veut représentatif des futures missions qui seront celles d'un éducateur spécialisé. Pour cette raison, et comme précisé dans le descriptif de l'ActA (en ANNEXE 1), les séquences abordent dès le début un axe de développement personnel et un axe professionnalisant. Ce dernier axe invite les étudiants à transférer leurs nouvelles compétences en éducation musicale au service d'interventions éducatives. Ce présent travail s'applique à déterminer comment amener les étudiants à mettre du sens dans ces interventions musicales.

2.2.2. Étudiants – Ressources – Enseignants – Cursus

Je donne cette ActA à trois groupes-classe d'**étudiants** de première année. Ces groupes sont respectivement de 25, 26 et 27 étudiants. À l'inscription, ils ont entre 17 et 26 ans. Je n'attends pas de pré-acquis musicaux car ils viennent d'horizons forts différents et n'ont pas tous été outillés de la même manière dans l'enseignement obligatoire. Néanmoins, quand j'ai un étudiant musicien, je l'invite à apporter son instrument et à le faire découvrir à sa classe. Pour moi, c'est l'occasion de me mettre en retrait et d'observer les interactions qui se créent. Bien sûr, les savoirs qui viennent des pairs ont un impact très important et je ne rate cette occasion en aucun cas. C'est aussi l'opportunité de faire découvrir au groupe des instruments que nous ne possédons pas toujours dans le matériel de la Haute Ecole, ou que je ne joue tout simplement pas… Violoniste ou flûtiste, mes étudiants ont du talent !

Les **ressources** sont nombreuses car la musique est un vaste monde. Nous n'avons pas assez de jours dans une vie pour tout écouter et tout jouer. À Defré, nous possédons trois locaux aménagés pour donner éducation musicale. Ils sont spacieux et sont chacun équipés d'un piano et de nombreux instruments de percussion. À la bibliothèque, le rayon musique est bien fourni. J'ai l'opportunité de commander d'autres titres si nécessaire. À Bruxelles les ressources externes sont également remarquables : Musée des instruments de musique (MIM), l'Opéra de la Monnaie, les nombreuses salles de concerts (BOZAR) sont autant de lieux que j'espère pouvoir faire découvrir à mes étudiants dans les années à venir.

L'**équipe enseignante** en Éducation musicale est composée de musiciennes professionnelles diplômées des Conservatoires Supérieurs de Belgique. Nous somme chacune spécialisée dans une discipline instrumentale, vocale ou en formation musicale (anciennement appelée solfège). Nous sommes donc chacune musicienne à part entière : chanteuse, pianiste, violoniste, etc… Pour ma part, j'ai un premier Master en chant et un second Master en didactique de la musique. Je suis chanteuse lyrique et professeur de musique. La variété de nos disciplines est une ressource non négligeable car nous partageons nos savoirs. Nos spécificités nous permettent d'élaborer des contenus riches de sens à destination des étudiants. La plupart d'entre nous avons également une expérience dans l'enseignement de la musique en académie, en école de jour ou dans le privé. Nous poursuivons également des projets artistiques tels que des concerts, des récitals, des collaborations avec des institutions qui nourrissent et actualisent nos pratiques. L'équipe enseignante est soucieuse d'apporter un enseignement de qualité aux étudiants et je le ressens depuis mon arrivée à la Haute École. Je m'inscris tout naturellement dans ce projet. Les innovations sont accueillies avec enthousiasme et j'ose proposer mes idées à mes collègues musiciennes. La section Éducateur spécialisé est dynamique et bienveillante. La musique y a sa juste place et nos collègues non musiciens comprennent toute l'importance de l'éducation musicale dans les métiers de l'éducation. Comme je l'explique plus loin dans le point « perspectives », la collaboration avec les professeurs d'Arts plastiques est particulièrement exploitée et donne une dimension visuelle à la musique.

Le **cursus** des étudiants comprend deux ActA d'éducation musicale. L'ActA développée ici est dispensée au premier quadrimestre et en B1. Elle fait partie de l'Unité d'Enseignement *« Approche « expression » »* qui comprend également Éducation plastique et qui vaut 5 crédits. Les séquences sont au nombre de 14.

Voici les **acquis d'apprentissage** pour l'UE (accessible sur le descriptif du département) :

1. Identifier, dépasser et faire évoluer ses propres barrières et ses représentations initiales concernant :
    - ses capacités artistiques et sa créativité
    - les performances artistiques attendues d'un éducateur et d'un artiste
    - l'utilité de l'art dans le développement de l'être humain
    - la créativité : ce qui la constitue et ce qu'elle permet
2. Mettre en pratique un certain nombre de techniques artistiques dont il maitrisera les apports pour l'être humain
3. Concevoir et s'approprier une intervention socio-éducative artistique

Ces acquis d'apprentissages sont des balises larges qui font appel au bon sens. Pour formuler mes critères d'évaluation, je me base davantage sur les objectifs formulés à partir du référentiel de compétences professionnelles comme je développe plus loin.

2.2.3. Stratégies d'enseignement – Contenu – Objectifs d'apprentissage – Stratégies d'évaluation

Mes **stratégies d'enseignement** sont en constante évolution. Mon ActA est articulée selon la pédagogie active. Les étudiants sont mis en recherche en classe et pour la rédaction de leur travail à domicile. La méthodologie se veut socioconstructiviste. Les conceptions des étudiants sont au cœur de leurs apprentissages et l'ActA est construite pour un groupe classe. Ce qui signifie que la construction des savoirs et des savoirs-faire nécessite un contexte particulier qui permet les interactions entre pairs. Les conceptions de chaque étudiant sont alors confrontées et enrichies de ce qu'apporte le reste de la classe. Mon rôle d'enseignante est de préparer en amont des contenus de qualité et des séquences adaptées à la réalité professionnelle future des étudiants. Pendant les séquences, je régule les interactions pour qu'elles se déroulent dans le respect du cadre et de l'autre. Ensuite, je régule mes dispositifs grâce à mes observations.

Le **contenu** est varié. Il balaye plusieurs domaines ; le chant, le rythme, la danse, le jeu… La méthodologie est également abordée. Le choix de l'activité destinée aux bénéficiaires et le déroulement de l'intervention fait partie de la matière. Les étudiants sont également invités à la réflexion à partir d'articles sur la place de la musique dans la société. Dans l'ANNEXE 2, je développe les contenus et la matière qui font l'objet des apprentissages.

Les **objectifs d'apprentissages** sont formulés eu regard du référentiel des compétences professionnelles. Il y a six grandes compétences professionnelles qui sont chacune détaillée en plusieurs compétences plus spécifiques. Le référentiel de compétences professionnelles (RC) est en ANNEXE 3. Voici celles que je décide de mettre en avant :

- **4.4. Développer et utiliser des outils méthodologiques spécifiques**
- **5.1. Être ouvert à la rencontre avec les autres dans une dynamique de créativité**
- **5.4. Laisser place aux personnes et à leur parole pour ouvrir avec elles le champ des possibles**
- **6.4. Interagir dans le respect et la connaissance de soi-même et des autres**

Cette sélection me permet de formuler l'objectif suivant : *« Les étudiants seront capables de réinvestir les outils musicaux pour construire des interventions éducatives porteuses de sens. »*

À ce jour, le descriptif de l'UE disponible sur le site de la Haute École comporte 10 compétences professionnelles extraites du RC. Je choisis d'en cibler 4 pour ce travail car cela me semble plus réaliste et fidèle à ce que je mets réellement en place en classe. Seule la dernière de ma sélection ; - *6.4. Interagir dans le respect et la connaissance de soi-même et des autres* - n'apparait pas encore dans le descriptif de cette année. La révision de cette sélection dans le descriptif de l'UE est une proposition que je compte soumettre à mes collègues pour la rédaction de celui de 2020-2021 car grâce au travail que j'effectue pour l'obtention de mon Capaes, je me penche plus en avant sur le contexte et le contenu de notre UE et je suis maintenant à-même de faire des choix personnels et des propositions.

Mes **stratégies d'évaluation** évoluent grâce au module UF4 de cette formation CAPAES. Actuellement, les étudiants sont informés par écrit des modalités d'évaluation qui se trouvent dans leur syllabus sous forme du contrat (ANNEXE 4). Nous les lisons ensemble à la première séance. Ensuite je réponds à leurs questions spontanées au fil des séances. L'évaluation certificative consiste en un travail de réflexion et de recherche à remettre en décembre et en un examen oral à passer en janvier. Toutes les épreuves sont individuelles.

Néanmoins, jusqu'à présent ma grille d'évaluation n'est pas communiquée aux étudiants. Depuis l'UF4, je prends conscience que cette régulation est simple et incontournable. Grâce à cela, les étudiants que j'ai au Q2 (B2) trouvent dans leur syllabus la grille d'évaluation jointe aux consignes d'évaluation. Il s'agit d'une autre ActA qui ne sera pas développée davantage dans ce présent travail. Cependant la réaction des étudiants m'indique que je suis sur la bonne voie.

D'autre part, je propose également de l'évaluation formative. Les étudiants ont la liberté de me consulter pour un suivi de l'avancement de leur travail. Lors des activités que je mets en place en classe, je suis leur évolution et l'acquisition des compétences musicales attendues. Je leur propose des pistes d'amélioration et de progression en chant, rythme, utilisation des percussions scolaires, danse et méthodologie. Comme le précise Gérard (p. 46) l'évaluation formative a pour fonction de réguler. Cet « arrêt sur image » me permet de réajuster mes pratiques les séances qui suivent. De quoi ces étudiants ont-ils besoin? Davantage d'exercices de rythme, d'autres sources bibliographiques ? Une observation précise me permet d'ajuster mes actions et mes réponses aux étudiants.

Ma démarche d'évaluation est sommative car je suis tenue de fournir une note pondérée sur 20. Cependant, lors de la délibération, je peux adopter une démarche herméneutique dans le cas où l'étudiant a une note dite « de balance » dans mon cours. J'ai alors la possibilité de lever l'échec si l'autre ActA de l'UE est réussi. Je considère alors l'échec à mon ActA comme un incident de parcours. Comme indiqué par Gérard (p. 48) combiner les démarches est particulièrement indiqué lorsque l'enjeu est important.

2.2.4. Perspectives

Cette ActA est suivie en B2 par le dispositif Éducation musicale et rythmique 2. Nous travaillons en étroite collaboration avec les enseignants d'arts plastiques car nous avons un projet de performance commun sur le thème du rituel. L'évaluation est commune aux deux disciplines. J'ai la charge d'une classe chaque année depuis deux ans. Dans ce contexte, l'ActA Éducation musicale et rythmique 1 est le prélude incontournable pour l'acquisition des techniques et savoirs qui permettent aux étudiants d'aborder le projet artistique proposé en B2.

2.3. Les quatre moments d'apprentissage

Comme l'écrit Gérard (p.22), il ne suffit pas que les étudiants apprennent des savoirs mais ils doivent encore être capables de faire quelque chose de ces savoirs. C'est ce qu'on appelle la mobilisation complexe. Dans le cas de mon ActA, la mobilisation complexe a lieu lorsque les étudiants sont amenés à travailler sur leurs fiches d'interventions. Autrement dit, quand les étudiants mobilisent les savoirs et les savoir-faire maitrisés grâce aux mobilisations ponctuelles pour les relier entre eux et prévoir des activités cohérentes destinées à un public de bénéficiaires précis. Ces deux mobilisations forment deux axes qui permettent de définir quatre moments d'apprentissage. Voici un tableau permet une vision de mon ActA au travers de ces quatre moments :

Types d'activités Niveau de généralité	Activités de structuration	Activités fonctionnelles
Mobilisation ponctuelle	**2. Analyser**	**1. Explorer**

	Déterminer à quels besoins des bénéficiaires l'activité d'éducation musicale pourrait répondre	*Apprendre une nouvelle chanson, l'accompagnement rythmique, inventer de nouvelles paroles, etc… Jouer à des jeux musicaux, écouter des œuvres nouvelles, etc…*
Mobilisation conjointe	**3. Synthétiser** *Organiser ses choix grâce aux références littéraires, ouvrages d'activités musicales et articles spécifiques sur les rôles de la musique. (Musique et apprentissages, musicothérapie, etc…)*	**4. Réinvestir** *Manipuler ces savoirs et ces savoir-faire pour élaborer des interventions porteuses de sens en réponse aux besoins des bénéficiaires (situation complexe)*

3. Élaboration d'une grille critériée d'évaluation

Il est indispensable de ne pas confondre contenus et apprentissages *(Berthiaume, 2013, p.56).* Au regard de mes deux premières grilles d'évaluation, les éléments qui peuvent faire office d'indicateurs sont davantage des contenus que des indicateurs correctement formulés. Clarifier les apprentissages que j'envisage pour mes étudiants me permet d'entamer la construction d'une grille de qualité.

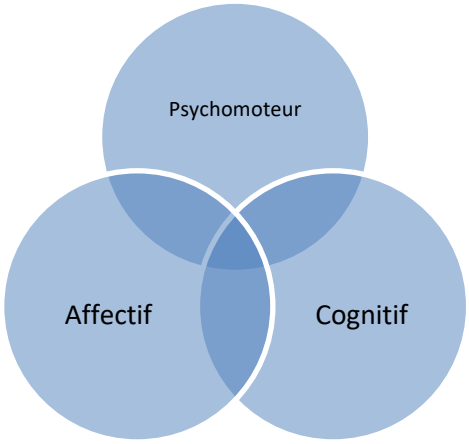


Figure 2 : Les domaines de l'apprentissage

L'éducation musicale fait appel aux trois domaines. L'intellect est engagé dans l'apprentissage du langage musical, même quand il s'agit d'imitation, c'est le domaine cognitif. Les valeurs et l'engagement sont engagés dans l'interprétation, c'est le domaine affectif. Mais le domaine prédominant est le psychomoteur. Nous sommes avant tout dans le savoir-faire. *« L'éducation musicale, contrairement à l'apprentissage formel de la musique implique l'action. Son but n'est pas d'imposer des apprentissages spécifiques mais de découvrir la musique en s'amusant. » (Malenfant, 2013, p.36)*

3.1. Le choix des critères d'évaluation

Choisir les critères d'évaluation est une étape essentielle car *« elle établit la cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est appris et ce qui est évalué » (Berthiaume, 2013, p.276).* Pour rédiger mes critères je pars des objectifs de l'ActA. Grâce à cette étape, il apparait que les objectifs actuels ne sont pas tous en adéquation avec l'évaluation. Pour garantir une cohérence et une triple concordance, je propose de formuler l'objectif supplémentaire en regard du RC et qui me parait compléter judicieusement les objectifs actuels :

- Réinvestir les outils musicaux pour construire des interventions éducatives porteuses de sens.

J'ai formulé cet objectif à partir d'une sélection de compétences extraites du RC qui sont étayées au point 2.2.3. de ce présent travail. Le mot 'projet' dans la formulation de l'objectif[1] actuellement présent ne reflète pas la réalité en B1. Il s'agit davantage de préparer des interventions, parfois très courtes mais en réponse aux besoins des bénéficiaires. Je remarque que le terme « projet » renferme des implicites lourds de sens. Les étudiants ne peuvent envisager un projet que plus tard dans leur parcours. Je préfère donc que l'on utilise dans le descriptif le mot intervention (ou activité) comme nous le faisons d'ailleurs en classe. D'autre part, je préfère le mot outil à technique car ce terme me semble également coller davantage à la réalité du terrain. Les futurs éducateurs utilisent la musique comme outil et ne sont pas des techniciens de la musique.

Dans ma grille critériée, mes critères sont donc rédigés en regard des objectifs. Ils sont articulés autour de trois grands axes : la partie chant qui comprend deux critères de maitrise d'expression vocale d'une chanson, la partie rythme qui comprend un critère de maitrise d'expression rythmique, lui-même divisé en trois sous-critères (vocabulaire, maitrise pratique et techniques d'accompagnement) et la partie interventions qui comprend le critère « construire des interventions éducatives » lui-même articulé en deux branches : la réflexion à partir d'un article et la recherche et réflexion pédagogique.

3.2. Le choix des indicateurs d'évaluation

Les indicateurs, appelés également descripteurs, décrivent ce que j'attends exactement comme action de la part de l'étudiant à l'examen oral et dans son travail écrit. Pour les rédiger, je prends en considération les consignes qui se trouvent dans le contrat destiné aux étudiants en ANNEXE 4. Les indicateurs sont ce qui manque le plus considérablement dans mes deux premières grilles. Pourtant ces indicateurs sont le garant d'une évaluation **fiable**, c'est-à-dire, une évaluation qui ne varie pas en fonction du moment de la journée ou de l'étudiant évalué.

Grâce à l'évaluation formative dont je bénéficie au mois d'avril, ma liste d'indicateurs est épurée. Je mets à présent en évidence qu'il s'agit d'observer si les étudiants ***sont capables*** d'exécuter l'une ou l'autre tâche. Parmi mes indicateurs nous trouvons notamment : être capable de rendre correctement la mélodie, de frapper le rythme, de faire des liens avec les outils vus en classe sont respectivement trois des vingt indicateurs que j'ai rédigés.

La rédaction soignée et précise des indicateurs me permet de faire un choix judicieux quant à l'échelle d'appréciation.

3.3. Le choix de l'échelle d'appréciation

Une trop large palette d'appréciation a le revers de pouvoir porter atteinte à la **fidélité** de l'évaluation. Je choisis de limiter mon échelle à deux niveaux distincts : Oui/Non. Les descripteurs sont ici assez précis pour que l'échelle d'appréciation se limite à ces deux niveaux. Je considère donc que plus de nuances ne sont pas nécessaires. Cette grille d'évaluation permet de mesurer si l'étudiant est capable ou non d'effectuer ce que décrit chacun des indicateurs. Ne pas réussir à effectuer ce que décrit un ou plusieurs indicateurs n'entraine certainement pas l'échec à l'évaluation. En effet, ce n'est pas sur la réussite des indicateurs que l'évaluation se base mais sur la réussite des critères. Il s'agit ensuite de

[1] Développer des techniques musicales en vue d'élaborer des projets (d'animations, d'éducation, d'accompagnement)

pouvoir apprécier ce que je peux mesurer avec ma grille critériée pour associer une note à l'évaluation. Cet aspect est abordé au point suivant.

3.4. La notation

Les indicateurs d'évaluation choisis permettent d'établir une mesure des apprentissages car ils décrivent chacun d'eux un élément objectivable et donc appréciable. L'institution nous demande de rendre pour chaque ActA une notation sur 20. Dans ma grille d'évaluation critériée, chaque indicateur vaut un point car je désire être systématique pour cette première grille critériée. Je choisis donc d'avoir autant d'indicateurs que de points. C'est également une lecture transparente et claire pour les étudiants qui reçoivent ma grille en début de quadrimestre. Comme annoncé dans le contrat didactique, la répartition est respectée. La moitié des points se rapportent au chant et au rythme. L'autre moitié aux travaux écrits et à leur argumentation à l'oral. À l'avenir, mon choix peut évoluer en fonction de la mise en pratique de ma grille et il est fort probable que l'expérience m'amène à ajuster mes choix.

Cette construction me permet, comme le propose Tyler (Leclercq, 2006) d'approcher une triple cohérence entre 1. mes objectifs pour l'activité d'apprentissage, formulés en regard du référentiel de compétences professionnelles et des acquis d'apprentissage de l'unité d'enseignement, 2. la matière et la méthodologie qui font mon ActA et 3. l'évaluation, qui fait partie intégrante de mon dispositif d'apprentissage et qui est au service des apprentissages de mes étudiants. À présent, je souhaite utiliser ma nouvelle grille critériée sur le terrain pour pouvoir la proposer aux étudiants, m'en servir pour baliser les activités de mon ActA et finalement m'accompagner dans l'évaluation des apprentissages des étudiants.

4. Conclusion

Ce travail est l'opportunité de vivre des moments de mise en abime très précieux. Pour le réaliser, j'ai à mes côtés la grille critériée qui servira à l'évaluer. N'est-ce pas là un joli exemple d'auto-expérimentation ? Depuis septembre 2019, je suis à nouveau étudiante. Outre l'aspect comique et attendrissant que cela pourrait engendrer, cela me permet une plongée précieuse dans cet état de grâce que l'on quitte en étant diplômée. Être étudiante ! Se retrouver dans la situation que l'on essaye d'analyser est bien la meilleure manière d'en prendre conscience. Depuis le début, je suis frappée par ces effets de miroir que je vis lors des séances qui nous préparent au Capaes. Donc oui, la grille d'évaluation critériée que je suis scrupuleusement pour travailler sur ma propre grille d'évaluation critériée fait avant tout partie de mon nouvel apprentissage et de mon processus de compréhension de ce que je suis en train de vivre durant cette année Capaes. Car je l'ai vécue, ressentie et expérimentée de l'intérieur. Et non, ce n'est pas toujours facile à vivre, d'être étudiant. Mais qui a dit que ce serait facile ? Personne. Et je suis toujours la première à le rappeler à mes étudiants. Alors heureusement que la vie me le rappelle aujourd'hui. C'est riche et nourrissant d'être étudiant. Et quand on enseigne, il n'est jamais inutile de se retrouver à nouveau de temps en temps dans la peau d'un apprenant.

Grâce à ma grille critériée je peux maintenant prétendre à plus de cohérence, de fidélité et de pertinence *(Gérard, 2009, p. 51 & Berthiaume, 2013, chapitre 18)*. La cohérence, appelée aussi validité c'est d'être assuré d'évaluer ce que l'on cherche à évaluer et surtout ce que l'on déclare évaluer aux étudiants. Les critères sont autant de points d'appui et de balises qui permettent de ne pas se laisser

aveugler et influencer par le moment ou les circonstances. Et ce d'autant plus dans les premières années d'enseignement, quand les étudiants apportent à l'examen des éléments que le nouvel enseignant « n'a pas imaginé ! ». La fidélité ou encore la fiabilité c'est de pouvoir me reposer sur ma grille pour ne plus varier en fonction de l'heure de la journée ou de la journée dans la semaine. Cela semble très trivial comme considération. C'est pourtant indispensable. La fatigue engendrée par la succession des heures d'examen est bien réelle pour l'enseignant. La grille d'évaluation est une aide précieuse quand on ne sait parfois plus « comment on s'appelle » ! La pertinence, élément que l'on trouve davantage chez Gérard *(2009)*, est garantie dès que l'on s'attèle à la construction de la grille d'évaluation. En effet, la pertinence rejoint la triple concordance de Tyler, dans la mesure où elle apparait dès que l'on poursuit une logique entre les objectifs et l'évaluation et donc avec la matière. Autrement dit, quand on se rappelle de la vraie fonction de l'évaluation.

Ma problématique de départ, soit : ***Comment évaluer avec objectivité le cours d'éducation musicale et rythmique en B1 de la section éducateur spécialisé ?*** trouve des réponses concrètes avec ce présent travail. Cependant, il convient de se souvenir que l'évaluation renferme toujours une partie subjective. Une grille d'évaluation critériée peut néanmoins la diminuer.

Ce nouvel outil est une aide précieuse pour interpréter les preuves d'apprentissage fournies par mes étudiants avec cohérence et constance.

5. Bibliographie

Berthiaume, M., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie dans l'enseignement supérieur,* Tome 1 : *Enseigner au supérieur.* Berne : Peter Lang.

Haute Ecole Bruxelles Brabant Defré. (2019). *Fiche UE - EDU.EXP.B100 - Approche "expression".* Retrieved from https://www.defre.be/descriptifs/pdf/2019/EDU.EXP.B100.pdf

Gérard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences : Guide pratique (2° édition)*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Éducation.

Laperrouza, M., Lanares, J., & Sylvestre, E. (2019). *Visualizing constructive alignment in the process of course design.* Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/0b53/59b29bdebe45ba0c057e4ff788f09ba89121.pdf?_ga=2.136235505.1160938631.1582750834-2146530584.1582750834

Leclercq, D. (2006). *La Triple Concordance O-M-E dans les systèmes éducatifs.* Université de Liège

Malenfant, N. (2013). *Vivement la musique ! Avec les enfants de 3 à 6 ans.* Montréal : Chenelière Éducation

Section Éducateur Spécialisé. (2019). *Référentiel de compétences professionnelles*, Bruxelles : Haute Ecole Bruxelles Brabant, Defré

6. Annexes

CECILE

Travail intégrateur UF4

Comment rendre mon évaluation pertinente et équitable pour le cours de mathématiques en deuxième normale primaire ?

Table des matières

Introduction 2
Contexte 2
Les étudiants : 2
Le cursus : 3
Les ressources : 3
a) Externes 3
b) Internes 3
Les enseignants : 4
Contenu 5
Objectifs (extraits de la fiche UE) 6
Méthodologie 7
Evaluation 8
Considérations générales 8
Grilles d'évaluation 9
Analyse des résultats 13
Conclusion 15
Conclusions générales 15
Bibliographie 16
Annexes 17
Annexe 1 : plan d'accompagnement 17
Annexe 2 : références pour l'activité d'apprentissage « Mathématiques 3 » 18
Annexe 3 : Objectifs spécifiques précisés à chaque début de chapitre 19
Annexe 4: Q3 : examen de MATHEMATIQUE – janvier 2020 20
Annexe 5 : Grille d'évaluation avant Capaes 21
Annexe 6a: Grille d'évaluation en cours de Capaes 22
Annexe 6b : Grille d'évaluation en cours de Capaes (suite 1) 23
Annexe 6c : Grille d'évaluation en cours de Capaes (suite 2) 24
Annexe 7 : Grille de notation en cours de Capaes 25
Annexe 8 : Résultats détaillés de l'évaluation de janvier 2020 26
Annexe 9 : Analyse détaillée de l'évaluation de janvier 2020 27
Annexe 10 : Focus sur 2 étudiants lors de l'évaluation de janvier 2020 28

Introduction

L'objectif de ce travail est de tenter d'améliorer le processus d'évaluation des compétences acquises au terme de l'AA « Mathématique 3 », en se basant essentiellement sur les deux ouvrages de références suivants :

- Gerard F.-M (2009). Evaluer des compétences, Guide pratique. Bruxelles : De Boeck,
- Berthiaume D., Rege Colet (2013), La Pédagogie de l'Enseignement Supérieur : repères théoriques et applications pratiques Tome1 : Enseigner au supérieur, Berne : Peter Lang.

Pour ce faire, je me suis appuyée sur le principe de triple concordance de Tyler (1949) et le canevas visuel du scenario pédagogique de Sylvestre, Lanarès et Laperouzza (2018) , visant à aligner les objectifs, la méthodologie et l'évaluation. Ces trois pôles doivent s'organiser de manière cohérente. Il faut accorder les méthodes d'enseignement aux objectifs pédagogiques ; l'évaluation doit être liée étroitement aux objectifs d'apprentissage et, par transitivité, l'évaluation sera en lien avec les méthodes.

Toute ma démarche s'est faite avec le soutien de ma collègue chargée de mon accompagnement au Capaes, Mme Lamon. Je l'en remercie vivement !
Le plan d'accompagnement figure en annexe 1.

Contexte

Département pédagogique de la Haute Ecole Francisco Ferrer

Unité d'enseignement : Français et mathématiques 1 – Normale primaire (futurs instituteurs), idéalement en bloc 2.

Je donne le cours de mathématiques et me focaliserai donc sur l'AA mathématique.
En effet, les cours de français et de mathématiques sont ici des unités juxtaposées et non intégrées étant donné la différence entre les contenus, basés sur des savoirs.

Les étudiants :

Le cours se donne en horaire de jour et regroupe des étudiants de parcours très différents :
- certains arrivent directement de l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel, avec un éventuel « détour » par l'université. Leur niveau de connaissances en mathématiques est très hétérogène. Leur intérêt pour cette matière aussi : la moitié des étudiants environ veulent s'approprier la matière pour en faire usage dans leur future profession, l'autre moitié veut seulement réussir l'examen.
- d'autres, plus âgés, ont déjà une expérience professionnelle et ont choisi de se réorienter. Ces derniers ont généralement une meilleure connaissance des mathématiques et veulent vraiment acquérir les outils qui leur permettront de devenir de bons instituteurs.

Le groupe est constitué d'une trentaine d'étudiants ; la plupart d'entre eux sont d'origine socio-économique modeste et leur langue maternelle n'est généralement pas le français.

Le cursus :

Cette activité d'apprentissage est destinée aux futurs instituteurs primaires.
Elle ne comporte pas de prérequis, ni de corequis, en raison du choix de l'équipe de privilégier la cohérence de la formation pratique et linguistique.
Idéalement, les étudiants suivent cette AA lorsqu'ils sont en bloc 2 : en effet, ils commencent alors leurs stages actifs dans les classes et peuvent s'appuyer sur l'AA pour les préparer. Cela leur permet également de constater immédiatement l'utilité de l'AA.

Les ressources :

a) Externes

Le temps d'enseignement consacré à cette AA est de 30h.
Le local dans lequel nous avons cours dispose d'un TBI et d'un tableau noir, ce qui permet une grande flexibilité.
Ma collègue Mme Lamon, professeur de mathématiques en normale primaire (horaire adapté) et qui a une longue expérience m'a gentiment autorisé à mettre ses syllabus de cours en ligne sur iCampus. Très complets, ils constituent une référence pour les étudiants.
D'autres références ont également été communiquées aux étudiants (v. annexe 2).

b) Internes

Fille de deux professeurs passionnés par leur métier, j'ai toujours baigné dans des conversations tournant autour de l'enseignement et je suis profondément imprégnée par ses valeurs humanistes. Ses repères me sont familiers ; c'est un milieu dans lequel je me sens à l'aise.
Mes parents ont eu à cœur d'éveiller ma curiosité intellectuelle, de m'apprendre à privilégier le raisonnement par rapport à la croyance et de développer mon esprit critique afin de me permettre de penser librement et de faire mes choix de vie de façon autonome et responsable. J'ai fait la même chose avec mes propres enfants qui ont aujourd'hui 24 et 26 ans et j'essaie de faire cela aussi avec mes étudiants.

J'ai travaillé 25 ans comme ingénieur civil dans le secteur privé. Pendant cette période, j'ai développé des compétences qui me sont bien utiles aujourd'hui :
- je sais distinguer l'indispensable de ce qui est simplement souhaitable,
- j'ai accumulé des connaissances mais j'ai aussi pris conscience de l'importance du savoir-faire et du faire-savoir : il est en effet essentiel de savoir communiquer efficacement, d'être clair sur ses attentes et de faire preuve d'assertivité,
- j'ai aussi appris que l'on obtient de meilleurs résultats lorsque l'employeur privilégie la collaboration à la compétition. L'entreprise se porte mieux ainsi que tous ses acteurs. Je suis convaincue que l'on peut généraliser cela et aussi l'appliquer à l'enseignement. J'encourage mes étudiants à collaborer,
- en tant que formatrice au service informatique, j'ai appris à structurer une présentation orale, à la rendre attrayante et vivante et à me positionner devant un groupe. J'ai aussi expérimenté le fait que mes étudiants d'un jour devaient utiliser eux-mêmes les outils numériques pour réussir à se les approprier. Je devais les

placer dans des situations du même type que celles qu'ils allaient rencontrer réellement.

Cette expérience professionnelle extérieure me permet par ailleurs d'enrichir mon enseignement d'exemples concrets, de situations vécues et m'aide à donner du sens aux connaissances et compétences mathématiques.
J'ai ensuite travaillé 3 ans dans l'enseignement secondaire. Je manque donc d'une expérience didactique dans l'enseignement primaire mais je suis enthousiaste et déterminée à relever ce défi. J'ai décidé de consacrer cette année au travail et à mettre ma vie privée un peu en retrait pour réussir à délivrer un enseignement de qualité. Je lis beaucoup sur la didactique des mathématiques (voici quelques exemples de mes lectures : Roegiers, X. (2011), Rouche N. (2006), BarukS. (1995)…) et dès que je peux, je fais des visites sur le terrain.

Les enseignants :

Je suis responsable de cette AA pour une des deux classes de deuxième normale primaire en horaire de jour.
Je travaille en étroite collaboration avec ma collègue, Mme Lamon, qui donne le même cours en horaire adapté, depuis de nombreuses années.
Jusqu'à présent, j'ai peu d'interactions avec les autres professeurs car l'essentiel de mon temps est consacré à la préparation de mes cours. Je compte bien développer dès que possible les contacts avec la psychopédagogue et avec mon collègue direct, qui est responsable de cette AA pour l'autre classe de deuxième normale primaire en horaire de jour.

J'attache énormément d'importance à la compréhension des concepts mathématiques.
J'attends de mes étudiants qu'ils aient intégré la matière et soient capables de résoudre des problèmes complexes faisant appel à des notions vues dans des chapitres différents.
En outre, il est indispensable à mes yeux de toujours pouvoir donner du sens càd de pouvoir répondre aux questions : « A quoi cela sert-il dans la « vraie » vie ? , Pourquoi fait-on comme cela ? Peut-on procéder autrement? » Les formules toutes faites et les recettes magiques sont à proscrire.
J'encourage mes étudiants à faire preuve d'esprit critique, à se remettre perpétuellement en question et à inculquer ces comportements à leurs élèves.

Par ailleurs, j'insiste sur le fait qu'on ne peut apprendre que dans un climat de confiance : chacun a le droit de se tromper ; on apprend de ses erreurs. Je leur demande donc d'oublier les moqueries et de faire preuve de bienveillance.
J'espère que par isomorphisme, ils feront la même chose avec leurs élèves.

Afin d'aider les étudiants à progresser, je les encourage à faire beaucoup d'exercices.
J'ai mis la plupart des corrigés sur iCampus et me suis engagée à corriger tous les autres exercices type CEB ou CE1D qu'ils feraient.
J'ai également créé un forum pour que ceux qui éprouvent des difficultés puissent poser des questions et que les autres étudiants puissent y répondre, s'entraînant ainsi à enseigner eux-mêmes. Je suis évidemment les échanges et interviens si nécessaire.
En outre, avec l'accord de Mme Lamon, j'ai mis en ligne l'examen écrit qu'elle a donné en janvier 2019 ainsi que son corrigé.

Enfin, je suis aussi disponible pour des séances de remédiation individuelles ou en petits groupes.

Les étudiants peuvent me contacter à tout moment par mail ; le délégué de classe a également mon numéro de gsm.

Contenu

Le rôle du cours de mathématiques en normale primaire est d'amener les étudiants à maîtriser les notions mathématiques utilisées à l'école primaire et au début du secondaire et à pouvoir enseigner ces notions à des élèves de primaire (ou éventuellement du début du secondaire) en utilisant une méthodologie adaptée.

La maîtrise des notions mathématiques signifie qu'il faut avoir compris et assimilé les savoirs élémentaires de base et qu'il faut être capable de les mobiliser dans des situations complexes, en sortant du cadre de recettes à appliquer.
Même si le futur instituteur n'enseignera probablement qu'en primaire, le fait de maîtriser les notions mathématiques enseignées au début du secondaire lui permet de donner une perspective à son enseignement en primaire.

L'utilisation d'une méthodologie adéquate suppose que l'on veille à partir d'une situation concrète rencontrée par l'enfant dans sa vie de tous les jours, à lui faire dégager une règle, une logique, une démarche de résolution pour finalement, revenir à des situations-problèmes de son quotidien, plus complexes que les précédentes, lui permettant ainsi d'acquérir une meilleure compréhension du monde.

Il me semble évident que la maîtrise des concepts mathématiques de base est un pré-acquis indispensable à l'enseignement de ceux-ci quelle que soit la méthodologie utilisée.
Ma priorité est donc de rappeler, voire de faire découvrir à certains étudiants, les notions de base, de leur apprendre à les appliquer et à les expliquer dans des situations simples et puis plus difficiles , et enfin à les faire utiliser ces différents savoirs ponctuels dans des situations-problèmes complexes. Il est absolument essentiel que les étudiants aient intégré cette matière.

En revanche, s'il leur reste des lacunes dans la méthodologie à utiliser à l'école primaire, je suis convaincue qu'ils pourront acquérir ces connaissances seuls, en se basant sur de bons livres (voir références en annexe 2) et par leur propre expérimentation dans leur classe.

Le cours de mathématiques à la HEFF a été réparti en 5 AA, ayant chacune des contenus bien définis. Je n'ai donc aucune liberté quant au choix des matières à enseigner.
L'AA décrite ici vise l'‘apprentissage des grandeurs et la résolution de problèmes relatifs à ces grandeurs, ainsi que le traitement de données et la méthodologie qui y sont liés.

Le traitement de données, qui comprend à la fois l'analyse de données présentées sous différentes formes et à l'inverse, la présentation sous une forme visuelle adaptée de diverses données, ainsi que la méthodologie sont abordés de façon continue tout au long du semestre.

Dans le chapitre consacré aux grandeurs, on met en évidence que les grandeurs enseignées à l'école jalonnent notre vie quotidienne (il y a donc une cohérence à l'école primaire entre la « vraie » vie et les savoirs scolaires !) et qu'on peut les faire découvrir selon différents aspects (qualitatif avec conservation de la grandeur et transitivité de l'égalité, quantitatif avec estimation de la grandeur).
Dès que l'on aborde l'aspect quantitatif on découvre la nécessité d'utiliser un étalon, on découvre les différents types d'étalon et les unités de mesure. On en vient ensuite à aborder les conversions d'unités.

Dans le chapitre suivant, on découvre les différents types de problèmes et on apprend comment les résoudre : la résolution type primaire est comparée à la résolution algébrique (enseignée au début du secondaire).
On met ainsi en application les savoirs ponctuels acquis au chapitre précédent.

Enfin, le dernier chapitre s'appuie sur les deux précédents et étudie de façon systématique les grandeurs proportionnelles dans diverses situations (problèmes de pourcentages d'échelle, de vitesse, d'intérêt simple), les grandeurs inversement proportionnelles, les partages proportionnels et non proportionnels. Cette partie est axée essentiellement sur la résolution de problèmes, en lien avec le traitement de données comme traduisant la diversité des représentations possibles d'une situation mathématique (texte, schéma ou construction géométrique, tableau ou graphique).

A noter que, dans la mesure du possible, je demande aussi aux étudiants d'imaginer des problèmes, de difficulté croissante pour qu'ils prennent conscience des difficultés liées à l'apprentissage et essaient de mettre en place une progression méthodologique.

Objectifs (extraits de la fiche UE)

Cette AA mathématique vise à développer les compétences décrétales suivantes :

- maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
- maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;

L'AA a donc comme objectif d'amener l'étudiant à développer les capacités suivantes :

- comprendre en profondeur et analyser les notions mathématiques utilisées à l'école primaire et au début du secondaire, en ce qui concerne l'AA intitulée « Mathématique 3 » (voir paragraphe « contenus »);
- pouvoir adapter les concepts abordés au cours à des enfants de l'école primaire.

Acquis d'apprentissage

Au terme de l'AA, l'étudiant devra:

- dans le cadre des grandeurs, pouvoir résoudre des problèmes d'école primaire (et du début du secondaire) de différentes difficultés, pouvoir proposer un raisonnement adapté à ce niveau et savoir comment ils seront abordés au début du secondaire ,
- dans ce cadre, pouvoir proposer des problèmes d'école primaire de difficultés croissantes,

- maîtriser les outils de traitement de données et de représentation de celles-ci afin de proposer aux élèves les outils les plus adaptés aux situations rencontrées,
- pour toutes les grandeurs à enseigner, être capable de proposer une progression méthodologique adaptée à l'école primaire, allant de l'aspect simplement qualitatif et jusqu'aux conversions d'unités.

Les objectifs spécifiques de chaque chapitre, précisés sur la fiche UE sont repris à l'annexe 3.

Tous ces acquis d'apprentissage n'ont pas la même importance. Pour les raisons expliquées au paragraphe « contenu », j'ai nettement mis l'accent sur l'aptitude à résoudre des problèmes d'école primaire ou du début du secondaire.
L'an prochain, grâce à un changement de méthodologie (voir ce paragraphe), j'espère bien pouvoir consacrer plus de temps à la didactique des mathématiques

Méthodologie

Comme je débute dans cette fonction, j'ai tendance à enseigner de façon magistrale mais j'invite les étudiants à participer le plus possible : souvent, le cours théorique se fait sous forme de questions (mais c'est moi qui établis l'architecture de la leçon) et je rappelle à chaque leçon que toutes les questions, suggestions, critiques constructives sont les bienvenues.

Je demande toujours aux étudiants d'imaginer des mises en situation pour aborder la matière avec les élèves, en insistant lourdement sur la nécessité de donner du sens.

Je veux qu'ils prennent conscience qu'il n'y a pas deux mondes (celui des maths et le vrai) mais un seul !

J'essaie de travailler dans la bonne humeur et, si possible, de donner un aspect ludique à une partie de leçon. J'aimerais que mes étudiants (re)découvrent la curiosité, le plaisir de découvrir, de comprendre, d'apprendre et qu'ils puissent eux aussi agir comme cela avec leurs élèves.

Normalement, une petite partie de chaque leçon devrait être consacrée aux rappels concernant la matière et la plus grande partie devrait être consacrée à la méthodologie, tant sous forme de théorie que d'exercices pratiques. Malheureusement, le niveau des étudiants est globalement tellement faible que la plus grande partie du cours est consacrée aux concepts mathématiques qui devraient être acquis et à la résolution de problèmes y relatifs. Après avoir laissé réfléchir les étudiants pendant un moment, j'invite généralement quelqu'un qui a pu résoudre le problème à venir exposer sa résolution au tableau. Cela me semble intéressant pour tous : il aide les plus faibles dans leur compréhension de la matière, il s'entraîne d'un point de vue didactique et cela permet de discuter avec le groupe d'autres options didactiques éventuelles.

Malheureusement, l'hétérogénéité des connaissances est telle qu'elle crée beaucoup de tensions entre les étudiants. Les meilleurs s'ennuient et finissent par le faire savoir ; les plus faibles sont stressés et se sentent ridicules.

Une piste d'amélioration me semble de pratiquer la classe inversée : l'année prochaine, je demanderai aux étudiants de lire et de comprendre un chapitre du syllabus, en allant consulter si nécessaire d'autres références. Au cours, je répondrai à leurs éventuelles questions et nous pourrons ainsi consacrer la plupart du temps aux exercices, tant du point de vue matière que didactique.
Par ailleurs, cela me semble une belle façon de leur apprendre à apprendre, de sorte qu'ils deviennent autonomes et puissent à leur tour, offrir cette autonomie à leurs propres élèves.

Enfin, j'essaierai de mettre en place un système de bonus pour inciter les étudiants à travailler régulièrement

Dans le cadre de ce cours, plusieurs outils d'apprentissages sont proposés :

- utilisation du site www.jeuxmath.be pour consulter différentes ressources sur les contenus du cours: vidéos, articles, exercices en ligne, exerciseurs, jeux
- exploitation de la plate-forme Moodle (i-campus) pour les documents liés au cours proprement dit : syllabus, trame des cours et sauvegardes du TBI, forums, tests blancs
- correction individualisée d'exercices supplémentaires et remédiation en fonction des difficultés rencontrées,
- séances de remédiation individuelles ou en petits groupes à la demande.

Evaluation

Considérations générales

Il me semble intéressant de proposer aux étudiants la possibilité d'une évaluation formative avant l'examen de janvier. Lors du dernier cours de cette AA, en décembre, les étudiants peuvent réaliser l'examen de l'année précédente. Ensuite nous le corrigeons ensemble.

L'évaluation de janvier est certificative. Traditionnellement, il s'agit d'un examen écrit de 2h. Pour cette première année, j'ai repris cette forme d'évaluation telle quelle et je verrai ultérieurement s'il y a lieu de la modifier.
Cette évaluation est sommative car je dois remettre une note à la Direction mais je veillerai aussi à ce qu'elle soit aussi descriptive : je trouve important d'indiquer à l'étudiant qui vient voir sa copie quelles sont les compétences acquises et quelles sont celles à consolider.

Les questions sont constituées uniquement de problèmes à résoudre, nécessitant une bonne connaissance théorique et une compréhension en profondeur de toute la matière étudiée. On peut considérer que l'étudiant qui peut résoudre correctement des problèmes liés aux grandeurs a intégré toutes les connaissances sur le sujet et est capable de les mobiliser à bon escient. C'est ce que Gérard (2009) appelle l'intégration (p.33) , à laquelle les étudiants se sont exercés au cours des dernières séances de cours, càd lorsque les ressources mathématiques ponctuelles ont pu être considérées comme acquises.
Comme décrit dans le paragraphe relatif au contenu, les problèmes concerneront des suites proportionnelles (SDP) ou des situations plus complexes, appelées « autres » ici : suites inversement proportionnelles et partages proportionnels ou non.

Le détail des questions se trouve en annexe 4 :
- SDP : questions 1 à 5,
- Autres : questions 6 à 8

Etant donné le peu de temps que nous avons consacré à étudier la didactique des maths, aucune question ne porte sur ce sujet uniquement. Cependant, il est essentiel que l'étudiant présente son raisonnement de façon logique et claire, et en faisant preuve d'une bonne maîtrise de la langue française.
Remarquons que l'étudiant est obligé de travailler la méthodologie et le traitement des données lorsqu'il prépare ses stages actifs dans des classes d'école primaire et que ces acquis d'apprentissage sont évalués dans ce contexte.

Comme le préconisent de Ketele et Roegiers (1996), je me suis assurée que mon évaluation est :

- pertinente : car elle est axée sur l'objectif principal càd la capacité à résoudre des problèmes d'école primaire ou du début du secondaire,
- valide : parce qu'un étudiant qui aura pu résoudre ces problèmes aura démontré sa connaissance et sa compréhension en profondeur des grandeurs mathématiques,
- fiable : car pour garantir son indépendance par rapport à l'évaluateur et par rapport aux circonstances de la correction, je veille à préparer une grille de correction.

.
Par ailleurs, j'ai suivi les conseils de Gérard (2009, p.60), en ce qui concerne les situations d'évaluation : j'ai pris soin que, pour chaque famille de problèmes (la première famille comprend les suites proportionnelles ; la deuxième famille regroupe les problèmes plus complexes, appelés ici « autres » : suites inversement proportionnelles et partages), il y ait plusieurs habillages (càd des contextes) différents mais que la résolution se fasse suivant le même genre de raisonnement. Il s'agit de donner à l'étudiant au moins trois occasions indépendantes de démontrer sa compétence et donc de vérifier chacun des critères (cf règle des 2/3 Gérard (2009, p.80). Si l'étudiant parvient à utiliser judicieusement une compétence dans la majorité des problèmes d'une même famille, on peut considérer qu'il a acquis cette compétence.

Grilles d'évaluation

Lorsque j'étais professeur dans le secondaire, j'ai parfois essayé de ne pas faire de grille d'évaluation pour une interrogation et de me fier uniquement à mon bon sens mais je me suis rendu compte très vite que, sans grille, il est impossible d'être équitable et que l'idée qu'on se fait d'un étudiant prend une importance démesurée dans la notation. On se retrouve alors dans le cas d'une évaluation purement herméneutique.
Je suis donc tout à fait convaincue que pour réduire autant que possible la subjectivité dans la notation d'une évaluation, une grille d'évaluation est absolument indispensable.

Avant l'évaluation :

Pour l'évaluation certificative dont il est question ici, j'ai, dans un premier temps, élaboré une grille comme je l'avais toujours fait : en attribuant un certain nombre de points par réponse correcte de sorte que si l'étudiant a répondu à tout correctement, il a le maximum des points (voir annexe 5).
J'ai souvent trouvé ce type de grille insatisfaisant : malgré le soin minutieux que j'apporte

toujours à sa préparation, il arrive fréquemment qu'un étudiant qui n'a visiblement rien compris mais qui a appliqué quelques morceaux de recette obtienne la moitié des points alors qu'un autre, qui semble avoir compris l'essentiel mais qui n'a pas été au bout des choses, se retrouve en échec. Jusqu'ici, je considérais qu'une telle grille était un moindre mal comparé à l'absence de grille.

J'ai été fort surprise, en lisant « Evaluer les compétences » de Gérard (2009) de découvrir qu'il propose une approche des critères d'évaluation (p.70) tout à fait différente de ce que j'ai fait jusqu'à présent et qui m'a paru beaucoup plus intelligente et plus judicieuse car elle permet d'évaluer vraiment si un étudiant a acquis une compétence.
L'auteur préconise de choisir quelques critères dits minimaux, càd ceux que l'étudiant doit maîtriser pour que la compétence puisse être considérée comme acquise, et un ou deux critères de perfectionnement, càd ceux qui améliorent la qualité de la production de l'étudiant mais dont on peut éventuellement se passer.

Parmi les critères suggérés dans ce livre, j'ai choisi trois critères minimaux (CM) et un critère de perfectionnement (CP), ainsi que des indicateurs qui me semblent décrire au mieux ce qu'on attend de l'étudiant; je les ai détaillés dans le tableau ci-dessous.

CM1 : Pertinence	CM2 : Correction	CM3 : Cohérence	CP : Présentation
L'étudiant fait-il ce qu'il doit faire ? - respect de la consigne ? - identification et utilisation des données pertinentes ? - calcul des variables attendues ? - choix des opérations attendues ?	L'étudiant fait-il correctement ce qu'il fait ? - maîtrise de la matière ? - explications correctes ? - utilisation correcte des formules mathématiques ? - réponse correcte ?	L'étudiant organise-t-il correctement ses idées ? - démarche logique, sans contradiction ? - vraisemblance de la réponse ? - présence de l'unité attendue ?	L'étudiant a-t-il produit un document clair, agréable à lire ? - les étapes du raisonnement sont-elles clairement détaillées ? - qualité de la langue ?

Notons que les indicateurs sont des éléments concrets et contextualisés qui permettent à l'évaluateur de décider si un critère d'évaluation est satisfait ou pas.

Ces critères rencontrent les exigences imposées par Gérard (2009, p.70). Ils sont :

- pertinents : en effet, ils permettent de vérifier que l'étudiant comprend en profondeur et sait utiliser les notions mathématiques utilisées à l'école primaire et au début du secondaire, en ce qui concerne les grandeurs,
- indépendants : la réussite ou l'échec d'un critère n'a pas d'impact sur la réussite ou l'échec d'un autre,
- peu nombreux : il n'y a que trois critères minimaux et un critère de perfectionnement,
- pondérés : les critères minimaux ont tous le même poids ; le critère de perfectionnement est beaucoup moins important.

J'utiliserai ces critères pour noter chacune des 8 questions de la façon suivante :

Critère	Barème de notation	Signification
CM1	0 – 1 – 2	0 : maîtrise insuffisante, 1 : maîtrise suffisante 2 : maîtrise maximale
CM2	0 – 1 – 2	
CM3	0 – 1 – 2	
CP	0 – 1	

J'attire l'attention sur le fait qu'une maîtrise maximale ne signifie pas une maîtrise parfaite mais simplement une maîtrise normale.

Ensuite, je ferai la somme des notes obtenues par critère pour les différentes questions de chacune des deux familles de problèmes (la première famille comprend les suites proportionnelles (SDP) ; la deuxième famille regroupe les problèmes plus complexes, appelés ici « autres » : suites inversement proportionnelles et partages).

Pour que le critère soit considéré comme globalement maîtrisé, il faut qu'il le soit trois fois sur cinq pour la première famille et deux fois sur trois pour la deuxième. Autrement dit, il faut que le résultat obtenu pour ce critère soit d'au moins 60% pour la première famille et de 66,66% pour la deuxième.

Pour le critère de perfectionnement, on additionne le résultat des différentes questions. Si l'on obtient 4 ou plus (sur un total de 8), le critère est maîtrisé. Si le total est inférieur à 3, le critère est considéré comme non acquis.

On obtient donc des résultats de ce type-ci :

	CM1	CM2	CM3	Total CM	CP
SDP	0,1 ou 2	0,1 ou 2	0,1 ou 2	0,1,2,3,4,5 ou 6	0 ou1
Autres	0,1 ou 2	0,1 ou 2	0,1 ou 2	0,1,2,3,4,5 ou 6	0 ou 1

Pour que l'épreuve soit considérée comme réussie, il faut que les trois critères minimaux soient globalement maîtrisés pour chacune des deux familles de problèmes.
C'est pour cela que j'utiliserai le barème de notation présenté ci-dessus et proposé par Berthiaume (2013, p274). Il me semble préférable à celui proposé par Gérard (2009) (avec 4 niveaux : 0 : aucune maîtrise, 1 : maîtrise partielle càd insuffisante, 2 : maîtrise minimale càd suffisante et 3 : maîtrise maximale p.99) car il est plus simple et surtout parce que si l'étudiant obtient « suffisant » aux 3 critères minimaux, il obtient la moitié des points, ou encore une moyenne de 10/20, système de notation qui nous est plus familier.

La question se pose ensuite de comment passer de cette forme de résultat à une note sur 20, selon le règlement conforme au Décret Paysage ?

- Si les 3 critères minimaux sont atteints pour les deux familles, il me semble logique de faire la somme des résultats obtenus pour les 3 CM, ce qui nous donne une note sur 12.
  Pour augmenter le poids des CM, je propose de la multiplier par 2. On obtient donc une note sur 24. Et de lui ajouter un point si le critère de perfectionnement est rencontré. On obtient ainsi une note sur 25, qu'il faut ramener sur 20.
- Si tous les CM ne sont pas maîtrisés, l'évaluation ne peut pas être considérée comme réussie.

Je me propose de suivre le tableau suivant comme « table de conversion » :

	CP = 0	CP = 1
Nombre de « 0 » dans les CM	**Note sur 20**	**Note sur 20**
0	(Total CM x 2) x 4/5, arrondi à l'unité	((Total CM x 2) + 1) x 4/5, arrondi à l'unité
1	8	9
2	6	7
3	5	6
4	3	4
5	2	3
6	0	1

Lors de la correction de l'évaluation:

En corrigeant l'évaluation avec la grille dite « classique » (annexe 5), je me suis rendu compte qu'elle est inapplicable telle quelle et qu'en fait, je prends toujours une certaine liberté lorsque je me base sur une telle grille. En effet, si l'étudiant a suivi un raisonnement correct différent du mien, je lui donne bien sûr l'entièreté des points. Et si son raisonnement est correct mais qu'il se trompe en chemin, je lui donne bien sûr une partie des points… Mais quelle partie ? Si rien n'est prévu, c'est difficile d'être équitable !

J'ai donc évalué l'examen de deux façons :

- avec la grille décrite ci-dessus dite « en cours de Capaes » (annexes 6a à 6c), en appliquant les critères de façon stricte et en notant dans la dernière colonne les remarques que je me suis faites en corrigeant les copies,
- avec la grille que j'appellerai « nouvelle » grille, qui résulte de mes réflexions en cours de correction.

En corrigeant les copies en utilisant la grille « en cours de Capaes », j'ai fait la même constatation qu'avec la grille « classique » : il y a très souvent plusieurs raisonnements possibles pour arriver à la bonne réponse. Dès lors, les indicateurs que j'ai utilisés sont trop contraignants. Il faut veiller à rester général.

En ce qui concerne le choix des critères minimaux, je trouve que la cohérence et la pertinence sont vraiment intéressants car ils permettent de se faire une bonne idée du degré de compréhension de l'étudiant. C'est une piste que je vais exploiter lors de l'élaboration d'autres grilles d'évaluation.
En revanche, l'énoncé des problèmes est tellement simple que le critère de pertinence est toujours respecté : s'il n'y a qu'une ou deux questions, (inévitablement) fermées, l'étudiant cherche forcément à répondre à ce qu'on lui demande. Je n'utiliserai donc plus ce critère. D'autre part, le fait de ne disposer pour chaque question que de 3 notes possibles par critère (0, 1 ou 2) est réducteur et ne permet pas d'apporter assez de nuances.

Pour ce qui est du critère de perfectionnement, la présentation, il me semble plus opportun de noter l'ensemble de la copie : le point sera accordé si l'ensemble de la copie est bien présenté ou si sa présentation est globalement médiocre mais que pour une question au moins, la façon d'expliquer le raisonnement est originale et particulièrement claire et convaincante.

Enfin, je me suis rendu compte que le fait de diviser les questions en deux familles et d'exiger que les CM soient remplis pour chacune d'elles est très exigeant et surtout s'écarte de la philosophie générale qui veut que l'étudiant ait une connaissance minimale de

l'ensemble de l'AA (sinon on aurait officiellement divisé l'AA en deux AA différentes).

Sur base de ces réflexions, j'ai repris la grille « classique » et je l'ai modifiée. J'ai appelé la grille ainsi obtenue : « nouvelle grille ».

Chaque question est notée sur 3. Pour chacune, j'ai utilisé les deux critères suivants :

- cohérence (notée sur 2) :
    - Le raisonnement est-il logique ? En tout ? (1,5 points). En partie ? (0,5 ou 1 point). Pas du tout (0 point)
    - La réponse est-elle vraisemblable ? Est-elle donnée dans les unités demandées ou au moins dans des unités possibles ?
      Ex : l'unité de vitesse est-elle bien une unité de longueur divisée par une unité de temps ?
      (si la réponse aux deux questions est oui : 0,5 points ; sinon : 0)
- correction (notée sur 1) : si le raisonnement est correct, les résultats des différentes étapes de celui-ci sont-ils justes ? (0 ; 0,5 ou 1)

Je souligne au passage qu'après réflexion, je ne suis pas d'accord avec Gérard (2009) avec la nécessité absolue d'avoir des critères indépendants.
Si je demande par exemple de calculer une vitesse moyenne (comme dans la question 4 de l'examen en annexe 4) et que l'étudiant fait la moyenne arithmétique des deux vitesses données, la réponse à la question sera fausse , même si les calculs sont justes. A mes yeux, ces calculs n'ont aucune valeur !

Ensuite j'additionne les notes sur 3 des huit questions et j'ajoute ou non un point pour la présentation. J'obtiens ainsi une note sur 25, que je ramène sur 20 en la divisant par 5 et la multipliant par 4.

Analyse des résultats

Analyse de tous les résultats

Les résultats obtenus par les 24 étudiants avec la grille de notation « en cours de Capaes » et avec la « nouvelle » grille sont donnés dans le tableau en annexe 8.

Le graphique 1 en annexe 9 donne la note avec la grille « en cours de Capaes » en fonction de la note avec la « nouvelle » grille.

Remarquons d'abord que les résultats sont grossièrement semblables : les étudiants qui maîtrisent la matière ont une bonne note avec les deux grilles et, à l'inverse, ceux qui ne la maîtrisent pas sont en échec avec les deux grilles. Cela se voit nettement sur le graphique 1 en annexe 9: tous les points sont dans la partie inférieure gauche du graphique 1 (échec ou presque avec les 2 grilles) ou dans la partie supérieure droite (réussite ou presque avec les deux grilles).

Si on analyse plus finement les résultats, on voit cependant que la grille « en cours de Capaes » est plus exigeante : dans un grand nombre de cas, elle donne lieu à une note plus faible que l'autre et d'ailleurs seuls quatre étudiants ont réussi l'épreuve avec la grille « en cours de Capaes » contre six avec la « nouvelle » grille (NB : il y a 2 points superposés en (10 ;7)). Cela se voit nettement sur le graphique 1 car, à l'exception d'un résultat seul, tous les points sont situés sous ou sur la droite y = x.

Comme je l'ai signalé plus haut, cela s'explique par le fait qu'avec la grille « en cours de Capaes », il faut avoir réussi les deux familles de questions pour avoir la moitié des points, ce qui n'est pas le cas avec la « nouvelle » grille.

Afin d'aller plus en profondeur dans l'analyse, j'ai porté, au graphique 2 en annexe 9, les points obtenus pour la famille « Autres » (maximum = 9) en fonction de ceux obtenus pour la famille « SDP » (maximum 15) avec la « nouvelle » grille. J'ai ajouté en vert les droites qui séparent les zones d'échec et de réussite de chacune des familles. On ne tient donc pas compte ici de l'éventuel point pour la présentation.
Il n'y a pas de corrélation évidente entre les deux. C'est normal puisqu'un étudiant peut très bien réussir les problèmes d'une famille et rater ceux de l'autre.
J'ai aussi tracé arbitrairement deux droites :
- en brun, la droite que j'ai appelée « frontière de réussite avec la grille « en cours de Capaes » » : les points du graphique à droite de celle-ci représentent des réussites avec cette grille,
- en jaune, la droite que j'ai appelée « frontière de réussite avec la « nouvelle » grille : les points du graphique à droite de celle-ci représentent des réussites avec cette « nouvelle » grille.
La grille « en cours de Capaes » est située au-dessus de la « nouvelle » grille : on constate donc une fois de plus qu'elle est plus exigeante, comme nous l'avions déjà observé ponctuellement en cours de correction. Pour réussir, il faut que les étudiants aient (presque) réussi les problèmes des deux familles.
A l'inverse, avec la « nouvelle grille », un étudiant a réussi alors qu'il a très bien répondu aux questions de la famille SDP (11.5 sur 15) et complètement raté la famille « Autres » (0,5 sur 9).

Simulation avec deux étudiants

J'ai repris, en annexe 10 , les résultats détaillés de toutes les questions de l'évaluation pour deux étudiants :
- l'étudiant n° 8 qui a raté l'évaluation avec la grille « en cours de Capaes » (7/20) et qui a réussi tout juste avec la « nouvelle » grille (10/20),
- l'étudiant n°11 qui a bien réussi avec les deux grilles (17/20 dans les deux cas).

Si on observe les résultats question par question, on voit que la grille « en cours de Capaes » et la « nouvelle » grille donnent des résultats similaires : lorsque tous les CM sont notés à 1 ou 2 avec la grille « en cours de Capaes », l'étudiant a plus que la moitié pour la question avec la « nouvelle » grille.
L'étudiant n°8 a raté les questions de la famille « Autres » : dans son bilan « Autres », il a 2 CM notés à 0 (CM2 et CM3), ce qui l'amène à une note globale de 7/20 avec la grille « en cours de Capaes », alors qu'avec la « nouvelle » grille, il obtient la moitié. Cela montre une fois de plus que le fait de devoir réussir les deux familles de questions rend la grille « en cours de Capaes » plus exigeante.

Pour faire une analyse plus fine encore, j'ai détaillé la notation de la question 5, qui me semble intéressante car beaucoup d'étudiants ont utilisé un raisonnement différent du mien. Si l'on suit strictement la grille « en cours de Capaes », cette différence de démarche est pénalisante car les indicateurs ne sont pas remplis parfaitement.
L'étudiant n°8 a fait en plus une faute de calcul qui entache la correction et la cohérence des résultats. De ce fait, il obtient CM1=2, CM2=1 et CM3=1 avec la grille « en cours de Capaes » et 2 (sur 3) avec la « nouvelle » grille.
L'étudiant 11 qui a parfaitement résolu le problème est légèrement pénalisé par l'originalité

de son raisonnement avec la grille « en cours de Capaes » : il obtient CM1=2, CM2=1 et CM3=2 alors qu'il obtient le maximum avec la « nouvelle » grille.
Dans les deux cas, le résultat est bon mais la grille « en cours de Capaes » est trop rigide et enferme l'étudiant (et l'enseignant) dans une démarche logique prédéfinie.

Conclusion

L'analyse des résultats montre que la « nouvelle » grille est à la fois plus bienveillante que la grille « en cours de Capaes » et qu'elle offre la réussite aux étudiants qui ont une connaissance minimale de l'ensemble de l'AA.

Sans appliquer strictement la règle des 2/3 recommandée par Gérard (2009), elle offre quand même aux étudiants plusieurs occasions de montrer qu'ils ont acquis une compétence.

Elle constitue un vrai progrès par rapport à la grille que j'avais initialement prévue et qui s'est avérée inutilisable car cette « nouvelle » grille prend en compte le fait qu'on peut suivre différents raisonnements pour résoudre un problème, en ne s'attachant finalement qu'à deux critères minimaux, la cohérence et la correction.

Conclusions générales

Ce travail m'a permis de réfléchir à l' AA « Mathématiques 3 » que je dispense en deuxième normale primaire.

J'ai réalisé pleinement que mes objectifs concernant cette AA et ma méthodologie doivent être alignés autant que possible avec son évaluation.
Cela m'a obligé à préciser mes objectifs, à réfléchir à la méthodologie que j'utilise et à d'éventuelles pistes d'amélioration et enfin, à me pencher sur l'évaluation.

J'ai rédigé des questions assez proches de celles posées l'année passée par mon accompagnant, Mme Lamon, et en parfaite concordance avec ce que j'estime que les étudiants doivent avoir intégré.

J'ai travaillé les grilles d'évaluation. En plus d'une grille classique, qui s'est finalement avérée inutilisable telle quelle, j'ai construit une grille sur base de la théorie que j'ai découverte au cours de ce travail.
Ce travail m'a menée à remanier cette grille en profondeur pour finalement arriver à une grille qui me semble garantir que l'évaluation est bien pertinente, valide et fiable.

J'ai aussi consacré du temps à l'aspect descriptif de l'évaluation.
Lors de la correction de l'évaluation, j'ai noté les questions qui ont posé le plus de difficultés aux étudiants et j'ai pris un peu de temps au Q2 pour corriger l'examen en insistant sur les points les moins bien compris, en me plaçant davantage dans une perspective de formation .

L'année prochaine, si on me confie à nouveau cette AA, je prendrai soin d'expliquer aux étudiants en début d'année sur quels critères ils seront évalués lors de l'examen et, de temps en temps, lorsque l'un d'eux vient au tableau pour résoudre un exercice, je lui dirai quelle note j'attribuerais à sa prestation sur base de ma nouvelle grille.

Bibliographie

Baruk S. (1995), Dictionnaire des Mathématiques élémentaires, Seuil, Paris,

Berthiaume D., Rege Colet N (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques Tome 1 : Enseigner au supérieur : Berne : Peter Lang

de Ketele, J-M et Roegiers, X (1991, 3ème éd.1996),. Méthodologie du recueil d'informations, Bruxelles : De Boeck Université.

Gerard, F.-M. (2009). Evaluer des compétences - Guide pratiques. Bruxelles: De Boeck.

Roegiers, X. (2011), Les mathématiques à l'école élémentaire tomes 1 et 2, De Boeck, Bruxelles,

Rouche, N. (2006), Du quotidien aux mathématiques, Ellipses, Paris.

Sylvestre, Lanarès, & Laperrouzza (2018). Colloque du SAPES, Sherbrooke

Tyler R. W. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instructions. Chicago: University of Chicago Press.

Annexes

Annexe 1 : plan d’accompagnement

Annexe 2 : références pour l'activité d'apprentissage « Mathématiques 3 »

L'essentiel :

- Boule, F. (2001), *Questions sur la géométrie et son enseignement*, Nathan Pédagogie, Paris,
- Cerquetti-Aberkane F. (1992), *Enseigner les mathématiques à l'école*, Hachette, Paris,
- Corrieu L. (1999), *Dictionnaire du professeur des écoles,* Vuibert, Paris.
- Ermel (2005), Apprentissages numériques et résolution de problèmes, du CP au CM, Hatier pédagogie
- Roegiers, X. (2011), Les mathématiques à l'école élémentaire tomes 1 et 2, De Boeck, Bruxelles,
  Rouche N. (2006), Du quotidien aux mathématiques, Ellipses, Paris.

Complément théorique

- Deledicq A. (2004), *Maths Collège*, Ed. de la Cité
- Mason J. (1997), *L'esprit mathématique,* De Boeck, Bruxelles,.

Complément sur les exercices et la didactique générale

- Charnay R. et Mante M. (1996), *Préparation à l'épreuve de mathématiques du concours de professeur des écoles - tomes 1 et 2,* Hatier, Paris.

Manuels scolaires actuellement beaucoup utilisés

Remarque importante : penser à être critique : il peut toujours y avoir des erreurs, elles sont progressivement corrigées dans les éditions suivantes

- Galaxie math, Louvain-la-Neuve : Éditions Van In
- Tip Top, Waterloo : Plantyn (particulièrement utilisé)

Compléments méthodologiques

- Collection "Maths et sens" des éditions De Boeck
- Bacquet M. - Gueritte-Hess B. (1982), Le Nombre et la Numération - Pratique de rééducation, Paris, Editions Isoscel,
- Baruk S. (2003), Comptes pour petits et grands (Vol 1 et Vol 2), Magnard, Paris.
- BarukS. (1995), Dictionnaire des Mathématiques élémentaires, Seuil, Paris,
- Dupe Cl., Hillion M. (1998), *Travaux numériques 6e,* Nathan Pédagogie, Paris,
- Geninet, A. (1993), *La gestion mentale en mathématiques - Application de la 6e à la seconde,* Collection Pédagogie, Paris, Retz,
- Jonnaert, Ph.(1994), *L'enfant-géomètre,* Plantyn, Bruxelles,
- Pallascio R. (1997), *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants,* De Boeck Université, coll. La spirale, Bruxelles,
- Taurisson, A. (1999), Le sens des mathématiques au primaire (surtout les opérations), Modulo, Québec,
- Verscharen- Dupuis B. (1992), *La mathématique à l'école maternelle et au début de l'école primaire,* De Boeck, Bruxelles,

Lien général intéressant : http://www.jeuxmath.be/ressource/outils-de-formation/

Annexe 3 : Objectifs spécifiques précisés à chaque début de chapitre

Traitement des données :

- Pouvoir analyser des données présentées sous différentes formes.
- Pouvoir présenter des informations sous une forme visuelle adaptée.

Grandeurs :

- Repérer un certain nombre de grandeurs utilisées dans la vie quotidienne, et celles qui sont enseignées à l'école primaire.
- Identifier les concepts de bases liés aux grandeurs : aspect qualitatif, quantitatif, conservation de la grandeur.
- Repérer un certain nombre d'unités de mesure de grandeurs utilisées dans la vie quotidienne, et celles qui sont enseignées à l'école primaire.
- Identifier les concepts de bases liés aux mesures des grandeurs : étalons (non conventionnels ou conventionnels), multiples et sous-multiples, conversions.
- Identifier les étapes essentielles pour des conversions de grandeurs
- Identifier les étapes essentielles pour les résolutions de problèmes
- Résoudre des problèmes variés sur les grandeurs.

Problèmes :

- Pouvoir classer des problèmes en catégories
- Aborder les aspects méthodologiques d'une résolution d'un problème
- Résoudre les exercices du CEB et du CE1D comme à l'école primaire et au début du secondaire.

Grandeurs et problèmes :

- Connaître les différents types de problèmes classiques liés à des grandeurs directement proportionnelles
- Maîtriser le vocabulaire spécifique associé
- Pouvoir proposer et résoudre des problèmes classiques liés à des grandeurs inversement proportionnelles
- Pouvoir proposer et résoudre des problèmes classiques liés à des partages non équitables.

Annexe 4: Q3 : examen de MATHEMATIQUE – janvier 2020

NOM : . . . . . PRENOM : . . . . . CLASSE : 2 N Pri A

Attention : orthographe, formulation et présentation seront prises en compte pour l'évaluation.
Expliquez clairement votre raisonnement en détaillant toutes les étapes avant de donner la réponse.

Pas de notes de cours, pas d'autre document. ***PAS DE CALCULATRICE !***
Il est formellement interdit de se prêter du matériel.
La détention de tout matériel électronique (gsm , calculatrice, …), ***même éteint,*** *sera considéré comme une tentative de fraude.*

1) En 2003, j'ai acheté une petite maison au bord de la Sambre.
   En 2018, sa valeur avait augmenté de 50%.
   Cette année, elle a malheureusement été inondée lors de pluies abondantes au mois d'avril. De ce fait, sa valeur a diminué de 10% par rapport à 2018.
   De combien de % sa valeur a-t-elle finalement varié par rapport à 2003 ?

2) Dans un poulailler, le nombre de poussins a diminué de 20% à cause de la visite d'un renard affamé. Il n'en reste que 32. Combien étaient-ils au départ ?

3) Des randonneurs ont une carte dont l'échelle est 1/30 000.
   Quelle est, sur cette carte, l'aire en cm² d'un carré représentant un champ de 3 600 ha?

4) Le Thalys roule à 50 km/h sur 50 km, ensuite à 200 km/h sur 400 km. Quelle est sa vitesse moyenne en km/h? Et en m/s ? (arrondir à l'unité)

5) A 10 heures, Robert part vers le sud à 60 km/h. Deux heures plus tard, sa femme qui souhaite le rejoindre, prend la même direction à 120 km/h.
   Où et quand les époux vont-ils se rejoindre ?

6) 10 maçons, travaillant 8 heures par jour, ont pris 4 jours pour faire construire un mur de 120m de long. Combien de jours faudrait-il à 20 maçons travaillant 6 heures par jour, pour ajouter 90m à la longueur de ce mur ?

7) Une grand-mère souhaite faire un don de 1 000 € à partager entre ses trois petites-filles Laura, Asma et Romane. Pour des raisons personnelles, elle souhaite que Laura ait 80 € de moins qu' Asma et qu'Asma ait 120 € de moins que Romane. Combien recevra chacune ?

8) Au cours du Paris-Dakar, deux équipes A et B sont en panne dans le désert. Elles disposent en tout de 375 l d'eau. Elles décident de se séparer. L'équipe A, qui compte 6 membres, aura à parcourir 75km et l'équipe B, qui compte 5 membres, aura à parcourir 60 km. En fonction du nombre de km à parcourir et du nombre de nombre dans chaque équipe, répartissez équitablement l'eau entre les 2 équipes.

   Rappel :
- SDP : questions 1 à 5,
- Autres : questions 6 à 8

Annexe 5 : Grille d'évaluation avant Capaes

Q1 (/ 3) valeur initiale de la maison en 2003 = Co
=> valeur en 2018 = C1 = Co x 1,5 (0,5 point)
=> valeur en 2019 = C2 = C1 x 0,9 (0,5 point) = Co x 1,5 x 0,9 = Co x 1,35 (1 point)
=> la valeur de la maison a augmenté de 35% (1 point) entre 2003 et 2019

Q2 (/ 3) No = nombre de poussins au départ
No x 0,8 (1 point)= 32 => No = 32 : 0.8 (1 point)= 40 (1 point)

Q3 (/ 3) 3 600 ha = 36 000 000 m² (0.5 point) = 6 000m x 6 000m = 600 000cm x 600 000cm (0.5 point)
échelle = 1/36000 => 1 cm représente 30 000cm
=> 20 cm représente 600 000cm (1 point)
sur la carte, le champ est représenté par un carré de 20cm de côté càd 400 cm² (1 point)

Q4 (/ 3) v1=50km/h ; e1=50km => t1= 1h (0.5 point)
v2=200km/h ; t2=2h => e2=400km (1 point)
vmoy= distance totale/durée totale (0.5 point) = 450/3=150km/h (0.5 point)
= 50/12m/s = 42 m/s (0.5 point)

Q5 (/ 3) H = heure à laquelle les 2 époux se rejoignent
distance parcourue par Robert = 60km/h x (H-10) (0.5 point)
distance parcourue par sa femme = 120km/h x (H-12) (0.5 point)
ces 2 distances sont égales (1 point) => H = 14h (1 point)

Q6 (/ 3) 10 maçons x 8h x 4j = 320h de main d'œuvre pour 120m (1 point)
=>320x ¾ = 240h pour 120 x ¾ = 90m (1 point)
20 maçons x 6h x n = 240h => n= 2jours (1 point)

Q7 (/ 3) part de Laura : x - 120 – 80 (expression correcte des 3 parts :1 point)
part de Asma: x – 120 (fausse mais somme = 1 000 euros : 0,5 point)
part de Romane : x
total = 3x - 320 = 1000 => x = 440 (1 point)
=> Romane recevra 440 euros, Asma 320 et Laura 240 (1 point)
si la somme de ce que chacune reçoit = 1000 (0,5 point)

Q8 (/ 3) A : 6 personnes x 75 km = 450km donc : 225 l
B : 5 personnes x 60 km = 300km (1 point) 150 l(1 point)
total = 750 km pour 375 l d'eau (1 point); donc 2km pour 1 l

Total = 24 points + 0 ou 1 pour la présentation = > total sur 25

Rappel :

SDP : questions 1 à 5,

Autres : questions 6 à 8

Annexe 6a: Grille d'évaluation en cours de Capaes

	CM1 : Pertinence	CM2 : Correction	CM3 : Cohérence	Remarques au cours de la correction de l' évaluation de janvier
1	Utilisation de la multiplication pour calculer une variation de x% Recherche de la variation globale entre 2003 et 2019	Ajouter 50% = multiplier par 1,5 Diminuer de 10% = multiplier par 0,9 Réponse = augmentation de 35%	La démarche utilisée est logique La réponse est vraisemblable et exprimée en %	L' utilisation de la multiplication n' est pas obligatoire. Plusieurs raisonnements sont possibles => trop restrictif
2	Utilisation de la multiplication pour calculer une variation de x% Recherche du nombre initial de poussins	Diminuer de 20% = multiplier par 0,8 Réponse = 40 poussins	n x 0,8 = 32 => n = 32 : 0,8	L' utilisation de la multiplication n' est pas obligatoire. Plusieurs raisonnements sont possibles => trop restrictif
3	Recherche du côté du carré réel Recherche du côté du carré sur la carte	conversion ha => m² aire réelle = 360 000 m² côté réel = 600m = 60000 cm utilisation de l' échelle ok : 1cm représente 30 000 cm 2cm représentent 60 000 cm Aire sur la carte = 4cm²	La démarche utilisée est logique La réponse est vraisemblable (qq cm²) et exprimée en cm²	Les indicateurs sont trop précis. Plusieurs chemins sont possibles pour arriver à la bonne réponse.

Annexe 6b : Grille d'évaluation en cours de Capaes (suite 1)

	CM1 : Pertinence	CM2 : Correction	CM3 : Cohérence	Remarques au cours de la correction de l' évaluation de janvier
4	Identification de 2 tronçons, avec pour chacun v, e et t Calcul de t1 Calcul de e2 Calcul de la distance totale Calcul de la durée totale	Vmoy = distance tot/durée tot Vmoy = 150km/h = 42m/s t1 = 1h e2 = 400km	La démarche utilisée est logique La réponse est vraisemblable (<400km/h) et exprimée en km/h	Il y a plusieurs façons d' arriver à la vitesse moyenne. Les étudiants ne font pas tous les calculs intermédiaires.
5	Calcul de la distance parcourue par Robert Calcul de la distance parcourue par sa femme Calcul de l' heure de rencontre	- distance parcourue par Robert = 60km/h x (H-10) - distance parcourue par sa femme = 120km/h x (H-12) - H = 14h - distance = 240 km	- Distance parcourue par Robert = distance parcourue par sa femme - Les époux se rejoignent à la même heure	Seule la cohérence et l' exactitude sont vraiment importante. Certains étudiants résolvent le problème par un dessin : super !
6	Nb d' h de main d' œuvre = nb de maçons x nb d' h/j x nb de jours Calcul du nombre d' heures de main d' œuvre pour 120m Calcul du nombre d' heures de main d' œuvre pour 90m	10 maçons x 8h x 4j = 320h de main d' œuvre pour 120m Pour 90 m, il faut 240h de main d' œuvre Durée = 2 jours	Facteur multiplicatif pour passer de 120 à 90m = facteur multiplicatif pour le nombre d' heures de main d' œuvre Réponse en jours	Ici aussi, plusieurs démarches possibles.

Annexe 6c : Grille d'évaluation en cours de Capaes (suite 2)

	CM1 : Pertinence	CM2 : Correction	CM3 : Cohérence	Remarques au cours de la correction de l' évaluation de janvier
7	Somme des montants reçus = 1000 euros Mise en équation des parts de Laura, Asma et Romane	Part de Laura = x - 120 – 80 part de Asma= x – 120 part de Romane = x Romane recevra 440 euros, Asma 320 et Laura 240	Si on additionne les montants reçus, on trouve bien 1000 euros	Certains étudiants ont trouvé la solution sans passer par la mise en équation.
8	Respect de la consigne : calcul du nb de l d' eau par personne et par km	A : 6 personnes x 75 km = 450km B : 5 personnes x 60 km = 300km total = 750 km pour 375l Donc 1l pour 2 km Donc : A : 225l et B : 150l	Nb de l pour A et pour B = 375l L' équipe A reçoit plus que l' équipe B	Plusieurs raisonnements possibles. Les indicateurs sont trop contraignants.

Rappel :

- SDP : questions 1 à 5,
- Autres : questions 6 à 8

Annexe 7 : Grille de notation en cours de Capaes

NOM : . . . . . PRENOM : . . . . . CLASSE : 2 N Pri A

Q3 : examen de MATHEMATIQUE – janvier 2020

famille	N° de question	CM1 : Pertinence	CM2 : Correction	CM3 : Cohérence	CP : Présentation
SDP	1	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1
SDP	2	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1
SDP	3	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1
SDP	4	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1
SDP	5	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1
Bilan SDP		**0 - 1 - 2**	**0 - 1 - 2**	**0 - 1 - 2**	
Autres	6	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1
Autres	7	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1
Autres	8	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1 - 2	0 - 1
Bilan Autres		**0 - 1 - 2**	**0 - 1 - 2**	**0 - 1 - 2**	

0 : maîtrise insuffisante, 1 : maîtrise suffisante, 2 : maîtrise maximale

CM :

- **Nombre de zéros dans les bilans CM : …….**
- **Si pas de zéro, total des points de CM : ……**

CP

- **Total des points de CP : ……**
- **Total des points de CP >= 4/8 ? => CP maîtrisé => 1**
  Total des points de CP < 4/8 ? => CP non maîtrisé => 0

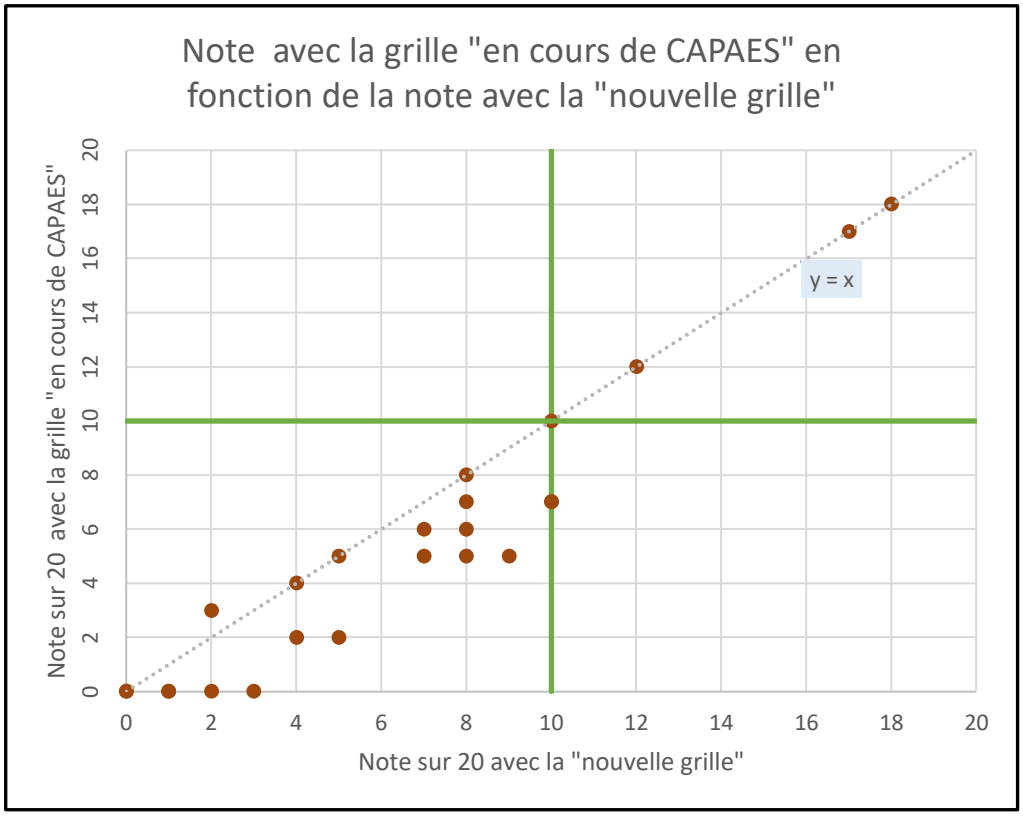
« table de conversion » pour obtenir la note sur 20

	CP = 0	CP = 1
Nombre de « 0 » dans les CM	**Note sur 20**	**Note sur 20**
0	(Total CM x 2) x 4/5, arrondi à l'unité	((Total CM x 2) + 1) x 4/5, arrondi à l'unité
1	8	9
2	6	7
3	5	6
4	3	4
5	2	3
6	0	1

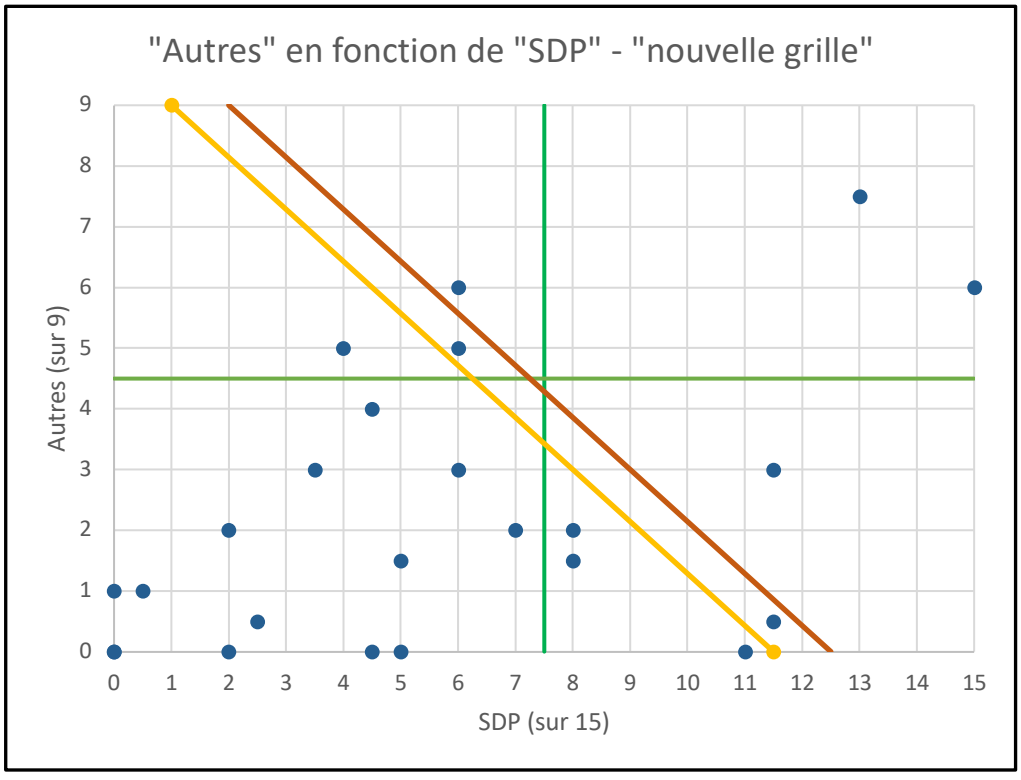
Annexe 8 : Résultats détaillés de l'évaluation de janvier 2020

	Grille de cotation clinique												"Nouvelle" grille												Grille en cours de Capaes	
	SDP1	SDP2	SDP3	SDP4	SDP5	total SPD sur 15	Autre1	Autre2	Autre3	Total Autre sur 9	Présentat	Total général 25	Total général 20	SDP/(	SDP/(	SDP/(	SDP/(	Autre	Autre	Autre	Autre	Autre	Prése	Note sur 20	
Etudiant 1	0	0	0	2,5	0	2,5	0	0,5	0	0,5	0	3	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	
Etudiant 2	0	1	1	3	2	7	1,5	0,5	0	2	0,5	9,5	8	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	8	
Etudiant 3	2	3	1	2,5	3	11,5	3	0	0	3	0,5	15	12	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	
Etudiant 4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Etudiant 5	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Etudiant 6	0	0	0	0	2	2	0	2	0	2	0	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Etudiant 7	0	2	0	0	3	5	1	0,5	0	1,5	0	6,5	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
Etudiant 8	2	2	3	2,5	2	11,5	0,5	0	0	0,5	0	12	10	2	1	2	1	0	0	0	0	0	1	7	
Etudiant 9	2,5	0	0	2,5	3	8	1,5	0,5	0	2	0	10	8	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	
Etudiant 10	0	0	0	0,5	0	0,5	1	0	0	1	0	1,5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Etudiant 11	2	2	3	3	3	13	3	1,5	3	7,5	1	21,5	17	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	17	
Etudiant 12	1	2	0	0	3	6	3	3	0	6	1	13	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Etudiant 13	0	0	1	2,5	0	3,5	0	3	0	3	0	6,5	5	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	5	
Etudiant 14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Etudiant 15	0	2	0	2	0	4	0	2	3	5	0,5	9,5	8	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	7	
Etudiant 16	0	2	0	3	3	8	1	0,5	0	1,5	0	9,5	8	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	5	
Etudiant 17	0	2	0,5	2,5	1	6	2	1	0	3	0	9	7	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	6	
Etudiant 18	0	0	0,5	2,5	3	6	1,5	3	0,5	5	1	12	10	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	7	
Etudiant 19	0	0	0	2	3	5	0	0	0	0	0	5	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
Etudiant 20	3	3	3	3	3	15	1	3	2	6	1	22	18	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	18	
Etudiant 21	3	2	0	3	3	11	0	0	0	0	0,5	11,5	9	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	
Etudiant 22	0	2	0	2,5	0	4,5	0	0	0	0	1	5,5	4	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	4	
Etudiant 23	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Etudiant 24	0	0	0	1,5	3	4,5	3	1	0	4	0	8,5	7	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	5	
													6,6											5,4	
													4,8											5,0	

Annexe 9 : Analyse détaillée de l'évaluation de janvier 2020



Graphique 1

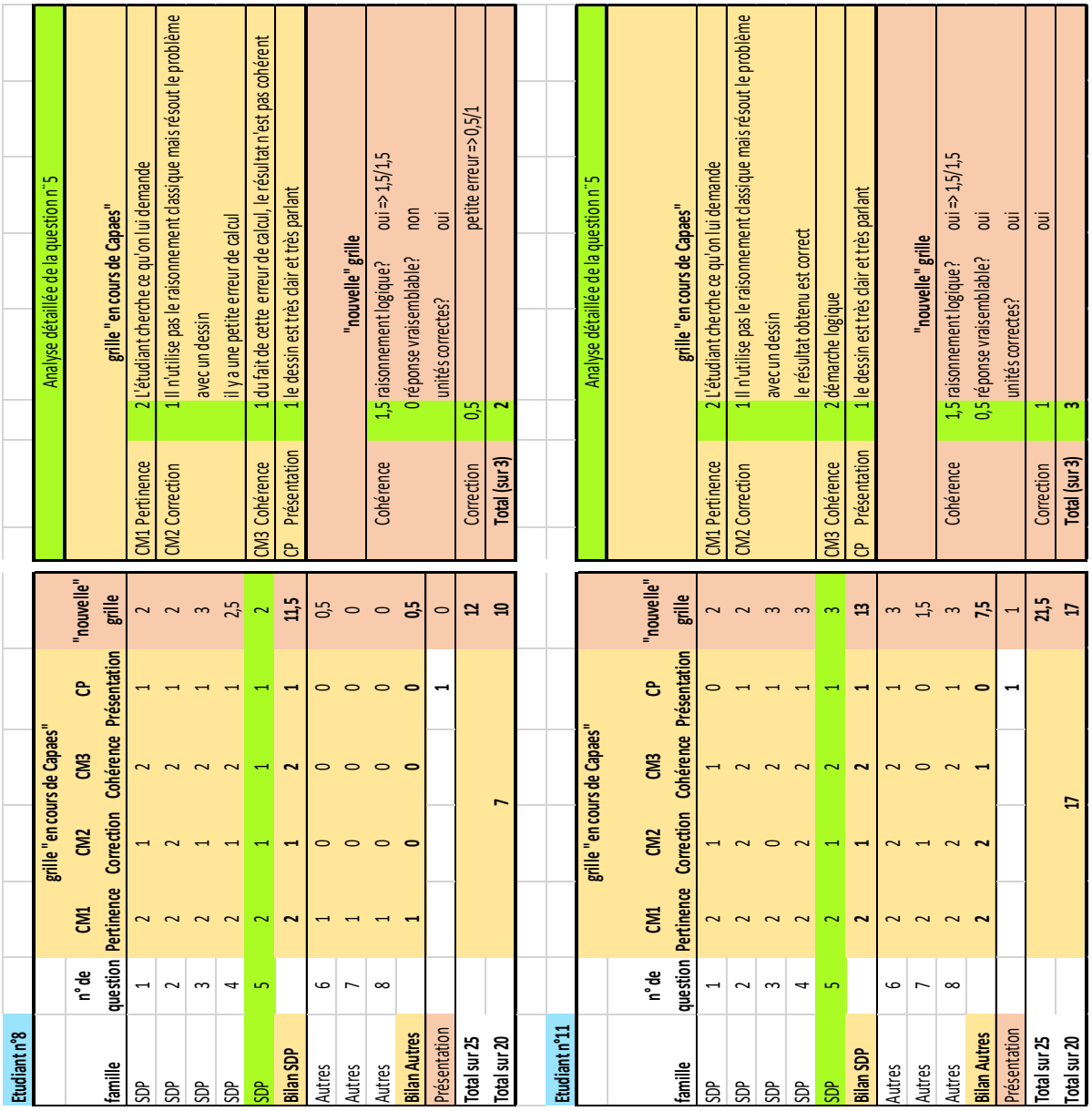


Graphique 2

frontière réussite avec la « nouvelle » grille

frontière réussite avec la grille « en cours de Capaes »

Annexe 10 : Focus sur 2 étudiants lors de l'évaluation de janvier 2020



Etudiant n°8

famille	n° de question	grille "en cours de Capaes" CM1 Pertinence	CM2 Correction	CM3 Cohérence	CP Présentation	"nouvelle" grille
SDP	1	2	1	2	1	2
SDP	2	2	2	2	1	2
SDP	3	2	1	2	1	3
SDP	4	2	1	2	1	2,5
SDP	5	2	1	1	1	2
Bilan SDP		**2**	**1**	**2**	**1**	**11,5**
Autres	6	1	0	0	0	0,5
Autres	7	1	0	0	0	0
Autres	8	1	0	0	0	0
Bilan Autres		**1**	**0**	**0**	**0**	**0,5**
Présentation					1	0
Total sur 25						**12**
Total sur 20				**7**		**10**

Analyse détaillée de la question n°5		
grille "en cours de Capaes"		
CM1 Pertinence	2	L'étudiant cherche ce qu'on lui demande
CM2 Correction	1	Il n'utilise pas le raisonnement classique mais résout le problème avec un dessin
CM3 Cohérence	1	du fait de cette erreur de calcul, le résultat n'est pas cohérent
CP Présentation	1	le dessin est très clair et très parlant
"nouvelle" grille		
Cohérence	1,5	raisonnement logique? oui => 1,5/1,5
	0	réponse vraisemblable? non
		unités correctes? oui
Correction	0,5	petite erreur => 0,5/1
Total (sur 3)	**2**	

Etudiant n°11

famille	n° de question	grille "en cours de Capaes" CM1 Pertinence	CM2 Correction	CM3 Cohérence	CP Présentation	"nouvelle" grille
SDP	1	2	1	1	0	2
SDP	2	2	2	2	1	2
SDP	3	2	0	2	1	3
SDP	4	2	2	2	1	3
SDP	5	2	1	2	1	3
Bilan SDP		**2**	**1**	**2**	**1**	**13**
Autres	6	2	2	2	1	3
Autres	7	2	1	0	0	1,5
Autres	8	2	2	2	1	3
Bilan Autres		**2**	**2**	**1**	**0**	**7,5**
Présentation					1	1
Total sur 25						**21,5**
Total sur 20				**17**		**17**

Analyse détaillée de la question n°5		
grille "en cours de Capaes"		
CM1 Pertinence	2	L'étudiant cherche ce qu'on lui demande
CM2 Correction	1	Il n'utilise pas le raisonnement classique mais résout le problème avec un dessin
		le résultat obtenu est correct
CM3 Cohérence	2	démarche logique
CP Présentation	1	le dessin est très clair et très parlant
"nouvelle" grille		
Cohérence	1,5	raisonnement logique? oui => 1,5/1,5
	0,5	réponse vraisemblable? oui
		unités correctes? oui
Correction	1	oui
Total (sur 3)	**3**	

DERYA

CAPAES : Dossier de progression

Comment limiter la part de subjectivité dans l'évaluation d'une épreuve intégrée ?

ou

Comment faire pour que l'interprétation de l'évaluation d'une mallette pédagogique multidisciplinaire soit cohérente (valide) et constante (fidèle) ?

Introduction

Après quinze ans dans le secondaire comme professeur de français et deux ans en promotion sociale, j'ai commencé à mi-temps à l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée (ISPG) en janvier 2019 en préscolaire. J'ai repris les cours de français et de MELF d'une collègue partie en détachement. Au sein de l'ISPG, il y a une grande solidarité entre les enseignants et un partage assez général des ressources. J'ai donc reçu les notes des Activités d'Apprentissage (ActA) que je reprenais et me les suis appropriées d'une part en intégrant les concepts théoriques à dispenser et d'autre part en les rendant concrets pour les ancrer dans la réalité des étudiants. Mon parcours professionnel antérieur et ma spécialisation en français langue étrangère (FLE) en sont certainement le déclencheur. Je ne pouvais pas me contenter de dispenser des savoirs sans les mettre en lien avec la réalité de terrain des futurs enseignants. Depuis septembre 2019, j'ai un temps plein réparti en préscolaire, primaire et AESI pour des heures de français et de maîtrise écrite et orale de la langue française (MEOLF).

Dans le cadre de ma formation CAPAES, et plus particulièrement de l'UF4, j'analyserai ma pratique pour une ActA en français en Bloc 1 de préscolaire dont l'évaluation finale est une épreuve intégrée. L'UE regroupe des heures de mathématique, de français, de psychomotricité et de musique et est évaluée sous forme de mallette pédagogique. Au total, six enseignantes interviennent dans cette unité, chacune avec une certaine autonomie. Pour reprendre les termes de Philippe Perrenoud, il y a « divers degrés de concertation : certaines tâches sont décidées, planifiées et réalisées en commun, dans leur détail, alors que d'autres sont discutées en équipe au plan des principes, chacun retrouvant sa liberté de manœuvre dans la planification et la réalisation ».
Cette ActA est la suite de celle de PS 109 « français » au Q1. Cette dernière se centre essentiellement sur la linguistique (notion de signe linguistique, de conscience phonologique, développement du langage chez l'enfant de 0 à 6 ans (syntaxe et lexique), théorie de la communication selon F. de Saussure et R. Jakobson).

Lors des heures de français du Q2, avec mes deux collègues de français, nous approfondissons la lecture et la compréhension du programme de français de l'enseignement catholique en préscolaire, nous abordons la différence entre récit du quotidien et récit d'imagination, les comptines, les transactions littéraires, comment bien choisir un album de littérature de jeunesse, la littérature de jeunesse (dans son aspect historique et dans l'analyse de deux auteurs) et les contes.

Mon choix de réfléchir à ma pratique dans cette ActA pour l'UF4 vient de mon sentiment mitigé lors de l'évaluation finale en juin dernier. Je me suis rapidement rendu compte, à l'IRG, lors de nos séances de groupes d'analyse de pratiques professionnelles (GAPP), que ce malaise venait probablement, en partie, de notre « grille » d'évaluation. De plus, lors de la présentation des travaux par les étudiants en juin dernier, j'ai vraiment eu le sentiment de ne pas avoir réussi à faire comprendre nos attendus… J'avais l'impression de ne pas « recevoir » ce que j'attendais. J'ai ressenti comme un décalage entre nos objectifs et l'évaluation : les mallettes pédagogiques des étudiants ne reflétaient pas, selon moi, les objectifs stipulés dans notre fiche UE.

J'analyserai donc, dans ce travail, cette ActA de français, en la confrontant notamment aux modèles théoriques de Tyler et de Sylvestre, Lanarès et Laperoussa.

1. Présentation du DAP selon le canevas visuel de scénario pédagogique de Sylvestre, Lanarès et Laperoussa (2018)

Sur le site de l'ISPG, se trouve le descriptif de l'UE PS208, intitulée « Concevoir et exploiter des outils pédagogiques » et dont je souhaite analyser la partie « français » à la lumière du modèle de Sylvestre, Lanarès et Laperoussa.

A. Le contexte

Contexte : Institut Supérieur de Pédagogie Galilée - Préscolaire

Etudiants Bloc 1 Préscolaire – 1PSB 39 étudiantes en septembre – 26 début février Etudiantes venant d'écoles secondaires très différentes et de filières différentes.	**Ressources** Notes de cours et power point.
Cursus Activité d'apprentissage qui se donne au Q2. Prolongement de l'ActA de français du Q1 (centrée sur la linguistique). Fait partie d'une unité regroupant différentes disciplines : mathématique, psychomotricité, musique et français.	**Enseignants** Trois professeurs en parallèle pour la partie français dans les différentes classes (18h). Un professeur de musique (10h). Une autre pour mathématique (15h). Une autre encore pour psychomotricité (12h). 1ECTS par discipline

B. Le contenu :

En ce qui concerne le français, nous abordons le programme de français de l'enseignement catholique fondamental (pour l'école maternelle), les comptines comme un outil pédagogique de choix, les récits du quotidien et récits d'imagination, les transactions littéraires lors de lectures partagées, la littérature de jeunesse et en particulier « Les trois brigands » de Tomy Ungerer et l'œuvre de Mario Ramos et finalement, les contes dans leur dimension théorique et historique.

C. Les objectifs d'apprentissage :

De manière générale, il s'agit d'abord de gérer les apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires et de gérer l'environnement relationnel au sein de la classe.
Dans cette UE, il n'y a ni prérequis ni corequis.

De manière plus précise, l'unité développe les savoirs et contenus suivants :

- Les comptines comme support d'apprentissage et/ou comme outil de gestion de classe : notions de détentes relaxantes et dynamisantes en psychomotricité ; notions musicales liées au rythme, à la forme d'un chant ou d'une comptine ; notions de développement syntaxique et phonologique en français.
- Les bases de la littérature de jeunesse (y compris les contes) à des fins d'exploitations didactiques.
- Le matériel pour développer des notions de logique en mathématique : structure en arbre, ensembles, tableau à double entrée, opérateurs logiques.
- La maitrise de la langue française (orthographe et expression).

L'unité développe en même temps les aptitudes suivantes :

- Créer un recueil personnel de ressources variées à utiliser en stage (chants, contes, comptines, répertoire d'albums, de jeux, ...) ; choisir adéquatement un outil en fonction des besoins des enfants et/ou du climat relationnel de la classe.
- Concevoir du matériel de psychomotricité, ainsi qu'une série d'activités liées à son exploitation.
- Gérer les transitions de façon musicale, et se créer une valise à transitions musicales.
- Créer du matériel en vue d'enrichir les approches méthodologiques en fonction d'objectifs disciplinaires ou interdisciplinaires visés, et rédiger des fiches d'activités à exploiter en stage ; choisir adéquatement un outil comme support d'apprentissage en psychomotricité, musique, français, mathématique.
- Faire preuve d'une maitrise de la langue écrite (expression et orthographe) dans l'ensemble des outils conçus.

Je reviendrai notamment, juste après cette présentation générale du DAP, sur le lien entre nos objectifs propres à l'ActA de français et l'évaluation finale.

D. Les stratégies d'enseignement :

Dans chaque discipline, nous proposons une approche théorique et pratique des concepts (mises en situation, recherches en groupes, productions, supervision des fiches d'activité, ...) et une expérimentation au niveau adulte.
Nous insistons dès lors pour qu'il y ait une participation active des étudiants aux cours et une expérimentation des activités en stage, dans la mesure du possible. Mais nous sommes bien conscientes que les étudiants n'ont que très rarement l'occasion de tester toutes nos activités lors de leur stage de bloc 1.

En préscolaire, tous les apprentissages, avec les enfants, doivent passer par les trois corps (corps vécu, manipulé et représenté). Dans un souci de cohérence, j'avais besoin que les étudiants vivent concrètement les choses aussi et qu'ils expérimentent, comme annoncé dans la fiche UE, les concepts abordés.
Entre le 2e quadri de l'année 2018-2019 et celui de 2019-2020, j'observe quelques changements dans les stratégies mises en place par mes collègues pour l'ActA de français. Pour reprendre une partie du modèle de C. BRASSARD et A. DAELE (2003), je dirais que le curseur du « rôle de l'enseignant glisse de celui de fournisseur des connaissances à celui qui organise le scénario d'apprentissage de telle sorte que les étudiants acquièrent des connaissances précises par leur expérience ». En effet, cette année, les différentes séances sont davantage construites dans l'idée de donner les outils nécessaires aux étudiants pour qu'ils les utilisent immédiatement dans des tâches très concrètes d'analyses littéraires. Les étudiants sont donc plus actifs et plus participatifs que l'an passé.

E. Les stratégies d'évaluation :

Il s'agit d'une épreuve intégrée sous forme d'examen oral d'une durée de 25 minutes par étudiant ; examen qui prend appui sur la mallette pédagogique réalisée par l'étudiant progressivement et en respect des consignes données dans les différentes disciplines. Concrètement, les étudiants présentent et expliquent le matériel qu'ils ont créé pour les différentes ActA qui composent cette UE. Le jour de l'examen, les étudiants se présentent à quatre en même temps et pêchent, chacun, une discipline. Ils vont dans un local avec le professeur responsable de cette dernière et présentent tout le contenu de leur mallette. Chaque enseignante dispose d'une liste des éléments demandés pour chaque discipline (en Annexe IV). Il s'agit alors de vérifier la présence (ou l'absence) de ces derniers. Ensuite, nous « creusons » les contenus de notre ActA, avec notre grille d'évaluation. A la fin des présentations par les étudiants, nous nous retrouvons entre professeurs et « débriefons ». Nous calculons nos points pour notre matière et voyons les points à retirer selon l'importance des éléments absents chez nos collègues afin d'obtenir la note finale.

La pondération de l'épreuve vaut pour 100 % au sein de l'UE et l'évaluation de la maitrise de la langue est prise en considération (retrait de maximum 10% de la note globale).

Quand une partie d'une UE ou d'une épreuve intégrée n'est pas présentée par l'étudiant, l'épreuve est incomplète et l'UE ne sera pas validée.

2. La triple concordance de Tyler

Afin de peaufiner ma présentation précédente et surtout d'analyser mon action de formation, j'utilise la triple concordance[1] de Tyler. Il s'agit en réalité d'examiner trois ensembles de relations en termes de concordances :

Objectifs VS méthodes ;
Méthodes VS évaluation ;
Evaluation VS objectifs.

Cela permettra de repérer et éviter de nombreuses incohérences ; comme le fait de ne pas entraîner certains objectifs, de questionner hors sujet, d'évaluer en dehors de nos objectifs, etc.

Concrètement, avec nos objectifs généraux, nous souhaitons que les étudiants soient capables de gérer des apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires et de gérer l'environnement relationnel au sein de la classe. Ces objectifs sont communs aux quatre ActA présentes dans cette UE.
En ce qui concerne le français, les étudiants doivent donc maîtriser :

- Les comptines pour développer la syntaxe et la phonologie des enfants.
- Les bases de la littérature de jeunesse (y compris les contes) à des fins d'exploitations didactiques.
- L'orthographe et la syntaxe pour exprimer correctement leurs idées.

Et pour ce faire, ils doivent :

- Créer un recueil personnel de ressources variées à utiliser en stage (chants, contes, comptines, répertoire d'albums, de jeux, ...) ; choisir adéquatement un outil en fonction des besoins des enfants et/ou du climat relationnel de la classe.
- Créer du matériel en vue d'enrichir les approches méthodologiques en fonction d'objectifs disciplinaires ou interdisciplinaires visés, et rédiger des fiches d'activités à exploiter en stage ; choisir adéquatement un outil comme support d'apprentissage en psychomotricité, musique, français, mathématique.

Ces objectifs spécifiques sont les outils qui permettront aux étudiants d'atteindre les objectifs généraux.

Nos méthodes sont essentiellement transmissives, même si nous tentons une mise en pratique des concepts, au niveau adulte. Selon GERARD (2009), un processus d'enseignement-apprentissage idéal passe par 4 moments importants : explorer, analyser, synthétiser et réinvestir. Si je prends l'exemple de la séance sur la découverte du livre « Les trois brigands » de Tomy Ungerer, nous mettons les étudiants dans une situation semblable à celle des enfants de maternelle pour leur faire vivre une lecture partagée. Nous commençons donc par les mettre en projet d'apprentissage tout en faisant des liens avec ce qu'ils connaissent déjà. Ils analysent ensuite, de manière très précise, l'objet d'apprentissage proprement dit (la lecture partagée) et le mettent ensuite en lien avec d'autres savoirs (comment bien choisir un album jeunesse ?) et savoir-faire (lecture vivante d'un album) déjà

[1] Cfr ULB, les fiches-outils de la Cellule PRAC-TICE, http://cte.ulb.ac.be, site consulté le 25 février 2020.

appris. Finalement, ils réinvestissent tous ces apprentissages dans la réalisation et la présentation de leur mallette pédagogique.

Ces deux premiers piliers (objectifs et méthodes) me semblent concordants. Par nos méthodes utilisées, les étudiants peuvent atteindre les objectifs que nous leur fixons.

Notre évaluation est essentiellement certificative, avec une démarche sommative, en fin de quadrimestre.
En 2019, il n'y avait ni évaluation formative ni feedbacks en cours de formation avec les étudiants. Nous ne cherchions pas à réguler ou améliorer le processus d'apprentissage. Nous cherchions uniquement à certifier la maîtrise des « compétences » par les étudiants.
Cette année, avec les modifications insufflées dans cette ActA, nous avons introduit deux évaluations formatives. L'une sur les transactions littéraires et l'autre dans le choix d'un « bon album ». Concrètement, les étudiants réalisent en sous-groupes des analyses d'albums jeunesse. Pour les transactions littéraires, nous leur avons demandé de relever, détailler, illustrer et expliciter les cinq transactions présentes dans « Ernest et Célestine chez le photographe » de Gabrielle VINCENT et d'anticiper les réponses des enfants. Ensuite, pour le choix d'un bon album, nous leur avons présenté les quatre critères importants (les personnages et leurs aventures ; les états mentaux des personnages, les connaissances du monde et la difficulté du texte lu) avant de leur faire vivre un atelier lecture en relevant ces différents éléments dans une série de livres que nous avions choisis. Comme nos heures sont comptées, nous demandons aux étudiants de nous faire parvenir par mail le fruit de leurs réflexions pour y revenir ensuite avec le groupe classe (après une « relecture attentive » par l'enseignant). Notre objectif, ici est clairement de préparer au mieux les étudiants à l'évaluation finale.

L'évaluation certificative finale est, selon moi, le nœud du problème. Notre grille d'évaluation en français manque clairement de structure : les critères et indicateurs n'en sont pas vraiment. Notre grille de juin 2019 se trouve en Annexe I. Il s'agit d'une grille qui a déjà quelques années. Comme le disait PERRENOUD en 1993, le travail d'équipe amène des idées nouvelles, bouscule les traditions et donne à certains enseignants l'envie de rompre avec leurs habitudes. Par mes questions et propositions, je fais sortir mes collègues de leur petite routine… et ça leur fait du bien, me disent-elles. De mon côté, la formation CAPAES me pousse à réfléchir à mes pratiques et à chercher des réponses plus théoriques à des questions pratiques. Je partage mes interrogations et réflexions avec mes collègues dans le but de cheminer ensemble vers des réponses cohérentes et nourries des expériences des autres.

La difficulté, pour moi, réside également dans le fait qu'avant de pouvoir « contrôler » notre matière, il faut s'assurer que tous les éléments demandés par nos collègues des autres disciplines (mathématique, musique et psychomotricité) sont bien présents. Nous devons donc commencer par constater que les éléments prédéfinis sont présents ou non, comme expliqué plus haut. Nous avons une liste d'indicateurs (en annexe IV), ce qui constitue un écueil à éviter selon GERARD. Mais cette liste ne nous donne pas notre cotation, elle nous fera revoir notre note finale dans notre matière en

fonction de la présence et/ou absence des éléments demandés par nos collègues. N'étant pas encore familiarisée avec leurs demandes, je consacrais beaucoup de temps à cette démarche en juin dernier.

Nos méthodes, telles que revues cette année, sont là pour préparer au mieux les étudiants pour l'évaluation finale. Je pense donc que nos méthodes et notre évaluation sont également concordantes.

Là où la concordance semble moins bien fonctionner, c'est entre notre évaluation et nos objectifs. Et notamment, au niveau de l'information recueillie lors de cette dernière. En effet, selon DE KETELE et ROEGIERS (1996), il faut que celle-ci soit :

pertinente : « est-ce qu'on ne se trompe pas de fonction de l'évaluation, d'objectifs à évaluer et d'informations recueillies ? ». Clairement, est-ce que nous vérifions réellement si nos étudiants sont capables de gérer l'environnement relationnel au sein de la classe ? NON. Il y a donc un premier décalage au niveau du lien entre nos objectifs et notre évaluation. Mais, nous évaluons les savoirs, contenus et aptitudes mentionnés dans le descriptif de la fiche UE. Ces derniers permettant, selon nous, aux étudiants de gérer leurs (futures) classes. Notre évaluation semble donc partiellement pertinente.

valide : « est-ce qu'on évalue bien ce que l'on déclare évaluer ? ». Lors de la reformulation de la grille d'évaluation de février (annexe II), j'ai tenté de rester la plus fidèle possible au lien entre la feuille de consignes et la grille. A la lecture de ce premier jet, une de mes deux collègues m'a dit qu'elle trouvait ma première grille trop manichéenne. Je l'ai donc ajustée en tentant de trouver des indicateurs médians (annexe III).

fiable : « la situation est suffisamment indépendante de l'évaluateur et de conditions contingentes ? ». OUI à première vue, mais en y réfléchissant, je me rends compte que mon manque d'expérience dans le domaine en juin dernier a fait que j'étais fort lente dans la vérification du matériel demandé par mes collègues, du coup, je me trouvais « frustrée » une fois arrivée à ma matière… Maintenant que je visualise les attendus, que je sais ce que je dois vérifier, je pense pouvoir mieux gérer cette partie.

Le lien entre l'évaluation et nos objectifs est plus problématique. Il faut absolument que nous travaillions la pertinence de l'information recueillie, sans quoi, un déséquilibre persistera.

3. Assemblage de la grille d'évaluation

Pour construire la grille de juin 2020, je me suis basée sur **le cadre de référence de l'évaluation des apprentissages** d'après Pellegrino, Chudowsky et Glaser (2001) présenté dans l'ouvrage de BERTHIAUME D. (2013).

Il a d'abord fallu **clarifier les apprentissages** que nous souhaitions évaluer. Nous avons donc, avec mes deux collègues de français, redéfini nos attendus et présenté aux étudiants ce qu'ils doivent être capables de savoir, de faire et d'appliquer. Notre souhait est qu'il s'agisse d'apprentissages en profondeur. Nous invitons les étudiants à construire du lien, non seulement au sein de notre ActA, mais également avec les autres ActA que nous dispensons, ou non, comme par exemple avec la MOLF. En effet, dans le cadre de l'examen de MOLF, les étudiants doivent lire un album jeunesse et ensuite justifier le choix de leur album. Ils pourront dès lors s'appuyer sur la théorie vue au cours et pourront avoir un argumentaire mieux structuré que les années précédentes.
De même, lors des ActA de français, nous abordons le conte, mais cette partie n'est pas évaluée dans la mallette pédagogique : nous avons donc sélectionné les éléments qui nous semblent les plus représentatifs.

Ensuite, comment **obtenir une preuve de l'apprentissage** ? Nous avons décidé de maintenir l'évaluation sous forme de mallette pédagogique et donc une production complexe avec des méthodes subjectives. Elles « font appel à une production et performance complexe de l'étudiant qu'il s'agira ensuite d'analyser et de juger et dont, par conséquent, la correction et l'appréciation sont sujettes à une plus grande interprétation. » (BERTHIAUME D., 2013, p. 248). Dans leur mallette, nous trouverons donc les preuves (présence ou absence des éléments demandés ; pertinence de ces derniers, etc.) de leurs différents apprentissages dans les différentes ActA.
Un autre moyen de vérifier cet apprentissage est de recourir aux évaluations, *a posteriori*, de nos ActA par les étudiants grâce aux questionnaires envoyés par le service qualité. Ce retour nous permet de réfléchir à nos méthodes et nos contenus, retour venant des principaux intéressés. Cette évaluation est utile pour ajuster nos séquences d'enseignement-apprentissage des années à venir.

Finalement, comment **analyser les preuves de l'évaluation** ? Il s'agit d'être attentif à la validité (est-ce qu'on évalue bien ce qu'on doit évaluer) et à la fiabilité (est-ce qu'on évalue bien de la même façon les prestations des différents étudiants).
Pour limiter la part de subjectivité, il est nécessaire d'avoir une grille d'évaluation avec des critères et indicateurs clairs, comme définis par GERARD et VAN LINT-MUGUERZA (2000).

Le critère, selon ces derniers, correspond à une qualité de l'objet évalué.
Les critères doivent être :

pertinents : ils doivent donc permettre d'évaluer vraiment que la compétence est maîtrisée ou non et de prendre la bonne décision. Notre examen a pour but de décider de la réussite ou de l'échec des étudiants.

indépendants : c'est-à-dire que l'échec, ou la réussite, d'un critère ne doit pas entraîner automatiquement l'échec, ou la réussite, d'un autre critère. Il ne faut pas évaluer deux fois la même chose.

pondérés : car tous les critères n'ont pas la même importance. Distinguer les critères minimaux (vitaux) qui doivent absolument être maîtrisés pour certifier la maîtrise de la compétence et les critères de perfectionnement (présence préférable mais non indispensable) nous permet d'éviter de nous noyer dans la masse des critères.

peu nombreux : l'idéal consiste à utiliser trois critères minimaux et un critère de perfectionnement.

Pour l'élaboration de la grille d'évaluation de juin 2020, j'ai retenu trois critères minimaux (présence, pertinence et respect des consignes formelles) et un critère de perfectionnement (la solidité et maniabilité). Ces critères sont bien indépendants et la pondération donne l'importance la plus grande à la pertinence. Cette pertinence dans les choix et les analyses est un élément essentiel de la formation des futurs instituteurs préscolaires. Afin d'identifier les critères d'évaluation, je suis repartie des objectifs spécifiques de notre fiche UE, à savoir l'utilisation des comptines, la confection d'un recueil personnel de ressources variées et la rédaction de fiches d'activités à exploiter en stage.
A l'inverse, la grille de la session de juin 2019 était très proche de la feuille de consignes donnée aux étudiants. Il n'y a pas clairement des critères déclinés en indicateurs succincts.
Pour illustrer mon propos, reprenons le « critère » qui semblait le plus important en 2019 (4/10 des points) : « les aspects théoriques concernant les outils ». Dans la proposition pour 2020, j'ai voulu concrétiser ces aspects en ne retenant que l'essentiel, selon moi, à savoir la pertinence de leurs choix (8/20 des points). Ce glissement de la théorie vers la pertinence reflète aussi l'évolution de l'ActA et de nos méthodes.

Une fois les critères définis, les indicateurs permettront de concrétiser ces derniers.
L'indicateur est :

contextualisé : il se réfère à une situation précise.

concret : on peut l'observer.

Après avoir établi les critères, j'envisageais les items « présent/pas présent », avec un curseur allant de zéro à la note totale selon que les indicateurs étaient plus ou moins présents. Après relecture et commentaires de ma collègue, j'ai proposé une échelle d'appréciation allant de non acquis à acquis avec un passage intermédiaire en voie d'acquisition, seuil minimal pour la réussite. Nous distinguerons donc les performances correspondant à la norme, sous la norme et au-dessus de la norme.
J'ai ensuite décrit concrètement les prestations effectives pour chacun des niveaux de performance, avec des indicateurs suffisamment détaillés et concrets.

Finalement, nous devons porter un jugement global sur la mallette pédagogique de nos étudiants. Ceci apparait sous forme de note sur 20, après discussion entre collègues des différentes ActA. Comme déjà dit, nous nous réunissons à la fin de l'examen oral pour revoir nos notations personnelles en fonction des exigences de chaque professeur. Si tous les éléments demandés par nos collègues

sont bien présents, la note globale correspond à notre note personnelle pour notre ActA. Si ce n'est pas le cas, la note est revue à la baisse en fonction de l'importance des éléments absents pour les autres enseignants.

La grille proposée est le fruit d'allers-retours entre mes propositions et celles de mes collègues.
Vu les circonstances actuelles, il ne nous sera pas possible de tester notre grille avant l'examen de juin. J'aurai donc une grille « post-capaes » après une expérimentation dans une situation réelle d'évaluation certificative.

Conclusion

Dès la première séance de l'UF4, mon ActA de français me semblait être une problématique intéressante à aborder et analyser dans le cadre du travail demandé. J'avais en effet laissé en suspens un sentiment de malaise lors de l'évaluation de cette ActA en juin dernier.

De manière générale, cette unité de formation concrètement centrée sur l'analyse de nos pratiques d'évaluation m'a aidée à comprendre les raisons d'un certain mal-être que je pouvais ressentir à la fin de mes différentes ActA. Au cours de ma carrière, j'ai régulièrement tenté de mettre en place des grilles d'évaluation, dans le but, je pensais, de rendre l'évaluation la plus objective et neutre possible.

La lecture de GERARD, tout d'abord, m'a fait prendre conscience de tous les éléments qui interviennent pour la construction d'une grille pertinente d'évaluation. En effet, les critères de réussite ne sont pas suffisants. Sans indicateurs clairs et observables, l'évaluation reste floue.

L'ouvrage de BERTHIAUME, ensuite, m'a permis notamment de clarifier le cadre de référence de l'évaluation. J'ai également suivi ses démarches pour construire notre nouvelle grille.

Enfin, les modèles théoriques abordés dans l'UF4 tels que la triple concordance de Tyler et le canevas visuel de scénario pédagogique de Sylestre, Lanarès et Laperoussa, mais également les approches vues dans l'UF2, m'ont aidée à peaufiner mon analyse en clarifiant le cadre et les liens entre les différents éléments intervenants.

Je termine donc ce travail avec l'impatience de tester notre nouvelle grille, avec l'impression qu'elle est plus pertinente que la précédente, mais sans doute pas encore parfaite. La formation CAPAES m'apporte des éclaircissements sur le fonctionnement de mes pratiques, et les raisons du dysfonctionnement de certaines.

La question qui reste en suspens pour moi, concerne le fait que l'évaluation se fasse sous forme d'épreuve intégrée. En effet, l'UE abordée ici s'appelle « Concevoir des outils pédagogiques » et l'évaluation porte effectivement sur la confection de la mallette pédagogique des étudiants. Là où je

me pose des questions c'est dans la mesure où les ActA se donnent en totale autonomie, aucun pont n'est fait entre les différentes matières… Chaque professeur dispense ses heures, aborde à sa manière les comptines, sans qu'il n'y ait de coordination entre nous. Nous construisons chacune notre grille d'évaluation pour notre ActA. Peut-on, dès lors, parler de véritable épreuve intégrée ? Voici un défi pour 2021… Réaliser une évaluation qui mobilise toutes les disciplines de manière liée ?

Bibliographie

BERTHIAUME, D. & REGE COLET, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Berne : Suisse, Editions scientifiques internationales.

GERARD, Fr.-M. (2009). *Evaluer des compétences. Guide pratique*. Louvain-la-Neuve : Belgique, De Boeck.

HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Issy les Moulineaux : France, esf Editeur.

PERRENOUD, Ph. (1993). *Travailler en équipe pédagogique : Résistances et enjeux*. Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_13.html consulté le 30 mars 2020.

POITRAT, J. – Y. (2011). *Définir des objectifs pédagogiques à l'attention des enseignants et responsables pédagogiques*. Retrieved from https://educnet.enpc.fr/mod/resource/view.php?id=2883 consulté le 7 mai 2020

Table des matières

Introduction 3

1. Présentation du DAP selon le modèle de Sylvestre, Lanarès et Laperoussa (2018) 4

A. Le contexte 4
B. Le contenu 4
C. Les objectifs d'apprentissage 5
D. Les stratégies d'enseignement 5
E. Les stratégies d'évaluation 6

2. La triple concordance de Tyler 7

3. Assemblage de la grille d'évaluation 10

Conclusion 12

Bibliographie 13

Annexes

Table des annexes

ANNEXE I : Grille avant CAPAES 17

ANNEXE II : Grille 1 pendant CAPAES 19

ANNEXE III : Grille 2 pendant CAPAES 20

ANNEXE IV : Tableau pour vérifier la présence des éléments demandés pour les 4 ActA 23

ANNEXE V : Les consignes pour la mallette pédagogique en français 24

ANNEXE VI : Accompagnement CAPAES 28

ANNEXE I : Grille avant CAPAES

Partie Langue française : juin 2019

Prénom et nom de l'étudiant(e) : Total : /10

Classe : B1PSA – B1PSB – B1PSC

1. Respect des consignes /1

1.1. Présence des trois outils :

un recueil de 6 comptines :

- 3phonétiques et 3 syntaxiques
- les comptines sont classées par catégorie et l'ensemble est précédé d'une introduction qui définit ces catégories et explique l'intérêt d'utiliser ce support dans le développement du langage de l'enfant ;
- présence des trois écritures : imprimé, scripte et cursive ;
- présence d'éléments reconnaissables par l'enfant qui lui permettent d'identifier la comptine ou le type de comptine (illustrations, mots connus, symboles pour dire si c'est phonétique ou syntaxique...).
- 2 FAA

un fichier d'auteurs

- présenter 12 fiches reprenant les 6 auteurs imposés (M. Sendak, B. Munari, L. Lionni, J. Ashbé, C. Ponti, G. Vincent) et 6 auteurs contemporains au choix (après 1990) ;
- au recto de la fiche : biographie de l'auteur et œuvres principales ;
  au verso : résumé de deux œuvres importantes au choix, qui précisent le titre de l'album, la thématique abordée et les caractéristiques principales de celui-ci ;
- format : fiches A5 regroupées dans un classeur A5 dont la couverture est illustrée + nom et classe au dos du classeur ;
- proposer un index alphabétique par auteurs et un index thématique (classer les thèmes par ordre alphabétique et associer les albums concernés).

un recueil de contes :

- proposer 3 contes traditionnels et 3 contes modernes, tous réécrits avec gestuelle et intonation ;
- format : A4 plastifié (ou dans farde plastique) dans un classeur A4 dont la couverture est illustrée + nom et classe au dos du classeur ;
- soigner la présentation du conte (illustration non obligatoire) ;

2. Qualité des outils /2

2.1. Soin et finition :

2.2. Maniabilité et solidité

3. Aspects théoriques concernant les outils /4

3.1. Pour les comptines : définition claire et synthétique des catégories et justification du choix de la catégorie pour chaque comptine. Pertinence des comptines choisies

(justification du choix du ou des phonèmes travaillé(s) dans chaque comptine phonétique et de la structure syntaxique travaillée dans chaque comptine syntaxique, en expliquant à chaque fois l'intérêt de la comptine pour le développement langagier de l'enfant.)

3.2. Pour le fichier d'auteurs : exactitude de la biographie (sélection de l'information pertinente et exactitude des propos) ; résumés clairs et pertinents (pas de 4e de couverture) de deux œuvres.

Preuve à apporter de la consultation des livres (photos, livres à apporter…)

3.3. Pour le recueil de contes : réécriture des contes correcte, avec gestuelle, intonation et temps principalement au présent (passage à l'oralité du conte).

3.4. Question sur la théorie du cours tirée au sort. Question n° :……

4. Aspects pratiques (2 FAA) /2

Cohérence : correspondance entre l'objectif, la compétence, le contenu matière, l'analyse matière, le déroulement, les consignes, la structuration (alignement pédagogique).

5. Créativité et originalité /1

Commentaires

ANNEXE II : Grille 1 pendant CAPAES

Proposition de grille d'évaluation au mois de février 2020 soumise à mes collègues de français

Critères	Indicateurs		Points
Présence des différents éléments demandés : • 6 comptines + 2FAA (3 syntaxiques et 3 phonétiques) • Fichiers de 12 auteurs • Proposition de lecture partagée avec transactions littéraires	Les éléments ne sont pas présents Les éléments ne sont pas personnels	Les éléments sont présents Les éléments sont personnels	/1.5 /1.5
Pertinence des éléments : • 6 comptines + 2FAA (3 syntaxiques et 3 phonétiques) • Fichiers de 12 auteurs • Proposition de lecture partagée avec transactions littéraires	Les phonèmes répétitifs et/ou les structures grammaticales ne sont pas correctement identifiés. Les FAA ne sont pas cohérentes (liens objectifs, contenu matière,…) Les informations sur les auteurs et leurs ouvrages ne sont pas correctes. Les résumés ne sont pas clairs. Les différentes transactions ne sont pas exploitées de manière exhaustive.	Les phonèmes répétitifs et/ou les structures grammaticales sont correctement identifiés. Les FAA sont cohérentes (liens objectifs, contenu matière, …) Les informations sur les auteurs et leurs ouvrages sont correctes. Les résumés sont clairs. Les différentes transactions sont exploitées de manière exhaustive.	/3 /2 /3
Qualité des outils : • 6 comptines + 2FAA (3 syntaxiques et 3 phonétiques) • Fichiers de 12 auteurs • Proposition de lecture partagée avec transactions littéraires	Les trois écritures ne sont pas présentes (imprimée, scripte, cursive) Pas d'élément distinctif reconnaissable par l'enfant Fichier A5 illustré non respecté recto « auteur » ; verso « résumés » Les réponses supposées des enfants ne sont pas présentes	Les trois écritures sont présentes (imprimée, scripte, cursive) Elément distinctif reconnaissable par l'enfant Fichier A5 illustré respecté recto « auteur » ; verso « résumés » Les réponses supposées des enfants sont présentes	/2 /2 /2
Maniabilité et solidité	Les outils ne sont pas résistants à l'utilisation par des enfants.	Les outils sont résistants à l'utilisation par des enfants.	/3

ANNEXE III : Grille 2 pendant CAPAES

Grille de mars – après commentaires d'une collègue qui trouvait la première grille trop manichéenne

Critères	Indicateurs			Points et commentaires
	NA	EVA	A	
Présence des éléments demandés : • 6 comptines + 2FAA (3 syntaxiques et 3 phonétiques) • Fichiers de 12 auteurs • Proposition de lecture partagée avec transactions littéraires	Présence de moins de la moitié des éléments. Comptines :1,5/4 Fichier : 1/4 Lecture : 1,5/4	Présence de la moitié (ou plus) des éléments. Comptines :1,5/4 Fichier : 1/4 Lecture : 1,5/4	Tous les éléments sont présents Comptines :1,5/4 Fichier : 1/4 Lecture : 1,5/4	/4
Pertinence des éléments : • 6 comptines + 2FAA (3 syntaxiques et 3 phonétiques)	Les structures syntaxiques et/ou les phonèmes répétitifs ne sont pas correctement identifiés. Les FAA ne sont pas cohérentes (liens objectifs, compétences, contenu matière,…)	Une partie des structures syntaxiques et/ou des phonèmes sont identifiés. Les FAA sont partiellement cohérentes (liens objectifs, compétences, contenu matière, …)	Les structures syntaxiques et les phonèmes répétitifs sont correctement identifiés. Les FAA sont cohérentes (liens objectifs, compétences, contenu matière, …)	/2 /2
• Fichiers de 12 auteurs	Les informations sur les auteurs et leurs ouvrages ne sont pas correctes. Les résumés n'ont pas de sens.	Les informations sur les auteurs et leurs ouvrages sont partiellement correctes. Les résumés ont un peu de sens.	Les informations sur les auteurs et leurs ouvrages sont correctes. Les résumés ont tout leur sens.	/2

• Proposition de lecture partagée avec transactions littéraires	Toutes les transactions ne sont pas exploitées de manière exhaustive (moins de 3).	Quelques transactions sont exploitées de manière exhaustive (3 ou 4).	Les différentes transactions sont exploitées de manière exhaustive (les 5).	/2
Respect des consignes formelles :				
• 6 comptines + 2FAA (3 syntaxiques et 3 phonétiques)	Les trois écritures ne sont pas présentes (imprimée, scripte, cursive) Pas d'élément distinctif reconnaissable par l'enfant. Les catégories de comptines ne sont pas définies	Les trois écritures sont présentes (imprimée, scripte, cursive) Un seul élément distinctif reconnaissable par l'enfant Les catégories de comptines sont définies de manière superficielle.	Les trois écritures sont présentes (imprimée, scripte, cursive) Deux éléments distinctifs reconnaissables par l'enfant Les catégories de comptines sont clairement définies	/2
• Fichiers de 12 auteurs	Fichier A5 illustré non respecté recto « auteur » ; verso « résumés » Index alphabétique ET thématique absents	Fichier A5 illustré partiellement respecté recto « auteur » ; verso « résumés » Index alphabétique OU thématique absents.	Fichier A5 illustré respecté recto « auteur » ; verso « résumés » Index alphabétique ET thématique présents	/1 /1
• Proposition de lecture partagée avec transactions littéraires	Les réponses supposées des enfants ne sont pas présentes.	Les réponses supposées des enfants sont présentes, mais de manière très superficielle.	Les réponses supposées des enfants sont présentes et bien « creusées ».	/2
Maniabilité et solidité	Les comptines ne sont pas résistantes à l'utilisation par des enfants.		Les comptines sont résistantes à l'utilisation par des enfants.	/2

Commentaires généraux :
Retrait de max 2 pts sur 20 pour l'orthographe. MAX 3 erreurs par page
Note finale : ……/20

ANNEXE IV : Tableau pour vérifier la présence des éléments demandés pour les 4 ActA

B1PS 208 : Concevoir et exploiter de outils pédagogiques – Evaluation de toutes les disciplines

Principe : pour chaque cours, **par élément cité ci-dessous absent, le total est diminué de 1 point**

Rappel : orthographe à prendre en compte : **au moins 2 erreurs par page** (orthographe et syntaxe) = total : **- 1 point**

Mathématiques

- **Présence du matériel permettant de classer selon deux critères (preuve tableau à double entrée)**
- **Présence d'un jeu de vignettes**
- **Présence d'un texte** avec :
  - ❖ le nombre de critères
  - ❖ une structure en arbre avec photo ou schéma
  - ❖ des pictogrammes
  - ❖ la description de 5 jeux dont les deux des FAA
- **Présence de deux FAA**

Psychomotricité

- **Présence d'un recueil de 40 comptines** (+ gestuelle) avec :
  - une table des matières
  - un texte qui explique l'intérêt des comptines + définition des deux catégories
  - classement en deux catégories : dynamisantes et calmantes
  - sous-classement en rondes / jeux de doigts / jeux dansés individuels et jeux dansés collectifs
  - 3 écritures différentes
  - des éléments (2D ou 3D) reconnaissables pour les enfants
  - une annexe justifiant le choix de la comptine (versants + facteurs ou compétences + justification concise)
- **Présence de trois FAAs** (1 par versant : une en groupe, une en duo, une en solo)
- **Présence des 2 gros matériels** avec leur fiche justificative (activités + objectif)

Musique

- **Une valis**e/boîte/sac à transitions musicales (originale)
- Un **tableau à scratchs + jeu de cartes** à une syllabe et à 2 syllabes parlées + signes de reprises (4)
- **3 comptines rythmique**s sur panneau A3 minimum, avec cartes images détachables
- **10 jeux de doigts** ou comptines à gestes
- **3 analyses personnelles d'extraits musicaux** (avec fichiers audio)
- **Une FAA musique/psychomot**
- Un déroulé de **vitamines rythmiques**
- **Une farde avec des images** format A4 (ou images collées sur feuilles A4), classées en plusieurs rubriques:
- cartes intensité (3), hauteur (3) tempo (3) Caractère (5), formation (4) style (4) instruments (19)

Français

- **Présence d'un recueil de 6 comptines** avec **:**
  - ❖ une introduction (définitions comptines synt et phon.)
  - ❖ 3 comptines phonétiques et 3 syntaxiques décorées
  - ❖ mise en évidence du phonème ou de la structure syntaxique travaillée
  - ❖ des éléments reconnaissables par l'enfant et présence de 3 écritures différentes
  - ❖ 2 FAA (1 par catégorie)
- **Présence d'un fichier d'auteurs** avec :
  - ❖ 12 fiches dans un classeur
  - ❖ un index alphabétique **et** un index thématique
- **Présence d'un recueil de 6 contes réécrits avec gestuelle et intonations**

ANNEXE V : Les consignes pour la mallette pédagogique en français

Version 2019

Au terme du module, les étudiants devront remettre dans leur mallette pédagogique :

- **6 comptines : 3 comptines phonétiques et 3 comptines syntaxiques**

  Format :
  - Format A4 et à plastifier
  - Comptines à décorer en lien avec le contenu
  - Indiquer votre nom au verso de chaque comptine

  Contenu :
  - les comptines sont classées par catégorie et l'ensemble est précédé d'une introduction qui définit ces catégories et explique l'intérêt d'utiliser ce support dans le développement du langage de l'enfant ;
  - présence des trois écritures : imprimé, scripte et cursive ;
  - présence d'éléments reconnaissables par l'enfant qui lui permettent d'identifier la comptine ou le type de comptine (illustrations, mots connus, symboles pour dire si c'est phonétique ou syntaxique...) ;
  - mise en évidence du ou des phonèmes travaillé(s) dans chaque comptine phonétique et mise en évidence de la structure syntaxique travaillée dans chaque comptine syntaxique ;
  - au verso : justifier le choix du ou des phonèmes travaillé(s) dans chaque comptine phonétique et de la structure syntaxique travaillée dans chaque comptine syntaxique, en expliquant à chaque fois l'intérêt de la comptine pour le développement langagier de l'enfant.

  + une FAA comptine phonétique

  + une FAA comptine syntaxique

  Ces comptines peuvent être placées avec les comptines de psychomotricité, en établissant un classement cohérent.

- **Un fichier d'auteurs**

- 6 auteurs imposés (M. Sendak - B. Munari – L. Lionni – J. Ashbé – Cl. Ponti – G. Vincent)
- 6 auteurs contemporains aux choix (à partir des années 90)

  Format :
  - fiches format A5 mises dans un classeur A5
  - soigner/ illustrer la couverture
  - indiquer votre nom / classe au dos de la couverture
  - réaliser un index alphabétique par auteurs
  - réaliser un index thématique (classer les thèmes évoqués par ordre alphabétique et y associer le ou les différents albums concernés)

Contenu :

- Au recto de la fiche : biographie de l'auteur, les principales œuvres.
- Au verso de la fiche : résumer deux œuvres importantes au choix, préciser le titre de l'album et les thématiques abordées.

Attention : il est essentiel que vous manipuliez et lisiez plusieurs livres de chaque auteur de votre fichier et que vous puissiez en parler lors de l'examen oral. Preuve à apporter lors de l'examen (ex. : photos des albums loués dans une bibliothèque, apportez vos propres albums…)

- **Un recueil de 6 contes**
  (dont les deux contes travaillés en AFP)

  Format :

  - Format A4 et contes plastifiés à mettre dans un classeur
  - Soigner la présentation des contes (illustrations non obligatoires) et illustrer la couverture du classeur
  - Indiquer votre nom / classe au dos de la couverture

  Contenu :

  - 3 contes traditionnels réécrits avec gestuelle et intonation (Grimm, Andersen ou Perrault)
  - 3 autres contes au choix réécrits avec gestuelle et intonation

- **Une question théorique et/ou de réflexion (à préciser ultérieurement**)

Version 2020

UE 208 : Français : évaluation « Concevoir des outils pédagogiques »

Pour l'épreuve certificative, les étudiants devront alimenter leur mallette pédagogique :

- **6 comptines : 3 comptines phonétiques et 3 comptines syntaxiques**

  Format :
  - Format A4 et à plastifier
  - Comptines à décorer en lien avec le contenu
  - Indiquer votre nom au verso de chaque comptine

  Contenu :
  - les comptines sont classées par catégorie et l'ensemble est précédé d'une introduction qui définit ces catégories et explique l'intérêt d'utiliser ce support dans le développement du langage de l'enfant ;
  - présence des trois écritures : imprimé, scripte et cursive ;
  - présence d'éléments reconnaissables par l'enfant qui lui permettent d'identifier la comptine ou le type de comptine (illustrations, mots connus, symboles pour dire si c'est phonétique ou syntaxique...) ;
  - mise en évidence du ou des phonèmes travaillé(s) dans chaque comptine phonétique et mise en évidence de la structure syntaxique travaillée dans chaque comptine syntaxique ;
  - Contraintes pour le choix des trois comptines phonétiques : 2 comptines pour M3 (M2) et 1 pour M1 (M2).

    M3 (M2) :
    - une comptine axée sur l'opposition consonne sourde/ consonne sonore
    - une comptine axée sur l'opposition voyelle nasale / voyelle orale

    Ces phonèmes doivent se trouver également à l'intérieur des phrases (pas que dans des rimes)

    M1 (M2) : une comptine travaillant des rimes
  - Contraintes pour le choix des trois comptines syntaxiques :
    - ✓ Une comptine travaillant l'Interrogation
    - ✓ Une comptine travaillant la négation
    - ✓ Une comptine travaillant une autre structure syntaxique au choix
  - Au verso : justifier le choix du ou des phonèmes travaillé(s) dans chaque comptine phonétique et de la structure syntaxique travaillée dans chaque comptine syntaxique, en expliquant systématiquement l'intérêt de la comptine pour le développement langagier de l'enfant.

+ une FAA comptine phonétique (liée à une de vos 3 comptines phonétiques)
+ une FAA comptine syntaxique (liée à une de vos 3 comptines syntaxiques)

Ces comptines peuvent être placées avec les comptines de psychomotricité, en établissant un classement cohérent.

- **<u>Un fichier d'auteurs de littérature jeunesse</u>** (pour enfants de 2.5 ans à 6 ans)

- 6 auteurs imposés (M. Sendak – T. Ungerer – L. Lionni – J. Ashbé – M. Ramos – G. Vincent)
- 6 auteurs contemporains au choix (à partir des années 90)

<u>Format</u> :

- fiches format A5 mises dans un classeur A5
- soigner/ illustrer la couverture
- indiquer votre nom / classe au dos de la couverture
- réaliser un index alphabétique par auteur
- réaliser un index thématique (classer les thèmes évoqués par ordre alphabétique et y associer le ou les différents albums concernés)

<u>Contenu</u> :

- Au recto de la fiche : biographie de l'auteur, les principales œuvres.
- Au verso de la fiche : résumer de façon personnelle deux œuvres importantes au choix, préciser le titre de l'album et les thématiques abordées.

Attention : il est essentiel que vous manipuliez et lisiez plusieurs livres de chaque auteur de votre fichier. Preuve à apporter lors de l'examen (ex. : photos des albums loués dans une bibliothèque, apportez vos propres albums…). Lors de l'examen oral, vous serez interrogés au sujet d'un auteur au hasard : vous devrez être capables de présenter brièvement l'auteur, ses œuvres et ses spécificités.

- **<u>Lecture partagée à partir d'un album</u> (exploitation de la grille d'analyse des transactions littéraires)**

Réalisation d'une activité de lecture partagée à partir d'un album, ciblée sur le développement des transactions littéraires.

- Choix de l'album : un album choisi parmi un des auteurs de votre fichier d'auteurs à l'exception de ceux abordés au cours (G. Vincent, M. Ramos et T. Ungerer). Livre à apporter à l'examen.
- Votre document (A4) comportera : un résumé précis et détaillé du livre et la grille d'analyse des transactions littéraires (Terwagne 2007, p. 87), remise au cours, complétée :
  - chaque transaction littéraire doit être exploitée de la manière la plus exhaustive possible (références au livre : numéros de pages à préciser) ;
  - pour chaque question : anticiper les réponses des enfants.

ANNEXE VI : Accompagnement CAPAES

Mon accompagnement CAPAES au sein de l'ISPG



EMILE

Travail intégrateur UF 3

« L'utilisation de grilles critériées suffit-elle à garantir la cohérence des évaluations entre trois enseignants ? »

Table des matières

1. Introduction 1
2. Contexte & problématique pédagogique 2
3. Description du dispositif d'apprentissage professionnalisant (DAP) 4
3.1. Contexte 4
3.2. Objectifs d'apprentissage 5
3.3. Contenu 5
3.4. Stratégies d'enseignement 6
3.5. Stratégies d'évaluation 7
4. Grille d'évaluation 8
4.1. Grille utilisée AVANT la formation CAPAES 8
4.2. Grille élaborée PENDANT la formation CAPAES 9
4.2.1. Etape 1 : choix des critères d'évaluation 9
4.2.2. Etape 2 : choix des indicateurs d'évaluation 10
4.2.3. Etape 3 : choix de l'échelle d'appréciation 10
4.2.4. Etape 4 : définition de la façon globale dont le jugement sera porté 11
4.2.5. Etape 5 : assemblage de la grille d'évaluation 11
4.2.6. Etape 6 : expérimentation de la grille d'évaluation 12
4.3. Grille améliorée EN FIN d'unité de formation CAPAES 17
5. Conclusions, essai de réponse à la problématique et perspectives 18
Références 19
Annexes 20
Annexe I. Grille utilisée AVANT la formation CAPAES 20
Annexe II. Grille élaborée PENDANT la formation CAPAES 21
Annexe III. Grille améliorée EN FIN d'unité de formation CAPAES 23
Annexe IV. Plan d'accompagnement de l'unité de formation CAPAES 25

1. Introduction

Étudier les soins infirmiers à la Haute Ecole Libre de Bruxelles (HELB) en 2000-2004 et retourner à la HELB en 2013 pour y apprendre un nouveau métier : celui d'enseignant. Tel est le cap que m'a fait prendre ma « rose des vents » personnelle, tel est le défi que je me suis lancé près de 10 années après avoir obtenu mon diplôme d'infirmier spécialisé[1] en soins intensifs & aide médicale urgente (SIAMU).

En 2013, j'ai rejoint le navire de la SIAMU à la HELB comme maître de formation pratique (MFP) à 2 dixièmes pour la supervision de stages en spécialisation SIAMU ; je poursuivais en parallèle mon activité clinique à l'hôpital en service d'urgences et service mobile d'urgence (SMUR). C'est au sein des terrains de stage que je découvre que l'enseignant navigue tel un marin solitaire. Seul face à l'étudiant dont la qualité de l'encadrement ne peut souffrir de ma nouveauté dans le métier. Seul face aux équipes médico-infirmières qui vous jugent et/ou vous testent. Seul face à cette interrogation primordiale : **suis-je « juste » vis-à-vis des étudiants[2] et « cohérent » avec mes collègues-enseignants ?** Mon parcours professionnel et l'augmentation de mon temps de travail[3] au sein de la HELB me permettront de découvrir différentes stratégies en réponse à cette question.

En 2018, le départ à la pension d'un collègue-enseignant m'amène à prendre la charge d'une activité d'apprentissage (ActA) de techniques de manutention et de transport. Nous[4] sommes trois collègues-enseignants à mutualiser nos forces pour dispenser cette ActA. La double question de la « justesse » et de la « cohérence » se transpose dans ce contexte à la question des moyens : **comment garantir la cohérence entre trois enseignants dans une même activité d'apprentissage ?**

Dans le cadre du présent travail d'unité de formation CAPAES UF3, **ces questions constitueront la genèse de ma réflexion et celles-ci m'amèneront à formuler une problématique pédagogique concrète dès la page suivante**. C'est ainsi que je débuterai mon développement en contextualisant et en posant une question pédagogique, en lien avec mes réflexions initiales. J'expliciterai dans les pages suivantes le dispositif d'apprentissage professionnalisant (DAP), servant de lieu problématisant mon interrogation. J'établirai ensuite un focus sur les stratégies d'évaluation, et tout particulièrement sur la grille d'évaluation, tentant d'apporter une réponse à mon questionnement. Enfin, je conclurai mon développement par une mise en perspective de la grille d'évaluation dans un continuum d'améliorations.

Mon travail d'unité de formation CAPAES UF3 fera écho à la triple concordance décrite par TYLER (1949) et développera l'axe le moins réfléchi de mon DAP : l'évaluation. Pourtant, à vouloir éviter que objectifs, méthodes et évaluation ne s'opposent en oxymores, ce dernier axe doit tout autant être pensé, travaillé et adapté que les deux autres axes par l'enseignant.

---

[1] La portée de ce travail CAPAES UF 3 est pédagogique, et non scientifique : j'abandonnerai – le temps de ce travail - le vocabulaire physiopathologique et les concepts techniques inhérents à ma spécialisation, au bénéfice de termes simplifiés – voire vulgarisés – dans le but d'alléger le texte.

[2] Le masculin est utilisé dans le présent travail sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

[3] Au fil des années, d'autres charges m'ont été attribuées : activités d'apprentissage dans d'autres sections du Département Santé, travaux pratiques en spécialisation SIAMU, projets transversaux pour le Département Santé, etc.

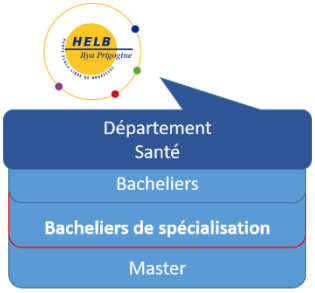
[4] La première personne du singulier est utilisée dans la suite du texte du présent travail sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte : j'ai été le principal artisan dans la construction du dispositif d'apprentissage professionnalisant (DAP) et j'ai évidemment agi en étroite collaboration avec mes deux autres collègues-enseignants ; l'utilisation de la première personne du singulier ne vise pas à minimiser l'implication de mes collègues et la reconnaît pleinement.

2. Contexte & problématique pédagogique

Le contexte institutionnel dans lequel j'évolue est celui de la Haute Ecole libre de Bruxelles Ilya Prigogine (HELB), une entité de l'ASBL Ilya Prigogine. Son pouvoir organisateur est la Fédération Wallonie-Bruxelles

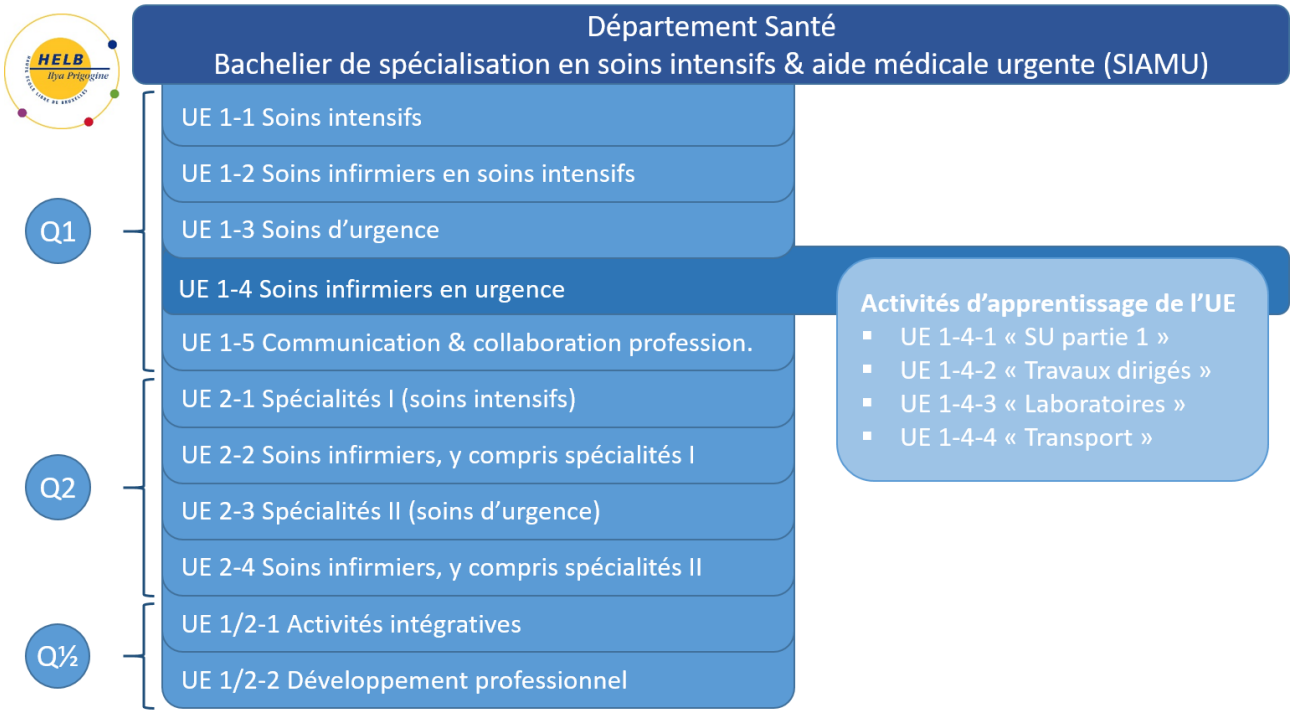
La HELB est née de la fusion de 5 Ecoles fondatrices en 1995 : l'Institut d'enseignement supérieur économique et paramédical de Bruxelles (ILB), l'Institut de Radioélectricité et de Cinématographie (INRACI), l'Institut supérieur pour les Carrières auxiliaires de la Médecine (ISCAM), l'Institut supérieur de Sciences humaines appliquées, Ecole ouvrière supérieure (ISSHA-EOS), l'Ecole d'Infirmières et d'Accoucheuses annexée à l'Université Libre de Bruxelles (EIULB).

La HELB compte aujourd'hui quatre départements (symbolisés par les quatre sphères de couleur entourant le logo de la HELB) : **Technologies & Economie**, **Social**, **Communication & Médias audiovisuels**, et **Santé**. La spécialisation en soins intensifs & aide médicale urgente (SIAMU) est un bachelier de spécialisation proposé au sein de ce dernier département.



J'ai rejoint le navire de la SIAMU à la HELB en 2013, comme MFP à 2 dixièmes pour la supervision de stages en soins intensifs & services d'urgences. J'ai conservé une activité clinique à l'hôpital et j'ai progressivement augmenté mes charges à la HELB pour y travailler – aujourd'hui – à raison de 6 à 7 dixièmes (coordination, supervision, enseignement théorique et projets transversaux).

Le contexte pédagogique dans lequel je vais faire évoluer mon travail d'unité de formation CAPAES UF3 est une ActA organisée durant le premier quadrimestre (Q1), au sein de l'unité d'enseignement (UE) « UE 1-4 Soins infirmiers en urgence » : l'ActA concerne les « Techniques de manutention & de transport » (ou UE 1-4-4 « Transport » en abrégé). Celle-ci est présentée au point suivant (description du DAP).



Ainsi que je l'ai abordé dans l'introduction de ce travail, la question de la **« justesse »** vis-à-vis des étudiants et de la **« cohérence » avec** mes collègues-enseignants m'a intéressé dès mes premiers pas à la HELB en 2013. Mon questionnement redouble d'intérêt en 2018 lorsque nous reprenons, à trois collègues-

enseignants, l'ActA « Transport » : comment garantir la **« cohérence » entre** nous dans une même ActA ? **A la triple concordance de Tyler nécessaire à la construction du DAP se surajoute l'importance de garantir la cohérence entre enseignants.**

Dans le cadre de ce travail d'unité de formation CAPAES UF3, mon regard sera attiré vers les stratégies d'évaluation du DAP. La question de la « justesse » est à cet égard renforcée, vu les enjeux certificatifs en présence. Mon (et notre) expérience de supervisions de stage rencontre les mêmes questionnements et j'y ai découvert des stratégies pour tenter de gommer d'éventuelles incohérences : l'utilisation d'une grille d'évaluation et la tenue systématique d'une réunion entre enseignants en fin de stage constituent les deux principales stratégies mises en œuvre.

Fort de cette expérience de supervisions de stage, j'avais décidé d'élaborer un « guide de cotation » dans le cadre de l'ActA « Transport ». J'ai construit cet outil en m'inspirant directement des documents utilisés en stage. Cet instrument n'avait pas la prétention d'être une grille d'évaluation *stricto sensu* et il n'avait – comme son nom l'indique – pour autre intention que de *guider* l'enseignant dans son jugement (la cotation finale est d'ailleurs décidée collégialement en fin de journée).

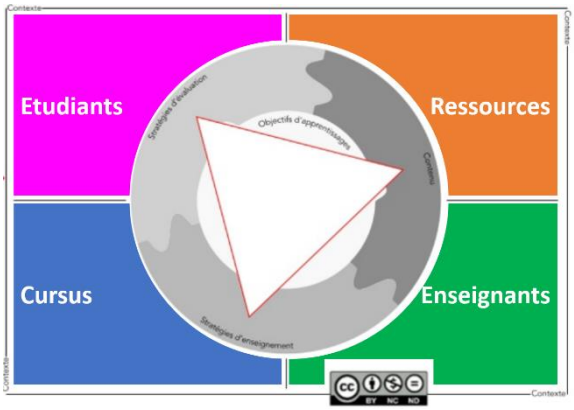
Le « guide de cotation » montrait des imperfections et je saisis aujourd'hui l'opportunité que m'offre l'unité de formation CAPAES UF3 pour construire une réelle grille critériée d'évaluation. Cette démarche me renvoie vers ma question primordiale de la cohérence et pose une problématique concrète :

L'utilisation de grilles critériées suffit-elle
à garantir la cohérence des évaluations entre trois enseignants ?

Je profiterai de la construction d'une grille critériée d'évaluation dans le cadre de l'ActA « Transport » pour mettre en exergue des pistes de réponse à cette question.

3. Description du dispositif d'apprentissage professionnalisant (DAP)

Je vais faire évoluer les réflexions de ce travail autour de l'ActA « Transport ». Cette dernière est décrite ci-après selon le canevas visuel de LAPERROUZA, LANARES, & SYLVESTRE (2019).



Je détaillerai systématiquement chaque composant du canevas : contexte, objectifs, contenus, stratégies d'enseignement et stratégis d'évaluation.

Afin d'alléger le texte, certains points sont synthétisés et/ou schématisés.

3.1. Contexte

Etudiants

- Infirmiers bacheliers (ou gradués)
- En bachelier de spécialisation en soins intensifs & aide médicale urgente (SIAMU)
- Ayant pour la plupart (plus de 75%) débuté une activité clinique, parallèlement à leur bachelier de spécialisation en SIAMU
- Disposant pour certains (moins de 25%) d'une expérience d'ambulancier en aide médicale urgente.
- Tous les étudiants sont connectés à l'outil informatique (voir ressources) et il n'y a pas d'étudiant en enseignement inclusif.

Ressources

- **Ressources matérielles :** laboratoire de la spécialisation SIAMU, notamment équipé en matériel d'immobilisation (e.a. colliers cervicaux, planches d'immobilisation avec speed blocks-pading-sangle araignée, attelles avec pompe, ceinture pelvienne).
- **Ressources humaines :** voir contexte enseignants.
- **Ressources informatiques :** accès au campus virtuel (eCampus), notamment pour le téléchargement de vidéos éducatives.

Cursus

- ActA organisée au Q1
- ActA intégrée parmi les 4 ActA de l'UE « soins infirmiers en urgence » (voir visio en page 2)
- ActA débutée après une séance consacrée à l'algorithme ABCDE[5] dans une autre ActA de la même UE (l'ActA « SU partie 1 » aborde l'algorithme de prise en charge du patient en urgence, dit « *algorithme ABCDE* » ; cet algorithme est utilisé dès la première séance de l'ActA « Transport »)
- ActA d'une durée de 12 heures.

Enseignants

- Trois enseignants collaborant dans le cadre de cette activité d'apprentissage :
  - M. Hoang-Nhan LE, maître assistant
  - M. Vivian JAZ, maître de formation pratique
  - M. … , coordinateur de la spécialisation
- Avec une expérience comparable : soins intensifs et/ou services d'urgences, missions en ambulance, instructeurs en aide médicale urgente (AMU).

[5] L'acronyme anglo-saxon ABCDE permet de décrire l'algorithme de prise en charge du patient en urgence ; il s'agit d'une approche systématique, reposant sur le concept « évaluer-traiter-réévaluer » et sur des priorités d'action (Airway pour voies aériennes, Breathing pour respiration, Circulation pour circulation sanguine, Disability pour déficit neurologique & Exposure pour exposition/événement).

3.2. Objectifs d'apprentissage

L'UE contribue au développement des compétences du référentiel SIAMU et des capacités suivantes :

Compétences	Capacités
C1. S'engager dans un développement personnel et professionnel	C1.1 Développer son projet professionnel C1.2 Analyser sa pratique professionnelle C1.3 Ajuster sa démarche
C2. Exercer son jugement clinique	C2.1 Recueillir les données C2.2 Identifier les problèmes C2.3 Fixer des objectifs C2.4/5 Choisir et planifier les interventions de soins C2.6 Evaluer les résultats des interventions
C3. Etablir une communication et une collaboration professionnelles	C3.4 Transmettre les informations orales et écrites
C4. Réaliser les prestations de soins	C4.1 Réaliser les prestations de soins autonomes, prescrites et/ou confiées C4.2 Participer à la gestion des ressources matérielles

En termes d'acquis d'apprentissage, l'étudiant sera capable au terme de l'UE de « concevoir un projet de soins infirmiers au bénéfice de patients en situation d'urgence » et spécifiquement au terme de l'ActA de :

- « appliquer les grands principes de prise en charge du patient traumatisé, y compris lors des transports médicalisés (C1, C2, C3, C4) ;
- appliquer les règles de manutention au patient traumatisé, y compris lors du transport de celui-ci (C1, C2, C4) ;
- manipuler les équipements ambulanciers spécifiques (C2, C4) ;
- utiliser les outils d'immobilisation, de relève et de transport des patients (C2, C4) ».

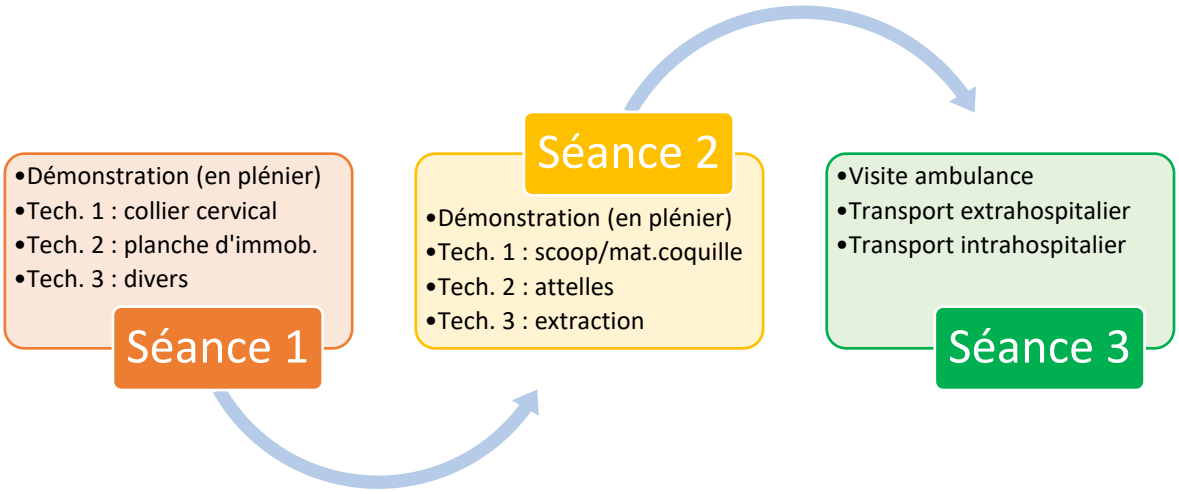
3.3. Contenu

Le contenu du DAP peut être synthétisé comme suit :

- Intervention en aide médicale urgente
- Techniques de d'immobilisation / stabilisation / contention
- Techniques de relève / extraction
- Techniques de transport
- Techniques spéciales
- Transport extra et intra hospitalier du patient instable

3.4. Stratégies d'enseignement

Pour viser les objectifs d'apprentissage tout en respectant le contenu du DAP, j'ai structuré les séances selon la progression suivante (3 séances de 4 heures) :



Très intuitivement, j'avais structuré – *inconsciemment* – ce DAP selon les quatre moments décrits par GERARD (2009) pour un processus d'enseignement-apprentissage idéal : exploration, analyse, synthèse et réinvestissement.

La description de ce DAP me permet de mettre – *consciemment* – en exergue ces quatre moments.

La première séance (4 heures) comporte des moments didactiques remarquables (MDR) que je pourrais regrouper en trois moments-clés :

- *Moment d'exploration* (± 20 minutes) : une démonstration d'intervention en aide médicale urgente auprès d'un motard accidenté. Les étudiants sont installés en arc de cercle autour d'un mannequin (simulant le motard accidenté) ; le matériel ambulancier est regroupé à proximité. Mes collègues-enseignants et moi-même jouons le rôle d'ambulanciers ; nous démontrons une intervention en aide médicale urgente selon l'algorithme ABCDE et en y intégrant la technique de retournement et de retrait du casque d'un patient traumatisé sur le ventre, la technique de pose d'un collier cervical et la technique d'immobilisation sur une planche d'Olivier. Cette démonstration part de l'algorithme ABCDE appris précédemment lors d'une séance d'une autre ActA et les étudiants découvrent de nouvelles techniques à intégrer dans l'algorithme.
- *Moment d'analyse* (3 x 45 minutes) : les étudiants sont répartis en trois ateliers ; chaque enseignant anime un atelier relatif à l'une des trois techniques de la séance (collier cervical, planche d'immobilisation ou divers). Les étudiants apprennent de manière précise la technique et son matériel sous toutes ses facettes. Les groupes tournent entre les trois ateliers.
- *Moment de synthèse* (± 15 minutes) : étudiants et enseignants se regroupent dans le laboratoire pour mettre les savoirs en lien ; ils synthétisent l'intervention en aide médicale urgente, en s'appuyant sur la démonstration du début de séance.

La deuxième séance (4 heures) est construite selon les mêmes regroupements de MDR qu'en première séance :

- *Moment d'exploration* (± 20 minutes) : selon la même configuration qu'en première séance, mes collègues-enseignants et moi-même démontrons une intervention en aide médicale urgente auprès

d'un motard accidenté présentant un traumatisme de la jambe et une suspicion de traumatisme du bassin. La démonstration s'appuie ainsi sur le même algorithme ABCDE mais intègre de nouvelles techniques : pose d'attelles, « extraction » via une civière divisible (appelée civière *scoop*) et immobilisation du patient dans un matelas coquille.

- *Moment d'analyse* (3 x 45 minutes) : selon la même configuration en ateliers, les étudiants apprennent de manière précise les techniques de pose d'attelles, d'immobilisation dans un matelas coquille via une civière scoop, et d'extraction.
- *Moment de synthèse* (± 15 minutes) : étudiants et enseignants se regroupent dans le laboratoire pour mettre les savoirs en lien ; ils synthétisent l'intervention en aide médicale urgente, en s'appuyant sur la démonstration en début de séance.

La troisième séance (4 heures) s'articule autour de trois ateliers pouvant être assimilés aux moments d'apprentissage suivants du modèle de GERARD (2009) :

- *Moments d'exploration et d'analyse* (± 1 heure) : l'atelier « ambulance » est animé par un équipage ambulancier (dont un enseignant). Une ambulance est stationnée sur le parking de la Haute Ecole. Les étudiants y découvrent l'équipement de la cabine sanitaire d'une ambulance et peuvent s'exercer à leur maniement.
- *Moment de réinvestissement n°1* (± 1 heure) : l'atelier « transport extrahospitalier » est animé par un enseignant et met en scène différents scénarios complexes (défenestration d'un patient, patient accidenté dans son véhicule, etc.). Par équipes de trois, les étudiants assurent la prise en charge, la manutention et le transport d'un patient traumatisé, en s'appuyant sur les concepts appris lors des séances précédentes.
- *Moment de réinvestissement n°2* (± 1 heure) : l'atelier « transport intrahospitalier » est animé par un enseignant et met en scène le transfert d'un patient instable d'un service d'urgences vers une unité de soins intensifs. Un mannequin de simulation est utilisé avec tout l'appareillage (monitoring, respirateur, pousse-seringues électriques, pompes à perfusion, etc.). Les étudiants sont répartis en deux équipes : trois étudiants assurent la fonction d'hôpitaux donneur/receveur du patient instable et doivent *organiser le transfert* ; trois autres étudiants endossent le rôle d'équipe médicalisée qui devra *réaliser le transfert* entre les hôpitaux donneur/receveur. Les communications inhérentes à l'organisation du transfert se font réellement via Smartphone et le déplacement du mannequin appareillé inhérent à la réalisation du transfert se fait réellement de lit hospitalier à civière d'ambulance (et vice-versa).

Un *moment de synthèse* (± 15 minutes) clôture la troisième séance.

3.5. Stratégies d'évaluation

Pendant le DAP, l'évaluation est assurément formative et s'inscrit dans une démarche herméneutique (DE KETELE, 2006) : si mes collègues-enseignants et moi-même connaissons la grille d'évaluation qui sera utilisée durant la session de janvier, nous ne l'utilisons toutefois pas *stricto sensu* durant l'apprentissage. La démarche herméneutique pourrait devenir descriptive en utilisant cette grille en évaluation formative.

Au terme du DAP, l'évaluation devient certificative : une épreuve pratique sanctionne l'atteinte (ou non) des objectifs d'apprentissage. La grille d'évaluation utilisée est détaillée au chapitre suivant de ce travail.

4. Grille d'évaluation

4.1. Grille utilisée AVANT la formation CAPAES

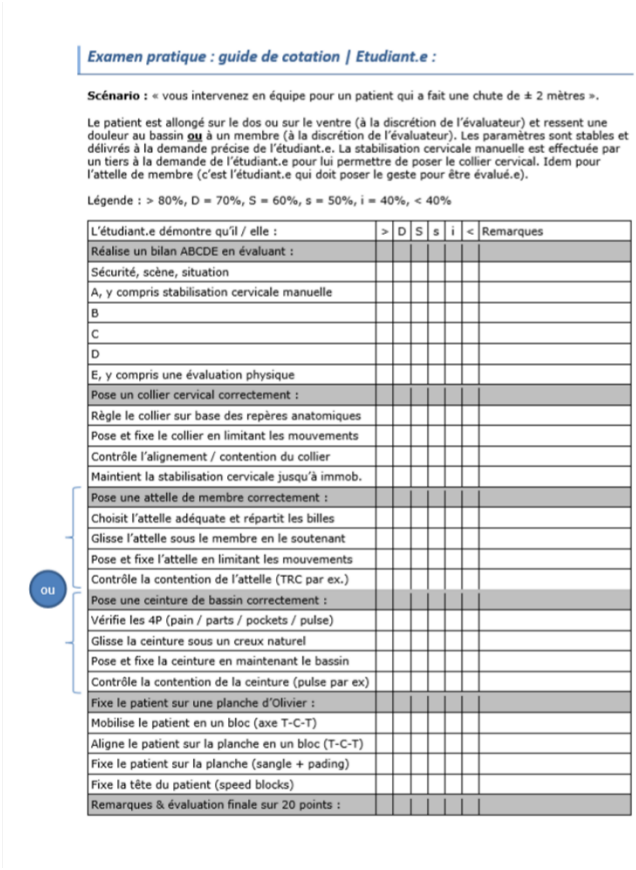
Mes deux collègues-enseignants et moi-même avons conjointement repris l'ActA « Transport » à la rentrée académique 2018-2019. L'ancien titulaire de cette ActA ne disposait pas d'outil d'évaluation et j'ai soumis à mes collègues l'outil présenté ci-après.

Le point de départ de cette création réside dans la question de la cohérence entre trois évaluateurs : chacun de nous trois allait devoir évaluer une intervention similaire auprès de trois étudiants différents. Sans outil d'évaluation, l'exercice me semblait compliqué.

L'outil que j'avais créé n'avait pas la prétention d'être une « grille d'évaluation » *stricto sensu*, mais s'assimilait d'avantage à un « guide de cotation » (cette dénomination constitue d'ailleurs l'intitulé du document).

Pour le jour de l'évaluation, mes collègues et moi-même avions convenu que ce guide serait complété en séance d'épreuve pratique (chaque action était appréciée de nettement insuffisant [<40%] à la plus grande distinction [>80%]). Seule la dernière ligne « évaluation finale sur 20 points » ne devait pas être complétée en séance : nous avions en effet convenu de nous réunir au terme de la journée et de fixer ensemble la note finale de chaque étudiant, eu égard à chaque guide de cotation ainsi complété.

Le guide de cotation est présenté en <u>annexe n°I</u>.



Examen pratique : guide de cotation | Etudiant.e :

Scénario : « vous intervenez en équipe pour un patient qui a fait une chute de ± 2 mètres ».

Le patient est allongé sur le dos ou sur le ventre (à la discrétion de l'évaluateur) et ressent une douleur au bassin **ou** à un membre (à la discrétion de l'évaluateur). Les paramètres sont stables et délivrés à la demande précise de l'étudiant.e. La stabilisation cervicale manuelle est effectuée par un tiers à la demande de l'étudiant.e pour lui permettre de poser le collier cervical. Idem pour l'attelle de membre (c'est l'étudiant.e qui doit poser le geste pour être évalué.e).

Légende : > 80%, D = 70%, S = 60%, s = 50%, i = 40%, < 40%

L'étudiant.e démontre qu'il / elle :	>	D	S	s	i	<	Remarques
Réalise un bilan ABCDE en évaluant :							
Sécurité, scène, situation							
A, y compris stabilisation cervicale manuelle							
B							
C							
D							
E, y compris une évaluation physique							
Pose un collier cervical correctement :							
Règle le collier sur base des repères anatomiques							
Pose et fixe le collier en limitant les mouvements							
Contrôle l'alignement / contention du collier							
Maintient la stabilisation cervicale jusqu'à immob.							
Pose une attelle de membre correctement :							
Choisit l'attelle adéquate et répartit les billes							
Glisse l'attelle sous le membre en le soutenant							
Pose et fixe l'attelle en limitant les mouvements							
Contrôle la contention de l'attelle (TRC par ex.)							
ou							
Pose une ceinture de bassin correctement :							
Vérifie les 4P (pain / parts / pockets / pulse)							
Glisse la ceinture sous un creux naturel							
Pose et fixe la ceinture en maintenant le bassin							
Contrôle la contention de la ceinture (pulse par ex)							
Fixe le patient sur une planche d'Olivier :							
Mobilise le patient en un bloc (axe T-C-T)							
Aligne le patient sur la planche en un bloc (T-C-T)							
Fixe le patient sur la planche (sangle + pading)							
Fixe la tête du patient (speed blocks)							
Remarques & évaluation finale sur 20 points :							

4.2. Grille élaborée PENDANT la formation CAPAES

Le « guide de cotation » (AVANT la formation CAPAES) méritait d'être une « grille d'évaluation » en devenir (PENDANT la formation CAPAES) : je devais repenser celle-ci, en conservant ses forces et en gommant ses faiblesses. Aux cinq ou six étapes de ma démarche d'élaboration, je me suis *brièvement* attardé à « l'étape zéro » : une analyse SWOT du « guide de cotation » utilisé jusque-là. Le tableau ci-dessous synthétise les principaux points d'analyse (il n'est pas exhaustif).

FORCES (Strengths) | internes	FAIBLESSES (Weaknesses) | internes
▪ Guide respectant la chronologie des actions ▪ Guide aéré, rapide et facile à lire ▪ Guide permettant l'annotation de remarques	▪ Guide ne nommant pas les capacités attendues ▪ Guide ne s'appuyant pas sur des degrés de maîtrise
OPPORTUNITES (Opportunities) | externes	**MENACES (Threats) | externes**
▪ Guide s'appuyant sur les principales capacités attendues	▪ Guide ouvrant la discussion, la voie au recours, du fait de l'absence de coefficient de pondération des items

Fort de cette « étape zéro » dans ma démarche d'élaboration de la grille d'évaluation, je me suis appuyé sur la séquence en cinq phases proposée par BERTHIAUME & REGE COLET (2013) et par COTE & TARDIF (2011) ; j'ai mis en lien ces cinq phases avec les six étapes demandées par le document d'intentions pédagogiques de l'UF 3 de la formation CAPAES.

4.2.1. Etape 1 : choix des critères d'évaluation

Le choix des critères d'évaluation était tant une opportunité qu'une faiblesse du « guide de cotation » : il s'appuyait effectivement sur les principales capacités attendues mais ne les nommait pas *in extenso*. Pour élaborer ma grille d'évaluation (PENDANT la formation CAPAES), j'ai donc saisi cette opportunité tout en gommant cette faiblesse.

Mon choix des critères d'évaluation est dérivé des objectifs d'apprentissage, et tout particulièrement des acquis d'apprentissage spécifiques. Ma sélection s'est notamment opérée en fonction des caractéristiques indispensables décrites par GERARD & VAN LINT-MUGUERZA (2000) : pertinence, indépendance, pondération et limitation. Enfin, ma rédaction des critères s'est appuyée sur les verbes d'action de la taxonomie de BLOOM (1956) : remarquons à cet égard que les verbes utilisés relèvent essentiellement du troisième niveau « application » de cette taxonomie, les niveaux supérieurs (analyse, synthèse, évaluation) étant exploités pour ces techniques au second quadrimestre lors d'autres ActA.

Critère n°1 : appliquer l'algorithme ABCDE de prise en charge du patient traumatisé.
Ce critère est dérivé de l'acquis d'apprentissage « appliquer les grands principes de prise en charge du patient traumatisé (…) ».
Critère n°2 : poser un collier cervical au patient traumatisé.
Ce critère est dérivé des acquis d'apprentissage « manipuler les équipements ambulanciers (…) » et « utiliser les outils d'immobilisation (…) ».
Critère n°3 : poser une attelle (de membre ou pelvienne) au patient traumatisé.
Ce critère est dérivé des mêmes acquis d'apprentissage que le critère n°2.
Critère n°4 : immobiliser le patient traumatisé sur une planche d'immobilisation.
Ce critère est dérivé des mêmes acquis d'apprentissage que les critères n°2 et n°3, et de l'acquis d'apprentissage « appliquer les règles de manutention au patient traumatisé (…) ».

Ce choix de quatre critères simplifie et précise les « critères » de l'ancien guide de cotation.

4.2.2. Etape 2 : choix des indicateurs d'évaluation

Les indicateurs ou descripteurs que j'ai choisis d'utiliser sont dérivés de la « description technique » de la pose d'un collier cervical (critère n°2) ou d'une attelle (critère n°3) par exemple. Je n'ai pas voulu tomber dans l'écueil d'une « check-list » de chacun des gestes d'une description technique, ce qui aurait incidemment alourdi ma grille d'évaluation. J'ai donc synthétisé ces gestes en différents indicateurs, en différents éléments observables. Chaque indicateur est spécifique au critère respectif.

Exemple d'indicateurs pour le critère n°2 : poser un collier cervical au patient traumatisé
Prend la mesure épaule-menton pour évaluer la hauteur du cou
Règle la hauteur du collier sur base de la mesure prise, verrouille le réglage
Pose et fixe le collier en limitant les mouvements
Contrôle/ajuste l'alignement du collier
Maintient la stabilisation cervicale jusqu'à immobilisation complète sur système fixe

4.2.3. Etape 3 : choix de l'échelle d'appréciation

La question de l'échelle d'appréciation a suscité une longue réflexion de ma part (et de longues discussions avec mes pairs).

Quant au nombre d'échelons, le « guide de cotation » que j'avais créé AVANT la formation CAPAES comptait les six niveaux d'usage dans l'enseignement supérieur (de « nettement insuffisant | <40% » à « grande distinction | >80% »). En lisant la littérature, notamment BERTHIAUME & REGE COLET (2013) et COTE & TARDIF (2011), j'ai dû me rendre à l'évidence que les « grilles à cinq ou six niveaux ne sont guère utilisées en enseignement supérieur » et que « les études ont démontré que les échelles à quatre ou six échelons se différencient peu du point de vue de la fidélité et de la sensibilité ». J'ai donc fait le choix de limiter le nombre d'échelons à quatre (et non à cinq ou tout autre chiffre impair, sachant que des auteurs soutiennent que les utilisateurs ont tendance à choisir l'échelon central).

Quant au type d'échelle, le « guide de cotation » était une échelle quantitative numérique, eu égard au nombre d'échelons. Pourtant, la littérature m'a offert un autre regard sur l'échelle descriptive : DURAND & CHOUINARD (2006) la qualifient ainsi « de loin la plus fiable parce qu'elle encadre la tâche de la personne qui évalue et qu'il précise la description du critère ». J'ai donc choisi d'adopter une série de portraits décrivant les différents degrés de maîtrise de chaque indicateur.

Quant au degré de maîtrise, j'avais fait le choix de ne pas prévoir de critère de perfectionnement, et ce pour ne pas alourdir ma grille critériée. Les discussions m'ont toutefois conduit à nuancer mon choix : comment différencier par exemple le degré de satisfaction d'une grande distinction ? En lieu & place de critères de perfectionnement, j'ai préféré assortir la plupart des indicateurs par un « sous-indicateur de perfectionnement » indiqué par les *crochets [ ]*. Trois à quatre degrés de maîtrise sont ainsi possibles *: aucune maîtrise*, *maîtrise partielle*, *maîtrise minimale* ou *maîtrise maximale* (GERARD, 2009).

Exemple de degrés de maîtrise pour un indicateur				
Prend la mesure épaule-menton pour évaluer la hauteur du cou, *[dégage les vêtements/bijoux]*	Mesure épaule-menton, dég.vêt.	Mesure épaule-menton, sans dég.	Prend la mesure sur 1 seul repère	Ne prend pas la mesure

4.2.4. Etape 4 : définition de la façon globale dont le jugement sera porté

La définition de la façon globale dont le jugement sera porté est un écueil que j'avais déjà identifié dans mon analyse SWOT du « guide de cotation ». Le nombre de 4 critères retenus pourrait m'inciter à pondérer chacun d'eux à 25% de la note globale. Cette stratégie purement arithmétique méconnaîtrait toutefois l'importance de ces critères d'une part dans le cursus des étudiants, et d'autre part dans leur portée médicale : le critère relatif à l'algorithme ABCDE revêt ainsi moins d'importance car il est déjà évalué dans d'autres ActA du cursus, de même que le critère relatif à la pose d'une attelle de membre revêt moins d'importance car il présente moins de « risque de séquelles graves[6] » que les critères relatifs au collier cervical ou à la planche d'immobilisation.

J'ai donc accordé une pondération propre à chaque critère : 20% pour le critère n°1, 30% pour le n°2, 20% pour le n°3 et 30% pour le n°4.

J'ai ensuite *réparti par indicateur* la pondération accordée à chacun des critères.

Et enfin, j'ai *réparti par degré de maîtrise* la pondération accordée à chacun des indicateurs.

Dans l'exemple de répartition en cascade ci-dessous, les 30% accordés au critère n°2 sont répartis entre les cinq indicateurs, soit 6% par indicateur (5 * 6% = 30%). Et à chaque degré de maîtrise correspond un pourcentage entre 0% et 6%.

Il faut noter que certains indicateurs ne permettent pas quatre degrés de maîtrise, mais sont – par essence – dichotomiques : seuls deux degrés de maîtrise sont possibles, c'est-à-dire aucune maîtrise ou une maîtrise maximale. C'est le cas pour l'indicateur « maintient la stabilisation cervicale jusqu'à immobilisation complète sur système fixe » (il n'est pas possible de maintenir *partiellement* la stabilisation cervicale).

Exemple de répartition pour le critère n°2 : poser un collier cervical au patient traumatisé	30	%						
Prend la mesure épaule-menton pour évaluer la hauteur du cou, [dégage les vêtements/bijoux]	6%	(portrait)	4%	(portrait)	2%	(portrait)	0%	(portrait)
Règle la hauteur du collier sur base de la mesure prise, verrouille le réglage, [préforme le collier]	6%	(portrait)	4%	(portrait)	2%	(portrait)	0%	(portrait)
Pose et fixe le collier en limitant les mouvements, [vérifie/dégage les vêtements]	6%	(portrait)	4%	(portrait)	2%	(portrait)	0%	(portrait)
Contrôle/ajuste l'alignement du collier	6%	(portrait)					0%	(portrait)
Maintient la stabilisation cervicale jusqu'à immobilisation complète sur système fixe	6%	(portrait)					0%	(portrait)

4.2.5. Etape 5 : assemblage de la grille d'évaluation

L'assemblage de la grille a incidemment modifié sa présentation (une page A4 en portrait, désormais présentée en double page A4 en paysage). **La grille d'évaluation figure en annexe n°II**.

[6] En aide médicale urgente, l'importance des gestes/techniques doit être appréciée au regard de la gravité des séquelles qu'ils encourent : l'immobilisation du rachis (par l'utilisation du collier cervical et de la planche d'immobilisation) permet de limiter les risques de séquelles neurologiques comme la paralysie, tandis que l'immobilisation d'un membre (par l'utilisation d'une attelle) permet de limiter principalement la douleur et accessoirement des séquelles comme la compression d'un nerf ou d'un vaisseau sanguin. L'immobilisation du rachis est ainsi plus importante que celle d'un membre.

4.2.6. Etape 6 : expérimentation de la grille d'évaluation

La grille élaborée PENDANT la formation CAPAES était prête à l'emploi pour la session de janvier : j'ai communiqué celle-ci à mes collègues-enseignants quelques jours avant l'examen et je leur ai demandé de prévoir une « double complétion », en parallèle, du guide de cotation et de la grille d'évaluation. Dans un souci de triple concordance, j'ai précisé que seul le guide de cotation serait *in fine* considéré pour l'évaluation globale.

Afin de pouvoir apporter des éléments de réponse à ma problématique pédagogique, j'ai saisi l'opportunité du faible nombre d'étudiants inscrits cette année en spécialisation[7] : j'ai proposé à mes collègues d'être tous les trois présents dans la même salle d'évaluation, de telle sorte qu'un enseignant soit celui qui interroge et évalue sur base du guide de cotation et que les deux autres enseignants complètent parallèlement la grille d'évaluation sans interroger.

20 étudiants devaient être évalués : 19 l'ont effectivement été (1 étudiante était sous certificat médical). 16 évaluations ont été réalisées en « double complétion » (le guide et la grille ont été complétés) et 3 évaluations l'ont été en « simple complétion » du guide (la grille avait été oubliée en tout ou en partie, ou abandonnée le temps d'une autre tâche). 16 x 2 = 32 grilles d'évaluation ont ainsi été complétées, pouvaient être comparées entre elles et être superposées aux guides de cotation.

J'ai encodé chacune des grilles complétées dans un tableau Excel et associé à chaque degré de maîtrise les valeurs **3 (maîtrise maximale)** | **2 (maîtrise minimale)** | **1 (maîtrise partielle)** | **0 (aucune maîtrise)**. Pour un même étudiant et un même indicateur, j'ai calculé un score de différence entre la valeur attribuée par l'utilisateur A et celle attribuée par l'utilisateur B. Par exemple :

Exemple d'encodage : critère n°2	Utilisateur A				Valeur	Utilisateur B				Valeur	Score de diff.
Exemple n°1 de calcul		X			**2**		X			**2**	| 2 – 2 | = **0**
Exemple n°2 de calcul		X			**2**			X		**1**	| 2 – 1 | = **1**
Exemple n°3 de calcul		X			**2**				X	**0**	| 2 – 0 | = **2**
Exemple n°4 de calcul		X			**2**	X				**3**	| 2 – 3 | = **1**

Le faible échantillon (16 étudiants) ne permet pas de réaliser des tests « *statistiquement significatifs* » sur les données récoltées. J'ai néanmoins réalisé des statistiques descriptives afin d'analyser l'expérimentation de ma grille d'évaluation. Les biais étant multiples et la complétion des grilles n'ayant pas fait l'objet d'une approche méthodologique rigoureuse, les résultats que je présente doivent se lire sous toute réserve et n'ont pas la prétention d'être une recherche scientifique.

[7] Suite au passage en quatre années du cursus infirmier, il n'y a pas eu de cohorte diplômée en 2018-2019 et les bacheliers de spécialisation ont ainsi connu une diminution du nombre d'étudiants inscrits en 2019-2020. L'effectif en spécialisation SIAMU à la HELB est ainsi de 40 étudiants (contre 60 l'année précédente), dont 20 suivent les enseignements théoriques (contre 40 l'année précédente).

Résultats de l'expérimentation

Le tableau ci-dessous présente, indicateur par indicateur (lecture horizontale) et étudiant par étudiant (lecture verticale), les scores de différence entre évaluateurs (selon la méthode exposée précédemment) : 0 désigne un accord parfait entre évaluateurs ; 1 | 2 | **3** désignent des accords imparfaits.

Dans l'ordre chronologique de passage, étudiant n°	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***9***	***10***	***11***	***12***	***13***	***14***	***15***	***16***				
Appliquer l'algorithme ABCDE de prise en charge du patient traumatisé																				
Sécurise la scène, la situation, [demande des renforts]	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		2	0	0
A – stabilise manuellement la tête, [en position neutre]	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0		1	0	0
B – [ré]évalue les **F**réquence, **T**ravail, **V**olume respiratoires et l'**O**xymétrie	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0		6	0	0
C – [ré]évalue les **P**erfusion capillaire, **P**ouls, **P**ression artérielle et **P**récharge	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0		3	0	0
D – [ré]évalue les **Pup**illes, **Gly**cémie, Etat **neuro**logique, **4 m**embres	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		1	0	0
E – [ré]évalue en SAMPLE (anamnèse) et de la tête aux pieds (examen physique)	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0		2	0	0
Poser un collier cervical au patient traumatisé																				
Prend la mesure épaule-menton pour évaluer la hauteur du cou, [dégage les vêtements/bijoux]	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1		6	0	0
Règle la hauteur du collier sur base de la mesure prise, verrouille le réglage, [préforme le collier]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0
Pose et fixe le collier en limitant les mouvements, [vérifie/dégage les vêtements]	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0		2	0	0
Contrôle/ajuste l'alignement du collier,	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**3**		0	0	1
Maintient la stabilisation cervicale jusqu'à immobilisation complète sur système fixe	0	**3**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	1
Poser une attelle (de membre ou pelvienne) au patient traumatisé																				
Descripteurs pour attelle de membre :																				
Prépare l'attelle ad hoc et évalue **P**ain / **P**ockets (ou objets tranchants) / **P**ulse		0		0	0	0			0		0					0		0	0	0
Glisse l'attelle en faisant soutenir le membre, [limite les mouvements]		0		0	0	0			0		0					0		0	0	0
Pose/fixe l'attelle en faisant soutenir le membre, [limite les mouvements]		0		0	0	0			0		0					0		0	0	0
Contrôle/ajuste l'attelle, [réévalue le Pulse]		0		0	1	0			0		0					0		1	0	0
Descripteurs pour attelle pelvienne (ceinture) :																				
Vérifie les 4P (**P**ain / **P**arts / **P**ockets / **P**ulse)	0		1				1	0		0		0	0	0				2	0	0
Glisse l'attelle en faisant soutenir le bassin, [limite les mouvements]	0		0				0	0		0		0	0	0				0	0	0
Pose/fixe l'attelle en faisant soutenir le bassin, [limite les mouvements]	1		1				0	1		1		0	0	0				4	0	0
Contrôle/ajuste l'attelle, [réévalue le Pulse]	0		0				0	0		0		0	0	0				0	0	0
Fixe le patient sur une planche d'Olivier :																				
Mobilise le patient en logroll en un bloc (T-C-T), [coordonne la mobilisation]	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		2	0	0
Glisse la planche et y aligne le patient en un bloc (T-C-T), [coordonne la mobilisation]	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0		3	0	0
Fixe/stabilise le patient sur la planche, [utilise les sangles intermédiaires de fixation]	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		2	0	0
Fixe/stabilise la tête avec les speedblocks, [a maintenu la stab tête jusqu'en fin de fixation]	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0		1	2	0
Nombre de scores de différence = 1	4	7	4	1	3	3	3	3	2	2	0	1	1	2	1	1				
Nombre de scores de différence = 2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0				
Nombre de scores de différence = 3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				

Globalement, sur les 304 scores de différence calculés (16 comparaisons menées sur 19 indicateurs), 262 étaient nuls (= 0) et signifiaient la concordance entre les deux utilisateurs (soit 86%), tandis que 42 étaient égaux à 1 (ou plus) et signifiaient la non concordance entre les deux utilisateurs (soit 14%).

n indicateurs complétés	n = 304	100%
Scores de différence = 0 (concordance)	262	86%
Scores de différence = 1 (non concordance)	38	13%
Scores de différence = 2 (non concordance)	2	<1%
Scores de différence = 3 (non concordance)	2	<1%

Parmi les 42 scores de différence signifiant une non concordance, 38 étaient = 1 (soit 13%), 2 = 2 (soit < 1%) et 2 = 3 (soit < 1%).

Spécifiquement par indicateur (lecture horizontale), sur les 19 indicateurs étudiés, 6 présentaient systématiquement un score de différence nul (= 0) et signifiaient donc la concordance systématique entre les deux utilisateurs (soit 32%), tandis que 13 présentaient au moins un score de différence égal à 1 (ou plus) et signifiaient une non concordance entre les deux utilisateurs (soit 68%).

Parmi les 13 indicateurs présentant au moins un score de différence égal à 1 (ou plus), 10 présentaient un score de différence de maximum 1, 1 un score de différence de maximum 2 et 2 un score de différence de maximum 3.

Spécifiquement par étudiant (lecture verticale), sur les 16 étudiants évalués, 1 seul a rencontré une concordance systématique entre les deux utilisateurs, tandis que les 15 autres ont rencontré de 1 à 8 non concordances (sur 19 indicateurs) entre les deux utilisateurs.

Parmi les 15 étudiants ayant rencontré une non concordance entre les deux utilisateurs, 4 ont rencontré une seule non concordance (score de différence supérieur ou égal à 1), 3 ont rencontré deux non concordances, 5 ont rencontré trois non concordances, 1 a rencontré quatre non concordance, 1 a rencontré cinq non concordances, et 1 a rencontré huit non concordances.

Discussion

Si le pourcentage global de concordance entre utilisateurs est satisfaisant (86% des scores de différence étaient nuls), une lecture attentive des résultats soulèvent deux points principaux :

- La fréquence et/ou l'importance de la non concordance spécifique à un indicateur (lecture horizontale)
- La fréquence de la non concordance spécifique à un étudiant (lecture verticale)

En ce qui concerne la fréquence et/ou l'importance de la non concordance spécifique à un indicateur (lecture horizontale), j'ai considéré que :

- Une fréquence inférieure à 20% [8] désignait un accord presque parfait tandis qu'une fréquence supérieure à 20% méritait la réflexion vu l'imperfection de l'accord. C'est ainsi que seuls 3 indicateurs (16%) ont fait l'objet d'une non concordance fréquente entre évaluateurs.

[8] J'ai arbitrairement fixé le seuil à 20%, en référence aux tests utilisés en statistiques qui permettent de mesurer la force de l'accord entre deux évaluateurs (notamment le test du Kappa) : un Kappa [0.61-0.80[désigne un accord fort et un Kappa [0.81-1.00] désigne un accord presque parfait. Les pourcentages présentés dans mon travail ne doivent toutefois pas être considérés comme des scores de Kappa.

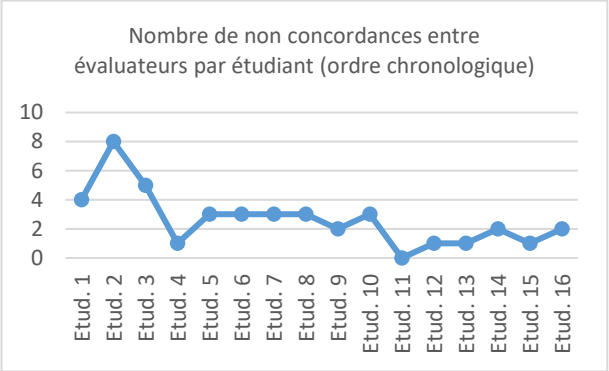
- Un score de différence égal à 1 désignait une non concordance négligeable, tandis qu'un score égal à 2 ou 3 méritait la réflexion. C'est ainsi que 3 indicateurs ont fait l'objet d'un score de différence important entre évaluateurs.

Les six indicateurs (3 non concordances fréquentes et 3 non concordances importantes) sont synthétisés dans le tableau ci-dessous : une hypothèse est émise pour chacun.

B – [ré]évalue les Fréquence, Travail, Volume respiratoires et l'Oxymétrie
⇨ Non concordance fréquente (à 6 reprises, 37%) mais peu importante (score de différence = 1). **Hypothèse d'abstraction :** les Travail & Volume respiratoires sont évalués « visuellement » (sans geste ou appareil concrets), tandis que la Fréquence respiratoire & l'Oxymétrie sont évalués « techniquement » (respectivement avec un geste technique et avec un appareil). La fréquence de la non concordance pourrait être due à l'abstraction de l'évaluation des Travail & Volume respiratoires : l'indicateur mérite d'être détaillé ou assorti d'un commentaire pour gommer cette abstraction.
Prend la mesure épaule-menton pour évaluer la hauteur du cou, [dégage les vêtements/bijoux]
⇨ Non concordance fréquente (à 6 reprises, 37%) mais peu importante (score de différence = 1). **Hypothèse d'imprécision :** la prise de mesure épaule-menton est un geste technique qui s'opère avec la main de l'intervenant en flexion ; la mesure avec la main tendue n'est pas idéale. Deux évaluateurs considéraient que seule la première technique était acceptée, tandis qu'un évaluateur a considéré que les deux techniques étaient acceptables. L'indicateur mérite d'être précisé.
Pose/fixe l'attelle en faisant soutenir le bassin, [limite les mouvements]
⇨ Non concordance fréquente (à 4 reprises, 25%) mais peu importante (score de différence = 1). Hypothèse d'imprécision : la frontière entre le soutien du bassin et la limitation des mouvements est mince. L'indicateur mérite d'être précisé.
Contrôle/ajuste l'alignement du collier
⇨ Non concordance importante (score de différence = 3) mais peu fréquente (<20%) **Hypothèse d'abstraction et de dichotomie :** le contrôle de l'alignement du collier est réalisé « visuellement » (sans geste concret) par l'intervenant ; l'indicateur mérite d'être assorti d'un commentaire pour gommer cette abstraction. Par ailleurs, l'importance de la non concordance est due au caractère dichotomique de l'indicateur (il n'autorise que deux niveaux de maîtrise, soit nulle soit maximale) ; ceci renforce l'importance de gommer l'abstraction.
Maintient la stabilisation cervicale jusqu'à immobilisation complète sur système fixe
⇨ Non concordance importante (score de différence = 3) mais peu fréquente (<20%) **Hypothèse de dichotomie :** l'importance de la non concordance est due au caractère dichotomique de l'indicateur (il n'autorise que deux niveaux de maîtrise, soit nulle soit maximale). Je n'explique en revanche pas la non concordance entre les deux évaluateurs.
Fixe/stabilise la tête avec les speedblocks, [a maintenu la stab tête jusqu'en fin de fixation]
⇨ Non concordance importante (score de différence = 2) mais peu fréquente (<20%) **Hypothèse d'imprécision :** les speedblocks sont des dispositifs en trois parties (fixateur, stabilisateur et sangles). L'indicateur autorise trois niveaux de maîtrise (nulle, minimale ou maximale). Un évaluateur a considéré une maîtrise nulle de l'indicateur et un autre évaluateur une maîtrise minimale (score de différence = 2), et ce à deux reprises. Ce désaccord entre évaluateurs repose probablement sur l'imprécision de l'indicateur : l'un a toléré le déploiement partiel des speedblocks (deux parties sur trois) tandis que l'autre n'a pas toléré ce déploiement partiel. L'indicateur mérite d'être précisé.

En ce qui concerne la fréquence de la non concordance spécifique à un étudiant (lecture verticale), j'ai également considéré qu'une fréquence inférieure à 20% était négligeable mais qu'une fréquence supérieure devait soulever la discussion. Trois étudiants ont respectivement rencontré 4, 5 et 8 non concordances (sur 19 indicateurs) entre les évaluateurs, c'est-à-dire jusqu'à 42% d'indicateurs évalués différemment pour un même étudiant.

Une hypothèse d'habitude d'utilisation de l'outil peut être esquissée : le graphique ci-contre représente chronologiquement le nombre de non concordances entre évaluateurs par étudiant. Les évaluations dépassant les 3 non concordances sont enregistrées en début de processus, et plus le processus évolue, moins il y a de non concordances (jusqu'à 3 non concordances en milieu de processus, et moins de 3 non concordances en fin de processus).



Dans le prolongement de cette hypothèse d'habitude d'utilisation, je dois souligner :

- L'absence de test de l'outil sur un échantillon de deux ou trois individus, avant son expérimentation parallèle au guide de cotation ;
- Le peu d'explications préalables à l'attention de mes collègues-enseignants.

L'absence de test et le peu d'explications préalables étaient volontaires de ma part pour … précisément répondre à ma problématique pédagogique : réaliser un test ou expliquer la grille aurait biaisé ma question pédagogique (l'utilisation de grilles critériées suffit-elle à garantir la cohérence des évaluations entre trois enseignants ?).

4.3. Grille améliorée EN FIN d'unité de formation CAPAES

En fin d'unité de formation CAPAES, j'ai apporté différentes améliorations à ma grille d'évaluation. Les trois principales modifications sont synthétisées ci-après. **La grille finale figure en annexe n°III**.

Préciser/commenter les indicateurs sujets au désaccord entre évaluateurs

L'expérimentation de ma grille d'évaluation m'a permis d'identifier six indicateurs sujets au désaccord entre évaluateurs.

B – [ré]évalue les Fréquence, Travail, Volume respiratoires et l'Oxymétrie
J'avais émis une hypothèse d'abstraction concernant cet indicateur et proposé de le détailler ou commenter. Un astérisque rappelle à l'utilisateur que l'évaluation des items peut être explicitement verbalisée par l'étudiant (plutôt que réalisée).
Prend la mesure épaule-menton pour évaluer la hauteur du cou, [dégage les vêtements/bijoux]
J'avais émis une hypothèse d'imprécision concernant cet indicateur et proposé de le préciser. Une remarque précise désormais la prise de mesure.
Pose/fixe l'attelle en faisant soutenir le bassin, [limite les mouvements]
J'avais émis une hypothèse d'imprécision concernant cet indicateur et proposé de le préciser. L'indicateur est précisé *in extenso*.
Contrôle/ajuste l'alignement du collier
J'avais émis une hypothèse d'abstraction concernant cet indicateur et proposé de le préciser. Une remarque précise l'indicateur.
Maintient la stabilisation cervicale jusqu'à immobilisation complète sur système fixe
Je n'avais malheureusement pas de proposition d'amélioration concernant cet indicateur.
Fixe/stabilise la tête avec les speedblocks, [a maintenu la stab tête jusqu'en fin de fixation]
J'avais émis une hypothèse d'imprécision concernant cet indicateur et proposé de le préciser. Une remarque précise désormais la pose des speedblocks.

Restaurer l'espace pour les commentaires

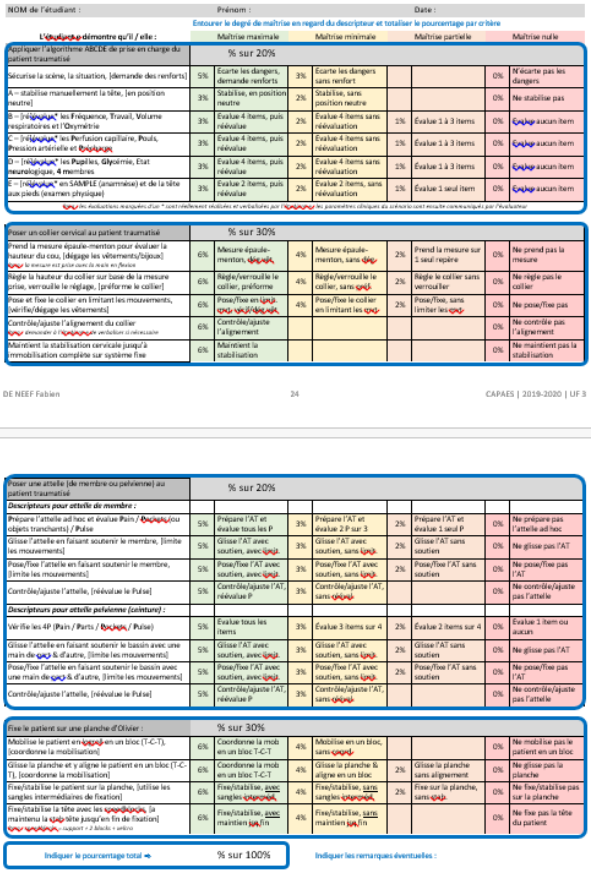
L'analyse SWOT conduite en étape 0 de mon processus d'élaboration de grille PENDANT la formation CAPAES soulignait la force d'un espace consacré aux remarques de l'évaluateur. Cet espace a été « sacrifié » dans mes grilles intermédiaires et est désormais restauré.

Rendre la grille plus attractive et plus ergonomique

J'ai amélioré l'en-tête du document en prévoyant des espaces pour l'identité de l'étudiant.e et la date de l'évaluation, en rappelant le code couleur utilisé pour désigner les degrés de maîtrise, et en indiquant des instructions de complétion.

Désormais, les critères & descripteurs à évaluer sont clairement identifiés : des rectangles à angles arrondis divisent le document en quatre critères distincts.

L'espace pour le calcul du pourcentage total est mis en évidence en fin de grille d'évaluation.



5. Conclusions, essai de réponse à la problématique et perspectives

« Élaborer une grille d'évaluation » : telle est la consigne sous-entendue en début d'unité de formation CAPAES, d'une apparente simplicité déconcertante. C'est d'avantage l'apparence qui est déconcertante, plutôt que sa simplicité ! Et pour cause, l'évaluation doit non seulement s'intégrer dans le DAP mais également concorder avec la méthode et les objectifs.

D'une « simple » consigne, j'aurai ainsi revisité l'ensemble du DAP (et bien au-delà) dans le cadre de cette unité de formation CAPAES. L'exercice est intéressant à plus d'un titre : (1) il met en exergue différents liens et déficits entre l'ActA, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'évaluation. (2) Il permet une réelle réflexion autour de la triangulation décrite par Tyler. (3) Il offre l'opportunité de progresser personnellement, intellectuellement, tout en faisant progresser sa propre grille d'évaluation. (4) Il force la concertation avec les accompagnateurs, la formatrice et les collègues de formation CAPAES. Il confronte surtout nos propres préconceptions, au gré de séminaires, de réunions, de lectures et de réflexions.

« L'utilisation de grilles critériées suffit-elle à garantir la cohérence des évaluations entre trois enseignants ? » : telle était la problématique pédagogique posée dès les premiers pas de ce travail d'unité de formation CAPAES. On serait tenté d'y répondre de manière binaire (oui ou non), mais ce manque de nuance serait d'une telle contradiction avec la pratique réflexive soulignée en supra qu'elle résonnerait tel un oxymore.

L'expérimentation que j'ai pu mener sur un échantillon limité (2 x 16 = 32 grilles critériées) souligne l'accord presque parfait entre évaluateurs dans 86% des indicateurs complétés. La cohérence des évaluations entre trois enseignants semble majoritairement garantie par l'utilisation de grilles critériées, dans les conditions de l'expérimentation.

La cohérence des évaluations entre trois enseignants pourrait toutefois être renforcée par la précision des indicateurs, ainsi que je l'ai souligné dans ma discussion des résultats.

La cohérence des évaluations entre trois enseignants n'en serait que renforcée par des explications préalables et par un test préalable à l'utilisation de la grille d'évaluation, ainsi que je l'ai également souligné dans ma discussion des résultats (et que j'avais sciemment omis pour répondre à la problématique pédagogique).

Ma réponse à la problématique pédagogique serait prudemment nuancée : *non*, l'utilisation de grilles critériées **ne suffit pas** à garantir la cohérence *stricto sensu* (c'est-à-dire à elles seules) *mais oui*, l'utilisation de telles grilles **tend à** garantir la cohérence.

« Et après cette unité de formation CAPAES ? » : l'exercice a assurément posé les jalons d'un continuum réflexif autour de cette ActA. La grille critériée pourrait être utilisée en évaluation formative (plutôt que de la restreindre à l'évaluation certificative) et son utilisation pourrait être étendue aux étudiants (plutôt que de limiter son usage aux enseignants). Cet outil élaboré dans les stratégies d'évaluation pourrait – in fine – servir les stratégies d'enseignement, ce qui consoliderait encore la triple concordance voulue par Tyler.

La pratique réflexive conduite durant ce travail d'unité de formation CAPAES autour d'une ActA sera étendue à l'ensemble de l'UE. Progresser dans ce continuum devrait me permettre d'intégrer les différentes ActA autour d'une même évaluation : l'épreuve intégrée, laquelle pourrait à son tour être utilisée en évaluation formative. Ainsi se construisent et se déconstruisent nos enseignements pour évoluer.

Références

BERTHIAUME, D., & REGE COLET, N. (2013). Comment développer une grille d'évaluation des apprentissages ? Dans D. BERTHIAUME, & N. REGE COLET, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques (Tome 1 : Enseigner au supérieur)* (pp. 269-283). Berne: Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales.

COTE, R., & TARDIF, J. (2011). Elaboration d'une grille d'évaluation. *Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires.* Québec.

CRAHAY, M. (1986). Hommage à G. de Landsheere. Dans M. CRAHAY, & D. LAFONTAINE, *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 9-26). Bruxelles: Labor.

DE KETELE, J.-M. (2006). Contrôles, examens et évaluation. Dans J.-L. JADOULLE, & M. BOUHOUN, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 407-420). Paris: Dunod.

DURAND, M.-J., & CHOUINARD, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats.* Québec: Hurtubise.

DUSSARD, A., & WILMET, E. (2019-2020). *Cours dans le cadre du CAPAES, UF2, Formation psychopédagogique spécifique.* Institut Robert Guilbert (Anderlecht): Document non publié.

GERARD, F.-M. (2009). *Evaluer des compétences : guide pratique.* Bruxelles: De Boeck.

GERARD, F.-M., & VAN LINT-MUGUERZA, S. (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ? Dans C. BOSMAN, F.-M. GERARD, & X. ROEGIERS, *Quel avenier pour les compétences ?* (pp. 135-140). Bruxelles: De Boeck Université.

GERMONPREZ, A., & VANWINKEL, A. (2019-2020). *Cours dans le cadre du CAPAES, UF3, Formation pratique.* Institut Robert Guilbert (Anderlecht): Document non publié.

LAPERROUZA, M., LANARES, J., & SYLVESTRE, E. (2019). Visualizing constructive alignment in the process of course design. *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19).* Valencia.

PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation, n°16*, pp. 7-38.

PRIGOGINE, I. (1996). *La fin des certitudes.* Paris: Odile Jacob.

TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

ZAYTOUNI, A. (2019-2020). *Cours dans le cadre du CAPAES, UF1, Formation psychopédagogique générale.* Institut Robert Guilbert (Anderlecht): Document non publié.

Annexes

Annexe I. Grille utilisée AVANT la formation CAPAES

Examen pratique : guide de cotation | Etudiant.e :

Scénario : « vous intervenez en équipe pour un patient qui a fait une chute de ± 2 mètres ».
Le patient est allongé sur le dos ou sur le ventre (à la discrétion de l'évaluateur) et ressent une douleur au bassin **ou** à un membre (à la discrétion de l'évaluateur). Les paramètres sont stables et délivrés à la demande précise de l'étudiant.e. La stabilisation cervicale manuelle est effectuée par un tiers à la demande de l'étudiant.e pour lui permettre de poser le collier cervical. Idem pour l'attelle de membre (c'est l'étudiant.e qui doit poser le geste pour être évalué.e).
Légende : > 80%, D = 70%, S = 60%, s = 50%, i = 40%, < 40%

L'étudiant.e démontre qu'il / elle :	>	D	S	s	i	<	Remarques
Réalise un bilan ABCDE en évaluant :							
Sécurité, scène, situation							
A, y compris stabilisation cervicale manuelle							
B							
C							
D							
E, y compris une évaluation physique							
Pose un collier cervical correctement :							
Règle le collier sur base des repères anatomiques							
Pose et fixe le collier en limitant les mouvements							
Contrôle l'alignement / contention du collier							
Maintient la stabilisation cervicale jusqu'à immob.							
Pose une attelle de membre correctement :							
Choisit l'attelle adéquate et répartit les billes							
Glisse l'attelle sous le membre en le soutenant							
Pose et fixe l'attelle en limitant les mouvements							
Contrôle la contention de l'attelle (TRC par ex.)							
ou							
Pose une ceinture de bassin correctement :							
Vérifie les 4P (pain / parts / pockets / pulse)							
Glisse la ceinture sous un creux naturel							
Pose et fixe la ceinture en maintenant le bassin							
Contrôle la contention de la ceinture (pulse par ex)							
Fixe le patient sur une planche d'Olivier :							
Mobilise le patient en un bloc (axe T-C-T)							
Aligne le patient sur la planche en un bloc (T-C-T)							
Fixe le patient sur la planche (sangle + pading)							
Fixe la tête du patient (speed blocks)							
Remarques & évaluation finale sur 20 points :							

Annexe II. Grille élaborée PENDANT la formation CAPAES

L'étudiant.e démontre qu'il / elle :								
Appliquer l'algorithme ABCDE de prise en charge du patient traumatisé	20%							
Sécurise la scène, la situation, [demande des renforts]	5%	Écarte les dangers, demande renforts	3%	Écarte les dangers sans renfort			0%	N'écarte pas les dangers
A – stabilise manuellement la tête, [en position neutre]	3%	Stabilise, en position neutre	2%	Stabilise, sans position neutre			0%	Ne stabilise pas
B – [ré]évalue les **F**réquence, **T**ravail, **V**olume respiratoires et l'**O**xymétrie	3%	Evalue 4 items, puis réévalue	2%	Évalue 4 items sans réévaluation	1%	Évalue 1 à 3 items	0%	N'évalue aucun item
C – [ré]évalue les **P**erfusion capillaire, **P**ouls, **P**ression artérielle et **P**récharge	3%	Evalue 4 items, puis réévalue	2%	Évalue 4 items sans réévaluation	1%	Évalue 1 à 3 items	0%	N'évalue aucun item
D – [ré]évalue les **Pup**illes, **Gly**cémie, Etat **neuro**logique, **4 m**embres	3%	Evalue 4 items, puis réévalue	2%	Évalue 4 items sans réévaluation	1%	Évalue 1 à 3 items	0%	N'évalue aucun item
E – [ré]évalue en SAMPLE (anamnèse) et de la tête aux pieds (examen physique)	3%	Evalue 2 items, puis réévalue	2%	Évalue 2 items, sans réévaluation	1%	Évalue 1 seul item	0%	N'évalue aucun item
Poser un collier cervical au patient traumatisé	30%							
Prend la mesure épaule-menton pour évaluer la hauteur du cou, [dégage les vêtements/bijoux]	6%	Mesure épaule-menton, dég.vêt.	4%	Mesure épaule-menton, sans dég.	2%	Prend la mesure sur 1 seul repère	0%	Ne prend pas la mesure
Règle la hauteur du collier sur base de la mesure prise, verrouille le réglage, [préforme le collier]	6%	Règle/verrouille le collier, préforme	4%	Règle/verrouille le collier, sans préf.	2%	Règle le collier sans verrouiller	0%	Ne règle pas le collier
Pose et fixe le collier en limitant les mouvements, [vérifie/dégage les vêtements]	6%	Pose/fixe en limit. mvt, vérif/dég.vêt	4%	Pose/fixe le collier en limitant les mvt	2%	Pose/fixe, sans limiter les mvt	0%	Ne pose/fixe pas
Contrôle/ajuste l'alignement du collier,	6%	Contrôle/ajuste l'alignement					0%	Ne contrôle pas l'alignement
Maintient la stabilisation cervicale jusqu'à immobilisation complète sur système fixe	6%	Maintient la stabilisation					0%	Ne maintient pas la stabilisation

Poser une attelle (de membre ou pelvienne) au patient traumatisé	20%							
Descripteurs pour attelle de membre :								
Prépare l'attelle ad hoc et évalue **P**ain / **P**ockets (ou objets tranchants) / **P**ulse	5%	Prépare l'AT et évalue tous les P	3%	Prépare l'AT et évalue 2 P sur 3	2%	Prépare l'AT et évalue 1 seul P	0%	Ne prépare pas l'attelle ad hoc
Glisse l'attelle en faisant soutenir le membre, [limite les mouvements]	5%	Glisse l'AT avec soutien, avec limit.	3%	Glisse l'AT avec soutien, sans limit.	2%	Glisse l'AT sans soutien	0%	Ne glisse pas l'AT
Pose/fixe l'attelle en faisant soutenir le membre, [limite les mouvements]	5%	Pose/fixe l'AT avec soutien, avec limit.	3%	Pose/fixe l'AT avec soutien, sans limit.	2%	Pose/fixe l'AT sans soutien	0%	Ne pose/fixe pas l'AT
Contrôle/ajuste l'attelle, [réévalue le Pulse]	5%	Contrôle/ajuste l'AT, réévalue P	3%	Contrôle/ajuste l'AT, sans rééval.			0%	Ne contrôle/ajuste pas l'attelle
Descripteurs pour attelle pelvienne (ceinture) :								
Vérifie les 4P (**P**ain / **P**arts / **P**ockets / **P**ulse)	5%	Évalue tous les items	3%	Évalue 3 items sur 4	2%	Évalue 2 items sur 4	0%	Évalue 1 item ou aucun
Glisse l'attelle en faisant soutenir le bassin, [limite les mouvements]	5%	Glisse l'AT avec soutien, avec limit.	3%	Glisse l'AT avec soutien, sans limit.	2%	Glisse l'AT sans soutien	0%	Ne glisse pas l'AT
Pose/fixe l'attelle en faisant soutenir le bassin, [limite les mouvements]	5%	Pose/fixe l'AT avec soutien, avec limit.	3%	Pose/fixe l'AT avec soutien, sans limit.	2%	Pose/fixe l'AT sans soutien	0%	Ne pose/fixe pas l'AT
Contrôle/ajuste l'attelle, [réévalue le Pulse]	5%	Contrôle/ajuste l'AT, réévalue P	3%	Contrôle/ajuste l'AT, sans rééval.			0%	Ne contrôle/ajuste pas l'attelle
Fixe le patient sur une planche d'Olivier :	30%							
Mobilise le patient en logroll en un bloc (T-C-T), [coordonne la mobilisation]	6%	Coordonne la mob en un bloc T-C-T	4%	Mobilise en un bloc, sans coord.			0%	Ne mobilise pas le patient en un bloc
Glisse la planche et y aligne le patient en un bloc (T-C-T), [coordonne la mobilisation]	6%	Coordonne la mob en un bloc T-C-T	4%	Glisse la planche & aligne en un bloc	2%	Glisse la planche sans alignement	0%	Ne glisse pas la planche
Fixe/stabilise le patient sur la planche, [utilise les sangles intermédiaires de fixation]	6%	Fixe/stabilise, avec sangles interméd.	4%	Fixe/stabilise, sans sangles interméd.	2%	Fixe sur la planche, sans stab.	0%	Ne fixe/stabilise pas sur la planche
Fixe/stabilise la tête avec les speedblocks, [a maintenu la stab tête jusqu'en fin de fixation]	6%	Fixe/stabilise, avec maintien jsq fin	4%	Fixe/stabilise, sans maintien jsq fin			0%	Ne fixe pas la tête du patient
Evaluation finale sur 20 points :								

Annexe III. Grille améliorée EN FIN d'unité de formation CAPAES

NOM de l'étudiant : Prénom : Date :

Entourer le degré de maîtrise en regard du descripteur et totaliser le pourcentage par critère

L'étudiant.e démontre qu'il / elle :	Maîtrise maximale		Maîtrise minimale		Maîtrise partielle		Maîtrise nulle	
Appliquer l'algorithme ABCDE de prise en charge du patient traumatisé	% sur 20%							
Sécurise la scène, la situation, [demande des renforts]	5%	Écarte les dangers, demande renforts	3%	Écarte les dangers sans renfort			0%	N'écarte pas les dangers
A – stabilise manuellement la tête, [en position neutre]	3%	Stabilise, en position neutre	2%	Stabilise, sans position neutre			0%	Ne stabilise pas
B – [ré]évalue* les **F**réquence, **T**ravail, **V**olume respiratoires et l'**O**xymétrie	3%	Evalue 4 items, puis réévalue	2%	Évalue 4 items sans réévaluation	1%	Évalue 1 à 3 items	0%	N'évalue aucun item
C – [ré]évalue* les **P**erfusion capillaire, **P**ouls, **P**ression artérielle et **P**récharge	3%	Evalue 4 items, puis réévalue	2%	Évalue 4 items sans réévaluation	1%	Évalue 1 à 3 items	0%	N'évalue aucun item
D – [ré]évalue* les **Pup**illes, **Gly**cémie, Etat **neuro**logique, **4 m**embres	3%	Evalue 4 items, puis réévalue	2%	Évalue 4 items sans réévaluation	1%	Évalue 1 à 3 items	0%	N'évalue aucun item
E – [ré]évalue* en SAMPLE (anamnèse) et de la tête aux pieds (examen physique)	3%	Evalue 2 items, puis réévalue	2%	Évalue 2 items, sans réévaluation	1%	Évalue 1 seul item	0%	N'évalue aucun item

*(*) Rmq : les évaluations marquées d'un * sont réellement réalisées et verbalisées par l'étudiant.e (poser la question si besoin) ; les paramètres cliniques du scénario sont ensuite communiqués par l'évaluateur*

Poser un collier cervical au patient traumatisé	% sur 30%							
Prend la mesure épaule-menton pour évaluer la hauteur du cou, [dégage les vêtements/bijoux] *Rmq : la mesure est prise avec la main en flexion*	6%	Mesure épaule-menton, dég.vêt.	4%	Mesure épaule-menton, sans dég.	2%	Prend la mesure sur 1 seul repère	0%	Ne prend pas la mesure
Règle la hauteur du collier sur base de la mesure prise, verrouille le réglage, [préforme le collier]	6%	Règle/verrouille le collier, préforme	4%	Règle/verrouille le collier, sans préf.	2%	Règle le collier sans verrouiller	0%	Ne règle pas le collier
Pose et fixe le collier en limitant les mouvements, [vérifie/dégage les vêtements]	6%	Pose/fixe en limit. mvt, vérif/dég.vêt	4%	Pose/fixe le collier en limitant les mvt	2%	Pose/fixe, sans limiter les mvt	0%	Ne pose/fixe pas
Contrôle/ajuste l'alignement du collier *Rmq : demander à l'étudiant.e de verbaliser si nécessaire*	6%	Contrôle/ajuste l'alignement					0%	Ne contrôle pas l'alignement
Maintient la stabilisation cervicale jusqu'à immobilisation complète sur système fixe	6%	Maintient la stabilisation					0%	Ne maintient pas la stabilisation

Poser une attelle (de membre ou pelvienne) au patient traumatisé	% sur 20%							
Descripteurs pour attelle de membre :								
Prépare l'attelle ad hoc et évalue **P**ain / **P**ockets (ou objets tranchants) / **P**ulse	5%	Prépare l'AT et évalue tous les P	3%	Prépare l'AT et évalue 2 P sur 3	2%	Prépare l'AT et évalue 1 seul P	0%	Ne prépare pas l'attelle ad hoc
Glisse l'attelle en faisant soutenir le membre, [limite les mouvements]	5%	Glisse l'AT avec soutien, avec limit.	3%	Glisse l'AT avec soutien, sans limit.	2%	Glisse l'AT sans soutien	0%	Ne glisse pas l'AT
Pose/fixe l'attelle en faisant soutenir le membre, [limite les mouvements]	5%	Pose/fixe l'AT avec soutien, avec limit.	3%	Pose/fixe l'AT avec soutien, sans limit.	2%	Pose/fixe l'AT sans soutien	0%	Ne pose/fixe pas l'AT
Contrôle/ajuste l'attelle, [réévalue le Pulse]	5%	Contrôle/ajuste l'AT, réévalue P	3%	Contrôle/ajuste l'AT, sans rééval.			0%	Ne contrôle/ajuste pas l'attelle
Descripteurs pour attelle pelvienne (ceinture) :								
Vérifie les 4P (**P**ain / **P**arts / **P**ockets / **P**ulse)	5%	Évalue tous les items	3%	Évalue 3 items sur 4	2%	Évalue 2 items sur 4	0%	Évalue 1 item ou aucun
Glisse l'attelle en faisant soutenir le bassin avec une main de part & d'autre, [limite les mouvements]	5%	Glisse l'AT avec soutien, avec limit.	3%	Glisse l'AT avec soutien, sans limit.	2%	Glisse l'AT sans soutien	0%	Ne glisse pas l'AT
Pose/fixe l'attelle en faisant soutenir le bassin avec une main de part & d'autre, [limite les mouvements]	5%	Pose/fixe l'AT avec soutien, avec limit.	3%	Pose/fixe l'AT avec soutien, sans limit.	2%	Pose/fixe l'AT sans soutien	0%	Ne pose/fixe pas l'AT
Contrôle/ajuste l'attelle, [réévalue le Pulse]	5%	Contrôle/ajuste l'AT, réévalue P	3%	Contrôle/ajuste l'AT, sans rééval.			0%	Ne contrôle/ajuste pas l'attelle

Fixe le patient sur une planche d'Olivier :	% sur 30%							
Mobilise le patient en logroll en un bloc (T-C-T), [coordonne la mobilisation]	6%	Coordonne la mob en un bloc T-C-T	4%	Mobilise en un bloc, sans coord.			0%	Ne mobilise pas le patient en un bloc
Glisse la planche et y aligne le patient en un bloc (T-C-T), [coordonne la mobilisation]	6%	Coordonne la mob en un bloc T-C-T	4%	Glisse la planche & aligne en un bloc	2%	Glisse la planche sans alignement	0%	Ne glisse pas la planche
Fixe/stabilise le patient sur la planche, [utilise les sangles intermédiaires de fixation]	6%	Fixe/stabilise, avec sangles interméd.	4%	Fixe/stabilise, sans sangles interméd.	2%	Fixe sur la planche, sans stab.	0%	Ne fixe/stabilise pas sur la planche
Fixe/stabilise la tête avec les speedblocks, [a maintenu la stab tête jusqu'en fin de fixation] *Rmq : speedblocks = support + 2 blocks + velcro*	6%	Fixe/stabilise, avec maintien jsq fin	4%	Fixe/stabilise, sans maintien jsq fin			0%	Ne fixe pas la tête du patient

Indiquer le pourcentage total ⇨ % sur 100%

Indiquer les remarques éventuelles :

FANNY

UF3
Dans le cadre de la formation CAPAES

Comment l'utilisation d'une grille critériée permet-elle de guider les apprenants ?

Table des matières

1 Introduction 1
2 Présentation du dispositif (DAP) 2
2.1 Contexte 2
2.1.1 Cursus 2
2.1.2 Etudiants 3
2.1.3 Ressources 3
2.1.4 Enseignants 4
2.2 Contenus et Objectifs 5
2.2.1 Compétences visées au regard du référentiel : 5
2.2.2 Objectifs de l'AA 5
2.2.3 Capacités 6
2.3 Méthodologie 7
2.4 Évaluation 8
2.4.1 Les évaluations formatives (Gerard, 2009)) 8
2.4.2 Les évaluations certificative (Gerard, 2009): 8
2.4.3 Modalités des évaluations dans le contexte de la crise sanitaire 9
3 Dossier de progression 10
3.1 Première grille 10
3.2 Grille d'évaluation intermédiaire 11
3.3 Grille d'évaluation finale 12
3.4 Triple concordance (Tyler, 1949) 14
4 Conclusion 15
Bibliographie 16
Annexes 17

1 Introduction

Ingénieur de formation, je suis enseignante à la Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B) qui est une Haute École organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle comprend 7 catégories et 11 implantations. Mes cours sont concentrés sur deux sections de la catégorie de l'ISEK : la section Bandagisterie, Orthésiologie, Prothésiologie[1] (BOP) sur l'implantation de Forest et la section ergothérapeutes sur l'implantation d'Erasme. Ci-dessous, un tableau récapitulatif avec mes activités d'apprentissage (AA).

Acronyme	Intitulé de AA	Section	Nbr d'heures
DB1B03	Informatique	BOP	15 x 2
DB1B02	Dessin graphique	BOP	30
DB1D03	Technologie d'atelier générale	BOP	15
DB1H01	**Electricité**	**BOP**	**45**
DB2C04	Electricité-électronique	BOP	15
UE2.2.3	Physique (2 groupes)	Ergothérapeutes	2 x 28

Tableau 1: Mes Activités d'Apprentissages

Dans le présent document, je vais développer la compétence 8[2] du décret[3] définissant le Certificat d'Aptitude Pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES). Le but étant de développer une grille d'évaluation en assurant une cohérence entre la méthodologie, les modalités d'évaluation et les objectifs visés (Tyler, 1949).

Je vais analyser l'AA DB1H01 Electricité (45h) comprise dans l'Unité d'Enseignement (UE) DB1H - Sciences et techniques générales II en bloc 1 chez les BOP. Je donne cette AA depuis l'année académique 2017-2018. Je vais tout d'abord vous présenter le dispositif d'apprentissage (DAP) pour ensuite vous présenter la grille d'évaluation conçue durant l'élaboration de ce dossier de progression réalisé pour l'UF3[4].

Durant cette formation, je me suis très rapidement rendu compte que ma grille d'évaluation présentait des faiblesses car elle était incomplète et, ne permettait pas à l'apprenant de comprendre mes attentes. Dans une perspective de mieux maitriser la méthodologie et la pédagogie spécifique à l'enseignement, ce dossier de progression permet la mise en place d'une grille d'évaluation. Je vais tenter de répondre à la question : « Comment l'utilisation d'une grille critériée permet-elle de guider les étudiants ? », ayant pour objectif l'accompagnement et l'aide à l'apprentissage. Il est primordial de donner à l'étudiant une rétroaction pertinente et claire sur ses apprentissages (Rordet, 2000).

Dans le contexte de la crise sanitaire 2019-2020, j'ai mis en place des cours, des évaluations formatives et des évaluations certificatives à distance. Ceci amène une nouvelle forme d'enseignement au sein de mes activités d'apprentissage qui transparaitront dans ce dossier.

---

[1] Le bandagiste – orthésiste – prothésiste (B.O.P.) est repris comme profession paramédicale au sens de l'arrêté royal n° 78 relatifs à l'exercice des professions paramédicales.

[2] *La compétence CAPAES 8 consiste à « Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix »*

[3] *Décret du 17 juillet 2002 définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention.*

[4] *UF3 : Formation pratique en Hautes Ecoles pour non-titulaires d'un titre pédagogique.*

2 Présentation du dispositif (DAP)

Pour la présentation du DAP, nous allons tout d'abord situer l'AA dans son contexte selon le schéma du canevas visuel (Sylvestre, Lamares, & Laperouzze, 2018). Nous allons ensuite décrire brièvement les contenus en indiquant l'objectif du cours dans le métier d'orthoprothésiste. Nous allons décrire les objectifs de l'AA et les liés aux référentiels de compétence. Les acquis d'apprentissage consistent en 4 chapitres qui seront subdivisés en capacités (Bloom, 1956). Par la suite, nous allons analyser le dispositif et voir si la triple concordance est respectée (Tyler, 1949). Ceci permettra de vérifier la cohérence entre le contenu, la stratégie d'apprentissage et la stratégie d'évaluation.

2.1 Contexte

Nous allons ici décrire le DAP selon le schéma du Canevas visuel (Sylvestre, Lamares, & Laperouzze, 2018) présenté à la Figure 1. L'analyse débutera par le descriptif du cursus des BOP en situant l'AA choisie. Je vais ensuite continuer dans le sens des aiguilles d'une montre avec le profil des étudiants, les ressources externes et internes à l'AA choisie et finaliser avec les enseignants chez les BOP.

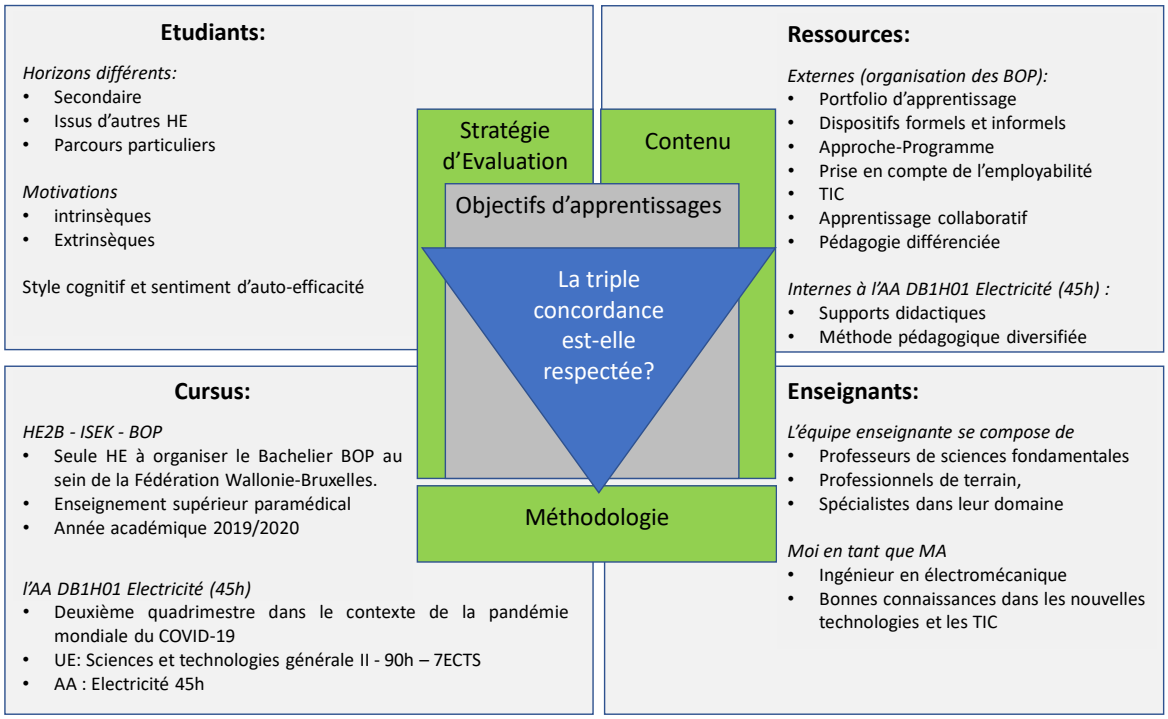


Figure 1: Canevas Visuel pour l'AA DB1H01 d'électricité (45h) (Sylvestre, Lamares, & Laperouzze, 2018)

2.1.1 Cursus

L'ISEK est la seule HE à organiser le Bachelier en Bandagisterie-Orthésiologie-Prothésiologie au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les cours sont dispensés sur le campus de Forest. La formation dure trois ans et relève de l'enseignement supérieur paramédical. L'unique finalité du Bachelier en Bandagisterie-Orthésiologie-Prothésiologie correspond au profil déterminé par le document du Conseil supérieur paramédical définissant les compétences d'un Bandagiste-Orthésiologue-Prothésiologue dans

le Référentiel de Compétences[5]. Le programme vise à former des professionnels capables de répondre aux exigences actuelles du marché de l'emploi.

La formation associe des cours à vocation scientifique et le développement d'un savoir-faire pratique (exercé en laboratoires, ateliers, visites d'entreprises et en stages). La rédaction d'un travail de fin d'études en 3ème année est l'occasion d'approfondir une problématique choisie par l'étudiant. Les sujets traités sont en phase avec les réalités professionnelles.

Ce dossier analyse l'AA DB1H01 d'électricité (45h) comprise dans l'Unité d'Enseignement (UE) DB1H - Sciences et techniques générales II en bloc 1. Celle-ci se déroule au deuxième quadrimestre de l'année académique 2019/2020 dans le contexte plus général de la crise sanitaire du COVID-19. Le visiogramme présenté en annexe 1 permet de situer l'AA et de voir que cette UE comprend deux autres AA, le cours de chimie et le cours de propriétés des matériaux. Je souhaiterais m'atteler à l'intégration des 3 AA par la suite.

Cette AA remplit les caractéristiques d'une méthode pédagogique diversifiée (Meirieu, 1995). Elle se compose de théorie, de pratique, de démonstrations et d'exercices. Nous développerons ce point dans le paragraphe 2.3 traitant de la méthodologie utilisé.

2.1.2 Etudiants

Le bloc 1 chez les BOP rassemble entre 20 et 30 étudiants. Environ 80% des étudiants proviennent du secondaire ou d'une autre haute école, ont entre 18 et 20 ans et proviennent de Belgique ou de France. Nous avons environ 20% d'étudiants qui ont plus de 30 ans et qui ont souhaité reprendre des études. Nous avons cette année, une apprenante en provenance d'Algérie.

Si le groupe me semble à première vue homogène, chaque apprenant à une manière de percevoir et de mémoriser l'information, de résoudre un problème et, possède un style cognitif bien à lui. Certains se retrouvent plus facilement que leurs collègues en difficulté face aux apprentissages. Il y a également, des disparités dans le sentiment d'auto-efficacité (Berthiaume & Rege Collet, 2013) de mes apprenants. L'apprenant à également son mode d'apprentissage (Auditif, Visuel, Kinesthésique (V.A.K.)) préférentiel. Chaque apprenant a une perception de sa capacité à réaliser une tâche qui lui est donnée ; à l'égard de l'apprentissage, il s'agit de la compétence perçue par l'apprenant lui-même de sa capacité à réaliser les apprentissages qui sont visés (Germonprez & Vanwinkel, 2019-2020).

Cette année, nous avons trois étudiants qui nécessitent des aménagements raisonnables[6] . Ainsi, un plan d'accompagnement individualisé a été mis en place pour des étudiants ayant des difficultés.

Il me semble important d'aborder un dernier élément : les motivations qui ont amené les apprenants à effectuer leur choix d'études. Beaucoup d'étudiants ont une motivation intrinsèque et ont un intérêt pour la formation d'autres ont des motivations extrinsèques telle que l'envie d'avoir un métier stable.

2.1.3 Ressources

Je vais vous décrire les ressources externes propres à la section des BOP au sein de la HE2B pour ensuite vous présenter les ressources internes que j'ai développées pour l'AA concernée.

---

[5] Le référentiel de compétences de la section BOP au sein de la HE2B est disponible en ligne : https://www.he2b.be/documents/ISEK/RC257_BA-TC_Bandagisterie-orth%C3%A9sio-proth%C3%A9sio%20corrig%C3%A9%20le%2026-02-18.pdf

[6] Dans le cadre du décret inclusion de 2014

L'avantage d'appartenir à une structure plus large est l'accès aisé aux licences pour différents TIC. Nous disposons d'une plateforme Moodle et d'une licence Microsoft Office. Ceci me permet également d'avoir accès au logiciel de Dessin Assisté par Ordinateur (DAO) AutoCAD, dont je vous parlerai dans la suite du document.

L'organisation des BOP au sein de la HE2B constitue une petite entité sur un campus autonome. Pour la formation, un portfolio d'apprentissage a été rédigé. Celui-ci a pour vocation de donner les consignes de fonctionnement pour les étudiants et permet de recenser leur évolution et les acquis des apprenants.

Dans le cadre du décret inclusion de 2014, nous réalisons des aménagements raisonnables pour nos étudiants. L'étudiant peut bénéficier d'une pédagogie différenciée[7] et adapter son programme en fonction de ses acquis antérieurs via le choix d'un Parcours d'Apprentissage Individualisé (PAI). À l'issue de chaque quadrimestre, des évaluations certificatives sont organisées. Après la 1e période d'évaluation de janvier, si les acquis d'apprentissage ne sont pas atteints, les étudiants peuvent bénéficier d'une remédiation, d'une guidance ou d'un tutorat grâce au service d'aide à la réussite (PromoR). La Commission d'Admission et de Validation des Programmes (CAVP) propose, lors d'un entretien personnalisé, soit un allègement de son programme afin d'optimaliser sa charge de travail et de lui offrir l'opportunité de développer son potentiel soit une réorientation.

Pour les ressources internes, nous devons distinguer les supports écrits pour la partie théorique et les supports didactiques mis en place pour la mise en pratique. Le support de cours est constitué d'un syllabus (disponible en format .docx et .pdf), d'un PowerPoint (disponible en format .pptx et .pdf) ainsi que des vidéos du cours disponibles sur la plateforme Moodle. Les visioconférences ont eu lieu via Teams. Pendant le confinement dû à la crise sanitaire, les séances d'exercices ont pu se réaliser par l'intermédiaire du logiciel AutoCAD ce qui a permit d'avoir un dispositif permettant d'effectuer des dessins géométriques et d'avoir un « tableau blanc ».

Pour les supports didactiques, j'ai mis en place un circuit de lampes pour illustrer la différence entre la mise en parallèle et la mise en série d'un circuit et un panneau qui permet aux étudiants d'effectuer des câblages d'électricité domestique.

Grâce à la formation CAPAES, les apprenants ont également accès à la grille critériée, présentée en fin du dossier de progression de l'UF3.

2.1.4 Enseignants

L'équipe enseignante se compose de professeurs de sciences fondamentales ainsi que de professionnels de terrain, spécialistes dans leur domaine (chaussures, prothèses myoélectriques, orthèses dynamiques, semelles…). Nous avons une bonne cohésion de groupe et, je participe à des réunions hebdomadaires depuis le début de la pandémie.

Pour ma part, je suis Maitre-Assistant (MA) depuis septembre 2016 au sein de la HE2B. Je suis ingénieur de formation et, j'ai travaillé pendant 3 ans dans un bureau d'études en techniques spéciales des bâtiments. J'y étais, entre autres, dessinatrice et je réalisais des plans techniques sur le logiciel AutoCAD.

Aujourd'hui, j'ai un intérêt grandissant pour le métier d'orthoprothésiste. J'apporte mes connaissances dans les nouvelles technologies (informatique – les batteries électriques – le dessin technique – les

[7] *Selon le décret "Missions" (art 5, §12), la pédagogie différenciée est* "une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage"

imprimantes 3D). J'ai de bonnes connaissances en TIC et j'ai pu aider à mettre le dispositif de communication Enseignants/Etudiants en place dès le début de la crise sanitaire. J'ai pris le temps de bien comprendre le fonctionnement des tests sur Moodle durant ce quadrimestre.

Le contexte étant posé, je vais maintenant vous présenter le contenu et les objectifs de l'AA DB1H01.

2.2 Contenus et Objectifs

Ce paragraphe consiste à décrire le contenu et les objectifs en liant les compétences visées par le référentiel de compétences, les capacités et l'activité d'apprentissage.

Pour l'apprenant BOP, l'AA Electricité lui permet :

- De comprendre le fonctionnement d'un circuit électrique ou électronique de base en vue de le familiariser aux nouvelles technologies liées à son métier ;
- De connaitre les caractéristiques d'une batterie en vue de conseiller un patient nécessitant un fauteuil roulant électrique ou autre appareillage motorisé (prothèses bioniques, orthèses intelligentes, etc.) ;
- D'analyser un schéma électrique en vue de communiquer avec des électriciens lors de la mise en place de leur atelier.

L'AA Electricité est suivi par l'AA du bloc 2, DB2C04 Electricité-électronique dans l'UE « aide à la mobilité ». L'UE « aide à la mobilité » cible les fauteuils roulants électriques.

2.2.1 Compétences visées au regard du référentiel :

Ci-dessous, les compétences visées tirées du référentiel de compétences :

C 1. S'impliquer dans sa formation et dans la construction de son identité professionnelle
- Construire son projet professionnel
- Adopter un comportement responsable et citoyen
- Exercer son raisonnement scientifique.

C 2. Prendre en compte les dimensions déontologiques, éthiques, légales et réglementaires :
- Respecter la législation et les réglementations.

C 3. Gérer (ou participer à la gestion) les ressources humaines, matérielles et administratives :
- Respecter les normes, les procédures et les codes de bonne pratique.

C 4. Concevoir des projets techniques ou professionnels complexes :
- Utiliser des concepts, des méthodes, des protocoles dans des situations variées.

C 5. Assurer une communication professionnelle :
- Transmettre oralement et/ou par écrit les données pertinentes
- Utiliser les outils de communication existants
- Collaborer avec l'équipe pluridisciplinaire
- Développer des modes de communication adaptés au contexte rencontré.

Dans le paragraphe qui suit, je vais définir les Acquis d'apprentissage mis en corrélation avec le référentiel des BOP.

2.2.2 Objectifs de l'AA

Les objectifs décrits ci-dessous ont été intégrés dans la fiche UE en septembre 2019. L'objectif général de l'AA Electricité est que les étudiants aient des connaissances en électricité qu'ils puissent utiliser

dans la vie quotidienne d'un BOP. Pour des artisans tels que les BOP, quatre acquis d'apprentissage sont à atteindre dans le cours d'électricité. Les apprenants seront capables de :

O 1. Enoncer les composants d'un circuit électrique de base en respectant les conventions d'électricité.
O 2. Appliquer la loi d'Ohm, la loi des mailles et la loi des nœuds pour un circuit électrique comprenant un générateur et des résistances. De trouver les différentes grandeurs associées en chaque point du circuit (Courant [A], Tension [V], la puissance [P], l'énergie [kWh]).
O 3. Citer les différentes caractéristiques des batteries pour un fauteuil roulant.
O 4. D'appliquer les normes d'électricité qui permettent de comprendre un schéma d'une installation électrique. Ceci permettra d'analyser l'installation électrique de leur atelier.

	C 1.	C 2.	C 3.	C 4.	C 5.
O 1.	X				X
O 2.	X				X
O 3.	X		X	X	X
O 4.	X	X	X	X	X

Tableau 2: tableau récapitulatif des objectifs en corrélation avec les compétences visées

2.2.3 Capacités

Je vais décrire les objectifs et les capacités selon la taxonomie de Bloom (1956). Cette classification permet d'énoncer les objectifs avec plus de précision, permet une cohérence et une gradation des actions et permet de préciser les moyens d'évaluer. Les capacités d'écrites dans ce paragraphe serviront de base pour les Indicateurs (I) utilisés dans la grille d'évaluation finale.

Intitulé du chapitre 1: Introduction aux circuits électrique

Pour l'objectif 1, les apprenants sont capables d'énoncer les composants d'un circuit électriques de base en respectant les conventions d'électricité.

I 1. **Connaissances** : Les apprenants sont capables d'énoncer et identifier les principaux composants d'un circuit de base (source, récepteur).
I 2. **Compréhension :** Les apprenants sont capables de résumer les informations concernant chaque composant d'un circuit électrique de base.
I 3. **Application :** Les apprenants sont capables de représenter et de schématiser les composants de base en utilisant les conventions en vigueur.

Intitulé du chapitre 2: Application des lois fondamentales de l'électricité

Pour l'objectif 2, les apprenants sont capables de résoudre des problèmes en mobilisant la loi d'Ohm, la loi des mailles et la loi des nœuds pour un circuit électrique comprenant un générateur et des résistances. Ils devront trouver les différentes grandeurs associées en chaque point du circuit (Courant [A], Tension [V], la puissance [P], l'énergie [kWh]).

I 1. **Connaissances** : Les apprenants définissent et nomment les grandeurs de base avec leurs systèmes d'unité associés (Courant [A], Tension [V], la puissance [P], l'énergie [kWh]) ainsi que la loi des nœuds, la loi des mailles et la loi d'Ohm.
I 2. **Compréhension :** Les apprenants sont capables d'interpréter et d'expliquer la loi d'Ohm, la loi des nœuds et la loi des mailles ainsi que de comprendre l'implication d'une mise en parallèle ou d'une mise en série d'un circuit électrique.

I 3. **Application :** Les apprenants sont capables de représenter un schéma électrique, d'appliquer les différentes lois pour résoudre des exercices de circuits électriques et de calculer le courant, la tension, la puissance et l'énergie associée.
I 4. **Analyse :** Les apprenants sont capables de distinguer la différence entre un court-circuit et une surcharge

Intitulé du chapitre 3: Les batteries

Pour l'objectif 3. Les apprenants sont capables de distinguer les différentes caractéristiques des batteries et de sélectionner celle qui sera adéquate.

I 1. **Connaissances** : les apprenants sont capables de citer les différentes caractéristiques des batteries pour un fauteuil roulant.
I 2. **Compréhension** : Les apprenants sont capables d'expliquer les différentes caractéristiques des batteries.
I 3. **Application** : Les apprenants sont capables de schématiser une mise en parallèle et une mise en série de batteries. Les étudiants sont capables de calculer les grandeurs (Tension, courant, énergie, puissance, charge et décharge d'une batterie).
I 4. **Analyse** : Les apprenants sont capables de comparer différentes batteries entre elles.

Intitulé du chapitre 4: Electricité domestique

Pour l'objectif 4. Les apprenants sont capables de mettre en rapport les constituants d'un schéma électrique de position avec un schéma unifilaire en les mettant en relation avec les normes d'électricité. Ceci permettra d'analyser l'installation électrique de leur atelier.

I 1. **Connaissances** : Les apprenants sont capables de citer les différentes protections d'une installation électrique
I 2. **Compréhension** : Les apprenants sont capables d'interpréter un tableau, reprenant les données d'un tableau électrique.
I 3. **Application** : Les apprenants sont capables de schématiser les données d'un tableau électrique sur un schéma d'implantation et unifilaire.
I 4. **Analyse :** Les apprenants sont capables de distinguer la différence entre un court-circuit et une surcharge et de choisir les protections adéquates.
I 5. **Evaluer** : Les apprenants sont capables d'élaborer un système électrique simple dans une installation domestique.

Les objectifs étant définis, attardons-nous à la méthodologie.

2.3 Méthodologie

Dans ce paragraphe, je vais développer les méthodologies utilisées pendant mes séances. En Annexe 2, vous trouverez le déroulement chronologique d'une séance en présentielle, divisée en Moments Didactiques Remarquables (MDR) . Le déroulement décrit une séance de 3h qui constitue le dernier indicateur (I4) du chapitre 2. L'étudiant doit, à la fin de cette séance être capable de : de « distinguer la différence entre un court-circuit et une surcharge ». Ici les étudiants vont devoir mobiliser leurs connaissances pour les transposer et les analyser en un cas concret. Cette séance donne un aperçu les méthodes pédagogiques utilisés (Meirieu, 1995). Effectivement, l'AA est composé d'exposés théoriques (méthode transmissive), de démonstrations (méthodes démonstrative), d'exercices interactifs (méthode active, méthode interrogative et méthode expérimentale), ainsi que d'un travail pratique de 6h ou les apprenants sont amené à réaliser le câblage d'un circuit électrique (Méthode active et expérimentale).

Je constate que dans cette séance, les quatre moments didactiques selon Gérard (2009) sont mis en œuvre. Tout d'abord, les apprenants explorent la matière (MDR1 - mobilisation ponctuelle avec des images et des exemples) pour ensuite rentrer dans une phase d'analyse avec des exercices des comparaisons entre différentes applications (MDR 2 et MDR 3). Par la suite, il est demandé aux apprenants de synthétiser la matière à travers la réalisation d'un exercice (MDR 5). Le but est que, à la fin de la séance, les étudiants soient capables de distinguer la différence entre un court-circuit et une surcharge. Cette matière constitue un pilier pour les chapitres 3 et 4 où les étudiants devront réinvestir leurs acquis.

La grille critériée réalisée pour l'UF3 a été transmise aux étudiants via la plateforme Moodle. Celle-ci a été parcourue avec l'ensemble des étudiants lors d'une séance en visioconférence. Nous pouvons dès à présent, nous poser la problématique pédagogique : « Comment l'utilisation d'une grille critériée permet-elle de guider les apprenants ? » et, abordons de ce pas, l'évaluation de l'AA.

2.4 Évaluation

Les dossiers pédagogiques ne définissent pas, hors du cadre des examens et des procédures d'affectation, de quelle manière il convient d'évaluer les étudiants. Ces modalités d'évaluation relèvent donc de la liberté pédagogique. Dans le cadre de l'AA DB1H01, les étudiants sont soumis à deux types d'évaluations : des évaluations formatives et une évaluation certificative en fin de période.

2.4.1 Les évaluations formatives (Gerard, 2009))

Pendant l'apprentissage d'une séquence, les étudiants bénéficient d'une évaluation sous la forme d'exercices d'application suivis de corrections par le titulaire avec une échelle de cotation indicative (TB ,B, I). En fin d'apprentissage d'une séquence, l'étudiant bénéficie d'un test en ligne sur la plateforme Moodle. Ceci permet étudiants de mieux évaluer leur niveau de connaissances. Tout au long de l'année, l'étudiant est soumis à des évaluations formatives. Je donne des exercices que je reprends à la fin du cours. Cette année académique, des tests en ligne et un examen blanc ont été réalisés. Les évaluations formatives permettent à l'étudiant d'avoir une rétroaction (Rordet, 2000) de son niveau d'avancement.

2.4.2 Les évaluations certificative (Gerard, 2009):

Il s'agit d'une épreuve écrite qui vise à évaluer les quatre objectifs de l'AA Electricité. Pour réussir une évaluation, les étudiants doivent réussir l'épreuve en obtenant la note de 50%. En cas d'échec, les étudiants peuvent répéter une fois l'épreuve en deuxième session.

Sur le fond, ces évaluations se composent de quatre parties reprise dans le tableau ci-dessous.

	Compétences évaluées	***Type(s) de question(s)***
Chapitre 1 (10/50)	***Appliquer, analyser et transférer***	*Exercices d'application : calculer, vérifier*
Chapitre 2 (20/50)	***Connaitre et comprendre***	*Questions ouvertes et exercices*
Chapitre 3 (10/50)	***Synthétiser***	*Analyser et reproduire*
Chapitre 4 (10/50)	***Synthétiser***	*Analyser et reproduire*

2.4.3 Modalités des évaluations dans le contexte de la crise sanitaire

Les modalités d'évaluations formatives et certificatives ont été modifiées dans le contexte de la crise sanitaire. Dans cette modalité, l'étudiant doit passer une épreuve en ligne dans une tranche horaire prédéterminée. Les questions sont généralement fermées. De nombreux types de questions sont possibles. Ceux qui vont principalement être utilisés pour l'AA concernée sont : les Questions à Choix Multiples (QCM), Questions à Réponses Multiples (QRM), les questions calculées (questions numériques dont les nombres sont tirés aléatoirement d'un jeu de données lorsque le test est effectué) et l'appariement : deux listes d'éléments à apparier. De nombreux paramètres permettent de fixer les aspects temporels (période de disponibilité, durée), le nombre de tentatives, le mélange des questions, le feedback fourni à l'étudiant, etc.

Les risques de fraude ne peuvent être totalement éliminés mais peuvent être réduits par le cumul de différentes stratégies, toutes disponibles via Moodle. En cas de doutes, l'enseignante s'octroie le droit d'avoir un examen oral en visioconférence.

L'examen en ligne consiste à un examen à cours ouvert. L'objectif sera de répondre à un maximum de questions en un minimum de temps. Il sera donc question de connaissance et de culture générale, de savoir où et comment chercher les informations. Le raisonnement et la rapidité seront mises à l'épreuve.

Comme le test se déroule pendant un temps limité, un problème ponctuel de connexion pour un étudiant n'est jamais à exclure. En cas de difficulté technique, je prévois un oral par vidéoconférence.

Vu le changement radical du mode d'évaluations, je me pose la question de savoir si la grille critériée permettra de garder le fil conducteur dans la nouvelle modalité d'évaluation proposés.

3 Dossier de progression

Nous allons, dans ce paragraphe, présenter la grille d'évaluation en trois temps. Tout d'abord, une présentation de la grille avant la formation CAPAES sera présentée. Celle-ci est suivie d'une réflexion et d'une grille intermédiaire. Finalement, la grille de fin d'unité de formation CAPAES de l'UF3 sera présentée.

3.1 Première grille

Je propose deux types d'évaluations : les évaluations formatives et une évaluation certificative à la fin du cursus. Premièrement, les apprenant ont des évaluations formatives tout au long du cursus. Que ce soit en classe ou lors d'un travail que l'étudiant doit remettre en séance, j'essaye de mesurer les connaissances des apprenants. L'étudiant aura l'évaluation certificative lors de la session d'examen en juin. Il lui sera possible de repasser l'examen en septembre en cas de besoin.

L'évaluation est pondérée de la manière suivante :

O 1.	Introduction aux circuits électrique	Théorie 20%
O 2.	Application des lois fondamentales de l'électricité	Exercices 20%
O 3.	Les batteries électriques pour les fauteuils roulants	Théorie 20%
O 4.	L'électricité domestique :	Théorie 20% Exercices 20%

Les critères d'évaluations proposés dans le Tableau 3 dépendent de la profondeur de la réflexion ainsi que de la précision de la réponse.

A	EXCELLENT - résultat remarquable, avec seulement quelques insuffisances mineures	$17 \leq N \leq 20$
B	TRES BIEN - résultat supérieur à la moyenne, malgré certaines insuffisances légères	$15 \leq N < 17$
C	BIEN - travail généralement bon, malgré un certain nombre d'insuffisances	$13 \leq N < 15$
D	SATISFAISANT - travail honnête mais comportant des lacunes	$12 \leq N < 13$
E	PASSABLE - résultat satisfaisant aux critères minimaux	$10 \leq N < 12$
FX	INSUFFISANT - un travail supplémentaire important est nécessaire pour l'octroi de la AA	$07 \leq N < 10$
F	INSUFFISANT - un travail supplémentaire considérable est nécessaire	$N < 07$

Tableau 3: Critère de réussite (suivant l'échelle introduite lors du processus de Bologne).

3.2 Grille d'évaluation intermédiaire

Le but de ce dossier est de trouver une méthode qui permet de guider l'apprenant à atteindre les objectifs de l'AA. Le paragraphe qui suit donne une première approche d'une grille d'évaluation critériée. Nous allons ici, réaliser l'évolution de la grille en effectuant une analyse de la triple concordance (Tyler, 1949) qui lie les objectifs, la méthodologie avec l'évaluation.

L'échelle d'appréciation du Tableau 3 est maintenue. Les compétences, les objectifs ainsi que différents indicateurs constituent une grille d'évaluation.

	Acquis d'apprentissage spécifique	
Compétences	**Objectif**	**Indicateur**
Chapitre 1.Introduction aux circuits électrique		
C1 et C5	Les apprenants sont capables d'énoncer les composant d'un circuit électrique de base en respectant les conventions d'électricité.	Les apprenants sont capables d'énoncer et identifier les principaux composants d'un circuit de base (source, récepteur).
		Les apprenants sont capables de résumer les informations concernant chaque composant d'un circuit électrique de base.
		Les étudiants sont capables de représenter et de schématiser les composants de base en utilisant les conventions en vigueur.
Chapitre 2.Appliquation des lois fondamentales de l'électricité		
C1 et C5	Les apprenants seront capables de résoudre des problèmes en mobilisant la loi d'Ohm, la loi des mailles et la loi des nœuds pour un circuit électrique comprenant un générateur et des résistances. Ils devront trouver les différentes grandeurs associées en chaque point du circuit (Courant [A], Tension [V], la puissance [P], l'énergie [kWh]).	Les étudiants définissent et nomment les grandeurs de base avec les systèmes d'unités associés (Courant [A], Tension [V], la puissance [P], l'énergie [kWh]) ainsi que la loi des nœuds, la loi des mailles et la loi d'Ohm.
		Les étudiants sont capables de d'interpréter et d'expliquer la loi d'Ohm, la loi des nœuds et la loi des mailles.
		Les étudiants sont capables de représenter un schéma électrique, d'appliquer les différentes lois pour résoudre des exercices de circuits électriques et de calculer le courant, la tension, la puissance et l'énergie
		Mise en // et en série
		Les étudiants sont capables de distinguer la différence entre un court-circuit et une surcharge
Chapitre 3. Les batteries		
C1 - C3 - C4 - C5	Les apprenants sont capables de distinguer les différentes caractéristiques des batteries et de sélectionner celle qui sera adéquate.	les apprenants seront capables de citer les différentes caractéristiques des batteries pour un fauteuil roulant.
		Les étudiants sont capables d'expliquer les différentes caractéristiques des batteries.
		Les étudiants sont capables de schématiser une mise en parallèle et une mise en série de batteries. Les étudiants sont capables de calculer les grandeurs (Tension, courant, énergie, puissance, charge et décharge d'une
		les étudiants sont capables de comparer différentes batteries entre elles.
Chapitre 4. Electricité domestique		
C1 - C2 - C3 - C4 - C5	Les apprenants seront capables mettre en rapport les constituants d'un schéma électrique de position avec un schéma unifilaire en les mettant en en relation avec les normes d'électricité. Ceci permettra d'analyser l'installation électrique de leur atelier.	Les étudiants sont capables de citer les différentes protections d'une installation électrique
		Les étudiants sont capables d'interpréter un tableau, reprenant les données d'un tableau électrique.
		Les étudiants sont capables de schématiser les données d'un tableau électrique sur un schéma d'implantation et unifilaire.
		Les étudiants sont capables de distinguer la différence entre un court-circuit et une surcharge et de choisir les protections adéquates.
		L'étudiant sera capable d'élaborer un système électrique simple dans une installation domestique.

Tableau 4: Grille d'évaluation intermédiaire pour AA DB1H01 Electricité [8]

[8] *Remarque : le texte surligné en jaune n'a pas été vue cette année académique 2019/2020 due à la crise sanitaire.*

3.3 Grille d'évaluation finale

Les critères de réussite choisis sont fonction des compétences que je désire évaluer. J'ai choisi trois critères qui me permettent de me placer sous différents angles affins d'observer la production de l'apprenant (Gerard, 2009) :

1. Cohérence : utilisation d'une démarche, d'un raisonnement logique, sans contradiction interne. Les idées sont correctement agencées, l'ensemble des éléments de réponse est judicieusement choisi ;
2. Complétude : la réponse est complète, sans équivoque.
3. Précision : la réponse est juste, les unités sont correctement indiquées

L'échelle d'appréciation est mise en couleur et prend en compte les manquements des apprenants d'une façon visuelle. La grille présentée comprend trois échelles : Acquis/ en cours d'acquisition / Non-Acquis qui sont affinés par les critères de maitrise. Ci-dessous un tableau récapitulatif reprenant les 7 niveaux de maitrise utilisés dans la grille d'évaluation.

Niveau de maitrise		Note
Acquis	EXCELLENT - l'apprenant est cohérent, complet et la réponse est exacte. Les unités sont correctement indiquées.	17 ≤ N ≤ 20
	TRES BIEN - résultat supérieur à la moyenne, malgré certaines insuffisances légères.	15 ≤ N < 17
	BIEN - travail généralement bon, malgré un certain nombre d'insuffisances	13 ≤ N < 15
En cours d'acquisition	SATISFAISANT - travail honnête mais comportant des lacunes	12 ≤ N < 13
	PASSABLE - résultat satisfaisant aux critères minimaux	10 ≤ N < 12
Non Acquis	INSUFFISANT - un travail supplémentaire important est nécessaire pour l'octroi de l'AA	07 ≤ N < 10
	INSUFFISANT - l'apprenant n'agence pas correctement ces idées, l'étudiant n'as pas répondu à la question, pas de précision dans la réponse.	N < 7

Tableau 5: récapitulatif reprenant les 7 niveaux de maitrise utilisés dans la grille d'évaluation

En intégrant les critères de maitrise à la grille d'évaluation intermédiaire, nous obtenons la grille d'évaluation finale présenté au Tableau 6. Dans l'approche par compétence, le plus important n'est pas la note mais de connaitre le niveau de maitrise face aux différents objectifs et compétences. La note sert, dès lors, à une perspective certificative et n'as pas ou peu d'intérêt dans le cadre d'une évaluation formative. Cette grille permet à l'apprenant de se situer par rapport au sujet traité, mais il la situe également par rapport à un cadre plus vaste, celui des objectifs, de l'AA, des compétences visées par la formation et du projet professionnel de l'apprenant. Des lors, l'apprenant peut avoir un effet rétroactif (Rordet, 2000) de son apprentissage.

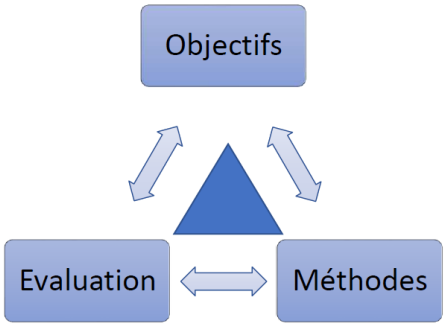
	Acquis d'apprentissage spécifique			Maitrise		
Compétences	**Objectif**	**Indicateur**	**Pond**	**Acquis**	**En cours d'aquisition**	**Non Aquis**
Chapitre 1.Introduction aux circuits électrique						
C1 et C5	Les apprenants sont capables d'énoncer les composant d'un circuit électrique de base en respectant les conventions d'électricité.	Les apprenants sont capables d'énoncer et identifier les principaux composants d'un circuit de base (source, récepteur).				
		Les apprenants sont capables de résumer les informations concernant chaque composant d'un circuit électrique de base.				
		Les apprenants sont capables de représenter et de schématiser les composants de base en utilisant les conventions en vigueur.				
Chapitre 2.Appliquation des lois fondamentales de l'électricité						
C1 et C5	Les apprenants seront capables de résoudre des problèmes en mobilisant la loi d'Ohm, la loi des mailles et la loi des nœuds pour un circuit électrique comprenant un générateur et des résistances. Ils devront trouver les différentes grandeurs associées en chaque point du circuit (Courant [A], Tension [V], la puissance [P], l'énergie [kWh]).	Les apprenants définissent et nomment les grandeurs de base avec les systèmes d'unités associés (Courant [A], Tension [V], la puissance [P], l'énergie [kWh]) ainsi que la loi des nœuds, la loi des mailles et la loi d'Ohm.				
		Les apprenants sont capables de d'interpréter et d'expliquer la loi d'Ohm, la loi des nœuds et la loi des mailles.				
		Les apprenants sont capables de représenter un schéma électrique, d'appliquer les différentes lois pour résoudre des exercices de circuits électriques et de calculer le courant, la tension, la puissance et l'énergie associer.				
		Les apprenants sont capables de réaliser des exercices avec des mises en en paralèles et des mises en série				
		Les étudiants sont capables de distinguer la différence entre un court-circuit et une surcharge				
Chapitre 3. Les batteries						
C1 - C3 - C4 - C5	Les apprenants sont capables de distinguer les différentes caractéristiques des batteries et de sélectionner celle qui sera adéquate.	Les apprenants seront capables de citer les différentes caractéristiques des batteries pour un fauteuil roulant.				
		Les étudiants sont capables d'expliquer les différentes caractéristiques des batteries.				
		Les étudiants sont capables de schématiser une mise en parallèle et une mise en série de batteries. Les étudiants sont capables de calculer les grandeurs (Tension, courant, énergie, puissance, charge et décharge d'une batterie).				
		Les apprenants sont capables de comparer différentes batteries entre elles.				
Chapitre 4. Electricité domestique						
C1 - C2 - C3 - C4 - C5	Les apprenants seront capables mettre en rapport les constituants d'un schéma électrique de position avec un schéma unifilaire en les mettant en en relation avec les normes d'électricité. Ceci permettra d'analyser l'installation	Les apprenants sont capables de citer les différentes protections d'une installation électrique				
		Les apprenants sont capables d'interpréter un tableau, reprenant les données d'un tableau électrique.				
		Les apprenants sont capables de schématiser les données d'un tableau électrique sur un schéma d'implantation et unifilaire.				
		Les apprenants sont capables de distinguer la différence entre un court-circuit et une surcharge et de choisir les protections adéquates.				
		Les apprenants sont capables d'élaborer un système électrique simple dans une installation domestique.				

Tableau 6: Grille d'évaluation finale pour AA DB1H01 Electricité

3.4 Triple concordance (Tyler, 1949)

Pour la réalisation d'un DAP cohérent, il faut réfléchir aux objectifs, au méthodes pédagogiques ainsi qu'aux outils d'évaluation à développer. Ce dossier présente tout d'abord, le contenu qui a été subdivisé en quatre objectifs eux-mêmes subdivisés en capacités (Bloom, 1956) correspondant aux indicateurs de réussite de la grille d'évaluation. Par la suite, les méthodologies que j'utilise sont présentes (méthode transmissive, méthodes démonstrative, méthode active, méthode interrogative et méthode expérimentale) et montrent mon intérêt pour les différentes stratégies d'apprentissage. Les évaluations formatives et certificatives viennent compléter les bases de la triple concordance de Tyler (1949).

Le contenu est divisé en quatre objectifs et est subdivisé en indicateurs pour la grille d'évaluation.



Evaluation formative (Gérard, 2009)
- Exercices en classe avec feed-back
- Reprise des feuilles à la fin du cours.
- Test sur Moodle

Evaluation sommative (Gérard, 2009)
- Examen écrit ou examen sur Moodle (Covid-19)

Méthode transmissive
- Exposés théoriques

Méthode démonstrative

Méthode active (constructivisme)
- Exercices en classe
- Echanges entre apprenants
- Travaux pratiques

Méthode interrogative
- Questions ouvertes laissées en suspens (constructivisme)
- Questions fermées (Béhaviorisme)

Méthode expérimentale

La grille d'évaluation est expliquée aux apprenants

Réflexion : La grille d'évaluation n'a pas encore été validée par l'utilisation d'un test. Néanmoins, vu le changement du mode d'évaluation qui aura lieu via la plateforme Moodle cette année, la grille critériée a permis aux étudiants d'avoir mes indicateurs explicités. Les étudiants m'ont notifié qu'ils étaient rassurés de lire les attentes liés à l'AA.

4 Conclusion

J'ai tout d'abord présenté le DAP en situant l'AA dans son contexte selon le schéma du canevas visuel (Sylvestre, Lamares, & Laperouzze, 2018). Dans un second temps, j'ai décrit les quatre objectifs de l'AA, liés au référentiel de compétences, que j'ai subdivisé en capacités à acquérir pour les apprenants (Bloom, 1956). Ces capacités constituent les indicateurs pour la grille d'évaluation (Gerard, 2009). Finalement, je me suis interrogé sur le respect de la triple concordance (Tyler, 1949). La triple concordance pourra être remplie que lorsque l'utilisation de la grille aura été validée.

Nous pouvons répondre à la problématique : « Comment l'utilisation d'une grille critériée permet-elle de guider les apprenants ? ». Effectivement, dans l'approche par compétences (Gerard, 2009), un élément important n'est pas la note mais, le fait de de permettre à l'apprenant de se situer. L'étudiant aura dès lors un tableau lui permettant de visualiser ces lacunes en les rapportant directement aux objectifs visés. Les indicateurs sont quant à eux concrets et en relation directe avec l'objectif visé. L'enseignant peut déterminer si le critère est maîtrisé grâce aux indicateurs clairement énoncés. L'enseignant peut déterminer le niveau de maitrise des critères grâce aux 7 niveaux prédéfinis. Il s'agit d'accompagner le processus d'apprentissage de l'apprenant et de lui permettre d'améliorer ces acquis. Il y a un système de rétroaction permettant à l'apprenant d'avoir une correction commentée. Celle-ci vient directement en réponse au travail réalisé qui a pour objectif, de permettre à l'apprenant, d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment parvenir à la maitrise (Rordet, 2000).

Pour la suite, je souhaiterais tester la grille critériée et la développer. Celle-ci permet d'aider les apprenants à s'adapter plus facilement à d'éventuelles modifications au sein d'une AA. Ainsi, cette année académique est frottement perturbé par la crise sanitaire, la grille permet selon moi une bonne corrélation avec les besoins des étudiants et l'évolution de l'AA. Une grille explicite permettant aux apprenants de se situer dans leur apprentissage. Elle permet autant à l'apprenant qu'à l'enseignant de synthétiser la matière et de visualiser les indicateurs les plus importants. Il me semble aujourd'hui primordiale de réaliser une grille pour l'ensemble de mes AA

Je souhaite développer les évaluations formatives via la plateforme Moodle. Effectivement, la crise sanitaire aura permis de développer les TIC au sein de l'enseignement. La grille d'évaluation me permettra de garder le fil conducteur dans les changements à venir. La réalisation de ce travail m'invite à la réflexion sur l'évaluation.

J'ai l'intention de construire mes DAP en veillant à faire concorder les objectifs, la méthodologie ainsi que mes stratégies d'évaluation.

Je ne pourrais finir ce travail sans remercier la titulaire de l'UF3 Mme. A. Germonprez pour ces rétroactions qui m'ont permis de progresser tout au long de mon travail.

Bibliographie

Berthiaume, D., & Rege Collet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques Tome 1 : Enseigner au supérieur.* Berne: Peter Lang.

Bloom, B. (1956). *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners.* New York: Longmans.

Gerard, F. M. (2009). *Evaluer les compétances, Guide pratique.* Bruxelles: De Boeck.

Germonprez, A., & Vanwinkel, A. (2019-2020). *CAPAES - Formation psychopédagogique: axe psycho-relationnel, notes de cours.* Bruxelles: Institut Roger Guilbert.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire.* Paris: ESF.

Rordet, J. (2000). *La rétroaction, support d'apprentissage?* Québec: Archive ouverte pluridisciplinaire HAL.

Sylvestre, E., Lamares, J., & Laperouzze, C. (2018). *Colloque de SAPAES.*

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

Référentiel de compétences :

Référentiel de compétences Bachelier en bandagisterie – orthésiologie – prothésiologie (2017). Académie de Recherche de l'Enseignement Supérieur.

(https://www.he2b.be/documents/ISEK/RC257_BA-TC_Bandagisterie-orth%C3%A9sio-proth%C3%A9sio%20corrig%C3%A9%20le%2026-02-18.pdf)

Annexes

Liste des annexes :

Annexe 1. Visiogramme : HE2B – ISEK - BOPco
Annexe 2. Moments Didactiques Remarquables
Annexe 3. Plan d'accompagnement

Annexe 1. Visiogramme : HE2B – ISEK - BOPco

<table>
<tr><td colspan="7">He2B (Haute Ecole Bruxelles-Brabant)</td></tr>
<tr><td colspan="7">7 Catégories</td></tr>
<tr><td>HE2B DEFRÉ</td><td>HE2B ESI</td><td>HE2B IESSID</td><td>HE2B ISEK</td><td>HE2B ISES</td><td>HE2B ISIB</td><td>HE2B NIVELLES</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>4 Sections à l'ISEK</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="7">Domaine des sciences de la santé publique et des sciences de la motricité</td></tr>
<tr><td colspan="2">Spécialisation interdisciplinaire en gériatrie et psychogériatrie</td><td colspan="2">Bandagisterie Orthésiologie Prothésiologie BOP</td><td>Ergothérapie</td><td colspan="2">Master en Kiné</td></tr>
</table>

Ci-dessous, l'UE « Sciences et techniques générales II » en bloc 1 issue de la grille des cours chez les BOP qui est représenté à la page suivante :

90	DB1H	Sciences et techniques générale II	7
45	DB1H01	Electricité	
15	DB1H02	Chimie	
30	DB1H03	Propriétés des matériaux	

HE2B HAUTE ÉCOLE BRUXELLES-BRABANT

PROFILS D'ENSEIGNEMENT - Unité Paramédicale - Bandagisterie Orthésiologie Prothésiologe - Haute Ecole Bruxelles Brabant

HE2B ISEK

Nbre H		Nom de l'Unité d'Enseignement BLOC 1 BOPCo	ECTS
135	DB1A	**Sciences générales du vivant**	9
60	DB1A01	Anatomie générale	
30	DB1A02	Physiologie des systèmes I	
30	DB1A03	Pathologie générale I	
15	DB1A04	Biologie générale	
90	DB1B	**Sciences et techniques générales I**	6
45	DB1B01	Mécanique/Physique	
30	DB1B02	Dessin graphique	
15	DB1B03	Informatique	
30	DB1C	**Introduction au droit, à l'éthique et la déontologie**	2
15	DB1C01	Droit	
15	DB1C02	Déontologie et éthique	
135	DB1D	**Technologie professionnelle**	10
15	DB1D01	Hygiène	
15	DB1D02	Sécurité	
15	DB1D03	Technologie d'atelier générale	
42	DB1D04	Technologie : Outillage	
10	DB1D05	Technologie : Cuir & Calcéologie	
30	DB1D06	Technologie : Métal	
8	DB1D07	Technologie : Textile	
120	DB1E	**Séminaires, Stages,Activités d'intégration professionnelle I**	4
120	DB1E01	Visite d'Entreprises - Stage d'Observation	
510		**Total 1er quadrimestre**	31
90	DB1F	**Sciences du vivant**	6
30	DB1F01	Physiologie des systèmes II	
30	DB1F02	Pathologie générale II	
15	DB1F03	Biométrie	
15	DB1F04	Rhumatologie	
75	DB1G	**Sciences des perceptions**	5
30	DB1G01	Neuroanatomie	
30	DB1G02	Psychologie générale	
15	DB1G03	Neuropsychologie	
90	DB1H	**Sciences et techniques générales II**	7
45	DB1H01	Electricité	
15	DB1H02	Chimie	
30	DB1H03	Propriétés des matériaux	
75	DB1I	**Epithèses et bandages**	6
8	DB1I01	Epithèses	
10	DB1I02	Prothèse mammaire	
10	DB1I03	Stomathérapie	
15	DB1I04	Bandage compressif lymphoedème	
8	DB1I05	Lombostat, Ceinture abdominale & herniaire - Theorie	
24	DB1I06	Lombostat, Ceinture abdominale & herniaire - TP	
42	DB1J	**Semelles et Chaussures orthopédiques I**	5
12	DB1J01	Chaussures orthopédiques	
6	DB1J02	Semelles orthopédiques - Théorie	
9	DB1J03	Semelles orthopédiques - TP	
15	DB1J04	Semelles orthopédiques - CFAO	
372		**Total 2ème quadrimestre**	29
882		TOTAUX	60

Nbre H		Nom de l'Unité d'Enseignement BLOC 2 BOPCo	ECTS
90	DB2A	**Analyse du mouvement I**	6
30	DB2A01	Anatomie du membre Inférieur	
30	DB2A02	Neurophysiologie	
30	DB2A03	Biomécanique I	
60	DB2B	**Pathologie Spécialisée I**	6
30	DB2B01/03	Pathologie Spécialisée - Orthopédie & pédiatrie	
30	DB2B02	Pathologie Spécialisée - Trauma et Neurochirurgie	
68	DB2C	**Aide à la mobilité**	5
15	DB2C01	Fauteuils Roulants (pathologie)	
23	DB2C02	Fauteuils Roulants standard et cadre de marche	
15	DB2C03	Fauteuils Roulants actifs	
15	DB2C04	Electricité/Electronique	
60	DB2D	**Ressources légales/adminis. Et développement**	4
15	DB2D01	Droit	
15	DB2D02	Gestion d'entreprise	
10	DB2D03	Terminologie Langue Etrangère - Anglais	
5	DB2D04	Terminologie Langue Etrangère - Allemand	
15	DB2D05	Méthodologie de la recherche	
95	DB2E	**Orthèses**	7
35	DB2E01/02	Orthèses préfabriquées - Orthèses manufacturées MI	
7,5	DB2E03	Techniques de Prises de Mesures - Orthèses	
7,5	DB2E04	Technologie : Correction Moulages - Orthèses	
15	DB2E05	Technologie : Thermoplastique	
30	DB2E06	Orthèses : CFAO	
76	DB2F	**Semelles et chaussures orthopédiques II**	4
20	DB2F01	Semelles orthopédiques (pathologie)	
32	DB2F02	Chaussures orthopédiques - PDM - Moulage et réalisation	
8	DB2F03	Chaussures orthopédiques - Patronage et tige - Théorie	
8	DB2F04	Chaussures orthopédiques - Patronage et tige - TP	
8	DB2F05	Chaussures orthopédiques - Nomenclature	
449		**Total 1er quadrimestre**	32
60	DB2G	**Analyse du mouvement II**	4
30	DB2G01	Anatomie du membre Supérieur	
30	DB2G02	Biomécanique II	
95	DB2H	**Pathologie spécialisée II**	7
15	DB2H01	Amputation	
30	DB2H02	Neuropathologie	
5	DB2H03	Pathologie Spécialisée - Diabète	
15	DB2H04	Psychophysiopathologie	
30	DB2H05	Rééducation	
105	DB2I	**Prothèses**	9
15	DB2I01	Prothèses MI - Emboîture et Nomenclature	
15	DB2I02	Techniques de Prises de Mesure & Corrections - Tibial	
15	DB2I03	Techniques de Prises de Mesure & Corrections - Fémoral	
30	DB2I04	Technologie : Résine	
15	DB2I05	Prothèses MI - Alignement	
15	DB2I06	Prothèses : CFAO	
190	DB2J	**Séminaires, Stages, AIP II**	8
190	DB2J01	Séminaires TFE - Stages	
450		**Total 2ème quadrimestre**	28
899		TOTAUX	60

Nbre H		Nom de l'Unité d'Enseignement BLOC 3BOPCo	ECTS
33	DB3A	**Orthèses du Membre Supérieur**	3
15	DB3A01	Orthèses manufacturées du Membre Supérieur	
10	DB3A02	Orthèses de Main (Immediate Fitting)	
8	DB3A03	Orthèses Préfabriquées du Membre Supérieur	
28	DB3B	**Orthèses du Rachis**	3
8	DB3B01	Orthèses Préfabriquées Tête/Cou/Tronc	
10	DB3B02	Corsets Manufacturés de maintien et de correction	
10	DB3B03	Corsets-Sièges et station debout	
35	DB3C	**Applications avancées**	3
15	DB3C01	Prothèses du Membre Supérieur	
5	DB3C02	Domotique	
15	DB3C03	Fauteuils Electriques	
380	DB3D	**Séminaires, Stages, AIP III**	15
365	DB3D01	Séminaires - Stages	
15	DB3D02	Statistique	
476		**Total 1er quadrimestre**	24
67	DB3E	**Orientation BOP**	6
15	DB3E01	Nomenclature BOP	
8	DB3E02	Nomenclature Chaussures orthopédiques	
5	DB3E03	Soins à domicile	
10	DB3E04	Accessibilité	
10	DB3E05	Semelles orthopédiques Diabète - Théorie CFAO	
6	DB3E06	Réparation Fauteuils Roulants	
5	DB3E07	Handicap et sport	
8	DB3E08	Chaussures orthopédiques - CFAO	
304	DB3F	**Séminaires et Stages**	14
	DB3F01	Séminaires et Stages	
304	DB3G	**Travail de Fin d'Etudes**	16
304	DB3G01	TFE	
675		**Total 2ème quadrimestre**	36
1151		TOTAUX	60

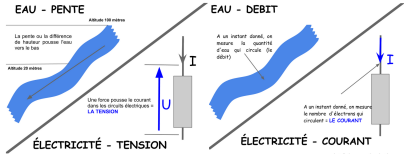
Annexe 2. Moments Didactiques Remarquables

Matière	Méthodologie
	MDR 1 : Rituel d'accueil

Exemples d'alimentation :

Tension	Application	AC/DC	Photo
1,5V	Pile ronde	DC	
3V	pile bouton	DC	
12V ou 24V	Batterie de voiture et de fauteuil roulant	DC	
230V	Tension du secteur ou basse tension	AC	
15kV	Centrale électrique	AC	

Analogies hydrauliques :



Consommation d'énergie

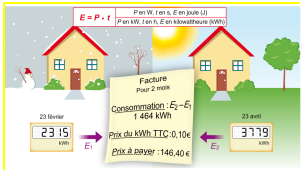


Tableau récapitulatif des formules :

Grandeur physique	Symbole	Formule	Unité	Remarques
Courant	I		Ampère [A]	
Tension	V	U=R I	Volt [V]	
Puissance	P	P=U I	Watt [W]	
Energie	E	E=P t	Joule [J]	[J]=[W s]= $\frac{[Wh]}{3600}$
Association de résistances	R	$R_{eq} = \frac{U}{I}$	Ohm [Ω]	
en série	Req = R1 + R2 + R3 ...			
En paralelle	$\frac{1}{Req} = \frac{1}{R1} + \frac{1}{R2} + \frac{1}{R3} ...$			

Enseignant :
Révision et rappels des séances précédentes.
L'enseignant revoit les chapitres 1 et 2 reprenant les différentes notions de base qui seront utilisés dans la suite de la séance. En plus du syllabus, un PowerPoint permet de survoler le cours en projetant des images qui illustrent les différentes grandeurs électriques. ***(Méthode Transmissive).***
Les deux types de sources de tensions vu au cours sont définies :

1. U= 230V AC
2. U= 12V ou 24V DC

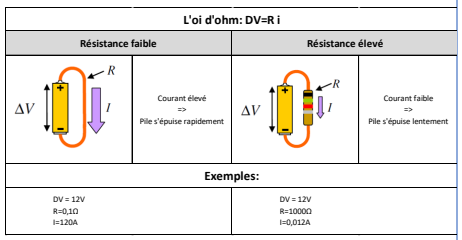
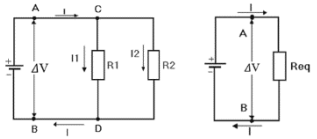
L'enseignant rappelle que dans le cadre du cours, la tension sera vu comme étant une constante pour simplifier la compréhension.
Des analogies hydrauliques sont faites.
Les notions de puissances [W] et d'énergie [kWh] sont revues et mises en pratiques pour le cas de la consommation d'électricité domestique.
Les différentes formules sont revues et résumés dans un tableau récapitulatif. ***(Méthode Transmissive).***

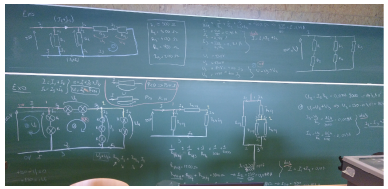
L'enseignant demande aux étudiants de donner les différentes grandeurs et leurs significations. ***(Méthode Interrogative)***

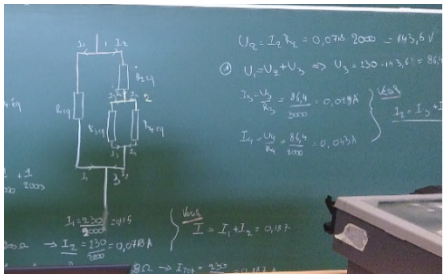
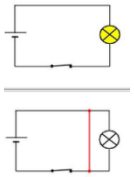
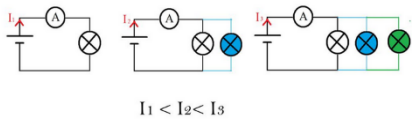
Etudiants :
L'apprenant sera capable de restituer l'information en la reformulant ou en donnant un exemple.

Le début de la séance est donc un va-et-vient de théorie et de questions-réponses.
S'inscrit dans une approche **behavioriste**, avec des réponses univoques.

Temps estimé : 30 minutes

Matière	Méthodologie
	MDR 2 : Introduction au court-circuit
Exemple de calcul du courant : 	**<u>Enseignant :</u>** Pour le circuit représenté, la tension étant considéré constante, l'enseignant demande : • D'expliquer ce qu'il se passe, au niveau du courant, dans le cas d'une résistance faible et dans le cas d'une résistance élevée ; • De donner des exemples. (Méthode Interrogative) **<u>Etudiants :</u>** Les étudiants émettent des hypothèses et donnent des exemples. La question est laissée en suspens ***(Méthode Active).*** S'inscrit dans une approche **constructiviste,** les étudiants participent et émettent des hypothèses et sont acteurs de leurs apprentissages. L'enseignant exploite les connaissances des étudiants. Temps estimé : 10 minutes
	MDR 3 : Introduction à la surcharge
Exemple de calcul de résistance équivalente :  $I = \frac{\Delta v}{R_{eq}}$ $\frac{1}{R_{eq}} = \frac{1}{R_1} + \frac{1}{R_2} + \ldots + \frac{1}{R_n}$	**<u>Enseignant :</u>** L'enseignant demande • D'expliquer ce qu'il se passe au niveau du courant lorsque l'on ajoute une résistance en parallèle, • D'expliquer comment est branché le réseau électrique domestique ; • De donner des exemples. (Méthode Interrogative) **<u>Etudiants :</u>** Les étudiants émettent des hypothèses et donnent des exemples. La question est laissée en suspens ***(Méthode Active).*** S'inscrit dans une approche **constructiviste,** les élèves émettent des hypothèses et sont acteurs de leurs apprentissages Temps estimé : 10 minutes

Matière	Méthodologie
	MDR 4 : Pause
	Temps estimé : 10 minutes
	MDR 5 : Mise en pratique de la loi d'Ohm
Exercice : Exercice I R2 I4 R4 I1 I3 U=230V R1 R3 R5 Avec : R_1= 1000 Ω, R_2= 2000 Ω, R_3= 600 Ω, R_4= 1000 Ω, R_5= 1000 Ω Trouvez les différentes tensions et courants ainsi que les puissances pour le circuit ci-dessus. I_1 = U_1 = P_1 = I_2 = U_2 = P_2 = I_3 = U_3 = P_3 = I_4 = U_4 = P_4 = I_5 = U_5 = P_5 = **Calculer l'énergie [Wh] consommé après 1h ?**	**<u>Enseignant :</u>** Exercice de révision sur la loi d'Ohm généralisée. L'enseignant demande aux étudiants de résoudre l'exercice et indique que les étudiants peuvent travailler par groupe de 2 à 3 et s'entraider ***(Méthode Active).*** L'enseignant prévient que ce sera un étudiant qui viendra résoudre l'exercice au tableau. L'enseignant est présent dans la classe pour répondre aux questions des étudiants et passe entre les bancs pour voir la progression des étudiants. L'enseignant prévient que la résolution de l'exercice doit se faire dans le calme. **<u>Etudiants :</u>** Les élèves résolvent l'exercice. Ils posent des questions. Ils s'entraident par groupe de 2-3 et communiquent avec les autres élèves ***(Méthode active)*** S'inscrit dans une approche **constructiviste.** Temps estimé : 40 minutes
	MDR 6 : Résolution de l'exercice
Résolution de l'exercice : 	**<u>Enseignant :</u>** L'enseignant demande aux étudiants s'il y a un volontaire pour résoudre l'exercice. S'il y n'y à pas de volontaire, l'enseignant désigne un étudiant. Si l'étudiant désigné présente des difficultés pour la résolution de l'exercice, celui-ci sera aidé par l'ensemble de la classe. **<u>Etudiants :</u>** Un étudiant résout l'exercice avec l'aide de ses collègues. Temps estimé : 20 minutes

Matière	Méthodologie
	MDR 7 : Feed-back de l'exercice
Simplification du circuit : 	**<u>Enseignant :</u>** L'enseignant demande aux étudiants s'il y a encore des incompréhensions. L'enseignant voit des simplifications de circuit. Lors de cette MDR, nous allons développer différentes manières de résoudre un même exercice. Ici, l'enseignant propose aux étudiants qui ont bien assimilé la matière de partir en pause. Nous continuons avec un questions-réponses pour les étudiants restants ***(Méthode Interrogative et active***). S'inscrit dans une approche **constructiviste.** **<u>Etudiants :</u>** Les apprenants ayant plus de difficultés ont du temps pour poser leurs questions. Temps estimé : 10 minutes
	MDR 8 : Pause
	Temps estimé : 10 minutes
	MDR 9 : Questions ouvertes sur les Court-circuit et Surcharge
Court-circuit  **Surcharge**  $I_1 < I_2 < I_3$	**<u>Enseignant :</u>** L'enseignant demande aux étudiants ce qu'il se passe en cas de surcharge et de court-circuit (***Méthode Interrogative).*** L'enseignant demande aux étudiants d'illustrer et d'expliquer : • L'exemple de plusieurs multiprises sur un même circuit pour la surcharge ; • Du grille-pain pour le court-circuit. L'enseignant demande aux étudiants d'expliquer avec leurs mots et à l'aide de valeurs numériques pourquoi $I_1 < I_2 < I_3$ ***(Méthode active)*** • De donner des exemples. L'enseignant propose aux étudiants de répondre à cette question par écrit et reprendra les feuilles en fin de séance pour une évaluation formative. S'inscrit dans une approche **constructiviste.** **<u>Etudiants :</u>** Les étudiants se concertent ***(Méthode Active)*** Temps estimé : 20 minutes

Matière	Méthodologie
	MDR 10 : Interactions en groupes
Moment interactif	**<u>L'enseignant :</u>** Demande aux étudiants ➢ D'échanger sur le sujet entre étudiants ➢ De structurer leurs réponses. ➢ Reprends les notes à la fin de la séance pour une évaluation Formative (Gérard 2009) (Méthode Active). S'inscrit dans une approche **Socio-constructiviste,** les élèves collaborent et sont acteurs de leurs apprentissages Temps estimé : 10 minutes

Annexe 3. Plan d'accompagnement

Les séminaires suivis à l'IRG tout au long de la formation ne sont pas repris dans le plan d'accompagnement.

enseignement
INSTITUT ROGER GUILBERT
DE LA COMMISSION COMMUNAUTAIRE FRANÇAISE
Francophones Bruxelles
PÔLE ACADÉMIQUE DE BRUXELLES

Gwène

Comment l'usage d'une grille critériée peut-il contribuer à réduire la subjectivité d'une épreuve intégrée ?

Le cas de l'activité d'apprentissage *Sciences 3* de la formation initiale des enseignants

Table des matières

1. Introduction 2
2. Mon dispositif d'apprentissage professionnalisant (DAP) 2
2.1. Le contexte 2
2.2. Les objectifs visés 3
2.3. Le contenu de l'UE et la méthodologie utilisée 4
3. Dossier de progression 8
3.1. Grille d'évaluation utilisée avant la formation CAPAES 8
3.2. Amélioration de la grille critériée durant la formation CAPAES 9
3.2.1. Identification de critères d'évaluation pertinents 9
3.2.2. Formulation d'indicateurs précis 10
3.2.3. Les différents niveaux de maîtrise et le jugement global 10
3.2.4. La mise en forme de la grille 11
3.2.5. Evaluations formatives à l'aide de la nouvelle grille établie 11
3.3. Grille d'évaluation après la formation CAPAES 12
3.4. Comparaison de la grille d'évaluation utilisée avant la formation CAPAES avec celle établie après la formation CAPAES 12
4. Conclusion 12
Annexe 1 : Fiche UE 14
Annexe 2 : Consignes du travail 17
Annexe 3 : Contrat didactique de l'ActA 19
Annexe 4 : Grille pré formation CAPAES 22
Annexe 5 : Compétences HEFF 24
Annexe 6 : Grille post formation CAPAES 27
Annexe 7 : Plan d'accompagnement 30
BIBLIOGRAPHIE 32

1. Introduction

Dans le cadre de cette UF3 intitulée « formation pratique en Haute école », j'ai pour objectif de travailler la compétence 8 du décret CAPAES[1], à savoir « Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix ».

Pour cela, j'ai choisi une activité d'apprentissage (ActA) que je dispense à la Haute Ecole Francisco Ferrer (HEFF) depuis l'année académique 2017/2018 et qui fait partie d'une unité d'enseignement (UE) intégrant trois matières scientifiques à savoir biologie, chimie et physique.[2] Il se trouve qu'avec mes collègues, nous avions mis en place une grille critériée durant l'année académique 2018/2019, pour l'évaluation certificative des étudiants. Cependant, celle-ci ne reflétait pas totalement notre appréciation quant au travail des étudiants.

Les résultats obtenus avec cette grille nous ont amené à nous poser la question suivante : comment l'usage d'une grille critériée peut-il contribuer à réduire la subjectivité d'une épreuve intégrée ?

J'ai donc choisi de travailler sur cette grille d'évaluation en particulier. En effet, mon objectif est de rendre cette grille la plus claire et complète possible mais également d'être en adéquation avec les différents objectifs pédagogiques visés dans cette UE. Comme le dit Gérard (2009), l'évaluation permet « de recueillir de l'information auprès de chacun des élèves (…) cette information recueillie doit être pertinente, valide et fiable ».

Ce dossier sera construit selon le plan suivant : je présenterai dans un premier temps mon dispositif d'apprentissage professionnalisant, ensuite je présenterai la grille d'évaluation en trois temps, à savoir avant la formation CAPAES, pendant cette formation et après celle-ci en vue d'en démontrer l'évolution. L'amélioration de la grille critériée sera explicitée de manière progressive en suivant six étapes principales : le choix des critères d'évaluations, le choix des indicateurs, le choix de l'échelle d'appréciation, la définition de la façon dont le jugement global sera porté, l'assemblage de la grille et son expérimentation. Il est à noter que ces six étapes ne se déroulent pas obligatoirement dans l'ordre énoncé ci-dessus et qu'un retour en arrière sur l'une des étapes est tout à fait envisageable. Enfin une comparaison entre la grille post CAPAES et la grille pré CAPAES sera effectuée en vue de valider la nouvelle grille. Je terminerai ce travail par une conclusion.

2. Mon dispositif d'apprentissage professionnalisant (DAP)

2.1. Le contexte

Pour cette unité UF 3, j'ai choisi de travailler sur une UE de la Catégorie Pédagogique de la Haute Ecole Francisco Ferrer. Cette UE est dispensée pour les étudiants inscrits en Normale Secondaire AESI (agrégation de l'enseignement secondaire inférieur) Sciences de bloc 2 durant le premier quadrimestre de l'année scolaire 2019-2020.

[1] Décret définissant le certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) en hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention D. 17-07-2002 M.B. 24-08-2002
[2] Voir annexe 1 fiche UE

L'activité d'apprentissage qui sera travaillée dans cette UF 3, pour laquelle j'interviens, est *Chimie 5*.

Le contexte de mon DAP est présenté de manière plus détaillée à la figue 1, selon la schématisation de Sylvestre, Lanarès et Laperrouza (2019).

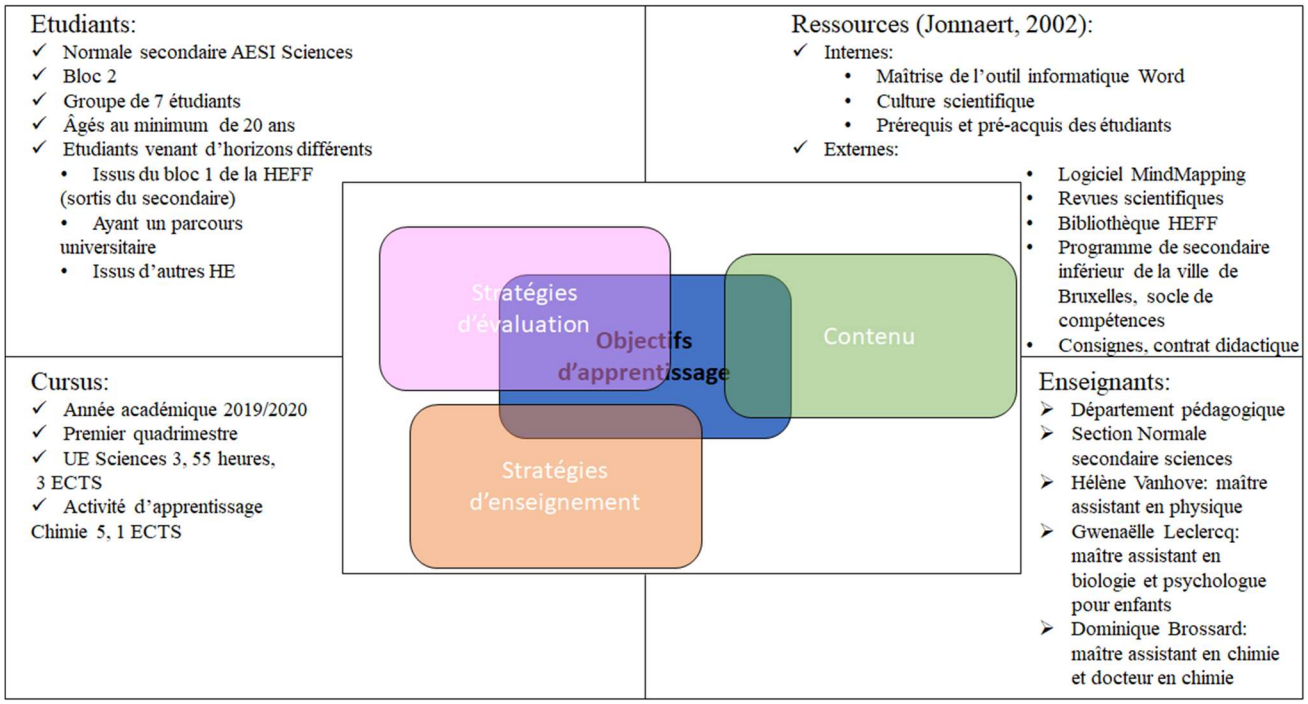


Figure 1 : Schématisation du DAP[3]

2.2. Les objectifs visés

Les compétences, objectifs généraux et opérationnels décrits ci-après sont issus de la fiche UE. Celle-ci a été mise à jour en août 2019 par l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Suite à ma participation aux séminaires des UF 1 et 3 de la formation au CAPAES et aux lectures effectuées dans ce cadre, je me suis rendue compte que les objectifs opérationnels tels qu'ils sont indiqués dans la fiche UE sont incomplets. En effet, selon la triple concordance de Tyler (1949), il doit exister une cohérence entre les objectifs fixés, les méthodes d'apprentissage utilisées ainsi que le type d'évaluation pratiqué.

Ainsi, je définirai des objectifs opérationnels « aisément observables, centrés sur l'apprentissage et les acquisitions de l'étudiant, clairs et concis et reliés au contenu » (Berthiaume et Rege Colet, 2013) au fur et à mesure de la mise au point de la grille d'évaluation (voir point 3.2). Ces objectifs seront définis de manière à ce qu'ils ciblent les diverses composantes de la Taxonomie de Bloom (1956).

Cette UE vise à développer les compétences décrétales suivantes :

[3] Voir annexe 2 consignes et annexe 3 contrat didactique

- C4 : maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
- C5 : maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
- C11 : entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;
- C6 : faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel.

Au terme de l'UE, l'étudiant devra être capable :

- OP1 : de restituer des connaissances acquises ;
- OP2 : de transférer les connaissances acquises pour résoudre des problèmes différents de ceux résolus aux cours, pour expliquer les expériences réalisées aux cours et des applications de la vie courante ;
- OP3 : d'illustrer des notions scientifiques par des exemples concrets ;
- OP4 : d'analyser et utiliser les informations données par un schéma, un graphique, une illustration ;
- OP5 : de communiquer des informations sous forme graphique ou de tableau et en langage mathématique ;
- OP6 : d'utiliser un langage écrit correct pour formuler des connaissances scientifiques ;
- OP7 : de développer une posture de doute ;
- OP8 : de distinguer un savoir scientifique d'une croyance.

Tous ces objectifs constituent les objectifs opérationnels de chaque activité d'apprentissage constituant cette UE.

De plus, cette UE vise les objectifs généraux suivants :

- OG1 : la maîtrise des savoirs théoriques nécessaires à l'enseignement des sciences dans l'enseignement secondaire inférieur ;
- OG2 : l'appropriation des méthodes didactiques des sciences ;
- OG3 : la pratique de la démarche scientifique ;
- OG4 : la construction d'une culture scientifique dépassant les notions à enseigner.

Afin d'atteindre ces différentes objectifs, l'étudiant devra faire appel à des prérequis et pré-acquis de mathématiques élémentaires et en sciences du secondaire, ainsi qu'à l'usage correct de la langue française écrite et parlée.

Les objectifs opérationnels présentés ci-dessus seront redéfinis dans la suite de ce travail, notamment au cours de la mise au point de la grille d'évaluation, afin de les rendre « aisément observables, centrés sur l'apprentissage et les acquisitions de l'étudiant, clairs et concis et reliés au contenu » (Berthiaume et Rege Colet, 2013).

2.3. Le contenu de l'UE et la méthodologie utilisée

Cette UE est intitulée *Sciences 3,* elle correspond à un volume horaire de 55 heures et compte pour 3 ECTS dans la formation des étudiants. Elle est divisée en 3 activités d'apprentissages : *Biologie 5*, *Chimie 5* et *Physique 5* comptants chacune pour 1 ECTS. Elle est obligatoire puisqu'elle n'a pas de corequis et qu'elle ne constitue pas un prérequis pour d'autres UE.

Cette UE concerne l'actualité scientifique ainsi que l'impact des sciences dans le monde actuel et les méthodes d'apprentissage utilisées sont l'utilisation et l'analyse de ressources (articles, manuels scolaires, multimédias, etc…) ainsi que l'exploitation de l'actualité scientifique (visites de musées ou d'expositions). Ce travail permet donc de favoriser une vision interdisciplinaire et intégrée des disciplines scientifiques, mais également de contribuer à l'acquisition d'une identité professionnelle pour les étudiants.

L'activité d'apprentissage *Chimie 5* est dispensée sur l'ensemble du premier quadrimestre en 12 séances de 2 heures. Une planification des séances, reprenant la date de chacune des séances, leur contenu, les méthodes pédagogiques utilisées ainsi que les capacités développées, établi en début de quadrimestre et complété pour ce travail, est présenté dans le tableau 1 :

N° semaine	Contenu de la séance	Méthodes et courants pédagogiques utilisés	Capacités développées
Semaine 1 1 séance (17 sept)	Lecture des consignes concernant le travail attendu, contrat didactique.	Transmissive, behaviorisme	
	Présentation des outils de recherche (revues scientifiques, logiciels Mind Map, logiciels/outils informatique bibliographie).	Démonstrative, behaviorisme	Appropriation des outils informatiques (OP5)
	Lecture d'un article scientifique, établissement du questionnement soulevé par la lecture pour chaque étudiant.	Active, constructivisme	Élaboration du questionnement à propos du sujet de l'article choisi (OG3)
Semaine 2 1 séance (24 sept)	Présentation de la méthodologie de travail : travail en groupe par la mise en commun des questions, regroupement des questions par thème en vue de l'établissement du Mind Map.	Active et interrogative, socio-constructivisme	Appel aux connaissances ou compétences acquises dans le cadre des enseignements disciplinaires (OP1, OP2, OG1)
	Comment faire pour établir un Mind Map.	Démonstrative et active, socio-constructivisme	Appropriation des outils informatiques (OP5)
Semaine 4 2 séances (8 et 9 oct)	Proposition d'un article par étudiant, validation ou non par l'enseignant.	Active, constructivisme	Pertinence de l'article L'étudiant étend son champ de connaissances (OG4)
	Début du questionnement et des recherches par les étudiants.		Élaboration du questionnement à

			propos du sujet de l'article choisi (OG3) Démarche autonome de recherche d'informations (OP8, OG3)
Semaine 5 2 séances (15 et 16 oct)	Construction du Mind Map.	Active, constructivisme	Élaboration du questionnement (OG3) Appropriation de l'outil informatique (OP5)
Semaine 6 1 séance (22 oct)	Finalisation du Mind Map et début des recherches permettant de répondre au questionnement. Evaluation formative après la séance afin de tester la grille d'évaluation établie.	Active, constructivisme	Démarche autonome de recherche d'informations (OP8, OG3) Appropriation des notions et des concepts complexes (OP4, OP6, OG4) Maîtrise des connaissances ou compétences acquises (OP1, OP2)
Semaine 8 1 séance (5 nov)	Approfondissement des recherches, début de l'organisation du portfolio. Retour sur l'évaluation formative.	Active, constructivisme Transmissive, behaviorisme	Démarche autonome de recherche d'informations (OP8, OG3) Capacité de synthèse (OP6)
Semaine 9 1 séance (12 nov)	Construction du portfolio.	Active, constructivisme	Maîtrise écrite de la langue française (OP6) Respect des normes rédactionnelles (OG1)
Semaine 12 1 séance (3 déc)	Continuation du travail de rédaction.	Active, constructivisme	Appel aux connaissances ou compétences acquises dans le cadre des enseignements disciplinaires (OP1, OP2, OG1) Appropriation des notions et des concepts complexes (OP4, OP6, OG4)

Semaine 13 1 séance (10 déc)	Continuation du travail de rédaction.	Active, constructivisme	Pratique de l'interdisciplinarité en intégrant les compétences des différents axes (OP1, OP2, OG4)
Semaine 14 1 séance (17 déc)	Finalisation du portfolio. 2ème évaluation formative avec la grille retravaillée afin de vérifier la cohérence et la pertinence de la grille. Retour sur l'évaluation formative.	Active, constructivisme Transmissive, behaviorisme	Sujet traité dans sa totalité (OP7, OG3, OG4) Mise en place d'une transposition didactique (OP3, OG2) Maîtrise des connaissances ou compétences acquises (OP1, OP2, OG1)

Tableau 1 : Planification des séances de l'activité d'apprentissage

Pour cette UE *Sciences 3 Chimie 5 « Actualité Scientifique »*, les étudiants doivent être capables de choisir un article de revue scientifique récent en lien avec la chimie.

Après la validation de l'article par l'enseignant, les étudiants doivent établir un *Mind Map* afin de présenter le questionnement qu'a suscité la lecture de leur article. Cette activité métacognitive[4] est fondamentalement pragmatique ; en effet, elle permet aux étudiants d' « étudier et de comprendre le fonctionnement de leur propre pensée afin de la réguler, la contrôler et la modifier pour la rendre plus efficace » (Merri et Pichat, 2007). Ils doivent également être capables de présenter une démarche réflexive en vue de répondre à ce questionnement ainsi que les outils qu'ils ont utilisés pour répondre à toutes leurs questions (recherche bibliographique). Enfin, les étudiants doivent être capables de faire une synthèse des articles leur permettant de répondre à leur questionnement de 2 pages maximum. Pour finir, une transposition didactique en lien avec le sujet et le programme de secondaire inférieur, doit être proposée, ceci en vue d'insister sur le caractère professionnalisant de cette activité d'apprentissage. Ce travail permet donc d'aborder les différentes activités métacognitives définies par Wolfs (2007), à savoir « l'explicitation, l'analyse, l'anticipation (ou planification), la décentration, l'auto-évaluation et la régulation ».

Pour cette année académique 2019-2020, les étudiants inscrits à cette UE sont au nombre de 7 dont 5 plus ou moins réguliers au cours et avec lesquels je vais pouvoir retravailler la grille d'évaluation.

A la fin de la semaine 6, j'ai fait une première évaluation formative en utilisant la grille d'évaluation retravaillée depuis le début du processus. Celle-ci m'a permis de vérifier la pertinence des compétences et des critères évalués par rapport à l'avancement du travail des étudiants. Après analyse des résultats de

[4] Leclercq et Poumay (2005) définissent la métacognition « par trois pocessus : le jugement ou l'analyse ou la régulation appliqués à deux types d'objets (nos propres processus et/ou nos propres produits cognitifs) à trois moments (avant, pendant ou après) par rapport à deux situations (une performance d'apprentissage ou d'évaluation) ».

cette évaluation, j'ai pu améliorer encore la grille à travers les critères et les indicateurs. Cette nouvelle grille a ensuite été testée lors d'une deuxième évaluation formative à la fin de la semaine 14.

A la fin du processus, l'analyse de ces deux évaluations formatives et donc de l'évaluation de cette grille m'a permis d'établir une grille d'évaluation pertinente pour les examens de janvier tant pour la communication à l'écrit qu'à l'oral et ce pour l'ensemble de l'UE. En effet, la combinaison d'une évaluation écrite et orale est tout à fait pertinente dans le cadre de notre formation puisque celle-ci est à visée professionnalisante.

Les modifications apportées à la grille critériée seront détaillées dans la suite de mon travail.

3. Dossier de progression

L'UE *Sciences 3 « Actualité scientifique »* fait l'objet d'une évaluation certificative, « ayant pour principale fonction de vérifier si les objectifs visés ont été atteints et de mesurer si les étudiants ont bel et bien développé les compétences requises » (Berthiaume et Rege Colet, 2013, p. 243). Celle-ci est basée sur une approche intégrée qui « préconise de mettre l'évaluation au service des apprentissages » (Scallon, 2004, cité par Berthiaume et Rege Collet, 2013, p. 243).

Dans ce cadre, la note est déterminée collégialement par les enseignants de l'UE au moyen d'une grille d'évaluation commune aux différentes activités d'apprentissage, et est attribuée à l'UE dans son ensemble.

Pour le travail de l'UF3, j'ai choisi de me baser sur une grille d'évaluation déjà existante qui avait été mise en place dans le cadre d'une évaluation certificative. Cette grille d'évaluation visait la communication à l'écrit et à l'oral des étudiants pour l'ensemble de l'UE. Cette grille est présentée en annexe 4.

Cependant pour les besoins du dossier de l'UF3 du CAPAES et afin d'améliorer l'accompagnement des étudiants dans cette UE, j'aimerai adapter cette grille en vue d'une évaluation formative et sommative. De plus, celle-ci devra concerner uniquement la communication à l'écrit dans un premier temps (en effet, l'épreuve orale correspond à l'évaluation certificative et se déroule durant la période d'examen). En outre, le travail d'amélioration de cette grille ne pourra être fait que durant les séances concernant l'activité d'apprentissage *Chimie 5* dont je suis en charge mais sera généralisée pour l'ensemble de l'UE. Je rappelle que l'évaluation de cette UE consiste en une évaluation intégrée[5] (*Biologie 5*, *Chimie 5* et *Physique 5*).

3.1. Grille d'évaluation utilisée avant la formation CAPAES

Avant d'intégrer la formation CAPAES, je n'avais jamais été confrontée à l'élaboration d'une grille critériée. En effet, j'avais eu l'occasion d'utiliser un certain nombre de grilles, cependant celles-ci étaient déjà définies clairement par mes collègues.

[5] Une évaluation intégrée consiste en un processus interdisciplinaire d'intégration des objectifs communs aux diverses disciplines et ce afin d'évaluer des acquis d'apprentissage selon diverses perspectives mais aussi de fournir un support pour prendre des décisions certificatives de manière collégiale (Berthiaume et Rege Colet, 2013).

Tout au long du cursus des étudiants en Normale secondaire AESI sciences, il existe plusieurs UE pour lesquelles l'évaluation consiste en une épreuve intégrée. Epreuve scindée en deux parties : l'évaluation d'un travail écrit, puis une présentation orale de ce travail par les étudiants.

Afin d'évaluer ce travail intégré, un collègue chimiste/biologiste nous a proposé d'utiliser une grille « type » qu'il avait établi pour ses enseignements.

Avec mes collègues, nous nous sommes rendues compte que la grille utilisée ne reflétait pas toujours notre appréciation quant au travail des étudiants. En effet, celle-ci n'était pas pertinente puisque certains critères manquaient de précision, elle n'était pas non plus fiable, puisque certains aspects attendus n'avaient pas été clairement explicités aux étudiants. La triple concordance de Tyler (1949) n'était donc pas respectée puisqu'il manquait une certaine cohérence entre les objectifs fixés et les stratégies d'évaluation mais également entre les objectifs d'apprentissage et les méthodes d'apprentissage utilisées.

Les séminaires suivis durant cette formation au CAPAES, m'ont permis d'avoir une vision plus claire quant à la construction d'une grille critériée, notamment concernant l'importance des critères et des indicateurs utilisés.

Dans le cadre du travail de l'UF 3, j'ai suivi la démarche en cinq phases proposée par Berthiaume *et al*. (2011) afin d'améliorer la grille déjà existante.

3.2. Amélioration de la grille critériée durant la formation CAPAES

Afin d'établir une nouvelle grille pertinente, il a fallu que je m'interroge sur différents aspects :

- L'identification de critères d'évaluation pertinents
- La formulation d'indicateurs précis
- La représentation des attentes des différents niveaux de maîtrise
- La définition de la façon dont le jugement global sera porté
- La mise en forme de la grille

3.2.1. Identification de critères d'évaluation pertinents

Selon Gérard (2009), un critère est « un regard que l'on porte sur l'objet évalué, un point de vue auquel on se place pour évaluer l'objet. Le critère correspond à une qualité de cet objet ». Cette définition m'a permis de prendre conscience que les critères initialement évalués au point de vue duquel nous devions nous placer pour le travail de *Sciences 3* n'étaient pas pertinents.

Je me suis tout d'abord concentrée sur les compétences évaluées qui ne correspondaient pas du tout aux compétences définies dans la fiche UE. J'ai donc repris la fiche UE ainsi que le référentiel de compétences de la HEFF[6], et j'ai repris dans un premier temps les trois compétences pour lesquels il m'a semblé plus facile de définir des critères d'évaluation par rapport aux consignes données aux étudiants. A savoir :

[6] Voir annexe 5 Extrait du Référentiel de compétences AESI HEFF

- C11 : Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir
- C4 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique
- C5 : Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.

J'ai ensuite redéfini des critères d'évaluation généraux et abstraits pour chacune des compétences sur base de la grille déjà existante mais également par rapport au référentiel de compétences de la Haute école.

L'identification de ces critères m'a permis de m'interroger sur la définition des objectifs généraux dans la fiche UE. J'envisage donc une modification de ceux-ci pour l'année académique prochaine (2020/2021).

Après avoir identifié des critères d'évaluation pertinents pour chacune des compétences, j'ai pu m'intéresser à la formulation d'indicateurs précis.

3.2.2. Formulation d'indicateurs précis

« Contrairement au critère qui est général et abstrait, un indicateur doit être contextualisé et concret. C'est ce dernier qui (…) apporte de l'information sur la maîtrise du critère et de la compétence » (Gérard, 2009).

J'ai donc défini différents indicateurs pour chacun des critères en me basant sur les objectifs opérationnels et généraux présents dans la fiche UE. J'ai donc reformulé les objectifs de manière à ce qu'ils soient « aisément observables, centrés sur l'apprentissage et les acquisitions de l'étudiant, clairs et concis, et reliés au contenu » (Berthiaume et Rege-Colet, 2013) et qu'ils ciblent également diverses composantes de la Taxonomie de Bloom (1956).

Après avoir établi un lien entre les compétences, les critères définis pour évaluer ces compétences et enfin les indicateurs permettant de concrétiser les critères, je me suis interrogée sur les différents niveaux de maîtrise pour cette grille d'évaluation.

3.2.3. Les différents niveaux de maîtrise et le jugement global

Afin d'évaluer les différents critères définis et donc les compétences que les étudiants doivent acquérir à la fin de l'UE, j'ai décidé de garder le barème de notation déjà existant.

Un intervalle de notation a été défini pour chaque indicateur en fonction de l'importance de celui-ci mais aussi en fonction de la difficulté à le maîtriser. Le tableau 3 ci-dessous reprend la correspondance entre les notes et les niveaux de maîtrise définis par Roegiers (2004).

Intervalle	Note	Niveau de maîtrise
0-1	0	Aucune maîtrise
	1	Maîtrise maximale
0-1-2	0	Aucune maîtrise

	1	Maîtrise minimale
	2	Maîtrise maximale
0-1-2-3	0	Aucune maîtrise
	1	Maîtrise partielle
	2	Maîtrise minimale
	3	Maîtrise maximale
0-1-2-3-4	0	Aucune maîtrise
	1	Maîtrise partielle
	2	Maîtrise minimale
	3	Maîtrise maximale
	4	Maîtrise parfaite

Tableau 2 : correspondance note/niveau de maîtrise

3.2.4. La mise en forme de la grille

La grille a été assemblée selon les points suivants :

- Visuellement soignée et agréable
- Chaque compétence est mise en évidence par du surlignage
- Pour chaque compétence, les critères et les indicateurs sont clairement identifiés
- Apparition dans l'ordre chronologique du déroulement du travail des compétences, critères et indicateurs
- En-tête prévue pour nom/prénom/session d'examen/membres du jury/année académique.

3.2.5. Evaluations formatives à l'aide de la nouvelle grille établie

Dans le cadre d'une évaluation formative en milieu de quadrimestre, j'ai testé la grille présentée en annexe 6. Cela m'a permis de vérifier que les critères et les indicateurs définis étaient pertinents et fiables puisqu'ils étaient en adéquation avec les objectifs visés. Concernant les degrés de maîtrise, il n'y a que pour un des indicateurs que j'avais porté trop d'importance, à savoir « appropriation des outils informatiques ».

J'ai donc retravaillé la grille en accordant un intervalle 0-1-2 à cet indicateur. J'ai également intégré la dernière compétence présente dans la fiche UE (C6 : faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel), pour laquelle j'ai défini un indicateur ainsi qu'un intervalle de note 0-1 pour le degré de maîtrise.

J'ai utilisé cette grille pour une deuxième évaluation formative en fin de quadrimestre. J'ai pu ainsi confirmer la pertinence des critères, indicateurs et degrés de maîtrise. En effet, cette nouvelle grille m'a permis de mieux accompagner les étudiants dans leur travail.

3.3. Grille d'évaluation après la formation CAPAES

En vue d'améliorer la grille d'évaluation de la communication à l'oral des étudiants, j'ai utilisé la même méthodologie de travail. J'ai donc établi une grille d'évaluation finale définissant les compétences, les critères, les indicateurs ainsi que les degrés de maîtrise pour la communication à l'écrit et à l'oral. Cette grille, présentée en annexe 6, a été utilisée lors de la session d'examen de janvier 2020.

Dans la suite du travail, je vais comparer les résultats obtenus avec l'ancienne grille et ceux obtenus avec la nouvelle grille afin de justifier de la pertinence et de la clarté de celle-ci.

3.4. Comparaison de la grille d'évaluation utilisée avant la formation CAPAES avec celle établie après la formation CAPAES

Afin de comparer la nouvelle grille d'évaluation établie lors de la formation CAPAES avec l'ancienne grille utilisée, j'ai effectué des simulations sur trois travaux présentés en août 2019.

Les résultats de ces simulations ont révélé une baisse non significative des notes avec la nouvelle grille d'évaluation (un point en moins pour chaque travail étudié).

De plus, dans l'ancienne grille les compétences évaluées n'étaient pas précisées alors que dans la nouvelle grille, les quatre compétences issues de la fiche UE sont présentées. L'évaluation était donc basée sur des critères, au nombre de trois, pour lesquels étaient définis trois à quatre indicateurs. Ces critères ne correspondaient pas du tout aux objectifs généraux définis dans la fiche UE. Il est à noter que ces OG ne sont pas en parfaite adéquation avec les consignes données aux étudiants et nos attentes en tant qu'enseignantes. J'ai donc pu les améliorer grâce à ce travail et j'envisage de modifier la fiche UE pour l'année académique à venir.

Pour chaque critère, trois à quatre indicateurs étaient définis, cependant ceux-ci ne reflétaient pas les objectifs opérationnels définis dans la fiche UE. Grâce à ce travail de réflexion, j'ai pu définir entre 1 à 4 indicateurs pertinents pour chaque critère évalué à partir du référentiel de compétences de la HEFF et des consignes établies avec mes collègues. Ces nouveaux indicateurs définis correspondent aux objectifs opérationnels et seront donc reportés eux-aussi dans la fiche UE.

Après avoir analysé le travail effectué sur la grille critériée, je peux dire que la nouvelle grille rend l'évaluation du travail intégré moins subjective puisqu'elle est basée sur les objectifs opérationnels et les objectifs généraux de l'activité d'apprentissage *Sciences 3*.

4. Conclusion

L'évaluation des étudiants est une démarche tout à fait normale pour chaque enseignant. En effet, celle-ci permet de motiver les étudiants à travailler, de déterminer quels étudiants réussissent et enfin de

rassurer les étudiants qui sont demandeurs de notes. Cependant, les séminaires suivis durant la formation CAPAES ainsi que les réflexions suscitées lors de l'établissement de ce travail, m'ont permis de voir une plus grande utilité à l'évaluation. Comme le dit De Ketele (2006) (cité par Gérard, 2009, p.47), « l'évaluation des acquis des élèves peut remplir trois fonctions : une fonction d'orientation (…), une fonction de régulation (…) et une fonction de certification ». Avant la formation CAPAES, je pensais que mon évaluation n'avait qu'une fonction certificative, mais au cours de ce travail je me suis rendue compte de l'importance des trois fonctions d'une évaluation. Je dirai également que l'évaluation a une fonction de communication. En effet, au-delà des points qu'elle permet d'attribuer aux étudiants, elle donne un feedback sur les acquisitions ; autant à l'étudiant, qui peut s'autoévaluer, qu'à l'enseignant, qui peut réguler son dispositif en fonction des informations recueillies. Tout cela m'a permis d'améliorer de manière significative la grille d'évaluation déjà existante et ainsi de la rendre claire et complète et « de recueillir de l'information auprès de chacun des élèves (…) pertinente, valide et fiable » (Gérard, 2009).

A travers l'amélioration de la grille, j'ai pu définir des objectifs généraux et opérationnels pour cette ActA de manière plus précise et ainsi instaurer une certaine concordance entre les objectifs visés, la méthodologie employée et l'évaluation des étudiants selon la triple concordance de Tyler (1949). Ce travail m'a également permis de rendre l'évaluation du travail intégré moins subjective.

Par la suite, j'envisage d'appliquer l'analyse de cette grille à d'autres grilles d'évaluation actuellement utilisées pour d'autres travaux intégrés.

Annexe 1 : Fiche UE

Année académique : 2019-2020 Catégorie Pédagogique

NORMALE SECONDAIRE

Adresse de l'implantation : 110 boulevard Lemonnier - 1000 Bruxelles
Tél : 02/504.09.40 Mail : heff.pedagogique@he-ferrer.eu
URL : http://www.he-ferrer.eu/formations/pedagogique/aesi-sciences-0

Sciences 3

Code	SC2S3	Caractère	Obligatoire
Position dans le cursus	Bloc 2	Quadrimestre(s)	1er Quadrimestre
Crédits ECTS	3	Volume horaire	55
Responsable de l'UE	Ahmed MEKSEM		
Niveau du cadre francophone de Certification	6		
Langue d'enseignement et d'évaluation	Français		
UE prérequise(s):		UE corequise(s) :	

1. Présentation de l'unité d'enseignement (UE)

1.1. Contribution de l'UE au profil d'enseignement

Cette UE vise à développer les compétences décrétales suivantes :
- maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
- maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
- entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;
- mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;
- faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel.

1.2. Activité(s) d'apprentissage comprise(s) dans l'UE

- **Biologie 5** - 20 h - 1 ECTS
- **Chimie 5** - 20 h -1 ECTS
- **Physique 5** - 15 h - 1 ECTS

1.3. Acquis d'apprentissage sanctionnés

Au terme de l'UE, l'étudiant devra être capable :
- de restituer des connaissances acquises ;
- de transférer les connaissances acquises pour résoudre des problèmes différents de ceux résolus aux cours, pour expliquer les expériences réalisées aux cours et des applications de la vie courante ;
- d'illustrer des notions scientifiques par des exemples concrets ;
- d'analyser et utiliser les informations données par un schéma, un graphique, une illustration ;
- de communiquer des informations sous forme graphique ou de tableau et en langage mathématique ;
- d'utiliser un langage écrit correct pour formuler des connaissance scientifiques ;
- de développer une posture de doute ;
- de distinguer un savoir scientifique d'une croyance.

1.4. Autres connaissances et/ou compétences prérequises et/ou liens avec d'autres UE

- Notions de mathématiques élémentaires et en sciences acquises en secondaire.
- Usage correct de la langue française parlée et écrite.

2. Contenus de l'UE et de ses activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage composant cette UE ciblent les objectifs suivants :
- maîtriser les savoirs théoriques nécessaires à l'enseignement des sciences dans l'enseignement secondaire inférieur ;
- s'approprier des méthodes didactiques des sciences ;
- pratiquer la démarche scientifique ;
- construire une culture scientifique dépassant les notions à enseigner.

Contenu : actualité scientifique, l'impact des sciences dans le monde actuel

3. Méthodes d'apprentissage

L'UE s'appuie sur :
- l'expérimentation ;
- la résolution d'exercices ;
- l'enseignement magistral (développements théoriques, démonstrations mathématiques, ...) ;
- l'utilisation et l'analyse de ressources (manuels scolaires, articles, multimédias, ...).

4. Mode d'évaluation au sein de l'UE et pondération par activité d'apprentissage

> *« Les informations renseignées ci-dessous sont, le cas échéant, complétées par les contrats didactiques propres à chaque activité d'apprentissage, par des échéanciers spécifiques ou par des consignes complémentaires, disponibles sur iCampus, et adaptables en fonction du nombre d'étudiants inscrits, de l'actualité ou de circonstances exceptionnelles.*
>
> *L'étudiant est tenu de prendre connaissance de ces documents dès le début de l'activité et au plus tard un mois avant la période d'évaluation ».*

« REE § 8.5. Si le mode d'évaluation retenu est l'épreuve intégrée, la note est déterminée collégialement par les enseignants de l'unité d'enseignement au moyen d'une grille d'évaluation commune aux différentes activités d'apprentissage, et est attribuée à l'UE dans son ensemble. »

Evaluation certificative : Examen écrit et oral selon les modalités précisées dans le contrat didactique

" Biologie 5 " - 1 ECTS
" Chimie 5 " - 1 ECTS
" Physique 5 " - 1 ECTS

La maîtrise de la langue française peut être évaluée dans tous les travaux (écrits et oraux) et à tout moment. Une non-maîtrise pourra entraîner l'échec à l'UE.

5. Description des sources et supports

Supports suggérés :
- Notes ;
- Espace de cours sur la plate-forme iCampus ;
- Bibliothèque des laboratoires.

Références :

Atkins - Jones. Principes de chimie. De Boeck supérieur, Bruxelles, 2018
Benson H. Physique - Mécanique. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 1999
Benson H. Physique - Electricité et magnétisme. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 1993
Benson H. Physique - Ondes, optique et physique moderne. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2005
Donald A. McQuarrie, Ethan B. Gallogly, Peter A. Rock. Chimie générale. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2012
Giancoli D. Physique générale - Mécanique et thermodynamique. De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1993
Giancoli D. Physique générale – Electricité et magnétisme. De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1993
Giancoli D. Physique générale – Ondes, optique et physique moderne. De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1993
Hecht E. Physique. De Boeck Université, Bruxelles, 1999
John W. Hill, Ralph H. Petrucci, Terry W. McCreary, Scott S. Perry, Chimie Générale 2ème édition, ERPI, Québec, 2008
John W. Hill, Ralph H. Petrucci, Terry W. McCreary, Scott S. Perry, Chimie des Solutions 2ème édition, ERPI, Québec, 2008
Kane J. et Sternheim M. Physique. Dunod, Paris, 1999
Raven P. et al. Biologie. De Boeck Université, Bruxelles, 2007
Ray C. et Poizat J.-C. La physique par les objets quotidiens. Belin, Pour la science, Paris, 2007

Annexe 2 : Consignes du travail

UE Sciences 3 : Actualités scientifiques

- Choisir un sujet dans l'actualité scientifique pour chaque discipline Biologie, Chimie, Physique

- Explorer ces 3 thèmes à travers différentes ressources :
  - Articles de revue scientifique
  - Livres
  - Sites Internet pertinents
  - Documentaires
  - …

- Construire un portfolio des ressources explorées.

  Contenu du portfolio :
  - Article de départ
  - Questionnement sous forme mind-map
  - Articles : Référence + résumé des informations utiles
  - Livres : Référence + résumé des informations utiles
  - Vidéos, sites Internet : Référence + résumé des informations
  - Ligne du temps si pertinente
  - **Synthèse de deux pages maximum** sur le thème : conclusion
  - Transposition didactique

  Organisation du portfolio :
  - Le contenu doit être organisé selon un plan pré-établi par le mind-map

- Les sujets choisis doivent être **validés par les enseignants au cours de la semaine 5**.

- **Evaluation écrite et orale**

Evaluation écrite (50% de la note) :

L'épreuve écrite consiste au dépôt du portfolio sur iCampus, à la date fixée selon l'horaire des examens.

Exigences sur la forme de l'écrit :

- Orthographe et syntaxe correctes (Pas plus d'une faute d'orthographe par page)
- Respect des conventions d'écriture en Sciences (indices, exposants, majuscules, minuscules…)

- Page de garde avec le titre, l'étudiant auteur, le nom des enseignants, l'année académique et la session.
- Pagination
- Table des matières
- Bibliographie rédigée selon les normes APA
- Webographie comportant la dernière date de consultation des sites Web

Exigences sur le contenu :

- Qualité des sources consultées (pas de blogs, forums, …)
- Pertinence, justesse et structuration du contenu
- Qualité de la synthèse
- Aucun plagiat

D'éventuels commentaires du travail peuvent être donnés lors des cours et non lors du blocus ou de la session. Ceux-ci ne constituent pas une précorrection du travail.

Si la note du travail écrit est inférieure à 50%, l'étudiant sera refusé à l'examen oral.

Evaluation orale (50% de la note) :

Objet de l'évaluation :

A partir d'un article scientifique et des ressources consultées, l'étudiant doit être capable de présenter la démarche effectuée en partant de l'exploration du mind-map et d'exposer une brève synthèse du sujet exploré. Il doit être capable de commenter les questions qu'il s'est posé lors de cette synthèse et les réponses obtenues à ces questions.

L'étudiant doit prévoir des exploitations didactiques pour chacun des sujets.

La durée de l'exposé ne peut pas dépasser 15 minutes pour l'ensemble des trois disciplines.

L'exposé doit être illustré par un support visuel de type PowerPoint.

Annexe 3 : Contrat didactique de l'ActA

CONTRAT DIDACTIQUE
Année académique 2019-2020

Activités d'apprentissages : *Biologie 5-Chimie 5-Physique 5*	
Section : *Normale Secondaire Sciences*	ECTS : 3 *ECTS*
Année : *Bloc 2*	Heures : *55 h*
Enseignant titulaire : *Dominique Brossard-Gwenaëlle Leclercq-Hélène Vanhove*	

1. A propos de l'unité d'enseignement

Unité d'enseignement (UE) : Sciences 3 (responsable : Ahmed Meksem)

Section : Normale Secondaire Sciences

Nombre de crédits : 3 ECTS en BLOC 2 pour 55 h de cours.

2. Compétences de formation développées / axes de formation

Cette UE vise à développer les compétences décrétales suivantes :

- maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
- maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
- entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;
- mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;
- faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel.

Au terme de l'UE, l'étudiant devra être capable :

- de restitution des connaissances acquises ;
- de transférer les connaissances acquises pour résoudre des problèmes différents de ceux résolus aux cours, pour expliquer les expériences réalisées aux cours et des applications de la vie courante ;
- d'illustrer des notions scientifiques par des exemples concrets ;
- d'analyser et utiliser les informations données par un schéma, un graphique, une illustration ;
- de communiquer des informations sous forme graphique ou de tableau et en langage mathématique ;
- d'utiliser un langage écrit correct pour formuler des connaissances scientifiques ;
- de développer une posture de doute ;
- être capable de distinguer un savoir scientifique d'une croyance.

Autres connaissances et/ou compétences prérequises et/ou liens avec d'autres UE :

- Notions de mathématiques élémentaires et en sciences acquises en secondaire.
- Usage correct de la langue française parlée et écrite.

3. Objectifs de l'activité d'enseignement

Les différentes activités d'apprentissage composant cette UE visent à cibler les objectifs suivants :

- maîtriser les savoirs théoriques nécessaires à l'enseignement des sciences dans l'enseignement secondaire inférieur ;
- s'approprier des méthodes didactiques des sciences ;
- pratiquer la démarche scientifique ;
- construire une culture scientifique dépassant les notions à enseigner ;
- exercer la "rigueur intellectuelle" (honnêteté, précision, raisonnement logique, objectivité).

Contenus :

Actualité scientifique – l'impact des sciences dans le monde actuel

4. Organisation du travail / attentes vis-à-vis des étudiants

- Utilisation et l'analyse de ressources (manuels scolaires, articles, multimédias, ...) ;
- Préparation de séquences didactiques
- Recherche documentaire, rédaction et présentation d'exposés.

5. L'évaluation

L'évaluation de l'AA est une évaluation intégrée pour l'UE Sciences 3 comprenant un examen écrit et oral selon les modalités précisées dans les consignes présentes sur iCampus.

« REE § 8.5. Si le mode d'évaluation retenu est l'épreuve intégrée, la note est déterminée collégialement par les enseignants de l'unité d'enseignement au moyen d'une grille d'évaluation commune aux différentes activités d'apprentissage, et est attribuée à l'UE dans son ensemble. »

Biologie 5 - Chimie 5- Physique 5 : écrit et oral - 3 ECTS

La réussite de l'UE implique une note finale d'au moins 10/20.

Ecrit : 50% Oral : 50%

La maîtrise de la langue française peut être évaluée dans tous les travaux (écrits et oraux) et à tout moment. Une non-maîtrise pourra entraîner l'échec à l'UE.

6. Support(s) de cours et bibliographie

Les supports sont disponibles sur iCampus au fur et à mesure de leur utilisation au cours. Il s'agit des présentations PowerPoint et de divers éléments utilisés durant le cours.

Les principales sources qui ont permis de bâtir ce cours et qui constituent de bonnes lectures sont :

- Atkins - Jones. Principes de chimie. De Boeck supérieur, Bruxelles, 2018
- Benson H. Physique - Mécanique. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 1999
- Callen J.-C. Biologie cellulaire, des molécules aux organismes. Dunod, Paris 2005
- Campbell N. et Reece J. B. Biologie. De Boeck Université, Bruxelles, 2004

- Donald A. McQuarrie, Ethan B. Gallogly, Peter A. Rock. Chimie générale. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2012
- Giancoli D. Physique générale - Mécanique et thermodynamique. De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1993
- Hecht E. Physique. De Boeck Université, Bruxelles, 1999
- John W. Hill, Ralph H. Petrucci, Terry W. McCreary, Scott S. Perry, Chimie Générale 2ème édition, ERPI, Québec, 2008
- John W. Hill, Ralph H. Petrucci, Terry W. McCreary, Scott S. Perry, Chimie des Solutions 2ème édition, ERPI, Québec, 2008
- Kane J. et Sternheim M. Physique. Dunod, Paris, 1999
- Raven P. et al. Biologie. De Boeck Université, Bruxelles, 2007
- Ray C. et Poizat J.-C. La physique par les objets quotidiens. Belin, Pour la science, Paris, 2007

7. Prise de contact avec les enseignants

dominique.brossard@he-ferrer.eu; gwenaelle.leclercq@he-ferrer.eu; helene.vanhove@he-ferrer.eu

Nom et prénom de l'étudiant :

Signature :

Annexe 4 : Grille pré formation CAPAES

CRITERES	INDICATEURS	PONDERATION
COMMUNIQUER A L'ORAL		
Compétence : comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française		
Qualité de la communication verbale et non verbale	Élocution, articulation et aisance	**0-1-2**
	Style et vocabulaire	**0-1-2**
	Cohérence et intelligibilité	**0-1-2-3**
Compétence : comprendre et s'exprimer en utilisant un langage scientifique approprié		
Qualité scientifique des réponses	Compréhension des questions posées	**0-1-2-3-4**
	Utilisation des termes scientifiques appropriés	**0-1-2**
	Pertinences des réponses (réponses justes et complètes)	**0-1-2-3-4**
	Argumentation – raisonnement logique	**0-1-2-3**
Note obtenue (oral)	**/20**	
COMMUNIQUER A L'ECRIT **Compétences seuils** ***(attention - à partir d'une seule compétence seuil non-acquise, l'étudiant est en échec)*** **:** o Maîtrise écrite de la langue française (orthographe et syntaxe correctes - pas plus d'une faute d'orthographe par page). o Exactitude et pertinence scientifique du contenu.		
Qualité rédactionnelle	Production structurée et soignée respectant les normes rédactionnelles	**0-1-2**
	Capacité de synthèse	**0-1-2**
	Lisibilité, choix et pertinence des figures	**0-1-2**
Qualité de la cohérence rédactionnelle (plan et enchaînements)	Explications claires et précises	**0-1-2**
	Fil conducteur perceptible	**0-1**
	Le contenu est en adéquation parfaite avec le sujet	**0-1-2**

Qualité des contenus disciplinaires	Appel aux connaissances ou compétences acquises dans le cadre des enseignements disciplinaires	**0-1-2**
	Maîtrise des concepts scientifiques	**0-1-2-3-4**
	Sujet traité dans sa totalité	**0-1**
	Fiabilité et conformité de la bibliographie, des références et des renvois	**0-1-2**
Note obtenue (écrit)	**/20**	
Moyenne pondérée de l'UE (écrit/oral)	**/20**	

Annexe 5 : Compétences HEFF

CHERCHEUR

11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir

1ère année	2ème année	3ème année
11.1. Prendre connaissance et utiliser des sources d'information	11.1. Prendre connaissance et utiliser des sources d'information	11.1. Prendre connaissance et utiliser des sources d'information
- Etablir un inventaire des centres de ressources (bibliothèques, ludothèques, médiathèques …) et de leurs offres au niveau pédagogique - Recourir à ces centres aux moments opportuns - Utiliser les sources proposées - Rédiger une référence bibliographique - Rassembler des documents variés autour d'un thème	- Sélectionner des documents variés de façon pertinente et en fonction d'un contexte donné - Diversifier les sources d'information - Justifier le choix des documents - Maîtriser l'utilisation des médias et des TIC	- Choisir avec pertinence des outils pédagogiques issus des médias et TIC - Porter un regard critique sur le mode d'utilisation de tout document
11.2. Analyser des documents	11.2. Analyser des documents	11.2. Analyser des documents
- Dégager les informations utiles - Confronter différentes sources répondant à une même question - Evaluer la qualité d'un document	- Analyser des médias de manière critique - Repérer les différentes étapes de la démarche expérimentale dans une recherche - Evaluer l'objectivité d'un document - Evaluer la pertinence d'un document	- Structurer un ensemble d'informations provenant de sources différentes
11.3. Transférer les apports des documents	11.3. Transférer les apports des documents	11.3. Transférer les apports des documents
- Utiliser les documents . pour concevoir des outils pédagogiques . pour établir des liens	- Choisir les documents avec pertinence pour concevoir des outils pédagogiques (initiation)	- Choisir les documents avec pertinence pour concevoir des outils pédagogiques (certification)
11.4. Concevoir une recherche	11.4. Concevoir une recherche	11.4. Concevoir une recherche
- Cerner un sujet de recherche documentaire - Etablir une carte conceptuelle à propos du sujet - Construire un questionnement autour du thème	- Choisir et délimiter un sujet de recherche - Elaborer un questionnement à propos d'une recherche - Formuler une hypothèse de travail - Déterminer les aspects théoriques pertinents - Proposer des situations expérimentales mettant en évidence le problème abordé	- Proposer une situation expérimentale répondant à un contexte donné - Construire des outils de recherche - Mettre en pratique un dispositif expérimental - Décrire les résultats avec objectivité - Interpréter les résultats avec objectivité et en tirer les conclusions au niveau de la pratique pédagogique
11.5. Manifester son autonomie et son indépendance	**11.5. Manifester son autonomie et son indépendance**	**11.5. Manifester son autonomie et son indépendance**
- **Prendre conscience de son besoin d'information et de savoir** - Sur sollicitation, entamer une démarche vers une source d'information	- Entamer de manière autonome une démarche de recherche d'information	- Oser des choix personnels - Se dégager progressivement de l'approbation de l'autorité - Porter un regard critique sur les sources - Cultiver un esprit ouvert au contact de la recherche

PÉDAGOGUE

5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique

1ère année	2ème année	3ème année
a) Acquérir un savoir en psychopédagogie pour guider l'action pédagogique		
5.1.S'approprier quelques concepts psychopédagogiques	5.1.S'approprier quelques concepts psychopédagogiques	5.1.S'approprier quelques concepts psychopédagogiques
- Définir des concepts - Illustrer des concepts - Caractériser des concepts	- Définir, illustrer et caractériser de nouveaux concepts - Analyser, comparer et structurer les concepts en réseaux - Utiliser les réseaux conceptuels pour structurer des savoirs et préparer une progression (planifier)	- Définir, illustrer et caractériser de nouveaux concepts - Consolider, généraliser la logique cohérente des concepts
5.2. S'approprier quelques modèles psychopédagogiques	5.2. S'approprier quelques modèles psychopédagogiques	5.2. S'approprier quelques modèles psychopédagogiques
5.2.1. Modèles pédagogiques	5.2.1. Modèles pédagogiques	5.2.1. Modèles pédagogiques
- Enregistrer quelques modèles - Illustrer quelques modèles - Repérer quelques paramètres des modèles - Identifier des intentions - Classer des intentions selon leur degré de généralité - Rechercher des compétences pertinentes dans les socles - Produire des objectifs (initiation)	- Enregistrer et illustrer quelques nouveaux modèles - Hiérarchiser et harmoniser des intentions (initiation) - Choisir des compétences relatives à un contexte donné - Produire des objectifs correctement rédigés	- Faire l'étude critique de quelques modèles appartenant à différents courants pédagogiques - Justifier un choix pédagogique - Harmoniser compétences et objectifs dans un contexte donné - Hiérarchiser des objectifs - Produire des objectifs différenciés
5.2.2. Modèles d'apprentissage	5.2.2. Modèles d'apprentissage	5.2.2. Modèles d'apprentissage
- Enregistrer quelques modèles généraux d'enseignement/apprentissage - Comprendre la problématique enseigner/apprendre - Identifier des facteurs d'apprentissage - Déceler des difficultés d'apprentissage, comprendre le statut de l'erreur	- Enregistrer et illustrer quelques nouveaux modèles - Analyser et comparer des modèles - Evaluer l'apport de ces modèles dans les pratiques pédagogiques - Détecter et analyser les variables d'une situation d'apprentissage	- Connaître des stratégies de différenciation des apprentissages - Remédier aux obstacles à l'apprentissage (y compris dans le spécialisé)
5.2.3. Modèles d'évaluation	5.2.3. Modèles d'évaluation	5.2.3. Modèles d'évaluation
- Identifier des moments et des procédés d'évaluation de toute forme - Caractériser les types d'évaluation	- Connaître différents types d'évaluation - Analyser des outils d'évaluation - Placer l'évaluation au sein même de l'apprentissage	- Choisir le type d'évaluation approprié - Justifier la pertinence d'une évaluation, dans un contexte donné
5.3. S'approprier quelques outils psychopédagogiques	5.3. S'approprier quelques outils psychopédagogiques	5.3. S'approprier quelques outils psychopédagogiques
- Analyser une grille d'observation - Repérer les différents postes d'une préparation écrite - Repérer les critères d'élaboration d'un timing (une semaine)	- Planifier un apprentissage sur une période de plus d'une semaine - Placer des activités sur un planning en envisageant une approche globale de l'élève	- Planifier une séquence d'apprentissage complète, y compris l'évaluation et la régulation) - Planifier son action pédagogique sur une longue durée, en prenant en compte les différents paramètres du travail quotidien (partenaires extérieurs, chronobiologie)
5.4. S'approprier quelques méthodes et cheminements propres au projet d'enseigner	5.4. S'approprier quelques méthodes et cheminements propres au projet d'enseigner	5.4. S'approprier quelques méthodes et cheminements propres au projet d'enseigner
- Identifier des méthodes d'apprentissage et de travail en fonction du niveau d'enseignement - Connaître le cadre spatio-temporel des apprentissages - Repérer les dimensions du projet d'enseigner - Appréhender la dimension épistémologique (réflexion sur les contenus) - Repérer des conditions d'appropriation des savoirs par l'enseignant - Repérer des tâches de l'enseignant lors de la prise en charge de l'apprentissage en classe : organisation de situations d'enseignement / apprentissage, construction de séquences didactiques, approche de la classe et de son fonctionnement, …	- Analyser des méthodes d'apprentissage et de travail - Critiquer des méthodes d'apprentissage et de travail	- Elargir un inventaire de démarches différenciées - Justifier son choix
b) Acquérir un savoir en didactique des disciplines pour guider l'action pédagogique		
5.5. Analyser le savoir à enseigner	5.5. Analyser le savoir à enseigner	5.5. Analyser le savoir à enseigner
- Identifier et isoler les concepts intégrateurs - Définir les différents concepts		
5.6. Mettre en place la transposition didactique	5.6. Mettre en place la transposition didactique	5.6. Mettre en place la transposition didactique
- Passer des concepts aux notions. - Reconstruire spécifiquement le savoir à enseigner - S'approprier les méthodes didactiques spécifiques.		
c) Pratiquer l'interdisciplinarité		
5.7 Intégrer les compétences acquises dans les différentes disciplines	5.7 Intégrer les compétences acquises dans les différentes disciplines	5.7 Intégrer les compétences acquises dans les différentes disciplines
5.8. Intégrer les compétences des différents axes	5.8. Intégrer les compétences des différents axes	5.8. Intégrer les compétences des différents axes

MAITRE INSTRUIT

4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique

a) Maîtriser la langue française et d'enseignement, le cas échéant		
4.1. Maîtriser le langage oral et écrit	4.1. Maîtriser le langage oral et écrit	4.1. Maîtriser le langage oral et écrit
- Rédiger un texte en utilisant des formulations, une orthographe et une ponctuation correctes - Résumer un texte d'intérêt général présenté oralement - Choisir le niveau de langue adéquat - Utiliser un vocabulaire précis - Formuler des définitions de mots courants - Formuler des questions correctes et précises - Faire preuve d'une aisance langagière (syntaxe, débit, richesse) - Faire preuve d'une diction correcte (prosodie, prononciation, articulation)	- Résumer un texte écrit - Utiliser les connecteurs logiques - Argumenter - Adapter son langage en fonction du contexte - Maîtriser un vocabulaire étendu	- Intégrer les acquis de MLF dans toutes les situations notamment professionnelles et relatives au TFE
b) Maîtriser des savoirs et savoir-faire disciplinaires		
4.2 Développer des habiletés motrices et améliorer sa santé	4.2 Développer des habiletés motrices et améliorer sa santé	4.2 Développer des habiletés motrices et améliorer sa santé
- Acquérir une bonne condition physique, en relation avec la fonction spécifique d'enseignement (endurance, force, souplesse, vélocité, puissance anaérobie alactique, agilité, dextérité,…) - Apprendre les habiletés gestuelles de base (coordination, expression, esthétique) relative à une discipline spécifique - Connaître et mettre en pratique les paramètres de la psychomotricité (schéma corporel, latéralité, structuration spatiale et temporelle, fine motricité), en relation avec la fonction spécifique d'enseignement	*Perfectionnement* - Acquérir une bonne condition physique, en relation avec la fonction spécifique d'enseignement (endurance, force, souplesse, vélocité, puissance anaérobie alactique, agilité, dextérité,…) - Apprendre les habiletés gestuelles de base (coordination, expression, esthétique) relative à une discipline spécifique - Connaître et mettre en pratique les paramètres de la psychomotricité (schéma corporel, latéralité, structuration spatiale et temporelle, fine motricité), en relation avec la fonction spécifique d'enseignement	*Intégration et application* - Acquérir une bonne condition physique, en relation avec la fonction spécifique d'enseignement (endurance, force, souplesse, vélocité, puissance anaérobie alactique, agilité, dextérité,…) - Apprendre les habiletés gestuelles de base (coordination, expression, esthétique) relative à une discipline spécifique - Connaître et mettre en pratique les paramètres de la psychomotricité (schéma corporel, latéralité, structuration spatiale et temporelle, fine motricité), en relation avec la fonction spécifique d'enseignement
4.3. S'approprier des notions et concepts	4.3. S'approprier des notions et concepts	4.3. S'approprier des notions et concepts
Notions et concepts de base - Reconnaître, identifier, discriminer des notions et concepts - Classer, construire, généraliser, caractériser, illustrer des notions et concepts de base - Mémoriser un vocabulaire de base - Construire des réseaux notionnels et conceptuels	*Elargissement des notions et concepts ; intégration* - Reconnaître, identifier, discriminer des notions et concepts complexes - Classer, généraliser, caractériser, illustrer des notions et concepts complexes - Mémoriser un vocabulaire complexe - Construire des réseaux notionnels et conceptuels	*Intégration de notions et concepts* - Reconnaître, identifier, discriminer des notions et concepts complexes - Classer, généraliser, caractériser, illustrer des notions et concepts complexes - Mémoriser un vocabulaire complexe - Construire des réseaux notionnels et conceptuels
4.4. S'approprier des modèles	4.4. S'approprier des modèles	4.4. S'approprier des modèles
Notions et modèles de base - Lire, comprendre, mémoriser des modèles - Reconnaître des modèles - Sélectionner des modèles pertinents - Utiliser des modèles dans des situations réelles	*Elargissement des modèles : intégration* - Lire, comprendre, mémoriser des modèles - Reconnaître des modèles - Sélectionner des modèles pertinents - Utiliser des modèles dans des situations réelles	*Intégration de modèles* - Lire, comprendre, mémoriser des modèles - Reconnaître des modèles - Sélectionner des modèles pertinents - Utiliser des modèles dans des situations réelles

4.5. S'approprier des outils	4.5. S'approprier des outils	4.5. S'approprier des outils
Outils de base - Lire, comprendre, analyser des outils - Utiliser des outils - Sélectionner des outils pertinents - Construire des outils	*Elargissement des outils : intégration* - Lire, comprendre, analyser des outils - Utiliser des outils - Sélectionner des outils pertinents - Construire des outils	*Intégration d' outils* - Lire, comprendre, analyser des outils - Utiliser des outils - Sélectionner des outils pertinents - Construire des outils
4.7. S'approprier des méthodes et techniques	4.7. S'approprier des méthodes et techniques	4.7. S'approprier des méthodes et techniques
Méthodes et techniques de base - Identifier des méthodes et techniques - Comprendre des méthodes et techniques - Sélectionner des méthodes ou techniques pertinentes - Utiliser, transférer une méthode ou technique	*Elargissement des méthodes et techniques; intégration* - Identifier des méthodes et techniques - Comprendre des méthodes et techniques - Sélectionner des méthodes ou techniques pertinentes - - Utiliser, transférer, créer une méthode ou technique	*Intégration des méthodes et techniques* - Identifier des méthodes et techniques - Comprendre des méthodes et techniques - Sélectionner des méthodes ou techniques pertinentes - Utiliser, transférer, créer une méthode ou technique
c) Maîtriser les savoirs interdisciplinaires		
4.6. Intégrer les savoirs acquis dans les différentes disciplines	4.6. Intégrer les savoirs acquis dans les différentes disciplines	4.6. Intégrer les savoirs acquis dans les différentes disciplines

6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel

6.1. Prendre en charge le développement de sa culture générale	6.1. Prendre en charge le développement de sa culture générale	6.1. Prendre en charge le développement de sa culture générale
- Sur sollicitation, participer à des manifestations culturelles choisies dans un cadre donné - Sur sollicitation, étendre son champ de connaissances dans un cadre donné - Acquérir des comportements indicateurs d'intégration dans la culture et de la culture - Acquérir une vue de plus en plus large des évènements, des faits de civilisation et des conditions de vie - Développer son sens esthétique	- Sur sollicitation, participer à des manifestations culturelles au choix - Sur sollicitation, étendre son champ de connaissances	- Spontanément, participer à des manifestations culturelles - Spontanément, étendre son champ de connaissances
6.2. Eveiller les élèves au monde culturel	6.2. Eveiller les élèves au monde culturel	6.2. Eveiller les élèves au monde culturel
Supprimer ce 1.3.2., il doit apparaître dans praticien La compétence 13 ne fait que donner le but (afin de…)		

Annexe 6 : Grille post formation CAPAES

Nom :

Prénom :

Session d'examen :

Membres du jury :

Année académique : 2019/2020

UE : Sciences 3 Chimie 5/ GRILLE D'EVALUATION

CRITERES	INDICATEURS	PONDERATION
COMMUNIQUER A L'ECRIT **Capacité seuil :** Maîtrise écrite de la langue française (orthographe et syntaxe correctes - pas plus d'une faute d'orthographe par page).		
Compétence : entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir		
Qualité de la conception du travail de recherche	Pertinence de l'article	**0-1**
	Elaboration du questionnement à propos du sujet de l'article choisi	**0-1-2-3-4**
	Démarche autonome de recherche d'informations	**0-1-2-3**
Qualité des contenus disciplinaires	Appel aux connaissances ou compétences acquises dans le cadre des enseignements disciplinaires	**0-1-2**
	Maîtrise des connaissances ou compétences acquises	**0-1-2-3-4**
	Sujet traité dans sa totalité	**0-1**

	Fiabilité et conformité de la bibliographie, des références et des renvois	**0-1-2**
Compétence : maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique		
Qualité rédactionnelle	Production structurée et soignée respectant les normes rédactionnelles	**0-1**
	Capacité de synthèse	**0-1-2**
Qualité des savoirs et savoir-faire disciplinaires	Appropriation des notions et des concepts complexes	**0-1-2-3**
	Appropriation des outils informatiques	**0-1-2**
Compétence : maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique		
Qualité de la didactique	Mise en place d'une transposition didactique	**0-1-2**
	Pratique de l'interdisciplinarité en intégrant les compétences des différents axes	**0-1-2**
Compétence : faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel		
	Le sujet de l'article invite l'étudiant à étendre son champ de connaissances	**0-1**
Note obtenue (écrit)	**/30**	

COMMUNIQUER A L'ORAL		
Compétence : entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir		
Qualité de la conception du travail de recherche	Présentation du questionnement à propos du sujet de l'article choisi	**0-1-2-3**
	Présentation de la démarche autonome de recherche d'informations	**0-1-2-3**
Qualité des contenus disciplinaires	Appel aux connaissances ou compétences acquises dans le cadre des enseignements disciplinaires	**0-1-2-3**

	Maîtrise des connaissances ou compétences acquises	**0-1-2-3**
Compétence : maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique		
Qualité des savoirs et savoir-faire disciplinaires	Appropriation des outils informatiques	**0-1-2**
	Respect du temps imparti	**0-1**
	Maîtrise du langage oral	**0-1-2-3**
Compétence : maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique		
Qualité de la didactique	Mise en place d'une transposition didactique	**0-1-2**
Note obtenue (oral)	**/20**	

Les membres du jury

Annexe 7 : Plan d’accompagnement

Plan d’accompagnement

BIBLIOGRAPHIE

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. et Rochat, J. M. (2011). « L'évaluation des enseignements par les étudiants EEF », *Recherche et formation*, n°67, p. 53-72. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387.

Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013). *Cent notions pour comprendre la pédagogie de l'enseignement supérieur,* In Berthiaume D. & Rege Colet N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques Tome 1 : Enseigner au supérieur*, Berne : Peter Lang.

Berthiaume, D. & Rege-Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques (Vol. 1).* Berne: Peter Lang.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals (Vol. 1).*

De Ketele, J.-M. (2006). *Contrôles, examens et évaluation,* In Gérard, F-M. (2009). *Evaluer des compétences, guide pratique (2ème Edition)*. Bruxelles : De Boeck.

Gérard, F.-M. (2009). *Evaluer des compétences, guide pratique (2ème Edition)*. Bruxelles : De Boeck.

Laperrouza, M., Lanares, J., Sylvestre, E. (2019) "Visualizing constructive alignment in the process of course design", *Conference: Fifth International Conference on Higher Education Advances,* Universitat Politècnica de València, València. http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9330.

Leclercq, D. & Poumay, M. (2005) The 8 Learning Events Model and its principles. Release 2005-1. LabSET. University of Liège, available at http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf p 10/11

Merri, M. & Pichat, M. (2007). *Psychologie de l'éducation*, Rosny-sous-Bois : Breal.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,* In Berthiaume, D. & Rege-Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques (Vol. 1).* Berne: Peter Lang.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.*

Wolfs, J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, Du secondaire à l'université, Recherche-Théorie-Application (3ème Edition)*, Bruxelles : De Boeck.

INSTITUT ROGER GUILBERT
DE LA COMMISSION COMMUNAUTAIRE FRANÇAISE
enseignement
Francophones Bruxelles
PÔLE ACADÉMIQUE DE BRUXELLES

HENRY

CAPAES – Travail Intégrateur – UE4

« L'évaluation formative et continue attestant de la progression de l'étudiant au sein d'un dispositif d'initiation est-elle un levier pour la réussite ? »

Analyse d'un dispositif évaluatif proposé aux futurs AESI en mathématique.

Table des matières

1. INTRODUCTION 1

2. PRESENTATION D.A.P. 2

2.1. Contexte 2

2.1.1. Cursus 2

2.1.2. Étudiants 2

2.1.3. Enseignants 2

2.1.4. Ressources 2

2.2. Objectifs d'apprentissages 3

2.3. Contenus 4

2.4. Stratégies d'enseignement 6

2.5. Stratégies d'évaluation 7

3. PROGRESSION DU PROCESSUS EVALUATIF 8

3.1. Processus évaluatif avant le CAPAES 8

3.2. Processus évaluatif pendant la formation CAPAES 9

3.3. Processus évaluatif après la formation CAPAES 10

4. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES 16

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 17

6. ANNEXES 19

Annexe 1 : Les paradigmes de Paquay 19

Annexe 2 : Programme *Socrates* 19

Annexe 3 : Modèle SAMR 20

Annexe 4 : Développement croissant des compétences selon Lebrun 20

Annexe 5 : Répartition des critères de la grille n°3 selon la taxonomie croissante de Bloom 21

Annexe 6 : Description brève du modèle STPD 21

Annexe 7 : Plan d'accompagnement 22

Annexe 8 : Attestations d'accompagnement 24

1. INTRODUCTION

Ma fonction de Maître de Formation Pratique (MFP) en Haute École (HE) m'a donné l'occasion de participer à la formation CAPAES. Bien que j'eusse encore quelques années avant d'en avoir l'injonction institutionnelle, j'ai choisi d'entamer cette formation en parallèle au master en sciences de l'éducation et de la formation pour deux raisons principales. La première est issue de mon parcours professionnel. Voilà quelques années que j'ai le plaisir de former, en étroite collaboration avec les collègues directs, les futurs AESI en math à la HEFF et une certaine pratique s'est installée. Une pratique basée sur la bonne volonté, la réflexion concrète et l'expérience de terrain. Mais sur quelles assises académiques, sur quels cadres théoriques repose-t-elle ? Comment être capable, comme l'indique le décret du 17/07/2002 organisant le CAPAES, de **justifier ses choix** en termes de dispositif de formation tout en alignant les objectifs, les méthodes et à l'évaluation qui y est liée, et de pouvoir être en accord avec la compétence n°8 (C8) : *Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix*. La seconde, c'est l'environnement universitaire dans lequel j'effectue le master en sciences de l'éducation qui m'a poussé à ce nouvel engagement. Cette formation exclusivement théorique est axée sur la recherche. Les concepts et théories sont abordés, certes avec des méthodes pédagogiques modernes, mais leurs applications se limitent à des études de cas où les étudiants se doivent de prendre une posture de praticien-chercheur. Or, le développement à un haut niveau d'une compétence tel qu'attendu au sein de cette formation en master ne peut être optimal, comme l'indique Lebrun (2011), que si l'apprenant parvient à *analyser*, *synthétiser*, *évaluer* et ensuite *créer* au sein de cette compétence. C'est-à-dire passer d'un *savoir-faire* à un *savoir-devenir*, nous amenant doucement à s'inventer un devenir professionnel innovant voire innovateur. Dans ce sens, le master fait défaut et la formation CAPAES pallie les manquements. Maintenant la formation CAPAES achevée, force est de constater qu'elle va bien au-delà de l'illustration de modèles théoriques abordés lors du master plaçant l'étudiant comme praticien-chercheur. Il donne des cadres théoriques propres et spécifiques à l'enseignement dans le supérieur qui poussent à une distanciation par rapport à la pratique et amènent à une posture de praticien-réflexif. Dans ce sens, la formation CAPAES est un tout en soi dont la formation en sciences de l'éducation éclaire différemment certaines de ses dimensions.

L'objectif de ce travail est donc de parfaire une pratique générale au sein de la HE. Pour y parvenir, je développerai un dispositif qui me tient à cœur car essentiel pour la formation des étudiants : le **dispositif d'initiation** (**DI**). Il permet aux étudiants d'appréhender, une première fois, différentes facettes du métier et de les confronter avec leurs croyances. Il s'inscrit dans le cadre des AFP et se doit de s'adapter aux prescrits (Circulaire du 7/06/2001-la nouvelle formation des instituteurs et des régents, diffusée sous le n° 000092) qui les régissent et aux objectifs qu'il prétend. Dès lors, le dispositif et son évaluation doivent être à visée **formative** et doivent prendre une orientation de **régulation** des apprentissages pour les étudiants. De plus, j'estime que pour un premier dispositif de formation, relativement ambitieux quant aux objectifs à atteindre, l'évaluation de la performance des étudiants au terme du dispositif n'a que peu de sens, excepté si l'on souhaite ne garder que les meilleurs du moment. Il convient donc que l'évaluation, et pour être en accord avec la C1 (*Promouvoir la réussite des étudiants, en prenant en compte la diversité des parcours*) du décret précité, soit **continue** sur l'ensemble du dispositif. De cette façon, j'aspire à ce que l'évaluation formative et continue de la progression d'un étudiant soit un meilleur levier pour la réussite que l'évaluation de sa production finale ; tenant ainsi à apporter mon concours à la diminution de la *constante macabre* (Antibi, 2008) liée à la réussite dans le supérieur. Je fonde donc ce dossier sur le travail réflexif de la C8 pour favoriser le développement de la C1. J'en arrive à la problématique suivante :

L'évaluation formative et continue attestant de la progression de l'étudiant au sein d'un dispositif d'initiation est-elle un levier pour la réussite ?

Afin d'essayer de répondre à cette question, je présente, dans un premier temps le dispositif d'apprentissage professionnalisant. Ensuite, une analyse des différentes évaluations relatives au dispositif et de leurs évolutions sera effectuée. Je conclurai ce travail par des pistes de réponses issues de cette réflexion, des limites de celles-ci et quelques perspectives d'améliorations ultérieures.

2. PRESENTATION D.A.P.

Afin de décrire le DAP dont l'évaluation sera le cœur de ce travail, j'utilise le canevas visuel développé par **Sylvestre, Lanarès et Laperouza (2018)**. Cet outil permet une clarification des intentions pédagogiques, une prise de recul quant à la pratique et amène, après réflexion, à juger de l'alignement pédagogique tel que décrit par Biggs en 1996 (as cited in Detroz, Tessaro & Younès, 2020) sur lequel nous reviendrons. Ce canevas distingue différentes parties qui éclairent le DAP. Il s'agit des objectifs d'apprentissages, des contenus, des stratégies d'enseignement et des stratégies d'évaluation. Ces quatre parties se complètent par une description du contexte général dans lequel se déroule le dispositif, des étudiants auxquels il est destiné, des enseignants qui y interviennent, des ressources à disposition ainsi que la place du dispositif dans le cursus de formation de l'étudiant. Le DAP d'initiation à destination des étudiants de Bloc 1 au premier quadrimestre dans le cadre des AFP les amène à appréhender, une première fois, diverses facettes de leur futur métier.

2.1. Contexte

Le DAP d'apprentissage se déroule à la HEFF à la catégorie pédagogique, pour les étudiants ayant choisis l'option normale secondaire, en sous-section mathématique. Il s'inscrit dans l'UE « *Activités d'intégration professionnelle 1* » et plus précisément dans l'activité d'apprentissage « *Atelier de formation professionnelle 1* » (AFP) comptant un programme de 120 heures (10 ECTS) réparti sur les deux quadrimestres du bloc 1.

2.1.1. Cursus

Le DAP constitue en une série de connaissances, aptitudes et attitudes qui sera, par la suite, pour l'étudiant, une ressource majeure pour l'évolution dans son parcours. De caractère obligatoire, il ne comporte pas de prérequis ni de corequis. Il sera une partie des acquis d'apprentissage spécifiques aux AFP. Ces derniers définissant des acquis d'apprentissages intermédiaires comme décrits par Heinen et Lemenu (2015). Le dispositif amènera l'étudiant à pouvoir mieux observer et analyser les séances de cours lors du stage pédagogique par une base théorique et pratique. De plus, il permet d'aborder plusieurs compétences, utiles pour le métier d'enseignant, qui seront approfondies dans la suite du cursus. Il s'inscrit donc, de manière logique, au début du parcours des étudiants.

2.1.2. Étudiants

Le dispositif est dispensé pour les étudiants de bloc 1. Au début de l'année académique, ils étaient au nombre de neuf. Deux autres étudiants se sont inscrits tardivement et ont pris le dispositif en cours de route et deux autres encore recommencent le dispositif. Cinq garçons pour six filles, d'origines ethniques et culturelles variées avec une étendue d'âge allant de 18-19 ans à plus de 40 ans. De plus, le français n'est pas la langue maternelle pour quelques-uns. Certains ont obtenu leur CESS (Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur) en juin de l'année académique précédente, d'autres ont fait une tentative à l'université et d'autres encore sont en réorientation professionnelle. Le style cognitif diffère fortement de l'un à l'autre par leurs connaissances mathématiques et leurs perceptions de l'enseignement. Public hétérogène, au parcours antérieurs variés et aux compétences diverses, chaque étudiant est un individu à part entière à accompagner au mieux en fonction de ses particularités, et assurer la **C1**.

2.1.3. Enseignants

Les séances d'AFP sont organisées et réparties entre les différents enseignants responsables de cette AA au sein de l'UE. En effet, le décret du 12/12/2000 définissant la formation des instituteurs et des régents, décrit le cadre de travail du MFP comme un partage de fonctions entre le niveau d'enseignement d'origine et le niveau d'enseignement supérieur. De plus, il spécifie que le MFP collabore avec les professeurs de psychopédagogie et de discipline (les didacticiens), sur base de la confiance et du respect mutuel des compétences respectives. Les différentes séances du dispositif sont donc partagées, de manière à peu près équitable, entre les trois intervenants.

2.1.4. Ressources

a) <u>Externes</u>

Le dispositif est mis en place sur le premier quadrimestre et comporte dix séances de quatre heures. La pluralité des enseignants est une ressource essentielle. Elle permet une diversité de points

de vue et assure, à chaque étudiant, un développement précis de compétences complémentaires. Le matériel à disposition des enseignants et des étudiants est varié : ordinateurs, TBI, tableau classique, tablettes, manuels scolaires, référentiels et ouvrages pédagogiques. Du matériel plus spécifique à la discipline est disponible. De plus, l'occasion nous est donnée d'aller sur le terrain observer des enseignants *in situ* et « en train de donner cours ». Enfin, les bibliothèques à proximité de l'établissement sont une source d'information capitale pour les étudiants.

b) <u>Internes</u>

Ancien étudiant de la HEFF, je travaille maintenant dans l'option que j'ai suivie en 2005. J'ai gardé de cette période de bons souvenirs tant sur le plan humain que sur celui de la formation. Je souhaite donc être un agent perpétuant cette qualité. Mon expérience dans le secondaire m'a permis de développer des compétences professionnelles et relationnelles qui sont, en tant que MFP, à transmettre ou, dans le cas de ce dispositif, à éveiller auprès des étudiants. Ces compétences se sont complétées par la rédaction de manuels scolaires de mathématique en coopération avec trois autres enseignants. De plus, très rapidement après l'obtention du diplôme, j'ai collaboré avec la HEFF en tant que maître de référence et j'ai donc gardé une proximité avec les enseignants mais également avec la philosophie générale de la formation. Ces éléments me permettent d'accompagner, aussi bien qu'il m'est possible, les étudiants dans leurs avancées au sein du dispositif. Du côté des étudiants, chacun possède des ressources qui lui sont propres : des connaissances mathématiques, mais souvent incomplètes et imprécises ; des représentations mentales quant à l'enseignement général et à la manière d'enseigner, issues de leur passé scolaire. Il est à remarquer que ces représentations n'aident pas nécessairement les étudiants pour ce dispositif. Souvent en effet, au départ, ceux-ci considère l'enseignement comme de la transmission d'informations ; ce dispositif veillera à amener les étudiants à revoir leurs copies sur ce sujet.

2.2. Objectifs d'apprentissages

La fiche UE[1] décrit les compétences décrétales que les étudiants doivent acquérir. Le DAP, envisagé dans ce travail, aborde une partie de celles-ci :

- *maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;*
- *maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;*
- *porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.*

Il permet de commencer à développer des compétences spécifiques aux AFP comme de pouvoir :

- *reconstituer une activité d'enseignement ;*
- *produire une préparation écrite ;*
- *mettre en place une situation d'apprentissage ;*
- *adopter une attitude qui favorise l'apprentissage ;*
- *utiliser les observations en vue d'ajuster son action pédagogique ;*

Les objectifs ciblant les compétences attendues sont également repris dans la fiche UE. Le dispositif oriente l'étudiant, dès le début de l'année académique, vers ces derniers et il en permet une première approche. Voici les objectifs à atteindre, en AFP et pour les stages, travaillés par ce DAP :

- *apprendre à observer et à décrypter une leçon ;*
- *préparer des situations variées et les tester ;*
- *maîtriser la préparation d'une leçon.*
- *l'étudiant est amené à réfléchir sur LA pratique enseignante. Il sera essentiellement observateur.*
- *aborder la pratique enseignante de manière progressive ;*
- *prendre conscience des réalités de sa future profession ;*

relater les moments significatifs d'une leçon, d'une séquence d'apprentissage

Il est possible de déterminer des objectifs opérationnels propres au DAP développé. Cependant, ces derniers ne sont pas repris explicitement ou de manière formelle, actuellement, ni pour les étudiants ni pour les enseignants. Ce manquement devra être combler dès l'année académique prochaine et montre déjà une carence au niveau de la triple concordance décrite par Biggs (1996), mais également au niveau de la cohérence entre les séances composant ce dispositif. Ce qui nous amène à développer le contenu spécifique des séances du DAP.

1 Fiche UE issue de https://fiches-ue.icampusferrer.eu/full_list.php

2.3. Contenus

Le dispositif est composé de dix séances permettant chacune une découverte ou un premier approfondissement spécifique à une facette du métier d'enseignant. Il a pour objectif *d'aborder la pratique enseignante de manière progressive*. La description qui suit indique le contenu de chaque séance. Ce dispositif a été utilisé lors de l'année académique 2019-2020, mais il est en place depuis plusieurs années. Il tend à se perfectionner au fil du temps, mais le point de l'évaluation, lui, ne progresse pas en conséquence.

La **première séance** consiste à suivre et à observer quelques heures de cours *in situ*. Les observations sont laissées libres et les étudiants indiquent ce qui leur semble pertinent. Il leur est ainsi possible d'appréhender quelques pratiques du métier, d'apercevoir les moments importants d'une leçon, de remarquer des comportements de l'enseignant, des élèves, ou des interactions entre ceux-ci. Cette première séance correspond à une *phase d'exploration* (Gérard, 2009), combinant une *activité fonctionnelle* (par une situation réelle) et une *mobilisation ponctuelle* des savoirs, savoir-faire et, dans ce cas, des représentations et croyances. Les objectifs des AFP qui commencent à être développés, petit à petit sont :

- *apprendre à observer ~~et à décrypter~~ une leçon ;*
- *prendre conscience des réalités de sa future profession ;*
- *relater les moments significatifs d'une leçon, d'une séquence d'apprentissage ;*
- *l'étudiant sera essentiellement observateur.*

Cette première séance se termine par une mise en commun « à chaud » de leurs observations pour éclairer des champs que certains n'auraient peut-être pas remarqués. Elle est menée par le MFP qui a un rôle d'animateur et assure l'interaction entre les étudiants et le professeur observé. Un rapport d'observation est demandé aux étudiants pour la séance suivante, permettant une base de travail pour les approfondissements prévus dans la suite du dispositif.

La **seconde**, menée par le psychopédagogue, est également une mise en commun des observations avec une première prise de recul. Cette mise en commun correspond à une évaluation informelle et formative d'une ressource, au cours de l'apprentissage et tient une fonction de régulation. Les étudiants sont conviés à déterminer la structure simple d'une leçon[2]. De manière plus générale, les étudiants sont amenés à mettre en évidence des critères, des exemples qui permettent au pédagogue d'aborder, de loin peut-être, les six paradigmes de Paquay (1994) (voir annexe 1 – p.19). Ils sont également invités à découvrir, de manière formelle, différentes techniques d'observation. C'est le moment *d'analyse* décrit par Gérard (2009) qui combine une mobilisation ponctuelle des savoirs et une activité de structuration.

Les étudiants se dirigent davantage alors vers l'objectif « *apprendre à observer et à décrypter une leçon* » en exploitant les outils fournis. Ils sont conscients des *moments significatifs d'une leçon*. Ils sont alors invités à retravailler leur rapport d'observation avec les nouveaux principes abordés. Un travail amènera l'étudiant à la phase de *synthèse* décrite par le même auteur et qui conjugue une mobilisation conjointe des principes abordés et des croyances préalables avec une activité de structuration post-contexte. C'est cette seconde version qui sera évaluée de manière formative et pour laquelle les étudiants recevront un feedback. Cette évaluation formelle, en fin d'apprentissage de ressources, a une fonction de régulation.

Les **troisième et quatrième séances** sont consacrées à l'approfondissement de la structure d'une leçon. Pour reprendre Gérard (2009) lorsqu'il évoque les moments d'apprentissage, c'est une phase *d'analyse* qui se représente, mais sur un autre pan disciplinaire que le précédent et qui s'allie avec un moment *d'exploration* dû au focus placé, lors de cette troisième séance, sur la découverte et la manipulation d'ouvrages et documents de référence. Les ateliers sont menés tantôt par le psychopédagogue, tantôt par les didacticiens ou encore par le MFP. Cette année, par exemple, les étudiants ont travaillé avec le MFP à la réalisation d'une introduction de leçon, à la mise en avant de l'induction nécessaire amenant *in fine* à la formalisation. En fin de séance, ils sont invités à produire

[2] Distinction entre les moments didactiques remarquables de la leçon et distinction entre les parties « matières » et « méthodo »

une introduction de leçon (en binôme) sur un sujet proche de celui traité et d'y annexer la formalisation. Le feedback par rapport à ce travail s'est fait par les canaux informatiques et sert d'évaluation formative et formelle de ressources en fin d'apprentissage, ayant une démarche descriptive en vue d'une régulation.

La **séance suivante** organise la suite du dispositif et est menée par le psychopédagogue. Chaque étudiant choisit un sujet de leçon à travailler parmi une liste composée par les didacticiens et le MFP. Les sujets sont relativement simples tant sur le plan de la « matière » que sur celui de la méthodologie. De plus, ils sont proches de ce que les étudiants sont susceptibles de devoir présenter lors de leur stage du second quadrimestre. Les étudiants doivent donc réaliser une séquence d'apprentissage sur un thème précis et restreint comprenant une mise en situation (introduction ou situation-problème), une formalisation (partie théorique) et une partie « exercices ». Pour reprendre les propos de Gérard (2009), les étudiants sont confrontés à une tâche située dans une même famille de situations que les activités ayant eu lieu auparavant. À la fin du quadrimestre, ils devront présenter une partie de leur séquence en micro-enseignement : courte séquence d'apprentissage destinée à des élèves et présentée aux enseignants et aux pairs. Dans cette séance, les étudiants sont conviés à la recherche documentaire, dans une bibliothèque pédagogique, qui leur sera utile pour la réalisation de cette lourde tâche.

Les **sixième et septième séances** sont animées davantage en équipe (didacticiens et MFP). Elles servent à *l'intégration* des ressources abordées. Les étudiants travaillent en autonomie ou en binôme (si les sujets choisis sont proches) à l'élaboration de leur séquence. Au départ, ils sont dans une phase tâtonnement au sein de l'intégration. Les enseignants tentent d'améliorer au maximum la qualité de leur production en les faisant réfléchir par une prise de recul, par des interrogations, questionnements sur le contenu abordé ou sur les pratiques mises en place pour y arriver. Dans ce principe, nous favorisons une approche des connaissances par une pédagogie de la découverte, de la construction et évitons au maximum une transmission des savoirs basée sur une pédagogie magistrale. Petit à petit, les étudiants prennent davantage d'indépendance dans leur réalisation et au niveau de leur réflexivité. Un travail plus précis est abordé, lors de la septième séance, concernant les feuilles destinées aux élèves, l'utilisation des consignes écrites ou orales, ou encore l'induction nécessaire entre la mise en situation et la formalisation. De plus, l'effet des contenus à aborder et des compétences à développer, présents dans la théorie et la partie d'exercices, sur l'introduction de la séquence est mise en avant. Enfin, lors de cette séance, les étudiants continuent à travailler sur leur séquence de manière autonome et ont la possibilité de demander l'avis de l'enseignant quant à leur production. Au niveau de l'évaluation, elle est informelle, synchrone, formative et à visée régulative. Ces séances permettent de commencer à développer auprès des étudiants différentes compétences :

- *préparer des situations variées ~~et les tester~~ ;*
- *maîtriser la préparation d'une leçon.*
- *l'étudiant est amené à réfléchir sur la pratique enseignante. ~~Il sera essentiellement observateur.~~*

La **séance 8** donne aux étudiants une dernière opportunité de développer leur séquence tout en bénéficiant des remarques des enseignants. De plus, elle aborde un aspect numérique : l'utilisation simple du TBI. Bien que les étudiants aient pu, lors de la 3e séance, découvrir quelques fonctionnalités de ce dernier lors de la confection en commun d'une mise en situation, ils n'ont pu s'y exercer. La séance débute donc par une présentation, par le MFP, de quelques fonctionnalités intéressantes pour le micro-enseignement qui se profile. Les étudiants sont ensuite invités à se familiariser avec l'outil et plus spécifiquement avec le logiciel ActivInspire. C'est une phase exploratoire dans l'apprentissage d'une ressource ciblée. La séance se déroule dans un local informatique pour donner l'accès à chacun à un ordinateur.

Quelques jours après, les étudiants envoient leur préparation de leçon aux enseignants. Une dernière évaluation formative informelle, asynchrone, à orientation régulative.

La présentation des séquences d'apprentissage constitue la **pénultième séance**. Les étudiants « donnent cours », successivement, à leurs condisciples et aux enseignants. C'est le moment du réinvestissement selon Gérard (2009). L'évaluation formative et formalisée par l'écrit est le cœur de l'évaluation du DAP. Elle a lieu après l'apprentissage et a une fonction descriptive. En d'autres termes, chaque présentation est suivie d'une phase de critiques constructives par les étudiants et les

enseignants : commentaires portant sur les observations faites, mais également par rapport à la leçon écrite préparée. Les étudiants y développent leurs compétences d'observation et d'analyse de leçon. Il leur sera demandé de préparer, **en binôme**, pour la dernière séance, un rapport d'observation sur une des séances observées. Par ce biais, les étudiants sont dans le quatrième temps de structuration de l'apprentissage concernant l'observation. Cette séance de micro-enseignement est le point d'orgue du dispositif. Elle permet à l'étudiant de *tester une situation préparée* mais aussi d'entamer une *réflexion sur la pratique enseignante par l'observation des autres étudiants*. Avant d'entamer la formation en vue de l'obtention du CAPAES, l'évaluation du dispositif se basait essentiellement sur la prestation des étudiants lors de cette séance. Cependant, l'évaluation devrait juger de la progression de l'étudiant **tout au long des séances**. Elle aurait dû, en continu, comprendre les corrections des feedbacks ainsi que d'autres aspects qui seront abordés plus en détail dans la suite du travail. L'occasion me sera bientôt donnée d'aborder l'évolution de ma pratique évaluative comme outil de suivi continu des séances prestées par les apprenants : nulle au départ, balbutiante par la suite, et enfin en belle progression. Mais avant cela, il convient de terminer l'explicitation du dispositif par la **dernière séance**.

Elle se concentre sur l'analyse de la prestation effectuée par les étudiants. Cette dixième séance se déroule en deux temps de durée équivalente. Le premier est mené par un didacticien où l'accent est mis sur la matière et la didactique inhérente. Les étudiants expriment leurs sentiments par rapport à cette première expérience d'enseignement, tant sur un plan émotionnel que sur un plan rationnel, tout en développant les éléments positifs de la prestation et ceux qui nécessitent une amélioration. Ensuite, le binôme ayant préparé le rapport d'observation correspondant donne leur analyse, leurs feedbacks et conseils d'amélioration. Les autres complètent s'ils le désirent. Enfin, l'enseignant conclut tout en laissant des pistes de réflexion. La séance sert de pont vers le futur. Elle ouvre le champ vers le travail et l'approfondissement des différentes facettes du métier, ou, pour le dire de manière plus théorique, des différents paradigmes développés par Paquay (1994) et qui servent encore de base pour l'évaluation de stage dans la suite du cursus. C'est au deuxième temps que le psychopédagogue rassemble et prend en charge les différentes sections, qu'il coordonne habituellement, pour analyser les prestations sous l'angle psycho-pédagogique. Dans l'ensemble, cette partie du dispositif est un cinquième moment dans le processus d'apprentissage qui pourrait compléter ceux évoqués par Gérard (2009) : un temps de conclusion en vue d'un réinvestissement pour le stage à venir. L'objectif de cette séance est de s'assurer que les étudiants puissent *relater les moments significatifs d'une leçon, d'une séquence d'apprentissage,* mais aussi qu'ils commencent à prendre conscience *des réalités de la future profession.* L'idéal ici serait que les étudiants arriver à *utiliser les observations* (effectuées par leurs pairs, mais également les leurs) *en vue d'ajuster leur action pédagogique.*

2.4. Stratégies d'enseignement

De manière générale, la méthodologie utilisée lors des séances d'AFP s'oriente vers ce que souhaitent développer les enseignants quant aux pratiques des étudiants et à leur manière d'appréhender le savoir et son transfert auprès des élèves. L'équipe d'enseignants estime qu'une construction des connaissances est davantage favorable à l'apprentissage qu'une transmission. Des théories développées dans le domaine de la psychologie des apprentissages sont observables au sein du DAP. Les paradigmes constructiviste de Piaget, socio-constructiviste des néo-piagétiens ou historico-culturel, représenté par Vygotsky, sont en application lors des séances. En effet, les étudiants sont confrontés à des conflits (socio)cognitifs, engendrés par des situations réelles (observation sur le terrain, recherche en bibliothèque) ou artificielles (création d'une séquence d'apprentissage et sa présentation). Ils sont engagés dans le processus de résolution du conflit par une motivation intrinsèque liée à leur choix d'entrée dans la formation et une motivation extrinsèque provenant de la production du rapport d'observation à fournir ou de la séquence d'apprentissage à mener. La mise en commun « à chaud » accentue, dans un premier temps, le conflit par l'échange d'idées et permet, dans un second temps, de commencer à le résoudre. Ce conflit servira également d'engagement pour la suite du dispositif. Pour favoriser l'apprentissage et en concordance avec la théorie socio-constructiviste (en particulier sur le principe affirmant que plus l'asymétrie sociale est forte entre deux individus, moins l'engagement sera fort dans la régulation du conflit socio-cognitif), l'équipe enseignante tente, autant que possible, de placer l'apprentissage dans la dimension socio-affective combinant d'une part, dans

l'axe cognitif, la contradiction (divergence des idées) et d'autre part, dans l'axe affectif, l'aménité (climat de bienveillance, de respect et d'écoute). De plus, l'intervention des différents membres de l'équipe pédagogique (psychopédagogue, didacticiens, MFP) équivaut à l'introduction d'un tiers dominant, aidant également à une régulation socio-cognitive du conflit de séance en séance.

En parallèle à cela, il est certain que la formation est façonnée par l'histoire et la culture. Le DAP d'initiation proposé est un construit doublement social : par l'interaction entre les enseignants et l'asymétrie de compétences issues des fonctions complémentaires qu'ils occupent et par ce qu'il propose comme objet d'apprentissage (façons de penser, d'agir, de mobiliser et de transférer des connaissances) déterminé par la culture, mettant ainsi l'équipe professorale et la culture en relation. De plus, le DAP permet un apprentissage doublement social pour les étudiants. Tout d'abord, l'apprentissage d'une partie de la culture enseignante par notamment l'appropriation de signes et d'outils ayant sens et significations servant de médiateur entre la culture et l'étudiant. Ensuite, un apprentissage (concernant des savoirs, aptitudes et attitudes) grâce aux interactions entre les étudiants et entre les étudiants et les enseignants. Progressivement au cours du dispositif, il y a un processus d'intériorisation des premières fonctions psychiques supérieures liées au métier d'enseignant. D'une activité collective et sociale par l'observation, la confrontation d'idées, la réalisation commune de petites parties de leçon, les étudiants arrivent à une activité individuelle en présentant une séquence d'apprentissage.

Au-delà d'une socialisation des apprentissages comme décrit précédemment, il est possible de reprendre certains concepts pédagogiques. Le dispositif est basé sur le sens comme le décrit Jans (1998) car il propose des activités qui ont un intérêt direct avec la future profession. De plus, l'équipe enseignante souhaite, au final, que les étudiants réalisent leur séquence d'apprentissage sur une construction des savoirs plutôt que sur leur transmission. Il est donc logique que les enseignants appliquent un principe similaire auprès des étudiants. C'est l'isomorphisme. Cependant, un problème de concordance apparait dans les liens entre l'outil évaluatif du dispositif et d'une part, les objectifs de celui-ci et d'autre part les méthodes utilisées en son sein.

2.5. Stratégies d'évaluation

L'évaluation du dispositif constitue un élément essentiel, à la fois pour ce travail mais principalement pour les étudiants qui la vivent. Bien que le micro-enseignement de la neuvième séance soit une sorte de finalité du DI, il n'en reste pas moins que plusieurs aptitudes sont nécessaires pour le mener à bien. Il convient donc de vérifier, l'acquisition de celles-ci, mais surtout, la progression dans cette acquisition au cours de la formation. A l'instar du professeur de mathématique qui se focalise sur le résultat d'un problème plutôt que sur le processus de résolution, l'unique évaluation d'une production finale me pose un réel problème de sens et de pertinence par rapport à la formation des étudiants dans son ensemble. En atteste d'ailleurs la circulaire[3] qui régit les AFP : « *Durant l'année, l'évaluation des Ateliers de Formation Professionnelle sera essentiellement formative, c'est-à-dire diagnostique, régulatrice et personnalisée* ». Je souhaite donc élaborer une évaluation continue et formative attestant de l'évolution de l'étudiant dans ce dispositif et permettant une amélioration de chacun. Pour compléter mon propos, je citerai Morissette (2010) : « *l'évaluation qui prend la forme d'un soutien explicite aux apprentissages plutôt que celle d'une sanction trouve une pertinence dans plusieurs pays qui visent à accroître la réussite scolaire* ». De plus, l'évaluation formative opérationnalise la C1 visant la promotion de la réussite à la condition nécessaire que l'évaluation en question place la responsabilité de l'enseignant dans le soutien explicite. Dès lors, l'évaluation du DI progressera, dans la suite de ce dossier, vers une visée formative pour l'étudiant, descriptive par rapport à son travail, avec une orientation régulative et surtout, dans une optique d'évaluation continue.

[3] Circulaire du 7/06/2001 concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents, diffusée sous le n° 000092 (2001).

3. PROGRESSION DU PROCESSUS EVALUATIF

Au départ, lors de ma première année en fonction, l'évaluation de ce dispositif était plus que sommaire. En effet, de grille d'évaluation, il n'y avait pas ! Bien que je m'efforçais à évaluer la présentation du micro-enseignement le plus objectivement possible, force est de constater qu'aucun des trois critères fondamentaux d'une évaluation n'était respectés. Le modèle de De Ketele et Gérard (2005) impose au praticien d'éprouver son outil évaluatif selon la pertinence, la validité et la fiabilité.

la pertinence	la validité	la fiabilité
•Non remplie car davantage sommative que formative	• Non remplie car évaluation de la prestation en micro-enseignement et pas du dispositif	•Non remplie car aucun critère ni indicateur n'est mis en avant explicitement

3.1. Processus évaluatif avant le CAPAES

Plus tard, une première grille est utilisée pour évaluer les étudiants en dernière séance. Présentée ci-après, je m'appuierai, pour l'analyser, sur les concepts de pertinence, validité et fiabilité comme précédemment, mais également par rapport à l'alignement pédagogique (Biggs, 1996).

Seuil minimal d'acquisition		
Concernant la préparation de la séquence		
	A	**NA**
▪ MLF (orthographe, syntaxe)		
▪ Structure de la leçon : distinction entre les MDR + distinction entre partie « matière » et « méthodo »		
▪ Présence et pertinence des prerequis		
▪ Les consignes sont claires et pertinentes		
▪ Les documents destinés aux élèves sont de qualité		
▪ Présence d'une bibliographique		
▪ Maîtrise de la matière		
▪ Présence d'une induction		
Concernant la prestation (micro-enseignement)		
▪ MLF (oral)		
▪ Les MDR de la séquence apparaissent clairement		
▪ Les questions poussent à la réflexion		
▪ L'enseignant fait émerger les rappels nécessaires		
▪ Maîtrise de la matière		
▪ Outils didactiques pertinemment utilisés		
▪ Structure du tableau / TBI		
▪ Favorise un climat propice à l'apprentissage		
Critères de perfectionnement		
▪ Modulation de la voix en fonction du moment d'apprentissage		
▪ Utilisation particulièrement efficace ou créative des outils		
▪ Utilisation de fonctionnalités avancée du TBI ou logiciel ActivInspire		
▪ Les profils kinesthésiques, auditifs et visuels sont pris en compte		
▪ La phase d'induction est particulièrement pertinente et bien effectuée		
▪ L'étudiant a fait preuve d'une grande créativité pour la réalisation de sa préparation ou dans les outils utilisés		
▪ Une pédagogie active basée sur la construction des savoirs est utilisée		
▪ Les exercices, présentés dans la préparation, sont variés, croissant au niveau de leur difficulté et favorisent la réflexion des élèves		
Non remise dans les délais : 0 / 20		
A partir de 4 items minimaux non-acquis : 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 / 20		
Moins de 4 items minimaux non-acquis : 10 / 20		
Tous les items minimaux acquis : 12 / 20		
Par item de perfection acquis : +1 /item ..... / 20		

Constat n°1 :
Mention du terme « **seuil** » mais **quid** des compétences, des critères et indicateurs ?

Constat n°2 :
Echelle d'appréciation dichotomique**.**

Constat n°3 :
Pas de prise en compte de l'ensemble du dispositif

Constat n°4 :
Liste des items mélangeant critères, objectifs, voire pseudo-compétence

Constat n°5 :
Manque d'indicateur permettant de juger de la valeur d'un item

Constat n°6 :
Sanction chiffrée + items éliminatoires + appréciation sommative

Constat n°7 :
Manque de clarté et cohérence entre items minimaux et de perfection.

Comme l'indiquent les nombreux constats associés à cette grille, elle ne semble pas efficace par rapport à l'objectif visé d'une évaluation continue et formative.

Les constats n°1, 4 et 5 montrent un problème au niveau de la **validité**. En effet, la distinction entre compétences, critères et objectifs n'est pas faite. De plus, aucun indicateur permettant de juger de la qualité d'un critère n'apparait. Je m'appuie ainsi sur les propos de Gérard et Roegiers (2011) quand ils précisent que « *la validité interne d'une grille critériée est actée si l'épreuve d'évaluation des*

compétences est bien construite, les critères bien identifiés et indépendants, les indicateurs pertinents et bien gérés ».

Les constats n°2 et 6 évoquent un souci de **pertinence**. Dans notre grille, la dichotomie dans l'échelle d'évaluation (acquis VS non-acquis) et la sanction chiffrée donnent une vision certificative de l'évaluation. De plus, elle « certifie » l'étudiant par rapport à un moment précis, sur base d'une production préparée et d'une prestation en *live.* L'ensemble du travail de l'étudiant n'est donc pas évalué. Il n'y a pas de prise en compte de la progression, mais uniquement une importance placée sur la performance. La grille, reflet d'un *habitus sommatif* de maître, est donc à rejeter, pour la simple raison qu'elle est à l'encontre des prescrits de la circulaire du 7/06/2001 régissant les AFP et citée plus haut. La pertinence est également mise à mal par l'absence de précision sur les compétences ciblées de l'évaluation, augmentant le sentiment d'une orientation sommative de celle-ci, comme le témoignent Bachy, Lebrun & Smidts (2010) en stipulant que l'évaluation certificative mentionne des objectifs or que l'évaluation formative préconise l'utilisation de compétences.

Les constats n°5 (à nouveau) et 7 indiquent un problème de sens. La plupart des items seront jugés par les différents évaluateurs en fonction de croyances ou d'indicateurs internes déterminés individuellement de manière plus ou moins consciente et plus ou moins pertinente. La grille n'est pas **fiable**. Elle ne peut attester du travail de l'étudiant de manière objective. Dès lors, pour citer De Ketele et Gérard (2005), il n'est pas possible d'assurer un degré de confiance par rapport au résultat de l'évaluation. La *généralisabilité* (Lopez & Laveault, 2008) fait défaut car cette grille, en l'état, n'est pas assez descriptive pour tout enseignant ou étudiant qui voudrait se l'approprier.

Le troisième constat indiqué, quant à lui, met à bas **l'alignement pédagogique**. Bien qu'il y ait cohérence entre les méthodes pédagogiques utilisées et les apprentissages visés, le lien entre ceux-ci et leur évaluation pose un réel problème. Effectivement, l'évaluation du DI ne porte que sur la prestation, c'est-à-dire, par étudiant, une trentaine de minutes et sur la préparation écrite qui correspond quant à elle a une durée difficilement déterminable mais qui comprend les trois séances en présentiel préparatoire et du travail à domicile. Il est ici inutile de présenter un *tableau de spécification* pour comprendre que le rapport entre le différentiel de temps accordé pour l'apprentissage et la prestation et celui du pourcentage d'items correspondants n'est pas correct. Une même pondération est accordée tant à la prestation qu'à la préparation or que les temps de ceux-ci ne correspondent pas. De plus, l'absence total d'items évaluant le travail pendant le processus d'apprentissage va à l'encontre de l'objectif développé de prendre en considération, dans l'évaluation, l'ensemble du travail et donc la progression dans l'acquisition des compétences.

3.2. Processus évaluatif pendant la formation CAPAES

Le début de la formation CAPAES a été l'occasion d'une prise de recul quant à cette première grille. Quelques aménagements ont permis de corriger des problèmes majeurs.

Seuil minimal d'acquisition			
Concernant la préparation de la séquence			
	A	VA	NA
▪ MLF :orthographe, syntaxe (A : < 3 fautes – NA : > 6 fautes)			
▪ Structure de la leçon : distinction entre les MDR + distinction entre partie « matière » et « méthodo »			
▪ Les prérequis nécessaires à la séquence sont indiqués et évoqués au moment adéquat			
▪ Les consignes sont claires, pertinentes, courtes, possède un verbe opérationnalisant			
▪ Les documents élèves sont esthétiques, paginés, avec structure et ne contient que des éléments pertinents pour la séquence			
▪ Présence d'une bibliographique disciplinaire et pédagogique			
▪ Maîtrise de la matière			
▪ Présence d'une induction			
Concernant la prestation (micro-enseignement)			
▪ MLF : oral – registre de langage – débit - claire			
▪ Les MDR de la séquence apparaissent clairement			
▪ Les questions poussent à la réflexion, font émerger les rappels, ne sont pas trop directes			
▪ Présence d'une phase d'induction			
▪ Maîtrise de la matière, vocabulaire approprié			
▪ Outils didactiques pertinemment utilisés			
▪ Structure du tableau / TBI			

Constat n° 1 : **Ajout d'un échelon d'appréciation** : « Voie d'acquisition »

Constat n°2 : Précision des items

▪ Adéquation entre ce qui est prévu et ce qui est fait			
Critères de perfectionnement			
▪ Modulation de la voix en fonction du moment d'apprentissage			
▪ Utilisation particulièrement efficace ou créative des outils			
▪ Utilisation de fonctionnalités avancée du TBI ou logiciel ActivInspire			
▪ Les profils kinesthésiques, auditifs et visuels sont pris en compte			
▪ La phase d'induction est particulièrement pertinente et bien effectuée			
▪ L'étudiant a fait preuve d'une grande créativité pour la réalisation de sa préparation ou dans les outils utilisés			
▪ Une pédagogie active basée sur la construction des savoirs est utilisée			
▪ Les exercices, présentés dans la préparation, sont variés, croissants au niveau de leur difficulté et favorisent la réflexion des élèves			
Appréciation Générale : Excellent –Très Bien–Bien–Satisfaisant–Passable–Insuffisant Points perfectibles : …… Points forts : ….			

Constat n° 3 :
Abandon de la sanction chiffrée

Constat n°4 :
Possibilité d'indiquer des remarques

Cette nouvelle grille expérimentée en début de formation CAPAES apporte une amélioration sur quatre niveaux par rapport à la pertinence. Tous prétendent à ce que l'évaluation se dirige vers l'objectif formatif ainsi que la circulaire du 7/96/2001 le prescrit. Première amélioration, constat n°1, c'est l'ajout, sur l'échelle d'évaluation, d'un niveau de maîtrise (*en voie d'acquisition*) qui permet de gagner en *sensibilité* par rapport à l'évaluation ainsi que le préconise Bonora (1996).
La précision des items, constat n°2, apporte des clarifications et évite plusieurs ambiguïtés.
La suppression de la note chiffrée, constat n°3, veille à ce que la culture appréciative commune, grâce à l'échelle d'appréciation du programme *Socrates* (annexe 2 – p.19), l'emporte sur la culture sommative et chiffrée. En effet, actuellement, le corps enseignant lui préfère une appréciation générale relevée de commentaires (constat n°4). L'impact espéré est de rompre avec la culture de l'évaluation chiffrée. Cependant, le tableau de conversion que fourni ce programme assurera une équité, en fin d'année, au moment de passer à l'évaluation certificative.
L'ajout de cet échelon et la suppression des notes chiffrées permettent également une plus grande uniformité dans l'appréciation des différents évaluateurs. Nous pouvons donc assurer que cette grille est davantage perçue comme pertinente car elle comprend maintenant les codes classiques d'une évaluation à visée formative.

Toutefois, cette grille a encore plusieurs défauts et l'acquisition des différents concepts abordés lors de la cette formation CAPAES m'a éclairé quant aux différents manquements importants qu'elle recèle. Grille qui, en l'état actuel, n'est pas encore critériée ! Au niveau de la validité, bien que des indicateurs apparaissent, la distinction entre ceux-ci et les critères est mince. De plus, les compétences relatives à ces derniers sont les grandes absentes. Du point de vue de la fiabilité, les faits parlent d'eux-mêmes. En effet, le retour des étudiants suite à leur évaluation laisse place à une prise de recul critique. Bon nombre d'entre eux ont ressenti un fossé entre le sens qu'ils ont trouvé pour les différents items et le sens de l'évaluateur. La précision apportée aux items n'est pas suffisante pour une *généralisabilité*. D'autre part, la grille ne répond pas au problème fondamental portant ce travail : l'évaluation de la **progression** de l'étudiant plutôt que sa production finale. En effet, à nouveau, l'accent est placé sur un temps restreint par rapport à l'intégralité du DI. Si celui-ci se veut initiateur, il convient qu'on n'en juge pas uniquement l'aboutissement qui est, dans le meilleur des cas, celui de l'initié. La grille critériée doit donc évaluer la progression au sein des compétences.
Les constats au niveau de l'alignement pédagogique sont inchangés. L'objectif et la méthodologie se concentrent sur une évolution des étudiants par rapport à différentes facettes du métier d'enseignant et, l'évaluation ne saura en tenir compte que si elle porte sur l'ensemble du dispositif plutôt que sur le moment final. La grille va donc à l'encontre de la C1.

3.3. Processus évaluatif après la formation CAPAES

Cette dernière grille, présentée sur la page suivante, tend à agréger les évolutions des précédentes afin de capitaliser en matière de pertinence, de validité et de fiabilité. Si la commission CAPAES la valide, elle sera effective en décembre 2020. Bien que vouée à évoluer sur base des conseils qui me seront donnés, j'espère qu'elle sera, un jour, le témoin d'un levier de réussite pour valoriser pleinement la progression de l'étudiant dans cette première partie de formation.

<table>
<tr><th colspan="2"><u>CRITÈRES MINIMAUX</u></th><th colspan="4"><u>Evaluation de l'indicateur</u></th></tr>
<tr><th>Compétence et critères issus du Référentiel de compétences ARES</th><th>Quatuor d'indicateurs</th><th>Descripteurs</th><th>A</th><th>VA</th><th>NA</th></tr>
<tr><td rowspan="4">COMPÉTENCE GÉNÉRALE 1 :
Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement dans les divers contextes liés à la profession.

Critère spécifique 1.1 :
Maîtriser la langue orale et écrite tant du point de vue normatif que discursif.

Evaluation du C 1.1
(sur base du ratio indicateurs acquis)
T. Bon (4/4) | Bon (3/4) | Suffisant (2/4) | Insuffisant
| | | |</td><td>MLF : Maîtrise écrite (de manière transversale - pour chaque production remise)</td><td>Ecrits avec une orthographe irréprochable
*(précision du seuil à atteindre pour l'évaluation de l'indicateur).
Syntaxe correcte.</td><td>(< 5 fautes)*</td><td></td><td>(> 10 fautes)*</td></tr>
<tr><td>MLF : Maitrise orale (séances 2, 7,8,9,10 -séance 9 : prestation et séance 10 :feedback)</td><td>Diction, articulation et débit de voix appropriés à la situation.
Langage oral correct dépourvu de registre familier.
Registres soutenu, académique et courant se complètent sciemment.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Qualité des consignes orales et écrites (séances 7,8 - séance 9)</td><td>Courtes
Explicites
Précises
Présentant un verbe opérationnalisant</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Qualité des documents destinés aux élèves (séance 7 – séance 9)</td><td>Les documents sont présentés pour favoriser la compréhension : clarté, pagination, structure, couleurs (si nécessaire)</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Compétence générale 4 : Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir <s>et oser innover</s>.

Critère spécifique 4.3 :
Mettre en question ses connaissances, pratiques, croyances, les actualiser, les ajuster.

Evaluation du C 4.3
(sur base du ratio indicateurs acquis)
T. Bon (4/4) | Bon (3/4) | Suffisant (2/4) | Insuffisant
| | | |</td><td>Remise en question (pdt tout le dispositif)</td><td>L'étudiant adapte sa posture d'enseignant en vue d'une pédagogie basée sur la construction des savoirs</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Capacité de l'étudiant à parfaire sa préparation (séances 6,7,8 et entre 8et9 – séance9)</td><td>Corrections et aménagements demandés sont apportés.
L'étudiant s'adapte par rapport aux feedbacks reçus.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Critique la prestation d'un pair (séances 1,2,9 - séance 10)</td><td>Observation et analyse d'une séquence d'apprentissage.
L'étudiant fourni un feedback pertinent.
L'étudiant fourni des pistes de réflexion ou d'amélioration.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Actualisation des connaissances (séance 5 – séance9)</td><td>Recours à des ouvrages de références disciplinaires et psychopédagogiques variés.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Compétence générale 5 : Développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement. **Critère spécifique 5.2 :** S'approprier les contenus, concepts, notions, démarches et méthodes de chacun des champs disciplinaires et psychopédagogiques. **Evaluation du C 5.2.** (sur base du ratio indicateurs acquis) T. Bon (4/4) | Bon (3/4) | Suffisant (2/4) | Insuffisant.	Expertise disciplinaire au sein de la préparation finale et de la prestation (séances 6 à 9)	Matière délivrée pertinente et liée à l'objectif opérationnel. Matière maîtrisée (exempte d'erreurs). Vocabulaire mathématique correctement et judicieusement utilisé. Les dires de l'étudiant ne laissent pas de place à une interprétation ou représentation mentale fausse.			
	Utilisation des outils (séances 1,8 – séance 9)	Utilisation du TBI comme *substitution* ou *augmentation*[4] OU utilisation du tableau classique avec structure. Utilisation logiciel de géométrie et/ou éditeur d'équations. Présence d'un matériel didactique pertinent			
	Maitrise de la structure d'une leçon (séances 3 – 4 – préparation finale)	Moments didactiques remarquables clairement visibles. Présence et pertinence des prérequis. Présence et pertinence des objectifs général et opérationnels. Distinction entre partie « matière » et partie « méthodo ».			
	Transposition didactique (de manière transversale – séance 9 : prépa et prestation)	Démarches dédiées aux visuels, auditifs et kinesthésiques. Présence d'induction entre mise en situation et formalisation. Les questions posées poussent à la réflexion. Les questions posées poussent à l'émergence des rappels.			
CRITÈRES DE PERFECTIONNEMENT					
Critère spécifique 1.1	Maitrise orale : pdt la prestation	Voix est modulée pour favorisée l'apprentissage			
Critère spécifique 4.3.	Critique la prestation d'un pair	Observation de séquence particulièrement pertinente			
Critère spécifique 5.2	Utilisation des outils	Particulièrement efficace, pertinente, originale (*modification* ou *redéfinition*[4])			
Critère spécifique 5.2	Transposition didactique	L'induction entre situation et formalisation est particulièrement pertinente			

Commentaires de l'équipe vis-à-vis du dispositif : ……	**Appréciation générale du jury (Source : SOCRATES)** ……

[4] Modèle SAMR – voir annexe 3 – p.20

Avant de commencer une analyse de cette grille, il est à remarquer que la place laissée aux commentaires n'est justifiée, dans ce travail, que par la mise en page. De plus, de nombreuses nouveautés font leur apparition et attestent de l'amélioration de la grille, qui maintenant est critériée ! Heureusement, ce n'est pas la seule qualité qu'elle acquiert.

Commençons l'analyse par l'invocation de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996).
Pour rappel, tout dispositif d'apprentissage pour être efficient se doit d'assurer la concordance entre la méthodologie, les objectifs et l'évaluation. Reprenons chacun des objectifs prévus par le dispositif et comparons-le à la méthodologie et l'évaluation.

Objectifs	Méthodologie	Evaluation
Maîtriser la langue orale et écrite tant du point de vue normatif que discursif.	A l'écrit, de nombreuses productions sont demandées. Pour l'oral, les étudiants, lors de **jeux de rôle**, ont l'opportunité de s'exercer.	Cette capacité revient comme critère pour lequel un quatuor d'indicateurs permet de situer le degré de maîtrise.
Mettre en question ses connaissances, pratiques, croyances, les actualiser, les ajuster.	Basé sur les feedbacks successifs, l'ouverture à d'autres choix possible. Accent placé sur l'auto-correction. Méthode : **études de cas**	Idem
S'approprier les contenus, concepts, notions, démarches et méthodes de chacun des champs disciplinaires et psychopédagogiques.	Lors des séances d'AFP, faire vivre à chacun des leçons (ou partie de) brassant les différentes notions et concepts nécessaires sur les deux niveaux. La séance n°1 est l'amorce du reste du dispositif. Méthode : **ateliers et projets**	Idem

Reprenons ensuite, pour poursuivre cette analyse, les priorités décrites par De Ketele et Gérard (2005).

Priorité n° 1 : la pertinence	Priorité n° 2 : la validité	Priorité n°3 : la fiabilité
•Visée formative •Orientation régulative	• Prise en compte de l'ensemble du dispositif	•Distinction entre compétences - critères - indicateurs •ambiguïté restreinte

Au niveau de la pertinence, la grille garde sa fonction formative, comme la précédente. La présence de critères détaillés par des indicateurs et reliés à une compétence facilite l'évaluation. Pour cela, des descripteurs sont ajoutés afin de donner plus de clarté aux indicateurs. Pour qu'un indicateur soit acquis, il est nécessaire que l'ensemble des descripteurs correspondants le soient également. Dans le cas contraire, l'indicateur sera « en voie d'acquisition ». Pour être non acquis, il suffit qu'aucun des descripteurs ne soit atteint. L'appréciation du degré de maîtrise de chaque critère se base sur le ratio d'indicateurs acquis. Le critère obtient la mention « suffisant » à la condition que la moitié (2/4) des indicateurs soient acquis ce qui est un lieu commun dans le monde de l'enseignement. Mais quid des indicateurs jugés « en voie d'acquisition » ? Hors de question de considérer par exemple que deux « voie d'acquisition » correspondent à un « acquis » ! Ce serait revenir à une vision sommative de l'évaluation et irait à l'encontre du principe du DI et des AFP en général. Ils sont tout bonnement hors-jeu. Formation rimant avec ambition, l'intention du dispositif est de sensibiliser les étudiants au principe qu'on ne peut être compétent à moitié. L'évaluation n'est-elle pas alors trop sélective ? Non, car il convient que l'évaluateur reste dans la situation des étudiants. C'est-à-dire que « acquis » ne correspond pas au niveau espéré d'un enseignant avec de l'expérience ou d'un étudiant en fin de

parcours académique. Les étudiants étant dans le premier quadrimestre de leur formation et le dispositif s'attachant à présenter différentes facettes du métier, il est indispensable de considérer que l'acquisition d'un indicateur se réalise à partir du moment où l'étudiant atteint ce que les enseignants sont censés attendre de lui à ce moment. Dès lors, par cette systémique de synthèse par critère, c'est la politique de l'excellence qui est promue tout en assurant la réussite. L'évaluation du critère détermine également une estimation, certes restreinte, sur la compétence qui le comprend. De plus, la grille, telle que se présente, permet aux étudiants de rectifier, corriger directement leur préparation et ce, grâce aux indicateurs « en voie d'acquisition ».

Continuons par la **validité** interne de l'évaluation qui, cette fois, peut être considérée comme plus adéquate. En effet, la grille d'évaluation porte sur l'ensemble du DI et plus seulement sur l'avant dernière séance. Ajoutons que l'ensemble des éléments, notions, pratiques abordés pendant le dispositif sont évalués. En attestent les indications présentes dans les parenthèses au niveau des indicateurs dans la grille. La distinction de couleurs indique d'une part les moments d'apprentissage et d'autre part les moments d'évaluation. Pour compléter, la validité de l'évaluation est renforcée par son adéquation avec le développement de compétences de haut niveau comme le préconise Lebrun (2011) (voir annexe 4 – p.20). Au sein du dispositif, les étudiants sont confrontés à :

Compétences	Séances	Compétences	Séances
1)l'observation :	1 - 9	5)l'analyse	1 – 2 – 8 – 9 – 10
2)la connaissance	2 – 3 – 5 – 8	6)la synthèse	9 – 10
3)la compréhension	4 – 6 – 7 – 9 – 10	7)l'évaluation	1 – 9
4)l'application	5 – 6 – 7 – 8	8)la création	5 – 6 – 7 – 8 – 9

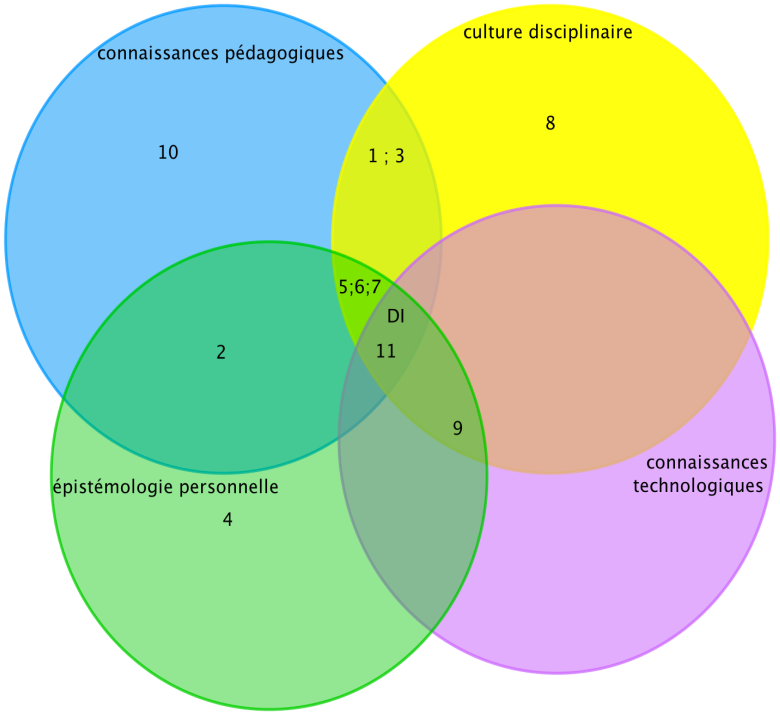
Projet ambitieux, comme annoncé précédemment, mais correspondant à l'objectif du dispositif de dévoiler, sans effrayer, plusieurs facettes de l'enseignant. Les critères mis en avant lors de l'évaluation répondent également, au travers des indicateurs correspondants, à la logique taxonomique croissante de Bloom (présenté en annexe 5 – p.21).

La **fiabilité** de la grille s'appuie sur la présence de descripteurs comme base évaluative. Bien que ceux-ci ne déterminent pas directement l'évaluation, ils procurent des indications contextualisées qui, placées dans le principe d'une évaluation d'un étudiant dans une première phase de formation, donnent des balises claires à tout un chacun. Le but des indicateurs et des descripteurs est de rendre concret les attendus de la grille critériée pour faire de l'outil évaluatif un outil d'apprentissages ce qui, pour rappel, est une intention de ce dossier. Grâce à ceux-ci, les étudiants peuvent enrichir leur production en adéquation avec l'attendu.

Après avoir, sans vouloir jouer sur une allitération, décrit les descripteurs, focalisons-nous sur les critères choisis. Gérard (2008) évoque quatre injonctions relatives aux critères :

- **La pertinence** : issus du référentiel ARES, les critères sont considérés comme pertinents.
- **L'indépendance** : chaque critère étant tiré d'une compétence différente, il est peu probable d'avoir recouvrement entre ceux-ci. Ainsi la non acquisition d'un critère n'a pas de conséquence sur celle d'un autre.
- **La pondération** : les différents critères sont équivalents. Aucune n'est plus important qu'un autre au niveau des critères minimaux. Seul un critère apparait deux fois au niveau de la performance, mais il s'avère important au sein du dispositif. De plus, l'échelle d'appréciations permet à l'enseignant de signifier à l'étudiant lequel des quatre niveaux a été atteint vis-à-vis du critère.
- **En nombre réduit** : trois critères sont exploités tantôt sur le plan minimaliste, tantôt au niveau du perfectionnement. Leur nombre est limité volontairement pour que l'étudiant puisse être focus. Conformément au guide pratique de Gérard (2008), les critères minimaux occupent une place majeure et le critère de maîtrise, une place moindre.

Pour conclure l'analyse, situons la grille évaluative du DI par rapport au modèle STPD (Bachy, 2014 ; Berthiaume & Bachy, 2017) et selon les différents paradigmes de Paquay (1994). Selon le premier modèle évoqué, dont une brève description est présentée dans l'annexe 6 (p.21), l'évaluation du dispositif se situe au centre de la rosace élaborée par les auteurs. Pour s'en assurer, voici la répartition des différents indicateurs sur le schéma correspondant.



- Indicateur n°1 : MLF*
- Indicateur n°2 : consignes
- Indicateur n°3 : doc. Elève
- Indicateur n°4 : Remise en question
- Indicateur n°5 : auto-correction
- Indicateur n°6 : critique d'un pair
- Indicateur n°7 : actualisation
- Indicateur n°8 : expertise disciplinaire
- Indicateur n°9 : outils
- Indicateur n°10 : structure
- Indicateur n°11 : transposition didactique

DI = dispositif d'initiation

*La MLF écrite et orale sont ici rassemblées

De fait, bon nombre de zones contiennent un indicateur, mais ce n'est pas moins logique au vu de la complexité qu'est la tâche d'enseigner. Si les zones libres ont un rapport avec l'aspect technologique, c'est parce que l'étudiant doit encore se familiariser avec le T.B.I. !

Finissons donc par un parallèle entre l'évaluation du dispositif et les paradigmes développés par Paquay (1994), étant donné que ceux-ci sont abordés par les étudiants eux-mêmes au sein du DI. Chacun des paradigmes est illustré par un ou plusieurs indicateurs. A nouveau, il n'est pas possible d'associer directement la compétence ou le critère totalement et parfaitement à chacun des paradigmes.

- **Le praticien-artisan :** réalisation et prestation d'une séquence de cours / élaboration de documents pour les élèves / transposition didactique
- **Le praticien-réflexif :** l'observation des pairs et feedback critiques / auto-correction / la remise en question / la transposition didactique
- **Le maître instruit :** connaissances disciplinaires et pédagogiques / connaissances communicationnelles
- **Le technicien :** utilisation d'outils (tableau – TBI)
- **L'acteur social :** travail collaboratif / feedback suite à l'observation d'un pair / actualisation des connaissances
- **La personne :** remise en question / compétences communicationnelles

Par cette dernière partie de l'analyse, il est possible de constater l'adéquation entre les différentes facettes de l'enseignant, comme le prévoit le dispositif, abordées sommairement et les facettes évaluées.

La formation CAPAES a permis de confectionner une grille critériée qui soit un instrument évaluatif dont les assises sont la formation de l'évalué et ce, tout le long de son processus d'apprentissage assurant ainsi le *continuum* entre méthodologie, objectif et évaluation.

4. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Contre toute attente, ma façon d'évaluer ce dispositif d'initiation a également permis d'explorer un « ailleurs » en matière d'évaluation. Cette quête, encouragée par le CAPAES, s'est matérialisée sous la forme d'une évaluation formative, mais surtout continue. C'est également par soucis d'un respect scrupuleux de la circulaire régissant les AFP qu'elle est pensée. En étant continue, l'évaluation assure la prise en compte du parcours de l'étudiant comme préconisée par la compétence n°1 et correspond au principe initiatique du dispositif. C'est ainsi qu'elle devient conforme à la compétence n°8, l'enseignant d'une HE doit être capable de répondre de ses choix en matière d'évaluation et de formation. Je tiens à préciser que la formation n'est pas le seul apport ayant permis l'élaboration de ce travail. D'une part, certains dispositifs de formation du master en sciences de l'éducation ont pu être mis en pratique et ont, dès lors, été compris plus en profondeur. D'autre part, la collaboration avec les accompagnateurs, collègues de la HEFF, fournit un suivi presque constant de l'avancée du travail sur le terrain. Les nombreux échanges, formels et informels, permettent une réflexion continue sur le dispositif et son outil d'évaluation et assimilent ce travail intégrateur à un fil rouge au cours de l'année académique… amenant un autre regard sur l'ensemble de ses pratiques en générales. Le plan d'accompagnement et les attestations sont présentés respectivement dans les annexes 7 (p.22) et 8 (p.24).

Il est difficile de donner une première réponse à notre question, qui je le rappelle est de voir si ce type d'évaluation sur la progression de l'étudiant est un levier pour sa réussite, car elle n'a encore pu être testée. Toutefois, nous avons la volonté que cette grille remaniée mesure une progression chez l'étudiant et non plus seulement sa prestation finale. D'une part, le dispositif défend l'objectif pour lequel il est constitué ainsi que ses rôles formatif et régulateur au niveau de l'évaluation. D'autre part, la grille critériée est explicite dans le but de pouvoir être utilisée par d'autres. Cette dernière perspective ouvre la voie vers un « plus » dont l'évaluation pourrait bénéficier ; et par-delà, les étudiants eux-mêmes. Personnellement, je rejoins le propos de Morrissette (2010) quand elle affirme que l'évaluation formative recèle un riche potentiel et le fait qu'elle porte sur l'ensemble du dispositif plutôt que sur un moment au terme de celui-ci ne peut que renforcer ce potentiel.

Comme évoqué dans le paragraphe précédent, une plus-value pour les étudiants apparait grâce à l'augmentation de la pertinence de l'évaluation. En effet, une idée d'amélioration pourrait se centrer sur le fait que les étudiants ne sont que trop peu familiarisés avec cette grille d'évaluation complexe. Pour cela, leur faire utiliser la grille pour évaluer leur enseignant, à un moment déterminé, serait une possibilité. Une utilisation et une compréhension de la grille leur donnant l'assurance d'une connaissance par rapport à la manière dont ils seront évalués ne peut que les inciter à concevoir le dispositif comme un outil de formation et un levier vers la réussite plutôt que de le limiter à une prestation où prime la performance. Cette dernière idée évoquée pourrait cependant avoir des limites : ces tout jeunes étudiants sauront-ils tirer de cette grille sa substantifique moelle ? Et l'évaluation de leur enseignant pourra-t-elle se faire de manière continue ? Une collaboration des étudiants de 2e année, qui auraient pratiqué la grille l'année d'avant, pourrait pallier ces difficultés et favoriser la co-construction des savoirs entre les étudiants. Enfin, je crains que l'échelle d'appréciation à trois niveaux (acquis ; voie d'acquisition ; non-acquis) reste ambivalente pour les étudiants. Le degré « voie d'acquisition » n'est pas parfaitement clair et ne décrit pas d'écart dans ce qui est en voie d'acquisition. Deux étudiants « en voie d'acquisition » pour un même critère ont-ils réalisé des tâches parfaitement équivalentes ? Certainement pas. Une séparation de ce degré de maîtrise en deux autres plus détaillés est peut-être à envisager pour gagner en sensibilité. Elle permettrait, d'autre part, de pousser les étudiants à se dépasser. En effet, « acquis » sonne chez certains comme « parfait » et leur semble inaccessible ; un nouveau degré de maîtrise les entrainera, on l'espère, vers un mieux que « en voie d'acquisition » qui sonne lui comme « moyen ». Ces dernières réflexions, qui me viennent après l'élaboration de l'ensemble du travail, me confortent dans l'idée que je me suis faite, depuis bien longtemps, en ce qui concerne l'enseignement : rien n'est acquis, tout change et les imperfections expérimentées doivent être progressivement gommées. L'outil évaluatif mis en avant n'est pas dans un stade final. Il s'est amélioré et s'améliorera certainement après son utilisation en décembre 2020.

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alves, & J.-M. De Ketele. (Dir.). *Faire le curriculum à l'aventure, à travers le monde*. Porto Edition, pp. 143-158.

Antibi, A. (2008). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore.

Bachy, S. (2014). Un modèle-outil pour représenter le savoir technopédagogique disciplinaire des enseignants, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* . 30 (2). Mis en ligne le 10/05/2014, consulté le 15/01/2020. URL : http://journals.openedition.org/ripes/821

Bachy, S., Lebrun, M. & Smidts, D. (2010). *Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants.* Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

Berthiaume, D. & Bachy, S. (2017). Comment les conceptions personnelles des enseignants influencent-elles le travail en équipe pédagogique ? En chemin vers une approche-programme. *Comment se développe le savoir (techno)pédagogique disciplinaire ?* Pôle académique de Bruxelles, Centre de didactique. PowerPoint.

Bonora, D. (1996). Les modalités de l'évaluation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* [En ligne], 11. URL : http:// journals.openedition.org/ries/3280 ; DOI : 10.4000/ries.3280

Coertjens, L. (2020). Cours LFOPA2115 : Pratiques pédagogiques et dispositifs de formation. UCLouvain. Master en Sciences de l'éducation et de la formation.

Conseil de la Communauté française. (2002). *Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique appropriée à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention.* Centre de documentation administrative. Mise à jour le 01/10/2009.

Conseil de la Communauté française. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents*. Centre de documentation administrative. Mise à jour le 01/10/2006.

Detroz, P., Tessaro, W., & Younès, N. (2020). Pour la relance d'une évaluation congruente à l'université. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation, Numéro Hors-série,1*, 111-119.

De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et Éducation en Évaluation, 28* (3), 1-26.

Gérard, F.-M. (2000). *L'évaluation de l'efficacité d'une formation 1*. Gestion. 20.

Gérard, F.-M. (2008). *Évaluer des compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Gérard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Gérard, F.-M et Roegiers, X. (2011). *Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts*. in M.P.

Jans, V., Leclercq, D., Denis, B. & Poumay, M. (1998), Projets d'Animation Réciproques Multimédias, in D. Leclercq (Ed.). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Mardaga, 207-242.

Laperouza, M., Lanrès, J. & Sylvestre, E. (2009). *Visualizing constructive alignment in the process of course design*. 5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19). Universitat Politènica de València. DOI : http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9330

Lebrun, M. (2011). *Les compétences et les « CCC » : Capacités, Contenus et Contextes, Learning Outcomes, apprentissage et dispositif, approche programme.* Document réalisé à la suite de l'Université de Printemps (IPM, 2011). Retrieved from : http://bit.ly/Acquis-Apprentissage

Lemenu, D. & Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants*. Ed : De Boeck Supérieur.

Lopez, L.M. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 31, 3, p. 5-34. DOI : https ://doi.org/10.7202/1024962ar

Morrissette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1–27.

Paquay L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles des enseignants*. Recherche et Formation, n°15.

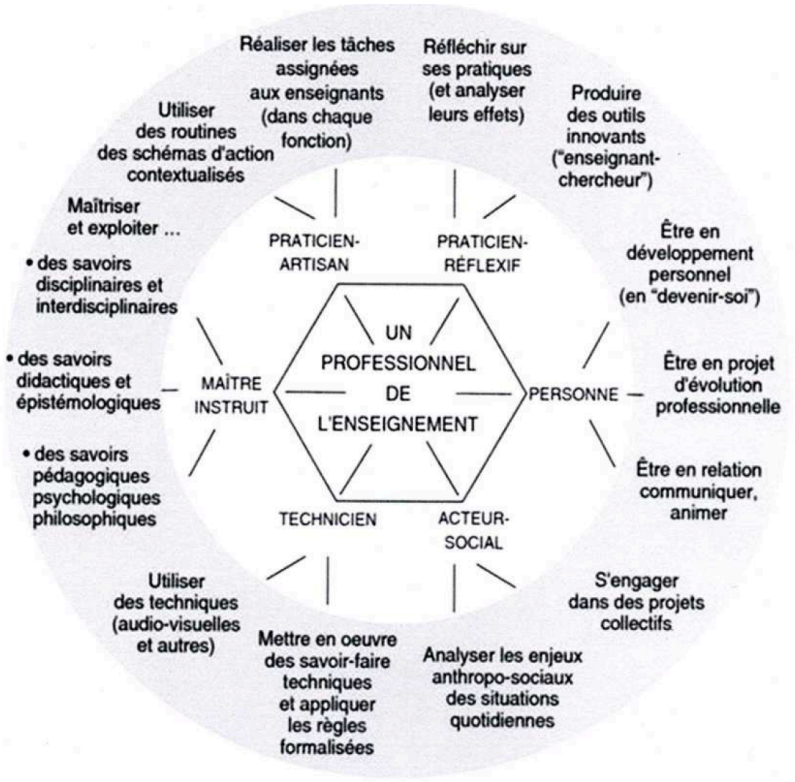
Puentedura, Ph.D. (2006). *SAMR and TPCK : intro to advanced practice*. Retrieved from : http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf

Puentedura, Ph.D. (2014). *SAMR : A contextualized introduction*. Retrieved from : http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefContextualizedIntroduction.pdf

Sylvestre, E., Lanarès, J. & Laperrouza, M. (2019). *Improving the pedagogical alignment of teaching by a visual canvas.*

6. ANNEXES

Annexe 1 : Les paradigmes de Paquay



Annexe 2 : Programme *Socrates*

Échelle de notation ECTS (Programme Socrates)

Source : UCLouvain

L'objectif du système de notation ECTS

En plus des résultats chiffrés, une échelle de notation ECTS a été mise au point. Les notes ECTS représentent un complément d'information sur les notes attribuées à l'étudiant ; l'échelle de notation ECTS ne se substitue en aucun cas au système de notation en vigueur au niveau local. Les décisions concernant la manière d'appliquer cette échelle de notation aux systèmes institutionnels relèvent toujours de la compétence des établissements d'enseignement supérieur concernés.

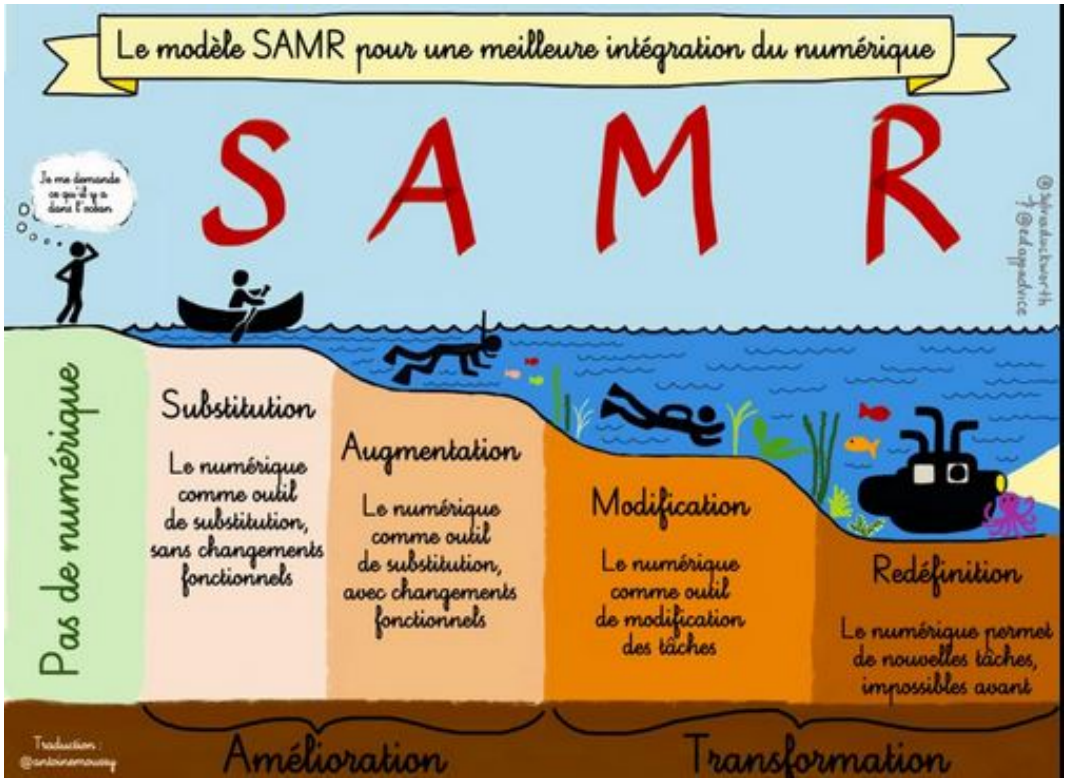
Elle se traduit comme suit :

Note ECTS	Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note	Définition
A	10%	EXCELLENT : résultat remarquable, avec seulement quelques insuffisances mineures.
B	25%	TRES BIEN : résultat supérieur à la moyenne, malgré un certain nombre d'insuffisances.
C	30%	BIEN : travail généralement bon, malgré un certain nombre d'insuffisances notables.
D	25%	SATISFAISANT : travail honnête, mais comportant des lacunes importantes.
E	10%	PASSABLE : le résultat satisfait aux critères minimaux.
F	-	INSUFFISANT : un travail supplémentaire considérable est nécessaire.

L'objectif de cette notation n'est pas de classer un étudiant au sein de sa propre promotion mais bien de situer ses résultats par rapport aux performances réalisées par ses pairs au cours de plusieurs années précédentes. Le système prévoit donc que des statistiques soient établies afin de dégager des seuils correspondants aux notes A, B, C, D et E.

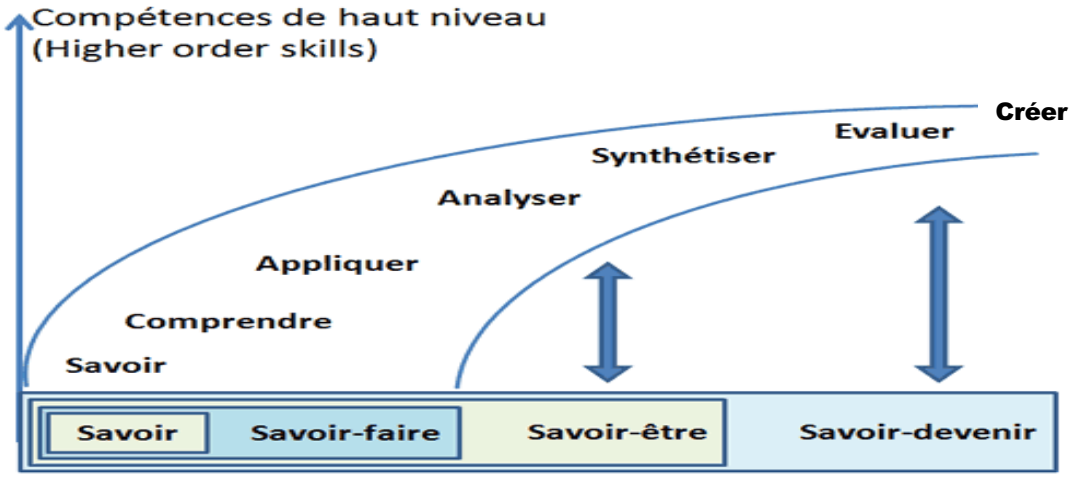
Annexe 3 : Modèle SAMR

Modèle SAMR (Puentedura, 2014)



Annexe 4 : Développement croissant des compétences selon Lebrun

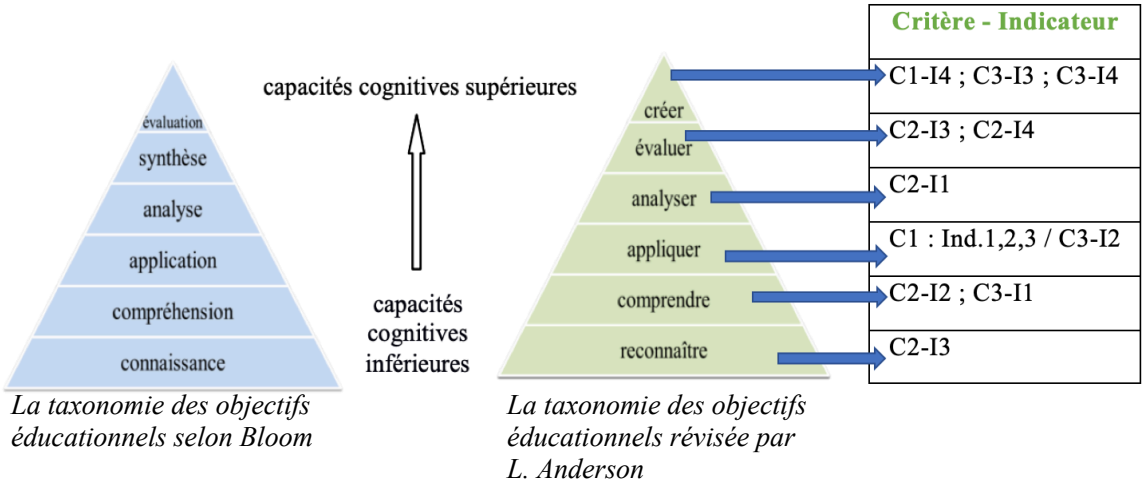
Les savoir-être et les savoir-devenir pour le développement des compétences



Source : UCLouvain

Annexe 5 : Répartition des critères de la grille n°3 selon la taxonomie croissante de Bloom

Bloom (1956) a donné au monde de l'enseignement une méthode permettant de classifier les opérations des apprenants en fonction de six niveaux d'acquisition des connaissances. Anderson (1991), ancien étudiant de Bloom, a proposé un verbe clé pour chaque niveau.



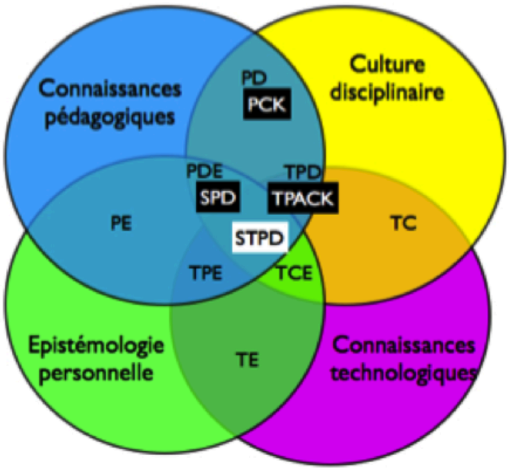
La taxonomie des objectifs éducationnels selon Bloom

La taxonomie des objectifs éducationnels révisée par L. Anderson

Annexe 6 : Description brève du modèle STPD

Ce modèle théorique intégrateur sert à comprendre les diverses influences qui déterminent les pratiques pédagogiques des enseignants. L'auteur s'appuie sur plusieurs modèles existants pour en proposer un qui dresse le profil d'un enseignant au travers de sa culture disciplinaire, de son épistémologie personnelle, de ses connaissances pédagogiques et de ses connaissances technologiques. D'un côté, le premier modèle utilisé est celui du *Pedagogical Content Knowledge* de Shulman en 1986. Il croise les dimensions disciplinaire et pédagogique pour voir leur impact sur les pratiques pédagogiques. Berthiaume en 2007 complète l'outil par la dimension de l'épistémologie personnelle. Parallèlement, le modèle de Mishra et Koehler (2006) intitulé *Technological and Pedagogical Content Knowledge*, comprend les dimensions disciplinaires, pédagogiques et technologiques. Mais ce modèle ne tient pas compte des croyances des enseignants (épistémologie personnelle). Au croisement de ces deux modèles se trouve le **S**avoir **T**echno**P**édagogique **D**isciplinaire.

Figure 4. Savoir technopédagogique disciplinaire - STPD (Bachy, 2013).



INSTITUT ROGER GUILBERT
DE LA COMMISSION COMMUNAUTAIRE FRANÇAISE

enseignement

ISMAËL

CAPAES -Dossier de progression UF4

« L'évaluation formative de la production du professeur est-elle un levier de réussite si elle précède celle des étudiants ? »

Table des matières

1. Introduction 1
2. Présentation du Dispositif d'Apprentissage [D.A.P.] 1
2.1 Le contenu (quoi ?) 1
2.2 L'objet (vers quoi ?) 1
2.3 Le contexte (dans quel cadre ?) 2
2.4 L'apprenant (pour qui ?) 2
2.5 Les intervenants (par qui ?) 2
2.6 L'organisation (quels lieux et quels moments ?) 2
2.7 La ressource (avec quel processus évaluatif ?) 3
3. Retour sur la question pédagogique 3
4. Présentation du processus évaluatif 3
4.1 Un processus évaluatif formatif à double effet miroir 3
4.2 Effets attendus de l'évaluation à double effet miroir 4
5. Dossier de progression du processus évaluatif 5
5.1 ANALYSE DU PROCESSUS EVALUATIF AVANT LE CAPAES 5
5.1.1 Focus sur la grille critériée 2017 5
5.1.2 Problèmes de pertinence, de validité et de fiabilité 6
5.2 ANALYSE DU PROCESSUS EVALUATIF DURANT LE CAPAES 7
5.2.1 Focus sur la grille critériée de 2018 7
5.2.2 Avancée présumée sur le plan de la pertinence 7
5.2.3 Problèmes récurrents de validité et de fiabilité 8
5.2.4 Flash-back sur la grille critériée 2019 in fine éliminée 8
5.3 ANALYSE DU PROCESSUS EVALUATIF POST CAPAES 9
5.3.1 Focus sur la grille critériée 2020 in fine retenue 9
5.3.2 Avancées présumées sur le plan de la validité et de la fiabilité pour la grille 2020 10
5.4 BILAN DU PROCESSUS EVALUATIF VIA LA TRIPLE CONCORDANCE 13
6. Conclusion et projection 14
7. Références bibliographiques 15
8. Annexes 18
9. Plan d'accompagnement 27
10. Attestations d'accompagnement 29

1. Introduction

« L'essentiel de l'évaluation n'est pas dans les performances, mais dans un ailleurs. »

(Lebrun, 2015, cité dans Bourgoz Froidevaux, 2017)

Les propos susmentionnés ont été tenus par Marcel Lebrun. Ses qualités de docteur en physique nucléaire et de professeur en technologies de l'éducation à l'U.C.L. l'ont aidé à mesurer la complexité de l'acte d'enseigner et d'évaluer. Comme étudiant et comme mémorant, croiser le chemin de monsieur Lebrun a été, pour moi, un privilège. Sur les plans pédagogique et éthique, cet homme a été, pour ma carrière d'enseignant, source d'inspiration et d'expérimentation en matière d'évaluation. Par conséquent, à travers ce dossier**,** j'ai comme intention de présenter un ***« ailleurs évaluatif »***.

Pourquoi ce dessein ? Suite à ma désignation comme pédagogue à la Haute Ecole Fransisco Ferrer [H.E.F.F], il m'appartient de présenter, aux futurs instituteurs primaire et aux futurs régents de sciences et de mathématique, l'évaluation comme instrument de mesure mais aussi d'apprentissage. Force est de constater que, sur le terrain, cette mission conduit ponctuellement à la construction d'une école de la réussite dans un environnement dominé par l'échec. De fait, je ne peux passer sous silence que, sur base de la lettre ouverte de divers recteurs autopsiant le décret Paysage en FW-B (2018), moins de 25 % des étudiants de 1ère génération accèdent à la 2ème année académique sans encombre. Depuis mon entrée à la H.E.F.F, ce constat, j'ai pu le vérifier à chaque proclamation de la section pédagogique. Comme ex-instituteur de 6ème année primaire, il m'est difficile de rester insensible à cette « *constante macabre* » (Antibi, 2008), surtout, si elle touche un étudiant habité par l'idée d'enseigner.

Voilà pourquoi la compétence[1] n°8 « *Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix*. » fonde ce dossier. Je la perçois comme un soutien à la réussite de ceux qui le méritent. Constituant le cœur de ma formation à l'**IRG** (**I**nstitut **R**oger **G**uilbert), cette compétence m'invite à déterminer si l'outil évaluatif singulier que j'ai créé est approprié à mon contexte de formation, d'où la problématique suivante :

L'évaluation formative de la production du professeur
est-elle un levier de réussite si elle précède celle des étudiants ?

Bien que j'en espère un support à la réussite, j'ignore actuellement les effets d'une formation où l'évaluateur devient, dans un 1er temps, l'évalué de ses apprenants. Ce vide réflexif, j'entends le combler via ce dossier car, à la H.E.F.F, j'ai déjà pratiqué, par 2 fois, cette inversion des rôles. De fait, …

… Depuis 2017, c'est désormais une tradition, en début d'année académique, à titre de professeur, je tiens à être évalué par mes étudiants en avant-première sur la qualité d'un tutoriel vidéo à visée éducative qui sera, à terme, l'affaire de tous.

Comme apprenti pédagogue, cette posture de « l'arroseur arrosé » m'intrigue. En tant qu'instituteur, par le passé, je m'y suis souvent soumis intuitivement. Désormais, dans le cadre de l'enseignement supérieur, il est temps de mesurer la valeur ajoutée de cette politique évaluative inversée, à plus forte raison qu'elle relève du stade expérimental. Par conséquent, ce dossier aura vocation à interroger la légitimité et la marge de progression de cet « ovni » évaluatif tant sur le plan du fond que de la forme. De surcroît, un enseignant du supérieur se doit de se conformer à la compétence n°8 qui l'oblige à répondre de ses choix. Bien que ce soit ma troisième rentrée académique à la H.E.F.F., l'avenir des étudiants est, pour moi, toujours source d'anxiété car je le sais partiellement lié à la justesse de mon processus évaluatif. En d'autres termes, aspirant à plus de sérénité, j'attends de ce dossier qu'il m'aide à parfaire ma pratique évaluative tout en contribuant à ma mue de psychopédagogue.

[1] Compétence issue du Décret sur le Certificat d'aptitude pédagogique dédié à l'Enseignement Supérieur [CAPAES](2006)

2. Présentation du Dispositif d'Apprentissage [D.A.P.]

2.1 Le contenu (quoi ?)

La création du **tutoriel** numérique à visée éducative illustré à l'annexe n°2, c'est bien le **contenu** du D.A.P. qui occupe mes bacheliers dans le cadre des Ateliers de Formation Pratique [AFP] de la section pédagogique. C'est également le contenu sur lequel ils seront **évalués** à la fin du premier quadrimestre ; il repose sur une base légale qui s'avère être l'article 17 du décret de **F**ormation **I**nitiale des **E**nseignants [F.I.E.][2]. Littéralement, le décret invite les formateurs de futurs enseignants à « *la prise en compte des contenus suivants : le développement de la littératie numérique et l'initiation aux sciences informatiques dans une perspective d'utilisation à des fins d'ordre éducatif, pédagogique et didactique (Contenu n°7 de l'Art. 17 du décret F.I.E., 2019)*.

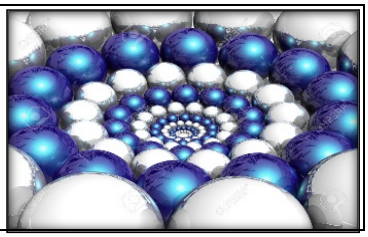
Afin d'expliciter en quoi le projet de tutoriel répond au contenu décrétal en amont, définissons-le :

Le tutoriel vidéo se définit comme un guide d'apprentissage numérique et en ligne pour traiter d'un sujet scolaire mais son impact espéré va au-delà. Le tutoriel, c'est aussi un support d'animation qui déclenche, en temps réel, des manipulations et des découvertes. En créant un tutoriel éducatif, un futur instituteur devient le temps de la vidéo, un animateur virtuel qui apparaîtra au tableau interactif de la classe pour enseigner un savoir disciplinaire précis sur base d'un scénario de pédagogie active vécu en intra muros.

2.2 L'objet (vers quoi ?)

Au sein de l'unité d'enseignement régissant les *" Ateliers de formation professionnelle 2 "*, l'acquis d'apprentissage général [AcqA] est formulé comme suit : *construire une situation pédagogique en faisant preuve d'**ingéniosité** pédagogique.* Pour illustrer ce que revêt cette **ingénierie**, le modèle TPack[3] est fourni aux bacheliers. Il stipule que l'enseignant du 21ème siècle se doit de bâtir un support numérique qui allie savoirs disciplinaire, pédagogique et technologique.

Toutefois, pour expliciter le « *vers quoi ?* » (Leclercq, 2000) de ce D.A.P., j'aurai aussi recours à une métaphore issue de ma formation C.A.P.A.E.S. : Celle de l'**entonnoir** filtrant des billes de différentes tailles pour illustrer qu'une intention générale d'apprentissage conduit à des marqueurs précis pour la formation des bacheliers qui sont en 2ème année de formation.



- Les billes Macro, ce sont, dans l'ordre, les **compétences** n°5 et n°4 du référentiel ARES[4] :
  - Compétence minimale visée par le projet tutoriel : *Développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement.*
  - Compétence maximale visée par le projet tutoriel *: Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique et oser innover.*
- Les billes Mezzo, ce sont les **capacités** que sous-tendent les compétences susmentionnées :
  - Capacités minimales visée par le projet tutoriel : *Maîtriser la langue orale et écrite sur les plans normatif et discursif (C 1.1) et S'approprier les contenus, concepts, notions, démarches et méthodes de chacun des champs disciplinaires et pédagogiques* (C.5.2).
  - Capacité maximale visée par le projet tutoriel : *Actualiser ses connaissances et ajuster, voire transformer ses pratiques* (C.4.4).
- Les billes Micro, ce sont les **indicateurs** qui permettent d'acter les capacités des étudiants :
  - Liste non exhaustive des indicateurs traitant des capacités minimales : expertise disciplinaire, supports d'apprentissage visant les canaux visuels, oraux, kinesthésiques, ...
  - Liste non exhaustive des indicateurs traitant des capacités maximales : l'esprit critique, la technicité, la variété et la pertinence des références bibliographiques, …
- Les billes Nano, ce sont les **descripteurs** qui explicitent les capacités attendues (cf grille 2020).

---

[2] Le décret de formation initiale des enseignants [F.I.E.] a été voté et adopté en séance plénière le 6 février 2019.

[3] Pour une lecture plus aisée, le Modèle TPack (Koehler & Mishra, 2009) se trouve en annexe 1a.

[4] Référentiel de compétences A.R.E.S (Académie de recherche et d'enseignement supérieur) pour bacheliers (2016).

2.3 Le contexte (dans quel cadre ?)

Le cadre auquel se soumet le projet du tutoriel, c'est bien le contrat didactique déposé en bonne et due forme sur i campus. Dans les faits, ce projet de leçon numérique a bien été imposé aux étudiants par le corps professoral de la section pédagogique. Il s'inscrit dans le cadre des « Activités de Formation Professionnelle 2 » mieux connues sous l'acronyme « AFP ». En outre, l'unité d'enseignement « Activités d'intégration professionnelle 2 », qui les englobe, se divise et se pondère comme suit :

Stages pédagogiques 2 - **8 ECTS** // **A**teliers de **F**ormation **P**rofessionnelle 2 - 7 **ECTS** Complément de formation 1 - **1 ECTS** // Maîtrise orale et écrite de la langue française 3 - **2 ECTS**

La pondération ci-jointe implique qu'en termes de crédits, les **A.F.P**. sont aussi déterminants que la passation des stages. La non-réussite de ces derniers implique que la totalité de l'unité d'enseignement soit à nouveau à charge de l'étudiant l'année suivante. Réussir le tutoriel est donc un **plus**. Nous le verrons plus loin, la passation du tutoriel devant les pairs et le corps professoral réuni est actuellement une monoactivité à visée formative en début d'année mais je n'exclus pas qu'elle devienne, à moyen terme, le principal objet d'une épreuve intégrée en fin d'année académique.

2.4 L'apprenant (pour qui ?)

Notre public estudiantin, confronté au D.A.P. et à la création du tutoriel, s'apparente à une population à risque. Pourquoi cette hypothèse ? Comme pédagogue, j'ai en charge des étudiants de BA 2 à la H.E.F.F. dont l'historique est délicat car la plupart entreprennent des études de la dernière chance ce qui les rapprochent d'un public de 2ème niveau (Salmon et al., 2003).

- S'agissant des sections de régents en sciences, en mathématique et en économie du Bloc 2, sur base d'échanges informels et des dossiers individuels, il s'avère que +/- un tiers d'entre eux réitèrent leur 2ème année académique. Enfin, l'autre fraction des régents est issue d'universités où ils ont échoué.
- S'agissant de la section des instituteurs en horaire adapté du Bloc 2, la plupart gèrent de front famille, job full-time et reprise d'études. Certains d'entre eux ont également échoué par le passé.

2.5 Les intervenants (par qui ?)

Les **partenaires** éducatifs tenus d'aider les étudiants pour la conception du tutoriel sont :

- En 1ère ligne, le **pédagogue** incarnant la courroie de distribution entre tous les acteurs de l'équipe éducative. Il veille à l'organisation du projet en fournissant les outils appropriés ;
- En 2ème ligne, les **professeurs disciplinaires** de la H.EF.F.. qui ont une expertise dans leur domaine ; cela les rend aptes à déceler des erreurs au sein des fiches « Matière » qui servent de méta connaissance (Sonntag, 1998) pour l'élaboration du tutoriel ;
- En 3ème ligne, le **maître de formation pratique** qui, en tant qu'enseignant de terrain, évalue la faisabilité du tutoriel que le bachelier lui présentera avant de filmer ; il anticipe les soucis ;
- En 4ème ligne, les étudiants eux-mêmes car le tutoriel se construit en duo dans une optique de *socio-constructivisme* (Vygotsky, 1997).

2.6 L'organisation (quels lieux et quels moments ?)

S'agissant des lieux de préparation du tutoriel, l'intra-muros et l'extra-muros ont été la règle car le besoin de temps oblige chaque étudiant à ce qu'une partie du travail se fasse à domicile. Cette réalité ne doit pas éluder que les étudiants ont eu à disposition des locaux quand cela a été demandé. Outre les aller-retours physiques entre maison et école, la préparation du tutoriel a réclamé des allers-retours virtuels constants entre les étudiants et le pédagogue via Office 365, Skype, WhatsApp. C'est ce que Lebrun (2014) appelle les Flipped ClassRooms (cf annexe n°1b). S'agissant des lieux de préparation du tutoriel, sur base du contrat didactique, la prestation doit avoir lieu devant jury à la fin du 1er quadrimestre de l'année académique. Afin d'offrir le soutien et la présence des professeurs, 5 plages horaire de six heures de cours ont été libérées dans le planning à la H.E.F.F..

2.7 La ressource (avec quel processus évaluatif ?)

Je pourrais ici évoquer toutes les ressources fournies aux étudiants pour mener à bien leur tutoriel mais là n'est pas l'objet de ce dossier ce d'autant plus que la principale ressource escomptée, c'est :

Le tutoriel créé[5] par le pédagogue **soumis à l'évaluation des étudiants** au début du DAP.

A tort ou à raison, je perçois l'évaluation de l'enseignant par les étudiants comme un vrai levier de formation ce qui lui vaut le statut présumé de ressource et c'est ce postulat qui motive ce dossier.

3. Retour sur la question pédagogique

Au fil de ce dossier, je fais un constat important. Il est temps de faire un audit pour vérifier si évaluation du tutoriel a bien rimé avec formation. Pour ce faire, la grille critériée liée au tutoriel sera analysée plus finement pour vérifier, si, conformément à ma question centrale, *l'évaluation peut être un objet d'apprentissage et un outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants (*Fagnant et al. ; 2017). Comme cette grille critériée est elle-même inscrite dans un processus évaluatif particulier, je me permets de contextualiser d'emblée cet **idéal évaluatif** supposé :

Je tiens pour naturel qu'un **enseignant**, via une grille critériée, **soumette sa production** en avant-première à l'évaluation des étudiants *car les leaders montrent ce qu'il faut faire et ne disent pas ce qu'il faut faire* (Maxwell, 2014). C'est aussi l'avis[6] de mes étudiants dont 100 % louent l'évaluation inversée.

Dans les faits, sur le terrain, les étudiants ont bien eu l'occasion d'évaluer mon tutoriel « Référent » sur base de la **grille** critériée qui sera également **la leur quand viendra leur heure**. La **grille**, c'est donc le **facteur x** attendu pour qu'ils prennent conscience du **cahier des charges** qu'implique le tutoriel. Cette stratégie a comme intention de rendre les attentes du corps enseignant explicites auprès des étudiants car je leur ai permis un temps d'accéder au statut d'évaluateur en vivant cette grille critériée en avant-première. Sur le fond, c'est porteur mais il me faut mesurer si, dans sa forme actuelle, la grille critériée atteint bien sa cible d'où notre question initiale qui revient à la charge :

L'**évaluation** formative de la production de l'enseignant (le tutoriel)
est-elle un levier de réussite si elle précède celui de l'étudiant ?

En cas de manquement, les pages restantes ne seront pas de trop pour que mon outil évaluatif évolue dans l'intérêt des étudiants. Comme indiqué au début de ce travail, je vise la promotion de la réussite (compétence n°1 CAPAES) par la maîtrise de la grille critériée (compétence n°8 CAPAES).

Dans cette optique, la **grille** critériée s'impose
comme la **clef de voûte** de mon édifice pédagogique.

4. Présentation du processus évaluatif

4.1 Un processus évaluatif formatif à double effet miroir

Comme esquissé par ce titre, le tutoriel à visée éducative fera bien, en cette année C.A.P.A.E.S., l'objet d'une évaluation formative à double effet miroir. Conscient que l'intitulé de ce chapitre est pour le moins abscons, les concepts d'évaluation formative et d'effet miroir méritent d'être successivement définis et illustrés. Pour définir l'évaluation formative, je m'appuie sur les propos de Morrissette (2000) : « *Aujourd'hui, l'évaluation qui prend la forme d'un **soutien explicite** aux apprentissages plutôt que celle d'une sanction trouve une **pertinence** dans plusieurs pays qui visent à accroître **la réussite scolaire**.* »

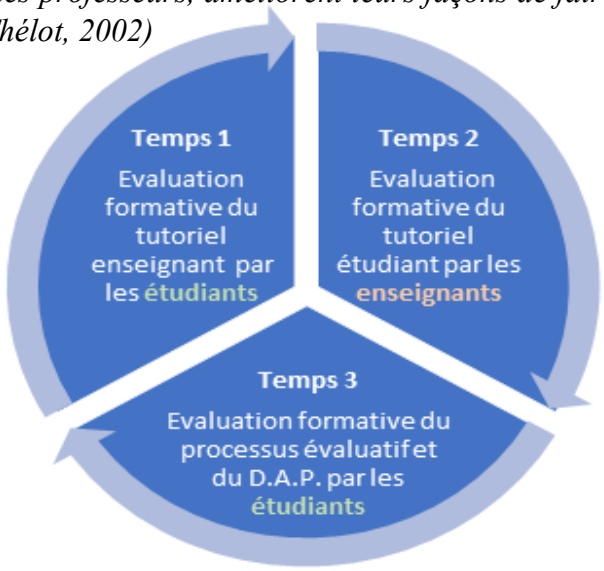
A la lecture de la définition en amont, il ressort que l'évaluation formative tend à s'affranchir d'une note chiffrée à laquelle les appréciations sont préférées. En outre, l'évaluation formative fait écho à la compétence n°1 de la promotion de la réussite si et seulement si elle oriente notre responsabilité de

[5] Annexe n ° 2 : Captures d'écrans de quelques tutoriels dont un du pédagogue sur la densité.
[6] Annexe n° 4 a : Graphique d'un sondage Wooclap (2018) faisant état d'un plébiscite de l'évaluation à double effet miroir.

formateur vers un **soutien explicite** face à la tâche. Voilà pourquoi notre évaluation du tutoriel étudiant **progressera** au fil de ce dossier vers une visée formative dont la grille critériée 2020 affranchie de sanction chiffrée témoigne. Dans ce chapitre, il est également annoncé que nos étudiants bénéficient, par deux fois, d'une évaluation formative à **effet miroir** que Thélot (2002) définit comme suit : *« L'**évaluation du professeur par ses étudiants** est capitale : comme levier, comme outil de régulation interne, comme soutien, comme seul moyen pour que les professeurs, améliorent leurs façons de faire. Pourquoi ? Parce que l'on crée un « **effet miroir**. » (Thélot, 2002)*

Figure n°1 : Les Trois temps d'évaluation formative portant sur le projet tutoriel

Dans la pratique, en cette année C.A.PA.E.S., le dispositif menant au tutoriel deviendra bien un processus évaluatif continu étalé sur trois temps pour permettre par deux fois l'**effet miroir**, soit l'**évaluation aux mains des étudiants** (temps 1 et 3). Au temps 2, c'est au tour du corps enseignant d'évaluer le tutoriel des étudiants.



Ces 3 temps illustrés en amont ont vocation à cibler les 3 niveaux d'évaluation cités par Gérard (2000).

Temps1 : Niveau 1 d'évaluation formative axé sur l'**efficacité** pédagogique. Pour ce faire, les futurs instituteurs et régents reçoivent, par **effet miroir**, le droit d'évaluer la production du tutoriel de leur pédagogue sur base d'une grille critériée, **qui sera bientôt la leur**. Ce premier moment formatif aide (sur le papier) toutes les parties à expliciter tous les attendus de cet outil de mesure.

Temps 2 : Niveau 2 d'évaluation formative axé sur la vérification du **transfert des apprentissages**. Pour ce faire, le jour J, le jury offre bien un retour officiel et formatif à l'auteur du tutoriel via la grille.

En outre, l'étudiant se sera vu enseigner sur le grand écran du tableau interactif puisque le tutoriel est, pour rappel, une **leçon virtuelle** qui offre, le temps d'une projection, un **miroir géant** pour évaluer la capacité qu'il a, comme futur enseignant, à capter l'attention de l'apprenant.



Temps 3 : Niveau 3 d'évaluation formative axé sur l'**impact de la formation.** Pour ce faire, l'étudiant évalue les stratégies de préparation et d'évaluation mises en place par le pédagogue, initiateur du projet tutoriel. Cette étape offre un retour qualitatif et quantitatif sur ma formation (cf annexes n°4 et n°5).
Après description de la figure n°1, nous pouvons analyser que le renversement statutaire (**effet miroir**) s'opère au **temps 1** (l'étudiant évalue la production du pédagogue) et au **temps 3** (l'étudiant évalue la façon dont il a été évalué et préparé). A travers ce jeu de rôles à contre-emploi, le pari a été pris que nos étudiants n'abuseront pas de leur pouvoir temporaire. Sur base du vécu qui est le nôtre, les étudiants ont plutôt tendance à épargner leur pédagogue en ce compris quand l'**E**valuation de l'**E**nseignant par les **E**tudiants [**EEE**] se tient anonymement comme ce fut le cas via l'application Wooclap.

4.2 Effets attendus de l'évaluation à double effet miroir

L'article de Berthiaume et alii (2013) perçoit **l'E.E.E**. comme un accélérateur du développement des compétences professionnelles de l'enseignant **et de l'étudiant.**

Sur base des propos de Tacaille et Saustier (1987), l'idée d'une *Student evaluation of teaching* doit prendre en compte un constat contrasté sur les capacités des futurs enseignants à évaluer un dispositif d'apprentissage avec des lunettes pédagogiques. A la fois, nos étudiants de BA 2, futurs

enseignants, ont l'intuition pour évaluer la valeur pédagogique ajoutée d'un tutoriel. A la fois, ils n'ont probablement pas la compétence pour définir les marqueurs de qualité qui y conduisent**.** Cette expertise, la grille critériée peut la leur apporter à condition qu'elle joue son rôle de cahier de charges explicite.

En l'état, était-ce le cas ? La grille critériée participait-elle à la compréhension des attendus pédagogiques qu'un tutoriel à visée éducative présuppose ? Rien n'est moins sûr !

Dès lors, je poursuis ce dossier par un **inventaire** des **problèmes** de la 1ère grille critériée (2017) et de la 2ème grille critériée (2018) car c'étaient tout simplement les prescrits officiels sur lesquels se basaient les étudiants pour se figurer les attentes de l'équipe éducative de la HEFF. En atteste leur présence dans le contrat didactique déposé sur i campus en 2017 et en 2018 par le pédagogue.

5. Dossier de progression du processus évaluatif

Comme annoncé, la maîtrise de la **grille d'évaluation** par l'étudiant est la rampe de lancement de sa formation parce qu'il l'aura vécue en évaluant initialement son pédagogue. De par le poids que la grille critériée occupe dans mon dispositif d'apprentissage, il est **fondamental de l'analyser**. Dans cette optique, le modèle de De Ketele et Gérard (2005) s'impose car il invite le praticien à éprouver cet outil évaluatif, successivement, sur **trois plans** : la **pertinence**, la **validité** et de la **fiabilité**.

Figure n°2 : Les Trois priorités pour fonder un outil évaluatif (De Ketele et Gérard,2005)

Priorité n° 1 : la pertinence	Priorité n° 2 : la validité	Priorité n°3 : la fiabilité
• Caractère plus ou moins approprié de l'épreuve en relation avec la capacité qu'elle évalue.	• Degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle capacité) et ce que l'on fait réellement.	• Degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés.

5.1 ANALYSE DU PROCESSUS EVALUATIF AVANT LE CAPAES

5.1.1 Focus sur la grille critériée 2017

Sur base du **tutoriel produit** et des **activités qui y mènent**, certains acquis seront évalués :		
Seuil minimal d'acquisition		
Acquis d'apprentissage transversaux et préparatoires au tutoriel	A	NA
• Mémento substantiel, pertinent et réflexif		
• Régularité, investissement et ponctualité		
• Mobilisation des ressources humaines ad hoc		
• Références scientifiques		
• Remise en question pour une remédiation		
Acquis d'apprentissage opérationnels liés au tutoriel	A	NA
• Maitrise suffisante des savoirs enseignés et savants		
• Maitrise de la langue, du registre ad hoc et de la communication		
• Respect des délais pour la publication du tutoriel		
• Apport d'un matériel efficient et original		
• Préparation écrite liée au tutoriel		
A partir d'un seul objectif seuil non-acquis, l'étudiant est en échec.	6 / 20	
Avec un minimum de 5 objectifs acquis et aucun non acquis, l'étudiant réussit au seuil minimal.	10 / 20	
Degré de maîtrise		
• Pédagogie anticipative		
• Pédagogie créative		
• Pédagogie par problème		
• Pédagogie active		
• Pédagogie du transfert		
Evaluation finale	../20	

Constat n°1 :
Echelle d'appréciation dichotomique**.**

Constat n° 1 (suite) :
- Sanction chiffrée en rouge
- Critères éliminatoires
- Appréciations sommatives

Constat n°2 :
Mention du terme **« objectifs »** mais **quid** des compétences, critères et indicateurs ?

Constat n°3 :
Mention de cinq pédagogies mais quid de leur signification ?

5.1.2 Problèmes de pertinence, de validité et de fiabilité

Incidence du constat n°1, le problème de pertinence : De Ketele et Gérard (2005, p.2) établissent que *la **pertinence** est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve mais aussi le degré de **"compatibilité"** avec les autres éléments du système auquel elle appartient*. Force est de constater que la grille critériée 2017 est, en la matière, inappropriée car elle est bâtie dans une optique certificative alors qu'une **visée formative** aurait dû être défendue sur le plan de la forme. En d'autres mots, notre grille aurait dû évaluer l'apprenant en termes de progression et non en termes de performances. Sur ce point, la circulaire du 7/06/2001[7] qui régit les AFP est formelle :

> ***Durant l'année**, l'évaluation des Ateliers de Formation Professionnelle **(AFP)** sera essentiellement **formative,** c'est-à-dire diagnostique, régulatrice et personnalisée.*

Sachant que l'évaluation du tutoriel étudiant s'est bien déroulée durant l'année, l'option formative aurait dû l'emporter. Or, au vu du constat n°1, notre grille critériée 2017 nie cet impératif et pour cause : Que ce soit le design scolaire, la sanction chiffrée, les critères éliminatoires, … tous ces marqueurs constatés donnent à voir l'**habitus sommatif** de l'ex-instituteur qui, de surcroît, s'abstient de commentaires écrits. En outre, une échelle d'appréciation binaire est imposée unilatéralement. Nous le verrons plus loin, une échelle d'appréciation dichotomique n'est pas forcément toxique mais, ici, c'est l'usage qui en est fait qui est problématique car le binaire est dédié au comptage de points qui, lui-même, confirme une optique sommative voire certificative. Preuve supplémentaire du manque de pertinence (et de validité externe) de la grille critériée 2017, M. Lebrun et alii (2010 ; p.2) indiquent clairement qu'une évaluation pertinente doit mentionner **des objectifs** si elle se prétend **certificative** et des **compétences** si elle se veut **formative.** Sachant qu'au regard de la circulaire, le cadre aurait dû être formatif, notre grille critériée aurait dû faire mention de compétences mais, par ignorance, ce sont les objectifs qui ont eu droit de citer.

Incidence du constat n°2, le problème de la validité : Gérard et Roegiers (2011) précisent que :

> *La validité interne d'une grille critériée est actée si l'épreuve d'évaluation des **compétences** est bien construite, les **critères** bien identifiés et indépendants, les **indicateurs** pertinents et bien gérés.*

Sur base du constat n°2, c'est simple : Les termes **« compétences, critères et indicateurs »** sont les grands **absents** de la grille 2017 ce qui la disqualifie sur le plan de la validité interne. En outre, quid de la recrudescence d'échecs puisqu'il est précisé, au sein de la grille, qu'un objectif seuil non-acquis devient éliminatoire ? Cette gestion des indicateurs est-elle un abus de la part de l'évaluateur ? Il y a débat car, dans les faits, certains tutoriels de grande qualité ont, in fine, été validés par le jury malgré un critère minimal non acquis. Preuve s'il en est que cette mesure éliminatoire est vouée à disparaître car elle contredit la visée formative que défend la circulaire.

Incidence du constat n°3, le problème de fiabilité : De Ketele et Gérard (2005) précisent que :

> *La fiabilité est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés ?*

Sur base du constat n°3, j'affirme que, de par son caractère implicite, la grille critériée 2017 empêche *la généralisabilité des observations permettant à plusieurs enseignants de porter le même jugement* (Laveault, 2008). Pour illustrer l'incompréhension qu'elle a suscitée, étudiants et enseignants m'ont, à l'heure d'être évaluateurs, questionné à l'identique sur les critères de maîtrise « pédagogie du sens et pédagogie du transfert » de la grille tant ils relevaient de l'implicite.

> En définitive, par rapport à notre problématique de départ de ce dossier, la grille 2017 a **failli** sur le plan de la **fiabilité interne** (Laveault, 2008) car elle ne permet pas *la congruence entre le **sens dégagé** par l'enseignant et le **sens compris** par les examinés.* Cette faille entraîne que l'évaluation formative de la production du professeur n'est, en l'état, pas le levier de réussite escompté.

[7] Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents diffusée sous le n° 000092 (2001).

5.2 ANALYSE DU PROCESSUS EVALUATIF DURANT LE CAPAES

5.2.1 Focus sur la grille critériée de 2018

Grille critériée du jury / Dépositaire du tutoriel : N **** S***** /10 /12 /19
Thématique abordée par le tutoriel : *La réciproque du théorème de Pythagore*

Seuil minimal			
Acquis d'apprentissage transversaux	A	V.A.	N.A.
Analyse réflexive	x		
Régularité, investissement et ponctualité	x		
Mobilisation des ressources humaines ad hoc	x		
Références scientifiques		x	
Remise en question pour remédiation	x		
Acquis d'apprentissage opérationnels et préparatoires			
Maîtrise des savoirs	x		
MLF + convocation des registres		x	
Respect des délais	x		
Apport d'un matériel efficient et original		x	
Préparation liée au tutoriel		x	
Degré de maîtrise			
Pédagogie du sens (valeur de l'apprentissage)	x		
Pédagogie par problème (défi d'apprentissage)	x		
Pédagogie active (manipulation pour l'apprentissage)	x		
Pédagogie du transfert (efficacité de l'apprentissage)	x		
Pédagogie créative (originalité de l'apprentissage)	x		
A.G. : Satisfaisant	Travail honnête, mais comportant des lacunes importantes		

Points perfectibles : N***L, Votre préparation est (trop) minimaliste.
Elle ne donne pas à voir toute la richesse de votre tutoriel quant aux stratégies convoquées. D'où ce paradoxe que soulève la grille susmentionnée :
« Le degré de maîtrise est maîtrisé alors que le seuil minimal ne l'est pas**. »**

Points fort : Votre tutoriel a eu vraiment l'estime de tous les collègues.
Vous nous avez réconciliés avec la réciproque du théorème de Pythagore..

Constat n° 1 : **Ajout d'un échelon d'appréciation** : « Voie d'acquisition »

Constat n° 2 : Abandon de la couleur rouge et des critères éliminatoires pour le seuil minimal

Constat n°3 : Ajout de parenthèses pour « expliciter » les critères

Constat n°4 : Ajout d'une **appréciation** générale issue de l'échelle SOCRATES

5.2.2 Avancée présumée sur le plan de la pertinence

Vis-à-vis de cette grille critériée 2018 expérimentée en cours de CAPAES, cinq constats ont été posés. Tous ont vocation à ce que l'outil évaluatif évolue sur le plan de la pertinence qui, pour rappel, nécessite que l'**objectif formatif** l'emporte car la circulaire du 7/06/2001 m'y oblige.

- **Constat n°1,** c'est l'ajout d'un **niveau de maîtrise (voie d'acquisition)** dont l'incidence espérée est que l'évaluation formative gagne en *sensibilité* (Bonora, 1996).
- **Constat n°2**, c'est **l'abandon de la couleur rouge.** Etant donné que l'étudiant sait qu'un critère minimal non atteint l'expose à l'appréciation « insuffisant », pourquoi vouloir ajouter un effet « Shocking Under the pressure » ? En adoptant des couleurs plus neutres, la grille critériée devient un artefact qui défend une démarche avant tout formative.
- **Constat n°3,** c'est l'ajout de **parenthèses** pour « expliciter » les critères pédagogiques du degré de maîtrise. Ces éclairages font suite à la *modération sociale (*Lopez et al. ; 2014) du temps 1 (cf figure n°1) durant lequel les étudiants ont confié leur **besoin d'explicite** pour améliorer le tutoriel. Toutefois, je le comprendrai plus tard, cette grille est **loin** d'y avoir répondu.
- **Constat n°4**, c'est l'instauration d'une **culture appréciative commune** via l'échelle d'appréciations du programme SOCRATES (cf Annexe n° 3). Elle aide à ce que chaque appréciation « signifiée » ait un « signifiant ». En outre, elle veille à ce que la culture appréciative l'emporte sur la sanction chiffrée. J'ajoute que ce tableau[8] de conversion m'aidera à convertir les appréciations des évaluations formatives en notes chiffrées pour l'évaluation certificative de fin d'année. J'en attends plus d'objectivité pour contrer les patois évaluatifs, source de zizanie.

[8] http://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/Relation_international/tableau-de-conversion-des-notes.pdf.

- **Constat n°5**, c'est l'**abandon des points.** Désormais, le corps professoral leur préfère une appréciation générale relevée de **commentaires**. L'impact espéré, c'est de rompre avec la culture de l'évaluation chiffrée. Selon Huguet (2018), la décision d'éviter la sanction chiffrée peut faire reculer les inégalités sociales à l'école. En outre, la validité des appréciations qualitatives des enseignants est actée par la recherche. Pour nos bacheliers majoritairement issus du qualifiant, ce pourrait être une valeur ajoutée, vis-à-vis de la compétence n°8, cœur de ce dossier.

Bien que **foncièrement perfectible**, la grille critériée (2018) est perçue comme pertinente car elle adopte désormais les codes d'une visée formative conformément à la circulaire du 7/06/2001.

5.2.3 Problèmes récurrents de validité et de fiabilité

Force est de constater que la grille critériée 2018 a failli, tout comme celle de 2017, sur le plan de la validité et sur le plan de la fiabilité interne.

- Sur le plan de la **validité interne**, compétences, critères, indicateurs et descripteurs font toujours défaut car ma formation CAPAES débute. Mon cas ne fait pas exception car *peu d'enseignants sont habitués à évaluer une progression dans l'apprentissage, car la spécificité réside dans le fait qu'il va falloir déterminer des critères et des niveaux à atteindre. Cela suggère, au préalable, la mise en place de dispositifs orientés vers* ***l'acquisition de compétences***. (S. Bachy, M. Lebrun et D. Smidts, 2010 ; p.5)

- Sur le plan de la fiabilité, c'est également un statu quo **acté par les étudiants eux-mêmes** qui, pour rappel, sont les premiers utilisateurs de la grille en évaluant le tutoriel référent du pédagogue. Force est de constater que plus ce dossier évolue et plus je réalise que j'ai galvaudé la compétence CAPAES n° 8 soit une *Maîtrise des outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé*. Cette compétence a pourtant une incidence sur la réussite des étudiants.

Preuve en est que plus de 55 % des bacheliers régents ont déclaré que ma grille critériée, cahier des charges du tutoriel, n'était pas suffisamment explicite **! (cf** Sondage Wooclap, annexe n°4b)

En outre, 88 % d'entre eux **(**cf annexe n°4c) se sont plaints du retour évaluatif que j'ai effectué pour leur tutoriel via cette même grille ce qui s'explique par le fait que l'abîme appelle l'abîme. Entre le sens dégagé par l'enseignant au sein de la grille et le sens compris par les utilisateurs, le fossé reste prégnant ce qui est le signe d'un outil évaluatif défaillant en termes de fiabilité. Clairement, le fait d'avoir assorti les critères de maîtrise de parenthèses explicatives n'y a rien changé. En l'état, les apprenants peinent à se figurer la nature des attendus.

En conclusion, la grille critériée 2018 est inintelligible si bien qu'elle échoue à incarner ce à quoi elle est destinée, un **outil de formation** pour se figurer ce qui est demandé ! Sur le plan de l'assemblage des compétences, critères et indicateurs, j'ai encore tout à prouver.

5.2.4 Flash-back sur la grille critériée 2019 in fine éliminée

Je m'excuse de cette incise mais ce dossier CAPAES est un chantier évoluant au gré des outils donnés par l'I.R.G. si bien que la **3ème grille** d'évaluation que je croyais idéale **n'est plus** ! Conçue en mars 2019, elle est jointe à l'annexe n° 6 car radiée suite à 3 défauts que je lui prête :

- **1er défaut** : L'ajout de descripteurs pour les trois niveaux d'appréciations (A, VA, NA) implique une surenchère de données pour cette grille 2019. Or, trop d'informations tue l'info ! Trop alambiquée, je sais qu'elle aurait été, en l'état, un corps étranger pour les étudiants et le jury ;
- **2ème défaut :** L'ajout du choix multiple qui pousse le professeur à cibler le descripteur qui entraîne la non acquisition du critère est illisible. Bref, cette grille n'est pas ergonomique ;
- **3ème défaut** : L'ajout du niveau d'appréciation « voie d'acquisition » tel qu'il se présente dans cette grille risque d'être le refuge des professeurs trop diplomates. Or, comme indiqué par Gérard et Roegiers (2011 ; p.11), *un système de décision se doit d'éviter les réussites abusives !*

5.3 ANALYSE DU PROCESSUS EVALUATIF POST CAPAES

5.3.1 Focus sur la grille critériée 2020 in fine retenue

Grille critériée d'évaluation formative // Contenu évalué : tutoriel numérique à visée éducative. **// Promotion BA 2 // 2019-2020**

Critères minimaux	Quatuor d'indicateurs	Duo de descripteurs apprécié par le jury	Evaluation de l'indicateur Acquis ●●	V.Acq. ●	N.Acq ○○
Critère spécifique 1.1 : Maîtriser la langue orale et écrite tant du point de vue normatif que discursif.	Maîtrise écrite et orale du canevas et du tutoriel	Ecrits du canevas avec une orthographe irréprochable ○ Langage oral correct dépourvu de registre familier ○			
	Qualité des consignes orales et écrites pour le tuto et les exercices	Consignes courtes, claires, précises et bien calligraphiées ○ Consignes ponctuellement imagées ou illustrées ○			
	Alliage des registres pour vulgariser sans dénaturer	Registres soutenu et académique sont dominants à l'oral. ○ Registres académique et courant se complètent sciemment ○			
	Qualité de la vidéo sur le plan Verbal et N.V.	Diction, articulation et débit de voix appropriés aux besoins ○ Gestuelle et posture propres à capter l'attention de l'élève ○			
Critère spécifique 5.2 : S'approprier les contenus, concepts, notions, démarches et méthodes de chacun des champs disciplinaires et psychopédagogiques.	Expertise disciplinaire au sein de la fiche matière	Matière délivrée pertinente car liée à l'objectif opérationnel ○ Matière maîtrisée (Méta connaissance présente) ○			
	Transposition didactique de la matière du tutoriel	Matière agrémentée de schémas ou de flash animation ○ Matière agrémentée de moyens mnémotechniques ○			
	Alternance des démarches et méthodes	Démarches dédiées au visuels, oraux et kinesthésiques ○ Bascule entre transmission, expérimentation et consolidation ○			
	Scénario de Pédagogie active favorisant la motivation selon Viau	Objectif opérationnel et objectif général clairement stipulés ○ Offre de remédiation, de dépassement et d'autonomie ○			

Evaluation du C 1.1 (sur base du ratio indicateurs acquis)

T. Bon (4/4)	Bon (3/4)	Suffisant (2/4)	Insuffisant.

Evaluation du C 5.2. (sur base du ratio indicateurs acquis)

T. Bon (4/4)	Bon (3/4)	Suffisant (2/4)	Insuffisant.

Critères de perfectionnement	Quatuor d'indicateurs	Duo de descripteurs apprécié par le jury	Acquis ●●	V.Acq ●	N.Acq ○○
Compétence générale 4 : Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir et oser innover. **Critère spécifique 4.4 :** Transformer ses pratiques.	Capacité de l'étudiant à parfaire son tutoriel	Remise en question professionnelle en employant la ZPD ○ Recours à des sources académiques variées et croisées ○			
	Emploi d'un logiciel de montage dynamique	Montage au service de la leçon sans être un distracteur ○ Montage exempt d'avaries, le tutoriel est fluide à l'emploi ○			
	Immersion numérique Via le modèle SAMR	Tutoriel = Amélioration de la tâche éducative (S ou A) ○ Tutoriel = Transformation de la tâche éducative (M ou R) ○			
	Implémentation d'une innovation pédagogique au sein du tutoriel	Recours à un matériel original vecteur de pédagogie active ○ Leçon innovante favorisant le transfert des apprentissages ○			

Evaluation de la C.4 et du C 4.4. (sur base du ratio indicateurs acquis)

T. Bon (4/4)	Bon (3/4)	Suffisant (2/4)	Insuffisant

Commentaires de l'équipe vis-à-vis du tutoriel : .....

.....

.....

Appréciation générale du jury (Source : SOCRATES)

.....

5.3.2 Avancées présumées sur le plan de la validité et de la fiabilité pour la grille 2020

La 4ème et dernière grille définitivement retenue aspire à agréger les évolutions des trois grilles précédentes afin de capitaliser en matière de pertinence, de validité et de fiabilité. Si la commission CAPAES la valide, elle sera effective mai 2020 car les étudiants[9] veulent désormais plus de temps pour leur tutoriel. Même si je la sais vouée à évoluer sur base des conseils qui me seront donnés, j'espère qu'elle sera, un jour, à même d'incarner ce à quoi elle est destinée : un levier de réussite pour valoriser pleinement ce moment où les étudiants évaluent le tutoriel « référent » de leur pédagogue.

- La grille 2020 s'attache à la **pertinence** en veillant à ce que formation rime avec ambition :

La grille d'évaluation 2020, par souci de pertinence, est encore bâtie dans une perspective formative mais nous la savons être, dans les faits, à visée certificative. Ce paradoxe rattrape l'étudiant qui sait bien que, circulaire oblige, les appréciations formatives reçues lors des gros travaux d'A.F.P., risquent (malgré tout) d'influencer le rapport d'évaluation certificatif de fin d'année. Le tutoriel de ce D.A.P. n'échappe pas à cette règle et le barème appréciatif de la grille 2020 acte ce principe de réalité en étant beaucoup plus **formel** et **ambitieux** sur le plan qualitatif !

Comme le démontre l'emploi de la grille 2020 ci-jointe, ce nouvel outil évaluatif permet au jury :

- La mise en évidence du point précis sur lequel l'étudiant a failli ou réussi via des descripteurs !

(Le rôle unique du jury durant la passation est de pointer ce qui est validé)		Evaluation de l'indicateur		
Indicateurs	**Duo de descripteurs apprécié par le jury**	**Acquis** ●●	**V.Acq** ●	**N.Acq** ○○
Qualité de la vidéo sur le plan Verbal et N.V.	Diction, articulation et débit de voix sont ad hoc. ● Gestuelle et posture propres à capter l'attention. ○		X	

Comme l'illustre le barème appréciatif en amont, l'indicateur est acquis si et seulement si tout le duo de descripteurs est acquis. Quand seulement un des 2 descripteurs est noirci, l'indicateur est maintenu en voie d'acquisition ce qui tend à objectiver et à responsabiliser ce degré médian de maîtrise.

- L'appréciation du degré de maîtrise de chaque critère sur base du ratio d'indicateurs acquis ;

			Eval de l'Indicat.		
Critères minimaux	Quatuor d'indicateurs	**Duo de descripteurs apprécié par le jury**	**Ac** ●●	**V.A** ●	**N.A** ○○
C 1.1 : Maîtriser la langue orale, écrite (plans normatif, discursif)	Maîtrise écrite et orale du tuto	Fondé sur des écrits bien orthographiés. ○ Fondé sur un langage oral correct. ○			
	Qualité des consignes	Contient des consignes claires et précises. ● Contient des consignes imagées. ●	X		
	Alliage des registres langag.	Montre un registre soutenu, académique. ● Registres académique et courant s'allient. ○		X	
	Qualité du Verbal et N.V.	Diction, articulation et débit de voix ad hoc ● Gestuelle et posture propres à capter l'élève ●	X		

Evaluation du critère C1.1 (Sur base du ratio d'indicateurs)			
T. B (4/4)	B (3/4)	**Suff (2/4)**	Insuff (1/4)
		x	

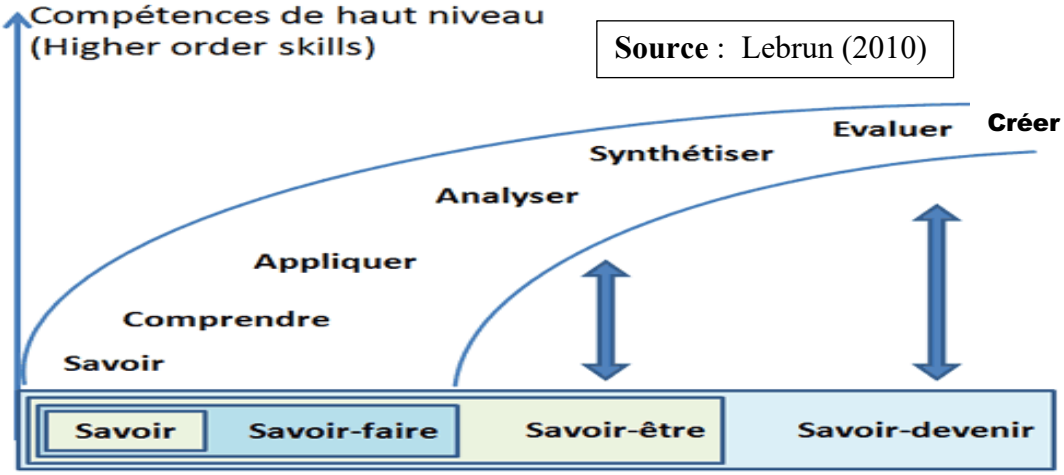
Comme l'illustre le barème appréciatif susmentionné de la grille 2020, le critère obtient la mention « suffisant » si et seulement la **moitié (2/4)** des indicateurs sont acquis ce qui est un lieu commun. Toutefois, ce qui n'est pas un lieu commun, c'est que le degré « **voie d'acquisition** » est **hors-jeu** dans le cadre de cette comptabilité. Ici, notre intention est de sensibiliser l'étudiant au fait **qu'on ne peut être compétent à moitié pour enseigner**. En cas de voie d'acquisition, il faut donc s'atteler à corriger sa façon d'enseigner sur base du descripteur qui n'a pas été validé par le jury. Dès lors, par cette systémique de synthèse par critère, c'est la politique de l'excellence qui est promue.

[9] Annexe n° 5b : Graphique d'un sondage Wooclap (2018) faisant état d'un manque de temps pour parfaire le logiciel tutoriel.

- La grille 2020 s'attache à la **validité interne** en citant **compétences** et **critères (capacités) :**

- **S'agissant des compétences**, les travaux de Lebrun (2010) poussent à les développer prioritairement pour aider à ce que l'outil évaluatif soit moteur de développement intellectuel. Dans cette optique, une compétence générale figure sur la grille critériée 2020 pour rendre le tutoriel du futur enseignant abouti sur les plans curriculaire, technologique et pédagogique. La compétence retenue est la C4 du référentiel de compétences A.R.E.S. et sa présence unique s'explique par le fait qu'elle incarne le dégré de perfectionnement attendu pour le tutoriel. En outre, le modèle ci-joint permet de comprendre en quoi la C4 incarne la maîtrise d'un étudiant qui, via le tutoriel, innove au point de faire réaliser une tâche qui aurait été inconcevable auparavant.

Figure n°3 : **Les savoir-être et les savoir-devenir pour le développement des compétences**



Compétence générale et maximale évaluée par la grille 2020

C4 : Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique & **oser innover**

Savoir-être & Savoir-devenir

Après lecture de cette figure n°3, il semble important d'appuyer sur le fait que le modèle susmentionné m'a fait prendre conscience que le « **savoir-devenir** » reste le parent pauvre de mon enseignement. Voilà pourquoi, dans la grille 2020, je reprends et insiste sur le verbe « oser » car, au 21ème siècle, oser innover, c'est s'inventer un devenir professionnel avec des marqueurs pédagogiques personnels que le tutoriel permet de libérer à force de travail et de remise en question.

- **S'agissant des critères,** Gérard (2008) soulève quatre exigences qui lient la grille 2020 :

Un critère se doit d'être **pertinent** soit révélateur de la compétence visée. Pour rappel, la compétence minimale qui constitue le socle sur lequel se bâtit le tutoriel, c'est la C5 soit *« Développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement. »* (Source Ares) Voilà pourquoi, pour révéler ce que recouvre le terme « *méthodologie* » de la C5, le choix s'est porté sur le critère spécifique C 5.2 soit « *S'approprier les contenus, concepts, notions, démarches et méthodes de chacun des champs disciplinaires et psychopédagogiques. »* (Source Ares)

Un critère se doit d'être **indépendant** ce qui signifie que la faillite d'un critère n'empêche pas d'en évaluer d'autres. De fait, la grille 2020 évite tout critère absorbant contrairement à celle de 2017.

Un critère se doit d'être **pondéré.** Voilà pourquoi**, au sein de** la grille 2020, l'échelle d'appréciations permet à l'enseignant de signifier à l'étudiant lequel des 4 niveaux a été atteint vis-à-vis du critère.

Les critères se doivent d'être **peu nombreux** pour que l'étudiant puisse être focus**. Au sein de** la grille 2020*,* seulement trois critères figurent. Conformément au guide pratique de Gérard (2008 ; p.11), les critères minimaux occupent une place majeure et le critère de maîtrise, une place moindre.

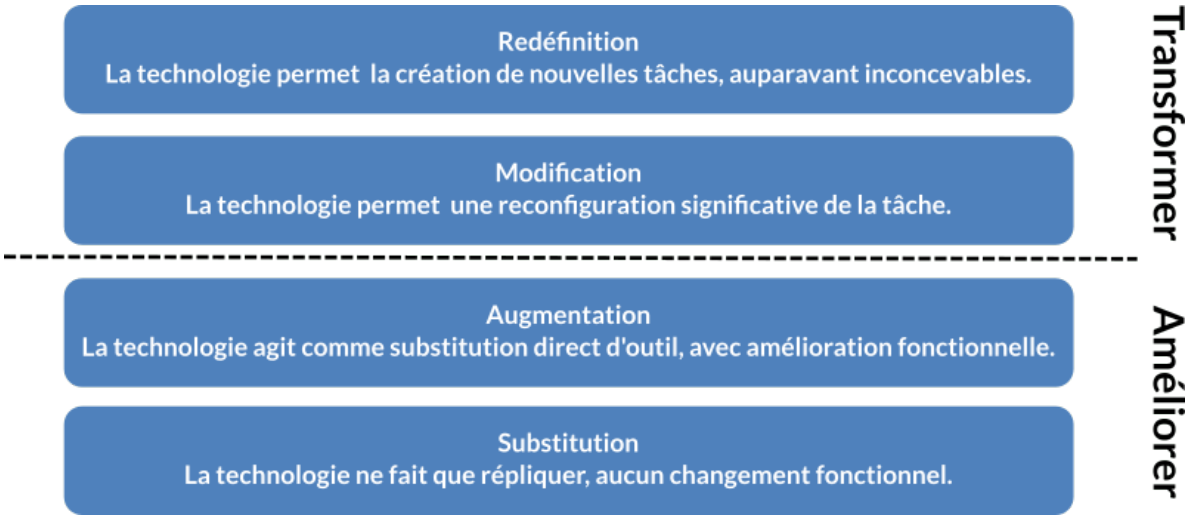
Je terminerai en appuyant sur le fait que j'ai enfin compris que le critère est synonyme de capacité !

Enfin, comme le montre ce tableau, les critères de la grille suivent une progressivité taxonomique.

Critères évalués au sein de la grille 2020	Revision of Bloom's Taxonomy[10] (Heer, 2009)
Critère spécifique 1.1 : Maîtriser la langue orale et écrite tant du point de vue normatif que discursif.	**Niveau 3** : Appliquer un processus dans une situation donnée.
Critère spécifique 5.2 : S'approprier les contenus, concepts, notions, démarches et méthodes de chacun des champs disciplinaires et psychopédagogiques.	**Niveau 4** : Interagir avec le contenu et identifier les concepts importants pour les rendre accessibles **Niveau 5** : Juger de la valeur des matériaux
Critère spécifique 4.4 : Actualiser son bagage culturel et ajuster, voire transformer ses pratiques	**Niveau 5 :** Juger de la valeur des matériaux. **Niveau 6** : Réorganiser les données apprises en classe pour en faire quelque chose d'actif et de créatif.

- Enfin, la grille 2020 s'attache à la fiabilité en mentionnant **indicateurs et descripteurs.** Le but des indicateurs et des descripteurs, c'est de rendre concret les attendus de la grille critériée pour faire de l'outil évaluatif un outil d'apprentissage ce qui, pour rappel, est l'intention de ce dossier.
- **S'agissant des indicateurs,** leur raison d'être est de rendre d'avantage concret le critère d'évaluation en le **contextualisant** (Gérard, 2008). De fait, le critère étant général et abstrait, l'étudiant a besoin de connaître, via plusieurs indicateurs, les éléments concrets sur lesquels il sera évalué. Par exemple, dans la grille 2020, l'indicateur immersion numérique portant sur l'évolution des pratiques enseignantes sera contextualisé par le cadre SAMR. Via ce modèle, le futur enseignant se figure comment enrichir, par le numérique, un scénario pédagogique au sein même du tutoriel.

Figure n°4 : **Modèle SAMR (Puentedura, 2014)**



- **S'agissant des descripteurs,** leur raison d'être est d'expliciter encore d'avantage l'attendu évaluatif en pointant les marqueurs de réussite qui déterminent le degré d'acquisition de l'indicateur.

Indicateur	Descripteur dédié au tutoriel	
Immersion numérique Via le modèle SAMR	Tutoriel = Amélioration de la tâche éducative (S ou A) Tutoriel = Transformation de la tâche éducative (M ou R)	○ ○

Comme le démontre cette loupe sur l'indicateur « Immersion numérique », c'est bien le duo de descripteurs qui conditionne l'acquisition ou la non acquisition en la matière. Ici, pour l'obtenir, le tutoriel doit simultanément générer une amélioration **et** une transformation de la tâche éducative. Pour rappel, si une seule des deux conditions est remplie, cela se solde par l'appréciation « voie d'acquisition » si bien que l'indicateur est disqualifié pour la réussite du critère.

Au sein de la grille 2020, l'alliage indicateurs et descripteurs semble d'avantage fiable pour élever la *fidélité intra-correcteurs et la congruence entre le* ***sens dégagé*** *par l'enseignant et le* ***sens compris*** *par les examinés*. Sera-ce suffisant pour en faire le facteur x d'aide à la réussite ? L'avenir le dira !

[10] Pour une lecture plus aisée, la taxonomie de Bloom en 3 D (Heer, 2009) se trouve en annexe 7.

5.4 BILAN DU PROCESSUS EVALUATIF VIA LA TRIPLE CONCORDANCE

Pour tout pédagogue, il est fondamental de veiller à ce qu'un dispositif d'apprentissage obéisse à un alignement entre méthodologie, objectif et évaluation. Cette triple concordance (Tyler, 1949) est-elle enfin d'actualité pour le projet de création du tutoriel ? Y suis-je enfin arrivé ? Telle est la question à se poser et pour y répondre, je fais choix d'un tableau[11] à double-entrée :

Objectifs	Méthodologie	Evaluation
Maîtriser la langue orale et écrite tant du point de vue normatif que discursif.	Lors du cursus de techniques de gestion de groupe, je fournis chaque promotion en outils de communication pour susciter l'envie d'apprendre. **Méthode** : jeu de rôles	Cette capacité revient comme critère pour lequel un quatuor d'indicateurs permet de situer le degré de maîtrise.
S'approprier les contenus, concepts, notions, démarches et méthodes de chacun des champs disciplinaires et psychopédagogiques.	Lors de mes cours de pédagogie générale, je fais vivre à chaque promotion des leçons qui brassent différentes démarches mentales et stratégies d'apprentissage. Le matériel didactique de l'ASBL « Planète Neurones » m'y aide. **Méthode** : ateliers et projets	Idem
Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir Oser innover en ajustant et Transformant ses pratiques en créant un tutoriel à visée éducative.	Lors de matinées d'AFP, je fais vivre différents tutoriels à mes élèves dont le mien qui est évalué en premier par les étudiants. Pour ce faire, l'étudiant s'appuie sur une grille critériée qui sera la sienne le jour J. **Méthode :** évaluation à double effet miroir	Idem

Force est de constater que, suite au C.A.P.A.E.S., nous avons cherché à ce que la grille critériée devienne un instrument qui assure un continuum entre méthodologie, objectif et évaluation.

La grille critériée explicite devient la fin et **un** des moyens pour atteindre l'objectif !

Dans le chef de l'enseignant et **de l'étudiant**, capitaliser sur la compétence n°8 (maîtrise de l'outil évaluatif) pour atteindre la compétence n°1 (promotion de la réussite) tient lieu de perspective ce d'autant plus que je l'ai sous-exploitée par le passé faute de grille critériée probante. Avant de conclure ce dossier, il me semble, néanmoins, important de **pondérer** les propos qui viennent d'être tenus. Certes, la grille critériée revêt une grande importance dans mon dispositif d'apprentissage futur mais elle ne se suffit pas à elle-même pour aider l'apprenant à créer son tutoriel. Si tel était le cas, un professeur et des étudiants armés d'une grille critériée exceptionnelle auraient mécaniquement des résultats exceptionnels. Or, nous savons qu'il n'en est rien.

Comme étudiant, observer et comprendre une grille critériée, c'est bien mais **la vivre** pour évaluer la production de son professeur en avant-première, c'est peut-être **encore mieux**. Cette supposition m'amène à terminer sur le vif intérêt que je porte envers le modèle [12] de Sylvestre et alii (2018) qui illustre en un mot ce qui influence sensiblement notre rapport à l'école : il s'agit tout simplement du **contexte !** Ce que je désire induire en soulignant l'importance du contexte**,** c'est que vous pourrez élaborer le meilleur projet tutoriel avec la technologie la plus avancée et la meilleure des grilles critériées, tous ces outils pâtissent s'ils ne bénéficient pas d'un environnement humain propice à l'apprentissage. Peut-être est-ce pour cela qu'il m'arrive souvent, comme professeur, d'incarner ponctuellement l'étudiant qui soumet sa production à l'évaluation de ses étudiants avant de la leur demander. Cette désincarnation du maître modifie le contexte de l'évaluation. Pour l'avoir vécu avec mes étudiants, ce qui était autrefois le jugement dernier se mue en instrument de complicité pour progresser. Tout simplement !

[11] Ce tableau à double-entrée, je le dois à une idée de Geoffrey Van Hoeke qui est un collègue de la formation CAPAES.
[12] Ce modèle m'a été présenté à la formation CAPAES à l'institut Roger Guilbert ; l'annexe n°9 en permet la lecture.

6. Conclusion et projection

Contre toute attente, ma façon d'évaluer le tutoriel à visée éducative a également permis d'explorer un « ailleurs » en matière d'évaluation. Cette quête, encouragée par le C.A.P.A.E.S, s'est matérialisée sous la forme d'une triple évaluation formative où, conformément à la compétence n°8, l'enseignant d'une haute école doit **répondre de ses choix** en matière d'évaluation et de formation. Voilà pourquoi, par deux fois, mes bacheliers de la H.E.F.F ont vécu le statut d'évaluateur en opérant successivement un retour sur le tutoriel « référent » puis un retour sur le processus évaluatif qui le sanctionne. A l'inverse, je n'ai eu qu'une seule fois le statut d'évaluateur lors de la présentation du tutoriel étudiant. Ce renversement laisse à penser que le **partage du statut d'évaluateur** entre professeur et étudiant peut incarner cet **ailleurs**. Il s'agit là d'un changement majeur de paradigme car le pédagogue tente une relation plus horizontale avec ses étudiants en partageant leurs devoirs. Certes, à l'université, comme étudiant, nous pouvions, à mi-parcours, bénéficier d'une *Student evaluation of teaching* (Berthiaume et alii, 2011) mais elle portait sur la globalité du cours. Ici, l'objectif de cette *évaluation par effet miroir* (Pons, 2010) est particulier car le travail demandé est, dans un premier temps, produit par le pédagogue afin qu'il soit soumis à l'évaluation du collectif d'apprenants. Conscient que la mise en place d'un processus évaluatif original ne garantit en rien sa pertinence, il est temps de s'attacher à notre question initiale :

L'évaluation formative de la production du professeur est-elle un levier de réussite si elle précède celle de l'étudiant ?

Faute de recul et d'échantillon significatif, il m'est, en l'état, difficile de répondre à cette question. Toujours est-il que le renversement du statut d'évaluateur entre étudiants et professeurs provient d'un souci de congruence où celui qui demande est aussi celui qui fait dans l'optique de ressentir les difficultés d'apprentissage de l'étudiant. Aux dires des promotions actuelles de bacheliers en section pédagogique, cette philosophie de l'exemplarité participe à la naissance d'un collectif au sein duquel l'évaluation n'est plus l'épée de Damoclès mais un outil de partage et d'apprentisage. En outre, le sondage (annexe n°4 a) a fait ressortir que :

Dans le cadre du projet tutoriel, 100 % des étudiants perçoivent l'intérêt d'évaluer la production de leur professeur avant de la réaliser eux-mêmes.

Comme ils ont vécu cette inversion des rôles le temps de la création d'un tutoriel, nous sommes en droit d'espérer que ces futurs instituteurs et régents réitèreront ce partage du statut d'évaluateur avec leurs apprenants pour rendre la tâche plus légitime. J'ajoute qu'il n'a jamais été question que les étudiants imitent ou surpassent le travail du professeur soumis à l'évaluation. Sur le terrain, ce renversement ponctuel de statut a plutôt comme intention d'offrir un repère par rapport à la tâche qui est demandée. Sachant que certains étudiants ont un passif scolaire délicat, toute aide à la réussite mérite d'être explorée. Comme instituteur, j'ai souvent appliqué ce jeu d'inversion des rôles parce que cela me semblait naturel que la production de l'enseignant soit le projet martyr sur lequel la classe puisse rebondir. Par conséquent, comme « pédagogue », je postule que :

L'évaluation de la production du professeur par les étudiants participe à un contexte de réussite et j'ajoute que l'effectuer sur base d'une grille critériée descriptive est une valeur ajoutée.

Avant la formation CAPAES, je n'avais pas mesuré combien la grille critériée était partie prenante dans le processus évaluatif car elle permet, selon Morrissette (2000), de rendre explicite les attendus de l'enseignant. Cette chercheuse s'étonne également que l'évaluation formative peine à s'établir sur le terrain scolaire malgré le potentiel qu'elle recèle.

Reste que je n'ai pas prétention à changer le système scolaire en bannissant toute certification. Qui plus est, le partage ponctuel du statut d'évaluateur, le temps d'une production, est actuellement une voie pédagogique sans assise académique. Malgré cette limite, le contexte évaluatif de l'évaluation à double effet miroir mérite peut-être d'être débattu car il a été, en définitive, conçu pour soutenir ceux qui s'engagent pleinement sur la voie de l'enseignement.

7. Références bibliographiques

Bachy, S., Lebrun, M. & Smidts, D. (2010). *Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants*. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

Bourgoz Froidevaux, A. (2017). *Les écrits de Jean Cardinet. Citations commentées*. Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, 3(3), 97-104.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

De ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et Éducation en Évaluation*, Vol. 28, n° 3, 2005, 1-26.

Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. & Hindryckx, M-N. (2017). *L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants*. Journal international de Recherche en Education et Formation, 3(1-2), 77-98.

Falchikov, N. (1986). *Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments.* Assessment & Evaluation in Higher Education, 11:2, 146. DOI: 10.1080/0260293860110206.

Gérard, F.-M. (2000). *L'évaluation de l'efficacité d'une formation 1*. Gestion. 20.

Gérard, F.-M. (2008). *Évaluer des compétences.* Bruxelles : De Boeck.

GERARD, F.-M. (2010), *L'évaluation des compétences par des situations complexes,* in G. Baillat., D. Niclot & G. Ulma (Dir.). La formation des enseignants en Europe, Bruxelles : De Boeck, pp. 231-241.

Gérard, F.-M et Roegiers, X. (2011). *Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts*. in M.P. Alves, & J.-M. De Ketele. (Dir.). Faire le curriculum à l'aventure, à travers le monde, Porto Edition, pp. 143-158.

Heer, R. (2009). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Iowa State University.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). *What is technological pedagogical content knowledge?* Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

Laveault, D. & Grégoire, J. (1997, 2e éd. 2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.

Lenoir, Y. (2004). *L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes*. Recherche et Formation, 47, 9-23.

Lebrun, M. (2011). *Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique*. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, ATIEF, 2011, 18, 20 p.11.

Leclercq, D. et al. (2000). *Dispositifs d'Apprentissage et Modèles Appliqués aux Nouvelles Technologies* (DIAMANT). Service de Technologie de l'Education, Université de Liège, document interne.

Leroux, J. L. et Mastracci, A. (2015). *Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive.* Chapitre 6, dans Leroux, J. L. (dir.), Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique, Montréal, Éditions Chenelière/AQPC, collection Performa.

Mastracci, A. (2015). *Évaluer des apprentissages en créativité ».* Chapitre 12, dans Leroux, J. L. (dir.), Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique, Montréal, Éditions Chenelière/AQPC, collection Performa.

Morrissette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, *33*(3), 1–27.

Paquay L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles des enseignants.* Recherche et Formation, n°15, 32p.

Pons, X. (2010*). Évaluer l'action éducative : Des professionnels en concurrence*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.abrah.2010.01.

Richard, J. F. (2019). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*

Salmon, D., De Ketele, J.M. & Parmentier, P. (2003). *Une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique*. Sept clés pour appréhender les dimensions d'un dispositif. Mesure et évaluation en éducation.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome I : La réflexion, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 155.

Sonntag, Michel. (1998). *La pédagogie du projet. Métaconnaissance et formation à la conception*. Conference : L'enseignant, l'étudiant et le projet architectural, At Strasbourg.

Thélot, C. (2002). *Évaluer l'école*. Études, no 10(397), p. 323- 334.

Tyler R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

Vygotsky, L. S. (1931/1997). *The history of the development of the higher mental functions*. In R. W. Rieber (Ed.), The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 4, pp. 1–251). New York : Plenum.

Ressources en ligne :

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L & Rochat, J.M. (2013). *L'évaluation des enseignements par les étudiants* (EEE), Recherche et formation URL : http:// rechercheformation.revues.org/1387 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1387.

Bonora, D. (1996). *Les modalités de l'évaluation*. *R*evue internationale d'éducation de Sèvres. DOI : 10.4000/ries.3280. URL : http://journals.openedition.org/ries/3280.

Huguet, M.-C. (2018). *Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire : les effets des pratiques musicales »,* Revue française de pédagogie.Mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 14 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rfp/774 ; DOI : 10.4000/rfp.774.

Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Villabona, F. (2014*). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves*. Questions Vives.
URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/1235; DOI : 10.4000.

Puentedura, R. (2014a). *Building transformation: An introduction to the SAMR model*. URL :http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/08/22/BuildingTransformation_AnIntroductionToSAMR.pdf.

Puentedura, R. (2014b). *Learning, technology, and the SAMR model: Goals, processes, and practice*.

URL : http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf.

Tacaille, D., Saustier, A. : Quand les élèves évaluent leurs profs, le bulletin de l'EPI n° 46 ;
URL : https://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b46p100.pdf

Autres :

Collectif d'enseignants (2018). Lettre ouverte à Monsieur le ministre Marcourt, ou autopsie de l'échec du décret Paysage. Journal le Soir.

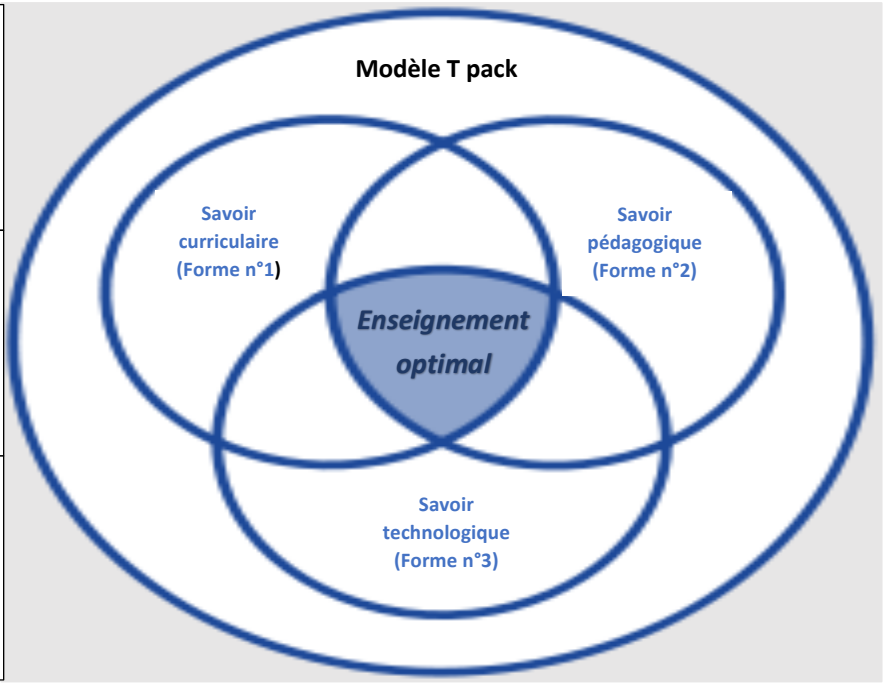
Projet de décret du 6 février 2019 portant sur la réforme initiale de formation des enseignants en F-W.B.

8. Annexes

Annexe n° 1a : Le Modèle TPack (Tecnhnology, Pedagogy, and Content Knowledge)

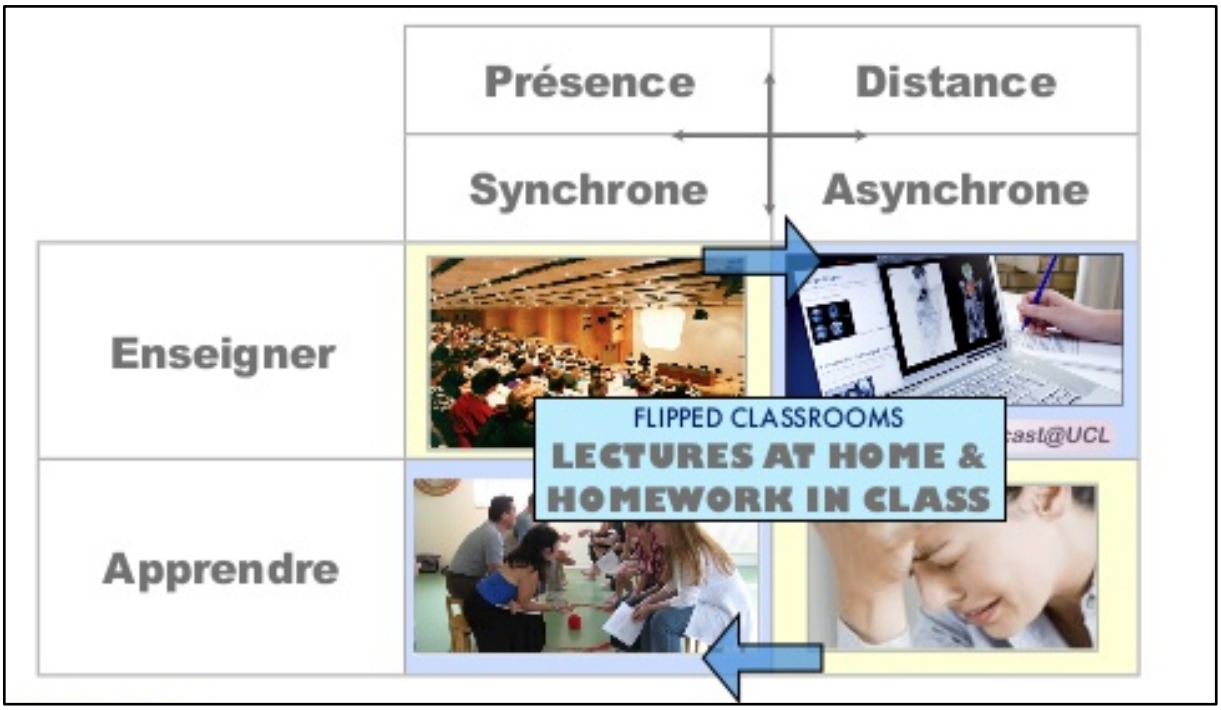
Source : **Koehler & Mishra (2009)**

Forme n°1 : Le tutoriel vidéo véhicule un **savoir curriculaire** qui nécessite une méta connaissance de la matière enseignée.
Forme n°2 : Le tutoriel vidéo est un support numérique à **valeur ajoutée pédagogique** pour faire passer un apprentissage.
Forme n°3 : Le tutoriel vidéo est un support numérique qui requiert une **expertise technologique** définie par le modèle (S.A.M.R.)



Annexe n° 1b : FLIPPED CLASS ROOMS

Source : Lebrun (2014)



Annexe n° 2 : Le tutoriel du pédagogue + Captures d'écran de tutoriels d'étudiants

Tutoriel du pédagogue portant sur la densité soumis en 2017 à l'évaluation des étudiants

Tutoriel pour la construction d'un robot



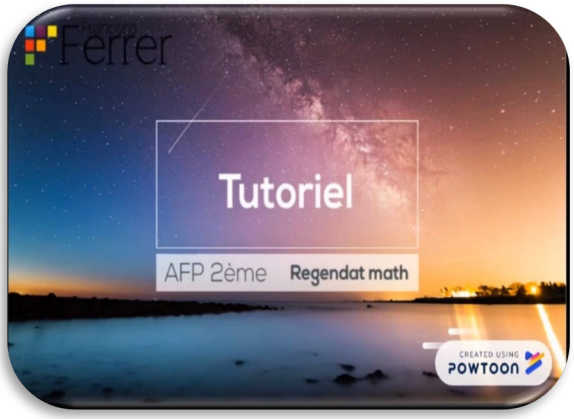
Lo

Tutoriel sur Pythagore et la corde à 13 noeuds

Tutoriel sur la chimie des feux d'artifice

Tutoriel sur le système respiratoire

Tutoriel pour calculer si l'air est vicié en classe



Annexe n° 3 : Échelle de notation ECTS (Programme Socrates)

Source : Université catholique de Louvain

L'objectif du système de notation ECTS

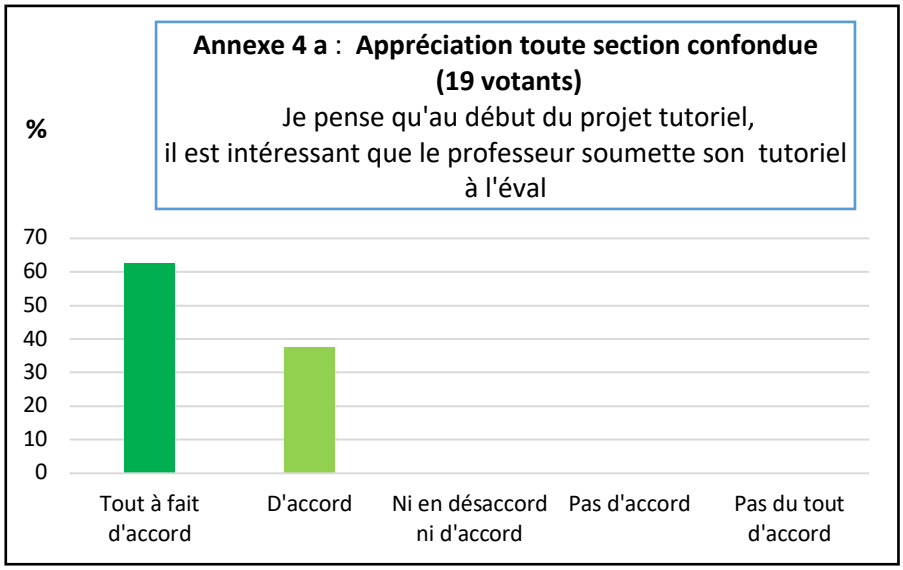
En plus des résultats chiffrés, une échelle de notation ECTS a été mise au point. Les notes ECTS représentent un complément d'information sur les notes attribuées à l'étudiant ; l'échelle de notation ECTS ne se substitue en aucun cas au système de notation en vigueur au niveau local. Les décisions concernant la manière d'appliquer cette échelle de notation aux systèmes institutionnels relèvent toujours de la compétence des établissements d'enseignement supérieur concernés.

Elle se traduit comme suit :

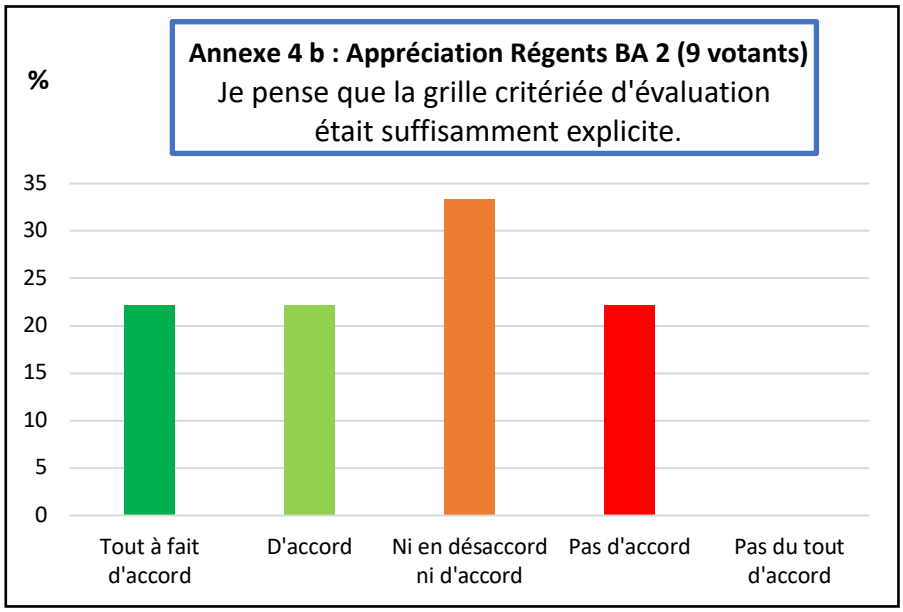
Note ECTS	Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note	Définition
A	10%	EXCELLENT : résultat remarquable, avec seulement quelques insuffisances mineures.
B	25%	TRES BIEN : résultat supérieur à la moyenne, malgré un certain nombre d'insuffisances.
C	30%	BIEN : travail généralement bon, malgré un certain nombre d'insuffisances notables.
D	25%	SATISFAISANT : travail honnête, mais comportant des lacunes importantes.
E	10%	PASSABLE : le résultat satisfait aux critères minimaux.
F	-	INSUFFISANT : un travail supplémentaire considérable est nécessaire.

L'objectif de cette notation n'est pas de classer un étudiant au sein de sa propre promotion mais bien de situer ses résultats par rapport aux performances réalisées par ses pairs au cours de plusieurs années précédentes. Le système prévoit donc que des statistiques soient établies afin de dégager des seuils correspondants aux notes A, B, C, D et E.

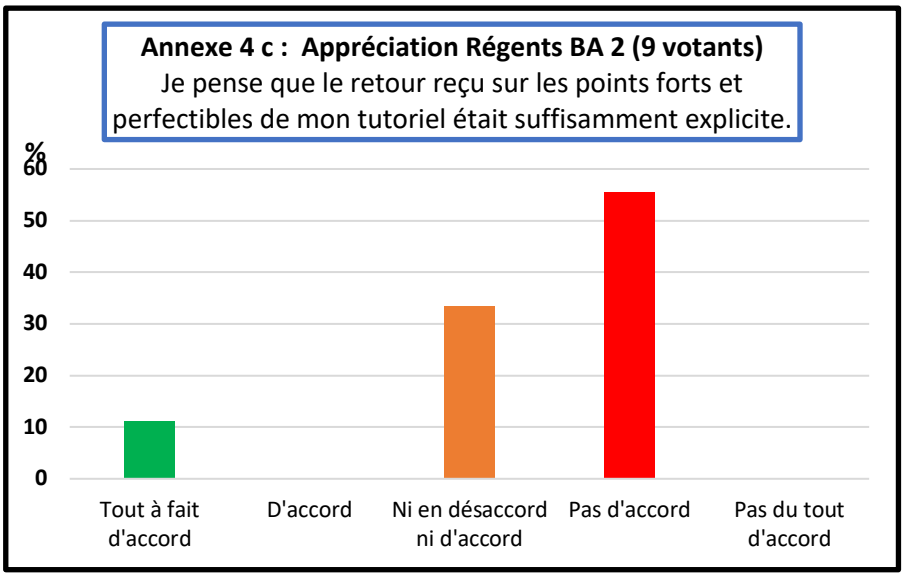
Annexe n° 4 : Sondage Wooclap des bacheliers ayant vécu le D.A.P. fin 2018 à la H.E.P.



60 %
40 %
0 %
0 %
0 %



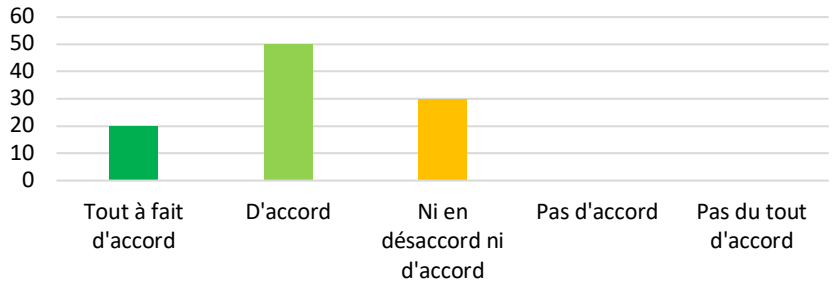
22.22 %
22.22 %
33.33 %
22.22 %
0 %



11.11 %
0 %
33.33 %
55.56 %
0 %

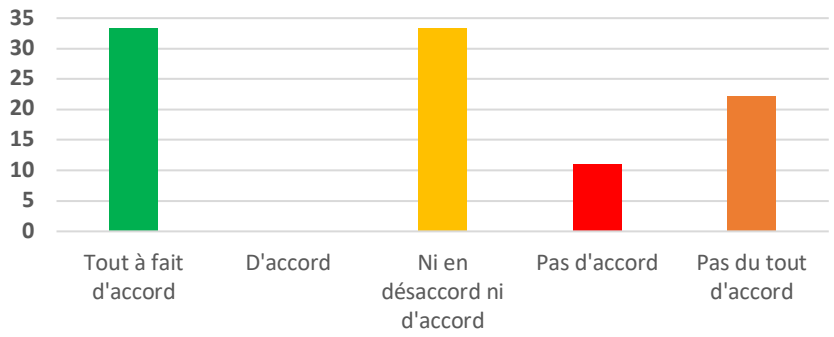
Annexe n° 5 : Sondage Wooclap effectué auprès des bacheliers ayant vécu le D.A.P. fin 2018

Annexe 5 a : Appréciation 2 HA (10 votants)
Je pense que la création d'un tutoriel est utile dans le cadre de ma formation.



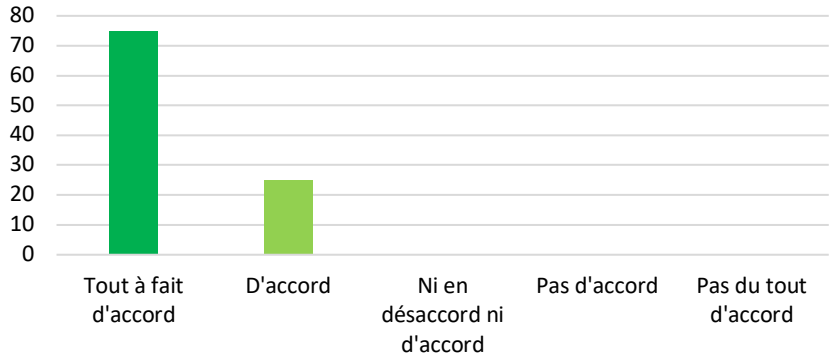
20 %
50 %
30 %
0 %
0 %

Annexe 5 b : Appréciation Régents BA 2 (9 votants)
Je pense que la planification était appropriée pour la préparation du tutoriel.



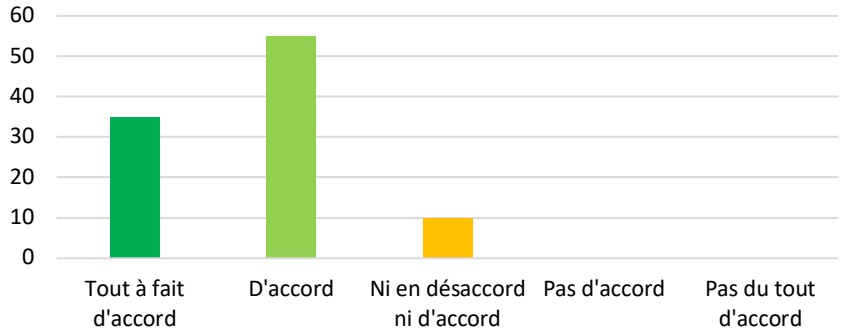
33.33 %
0 %
33.33 %
11.11 %
22.22 %

Appréciation toutes sections confondues (19 votants) :
Je pense que mon pédagogue était suffisamment engagé dans le projet tutoriel.



75 %
25 %
0 %
0 %
0 %

Appréciation toutes sections confondues :
Je pense que le tutoriel comme support d'une pédagogie active peut contribuer à apprendre.



35 %
55 %
10 %
0 %
0 %

Annexe n° 6 : Grille critériée non retenue pour cause de lacunes trop nombreuses

Focus sur la grille critériée 2019

Constat n°1 : Ajout de compétences, de critères

Constat n°2 : Ajout d'indicateurs

Grille critériée d'évaluation dans une **perspective formative** // **Objet évalué :** le tutoriel à visée éducative (AFP 2019 du 1er Quadrimestre)

	Compétences issue du référentiel ARES	Critères repris pour le canevas et le tutoriel	Indicateurs explicites d'appréciations (descripteurs)			Appréciations		
			Non acquis	En voie d'acquisition	Acquis	N.A	V.A	A.
SEUIL MINIMAL	C.1.1 : **Maîtriser** la langue orale et écrite.	L'orthographe	Plus de 3 erreurs au sein du tutoriel à l'oral et/ou à l'écrit.	Erreurs à la marge (entre 1 et 3)	Pas d'erreur constatée			
		La qualité des consignes	Consignes confuses O Consignes alambiquées O	Consignes un peu confuses voire un peu alambiquées	Consignes claires et précises			
		La qualité des registres de communication	Alliage inapproprié des registres courant et académique O Du verbal et du non verbal O	Alliage mitigé des registres courant et académique, Du verbal et du non verbal	Alliage approprié des registres courant et académique, Du verbal et du non verbal			
	C 5 : Développer une **expertise** dans les **contenus** enseignés et dans la **méthodologie** de leur enseignement.	La pertinence des références bibliographiques	Prise de sources - non académiques O - non pertinentes O	Références présentes Prise de sources ponctuellement appropriées	Prise de sources académiques pertinentes et variées (livre, tuto, manuels, fiches, articles)			
		L'expertise disciplinaire	Matière non maîtrisée O Matière non pertinente O	Matière maitrisée hormis quelques erreurs à la marge	Matière pertinente et maîtrisée			
		La transposition didactique	Matière hors de portée car - confuse O -mal calibrée O	Matière ponctuellement à la portée des élèves	Matière à la portée des élèves car claire, épurée et calibrée !			
	C 6.3 : **Mobiliser** l'ensemble des savoirs **méthodologiques, pédagogiques** et **psychologiques** dans la conduite de toute activité d'enseignement-apprentissage	La méthodologie	Méthodologie inappropriée -Sur le plan du canevas O - Sur le plan des stratégies O	Méthodologie ponctuellement appropriée	Méthodologie aboutie, canevas riche en stratégies d'apprentissage			
		La pédagogie	- Manque de sens, d'utilité O - Manque de différenciation O - Manque d'alternance O	Pédagogie ponctuellement aboutie	Pédagogie aboutie sur le plan de l'alternance, du sens et de la différenciation			
		La psychologie	Psychologie inappropriée due à - un problème de déontologie O - un problème d'éthique O	Posture d'enseignant en recherche	Ethique et déontologie exemplaires			
MAITRISE	C 4 : Entretenir un **rapport critique** et **autonome** avec le savoir scientifique et oser **innover**.	L'esprit critique	Approche du savoir basée sur - les convictions personnelles O - les infox, Hoax ou rumeurs O	Approche du savoir ponctuellement valide mais manque de ressources croisées	Approche du savoir valide s'appuyant sur la science, la recherche, l'analyse comparée.			
		La technicité	- Le montage dessert la leçon. O - Le montage a des avaries. O	Effet ponctuel du montage sur l'apprentissage	Valeur ajoutée décisive du tutoriel comme aide à l'apprentissage.			
		La créativité	- Matériel ordinaire O - Approche linéaire O	Innovations présentes à la marge	Matériel original et efficient Approche originale et pertinente			

Commentaires de l'équipe suite au vécu du tutoriel : ..... + **Appréciation générale (Source : SOCRATES)** rendue par l'équipe éducative : .....

Annexe n°7 : Rex Heer's useful 3D Bloom's Taxonomy model from the Center for Excellence in Learning and Teaching at Iowa State University

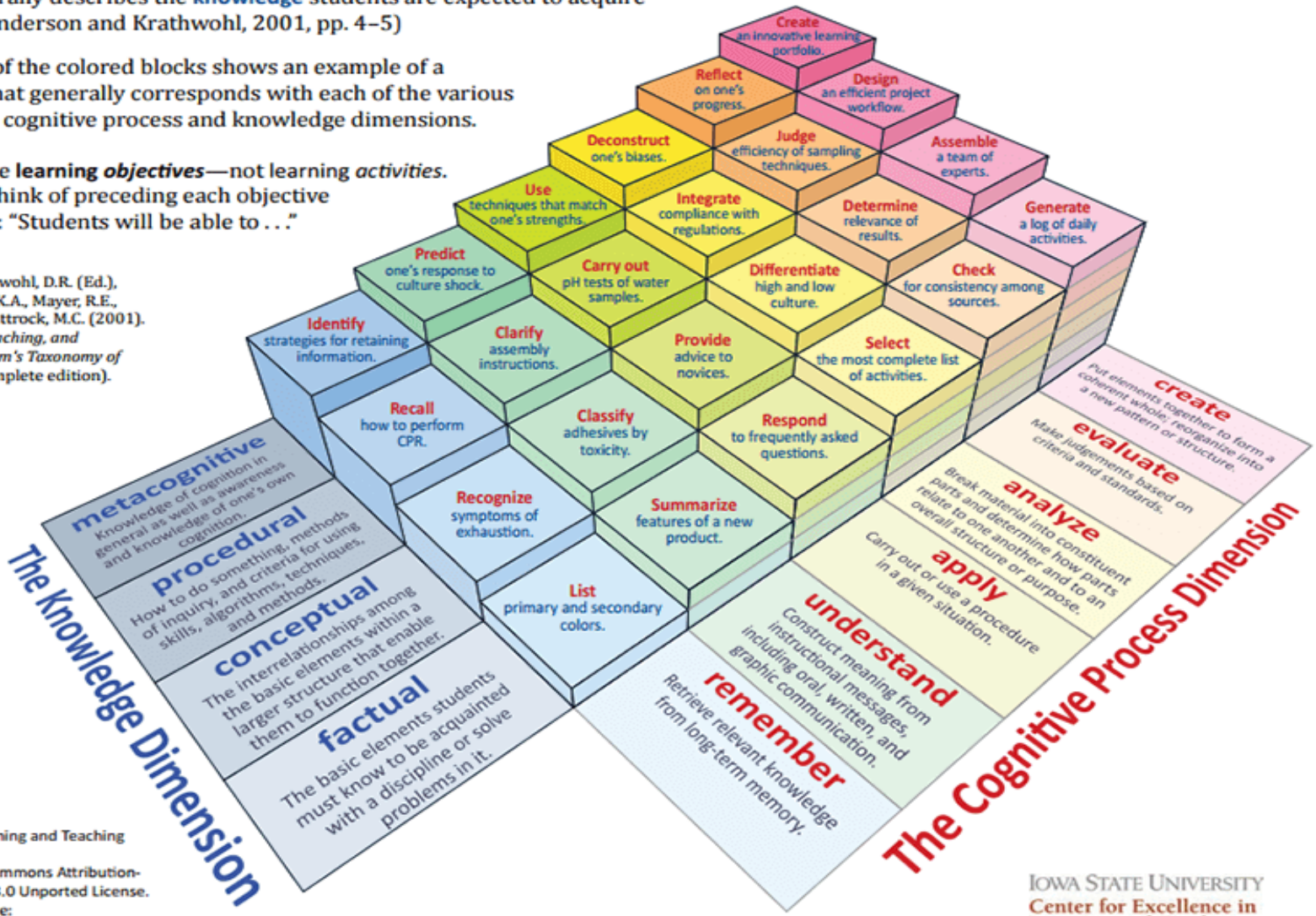
A statement of a **learning objective** contains a **verb** (an action) and an **object** (usually a noun).

- 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.

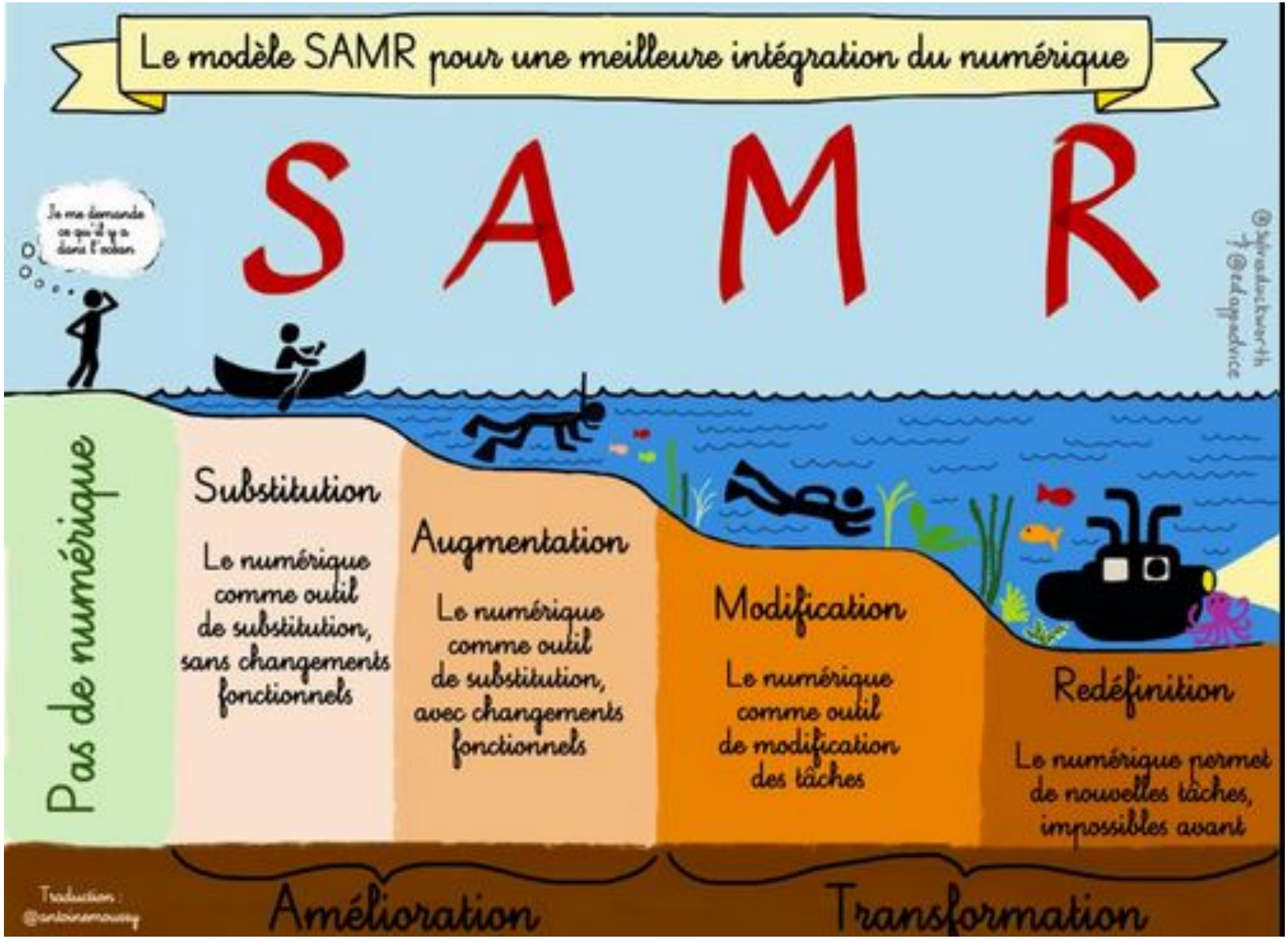


Model created by: Rex Heer
Iowa State University
Center for Excellence in Learning and Teaching
Updated January, 2012
Licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported License.
For additional resources, see:
www.celt.iastate.edu/teaching/RevisedBlooms1.html

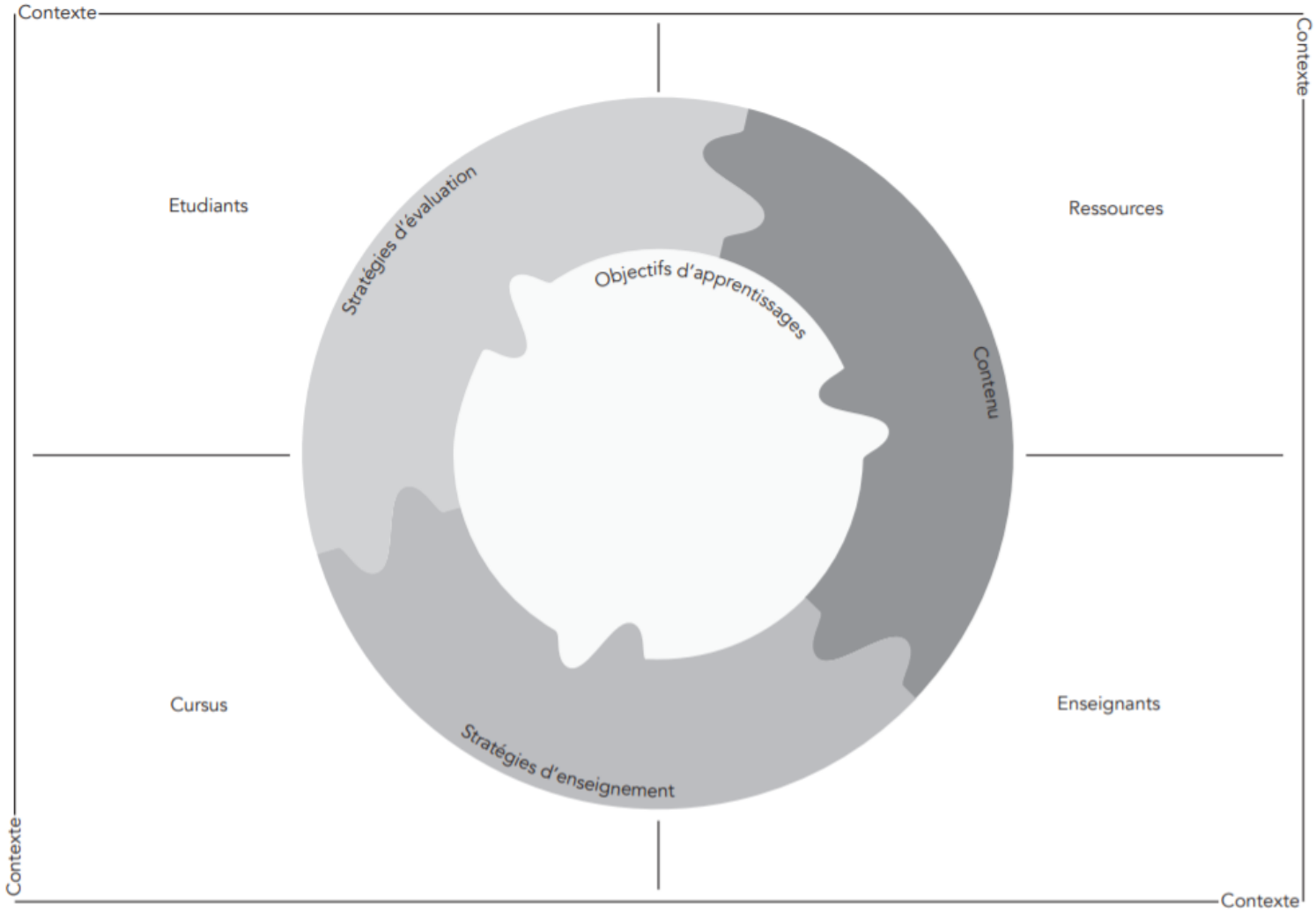
IOWA STATE UNIVERSITY
Center for Excellence in Learning and Teaching

Annexe n°8 : Le modèle SAMR pris comme Indicateur du niveau de technicité et de pédagogie du tutoriel

Source : Dr. Ruben Puentedura, (2014),



Annexe n°9 : **Modèle de Sylvestre, Lanarès et Laperouzza (2018)**



JAMY

UF 4

Comment régulariser la part de subjectivité dans l'évaluation d'une activité d'atelier de formation professionnelle mettant en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes ?

Table des matières

1. Introduction 2

2. Plan d'accompagnement 2

2.1. Qui ? 2

2.2. Quand ? 3

2.3. Sur quoi ? 3

2.4. Comment ? 3

3. Réflexion sur l'évaluation 4

3.1. L'évaluation avant le CAPAES (cf. annexe 1) 4

3.2. L'évaluation pendant le CAPAES (cf. annexe 2) 5

3.3. L'évaluation après le CAPAES (cf. annexe 3) 5

3.3.1. Compétences générales (référence aux compétences visées par la formation initiale des enseignants et aux axes de formation) 9

3.3.2. Compétences spécifiques 12

3.3.3. Liens sous forme schématisée entre les axes de formation de L. Paquay et les compétences 14

3.3.4. Innovations pédagogiques associées à l'utilisation la grille d'évaluation développée. 15

4. Conclusions 16

5. Bibliographie 17

6. Annexes 18

1. Introduction

Ce travail a pour finalité la conception d'une grille d'évaluation qui serait adaptée aux séances d'AFP[1] de BAC 1 dans un premier temps mais aussi aux deux années suivantes moyennant quelques adaptations en ce qui concerne les critères (notamment la détermination de ceux qui seront minimaux et maximaux). Celle-ci serait d'application dans la section Sciences Humaines de la Haute Ecole Francisco Ferrer, catégorie pédagogique Charles Buls (formation de futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur) et appliquée lors d'activités de micro-enseignement. Ce travail est donc en lien avec la compétence 8 de la formation CAPAES : maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.

La principale difficulté que j'ai rencontrée jusqu'ici en ce qui concerne l'évaluation des AFP est la part de subjectivité dans le chef du ou des formateurs à partir du moment où lors de ces activités, nous évaluons des savoirs, des savoir-faire mais aussi des savoir-être par rapport à des thèmes et des situations d'AFP aussi divers que variés : un micro enseignement peut se faire sur une analyse de document, sur l'élaboration d'un questionnement élève ou encore sur la visite d'un musée. Dès lors, comment régulariser cette part de subjectivité dans l'évaluation des étudiants lors des activités d'AFP ? J'emploie bien le terme de « régulariser » car comme beaucoup de pédagogues s'accordent à le dire, l'évaluation est par définition subjective. L'autre question fondamentale serait de savoir comment mesurer réellement l'apprentissage ou la progression de l'étudiant ? Ou encore comment être sûr que l'on mesure réellement ce qu'on avait l'intention de mesurer ? C'est en cela que les objectifs poursuivis durant l'apprentissage (approche programme) sont fondamentaux.

Je présenterai l'évaluation telle que je la faisais avant ma formation CAPAES, la réflexion et l'évolution de cette évaluation par une première grille que j'ai appliquée pendant ma formation CAPAES et enfin, celle que j'ai élaborée pour l'année prochaine riche des apprentissages et de ma réflexion suite à la formation CAPAES. Je ferai également le lien entre les axes de formation et les compétences associées qui seront développées.

Au préalable, je vais résumer l'accompagnement dont j'ai pu bénéficier tout au long de cette année. J'en profite également pour remercier vivement mon accompagnateur.

2. Plan d'accompagnement

2.1. Qui ?

Mon accompagnateur est Marc Hamelrijckx, il exerce la fonction de professeur de mathématique, physique, chimie, d'éducation par la technologie et d'informatique au sein de la Ville de Bruxelles depuis 1980 et plus précisément à l'athénée des Pagodes depuis 1987, où il est mon collègue direct puisque nous avons des classes en commun. Il exerce, depuis octobre 2001 la fonction de maître de formation pratique à la catégorie pédagogique de la Haute Ecole Francisco Ferrer où nous sommes aussi collègues depuis 2012.

[1] **A**telier de **F**ormation **P**rofessionnelle

2.2. Quand ?

Etant collègues à la fois à l'athénée des Pagodes et à la Haute Ecole, nous sommes en relation permanente et nous nous voyons ou au moins nous nous croisons plusieurs jours de la semaine. Nous avons donc eu des échanges informels en ce qui concerne le CAPAES à plusieurs reprises tout au long de l'année sans pour cela avoir jugé nécessaire de déterminer des moments particuliers.

2.3. Sur quoi ?

L'accompagnement a autant porté sur l'UF4 que sur l'UF2. Sur l'UF 2 tout d'abord car nous travaillons en parallèle lors des séances d'AFP à la Haute Ecole et les activités que nous menons avec les étudiants présentent donc des points communs, des objectifs communs et surtout, nous nous retrouvons face à des difficultés communes en ce qui concerne les outils d'évaluation de ces activités. Dès lors, toute réflexion sur ces outils d'évaluation (dans ce cas-ci une grille pour des activités de micro-enseignement) est susceptible d'intéresser toute l'équipe des professeurs de la catégorie pédagogique.

De plus, pour concevoir la construction de ma grille d'évaluation, j'ai pris comme fondation les rapports de visites de stage existants et comme premières pierres les 6 axes de formation[2] évalués sur ces rapports de visites. Cet outil nous est déjà commun puisque mon collègue Marc et moi-même les utilisons pour évaluer les étudiants en stage. Ces grilles étant très pertinentes et appropriées à l'évaluation d'une situation professionnalisante et authentique, il m'a semblé logique de les prendre comme base et nous avons dès lors pu échanger nos points de vue et partager notre expérience de ces grilles pour sélectionner ce qui serait conservé pour la construction de ma grille adaptée aux AFP ou encore pour déterminer ce qui relevait des critères minimaux ou de perfectionnement en BAC 1.

En ce qui concerne l'UF 4 sa clairvoyance a été très précieuse car ayant décidé d'analyser mon dispositif d'apprentissage à travers le modèle de Leclercq, j'ai pu bénéficier de son expérience, plus particulièrement en ce qui concerne la réalisation des schémas illustrant ce dispositif. En effet, lors de sa formation CAPAES, Marc Hamelrijckx avait également choisi le même modèle pour analyser un dispositif d'apprentissage qui présentait des caractéristiques communes avec le mien. Il s'agissait surtout de mettre en lumière par nos échanges les étapes lors desquelles les étudiants étaient les moteurs du dispositif d'apprentissage et celles lors desquelles les formateurs sont les moteurs (cf UF2).

2.4. Comment ?

Tout d'abord, Marc Hamelrijckx m'a invité à lui poser toutes les questions que je pourrais avoir concernant la formation en général ou des thèmes plus précis quant au contenu de celle-ci ou qui me poseraient problème. J'ai ainsi pu aborder avec lui différents sujets qui me posaient des difficultés et par les échanges que nous avons eus, il m'a été possible de reconsidérer certaines de mes représentations.

[2] Axes et compétences élaborés d'après Léopold Paquay in Vanwinkel / IRG/ CAPAES / parcours_professionnel_modèles_parcours_prof.doc

L'accompagnement s'est surtout intensifié aux alentours de vacances de Pâques lorsque j'étais véritablement lancé dans la rédaction des dossiers UF2 et UF4 et en particulier pour l'élaboration des schémas illustrant le dispositif d'apprentissage où l'esprit cartésien de mon collègue (rappelons qu'il est professeur de mathématique), sa clairvoyance et son expérience m'ont été d'une aide précieuse. En effet, il m'a permis de voir le dispositif d'apprentissage et l'évaluation de celui-ci à travers un autre prisme, plus objectif car émanant d'une personne et d'un regard extérieur par rapport à ce qui était mis en place. Ceci a nourri ma vision réflexive.

3. Réflexion sur l'évaluation

L'évaluation des activités d'AFP revêt un caractère particulier. En effet, s'agissant d'ateliers de formation professionnelle, il s'agira pour les étudiants de mettre en évidence des savoirs, des savoir-faire et des attitudes. De plus, ces ateliers ne sont pas centrés sur un cours bien précis mais sur l'étudiant en faisant en sorte que celui-ci acquiert des compétences lors des épreuves d'AFP pour lesquelles l'évaluation se fait de manière continue et intégrée. Dès lors comment évaluer de manière objective et efficace, en se centrant sur l'étudiant, le travail que celui-ci fourni, sa progression ?

La formation suivie dans le cadre du CAPAES a réellement été une remise en question de l'évaluation telle que je la pratiquais moi-même, mais aussi mes collègues à la Haute Ecole. Pour illustrer cette remise en question et mon évaluation quant à la pratique de l'évaluation lors des AFP, je vais développer ci-dessous une séquence d'AFP que nous avons l'habitude de travailler en BAC1.

Lors de cette séquence, les étudiants doivent présenter en micro-enseignement un travail sur la pertinence et la fiabilité des sources en Histoire. Après avoir désigné pour chaque étudiant le chapitre du programme auquel il allait se référer, ceux-ci recherchent dans les manuels et sur internet deux documents (un qui est pertinent et fiable et un qui ne présente pas une de ces qualités) qu'ils doivent exploiter via un questionnaire comme s'ils le faisaient devant une classe. Ils présentent ensuite leur travail avec le questionnement élève au reste des étudiants.

En guise de remarque préalable, il est important de préciser que même si je vais me centrer sur une situation d'évaluation, l'évaluation dans le cadre des AFP est un processus qui est continu tout au long de l'année, qu'elle soit formative et/ou sommative.

3.1. L'évaluation avant le CAPAES (cf. annexe 1)

Avant la formation au CAPAES, l'évaluation des AFP, en ce qui me concerne, se faisait de manière très floue. En effet, pour chaque activité d'AFP, le ou les professeurs (moi y compris) en charge de celui-ci, prenaient des notes en au sujet de chaque étudiant. Ces notes concernaient à la fois l'implication, dans son travail, dont l'étudiant faisait preuve en classe de cours et la qualité de sa présentation orale. Ces notes étant souvent insuffisantes pour avoir un réel outil d'évaluation objectif permettant de différencier les travaux des différents étudiants entre eux, nous avions également l'habitude de relever la production écrite (fiche préparation) de leur activité de micro enseignement en fin d'heure et de leur demander de nous envoyer la mise au net des documents élèves par mail. Cet aspect-là nous permettait aussi d'évaluer leur orthographe et la rigueur qu'ils apportaient à leurs préparations en ce compris le délai avec lequel ils nous l'envoyaient par mail. Un retard dans ce délai ou un oubli de la part de l'étudiant entrainait une appréciation souvent défavorable.

De même, l'absence non motivée d'un étudiant ou un retard à l'activité entrainait aussi une évaluation négative car témoignait d'un manquement de devoir professionnel. Cependant, on constate d'emblée qu'il est alors très difficile d'être pleinement objectif et d'évaluer le travail de l'étudiant et non l'étudiant lui-même lorsque les critères ne sont pas clairement définis et communiqués aux étudiants de manière explicite. La nécessité d'une grille d'évaluation de ces activités (comme cela se fait dans le secondaire) me semblait une évidence.

3.2. L'évaluation pendant le CAPAES (cf. annexe 2)

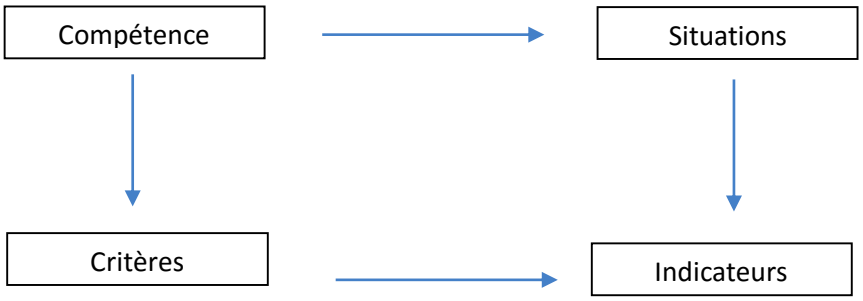
C'est ainsi que lors de cette année et conscient de ma volonté de progresser par rapport à l'évaluation (c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles j'ai entrepris de suivre la formation CAPAES), j'ai élaboré une grille d'évaluation concernant cette même activité. Cette grille de correction était calquée sur les grilles que j'utilise dans le secondaire et telles qu'elles nous ont été présentées par les conseillers pédagogiques.
Je constate un avantage certain : les critères sont mieux définis, clairs, explicites et surtout communiqués aux étudiants qui pourront dès lors entamer une pratique réflexive et un perfectionnement de leur travail, voire de leur attitude face au travail. De même, ces critères étant clairement définis, les objectifs nous apparaissaient également plus clairs car il était désormais possible de donner les consignes aux étudiants en fonction de ce que nous avions identifiés comme compétences à maîtriser dans la grille. Ces compétences ont également été discutées avec certains de mes collègues puisque d'autres utilisaient ce genre de grille avec des compétences que je qualifierais de générales.
Cependant, je me rends compte aujourd'hui, la formation CAPAES touchant à sa fin, que la grille que j'ai utilisée cette année n'est pas une réelle grille d'évaluation par compétences mais une grille critériée qui ne remplit donc pas tout à fait l'idée d'une évaluation continue et intégrée car elle correspond à une photographie d'une seule activité donnée à un moment donné avec comme seul indicateur : le critère a-t-il été respecté ou non avec un barème de 1 à 4 selon l'importance du critère considéré. Mais surtout, cette grille n'évalue pas les compétences spécifiques d'un futur enseignant visées par la formation (approche programme). Une évolution de cette grille pour l'année prochaine est donc impérative.

3.3. L'évaluation après le CAPAES (cf. annexe 3)

Dès l'année prochaine je mettrai en application une adaptation de la précédente grille afin que celle-ci ne comporte plus un ensemble de critères mais plutôt des compétences (compétences minimales visées par la formation des futurs enseignants) avec un certain degré de maîtrise mis en évidence par des indicateurs.

Ceci est schématisé sur la page suivante où l'objectif d'acquisition des compétences entraine des situations et des critères de maîtrise mesurés et évalués grâce à des indicateurs.

[3]



De plus, quelques réflexions quant à la finalité de l'évaluation des épreuves intégrées me permettront d'avoir un regard plus constructif de celle-ci. Ces réflexions sont directement inspirées du livre de F-M. GERARD, *Evaluer des compétences*, Bruxelles, éd De Boeck :

- Un travail d'identification des erreurs, rendu possible grâce aux critères et aux indicateurs, est indispensable et doit se réaliser durant la correction. Cette correction peut se faire lors de la phase de débat[4] avec les autres étudiants tout en gardant à l'esprit que ceux-ci ne sont pas toujours objectifs envers leurs pairs, en particulier en BAC 1. Il arrive, en effet, de voir des étudiants trop empathiques voire complaisants ou alors beaucoup trop critiques car le juste milieu demande de l'expérience et vient donc avec le temps. De même, l'auto-évaluation et l'analyse réflexive de leur pratique en est encore à ce stade à ses balbutiements.

- L'évaluation a une fonction de régulation, il est donc important que celle-ci serve également de diagnostic de manière à pouvoir remédier à ce qui ne va pas. Cet aspect diagnostic prend son sens à la fois en ce qui concerne les critères minimaux que les critères de perfectionnement. Pour cela, il est important d'élaborer des remédiations susceptibles de pallier aux difficultés rencontrées par les étudiants de manière à ce que ceux-ci parviennent à les surmonter. L'évaluation étant continuée, nous pourrons dès lors apprécier si les erreurs sont surmontées et si l'étudiant peut poursuivre son apprentissage sur de bonnes bases.

- La partie sommative de cette évaluation continuée est importante puisque la synthèse des activités d'AFP constituera l'évaluation certificative de fin d'année (synthèse réalisée en jury). Ce qui intéresse l'évaluateur est dans ce cas de déterminer ce qui est maîtrisé et donc de pouvoir attester de la réussite ou non de l'étudiant (d'où les critères de maîtrise et de perfectionnement). Il est en effet nécessaire de s'assurer que l'étudiant en formation ait effectivement acquis les compétences minimales censées être développées.

- L'évaluation devrait davantage mettre en évidence ce que l'étudiant maîtrise de ce qu'il ne maîtrise pas, en particulier pour une évaluation certificative qui perdrait dans ce sens toute sa raison d'être. Il est également important de distinguer le terme de « faute » (terme qui fait référence à la personnes) du terme « d'erreur » (terme qui fait référence au comportement). L'évaluation certificative ne devrait pas porter sur les « fautes » de l'étudiant mais plutôt sur les réussites.

[3] F-M. GERARD, *Evaluer des compétences*, Bruxelles, éd De Boeck

[4] D. Leclercq et M. Poumay (2008). Le Modèle des Evénements d'Apprentissage/Enseignement. LabSET-IFRES-Ulg

Dans le même ouvrage, mon attention a également été attirée par les cinq principes pour la gestion des erreurs :

- ***Principe 1 : ne parlons pas de fautes mais d'erreurs***
  Explicité plus haut

- ***Principe 2 : ne pas déclarer trop vite qu'un élève qui se trompe n'a pas voulu ou n'a pas été capable de comprendre.***
  Il est judicieux d'entamer un dialogue avec les étudiants afin d'élucider, éventuellement, les raisons pour lesquelles ils se trompent.

- ***Principe 3 : On ne peut pas remédier à toutes les erreurs***
  Certaines erreurs (j'insiste sur le fait que Gérard en parlant d'erreur fait référence à un comportement → cf. exemple plus loin) sont irrémédiables mais pourtant acceptables. Je prends pour exemple un étudiant que j'ai eu en stage il y a déjà quelques années, celui-ci présentait un défaut de prononciation (zozotement).Il est clair que le critère « s'exprime de manière claire et intelligible » n'était pas optimal et irrémédiable. Cependant cet étudiant s'exprimait de manière suffisamment compréhensible et compensait cette difficulté par toute une série d'autres points forts pour que son enseignement soit efficace. Il compte aujourd'hui parmi mes collègues

- ***Principe 4 : Trouver un équilibre optimal entre le temps consacré à la remédiation et le temps consacré aux nouveaux apprentissages***

- ***Principe 5 : Remédier aux erreurs prioritaires en fonction de leur impact***
  Il faut d'abord remédier aux erreurs qui ont des conséquences graves pour la maitrise des apprentissage (comme la non maîtrise de la langue par exemple), puis de celles qui sont récurrentes, qui concernent un grand nombre d'étudiants, ou encore qui demandent peu de temps pour être traitées et celles qui exigent une action immédiate.

Enfin, j'aimerais bien revenir sur la manière selon laquelle J-M. Gérard propose de passer à l'action, c'est-à-dire la manière de diagnostiquer l'erreur :

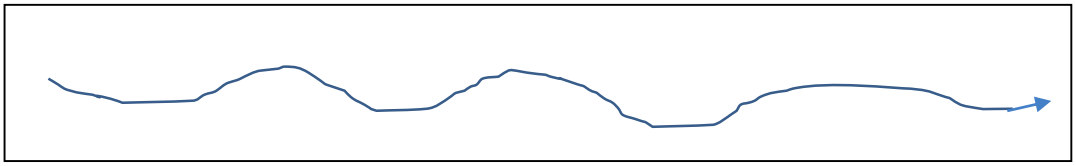
- ***Etape 1 : repérer les erreurs***
- ***Etape 2 : Repérer les critères non maîtrisés***
- ***Etape 3 : Identifier, décrire les erreurs***
- ***Etape 4 : Classer et hiérarchiser les erreurs les plus importantes***

(cf grille de correction)

➔ L'importance de la grille de correction, des objectifs de l'évaluation et des consignes par rapport à la production demandée aux étudiants est cruciale pour un diagnostic efficace. La phase de débat avec les autres étudiants sur les productions de leurs pairs et sur le regard qu'ils pourraient apporter de manière réflexive sur leur propre production permettrait de rendre ce diagnostic **constructif**. J'entends par ce terme qu'ils pourraient se l'approprier puisqu'eux aussi sont amenés à devenir un jour « médecins » des erreurs de leurs élèves et donc capable de les diagnostiquer et d'y apporter le traitement thérapeutique approprié par une remédiation judicieuse.

Cela est illustré par le schéma que l'on retrouve dans l'ouvrage de Gérard cité plus haut et qui met en lumière que l'intégration de l'évaluation et de la remédiation aux activités d'enseignement et d'apprentissage doit se faire de manière continue et selon une régulation interactive.

5



Les procédures d'évaluation sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage, ce qui permet d'identifier les difficultés directement, de diagnostiquer, d'apporter des possibilités de remédiations, de développer l'esprit critique et la collaboration…

C'est ainsi que la grille développée cette année et qui sera d'application l'année prochaine présente plusieurs avantages :

- Elle présente des critères qui sont généraux et abstraits mais directement liés aux objectifs à atteindre lors de ces ateliers de formation professionnelle et les compétences à acquérir. Ces indicateurs sont aussi en lien avec la compétence 5.

- Elle présente des indicateurs qui, eux, sont concrets et contextualisés et permettent de donner une information claire sur la maîtrise de la compétence à atteindre. Les liens entre les 6 axes de formation[6] liés aux compétences et l'approche programme sont clairement identifiés.

- Une distinction est faite entre les critères minimaux (ici considérés en BAC 1) qui doivent absolument être maîtrisés au moins de manière minimale et les critères de perfectionnement qui constituent une évaluation formative mais qui a aussi, selon moi, le but d'encourager les étudiants et de les valoriser quant à la progression de la maîtrise de ces critères. Cela incite également les étudiants à se surpasser en fonction de leurs capacités individuelles, c'est en quelques sortes l'ébauche de la différenciation. En effet, comme je l'ai déjà dit plus haut, l'évaluation étant un processus à long terme s'étalant sur toute l'année, on ambitionne que ces critères de perfectionnement soient de plus en plus maîtrisés par l'étudiant qui pourra alors être valorisé dans l'émergence de ses acquis d'apprentissage. C'est en ce sens que j'ai pris la décision de totaliser les critères maîtrisés de manière minimale ou maximale même si ceux-ci font partie des critères de perfectionnement. Total qui n'a qu'une fonction formative puisque l'étudiant doit maîtriser tous les critères minimaux de manière minimale pour que l'activité soit validée et ce, peu importe le degré de maîtrise des critères de perfectionnement.

[5] F-M. GERARD, *Evaluer des compétences*, Bruxelles, éd De Boeck

[6] Modèle d'identité professionnelle élaboré par L. Paquay (cf. décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents du 12-12-2000)

- Dans l'évaluation d'une situation complexe en vue d'inférer sur la maîtrise d'une compétence, on évalue la maîtrise du critère et non la maîtrise de l'indicateur. Le barème de notation insiste donc sur la maîtrise du critère (cf synthèse) et pas de l'indicateur qui n'est autre qu'un élément qui permet d'estimer la maîtrise du critère. C'est dans cette volonté que j'ai élaboré 3 niveaux de maîtrise :

  0 : aucune maîtrise
  1 : maîtrise minimale
  2 : maîtrise maximale

➔ L'étudiant doit maîtriser tous les critères minimaux de manière minimale ou maximale pour que son activité soit validée.
➔ En fonction du nombre de critères maîtrisés de manière minimale ou maximale (y compris ceux de perfectionnement), il est attribué à l'étudiant un avis d'évaluation qui correspond à celui prévu par l'institution (HEFF) pour l'évaluation des AFP, à savoir : insuffisant, suffisant, satisfaisant, favorable, très favorable.

3.3.1. Compétences générales (référence aux compétences visées par la formation initiale des enseignants et aux axes de formation)

« je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié » Serment de Socrate

On retrouve, sur le site de Conseil Général des Hautes Ecoles (CGHE) un ensemble de référentiels de compétences par catégorie et par section . Je vais tenter d'en retirer les informations essentielles liées à mon travail.

Tout d'abord, je voudrais mettre en évidence que le conseil supérieur pédagogique, conformément avec les missions de l'enseignement supérieur telles qu'elles ont été précisées lors de la Conférence des ministres européens en avril 2009 présente les choses de la manière suivante :

Pour «préparer les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, préparer les étudiants à leur future carrière et permettre leur épanouissement personnel, créer et maintenir une large base et un haut niveau de connaissances, stimuler la recherche et l'innovation [9] *», la formation des enseignants développe certaines compétences*

Il est également précisé que la formation mettra en œuvre de manière intégrée, l'ensemble des compétences au service d'une pratique professionnelle réfléchie et réflexive et ce document met en exergue 13 compétences :

- ***Compétence 1*** : mobiliser des connaissances en Sciences Humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
- ***Compétence 2*** : Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces.
- ***Compétence 3*** : Etre informé de son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer sa profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence.
- ***Compétence 4 :*** Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
- ***Compétence 5*** : Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.
- ***Compétence 6*** : Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.
- ***Compétence 7*** : Développer des compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
- ***Compétence 8*** : Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
- ***Compétence 9*** : Travailler en équipe au sein de l'école.
- ***Compétence 10*** : Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler.
- ***Compétence 11*** : Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
- ***Compétence 12*** : Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
- ***Compétence 13*** : Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

Le référentiel de compétences (qui n'est pas décrétal mais largement utilisé en CFWB) de l'enseignant insère ces 13 compétences dans une formulation plus concrète et les insère dans des axes de formation de la manière suivante :

- Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée. **(C13)**
- Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement dans les différents contextes liés à la profession.
- Respecter un cadre déontologique et adapter une démarche éthique dans une perspective démocratique et de responsabilité **(C3) (C8)**
- Travailler en équipe et entretenir des relations de partenariat avec les familles, les institutions et, de manière plus large, agir comme acteur social et culturel au sein de la société. **(C2) (C7) (C9)**
- Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique et oser innover. **(C11)**
- Développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement. **(C4) (C5) (C6)**
- Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage qui visent le développement de chaque élève dans toutes ses dimensions. **(C10) (C12)**
- Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences communes où chacun se sent accepté. **(C1)**

Ces 13 compétences sont les compétences générales, terminales qu'un étudiant devra avoir acquise au terme des 3 années de formation d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur.

3.3.2. Compétences spécifiques

Outre les 13 compétences générales et les axes de formation[10] développés plus haut, il est intéressant de dégager les compétences propres au dispositif d'enseignement et à la grille d'évaluation présentés dans ce travail.

C'est ainsi que dans le grille d'évaluation, une colonne est spécifiquement consacrée aux compétences qui sont travaillées. J'ai repris la formulation du référentiel de compétences en insistant sur les verbes d'action de chacune d'entre elles en les associant aux axes de formation par rapport au dispositif mis en place. C'est ainsi qu'on peut dégager et mettre en relation les compétences du référentiel avec les axes de formation. Ceci est développé dans le tableau et dans le schéma des pages suivantes.

On peut constater qu'un grand nombre de compétences du référentiel sont travaillées lors de ce dispositif mais ne le sont parfois qu'en partie. J'ai donc tenter de sélectionner et parfois de scinder les compétences du référentiel pour les adapter de manière appropriée au dispositif et aux axes de formation. Par exemple, la compétence du référentiel « Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage qui visent le développement de chaque élève dans toutes ses dimension » deviendra :

- **Sous l'axe l'étudiant / enseignant est un pédagogue**

➔ Concevoir des situations d'apprentissage

- **Sous l'axe l'étudiant / enseignant est un praticien**

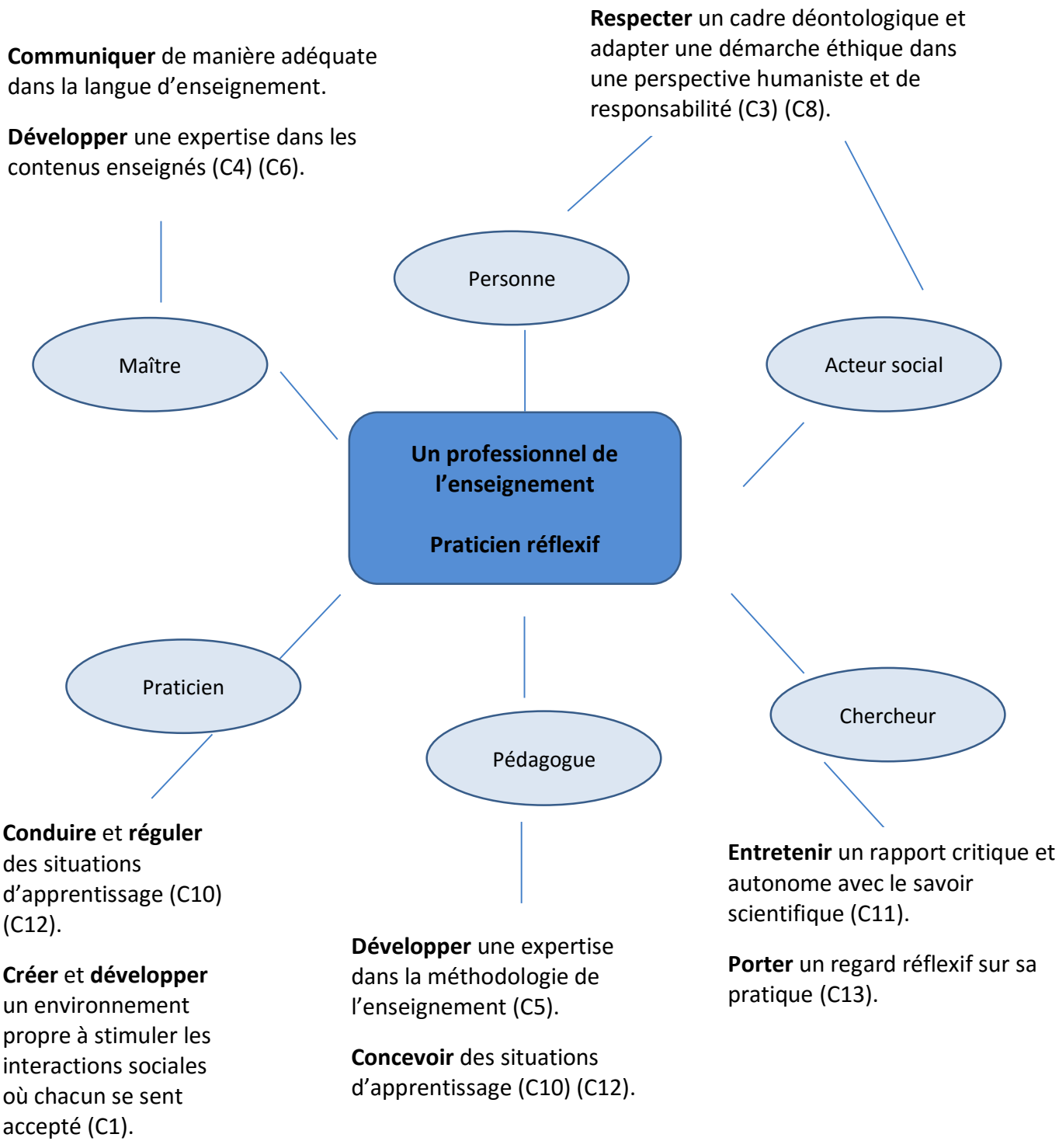
➔ Conduire et réguler des situations d'apprentissage

La compétence d'évaluation des situations d'apprentissage par l'étudiant n'est ici pas travaillée mais le sera par exemple en stage pratique.

[10] Modèle d'identité professionnelle élaboré par L. Paquay

Compétences	Axes de formation
Respecter un cadre déontologique et adapter une démarche éthique dans une perspective humaniste et de responsabilité (C3) (C8).	L'étudiant / enseignant est une personne et un acteur social.
Développer une expertise dans la méthodologie de l'enseignement (C5). **Concevoir** des situations d'apprentissage (C10) (C12).	L'étudiant / enseignant est un pédagogue
Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement. **Développer** une expertise dans les contenus enseignés (C4) (C6).	L'étudiant / enseignant est un maître instruit
Conduire et **réguler** des situations d'apprentissage (C10) (C12). **Créer** et **développer** un environnement propre à stimuler les interactions sociales où chacun se sent accepté (C1).	L'étudiant / enseignant est un praticien
Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique (C11). **Porter** un regard réflexif sur sa pratique (C13).	L'étudiant / enseignant est un chercheur

3.3.3. Liens sous forme schématisée entre les axes de formation de L. Paquay et les compétences



3.3.4. Innovations pédagogiques associées à l'utilisation la grille d'évaluation développée.

L'innovation pédagogique que présente cette grille est le caractère constructif de celle-ci dans l'acquisition des compétences, des savoirs et des savoir-faire des étudiants. En effet, comme je l'ai développé plus haut, plusieurs principes et étapes doivent être considérés dans une situation d'évaluation d'activité professionnelisante. C'est dans ce sens que les formateurs autant que les étudiants auront un rôle déterminant et déterminé, c'est ainsi que je voudrais éclairer quelques points en mettant l'accent sur mon rôle lors de ce dispositif. :

- La grille d'évaluation me permet de déterminer et de mettre en évidence de manière claire et limpide les erreurs des étudiants et à les amener en phase de débat et d'échange entre eux lors de laquelle ils doivent porter un regard réflexif sur leur pratique et celle des autres étudiants, se remettre en cause et petit à petit développer un esprit critique et un regard objectif sur leur pratique.

- La grille d'évaluation me permet aussi de mettre en place de manière ciblée des remédiations face aux erreurs identifiées. Lors des séances d'AFP suivantes, il m'est possible d'utiliser la grille d'évaluation afin de proposer des pistes aux étudiants pour qu'ils s'améliorent et de les encourager à trouver aussi par eux-mêmes les pistes d'amélioration possibles.

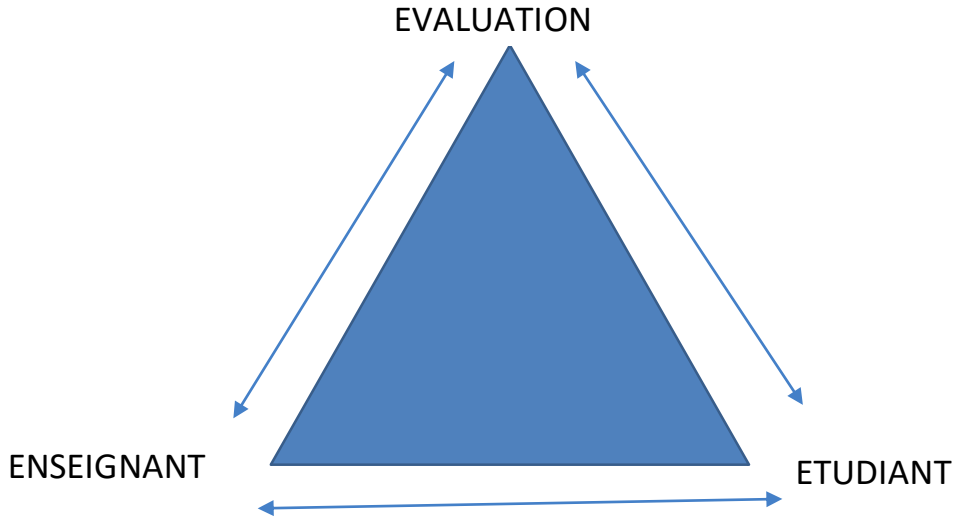
- Mais surtout, une telle grille me permet de dégager et de renforcer les acquis des étudiants et mettant l'accent, avec eux, sur les critères qu'ils maîtrisent et sur lesquels ils pourront en bâtir de nouveaux.

Ces trois points sur lesquels je mets l'accent avant de conclure me semblent essentiels dans le caractère novateur par rapport à ce que je pratiquais avant. Ils ambitionnent le perfectionnement des étudiants et la prise de conscience qu'une des qualités première d'un professeur est de continuellement se remettre en question pour s'améliorer en sachant que « rien n'est sûr, rien n'est acquis » mais toujours en construction. Alors qu'avant j'avais trop souvent l'impression que les situations d'évaluation en AFP n'étaient que des photographies de prestation d'étudiants tantôt en Histoire, tantôt en géographie ou en Sciences Sociales avec des critères et des indicateurs différents d'un formateur à l'autre sans fil conducteur entre elles, j'ai désormais l'impression que l'évaluation (avec la grille appropriée) est la pierre angulaire des activités d'AFP. Elle prend une réel caractère intégrateur tout au long de la formation car me permet de poser des pierres supplémentaires, solidaires les unes aux autres dans la construction des acquis de mes étudiants.

4. Conclusions

L'évaluation par cette grille de compétences permet-elle vraiment de régulariser la part de subjectivité de l'évaluateur ? Difficile de répondre à cette question de manière catégorique car nous restons humains et sommes donc des êtres sociaux vivant les interactions sociales avec des émotions. L'expérience répétée de situations d'évaluation me permettra certainement d'y répondre de manière plus clairvoyante à l'avenir.

Cependant, je peux arriver clairement à la conclusion que cette grille permet une triangulation entre l'enseignant et l'apprenant, un passage d'une relation binaire (qui laisse davantage la porte ouverte à l'émotionnel, l'empathie, la sympathie, l'antipathie ou encore les discordances de points de vue et le conflit) à une relation ternaire et par ce fait un regard plus réflexif et donc plus objectif entre les personnes et leur travail.



5. Bibliographie

Astolfi J.-P. (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : E.S.F.

Barbier J.-M. (2001, 5ème ed.). *L'évaluation en formation* Paris : PUF.

Gerard F.-M. (2009). *Evaluer des compétences, Guide pratique.* Bruxelles : De Boeck.

Houssaye J. (1998). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

Meirieu PH. (1994). *Apprendre…oui, mais comment ?* Paris : ESF

Beckers J., Paquay L., Coupremanne M., Scheepers C., Closset A., Foucart J., Lemenu D., Theunseesn E. (2002*). Comment décrire et analyser un dispositif reputé professionnel ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif, DIPROS*, Université de Liège et Université catholique de Louvain

Bernard H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur* ? Bruxelles : De Boeck

Coulon A. (2006 2ème éd.) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF

Le Boterf G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Organisation

Lemenu D., Heinen E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* Bruxelles : De BOECK

Paquay L., Altet M., Charler E., Perrenoud Ph., (2001*) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le COM.P.A.S.*, Grifed, Louvain-La-Neuve.

Perrenoud P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* Paris : ESF

6. Annexes

Annexe 1 : Commentaires d'évaluation réalisés avec mes collègues de la HEFF du dispositif d'apprentissage tels que réalisés avant le CAPAES (extrait d'un mail).

Commentaires sur les travaux des étudiants de 1SH

Nom de l'étudiant	*Thème et commentaire(s)*
	« Le massacre de la St Barthélemy : 24 Août 1572 » : • Ce massacre permet avant tout de comprendre les « conséquences » et les tensions qui ont secoué la France lors des Guerres de Religions (cf. A. Savoirs) • « biens » = MLF (cf. b. Documents 2) • **Il manque des aspects dans la pertinence et la justification de la fiabilité me semble un peu faible** ➔ **SUF**
	« Comprendre l'architecture romaine » : • Documents beaucoup trop longs pour être exploités efficacement en classe. • Je reste perplexe par rapport à ce travail. Mais la pertinence et la fiabilité me semblent insuffisants. ➔ **INSUFFISANT**
	« Comprendre les épidémies au Moyen-Age » : • La fiabilité n'est pas suffisamment détaillée, d'autant plus qu'on donne des informations supplémentaires sur le site que l'étudiant a consulté. ➔ **Travail correct => SATISFAISANT**
	« Comprendre la vie religieuse, les pratiques et les croyances des paysans au Moyen Âge » : • Je n'ai rien à dire sur ce travail ➔ **FAVORABLE**

	« Comprendre la préhistoire (??) » : • Il n'y a pas de titre précis, j'ignore donc le thème qu'elle désire travailler. **Travail correct pour ma part => SATISFAISANT**
	« Comprendre quelles sont les premières formes d'écriture au Proche Orient » : • Le choix du document 2 n'est pas approprié pour le sujet travail. • La justification de la fiabilité est trop faible. **Travail « baclé » => INSUFFISANT**
	« Comprendre les lieux de loisirs et de culture » : • Il manque la justification du lieu et de l'époque pour la pertinence. • Je trouve cependant la justification de la fiabilité bien construit. **Un bon travail qui, s'il avait été plus précis, aurait été excellent => TRES SATISFAISANT**
	« Comprendre les mythes et légendes de l'Antiquité » : • Le choix des documents est bon, mais la justification de la fiabilité du premier est un peu contradictoire avec son choix. Pourquoi a-t-elle pris ce document alors que, d'après sa justification, il n'est pas fiable ? **Hormis le point précédent, le travail est correct => SATISFAISANT**
	« Comprendre la naissance de l'écriture » : • Je pense qu'il y a eu un léger souci dans le mise en page. La transformation WORD – PDF laisse parfois ce genre de séquelle. • La justification de la fiabilité du document 1 me paraît trop faible. • Claude Mossé est **un** historien reconnu (cf Fiabilité doc. 2). **Hormis quelques imprécisions, le travail est correct => SATISFAISANT**

Annexe 2 : Grille d'évaluation du dispositif d'apprentissage telle qu'élaborée cette année

Critères et *Indicateurs*	TFav	Fav	Sat	Suf	Ins
COMMUNIQUER					
Présentation orale : ➔ L'étudiant s'exprime d'une voix claire et intelligible ➔ La syntaxe est correcte Présentation écrite : ➔ Les documents sont soignés ➔ L'orthographe est correcte					
ANALYSER					
La pertinence des documents est bien établie et justifiée **La fiabilité des documents est bien établie et justifiée** **Le questionnement élèves est judicieux**					
SELECTIONNER à évaluer si l'analyse est au moins suffisante					
Il n'y a **aucune information inutile**					
CRITIQUER à évaluer si l'analyse est au moins suffisante					
Il n'y a **aucune information non vérifiée**					
SYNTHETISER à évaluer si l'analyse est au moins suffisante					
La séquence de leçon présentée est applicable dans la **la réalité et efficace.** Les liens entre les questions et le choix des documents sont pertinents					
APPRECIATION GENERALE					

Annexe 3 : Grille d'évaluation telle qu'élaborée pour l'année prochaine suite à la réflexion née de ma formation CAPAES :

Compétences	**Critères et indicateurs**	***Critères minimaux***	***Critères de perfectionnement***
		(0) = aucune maîtrise (1) = maîtrise minimale (2) = maîtrise maximale	
Respecter un cadre déontologique et adapter une démarche éthique dans une perspective humaniste et de responsabilité (C3) (C8).	**<u>L'étudiant / enseignant est une personne et un acteur social</u>** • Il respecte les délais dans la remise des documents • Il a attitude humaniste envers les autres étudiants	0– 1 – 2	0 – 1 – 2
Développer une expertise dans la méthodologie de l'enseignement (C5). **Concevoir** des situations d'apprentissage (C10) (C12).	**<u>L'étudiant/enseignant est un pédagogue</u>** • Il rédige des préparations d'activités cohérentes • Il rédige des préparations d'activités fonctionnelles et adaptées au niveau des élèves • L'étudiant énonce les compétences et les objectifs	0 – 1 – 2	0 – 1 – 2 0 – 1 – 2
Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement. **Développer** une expertise dans les contenus enseignés (C4) (C6).	**<u>L'étudiant/enseignant est un maître instruit</u>** *Maîtrise de la langue française écrite* • Les supports sont exempts d'erreur *Maîtrise de la langue française orale* • La syntaxe est correcte • Il utilise un vocabulaire précis et adéquat • Son expression est claire et intelligible *Savoir enseigné* • Il maîtrise suffisamment les savoirs • Il mobilise efficacement ses acquis et son expérience • Il présente une transposition didactique de qualité	0 – 1 – 2 0 – 1 – 2 0 – 1 – 2	0 – 1 – 2 0 – 1 – 2 0 – 1 – 2 0 – 1 – 2

Conduire et **réguler** des situations d'apprentissage (C10) (C12). **Créer** et **développer** un environnement propre à stimuler les interactions sociales où chacun se sent accepter (C1).	**L'étudiant /enseignant est un praticien** • Il établit un questionnement pertinent • Il formule des consignes explicites • Il formule des consignes adaptées au niveau des élèves • Il est attentif aux interventions des autres étudiants • Il utilise à bon escient tous les modes de communication	0 – 1 – 2 0 – 1 – 2	0 – 1 – 2 0 – 1 – 2 0 – 1 – 2
Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique (C11). **Porter** un regard réflexif sur sa pratique (C13).	**L'étudiant / enseignant est un chercheur** • Il se document et utilise des référentiels de qualité à bon escient • Il adopte une attitude critique vis-à-vis de sa pratique • Il pratique un échange réflexif avec ses formateurs et les autres étudiants	0 – 1 – 2	0 – 1 – 2 0 – 1 – 2
	TOTAL des critères ne présentant aucune maîtrise	**….. / 8**	**….. / 12**
	TOTAL des critères présentant une maîtrise minimale	**….. / 8**	**….. / 12**
	TOTAL des critères présentant une maîtrise maximale	**….. / 8**	**….. / 12**

APPRECIATION GENERALE : Insuffisant – Suffisant - Satisfaisant – Favorable – Très Favorable

---

Remarques :

- *Si au moins un des **critères minimaux** ne présente aucune maîtrise, l'évaluation sera insuffisante quel que soit le niveau de maîtrise des autres indicateurs.*
- *La somme des critères minimaux ou de perfectionnement maîtrisés de manière minimale ou maximale est indiquée à titre formatif*

Ce mémoire a pour objet la recherche de traces écrites de réflexivité dans les portfolios certificatifs de fin de formation pratique, organisée à l'Institut Roger Guilbert, pour des candidats au CAPAES (Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Approprié à l'Enseignement Supérieur). Plus précisément, nous observons la manière dont les candidats-répondants font preuve de réflexivité par rapport à leur pratique de l'évaluation d'un dispositif d'apprentissage qu'ils dispensent.

La notion de réflexivité n'est pas neuve dans le monde de l'enseignement. Elle est également complexe par sa polysémie, la diversité de ses approches ou encore par son opérationnalisation.

Afin de déceler les traces écrites de réflexivité, nous utilisons le modèle de Derobertmasure (2012). Ce modèle intègre différentes visions de la réflexivité : la réflexivité vue comme un processus cyclique (Kolb, 1984 ; Chaubet, 2010), la réflexivité comme une échelle hiérarchique (Van Maren, 1977 ; Sparks-Langer, 1990) ou la réflexivité vue en thèmes (Jorro, 2005). De plus, il a été élaboré pour explorer la réflexivité dans des dossiers réflexifs de futurs AESS. Au travers de 13 *processus réflexifs,* répartis en trois niveaux, l'auteur permet d'établir une répartition des propos de nature réflexive.

Nous observons donc les *processus réflexifs* utilisés par les répondants dans leur portfolio, la manière dont ils les utilisent et les agencent.

Les résultats indiquent que l'ensemble des répondants à cette recherche aborde les trois niveaux de réflexivité. Nous voyons également que la structure proposée pour l'élaboration du portfolio incite à la réflexivité et à organiser des *processus réflexifs.* En effet, la structure en trois temps qui donne l'évolution de la pratique de l'évaluation (avant-pendant-après la formation), nous laisse apparaitre des boucles de réflexivité de différentes dimensions mises en place par les répondants.

Nous confirmons que ce modèle est adapté aux différentes dimensions de la réflexivité à partir du public étudié, moyennant quelques aménagements, et allons même à nous le représenter sous une forme hélicoïdale. Nous indiquons aussi quelques compléments au modèle de Derobertmasure conditionnés par l'échantillon, le contexte et la méthode d'analyse des données. De plus, nous observons des similitudes et des différences avec des études antérieures utilisant le même modèle. Autant d'éléments à confirmer par des recherches ultérieures appliquées sur un public différent, sur une pratique autre que celle de l'évaluation, avec d'autres consignes de réalisation… afin de peut-être tirer une tendance en termes d'utilisation de *processus réflexifs* pour faire part de sa réflexivité.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Place Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/psp**