RAPPORT DE L'IFRES

ANNÉE 2007-2008

Coordonné par M. Deum, S. Gelaes et L. Leduc

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 3

1. Les missions de l'IFRES 3

2. Les activités de l'IFRES 3

PARTIE 1 : FORMATIONS 5

1. Formation des nouveaux encadrants ULg 5

2. CDS 25

3. Formasup 31

4. Le CAPAES 33

PARTIE 2 : JOURNEES IFRES 34

1. Journée IFRES du 11 mai 2007 "Votre enseignement est-il en forme (s)?" 34

2. Journée IFRES du 09 mai 2008: "Nos pratiques d'évaluation des étudiants: Regards croisés et partages d'expériences" 37

PARTIE 3 : ACCOMPAGNEMENT DE PROJETS FACULTAIRES - PROJETS COMPETENCES 43

1. Les enjeux stratégiques 43

2. Objectifs et modalités 44

3. Choix des projets à soutenir 44

4. Accueil de Jacques Tardif 45

PARTIE 4 : PERSPECTIVES 46

1. Formations IFRES 46

2. Thématiques à envisager pour la prochaine journée IFRES 47

PARTIE 5: ANNEXES 48

INTRODUCTION

1. Les missions de l'IFRES

En date du 26 janvier 2006, le Conseil d'Administration de l'ULg a entériné la création de l'IFRES et l'a chargé des missions suivantes :

- promouvoir l'enseignement dans l'enseignement supérieur ;
- accompagner les enseignants et les départements dans leurs actions de formations des étudiants, tant en présentiel qu'à distance ;
- coordonner l'offre de formation en pédagogie de l'enseignement supérieur ;
- promouvoir la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur ;
- faciliter l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'enseignement à distance ;
- développer le campus virtuel de l'Université de Liège ;
- développer une approche « qualité » dans l'évaluation des étudiants et des enseignements.

2. Les activités de l'IFRES

1) Les formations:

- la formation des nouveaux encadrants de l'ULg ;
- le CDS (Centre de Didactique Supérieur, créé au sein de l'Académie Wallonie-Europe, avec pour mission de « conseiller, former, encadrer les enseignants en charge des étudiants de première génération ») ;
- FORMASUP (Master Complémentaire en Pédagogie de l'Enseignement Supérieur) ;
- le CAPAES (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Supérieur).

2) L'information à la communauté universitaire :

- les journées annuelles de l'IFRES
  - En 2007, *Votre enseignement est-il en forme(s) ?*
  - En 2008, *Nos pratiques d'évaluation des étudiants (Regards croisés et partages d'expériences)* ;
- les grandes conférences
  - Rolland Viau, de l'U. de Sherbrooke (juin 2006) La motivation des étudiants à l'Université : mieux comprendre pour mieux agir (www. http://www.ifres.ulg.ac.be/texte_motivation_viau.doc);
  - Cees Van Der Vleuten, de l'U. De Maastricht (avril 2007) *Problem-based learning and its developments in Maastricht* (www.fdg.unimaas.nl/educ/cees/ulg);
  - Dénis Bédard, de l'U. de Sherbrooke (mai 2007) *La recherche en pédagogie : un moteur pour les praticiens de l'enseignement ?* (http://www.elearning.ulg.ac.be/ifres2007/textes/texte_bedard_110507.pdf);
  - Nicole Rege-Colet, de l'U. de Genève (janvier 2008) Changements dans la pratique enseignante à l'Université : regards de praticiens et apports de la recherche (http://www.elearning.ulg.ac.be/modules/news/article.php?storyid=89&keywords=colet);
  - Jacques Tardif, de l'U. de Sherbrooke (juin 2008) *Les programmes axés sur le développement des compétences : une approche « multiplicative » ou « soustractive » de la formation…* ;
- Le portail e-Agora informe les encadrants des différentes manifestations à caractère pédagogique, répond aux questions liées à l'intégration de l'e-learning dans nos cours et renseigne sur les services offerts par l'IFRES à la communauté universitaire (i.e., base de données et portage des cours en ligne, calendrier des événements, ressources diverses, forums et animations thématiques). En 2007, il a reçu une moyenne mensuelle de 27000 visites.

3) L'accompagnement de projets pédagogiques facultaires :

Cette année académique, les autorités de l'ULg ont manifesté leur intérêt pour le développement d'une pédagogie favorisant l'acquisition de compétences par les étudiants. Elles ont octroyé des moyens, à l'IFRES, pour l'accompagnement de groupes d'enseignants appartenant à une même filière d'enseignement ou à une même orientation dans une filière qui souhaite s'engager dans des pratiques pédagogiques favorisant le développement de compétences, ou les approfondir.

Trois projets bénéficient actuellement du soutien de l'IFRES :

- « Projet de développement d'un référentiel de compétences et d'approches méthodologiques innovantes, en psychologie clinique », Prof. J.-J. Detraux (Psychologie Clinique, FAPSE) ;
- « Compétences médicales », Prof. D. Giet et C. Duchesnes (DUMG, Faculté de Médecine) ;
- « Projet compétences appliqué au master en logopédie », C. Maillart (Département de Logopédie, FAPSE).

4) Les services à la communauté :

L'IFRES comporte deux unités de soutien logistique et de recherches proposant leurs services à l'ensemble de la communauté universitaire, le LabSET (Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique) et le SMART (Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests).

Centre d'enseignement à distance de l'ULg, le LabSET (www.labset.ulg.ac.be) coordonne le campus virtuel de l'institution et accompagne les enseignants ou les départements qui souhaitent développer leurs cours et activités sur Internet. Le but de ses actions est d'améliorer la qualité des cours existants et, en corollaire, la réussite des étudiants.

Le SMART (www.smart.ulg.ac.be) pour sa part développe les trois missions suivantes: aider les enseignants à concevoir et réaliser les évaluations des étudiants, mener de grandes opérations récurrentes d'évaluation des enseignements et d'audits de formations, réaliser des opérations de collecte de données générales à caractère pédagogique.

5) La recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur :

Les Facultés de l'ULg sont à l'origine de différentes initiatives pédagogiques qui constituent la base possible ou effective de recherche.

Par ailleurs, différents projets de recherches sont menés au sein des structures de l'IFRES (i.e., le LabSET, le SMART, le CDS et les Innovations en Faculté). Mais aussi, des travaux sont poursuivis par les chercheurs en pédagogie universitaire et les assistants IFRES, dans le cadre de leur thèse de doctorat.

Enfin, avec la création de l'IFRES, des recherches en pédagogie universitaire se sont vues subventionnées par le FNRS (FRFC) parmi lesquelles un travail sur un référentiel de compétences, une évaluation E.C.O.S. et un accompagnement des stages au sein du Département de Pharmacie et un autre travail sur l'acquisition du raisonnement clinique au cours des études médicales.

La première partie du présent rapport sera consacrée aux différentes activités de formation de l'IFRES et aux évaluations associées. L'évaluation des deux premières journées IFRES sera présentée dans la seconde partie du document. Ensuite, nous aborderons l'accompagnement des projets facultaires. Dans la quatrième et dernière partie de ce rapport, nous envisagerons les perspectives pour la prochaine année académique.

Remarque générale:

Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que nous avons choisi de présenter les résultats des évaluations sous forme d'effectifs et de leurs équivalents en pourcentages. Ceci vise à faciliter les interprétations entre différents tableaux et différentes questions où les nombres de répondants peuvent varier.

PARTIE 1 : FORMATIONS

1. Formation des nouveaux encadrants ULg

1.1 Présentation

En date du 4 juillet 2007, le CA de l'ULg a décidé de rendre obligatoire une formation pédagogique pour les assistants au cours de leur premier mandat et pour les nouveaux membres du corps académique.
Cette formation peut être fractionnée sur deux ans, sans minimum requis par année. Elle totalisera 10 unités de formation pédagogique (=10 UFP = 10 x ½ journée) avec mesures dérogatoires pour les titulaires de l'AESS et/ou du CAPAES et pour les docteurs en didactique disciplinaire ou en sciences de l'éducation.
La distribution des UFP et les mesures dérogatoires, selon la fonction de l'encadrant, figurent dans le Tableau 1.

Tableau 1: Distribution des UFP et mesures dérogatoires

	Séances de base	**Séances aux choix**
Enseignants	3 UFP	7 UFP
Enseignants + AESS	1 UFP (séance 3)	4 UFP
Enseignants + CAPAES	1 UFP (séance 3)	2 UFP
Enseignants + Docteur en didactique disciplinaire ou Sciences de l'Education	1 UFP (séance 3)	2 UFP
Assistants	3 UFP	7 UFP
Assistants + AESS		5 UFP
Assistants + CAPAES		3 UFP
Assistants cliniciens	3 UFP	7 UFP*

*Un programme plus en phase avec les conditions de travail de ces assistants a été proposé (ces formations ne seront pas discutées dans ce rapport).

Le programme des séances pour l'année académique 2007-2008 est présenté en Annexe 1. a.
Pour cette première année d'organisation de la formation, une offre de 23 séances thématiques a été proposée aux nouveaux encadrants de l'ULg (voir Tableau 2, ci-dessous).
Des séances de base dédiées spécifiquement aux chargés de cours ou aux assistants ont été organisées. Des séances générales au choix et des séances présentielles CDS étaient accessibles à tous, chargés de cours et assistants. Le descriptif de chaque séance peut être consulté sur le portail e-Agora à destination des encadrants de l'ULg
(http://www.elearning.ulg.ac.be/prog/v_form/arch_formation.php).

Tableau 2 : Liste des séances IFRES de formation des nouveaux encadrants ULg, pour l'année 2007-2008

Séances de base		
N°	**Titre**	**Responsable(s)**
1	La pratique enseignante à l'ULg : analyse et diagnostics personne	M. Poumay
2	Faire concorder ses Objectifs, ses Méthodes et ses Evaluations	D. Leclercq, P. Gillet, B. Leclercq et M. Deum
3 Ens	Un guide pour l'enseignant, un guide pour l'étudiant : l'engagement pédagogique	L. Leduc
3 Ass	Relations à l'étudiant (Engagements pédagogiques, situations difficiles, déontologie)	L. Leduc, D. Leclercq et J. Robert

Séances générales au choix		
N°	**Titre**	**Responsable(s)**
4	Motiver mes étudiants	D. Leclercq et B. Mérenne
5	Exposés-animations en grand groupe	D. Leclercq, M. Deum et P. Detroz
6.a	Organiser et animer des séances pratiques en Sciences humaines	B.Mérenne, et G. Cormann
6.b	Organiser et animer des séances pratiques en Sciences et Sciences appliquées	B. Mérenne, P. Tossings et B. Leyh
6.c	Organiser et animer des séances pratiques en Sciences du vivant	J. Boniver
7	Exercices en grands amphis encadrés par des étudiants-moniteurs	P.A. De Marneffe
8	Construction et gestion qualité de tests	J.-L. Gilles et P. Detroz
9	Mon cours en ligne – Initiation à Course Genie	B. Lecomte
10	Speedy learning : mon cours en ligne en 4h	B. Lecomte
11	Evaluer en ligne avec WebCT	B. Lecomte
12	Evaluer en ligne avec exAMS	J.-L. Gilles et P. Detroz
13	Clefs pour une pratique réflexive	J.-L. Gilles et B. Mérenne
14	L'apprentissage interprofessionnel	P. Firket, D. Giet et S. Gelaes
15	Introduction générale au PBL et au rôle de tuteur	J.-P. Bourguignon
16	L'approche par compétences	J. Boniver
Séances présentielles CDS		
N°	**Titre**	**Responsable(s)**
17	Mettre en place une évaluation formative	M. Poumay, B. Mérenne et L. Leduc
18	Les prérequis	M. Romainville, B. Mérenne et L. Leduc
19	Favoriser l'apprentissage des langues modernes en 1er BAC	J.-M. Defays, G. Simons, B. Mérenne et L. Leduc
20	Amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances	B. Noël, B. Mérenne et L. Leduc

1.2 Personnes formées

Au total 158 étaient concernées par l'obligation de suivre la formation des nouveaux encadrants de l'ULg. Sur ces 158 personnes, 35 n'ont participé à aucune des séances proposées, 122 personnes ont participé à une séance ou plus (séance IFRES ou CDS: Voir Tableau 2).

Au total, 179 personnes ont participé à un ou plusieurs des séances organisées par l'IFRES, dans le cadre de la formation des nouveaux encadrants ULg (Hors séances CDS, voir Figure 1).

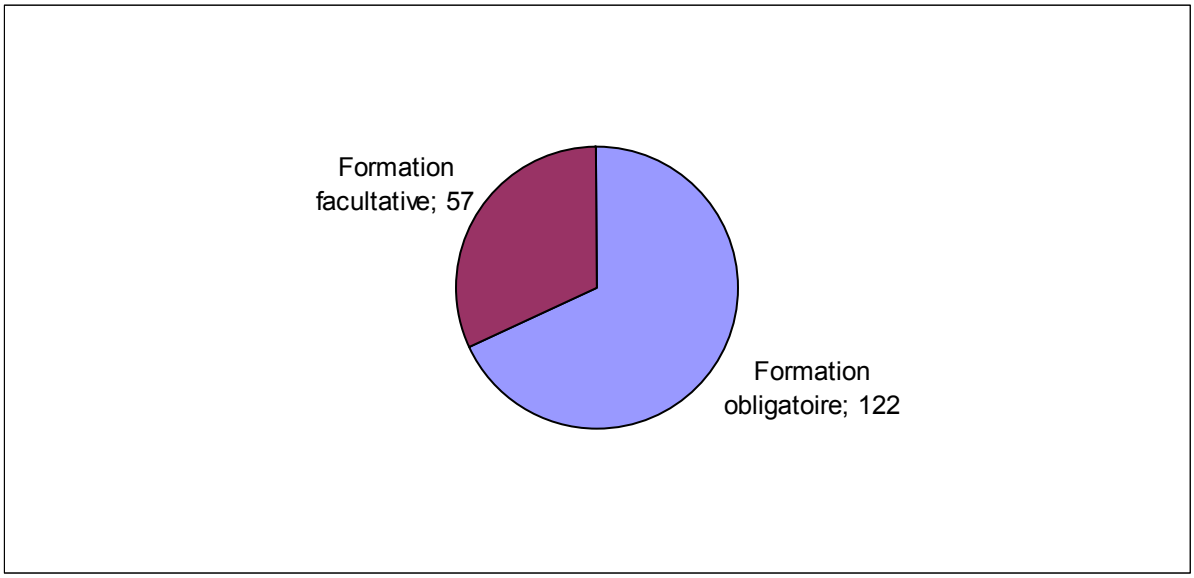


Figure 1. Répartition des participants aux séances IFRES selon le caractère obligatoire ou facultatif de leur formation.

La distribution des participants en fonction de leur appartenance facultaire est illustrée à la Figure 2 (toutes séances confondues).

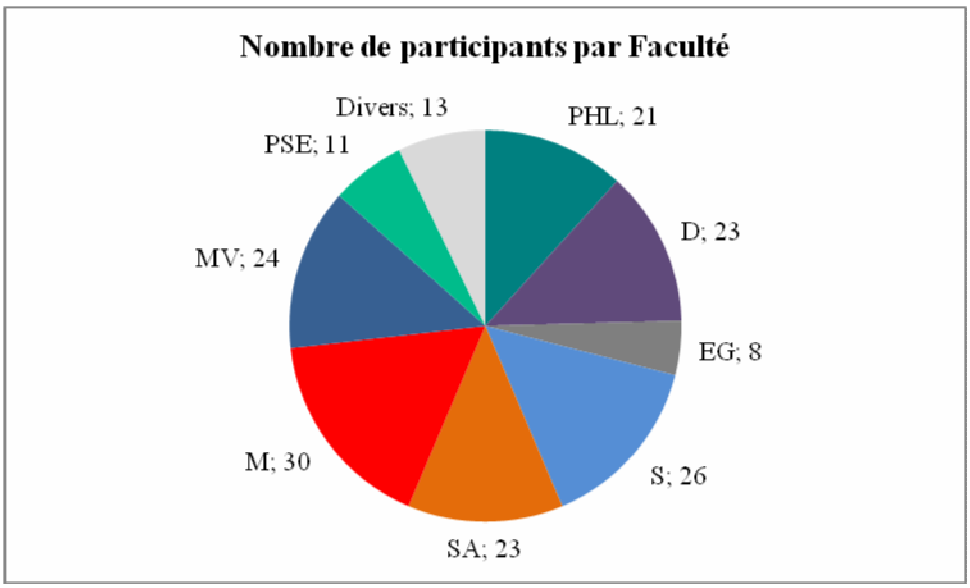


Figure 2. Distribution des participants, selon leur appartenance facultaire

Un grand nombre d'assistants se sont inscrits à l'une ou l'autre séance thématique. Les assistants ont constitué la majorité du public des séances (voir Figure 3).

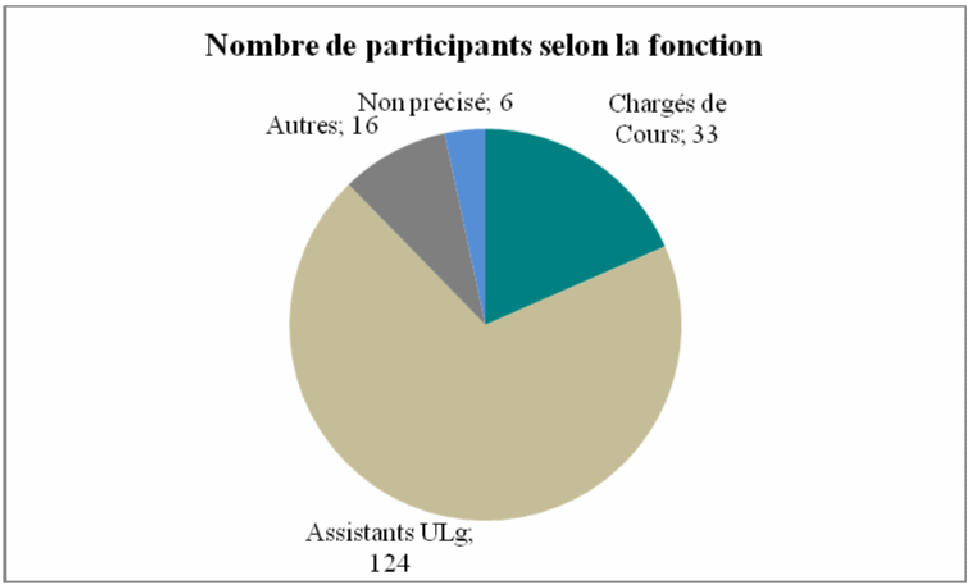


Figure 3. Distribution des participants, selon leur fonction

Le Tableau 3 illustre, pour chaque Faculté, la répartition des participants selon leur fonction (toutes séances confondues). A l'Annexe 1. b, le lecteur pourra trouver le détail de la fréquentation aux différentes séances de formation, Faculté par Faculté (sous forme de tableaux récapitulatifs).

Tableau 3 : Répartition des participants selon leur fonction

	Chargés de cours	Assistants	Autres
PHL	3	11	7
D	4	19	0
E	2	6	0
S	7	19	0
SA	7	14	1
M	2	25	2
MV	5	15	3
PSE	3	8	0
Divers	0	7	3

1.3 Evaluation séance par séance

1.3.1 Méthodologie

A la fin de chacune des séances, les participants étaient invités à remplir un questionnaire de satisfaction anonyme, remis directement au formateur. Il s'agit donc d'évaluation "à chaud" séance par séance, contrairement à l'évaluation globale des séances (voir ci-dessous), se voulant plus distanciée. Le questionnaire de satisfaction est présenté en Annexe 1. c.

Remarques préliminaires :
L'évaluation des séances présentielles CDS fait l'objet d'une autre section de ce rapport ;
Les séances générales N°9,10 et 11 (voir ci-dessous) n'ont pas fait l'objet d'une évaluation ciblée.
Le lecteur pourra trouver, ci-après, un tableau récapitulatif des taux de participation pour chacune des séances organisée par l'IFRES, dans le cadre de la formation des nouveaux chargés de cours et assistants à l'ULg.
Ensuite, les résultats des évaluations ciblées des ces séance seront présentés et discutés brièvement.

1.3.2 Résultats

Tableau 4 : Nombre de participants pour chacune des séances de la formation IFRES des nouveaux encadrants, selon leur appartenance facultaire et leur fonction

	PHL	D	EG	S	SA	M	MV	PSE	Divers	Total
Séances de base										
N°1. La pratique enseignante à L'ULg : analyse et diagnostics personnels										
CC + A	4	13	4	13	14	18	17	5	5	93
CC	1			4	4	1	3	1	2	
A (x 4)*	3	13	4	9	10	17	14	4	3	
N°2. Faire concorder ses Objectifs, ses Méthodes et ses Evaluations										
CC + A	3	8	2	10	14	23	17	6	2	85
CC	1	1		4	6	3	4	1		
A (x 3)*	2	7	2	6	8	20	13	5	2	
N°3. Un guide pour l'enseignant, un guide pour l'étudiant : l'engagement pédagogique										
CC (x 2)	3	3	1	8	5	2	6	2	3	33
N°3. Relation à l'étudiant										
A (x 3)*	8	7	3	8	8	17	13	6	2	72
Séances générales au choix										
N°4. Motiver mes étudiants										
CC + A	6	4	2	9	6	6	8	1	1	43
CC	2			2	2		3			
A	4	4	2	7	4	6	5	1	1	
N°5. Exposés-animations en grands groupes										
CC + A	6	4	1	5	6	9	9	1	3	44
CC	1			1	3	1	3			
A	5	4	1	4	3	8	6	1	3	
*N°6a. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences Humaines (x 2)**										
CC + A	6	4	1			2		3	1	17
C	1									
A	5	4	1			2		3	1	
*N°6b. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences et Sciences appliquées (x 2)**										
CC + A			1	13	14	5				33
CC				2	2					
A			1	11	12	5				
N°6c. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences du Vivant										
CC + A				2		8	8	1	1	20
CC				1		1	2			
A				1		7	6	1	1	
N°7. Exercices en grands amphis encadrés par des étudiants-moniteurs										
CC + A	3	6		3	7	3		1	1	24
CC										
A	3	6		3	7	3		1	1	
N°8. Construction et gestion qualité de tests										
CC + A	2	3	2		1	3	8	1	1	21
CC						1	1			
A	2	3	2		1	2	7	1	1	
*N°9. Mon cours en ligne- Initiation à Course Genie (x 8)**										
CC + A	8			3	1	6	5		7	30
CC				1		2	2		1	
A	8			2	1	4	3		6	
*N°10. Speedy learning : mon cours en ligne en 4 heures (x 8)**										
CC + A	1	2		4	2	6	2		1	18
CC		1		3	1	1	1			
A	1	1		1	1	5	1		1	

N°11. Evaluer en ligne avec WebCT (x 2)										
CC + A	7		2	6	1	5	5	3	1	30
CC			1	3		1	2	1	1	
A	7		1	3	1	4	3	2		
N°12. Evaluer en ligne avec exAMS										
CC + A	1	1	2	2	1	1	4	1		13
CC				1			1			
A	1	1	2	1	1	1	3	1		
N°13. Clefs pour une pratique réflexive (séance à venir)										
N°14. L'apprentissage interprofessionnel										
CC + A			1	1	1	7	2		1	13
CC										
A			1	1	1	7	2		1	
N°15. Introduction générale au PBL et au rôle de tuteur										
CC + A			1		2	10	2		2	17
CC					1					
A			1		1	10	2		2	
N°16. L'approche par compétences										
CC + A	1	1	1	4	2	5	6	4	2	26
CC	1			1			3	3		
A		1	1	3	2	5	3	1	2	

Notes. CC = Chargé de cours ; A = Assistants ; * = nombre de répétitions de la séance

Du point de vue de l'organisation logistique, aucun problème majeur n'est à signaler pour l'ensemble des séances (sauf exceptions, qui seront précisées).
Lors de l'évaluation individuelle des activités, nous avons questionné les répondants sur leur intention de reprendre contact avec d'autres participants. Pour l'ensemble des activités, de faibles pourcentages d'accord avec cette proposition ont été manifestés. Ce point ne sera plus discuté par la suite.

LES SEANCES DE BASE

Remarque: Le "*N*" correspond au nombre de répondants

N°1. La pratique des enseignants à l'ULg : analyse et diagnostics personnels (séance organisée 5 fois)
M. Poumay
N=81

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

L'opinion des répondants concernant le contenu de l'activité en relation avec les objectifs annoncés, le matériel didactique, la pertinence des références théoriques et les méthodes proposées (les méthodes étaient-elles en adéquation avec les objectifs de l'activité ? les méthodes étaient-elles motivantes ?) est majoritairement favorable (taux de réponses positives > 70%).

- **Animation :**

L'animatrice de cette activité a fait l'unanimité, parmi les répondants, quant à son aptitude à stimuler la participation, à créer une atmosphère propice aux échanges et à gérer le temps. Les répondants estiment également que l'animateur a répondu de façon claire aux questions posées. (Taux de réponses positives > 90%, pour l'ensemble de ces éléments).

- **Objectifs :**

En majorité, les répondants ont exprimé une opinion positive concernant l'annonce, la pertinence et l'atteinte personnelle des objectifs de l'activité (taux de réponses positives > 70%).

- **Impact de l'activité :**

L'activité a suscité un questionnement nouveau chez la majorité des répondants (taux de réponses positives > 90%).

Elle leur a également permis de faire des progrès sur le plan des connaissances, des habiletés et des attitudes liées à la profession (taux de réponses positives > 60%).
La majorité des répondants témoigne de l'intention de tenir compte de l'activité dans sa pratique d'enseignant (taux de réponses positives > 90%), voire de mener des actions concrètes dans leur pratique (taux de réponses positives > 80%).
Les répondants, dans leur ensemble, sont prêts à recommander l'activité à des collègues (taux de réponses positives > 80%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Parmi les points positifs évoqués par les répondants, on peut épingler la possibilité d'échanges de points de vue et d'expériences entre des participants de diverses Facultés (pour 13 répondants), ainsi que l'interactivité (pour 6 répondants).
Cette séance a fait l'objet de peu de commentaires négatifs (par exemple, longueur de l'introduction ou manque d'exemples concrets).

N°2. Faire concorder ses objectifs, ses méthodes et ses évaluations (séance organisée 4 fois)
D. Leclercq & M. Deum
N=82

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

La qualité des contenus, du matériel didactique et des méthodes a été jugée positivement par la majorité des répondants (taux de réponses positives > 80%). La pertinence des référents théoriques a également fait l'objet d'une évaluation favorable de la part des répondants (taux de réponses positives > 60%).

- **Animation :**

En majorité, les répondants ont jugé positivement la capacité de l'animateur à stimuler la participation, à créer une atmosphère propice aux échanges, à répondre clairement aux questions et à gérer le temps (taux de réponses positives > 70%).

- **Objectifs :**

L'ensemble des répondants a exprimé une opinion positive quant à la visibilité et la pertinence des objectifs (taux de réponses positives ≥ 69%). Les répondants semblent être moins unanimes quant à l'atteinte personnelle des objectifs annoncés (les taux de réponses positives varient entre 54% et 73%, selon la séance).

- **Impact de l'activité :**

Le questionnement nouveau que la séance a induit chez les répondants varie fortement d'un groupe de répondants à l'autre (taux de réponses positives variant entre 58% et 100%).
Les progrès déclarés sur le plan des connaissances divergent d'un groupe de répondants à l'autre (taux de réponses positives compris entre 54% et 88%). Il en est de même en ce qui concerne les progrès au niveau des habiletés (taux de réponses positives compris entre 50% et 68%). Les répondants sont davantage congruents en ce qui concerne les progrès liés aux attitudes spécifiques à la profession (taux de réponses positives variant entre 68% et 75%).
Les répondants ont déclaré avoir l'intention de tenir compte de l'activité dans leur pratique d'enseignant (taux de réponses positives > 68%). La séance leur a également inspiré des pistes d'actions concrètes à mener (taux de réponses positives > 68 %).
Un grand nombre de répondants recommanderaient l'activité à des collègues (taux de réponses positives > 70%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Le point positif principal de cette séance touche au partage d'expériences (pour 11 répondants). Quelques répondants ont également apprécié d'avoir découvert de nouvelles approches pédagogiques (pour 3 répondants), de nouvelles idées pour leur pratique personnelle (pour 3 répondants), ainsi que des exemples concrets d'application (pour 4 répondants).
Certains répondants ont regretté que la séance ait été davantage pensée pour les professeurs, au détriment des assistants (pour 5 répondants). Le programme de la séance a semblé trop chargé pour 4 répondants.
Pour le futur, certains souhaiteraient que l'animateur fasse intervenir davantage les participants (pour 4 répondants) et laisse plus de temps pour la réflexion (pour 3 répondants).

N°3 (pour les enseignants). Un guide pour l'enseignant, un guide pour l'étudiant : l'engagement pédagogique (séance organisée 2 fois)

L. Leduc

***N*=23**

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

Globalement, les répondants ont estimé que les contenus de l'activité étaient conformes à ce qu'ils attendaient sur la base du programme annoncé (59% et 63% de taux de réponses positives). La majorité des répondants a jugé positivement la qualité du matériel didactique et la pertinence des référents théoriques (taux de réponses positives > 79%). L'adéquation des méthodes utilisées avec les objectifs de la séance a reçu un avis peu favorable des répondants (taux de réponses positives de 21% et 33%). Les méthodes proposées ont été jugées motivantes par 64% et 67% des répondants.

- **Animation :**

En majorité, les répondants ont jugé positivement l'aptitude des animateurs à créer une atmosphère propice aux échanges, à répondre clairement aux questions et à gérer le temps (taux de réponses positives >70%). Les taux de réponses positives concernant la capacité de l'animateur à stimuler la participation étaient de 65% et 78%, respectivement.

- **Objectifs :**

Globalement, les répondants sont plutôt d'accord sur la pertinence des objectifs de l'activité dans le cadre de leurs activités (taux de réponses positives > 64%). Dans leur majorité, les répondants estiment que les objectifs de l'activité étaient clairement annoncés (taux de réponses positives > 66%). Toutefois, une proportion non négligeable de répondants déclare ne pas avoir personnellement atteint les objectifs annoncés (33% et 36% des répondants, pour les deux séances respectivement).

- **Impact de l'activité :**

Pour une majorité de répondants, l'activité a été à l'origine d'un questionnement nouveau (taux de réponses positives > 67%).

Les progrès les plus significatifs semblent avoir été réalisés au niveau des connaissances et des attitudes liées à la profession (taux de réponses positives > 62%). En ce qui concerne les habiletés, on peut observer un taux de réponse positives assez bas chez les répondants d'une des deux séances (taux de réponses positives = 44%).

Toutefois, la plupart des répondants a déclaré vouloir tenir compte de l'activité dans sa pratique d'enseignant (taux de réponses positives > 86%). De même, l'activité a inspiré des pistes d'actions concrètes chez un grand nombre de répondants (taux de réponses positives > 64%). Les répondants semblent divisés quant à recommander l'activité à des collègues (taux de réponses positives = 44% et 50%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Des commentaires des répondants, il ressort une volonté pour certains enseignants d'entamer une réflexion sur leurs engagements pédagogiques (pour 8 répondants). Les répondants semblent avoir également apprécié les exemples concrets proposés (pour 7 répondants).

Quelques remarques ont été formulées concernant la densité de l'exposé, en termes de contenu et de rapidité de l'exposé (pour 6 répondants).

N°3 (pour les assistants). Relations à l'étudiant (séance organisée 3 fois)

L. Leduc, D. Leclercq, J. Robert

***N*=69**

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

Majoritairement, les répondants ont estimé que les contenus de l'activité étaient conformes à ce qu'ils attendaient sur la base du programme annoncé (taux de réponses positives >95%). De même, les répondants sont largement d'accord avec les affirmations portant sur la qualité du matériel didactique, la pertinence des référents théoriques, l'adéquation et le caractère motivant des méthodes proposées (taux de réponses positives > 75%).

- **Animation :**

L'animation de l'activité a été jugée très positivement par les répondants en ce qui concerne la capacité des animateurs à stimuler la participation, à créer une atmosphère propice aux échanges, et à répondre aux questions de façon claire (taux de réponses positives compris entre 95% et 100%). La gestion du temps a donné lieu à des estimations variables entre les différentes séances (pourcentages de réponses positives compris entre 69% et 96%).

- **Objectifs :**

En grande majorité, les répondants se sont déclarés d'accord avec le fait que les objectifs de l'activité ont été clairement annoncés (taux de réponses positives ≥ 80%). Au moins trois quarts des répondants, de chaque séance, estiment que les objectifs de l'activité étaient pertinents dans le cadre de leur pratique. Les répondants déclarent également avoir atteint personnellement les objectifs annoncés de l'activité (taux de réponses positives > 75%).

- **Impact de l'activité :**

L'activité a participé, chez la plupart des répondants, à faire émerger un questionnement nouveau (taux de réponses positives ≥ 67%).
Elle a également permis aux répondants de progresser en termes d'habiletés et d'attitudes liées à la profession. Le gain en matière de connaissances semble varier davantage selon la séance (taux de réponses positives compris entre 57% et 79%). Un grand nombre de participants attestent que l'activité aura des répercussions dans leur pratique d'enseignant en termes de prise en compte de l'activité et de pistes d'actions concrètes (taux de réponses positives ≥ 74%).
Les répondants sont d'accord pour recommander l'activité à des collègues, dans une large proportion (taux de réponses positives ≥ 68%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Les répondants qui ont participé à cette activité ont plus particulièrement apprécié le caractère concret des questions abordées et des réponses apportées (pour 21 répondants). L'interactivité a également été soulignée en tant qu'élément positif (pour 14 répondants).
Quelques répondants ont fait mention de la trop grande rapidité du premier exposé (pour 4 répondants).

SEANCES GENERALES AU CHOIX

N°4. Motiver mes étudiants
D. Leclercq & B. Mérenne
N=43

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

Pour plus des trois quarts des répondants, les contenus de l'activité étaient conformes aux attentes (taux de réponses positives = 77%). La majorité des répondants ont jugé positivement le matériel didactique, les référents théoriques, l'adéquation et le caractère motivant des méthodes choisies (taux de réponses positives > 70%).

- **Animation :**

Dans son ensemble, l'animation de l'activité a reçu un avis favorable de la part des répondants (taux de réponses positives > 80%).

- **Objectifs :**

Si les répondants sont d'accord avec la pertinence des objectifs de l'activité par rapport à leur pratique d'enseignants (taux de réponses positives > 80%), moins de deux tiers d'entre eux déclare avoir rencontré personnellement les objectifs (taux de réponses positives = 63%).

- **Impact de l'activité :**

L'activité a été le point de départ d'un questionnement nouveau chez la plupart des répondants (taux de réponses positives = 86%).
Un grand nombre de répondants attestent de progrès dans le domaine des connaissances et des attitudes liées à la profession d'enseignant (taux de réponses positives > 70%). Sur le plan des habiletés, un peu plus de la moitié des répondants confirment une progression (taux de réponses positives = 56%).
La grande majorité des répondants témoigne d'une intention de tenir compte de l'activité dans sa pratique enseignante (taux de réponses positives = 93%). Dans une moindre mesure, l'activité a fourni aux répondants des pistes d'actions concrètes à mener (taux de réponses positives = 63%).
L'activité seraient recommandée à des collègues par un peu plus des trois quarts des répondants (taux de réponses positives = 76%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

La présentation théorique de l'activité a, par son intérêt intrinsèque, suscité réflexions et questionnements (pour 9 répondants). Les répondants ont apprécié la clarté des explications à propos des concepts abordés dans le cadre de l'activité (pour 7 répondants). Mais aussi, la possibilité d'échanges entre professeurs et assistants de diverses disciplines a été mentionnée comme élément positif par 8 répondants.

Un certain nombre de répondants ont regretté le manque de propositions de solutions concrètes et de méthodes pratiques (pour 7 répondants), ainsi que la trop grande spécificité du vocabulaire utilisé (pour 5 répondants).

N°5. Exposés-animations en grands groupes
D. Leclercq, M. Deum & P. Detroz
N=39

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

En majorité, les répondants ont estimé la bonne conformation des objectifs au programme annoncé (taux de réponses positives = 70%). La qualité et l'adéquation des contenus, des référents théoriques et des méthodes a fait l'unanimité parmi les répondants (taux de réponses positives > 77%).

- **Animation :**

Selon les répondants, les animateurs ont parfaitement stimulé la participation, ont su créer une atmosphère propice aux échanges et ont répondu aux questions de façon claire (taux de réponses positives > 80%). Cependant, la gestion du temps semble avoir posé quelques difficultés (taux de réponses positives = 44%).

- **Objectifs :**

En majorité, les répondants ont estimé que les objectifs de l'activité ont été clairement annoncés (taux de réponses positives = 85%). Ils sont également d'accord avec le caractère pertinent de ces objectifs vis-à-vis de leur pratique en tant qu'enseignant (taux de réponses positives = 74%). Plus de deux tiers des répondants confirment avoir atteint les objectifs annoncés (taux de réponses positives = 69%).

- **Impact de l'activité :**

L'activité a été à l'origine d'un questionnement nouveau chez un peu plus de la moitié des répondants (taux de réponses positives = 57%). L'activité a permis, à un peu plus de la moitié des répondants, de faire des progrès en matière de connaissances, d'habiletés (taux de réponses positives = 56% et 53%, respectivement). En ce qui concerne les attitudes liées à la profession d'enseignants un peu plus de deux tiers des répondants ont déclaré avoir réalisé des progrès dans ce domaine (taux de réponses positives = 67%).

Les trois quarts des répondants déclarent vouloir tenir compte de l'activité dans leur pratique. Des pistes d'actions concrètes sont envisagées par un certain nombre de répondants (taux de réponses positives = 59%).

Un bémol peut être émis quant à cette activité, la moitié seulement des répondants recommanderait l'activité à des collègues.

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Les répondants ont mentionné l'utilisation des boîtiers de votes et des « PowerPoint » comme des éléments positifs de l'activité (pour 8 et 5 répondants, respectivement). Les exposés ont été appréciés pour leur clarté, leur précision et leur bonne illustration (pour 4 répondants).

Les participants ont regretté le défaut de transférabilité de l'activité (pour 7 répondants). Pour 8 répondants, P. Detroz a manqué de temps pour présenter son exposé. Cette remarque est à mettre en relation avec un problème de gestion de temps (pour 7 répondants) et de densité des contenus (pour 6 répondants).

N°6a. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences Humaines (séance organisée 2 fois)
B. Mérenne & G. Cormann
N=32

- **La logistique :**

Un problème de local s'est posé lors d'une des deux séances (taux de réponses négatives = 58%).

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

Les répondants se sont déclarés satisfaits par la conformité de l'activité avec leurs attentes (taux de réponses positives ≥ 79%). Ils ont également estimé que le matériel didactique était bien conçu, que les référents théoriques étaient pertinents, et que les méthodes proposées étaient motivantes et en adéquation avec les objectifs visés (taux de réponses positives ≥ 74).

- **Animation :**

Les animateurs ont été jugés positivement par les répondants sur leur capacité à stimuler la participation, à créer une atmosphère propice aux échanges, et à gérer le temps (taux de réponses positives ≥ 84%). Les répondants des deux séances présentent des avis divergents au sujet de la

clarté des réponses données par l'animateur aux questions posées (taux de réponses positives = 68% et 92%).

- **Objectifs :**

Pour la majorité des répondants, les objectifs de l'activité ont été clairement annoncés (taux de réponses positives ≥ 89%) et ces derniers étaient pertinents vis-à-vis de leur pratique en tant qu'enseignant (taux de réponses positives ≥ 75%). L'atteinte personnelle des objectifs a été réalisée pour la plupart des répondants (taux de réponses positives ≥ 74%).

- **Impact de l'activité :**

L'activité a fait émerger un questionnement nouveau chez plus des deux tiers des répondants (taux de réponses positives ≥ 68%).
Pour cette activité, moins de la moitié des répondants exprime une progression sur le plan des connaissances (taux de réponses positives = 42% et 31%). Sur le plan des habiletés, on n'observe pas non plus de progression majeure (taux de réponses positives = 42% et 53%). Il semble que les progrès les plus nets ont été réalisés sur le plan des attitudes liées à la profession (taux de réponses positives = 63% et 69%).
Majoritairement, les répondants ont manifesté l'intention de tenir compte de l'activité dans leur pratique (taux de réponses positives ≥ 74%). Cette dernière leur a fourni des pistes d'actions concrètes à mener (taux de réponses positives ≥ 77%).
L'activité serait recommandée à d'autres collègues par un certain nombre de répondants (taux de réponses positives = 53% et 62%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Parmi les points positifs mentionnés par les participants, on peut relever l'intérêt suscité par les témoignages (pour 11 répondants), ainsi que les échanges entre les différentes Facultés représentées (pour 13 répondants).
L'équilibre entre les présentations théoriques et les témoignages n'a pas semblé optimal pour quelques répondants, qui auraient souhaité davantage de présentations pratiques (pour 5 répondants).

N°6b. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences et Sciences appliquées (séance organisée 2 fois)

B. Mérenne, P. Tossings & B. Leyh

***N*=33**

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

La valeur des contenus de l'activité, des référents théoriques et du matériel didactique a été évaluée très favorablement par les répondants (taux de réponses positives ≥ 94%). Les méthodes ont également reçu un avis favorable, en termes de leur adéquation avec les objectifs visés et la motivation qu'elles ont suscité (taux de réponses positives ≥ 80%).

- **Animation :**

L'animation de l'activité, sous ces différents aspect, à fait l'unanimité parmi les répondants (taux de réponses positives ≥ 80%).

- **Objectifs :**

Les répondants ont jugé que les objectifs de l'activité ont été clairement annoncés et qu'ils étaient pertinents dans le cadre de leur pratique d'enseignant (taux de réponses positives ≥ 87%). Les objectifs annoncés ont été atteints par un grand nombre de répondants (taux de réponses positives ≥ 74%).

- **Impact de l'activité :**

L'activité a fait émerger un questionnement nouveau chez la majorité des participants (taux de réponses positives ≥ 78%).
Des progrès ont été rapportés principalement sur le plan des habiletés et des attitudes liées à la profession (taux de réponses positives ≥ 73%). Dans une moindre mesure, des progrès ont également été mis en évidence dans le champ de connaissances (taux de réponses positives = 67% et 56%).
Dans une large proportion, les répondants ont attesté de leur intention de tenir compte de l'activité dans leur pratique (taux de réponses positives ≥ 87%). L'activité a donné des pistes concrètes d'actions à mener à un grand nombre de répondants (taux de réponses positives ≥ 80%).
Cette activité serait largement recommandée à des collègues (taux de réponses positives ≥ 73%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

L'échange d'expériences et les témoignages ont été plus particulièrement mis en avant (pour 19 répondants). La prise en compte de la spécificité de la fonction d'assistant pour la construction de l'activité a été appréciée par les répondants (pour 7 répondants).

N°7. Exercices en grands amphis encadrés par des étudiants-moniteurs
P.A. De Marneffe
N=19

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

Les contenus de l'activité ont été jugés conformes aux attentes sur base du programme par un peu plus de la moitié des répondants (taux de réponses positives = 53%). Il en est de même concernant la pertinence des référents théoriques (taux de réponses positives = 58%). La conception du matériel didactique a fait l'unanimité parmi les répondants, avec 100% de réponses positives. Les répondants ont également apprécié les méthodes mises en œuvre (taux de réponses positives = 78%), qu'ils ont jugées comme étant en adéquation avec les objectifs annoncés (taux de réponses positives = 63%).

- **Animation :**

L'animateur a recueilli l'adhésion des répondants concernant sa capacité à stimuler la participation, à créer une atmosphère propice aux échanges et à répondre aux questions (taux de réponses positives ≥ 90%). Seule la gestion du temps a récolté un avis un peu moins favorable (taux de réponses positives = 69%).

- **Objectifs :**

Les objectifs ne semblent pas avoir été clairement annoncés ou avoir été pertinents pour l'ensemble des répondants (taux de réponses positives = 58%, pour ces deux aspects). Un peu plus de deux tiers des répondants ont déclaré avoir atteint les objectifs visés par l'activité (taux de réponses positives = 68%).

- **Impact de l'activité** :

En terme d'impact, l'activité a été le point d'émergence d'un nouveau questionnement chez un grand nombre de répondants (taux de réponses positives = 68%), ainsi que de pistes d'actions concrètes (taux de réponses positives = 69%). Elle leur a également permis de faire des progrès sur le plan des connaissances, habiletés, et attitudes liées à la profession (taux de réponses positives ≥ 63%). Dans une grande proportion, les répondants déclarent vouloir tenir compte de l'activité dans leur pratique (taux de réponses positives = 89%).
Au final un peu moins de la moitié des répondants recommanderai l'activité à des collègues (taux de réponses positives = 48%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Parmi les éléments positifs identifiés par les répondants, on peut relever que ces derniers ont apprécié recevoir des explications claires, simples et précises (pour 5 répondants) ; de nombreux conseils et anecdotes (pour 4 répondants). Une utilisation optimale du tableau noir a également été mise en évidence (pour 4 répondants). Quelques digressions de la part de l'orateur ont été relevées par les répondants en tant qu'éléments négatifs de l'activité (pour 4 répondants).

N°8. Construction et gestion qualité de tests
J.L. Gilles & P. Detroz
N=17

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

Les répondants ont évalués très favorablement cette activité en matières d'adéquation des contenus avec les objectifs annoncés, de conception du matériel didactique, de référents théoriques, et de méthodes proposées (taux de réponses positives ≥ 82%).

- **Animation :**

L'animation de l'activité n'a posé aucun problème particulier. La participation a été stimulé, l'atmosphère était propice aux échanges et des réponses claires ont été apportées aux questions (taux de réponses positives ≥ 94%). La gestion du temps a également été assurée correctement par les animateurs (taux de réponses positives = 76%).

- **Objectifs :**

En majorité, les répondants estiment que les objectifs ont été clairement annoncés (taux de réponses positives = 88%) et qu'ils étaient pertinents pour la pratique des enseignants (taux de réponses positives =64%). Les objectifs annoncés ont été atteints par près de trois quarts des répondants (taux de réponses positives = 74%).

- **Impact de l'activité :**

L'activité a suscité un questionnement nouveau chez un grand nombre de répondants (taux de réponses positives = 89%). Elle a permis aux répondants de faire des progrès notables en matière de connaissances, d'habiletés et d'attitudes liées à la profession d'enseignant (taux de réponses positives ≥ 71%).

Plus de trois quarts des répondants déclarent avoir l'intention de tenir compte de l'activité dans leur pratique (taux de réponses positives = 78%) et avoir découvert des pistes d'actions concrètes à mener (taux de réponses positives = 74%).
Au final, dans leur ensemble, les répondants recommanderaient l'activé à des collègues (taux de réponses positives = 94%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

De cette activité, on peut noter que les répondants ont apprécié l'interactivité et l'apport enrichissant des débats (pour 4 répondants), ainsi que d'avoir été informés au sujet de pistes pour améliorer la formation des étudiants (pour 3 répondants). Peu de remarques négatives ont été formulées à l'égard de l'activité (celles-ci portaient sur la qualité des diapositives ou des exemples choisis).

N°12. Evaluer en ligne avec exAMS
J.L. Gilles & P. Detroz
N=13

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

Les répondants ont jugé positivement de la conformité des contenus des activités avec leurs attentes sur base du programme annoncé, ainsi que de la conception du matériel didactique et du choix des méthodes proposées (taux de réponses positives ≥ 77%). La pertinence des référents théoriques a également reçu un avis plutôt favorable (taux de réponses positives = 61%).

- **Animation :**

Les animateurs de la séance ont fait l'objet d'une évaluation positive de la part des répondants quant à la manière dont ils ont stimulé la participation, créé une atmosphère propice aux échanges et répondu aux questions posées (taux de réponses positives ≥ 77%). La gestion du temps par les animateurs a reçu une évaluation un peu moins positive par rapport aux autres composantes de l'animation évaluées (taux de réponses positives = 39%).

- **Objectifs :**

Pour la plupart des répondants, les objectifs de l'activité ont été clairement annoncés et étaient pertinents vis-à-vis de la pratique enseignante (taux de réponses positives > 76%). En majorité, les répondants déclarent avoir atteint les objectifs annoncés (taux de réponses positives = 84%).

- **Impact de l'activité :**

L'activité a suscité un questionnement nouveau chez un grand nombre de répondants (taux de réponses positives = 77%).
Plus particulièrement, cette séance a permis aux répondants de faire des progrès sur le plan des habiletés (taux de réponses positives = 85%). Dans une mesure moins importante, les répondants ont progressé en matière d'attitudes liées à la profession (taux de réponses positives = 69%). Seuls 38% des répondants déclarent avoir fait des progrès au niveau des connaissances.
L'activité sera prise en compte dans la pratique et a inspiré des pistes concrètes d'action pour 77% des répondants, respectivement.
Au final, les répondants recommanderaient l'activité à des collègues (taux de réponses positives = 85%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Les répondants semblent avoir particulièrement apprécié le caractère pratique et applicable de l'outil présenté (pour 7 répondants).
Un répondant a souligné l'usage par les animateurs d'un vocabulaire trop spécialisé pour des « non-initiés ».

N°14. L'apprentissage interprofessionnel
P. Firket, D. Giet & S. Gelaes
N=10

- **La logistique :**

Aucun problème logistique majeur n'est à signaler pour cette séance, si ce n'est la plage horaire proposée qui ne convenait pas pour 30% des répondants.

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

En majorité, les répondants confirment l'adéquation des contenus de l'activité avec ce qui était attendu sur base du programme (taux de réponses positives = 80%). La conception du matériel didactique, la pertinence des référents théoriques et le choix des méthodes ont récoltés l'adhésion de la plupart des répondants (taux de réponses positives = 90%, pour chacun de ces éléments).

- **Animation :**

Les participants ont souligné la qualité de l'animation (taux de réponses positives ≥ 80%, pour les différents items de cette rubrique).

- **Objectifs :**

La majorité des répondants déclarent avoir rempli les objectifs visés (taux de réponses positives = 90%). Seule la moitié des répondants a estimé que les objectifs étaient pertinents dans le cadre de leur pratique enseignante.

- **Impact de l'activité :**

Le thème abordé lors de l'activité a été à l'origine d'un questionnement nouveau chez les répondants (taux de réponses positives = 90%), et leur a inspiré des pistes d'actions concrètes (taux de réponses positives = 70%)

Des progrès ont essentiellement été réalisés par les répondants au niveau des attitudes liées à la professions (taux de réponses positives = 100%). Dans une moindre mesure, les répondants affirment avoir également progressé en termes de connaissances et d'habiletés (taux de réponses positives = 60%).

L'activité sera prise en compte dans la pratique par la plupart des répondants (taux de réponses positives = 80%).

Les répondants, dans une large mesure, pourraient recommander l'activité à des collègues (taux de réponses positives = 80%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Peu de commentaires libres ont été rédigés par les répondants, à l'issue de l'activité.

N°15. Introduction générale au PBL et au rôle de tuteurs
J.P. Bourguignon
N=17

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

La conformité des contenus de l'activité avec ce qui était attendu sur base du programme a été confirmée par la plupart de répondants (taux de réponses positives = 73%).

Dans leur ensemble, les répondants ont trouvé que le matériel didactique était bien conçu, que les référents théoriques étaient pertinents, que les méthodes étaient motivantes et en adéquation avec les objectifs annoncés (taux de réponses positives ≥ 86%).

- **Animation :**

Les participants ont manifesté un avis favorable au sujet de l'animation de l'activité (taux de réponses positives ≥ 76%, pour les différents items de cette rubrique).

- **Objectifs :**

Dans l'ensemble, les répondants confirment que les objectifs étaient pertinents dans le contexte de leur pratique (taux de réponses positives = 80%). Mais aussi, un grand nombre de répondants attestent avoir atteint les objectifs annoncés (taux de réponses positives = 73%)

Toutefois, il apparaît que les objectifs de l'activité n'ont pas été clairement annoncés (taux de réponses positives = 40%).

- **Impact de l'activité :**

L'impact de l'activité se traduit par le questionnement nouveau suscité chez la plupart de répondants (taux de réponses positives = 80%), ainsi que par une intention déclarée de vouloir tenir compte de l'activité dans la pratique (taux de réponses positives = 93%).

L'activité a également bénéficié aux répondants en matière de pistes d'actions concrètes à mener (taux de réponses positives = 86%). Elle leur a également permis de progresser en termes de connaissances et d'habiletés (taux de réponses positives = 60%). Le gain le plus important a été réalisé dans le domaine des attitudes liées à la profession (taux de réponses positives = 93%).

L'activité serait recommandée à des collègues, par un peu plus de deux tiers des répondants (taux de réponses positives = 67%).

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Les répondants de l'activité ont mis en avant la richesse des échanges et l'interactivité de la séance (pour 6 répondants).

Pour quelques répondants, les témoignages proposés dans le cadre de cette activité étaient trop orientés sur les formations médicales (pour 3 répondants).

N°16. L'approche par compétences
J. Boniver
N=12

- **Méthodes/ programmes/ référentiels :**

En majorité, les répondants ont émis un avis favorable concernant les contenus, le matériel didactique, les référents théoriques, et les méthodes de l'activité (taux de réponses positives ≥ 76%).

- **Animation :**

Si l'animation a récolté 100% d'avis favorables à propos de la qualité des animateurs à stimuler la participation, à créer une atmosphère propice aux échanges et à répondre aux questions de façon claire, la gestion du temps a été moins bien évaluée par les répondants (taux de réponses positives = 50%).

- **Objectifs :**

Pour la plupart de répondants, les objectifs de l'activité ont été clairement annoncés (taux de réponses positives = 75%) et étaient pertinents dans le cadre de leur pratique (taux de réponses positives = 76%). Les objectifs annoncés ont été remplis par 75% des répondants.

- **Impact de l'activité :**

L'activité a été le point de départ d'un questionnement nouveau chez un grand nombre de répondants (taux de réponses positives = 83%), et a inspiré des pistes d'actions concrètes (taux de réponses positives = 75%). L'activité a aidé les répondants à progresser sur le plan des connaissances (taux de réponses positives = 67%), des habiletés (taux de réponses positives = 76%), et des attitudes liées à la profession (taux de réponses positives = 75%). Les trois quarts de répondants déclarent vouloir tenir compte de l'activité dans leur pratique d'enseignant.
L'activité serait recommandée à des collègues par 67% des répondants.

- **Points positifs et négatifs (ou à améliorer) de la séance :**

Plusieurs répondants ont relevé l'intérêt de la thématique abordée.

1.4 Evaluation générale des séances

1.4.1 Les participants

1.4.1.1 Méthodologie

Un questionnaire de satisfaction a été envoyé à chaque participant ayant suivi au moins deux séances IFRES. 134 questionnaires ont donc été envoyés par courriel, nous avons reçu 48 réponses.
Le questionnaire est présenté en Annexe 1. d.

1.4.1.2 Résultats

POUR LES ENSEIGNANTS:
Voici le tableau d'avis des professeurs. 9 d'entre eux ont rendu une évaluation finale pour l'ensemble des formations suivies cette année.
La formation était obligatoire pour 7 d'entre eux. Le tableau suivant illustre leur répartition selon les Facultés.

Tableau 5: Répartition des réponses reçues par les enseignants au questionnaire, par Facultés

Facultés	Nombre de participants
Philosophie et Lettres	3
Méd. Vétérinaire	2
Sciences	2
Sc. Appliquées	1
Psycho et Sc. De l'Educ.	1

Tableau 6: Répartition des avis de 9 enseignants au questionnaire global de satisfaction des séances IFRES, année académique 2007-2008

	SO	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Le choix des sujets était adéquat					4	3	2
L'organisation pratique (local, matériel) a facilité la réussite des séances			1		3	1	4
L'atmosphère créée était propice à l'apprentissage et aux échanges					1	4	4
Les objectifs annoncés ont été atteints					5	4	
Le contenu était en adéquation avec les objectifs					5	4	
Les méthodes proposées ont permis l'atteinte des objectifs					6	2	1
Au total, les activités ont suscité chez moi de nouveaux questionnements					3	3	3
Total des avis (N=81)			**1**		**27**	**21**	**14**

Remarque: Vu le nombre peu élevé de réponses, nous ne présentons pas de pourcentages dans ce tableau.

D'une manière générale la majorité des avis rendus se situent entre "plutôt d'accord" et "tout à fait d'accord". Ils mettent en avant l'organisation et le climat positif des séances. Nous pouvons donc conclure qu'en fin d'année, les enseignants restent satisfaits des formations dispensées par l'IFRES.

- **Les aspects positifs du programme proposé**

Les séances de formation permettent:

- des contacts avec les enseignants des autres disciplines ;
- des discussions sur les pratiques et des échanges ;
- des questionnements et des idées d'amélioration de ses enseignements ;
- la possibilité de contacter des personnes ressources ;
- l'acquisition d'un savoir rapidement mobilisable ;
- des exemples pratiques ;
- le développement de l'esprit critique.

- **Les points à améliorer:**
  - identification de certaines redites entre les séminaires (3 personnes) ;
  - veiller à distribuer moins de papiers (2 personnes → À ce propos, la mise en ligne des contenus des cours est prévue sur webCT pour la rentrée) ;
  - les séances liées à l'apprentissage de technologies sont parfois trop courtes (2 personnes).

POUR LES ASSISTANTS:

39 assistants ont répondu au questionnaire. La formation était obligatoire pour 22 d'entre eux. Le tableau suivant illustre leur répartition selon les Facultés.

Tableau 7 : Répartition des réponses reçues par les assistants au questionnaire, par Facultés

Facultés	Nombre de participants
Sc. Appliquées	6
Philosophie et Lettres	8
Méd. Vétérinaire	6
Psycho et Sc. De l'Educ.	5
Sciences	5
Droit	4
Médecine	3
HEC	2

Tableau 8: Répartition des avis de 39 assistants au questionnaire global de satisfaction des séances IFRES, année académique 2007-2008

	SO	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Le choix des sujets était adéquat		1 (3%)	2 (5%)	5 (13%)	14 (36%)	11 (28%)	6 (15%)
L'organisation pratique (local, matériel) a facilité la réussite des séances			4 (10%)	2 (5%)	9 (23%)	18 (46%)	6 (15%)
L'atmosphère créée était propice à l'apprentissage et aux échanges				2 (5%)	14 (36%)	19 (49%)	4 (10%)
Les objectifs annoncés ont été atteints		2 (5%)	1 (3%)	4 (10%)	18 (46%)	13 (33%)	1 (3%)

Le contenu était en adéquation avec les objectifs		2 (5%)		7 (18%)	15 (38%)	14 (36%)	1 (3%)
Les méthodes proposées ont permis l'atteinte des objectifs		1 (3%)	1 (3%)	10 (26%)	14 (36%)	12 (31%)	1 (3%)
Au total, les activités ont suscité chez moi de nouveaux questionnements	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)	4 (10%)	11 (28%)	8 (21%)	13 (33%)
Total des avis (N=273)	**1 (0%)**	**7 (3%)**	**9 (3%)**	**34 (12%)**	**95 (35%)**	**95 (35%)**	**32 (12%)**

Remarque: Pour chacune des possibilités de réponses nous présentons les occurrences de choix et leur équivalent en pourcentages qui est présenté entre parenthèses.

La majorité des avis rendus se situent entre "plutôt d'accord" et "tout à fait d'accord". Les assistants mettent également en avant l'organisation et le climat positif des séances. Cependant, les résultats attirent notre attention sur le fait que nous devons veiller à proposer des méthodes permettant d'atteindre les objectifs annoncés et veiller également à une plus grande adéquation entre les objectifs et les méthodes.

- **Les aspects positifs du programme proposé**

  Les séances de formation permettent:
  - des interactions avec les autres assistants ;
  - le partage des expériences et des pratiques ;
  - le questionnement ainsi que l'ouverture d'esprit et la remise en question de ses pratiques d'enseignement ;
  - la diversité des méthodologies pour enseigner ;
  - l'obtention des informations sur des dispositifs de soutien pédagogique et des outils d'enseignement ;
  - de constater que nous ne sommes pas seuls à être confrontés à certaines difficultés ;
  - des documents afin d'approfondir les sujets qui nous intéressent ;
  - la variété des situations d'enseignement dans les autres facultés ;
  - de construire des pistes afin de combler nos lacunes ;
  - de participer à des débats.

- **Les points à améliorer :**
  - cibler des séances pour chacune des Facultés en tenant compte des spécificités didactiques et du nombre d'étudiants à encadrer (7 personnes) ;
  - obtenir un meilleur équilibre entre les apports théoriques et les moments de discussion (4 personnes) ;
  - difficulté de faire des liens entre les théories pédagogiques et leur mise en pratique (3 personnes) ;
  - certaines séances sont vite complètes et ne sont pas toujours redonnées à un autre moment (3 personnes) ;
  - permettre de bien identifier les séances qui ne doivent pas être suivies par les détenteurs de l'AESS (3 personnes) ;
  - mieux décrire le contenu des séances facultatives (2 personnes) ;
  - rendre les séances plus fonctionnelles (2 personnes).

(Pour les détails de ces évaluations, voir Annexe 1. e)

1.4.2 Les formateurs

1.4.2.1 Méthodologie

Un questionnaire a été envoyé à l'ensemble des formateurs de l'IFRES ayant la charge d'une séance de formation. Ce questionnaire est présenté dans l'Annexe 1. f.

1.4.2.2 Résultats

- **Quelles ont été les méthodes le plus régulièrement mises en œuvre?**

D'une manière générale, nous retrouvons l'exposé sur base d'un power point pour l'entièreté des formations (13 évaluations rendues), mais celui-ci est utilisé de diverses manières (soit comme structure du cours, soit comme exposé théorique).
Ensuite viennent les exercices individuels qu'ils soient de l'ordre de la création en ligne, de l'analyse de ses pratiques ou de la rédaction d'objectifs.
Et puis, les témoignages de pratiques, de dispositifs de formation, de résultats de recherche.
Enfin, sur le même pied d'égalité, les travaux de groupe, les débats et les boîtiers de vote.
(Voir Figure 4).

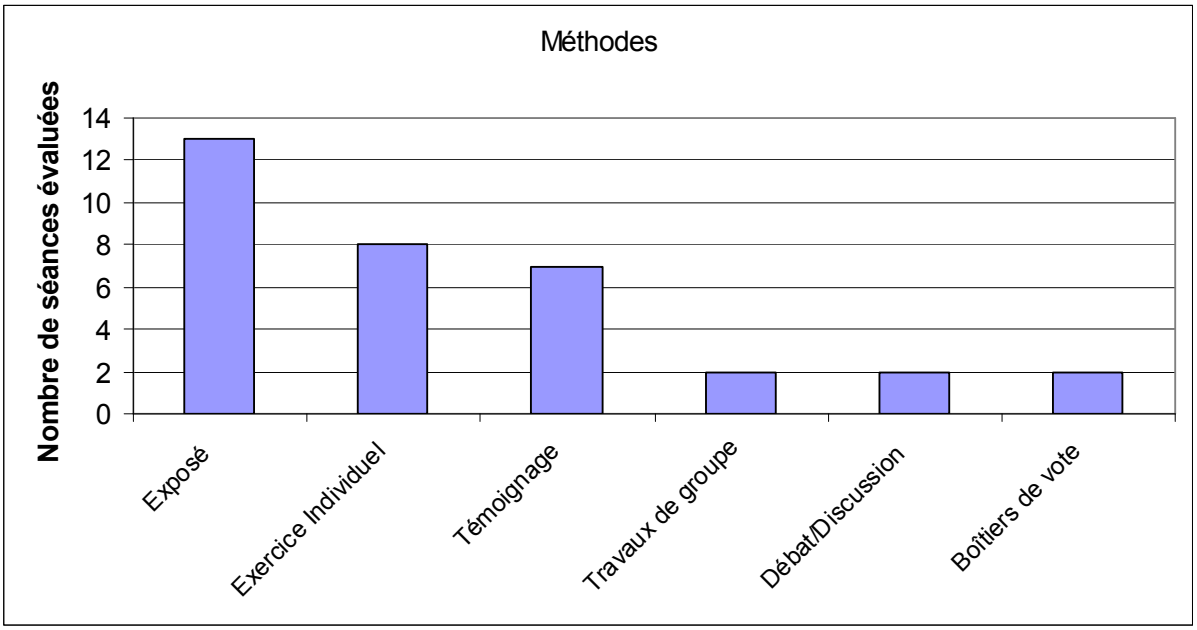


Figure 4. Présentation des méthodes utilisées par les formateurs de l'IFRES pour l'animation de leur(s) séance(s).

- **Quelles sont les forces des séances proposées?**

La principale force de nos séances est de fournir des modèles, des apports théoriques et des illustrations de concepts pédagogiques.
Ensuite, viennent les échanges d'expériences et les liens avec les réalités de terrain.
Puis, la présentation de logiciels d'aide pour l'enseignement.
Enfin, nous trouvons au même niveau la co-animation, la participation active des participants, le groupement des personnes de même profils et l'adéquation aux situations des personnes présentes. (Voir Figure 5).

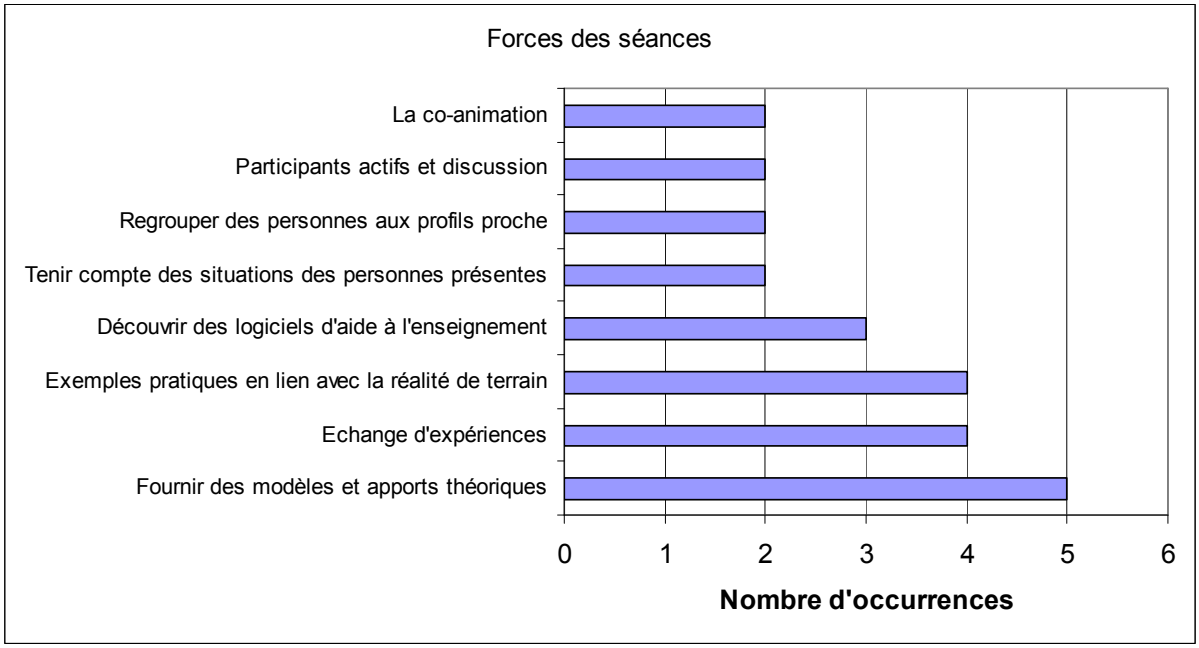


Figure 5. Présentation des forces mentionnées par les formateurs de l'IFRES pour chacune de leur(s) séance(s)

- **Quelle nouvelle formation souhaiteriez-vous voir inscrire au programme de l'an prochain?**
  - Introduction à WebCT (qui précéderait la séance existante) (B. Lecomte)
  - Introduction à l'e-learning (B. Lecomte)
  - Communiquer avec WebCT (B. Lecomte)
  - Le développement épistémologique des étudiants et les positions des enseignants (D. Leclercq)
  - L'esprit critique (D. Leclercq)
  - Objectifs, méthodes et acquis sur un plan cognitif, affectif ou relationnel. (D. Leclercq)
  - Séance générale sur l'évaluation hors QCM (B. Mérenne)
  - La triple concordance en deux séances (L. Leduc)
  - L'évaluation formative (L. Leduc)
  - Les perceptions de l'apprentissage (L. Leduc)

- **Autres commentaires de la part des formateurs**
  - La formule des séances co-animées semble plus enthousiasmante pour les animateurs et les participants. (L. Leduc)
  - B. Mérenne s'interroge sur la nécessité de séparer les séances des enseignants de celles des assistants.
  - Elle insiste également sur le fait de veiller à regrouper des personnes aux profils proches et de ne pas dépasser 20 personnes par groupe

2. CDS

2.1 Présentation

Le CDS a débuté ses activités le 1er octobre 2005. Il poursuit différents objectifs :

- informer les encadrants de première année sur les structures d'aide à la réussite des étudiants et les cellules d'appui aux encadrants en matière de pédagogie universitaire ;
- valoriser les initiatives innovantes prises en première année des différents cursus ;
- favoriser une réflexion commune et un échange de bonnes pratiques entre les encadrants ;
- aider ces derniers dans leurs réalisations concrètes.

A partir des résultats d'une enquête, menée durant le 1er quadrimestre 2005-2006 auprès de tous les membres des jurys de première année, une sélection de thématique a été opérée. Chacun des thèmes choisis donne lieu à une séance de présentielle de sensibilisation, constituée d'une communication d'expert en la matière, de témoignages de professeurs, et d'un débat. Un séminaire de suivi en ligne certificatif est proposé à l'issue des séances thématiques présentielles. Cette phase d'intervention débouche, pour l'encadrant, sur la réalisation d'une activité concrète de remédiation à intégrer dans son propre cours.
Les fiches programme de chacune des activités de formation du CDS, pour l'année académique 2007-2008, sont disponibles en Annexe 1. g.
Fidèle à son mode de fonctionnement depuis sa création en 2005, le Centre de Didactique Supérieure (CDS) a mis sur pied, durant cette année académique, six nouvelles séances de formations présentielles au rythme de trois par quadrimestre. Bâties sur des témoignages, des échanges de bonnes pratiques et un débat, ces séances s'articulent autour de l'intervention d'un Professeur invité en qualité d'expert d'une thématique sélectionnée prioritairement dans le champ de la Pédagogie Universitaire. Toutefois, afin de rencontrer également les exigences de son nom (*Didactique Supérieure*), le centre a par ailleurs introduit dans le calendrier 2007-2008 deux séances trouvant un ancrage direct dans la didactique d'une discipline (mathématiques et langues). (Pour le programme, les fiches détaillées sont à l'Annexe 1. g).

Tableau 9: Présentation des séances de formation présentielles du CDS pour l'année académique 2007-2008

Intitulé de la séance	Expert	Date
« Accroître la motivation des étudiants »	Rolland Viau (Université de Sherbrooke)	2 octobre 2007
« Enseigner les mathématiques en 1ère année de bachelier »	Geneviève Gueudet (IUFM de Bretagne)	12 novembre 2007
« Mettre en place une évaluation formative »	Marianne Poumay (ULg)	12 décembre 2007
« Les prérequis »	Marc Romainville (FUNDP)	26 février 2008
« Favoriser l'apprentissage des langues modernes en 1er bac »	Christian Puren (Université Jean Monnet de Saint-Etienne)	13 mars 2008
« Amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances »	Bernadette Noël (CERIO, FUCaM)	14 avril 2008

2.2 Personnes formées

Au cours de cette année académique, 108 membres du personnel encadrant universitaire ont suivi au moins 1 séance de formation du CDS.

La distribution de l'ensemble des participants par Faculté (voir Figure 6) traduit une forte représentation de la Faculté des Sciences (35 personnes) et, dans une moindre mesure, de HEC Ecole de Gestion (13 personnes). Le tableau ci-dessous et le graphique n° 1 permettent de relever également la présence aux formations d'un nombre proportionnellement élevé d'encadrants officiant hors Facultés (28).
(Vous trouverez la répartition des participants par faculté à l'Annexe 1. h).

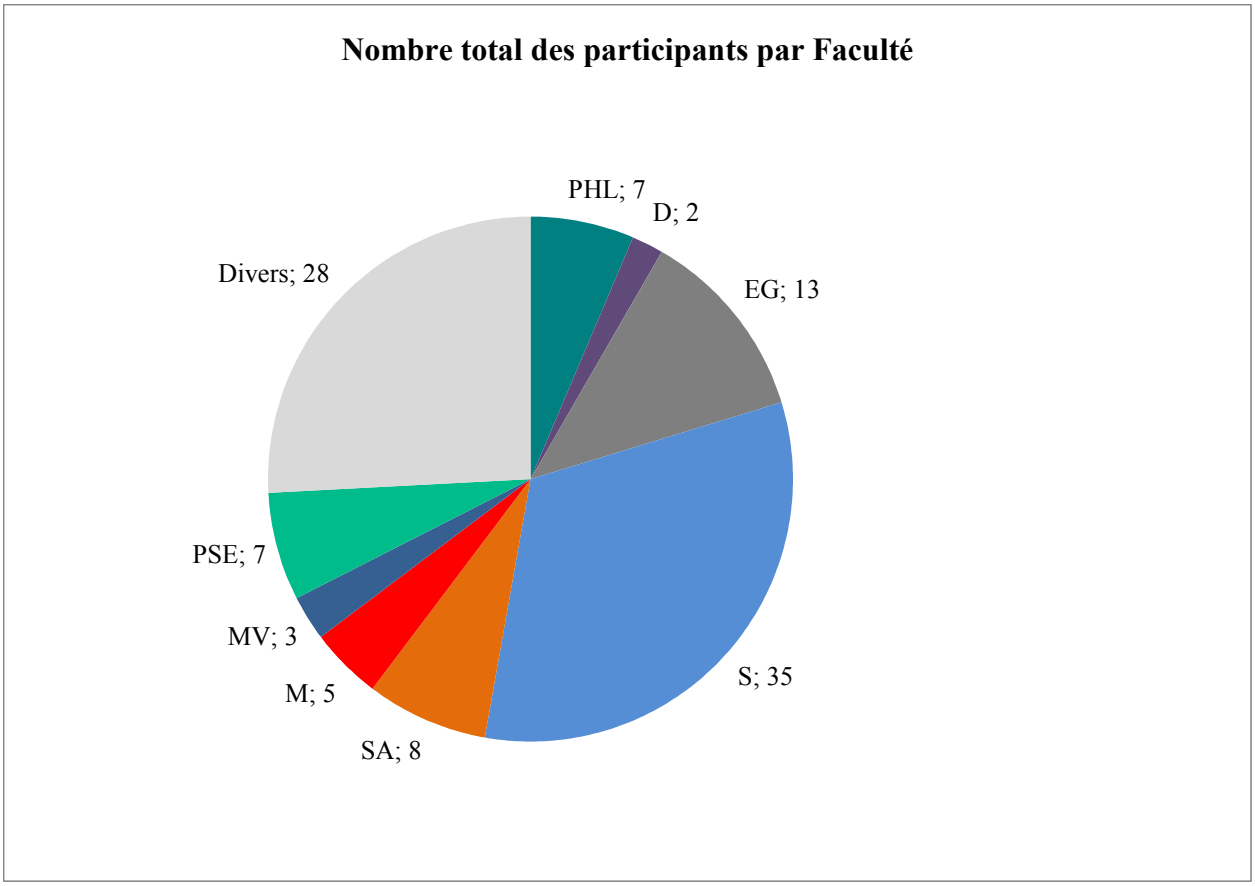


Figure 6. Distribution des participants à une ou plusieurs séances CDS, selon leur appartenance facultaire

Tableau 10: Nombre de représentants facultaires par séance

Faculté	Métacognition	Langues modernes	Prérequis	Evaluation formative	Mathématiques	Motivation
PHL	3	4	2	1	0	0
D	1	0	0	1	0	0
EG	2	1	5	2	6	5
S	12	2	10	8	14	10
SA	6	2	2	1	3	2
M	3	0	1	2	0	3
MV	1	0	1	0	0	1
PSE	2	0	0	1	0	5
Divers	4	11	7	7	5	9
Total	**34**	**20**	**28**	**23**	**28**	**35**

Par ailleurs, la distribution de l'ensemble des participants d'après leur statut au sein de l'Institution (Assistants, Chargés de cours, Chefs de travaux, Professeurs et Professeurs ordinaire, ou Autres) rend certes manifeste la présence d'une majorité d'assistants (60), mais permet également de saluer la mobilisation de près d'une trentaine de membres du personnel scientifique (18+9) d'autant plus notoire que les séances du CDS ne sont pas obligatoires. (Voir Fig. 7).

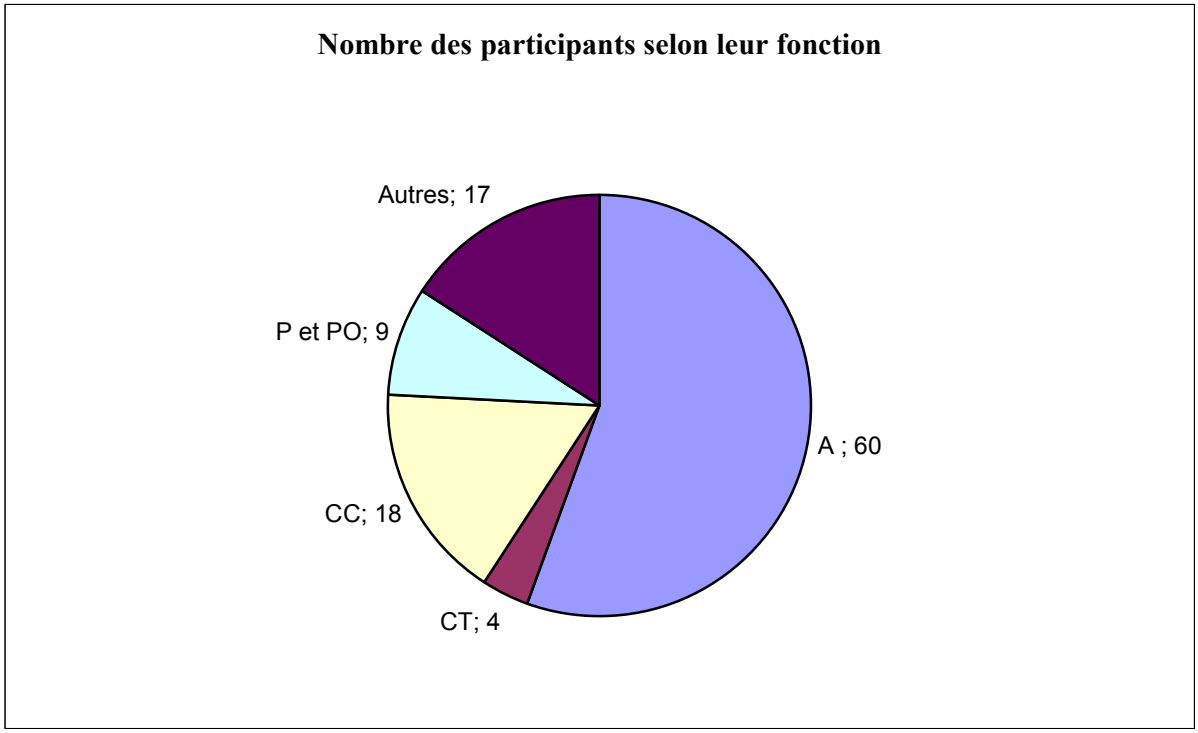


Figure 7. Distribution des participants à une ou plusieurs séances CDS, selon leur fonction

Tableau 11: Nombre de participants répartis selon leur fonction, par séance

Faculté	Métacognition	Langues modernes	Prérequis	Evaluation formative	Mathématiques	Motivation
A	26	11	12	13	15	17
CT	0	1	1	2	1	3
CC	4	3	7	3	5	2
P et PO	3	1	5	3	1	4
Autres	1	4	3	2	6	9
Total	**34**	**20**	**28**	**23**	**28**	**35**

Ce dernier tableau relatif aux personnes formées lors des séances présentielles du CDS permet de déterminer, au sein de chaque groupe de représentants facultaires, le nombre d'Assistants, Chargés de cours, Chefs de travaux, Professeurs et Professeurs ordinaire, ou Autres.

Tableau 12: Répartition des participants selon leur fonction, par Faculté

	PHL	D	EG	S	SA	M	MV	PSE	Divers	Total
A	5	1	10	21	4	3	2	5	9	**60**
CC	2	1	2	7		1	1	1	3	**18**
CT				1	1				2	**4**
P/PO			1	5	1			1	1	**9**
Autres				1	1	1			14	**17**
Total	**7**	**2**	**13**	**35**	**8**	**5**	**3**	**7**	**28**	**108**

Ci-dessous (Figure 8), nous vous présentons le nombre de personnes valorisant leur participation aux séances du CDS dans le cadre du programme de formation des nouveaux encadrants de l'ULg.

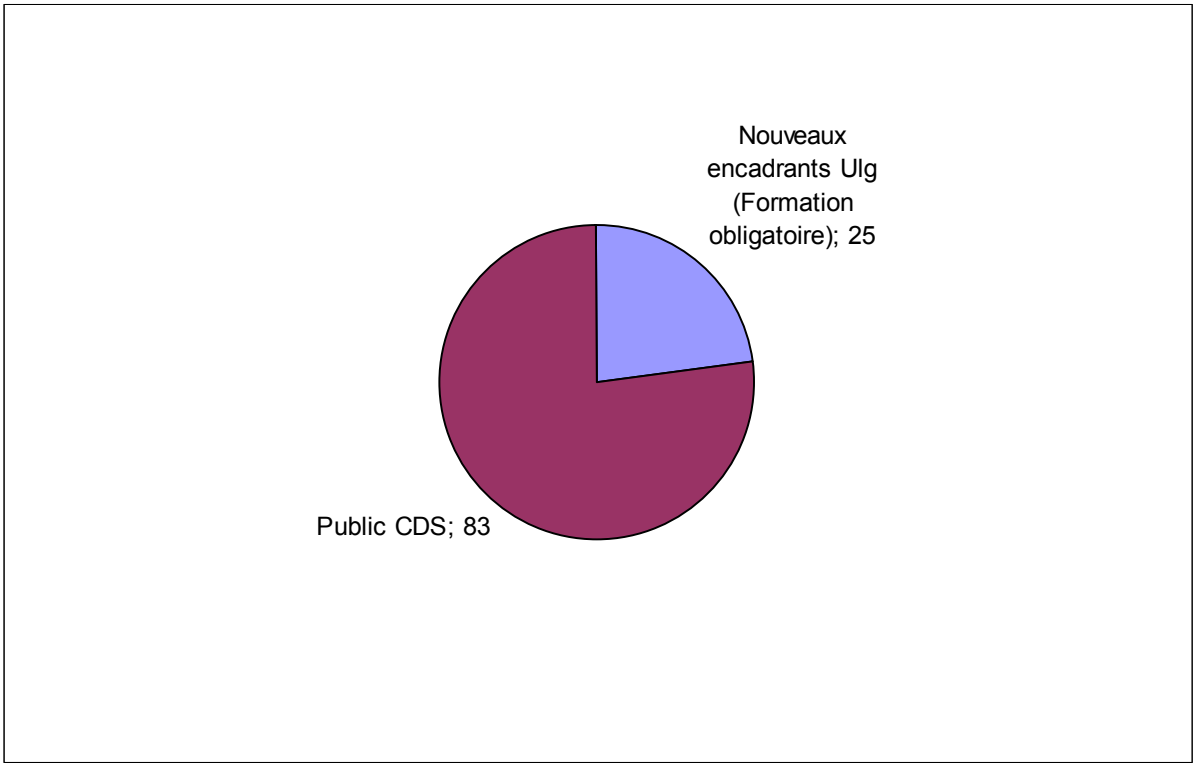


Figure 8. Nombre d'inscrits valorisant leur participation aux séances du CDS dans le cadre du programme de formation des nouveaux encadrants de l'ULg

2.3 Evaluation

2.3.1 Les participants

2.3.1.1 Méthodologie

Au terme de l'année, les 108 participants aux séances de formations du CDS ont été invités par email à répondre à un questionnaire de satisfaction standardisé (constitué de trois sections identiques : *Contenus*, *Organisation* et *Impact* de la séance), et ce pour chaque activité suivie. En réponse, 41 questionnaires complétés nous ont été adressés de la part de 23 encadrants ULG (sur un total de 108 participants aux 6 séances visées). Il importe de préciser que, n'ayant réceptionné qu'un seul exemplaire du questionnaire portant sur la séance « Mathématiques », nous n'en aborderons pas du tout l'évaluation dans ces lignes.
Le questionnaire de satisfaction est présenté en Annexe 1. i.

2.3.1.2 Résultats

Les données récoltées (41 questionnaires remplis) indiquent, pour l'ensemble des questions relatives aux *contenus* des six séances, une absence totale (0%) du choix « pas du tout d'accord » de la part des répondants, les pourcentages cumulés de réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord » atteignant ici 89%. A cet égard, les sondés se sont déclarés particulièrement convaincus de l'adéquation offerte par l'ensemble des séances avec les objectifs de formations annoncés (98%). Dans le détail (voir Annexe 1. j), on relèvera l'absence de tout jugement défavorable envers les contenus de la séance « Prérequis » (0% de « pas du tout d'accord » ou de « pas d'accord » pour ces questions), ainsi que les 100% de positionnement positif (« d'accord » et « tout à fait d'accord ») enregistrés en regard des items relatifs aux exposés des experts aux séances « Evaluation formative » et « Motivation » (dont 100% de « tout à fait d'accord » pour l'intervention de R Viau), aux témoignages présentés en ces deux occasions, ainsi qu'à la rencontre des attentes des participants.

Tableau 13: Synthèse des réponses relatives aux *contenus* pour l'ensemble des séances du CDS, pour l'année académique 2007-2008

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance était en adéquation avec les objectifs annoncés			1 (2%)	20 (49%)	20 (49%)
2. La séance était en adéquation avec vos attentes			3 (7%)	22 (54%)	16 (39%)
3. Les témoignages étaient intéressants	1 (2%)		3 (7%)	22 (54%)	15 (37%)
4. L'exposé de l'expert était intéressant	4 (10%)		2 (5%)	13 (32%)	22 (54%)
5. L'échange de vue était utile	4 (10%)		4 (10%)	26 (63%)	7 (17%)
Total des réponses (N=205)	**9 (4%)**		**13 (6%)**	**103 (50%)**	**80 (39%)**

Remarque: Pour chacune des possibilités de réponses nous présentons les occurrences de choix et leur équivalent en pourcentages qui est présenté entre parenthèses.

Le dépouillement des réponses aux questions portant sur l'*organisation* des formations du CDS (uniformément agencées sur le modèle : témoignages d'enseignants, exposé d'un expert, débat) révèle à nouveau, pour l'ensemble des séances, un pourcentage cumulé de « d'accord » et « tout à fait d'accord » supérieur à 80% (ainsi que l'absence, là encore, de recours au « pas du tout d'accord »). Il convient toutefois d'épingler ici les 24% de personnes signifiant leur désaccord envers la répartition du temps disponible entre les différentes parties de séances (notoirement mise en cause à concurrence de 80% par les participants à la séance « Langues »). Le détail des séances fait en revanche apparaître l'absence totale de positionnements défavorables de la part des personnes interrogées sur l'organisation de la séance « Evaluation formative ».

Tableau 14: Synthèse des réponses relatives à *l'organisation* pour l'ensemble des séances du CDS, pour l'année académique 2007-2008

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. L'agencement des parties (témoignages – exposé expert – débat) était pertinent	1 (2%)		4 (10%)	23 (56%)	13 (32%)
2. Le temps imparti aux différentes parties (témoignages - exposé expert – débat) était adéquat	1 (2%)		10 (24%)	18 (44%)	12 (29%)
Total des réponses (N=82)	**2 (2%)**		**14 (17%)**	**41 (50%)**	**25 (30%)**

Remarque: Pour chacune des possibilités de réponses nous présentons les occurrences de choix et leur équivalent en pourcentages qui est présenté entre parenthèses.

Quoique les réactions positives envers *l'impact* des formations CDS apparaissent aussi majoritaires (ceci tenant principalement au sentiment partagé par 89% des participants que les séances suscitent chez eux de nouvelles réflexions), il faut toutefois déplorer le pourcentage moins élevé (56%) de répondants convaincus d'avoir découvert des pistes d'actions concrètes à mener dans leur pratique d'enseignant. Ce phénomène trouve principalement son origine dans les séances « Langues » (où les 20% de « pas du tout d'accord » et de « pas d'accord » s'ajoutent au 40% d'abstention sur cette question) et « Evaluation formative » (où les positionnements favorables n'atteigne que 50%, conséquence à nouveau d'un niveau élevé d'abstention à 33%), et ce alors que, dans les deux cas, plus de 4/5 des répondants ont déclaré repartir l'esprit riche de nouveaux questionnements.

Tableau 15: Synthèse des réponses relatives à *l'impact* pour l'ensemble des séances du CDS, pour l'année académique 2007-2008

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance a suscité de nouveaux questionnements chez moi		2 (5%)	5 (12%)	21 (51%)	13 (32%)
2. La séance m'a inspiré des pistes d'actions concrètes à mener dans ma pratique d'enseignant	7 (17%)	1 (2%)	10 (24%)	17 (41%)	6 (15%)
Total des réponses (N=82)	**7 (9%)**	**3 (4%)**	**15 (18%)**	**38 (46%)**	**19 (23%)**

Remarque: Pour chacune des possibilités de réponses nous présentons les occurrences de choix et leur équivalent en pourcentages qui est présenté entre parenthèses.

Le traitement des questions ouvertes associées aux trois catégories précitées a permis de relever certaines opinions récurrentes à l'égard :
- des exposés des experts (commentés élogieusement à 6 reprises) ;
- de la pertinence des témoignages de enseignants (décrits comme intéressants par 5 personnes, mais également jugés peu transposables à leurs pratiques par 4 autres) ;
- du temps alloué aux différentes parties de séances (manque de temps pour les échanges et questions aux intervenants stigmatisés 6 fois, nombre de témoignages trop élevé décrit 3 fois, témoignages jugés par ailleurs trop courts dans 4 cas, et trop longs dans trois autres).

Ces remarques ont ainsi conduit notamment le CDS à désormais limiter systématiquement à 3 le nombre d'interventions prévues en plus de celle de l'expert (permettant à ces témoins de disposer de davantage de temps, sans pour autant empiéter sur les périodes de débat).

3. Formasup

3.1 Présentation

Ce Master Complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur propose une formation postuniversitaire (de troisième cycle) destinée à offrir une réponse aux besoins de formation continuée en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur. Il s'adresse aux enseignants, formateurs et encadrants pédagogiques dans le supérieur (à l'ULg ou ailleurs) désireux de remettre en question et d'outiller leur pratique professionnelle.
Chaque participant s'inscrit avec un projet professionnel (personnel ou institutionnel) qui consiste en une réalisation concrète dans l'une des orientations proposées :

- e-Learning ;
- Intervention/Réflexion ;
- PBL (Apprentissage par Problèmes).

FORMASUP contribue à favoriser et valoriser dans l'enseignement supérieur les renouveaux pédagogiques en action et la qualité des enseignements, en particulier pour les caractéristiques suivantes :

- il s'adresse aux professeurs en formation continue ;
- il est basé sur la réalisation de projets ;
- il met l'accent sur le développement d'environnements apportant une réelle valeur ajoutée pédagogique pour les étudiants du supérieur ;
- il implique pour les participants une analyse d'impact de leur enseignement sir les apprentissages des étudiants.

Le détail du programme des cours et activités est accessible via le site dédié à FORMASUP http://formasup.eu. Cependant, nous vous présentons un bref descriptif en Annexe 1. k.

Les 3 semaines présentielles (5 jours à chaque fois) ont été organisées incluant des activités telles que des séminaires d'échanges (où chaque participant doit présenter l'état d'avancement de son projet), des témoignages, des présentations théoriques, des applications aux projets personnels, etc.

- 11-16 octobre 2007
- 10-13 décembre 2007
- 13-18 mars 2008

Par ailleurs, tout au long de l'année, les participants ont eu la possibilité d'échanger régulièrement avec leurs accompagnateurs individuels, soit à distance, soit en présentiel.
(Pour le détail des programmes voir Annexe 1. k.).

3.2 Personnes formées

En 2007-2008, nous comptons 19 participants inscrits au Master Complémentaire Formasup.
7 d'entre eux ont choisi l'option e-Learning, 8 l'option réflexion/Intervention et 4 l'option PBL.
Seuls deux participants suivent cette année le dispositif en anglais : une personne de Lituanie et une personne du Chili résidant aux USA.

La grande majorité des participants fractionnent le programme sur 2 années.
10 participants défendront leur travail cette année académique.

3.3 Evaluation

3.3.1 Les participants

3.3.1.1 Méthodologie

Des questionnaires de satisfaction ont été remis aux participants après les semaines présentielles 1 et 2. Vu le faible retour après la seconde semaine présentielle, nous avons jugé plus utile de récolter les avis du groupe via les représentants des étudiants, lors des Conseils des Etudes.
Vous trouverez le questionnaire de satisfaction en Annexe 1. l.

3.3.1.2 Résultats

Les points positifs:

- la formule des semaines présentielles : témoignages, cadrages théoriques, moments d'échanges ;
- l'actualité des thèmes abordés durant les semaines présentielles (approche par compétences) ;
- le soutien continu de l'équipe d'encadrement et en particulier des accompagnateurs ;
- l'ambiance décontractée, « non scolaire », le style de communication, les échanges, les rencontres, le caractère informel.

Les points à améliorer:

- un dispositif complexe et une organisation du cours en ligne parfois confuse ;
- l'esprit de groupe avec un sentiment insuffisant d'appartenance à une réelle communauté d'apprentissage. Les participants de cette année ont proposé de se voir sur leur propre initiative ; le LabSET mettra un local à leur disposition sur leur demande ;
- l'investissement en temps considérable (et sous-estimé lors de l'inscription ?) et souvent difficilement compatible avec une vie professionnelle à temps plein.

3.3.2 Les formateurs

3.3.2.1 Méthodologie

Nous avons demandé aux encadrants de Formasup (11)[1] de citer les 3 principales forces et faiblesses du dispositif et proposer des pistes pour remédier à ces faiblesses.
Dix encadrants ont répondu à notre demande[2].

3.3.2.2 Résultats

Dans les points positifs, relevons que Formasup est considéré par ses encadrants comme un dispositif de formation cohérent, une formation réellement professionnalisante centrée sur la pédagogie universitaire. La formation utilise la recherche pour améliorer l'enseignement supérieur. Elle offre un accompagnement étroit et est enrichie par la participation de chaque inscrit à une communauté d'apprentissage. Efficace (la plupart des inscrits terminent la formation avec fruit) et engageant (nombre de ces enseignants diplômés se font des ambassadeurs de la pédagogie parmi leurs collègues), Formasup sert également la promotion de l'ULg.
L'équipe encadrante met en œuvre des améliorations chaque année, suite au questionnement des participants et de l'équipe interne. Parmi les améliorations planifiées pour 2008-2009, mentionnons les idées suivantes:
- soumettre le dispositif à une évaluation externe ;
- s'assurer que le projet de chaque enseignant participant sert bien les manques et les opportunités identifiées dans leur contexte d'enseignement ;
- exiger des enseignants participants une meilleure maîtrise des ressources propres à la pédagogie universitaire;
- mieux encore outiller la recherche pédagogique menée par des praticiens chercheurs, qui reste difficile à appréhender;
- préciser (par une charte) ce que les enseignants participants sont en droit d'attendre des accompagnateurs;
- mettre en œuvre des stratégies susceptibles de soutenir le développement d'une communauté de pratique (régulière mise à disposition d'une salle, et autres actions sur demande des participants);
- rationaliser le temps d'investissement, tant des participants que de leurs accompagnateurs;
- internationaliser plus encore le diplôme;
- valoriser le développement professionnel des participants, notamment en continuant les opérations de publication de leurs travaux.

[1] Nous n'avons pas sollicité J.-L. Closset parce qu'il n'a participé à aucune des activités de Formasup à ce jour.
[2] Les encadrants qui ont répondu au questionnaire sont : J.P. Bourguignon, C. Delfosse, C. Dupont, A. Hougardy, F. Georges, F. Jérôme, D. Giet, D. Leclercq, B. Mérenne et M. Poumay.

4. Le CAPAES

Ce certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Supérieur en Haute Ecole a été créé par le décret du 24.08.2002. Il s'adresse aux maîtres de formation pratique, aux maîtres assistants et aux chargés de cours engagés dans une Haute Ecole de la Communauté Française de Belgique depuis le 1er septembre 2002. Le CAPAES est le titre requis pour être nommé ou engagé à titre définitif dans une Haute Ecole. Une fois engagé dans un poste vacant, le candidat dispose de 6 ans pour obtenir le CAPAES. Cette formation, fractionnable sur 3 années, comprend 90h ou 120h, selon que le candidat a ou non de titre pédagogique préalable (par exemple, l'AESS). Elle associe une formation théorique, une formation pratique, et la constitution en toute autonomie d'un dossier professionnel (rédigé par le candidat après l'obtention d'une attestation de réussite de la formation).

La formation théorique s'articule autour de 3 grands axes :

- un axe socio-politique ;
- un axe psycho-relationnel ;
- un axe pédagogique.

La formation pratique comprend un accompagnement de la pratique et des pratiques réflexives. Elle se déroule partiellement sur le lieu d'enseignement du candidat et fait intervenir, pour l'accompagnement de la pratique, une équipe d'enseignants de la Haute Ecole dans laquelle celui-ci est en fonction.

Le dossier professionnel est une production écrite personnelle dans laquelle le candidat analyse son parcours professionnel au sein de la Haute Ecole dans laquelle il fonctionne ou a fonctionné. Le dossier est examiné par la Commission CAPAES (externe et inter-réseaux), qui attribue le CAPAES, homologué par le gouvernement.

L'ULg organise cette formation théorique et pratique depuis 2002-2003. A cette fin, l'ULg a créé trois nouveaux cours généraux et un cours de didactique professionnelle par discipline. Les didacticiens spécialistes accompagnent aussi la formation pratique et participent avec les didacticiens généraux aux séances de pratiques réflexives. Le CIFEN a été responsable de cette formation jusqu'en septembre 2006, moment où le CAPAES a été intégré dans l'IFRES.

Le programme des activités de formation du CAPAES est disponible en Annexe 1. m. Pour plus d'informations, vous pouvez consulter la page www.ifres.ulg.ac.be/capaes_index_ter.htm

Le présent rapport n'inclut pas d'évaluation des activités du CAPAES.

PARTIE 2 : JOURNEES IFRES

L'IFRES a décidé d'organiser annuellement une journée dédiée à la pédagogie de l'enseignement supérieur à l'ULg, dans le but d'amener les membres du corps enseignant et du personnel scientifique à :

- s'informer ;
- découvrir des initiatives originales ;
- débattre et échanger sur des thématiques d'intérêt commun ;
- se rencontrer et nouer des contacts.

Une première journée ouverte à différentes thématiques et intitulée « Votre enseignement est-il en forme(s) ? » s'est tenue en mai 2007. Une seconde journée dédiée au thème de l'évaluation s'est déroulée le 9 mai 2008.
Le programme de ces deux premières journées de l'IFRES est consultable en Annexe 2. a.

1. Journée IFRES du 11 mai 2007 "Votre enseignement est-il en forme (s)?"

2500 cartons d'invitations ont été envoyés aux membres du personnel académique et scientifique (assistants, FNRS, article 63, etc.).
135 personnes ont répondu à notre invitation et se sont inscrites à une ou plusieurs des activités proposées. Le schéma ci-dessous présente la répartition des participants à cette première journée de l'IFRES, par Faculté. (Voir Figure 9).

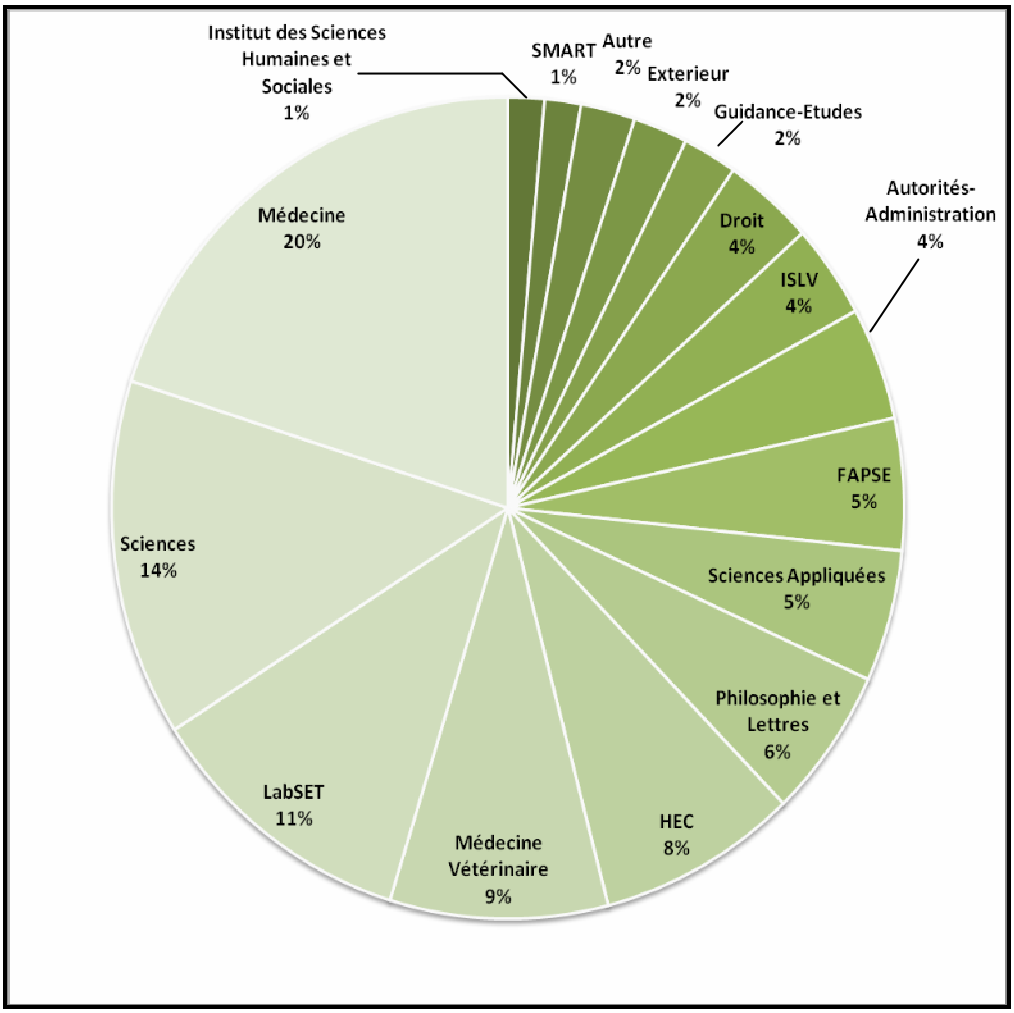


Figure 9. Répartition des participants à la première journée de l'IFRES, par Facultés

1.1 Evaluation de la première journée IFRES

Un formulaire d'évaluation a été distribué à chaque participant. Une période d'une dizaine de minutes avait été prévue, à la fin de la seconde séance plénière, pour permettre à chacun de répondre au questionnaire d'évaluation. Au total, nous avons reçu 55 formulaires complétés.

1.1.1 La satisfaction des participants:

La majorité des répondants déclare que la Journée IFRES a rencontré leurs attentes (96% de réponses positives). Plus particulièrement, les thématiques discutées lors des différentes activités de la journée ont suscité l'intérêt des répondants (94% de réponses positives). Pour 71% des répondants, les thématiques abordées faisaient partie de préoccupations les concernant au premier degré.
En ce qui concerne la qualité des différentes interventions, la majorité des répondants les ont globalement jugées d'un bon niveau (96% de réponses positives).

1.1.2 Sensibilisation et accroissement des compétences:

Les résultats du questionnaire d'évaluation témoignent de la réussite de la journée IFRES en termes de sensibilisation et d'information dans le domaine de la pédagogie universitaire. A l'issue de la journée, un grand nombre de répondant se déclarent plus compétents en pédagogie universitaire (91% de réponses positives), davantage motivés à réfléchir à leurs pratiques d'enseignant (71% de réponses positives), et mieux informés quant aux pistes de régulation/amélioration de leurs enseignements (73% de réponses positives).
Grâce à la Journée IFRES, les répondants ont pu identifier diverses pistes de réflexion, quant à leur pratique d'enseignant, dans domaine suivants : L'évaluation, la mise en place d'innovations pédagogiques, l'e-learning, la prise en charge des grands groupes, la motivation et l'accompagnement des étudiants (voir Tableaux 16 et 17, pour les commentaires des répondants).
Par ailleurs, la Journée IFRES semble avoir été l'occasion pour les répondants de découvrir la « mouvance pédagogique » qui existe au sein de l'ULg.
Les graphiques sur l'évaluation de cette journée sont présentés à l'Annexe 2. b.

Tableau 16 : Pistes de régulation/amélioration des pratiques enseignantes identifiées par les répondants

Question 3.7. Cette journée vous a donné un certain nombre de pistes pour réguler/améliorer vos pratiques d'enseignant. Si c'est le cas, pourriez-vous nous donner un ou plusieurs exemple(s) ?
- Intégration enseignement théorique et pratique. - Logopédie – kiné. - Echanges. - Evaluation des performances complexes à l'aide des ECOS et TCS. - Réflexion notamment sur les pratiques d'évaluation. - En grand groupe : passer plus de temps à fixer les règles du jeu. - Mise en œuvre d'un apprentissage par problème. - Enseignement en ligne, pratiques collectives. - Camel. - e-Learning. - Réflexion avec les collègues sur les modes d'évaluation et leur adéquation avec les objectifs des cours. - Nécessité de passer au PBL pour un fait significatif des ECTS. - Méthodes adaptées à la matière, au nombre d'étudiants, à l'élaboration des compétences. - Pistes pour améliorer le « cahier des charges » (TFE) demandé à l'issue du stage au niveau des masters professionnalisants. - Application du module d'apprentissage BECONERE à un module d'enseignant. - Organiser des simulations, des entraînements pour les étudiants mais aussi pour les encadrants d'où retour. - Motivation des étudiants. - Profiter du potentiel des étudiants en leur donnant confiance en eux. - e-Learning, contacts IFRES.

Tableau 17 : Idées retenues

Question 3.8. Pourriez-vous identifier une idée importante retenue de cette journée ?
- Que les améliorations des enseignements soient accessibles à tous. - L'échange de pratiques. - Adaptation possible de méthodes ECOS/EMS/TCS au domaine de l'enseignement de la didactique. - Tant d'initiatives existent, qui ne sont pas connues, la journée a permis d'en prendre conscience. - L'ULg a un potentiel d'innovations pédagogiques important. La PU à l'ULg se structure. - La faculté des sciences est en retard. - « Motivation ». - Rencontre d'acteurs à l'université de différentes facultés, c'est dynamisant. - Volonté de développer d'autres méthodes d'enseignement et d'améliorer ces méthodes. - La diversité des initiatives dans les différentes facultés. - Maintenir ces innovations pédagogiques même si les étudiants ne s'y impliquent pas toujours assez et même si cela n'améliore pas le taux de réussite car elles sont la preuve de la motivation des enseignants. - Améliorer la motivation des étudiants. - Identification des initiatives pédagogiques. - D'autres pensent également à la pédagogie. - Le petit « cheval de Troie » qui permet de remettre en question ses pratiques d'enseignant. - Participation active des étudiants à leur formation. - On line Teaching. - e-Learning. - Importance de contextualisation pour motiver puis décontextualisation. - Des témoignages d'enseignants dans des disciplines fort éloignées sont profitables : des innovations peuvent être transposées d'une faculté à l'autre. - L'idée d'une « culture » de la pédagogie à l'université. - L'Université change de visage ! - Importance de partage d'expériences au sein de l'institution. - Importance de l'enseignement et de la formation des enseignants. - Participation active = interactive mais aussi structurante. - Partager, mettre en commun. - Importance des échanges « interfacultaires ! ». - Diversité des actions. - Initiatives et dynamisme de collègues d'autres facultés ! - Multiplicité des actions pédagogiques. Grande motivation de la Faculté de Médecine.

1.1.3 Mise en place d'une communauté de pratiques

Un des objectifs poursuivis par la Journée IFRES était de permettre à ceux et celles intéressés par la pédagogie universitaire de se rencontrer, mais aussi d'identifier, au sein de notre Alma Mater, les personnes ressources. Cette Journée IFRES se voulait être le point d'émergence de futures communautés de pratiques.
Dans ce sens, les répondants attestent que la journée IFRES a été l'occasion d'identifier les personnes impliquées dans la pédagogie universitaire à l'ULg (93% de réponses positives). Toutefois, seulement 62% des répondants font part de son intention de recontacter l'une ou l'autre personne rencontrée lors de la journée afin de partager sur la thématique de l'enseignement.

1.1.4 En conclusion….

Les réponses et commentaires des répondants nous permettent de conclure à la réussite de cette première journée IFRES en termes d'atteinte de ses objectifs (i.e., satisfaction et intérêt des participants, pertinence des thématiques abordées et visibilité des initiatives pédagogiques à l'ULg).
Ce succès est d'autant plus significatif que la grande majorité des répondants est disposée à recommander une prochaine journée IFRES à des collègues (98% de réponses favorables).

2. Journée IFRES du 09 mai 2008: "Nos pratiques d'évaluation des étudiants: Regards croisés et partages d'expériences"

2.1 Les participants

Cette journée à accueilli 137 participants dont voici la répartition par faculté:

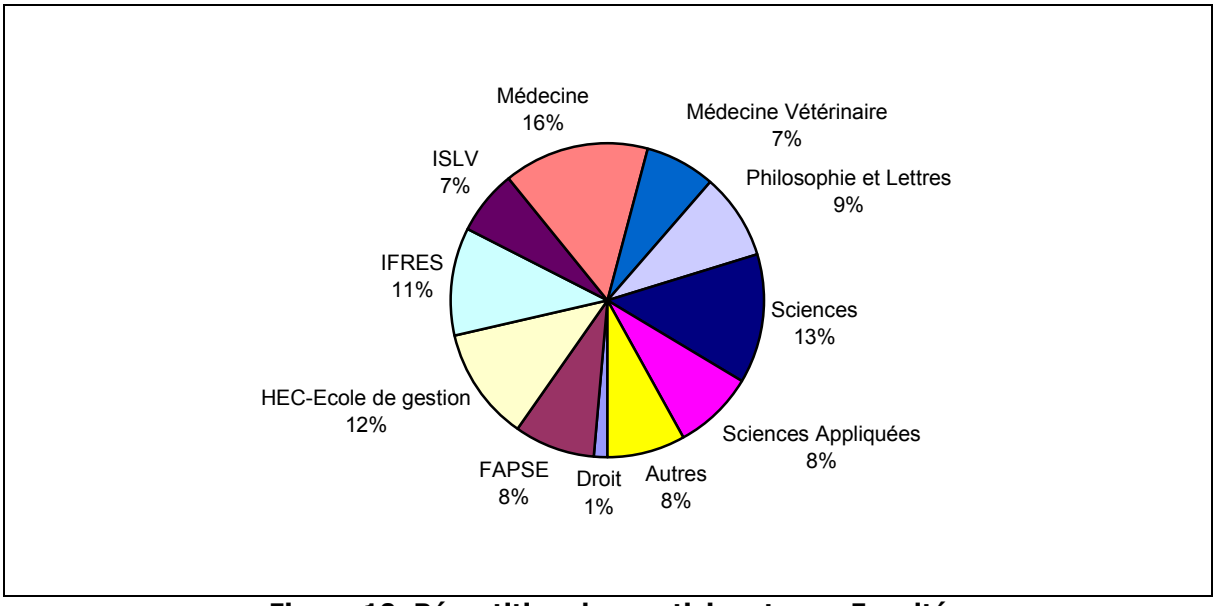


Figure 10. Répartition des participants par Faculté

("autres" = Personnes de l'A.E.E, de l'ARD, de différentes bibliothèques, du service "Guidance Etude" et des Relations Internationales).

Sur l'ensemble des participants, 44 personnes ont rendu une évaluation de la journée, voici la synthèse des points principaux relevés dans les questionnaires de satisfaction.
Ci-dessous nous vous présentons une synthèse de l'évaluation de la journée IFRES 2008 sur les 3 points suivants: l'organisation, la mise en œuvre et l'impact. Les détails de ces synthèses, question par question, se trouvent dans l'Annexe 2. c.

2.2 Organisation de la journée

Au total, 74,6% des réponses aux questions relatives à l'organisation de la journée de travail traduisent un sentiment positif dans le chef des sondés (sommes de 25,1% de « plutôt d'accord », 34,2% de « d'accord » et 15,3% de « tout à fait d'accord »). Dans le détail, les répondants sont apparus particulièrement enthousiastes à l'égard du caractère transdisciplinaire de la journée (adéquat pour 88,7% [1.4]), des thématiques abordées (jugées intéressantes par 92,45% [1.3]) et de leur diversité (pertinente pour 86,8% [1.5]). En revanche, ils se sont montrés légèrement plus réservés notamment envers la structure des ateliers (dont 28,3% ne reconduiraient pas le canevas dans le cadre d'une prochaine journée IFRES) et, dans une moindre mesure, envers la circulation de l'information sur la journée (peu efficace auprès de leurs collègues d'après 20,75% [1.2]) ainsi que le format des exposés du matin (inadéquat pour 18,9% [1.9]). (Voir Figure 11).

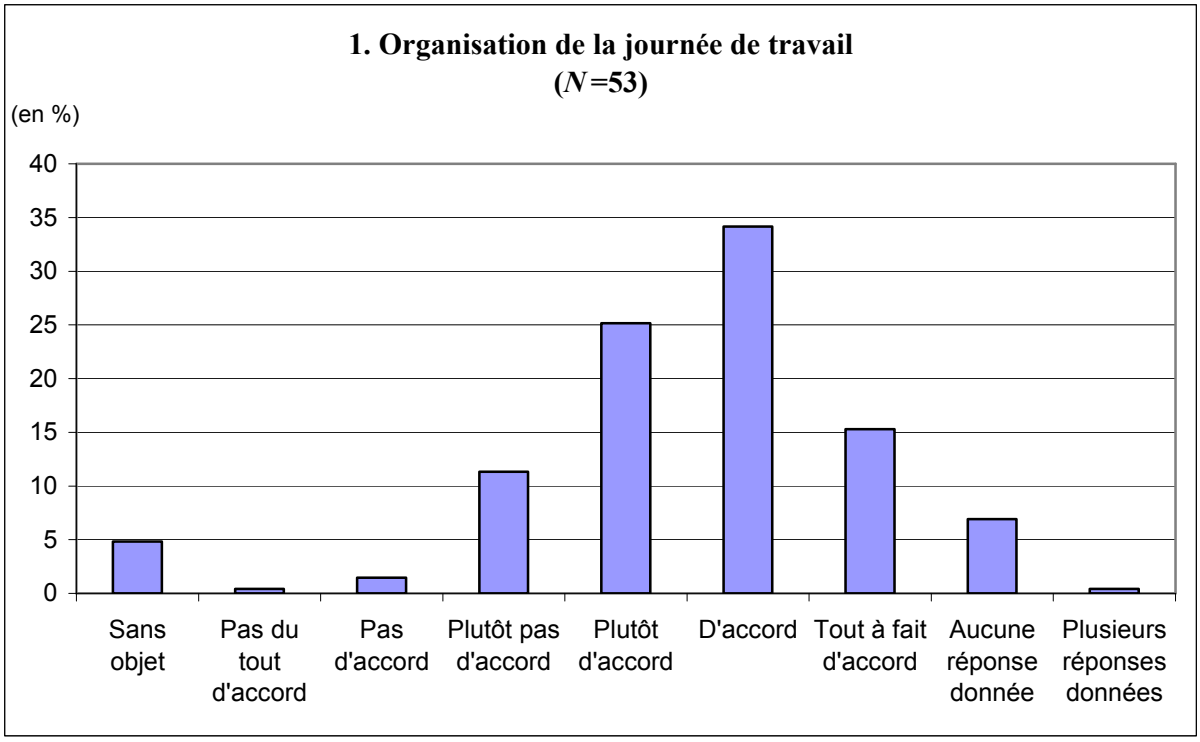


Figure 11. Synthèse des réponses aux questions relatives à l'organisation de la deuxième journée IFRES

Tableau 18: Détail des avis positifs concernant l'organisation de la deuxième journée IFRES

Total SO et 0 réponse	Total pas d'accord	Total d'accord	
7 (13%)	8 (15%)	38 (72%)	1.1. Cette journée a répondu à vos attentes
5 (9 %)	11 (21%)	37 (70%)	1.2. L'information concernant cette journée vous a semblé circuler correctement auprès de vos collègues
1 (2%)	3 (6%)	49 (92%)	1.3. Les thématiques abordées au cours de la journée vous ont paru intéressantes
2 (4%)	4 (7,5%)	47 (89%)	1.4. L'organisation transdisciplinaire de cette journée vous a paru adéquate
2 (4%)	4 (7,5%)	46 (87%)	1.5. Le fait de traiter divers thèmes au cours de la même journée vous a paru pertinent
8 (15%)	3 (6%)	41 (77%)	1.6. L'organisation globale de la journée vous a semblé satisfaisante
5 (9%)	15 (28%)	33 (62%)	1.7. Le programme d'une prochaine journée IFRES devrait comprendre des ateliers structurés selon un même canevas que celui proposé aujourd'hui
9 (17%)	10 (19%)	34 (64%)	1.8. Le format des exposés du matin, lors de la séance plénière 1, était adéquat
17 (32%)	5 (9%)	31 (58,5%)	1.9. Le format des témoignages de l'après midi, lors des séances plénières 2 et 3, était adéquat
56 (12%)	73 (13%)	346 (75%)	Total des réponses

2.3 Mise en œuvre de la journée

Sur l'ensemble des items relatifs à la mise en œuvre de la journée, les répondants se sont positionnés favorablement à concurrence de 70,9% de leurs réponses (total des 24,8% de « plutôt d'accord », 30,7% de « d'accord » et 15,4% de « tout à fait d'accord »). Ainsi le niveau des différentes interventions (jugées de qualité pour 84,9% [2.2]), les supports audiovisuels (ayant facilité la compréhension de 83% [2.3]) et les locaux (adéquats pour 86% [2.1]) ont-ils particulièrement réuni les suffrages. Les personnes interrogées ont par contre affiché certaines réticences envers l'agencement des différentes activités (jugées non adéquates par 22,6% d'entre eux [2.4]) et la structuration de ceux-ci (peu propice aux échanges pour 30,2% [2.6]). Notoirement, les répondants ont majoritairement considéré que les périodes de temps consacrées à chacune des activités n'étaient pas optimales (45,3% contre 39,6%). (Voir Figure 12).

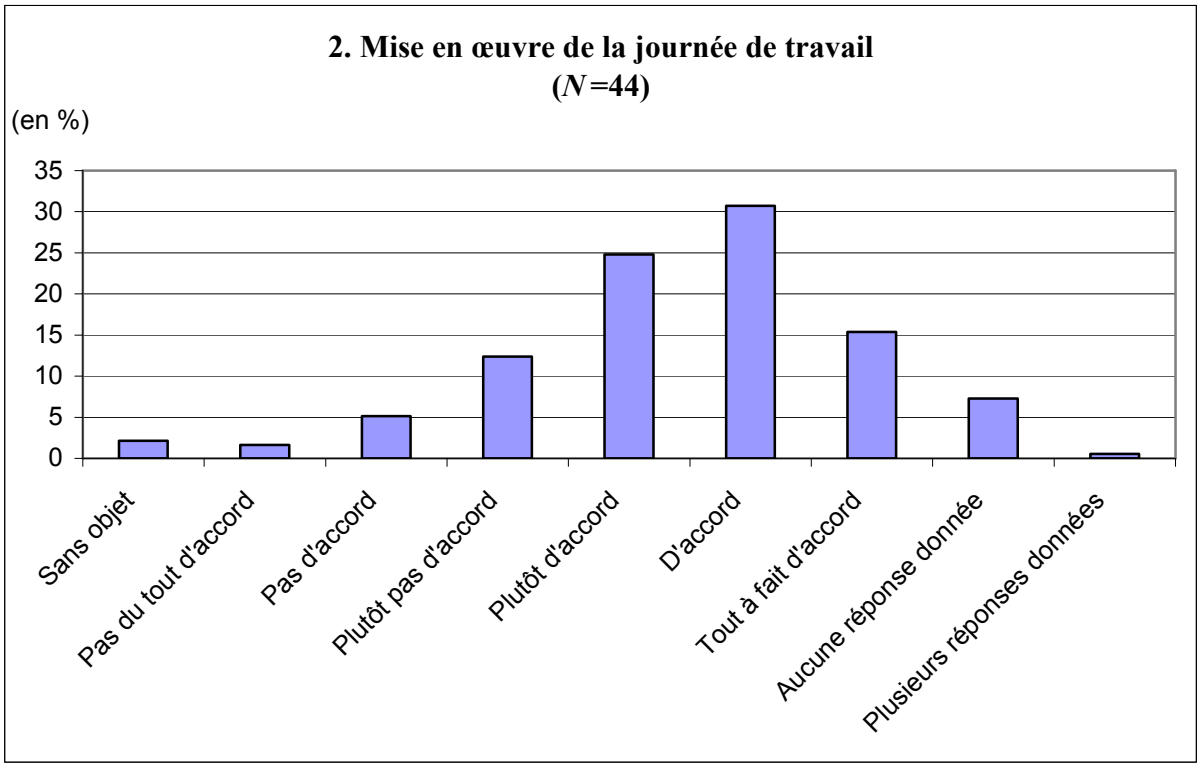


Figure 12. Synthèse des réponses aux questions relatives à la mise en œuvre de la deuxième journée IFRES

Tableau 19: Détail des avis positifs concernant la mise en œuvre de la deuxième journée IFRES

Total items SO et 0 rép.	Total items pas d'accord	Total items d'accord	
2 (4%)	5 (9%)	46 (87 %)	2.1. Les locaux vous ont semblé adaptés aux différentes activités
7 (13 %)	1 (2%)	45 (85%)	2.2. De manière globale, le niveau des différentes interventions vous a semblé de bonne qualité
5 (9%)	4 (7,5%)	44 (83%)	2.3. De manière globale, les supports audiovisuels ont facilité votre compréhension
5 (9%)	12 (23%)	35 (66%)	2.4. L'agencement des différentes activités vous a semblé adéquat
7 (13%)	24 (45%)	21 (40%)	2.5. Les périodes de temps consacrées à chacune des activités vous ont semblé optimales
2 (4%)	16 (30%)	35 (66%)	2.6. La structuration des ateliers a créé une atmosphère propice aux échanges
7 (13%)	9 (17%)	37 (70%)	2.7. Les diverses présentations ont été cohérentes avec le thème de l'atelier
35 (9%)	71 (19%)	263 (70%)	Total des réponses

2.4 Impacts de la journée

Aux questions portant sur l'impact de la journée, les participants se sont prononcés positivement à concurrence de 67,2% de leurs réponses (une remarque toutefois : les 29,4% de « plutôt d'accord » dépassent ici les 23,9% de « d'accord » ainsi que les 13,8% de « tout à fait d'accord »). De manière très encourageante, les questionnaires de satisfaction font notamment apparaître que, au terme de la journée IFRES, de nombreux participants se sentaient plus motivés à réfléchir à leurs pratiques d'enseignement (66% [3.3]) ainsi qu'à leurs pratiques d'évaluation (69,8% [3.4]) pour lesquelles ils disent avoir à cette occasion découvert des pistes d'amélioration (67,9% [3.10]). Très significativement par ailleurs, 81,1% des participants seraient prêts à recommander la prochaine journée IFRES à leurs collègues ([3.8]). A l'opposé, la lecture des questionnaires peut traduire aussi une certaine frustration dans le chef de participants qui, journée, ne partagent le sentiment ni d'être plus compétent en Pédagogie universitaire (26,4% [3.1]), ni qu'aient été abordées les problématiques qui les concernent au premier chef (30,2% [3.5]). (Voir Figure 13).

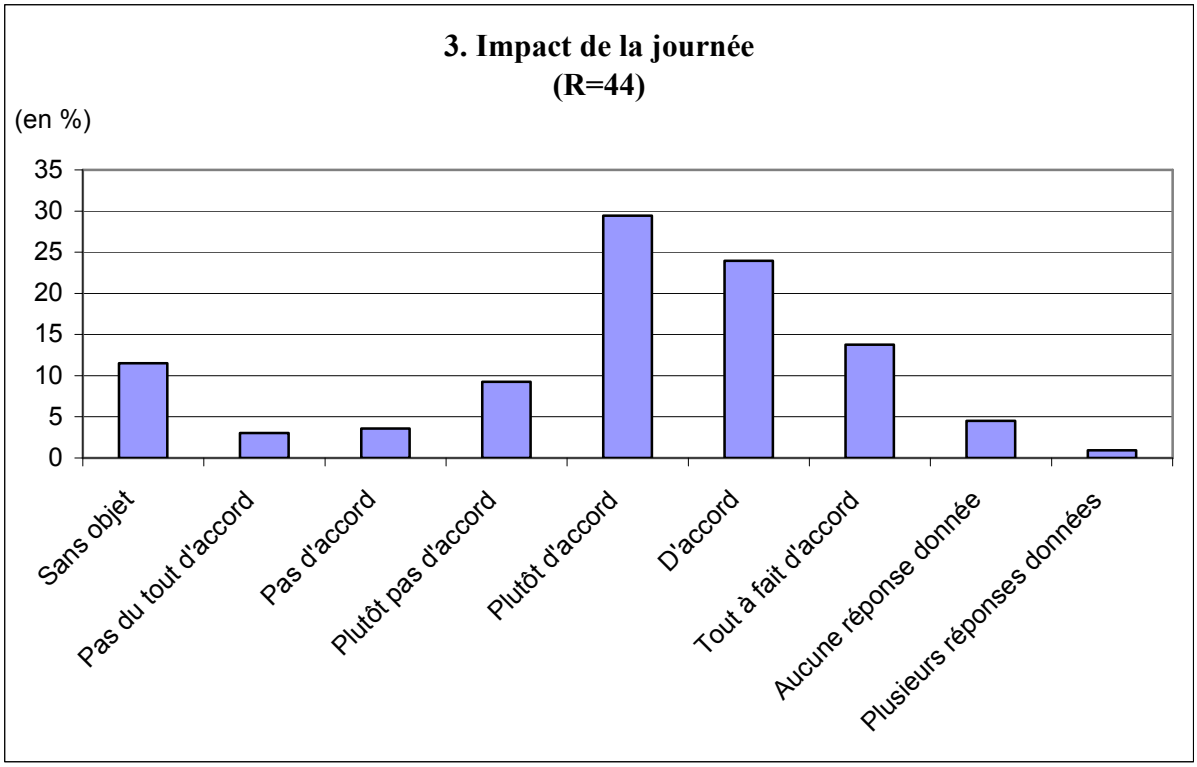


Figure 13. Synthèse des réponses aux questions relatives à l'impact de la deuxième journée IFRES

Tableau 20: Détail des avis positifs concernant l'impact oeuvre de la deuxième journée IFRES

Total SO et 0 réponse	Total pas d'accord	Total d'accord	
6 (11%)	14 (26%)	31 (58,5%)	3.1. A la fin de la journée, vous vous sentiez plus compétent en pédagogie universitaire
7 (13%)	6 (11%)	40 (75,5%)	3.2. Cette journée vous a permis de mieux identifier les différentes personnes impliquées dans la pédagogie universitaire de notre Alma Mater
10 (19%)	7 (13%)	35 (66%)	3.3. A la fin de la journée, vous vous sentiez plus motivé à réfléchir à vos pratiques d'enseignant
11 (21%)	4 (7,5%)	37 (70%)	3.4 A la fin de la journée, vous vous sentiez plus motivés à réfléchir à vos pratiques d'évaluation
5 (9%)	16 (30%)	32 (60%)	3.5. A la fin de la journée, vous aviez le sentiment que les problématiques qui vous concernent au premier degré ont été abordées
6 (11%)	11 (21%)	36 (68%)	3.6. Vous comptez reprendre contact avec l'une ou l'autre personne rencontrée ce jour pour poursuivre des discussions sur la thématique de l'enseignement
9 (17%)	9 (17%)	35 (66%)	3.7. Vous comptez reprendre contact avec l'une ou l'autre personne rencontrée ce jour pour poursuivre des discussions sur la thématique de l'évaluation
3 (6%)	7 (13%)	43 (81%)	3.8. Vous recommanderiez la prochaine journée IFRES à des collègues
13 (24,5%)	8 (15%)	31 (58,5%)	3.9. Cette journée vous a donné un certain nombre de pistes pour réguler/améliorer vos pratiques d'enseignant
15 (28%)	2 (4%)	36 (68%)	3.10. Cette journée vous a donné un certain nombre de pistes pour réguler/améliorer vous pratiques d'évaluation
85 (16%)	84 (16%)	356 (67%)	Total des réponses

2.5 Idées importantes retenues

Dans les pistes intéressantes que les participants retiennent pour leurs pratiques, nous relevons la mise en place d'un portfolio que ce soit à des fins d'évaluation ou d'apprentissage (10% des participants). Ensuite, nous relevons un intérêt pour les simulations de type ECOS ainsi que sur la construction de QCM (7%).

Ensuite, 5% d'entre eux, mettent en évidence l'importance de l'évaluation formative et la nécessité de rendre les évaluations les moins subjectives possible.

Enfin, quelques participants (5%) mettent en évidence l'importance de la communication avec les étudiants à propos des objectifs et des informations associées aux évaluations ainsi que la nécessité d'assurer la triple concordance. Mentionnons, pour terminer, les questions d'équité dans l'évaluation des travaux de groupe.

NB: Vous trouverez le détail des autres propositions dans les annexes.

2.6 Thèmes à envisager lors d'une prochaine journée de l'IFRES

Voici la liste des thèmes proposés au moins à deux reprises par les participants:

- la métacognition et les pratiques réflexives ;
- les nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues ;
- l'approche par compétences et plus précisément, comment aider les étudiants à développer de réelles compétences au cours de leur formation ;
- l'encadrement des formations cliniques ;
- l'évaluation et la gestion des stages.

2.7 Autres commentaires

D'une manière générale, les participants se sont montrés assez enthousiastes par rapport à cette journée, cependant, quelques remarques et suggestions ont été soulevées:

- accorder plus de temps aux ateliers ;
- prévoir, peut-être, deux demi-journées organisées à deux moments différents de l'année plutôt qu'une seule journée ;
- prévoir plus de temps pour les questions et échanges avec les participants.

L'exposé de D. Leclercq est mentionné à plusieurs reprises comme ayant été apprécié et utile. Deux participants proposent de donner plus de temps à D. Leclercq pour son exposé, voire, de consacrer une journée pour la présentation de ses travaux.

PARTIE 3 : ACCOMPAGNEMENT DE PROJETS FACULTAIRES - PROJETS COMPETENCES

1. Les enjeux stratégiques

Pendant de longues années, les enseignants du supérieur exprimaient leurs objectifs pédagogiques essentiellement en contenus de leur discipline à aborder avec leurs étudiants.
Depuis quelques décennies, de plus en plus d'enseignants s'efforcent de rédiger leurs objectifs en précisant, en plus des contenus, quelles actions et quels processus mentaux les étudiants devraient leur appliquer. Sur ce point, la ressource conceptuelle la plus utilisée de par le monde est la Taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom (1956).

Plus récemment encore (il y a une dizaine d'années), le souci de transparence et de communication a amené les institutions universitaires à publier, à destination des étudiants, la liste des objectifs, contenus, méthodes et modalités d'évaluations de chacun de leurs cours. Dans notre université, cela a pris la forme des « Engagements pédagogiques ».
Aujourd'hui, il apparaît que nous devons accorder une importance particulière à un type d'objectifs: la capacité des étudiants à agir efficacement en situation complexe, c'est-à-dire leurs compétences.

A l'échelle mondiale et européenne, les attentes de la société civile et du monde économique enjoignent aux institutions de formation supérieure de développer des compétences spécifiques (disciplinaires ou professionnelles) et transversales chez leurs étudiants. De telles attentes apparaissent par exemple dans le cadre européen des certifications (CEC) publié par l'Union Européenne.
Le monde économique souhaite des travailleurs capables de s'adapter à un environnement complexe dont les changements s'accélèrent. Les défis sociaux et environnementaux qui se posent à notre planète en appellent aussi à des citoyens capables de s'engager dans des actions d'envergure. Dans ce contexte, nous avons comme institution d'enseignement supérieur la responsabilité de continuer à former des professionnels et des citoyens critiques et compétents et de conférer une utilité professionnelle et sociale aux acquis de nos formations sans pour autant tomber dans un utilitarisme étroit.
À l'interne aussi, plusieurs raisons poussent les institutions de formation à orienter leur cursus vers le développement de compétences. Un trop grand nombre d'enseignants, à tous les niveaux, sont insatisfaits devant des savoirs qui, chez les étudiants, restent inertes, c'est-à-dire non mobilisables en situation.

Pour que les étudiants puissent s'engager de façon responsable et efficace dans leur processus de formation, le curriculum doit préciser les compétences attendues et les moyens mis en œuvre pour les développer. Cette clarification du contrat didactique est une condition nécessaire mais pas suffisante de leur engagement. En effet, les visées des étudiants peuvent être diverses. Pour certains, le but est d'« obtenir un diplôme » plutôt que d'« acquérir des savoirs et des compétences de qualité ».

Une autre conséquence de cette clarification est d'augmenter la lisibilité des visées et acquis de la formation pour la société civile, les maîtres de stage et les employeurs. Cependant, il importe de veiller à ce que les formateurs gardent la main : ils visent le développement des apprenants et non la rencontre spécifique des desiderata d'employeurs potentiels. Ils ont pour mission de faire évoluer les métiers et non d'être au service de la reproduction des conditions de travail actuelles.
L'organisation de formations orientées vers le développement de compétences pourrait constituer une richesse spécifique de l'Université de Liège par opposition aux autres institutions à condition que les autorités soutiennent les initiatives des collègues en la matière et impulsent une dynamique institutionnelle dans ce sens.

2. Objectifs et modalités

2.1 Trois portes d'entrée sont possibles :

(1) le développement de compétences professionnelles et interprofessionnelles critiques (masters à finalité spécialisée et approfondie)
Exemples :
- *les compétences professionnelles d'un vétérinaire qui exerce en clientèle (clinique des petits animaux (équine ou rurale) ;*
- *les compétences d'un chercheur en biologie ;*
- *les compétences interprofessionnelles de spécialistes amenés à coordonner leurs compétences dans des services intégrés (soins à domicile, CPMS…).*

(2) le développement de compétences disciplinaires (bacheliers et maîtrises)
Exemples :
- *les compétences relatives à l'aménagement d'un territoire à l'échelle régionale par un géographe ;*
- *les compétences de « solveur » de problèmes techniques pour un ingénieur civil.*

(3) le développement de compétences transversales (bacheliers et maîtrises)
Exemples :
- *lire des textes scientifiques pour une compréhension en profondeur ;*
- *élaborer une synthèse originale sur un thème au départ d'un recueil d'articles.*

2.2 La démarche la plus complète comporte les étapes suivantes :

Pour une filière ou orientation d'études choisie, préciser les compétences professionnelles et/ou citoyennes critiques et les compétences transversales de haut niveau dont devront faire preuve les étudiants.
Ensuite, organiser et mettre en œuvre un dispositif de formation intégré qui maximise les chances de les atteindre et des modalités d'évaluation cohérentes avec ce dispositif.
Concevoir les outils permettant aux encadrants de suivre la progression des étudiants et aux étudiants de piloter individuellement leur propre progression (gestion des compétences).
Se doter des outils de suivi de l'innovation introduite et d'appréciation de ses effets.

Cependant, les degrés d'engagement dans le processus et les modalités de mises en œuvre peuvent être variables :
- introduire dans un cursus des espaces-temps spécifiques d'intégration ;
- construire des situations d'intégration proches de la vie professionnelle et en évaluer la maîtrise (s'engager, réussir, comprendre) ;
- organiser des stages et les articuler à la formation ;
- évaluer des compétences (y compris l'auto-évaluation) ;
-...

En effet, fin 2007 et suite à une décision du CA du 13 juin 2007 de l'ULg, de soutenir les facultés qui souhaiteraient s'engager dans des approches basées sur le développement de compétences, l'IFRES a sélectionné 3 projets facultaires qui bénéficieraient à la fois d'un soutien financier sous forme d'enveloppe « ressources humaines internes », mais aussi d'un encadrement par une expertise spécifique à cette problématique des compétences qui sera assuré par J. Tardif.

3. Choix des projets à soutenir

Sur proposition de J. Beckers, le groupe de travail a défini une méthodologie pour présider au travail d'analyse des dossiers. En premier lieu et à l'unanimité, le groupe de travail a choisi d'analyser les dossiers dans l'ordre alphabétique des premiers auteurs des dossiers (i.e., Amory, Detraux, Giet, Hanzen, Maillart et Noël). Cette mesure a été prise afin d'éviter d'éventuels effets de halo ou de contamination.
Deuxièmement, le groupe de travail a décidé d'analyser les dossiers sur la base des 4 critères suivants : (1) Ancrage Facultaire; (2) Pertinence du projet et des actions envisagées, relativement au paradigme d'une APC ; (3) Opérationnalité des actions projetées grâce aux moyens de l'IFRES (i.e., quoi, comment et quand ?) ; et (4) Ampleur du projet (avec une exigence minimale de 2 des 4 étapes définies à la page 2 du document « développer des compétences à l'université).

Tous les dossiers ont été évalués sur ces 4 critères, à l'aide de l'échelle de notation suivante : TB = Très Bien ; B = Bien ; F = Faible ; I = Insuffisant. Les notes attribuées ont été le résultat d'un consensus de tous les membres du groupe de travail

Sur les 6 projets reçus par l'IFRES, trois dossiers ont été retenus par groupe de travail « Compétences » présidé par Madame J. Beckers :
« Projet de développement d'un référentiel de compétences et d'approches méthodologiques innovantes, en psychologie clinique », Prof. J.-J. Detraux (Psychologie Clinique, FAPSE) ;
« Compétences médicales », Prof. D. Giet et C. Duchesnes (DUMG, Faculté de Médecine) ;
« Projet compétences appliqué au master en logopédie », C. Maillart (Département de Logopédie, FAPSE).
Les projets retenus sont repris en Annexe 3.

4. Accueil de Jacques Tardif

Du 4 au 11 juin 2008, l'IFRES accueille le professeur Jacques Tardif, de l'université de Sherbrooke, pour la première d'une série de trois missions visant l'encadrement et la guidance des projets facultaires sélectionnés par l'IFRES dans son programme « Compétences ». Jacques Tardif, qui possède une longue expérience en la matière et vient encore de publier en 2006 un ouvrage reconnu internationalement, accompagnera les trois projets ULg en 2008-2009. Après sa mission de juin 2008, deux autres missions seront complétées par un suivi à distance de nos trois projets. Lors de chacune de ses missions, outre son travail étroit avec nos projets facultaires, Jacques Tardif communiquera également par une conférence publique ouverte à tous.

PARTIE 4 : PERSPECTIVES

1. Formations IFRES

1.1 Formasup

La réflexion menée en équipe porte sur les points suivants:

- apporter une plus grande visibilité du diplôme et des productions des diplômés (publications, posters lors des journées IFRES) ;
- possibilités d'internationalisation et de co-diplômation de Formasup ont été envisagées sans avoir aboutit (ex: Vietnam dans le cadre du projet PFS-CUD). D'autres pistes de financement doivent être approfondies.

En ce qui concerne le dispositif de formation:

- un atelier préparatoire pour les nouveaux inscrits (23/09/08) ;
- deux semaines présentielles, y compris les SE (obligatoire) ;
- un atelier thématique par mois en présentiel (obligatoire) ;
- des activités de remplacement (en ligne et/ou travaux personnels) pour les participants qui n'ont pas participé aux séances présentielles obligatoires ;
- des activités/tests en ligne ;
- un thème de discussion par mois en ligne (BECOMERIR) ;
- des lectures obligatoires, préalables aux ateliers.

1.2 CDS

Fort de l'expérience et des évaluations favorables de ses trois premières années de fonctionnement, le CDS se propose de conserver le mode d'organisation de ses séances de formations thématiques (articulées notamment autour de l'exposé d'un expert, de présentations d'expériences représentatives menées par des enseignants, et d'un débat).

Constitué en adéquation avec les remarques et attentes formulées par les participants dans les questionnaires de satisfaction, le programme provisoire du CDS, soucieux de maintenir pour 2008-2009 le rythme de 6 séances par année académique, privilégie les thématiques suivantes:
- l'utilisation du matériel multimédia (visuel et auditif en auditoires) à des fins pédagogiques ;
- la promotion de la recherche bibliographique en 1er bac ;
- une conception des engagements pédagogiques de nature à favoriser la réussite en 1er bac ;
- l'approche par compétences et ses perspectives en 1er bac ;
- les objectifs et bénéfices des simulations d'examens.

Le CDS compte par ailleurs poursuivre la réflexion didactique entamée en 2006-2007 avec une séance consacrée à l'enseignement de la Chimie en 1er bac.

Le Centre souhaite par ailleurs promouvoir la valorisation, dans le cadre du programme de formation IFRES des nouveaux encadrants de l'ULg, de ses *suivis en ligne* (activités équivalentes à 3 UFP organisées sous forme de séminaires virtuels, résultant pour chaque participant en réalisations concrètes à l'intérieur de son cours**)**, jusqu'ici essentiellement connus du public cible du CDS (par décret, les encadrants des étudiants de 1er bac).

1.3 Formation des nouveaux encadrants ULg

1.3.1 Présentation du programme des formations pour l'année 2008-2009

Suite aux évaluations des séances de formation, les aménagements suivants sont envisagés:

En début d'année, une **séance introductive aux formations IFRES**. (M. Poumay).

Une séance sur **l'évaluation des travaux de groupe, des mémoires et des stages.** (B. Mérenne).

Une séance **sur l'évaluation au sens large**. (D. Leclercq et M. Deum).

Une séance d'approfondissement sur la **triple concordance**. La séance de base de D. Leclercq serait donc couplée à une autre séance de "mise en pratique de la triple concordance", à destination des professeurs uniquement. (D. Leclercq)

Une séance de présentation du **portfolio**, suivie par des "**midi-portfolio**". (M. Deum).

Enfin, pour plus de lisibilité, les formations 9 (Mon cours en ligne - Initiation à course génie), 10 (Speedy Learning), 11 (Evaluer en ligne avec WebCT) & 12 (Evaluer en ligne avec exAMS) seront regroupées en un **module e-learning**, introduit par une séance préalable.

1.3.2 Portfolio

Dans la lignée des formations obligatoires des nouveaux assistant(e)s et chargé(e)s de cours, l'IFRES mettra en place dès la rentrée, un portfolio de valorisation des compétences pédagogiques des encadrants de l'ULg.
Cet outil poursuivra deux objectifs, d'une part, la mise en avant des compétences professionnelles développées par l'encadrant en matière de pédagogie et de didactique, et d'autre part, au travers de démarches réflexives notamment, l'amélioration de l'enseignement.

Ce portfolio sera proposé à chaque encadrant suivant les formations IFRES. Ils bénéficieront d'un accompagnement pédagogique assuré par M. Deum au sein des séances de formations et, au travers d'un accompagnement individualisé (feed-back pédagogique sur le contenu, entretiens, vidéoscopie de cours dans le but de réaliser une co-analyse de pratiques, …).

1.3.3 Perspectives proposées par les participants au travers des questionnaires de satisfaction

En ce qui concerne les professeurs:
- certains seraient d'avis d'inviter des enseignants d'autres universités pour venir témoigner de leurs pratiques et présenter leurs recherches ;
- l'idée de créer un forum de discussion sur le site de l'IFRES pour poursuivre les débats est également soumise ;
- et enfin, un encadrant souhaiterait en savoir plus sur la possibilité de mettre en place un "centre multimédia" offrant un support à la réalisation de petits films, à la présentations de programmes interactifs, …

En ce qui concerne les assistants:
- certains émettent le souhait de diminuer le nombre de séances obligatoires pour ceux qui travaillent à mi-temps au sein de l'université ;
- deux personnes proposent la mise en place de mini projets pédagogiques facultatifs à la suite d'une séance au choix.

2. Thématiques à envisager pour la prochaine journée IFRES

Au travers du questionnaire de satisfaction, nous avons relevé un ensemble de thématiques proposées par les participants. Nous vous présentons ici les thèmes ayant été au moins proposés à deux reprises:
- la métacognition et les pratiques réflexives ;
- les nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues ;
- l'approche par compétences ;
- les formations cliniques ;
- comment gérer et évaluer les stages ;
- les dimensions éthiques et juridiques du métier d'enseignant (déontologie, recours, …).

PARTIE 5: ANNEXES

Annexes 1: Les formations

Annexes 2: Les journées IFRES

Annexes 3: Les projets compétences

Annexe 1. a: Programme de formations des nouveaux encadrants ULg

Date	Code	Intitulé	Modalité
22/05/2008	SL	Speedy-learning : votre cours en ligne en 4 heures	présentiel
16/05/2008	IFRES6b	Organiser et animer des séances pratiques en Sciences et Sciences appliquées	présentiel
14/05/2008	IFRES6a	Organiser et animer des séances pratiques en Sciences humaines	présentiel
08/05/2008	CG	Introduction à Course Genie	présentiel
07/05/2008	IFRES3a	Relations à l'étudiant	présentiel
06/05/2008	IFRES16	L'approche par compétences	présentiel
05/05/2008	IFRES12	Évaluer en ligne avec exAMS	présentiel
05/05/2008	IFRES11	Évaluer en ligne avec WebCT	présentiel
29/04/2008	IFRES3	Un guide pour l'enseignant, un guide pour l'étudiant : l'engagement pédagogique	présentiel
25/04/2008	IFRES7	Exercices en grands amphis encadrés par des étudiants-moniteurs	présentiel
24/04/2008	SL	Speedy-learning : votre cours en ligne en 4 heures	présentiel
22/04/2008	IFRES6b	Organiser et animer des séances pratiques en Sciences et Sciences appliquées	présentiel
22/04/2008	IFRES3a	Relations à l'étudiant	présentiel
21/04/2008	IFRES3	Un guide pour l'enseignant, un guide pour l'étudiant : l'engagement pédagogique	présentiel
21/04/2008	IFRES11	Évaluer en ligne avec WebCT	présentiel
18/04/2008	IFRES11	Évaluer en ligne avec WebCT	présentiel
17/04/2008	IFRES8	Construction et gestion qualité de tests	présentiel
14/04/2008	CDS 4	Amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances: témoignages et réflexions	présentiel
10/04/2008	IFRES6a	Organiser et animer des séances pratiques en Sciences humaines	présentiel
08/04/2008	CG	Introduction à Course Genie	présentiel
21/03/2008	SL	Speedy-learning : votre cours en ligne en 4 heures	présentiel
13/03/2008	CDS 3	Favoriser l'apprentissage des langues modernes en 1er bac: témoignages et réflexions	présentiel
11/03/2008	IFRES11	Évaluer en ligne avec WebCT	présentiel
07/03/2008	CG	Introduction à Course Genie	présentiel
05/03/2008	IFRES5	Exposés-animations en grand groupe	présentiel
05/03/2008	IFRES3a	Relations à l'étudiant	présentiel
29/02/2008	IFRES1	La pratique enseignante à l'ULg : analyse et diagnostics personnels	présentiel
28/02/2008	SL	Speedy-learning : votre cours en ligne en 4 heures	présentiel
27/02/2008	IFRES2	Faire concorder ses Objectifs, ses Méthodes et ses Évaluations	présentiel

26/02/2008	IFRES14	L'apprentissage interprofessionnel	présentiel
26/02/2008	CDS 2	Les prérequis	présentiel
26/02/2008	IFRES2	Faire concorder ses Objectifs, ses Méthodes et ses Évaluations	présentiel
22/02/2008	IFRES1	La pratique enseignante à l'ULg : analyse et diagnostics personnels	présentiel
20/02/2008	IFRES4	Motiver mes étudiants	présentiel
14/02/2008	CG	Introduction à Course Genie	présentiel
13/02/2008	IFRES2	Faire concorder ses Objectifs, ses Méthodes et ses Évaluations	présentiel
11/02/2008	IFRES2	Faire concorder ses Objectifs, ses Méthodes et ses Évaluations	présentiel
31/01/2008	SL	Speedy-learning : votre cours en ligne en 4 heures	présentiel
31/01/2008	IFRES6c	Organiser et animer des séances pratiques en Sciences du vivant	présentiel
24/01/2008	IFRES1	La pratique enseignante à l'ULg : analyse et diagnostics personnels	présentiel
18/01/2008	IFRES1	La pratique enseignante à l'ULg : analyse et diagnostics personnels	présentiel
17/01/2008	IFRES15	Introduction générale au PBL et au rôle du tuteur	présentiel
17/01/2008	IFRES1	La pratique enseignante à l'ULg : analyse et diagnostics personnels	présentiel
08/01/2008	CG	Introduction à Course Genie	présentiel
14/12/2007	SL	Speedy-learning : votre cours en ligne en 4 heures	présentiel
23/11/2007	101	Introduction à Course Genie	présentiel
09/11/2007	106	Speedy-learning : votre cours en ligne en 4 heures	présentiel
18/10/2007	107	Speedy-learning : votre cours en ligne en 4 heures	présentiel
13/09/2007	102	Introduction à Course Genie	présentiel
06/09/2007	109	Speedy-learning : votre cours en ligne en 4 heures	présentiel

Annexe 1. b: Fréquentation aux différentes séances de formation, Faculté par Faculté

Faculté de Droit			Séances																
Participant	**Fction**	**Département**	**B 1**	**B2**	**B3c**	**B3a**	**G4**	**G5**	**G6a**	**G6b**	**G6c**	**G7**	**G8**	**G9**	**G10**	**G11**	**G12**	**G14**	**G15**	**G16**
1	A	Droit	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	A	Droit	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	A	Droit commercial	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
4	A	Droit constitutionnel	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	A	droit des biens et de la preuve	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	CC	Droit des libéralités et des successions	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
7	A	droit des obligations et du crédit	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
8	A	droit des obligations et du crédit	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
9	CC	Droit du matériel européen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
10	A	droit fiscal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
11	CC	droit fiscal	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	A	droit fiscal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
13	A	droit fiscal	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
14	A	Droit judiciaire privé	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	A	Droit judiciaire privé	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	A	droit pénal	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	A	droit pénal	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
18	A	droit public et administratif	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	A	Droit social	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
20	A	Institut d'études juridiques européennes	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	A	Sciences politiques	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	A	Sciences politiques	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	CC	Sciences politiques	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Ecole de Gestion		Séances																	
Participant	**Fction**	**B 1**	**B2**	**B3c**	**B3a**	**G4**	**G5**	**G6a**	**G6b**	**G6c**	**G7**	**G8**	**G9**	**G10**	**G11**	**G12**	**G14**	**G15**	**G16**
24	A	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	A	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1
26	CC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
27	CC	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
28	A	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
29	A	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
30	A	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	A	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
32	A	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33	A	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1
34	CC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
35	CC	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
36	A	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
37	A	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
38	A	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	A	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Faculté de Médecine			Séances																
Participant	**Fction**	**Département**	**B 1**	**B2**	**B3c**	**B3a**	**G4**	**G5**	**G6a**	**G6b**	**G6c**	**G7**	**G8**	**G9**	**G10**	**G11**	**G12**	**G14**	**G15**	**G16**
40	A	Centre facultaire de recherche en cancérologie	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
41	A	Centre facultaire de recherche en cancérologie	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
42	A	CNCM	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
43	A	CNCM	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	A	CNCM	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0
46	A	CNCM	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0
47	A	Pharmacie	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
48	A	Pharmacie, chimie médicale	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
49	A	Pharmacie, chimie pharmaceutique	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1
50	A	Pharmacie, chimie pharmaceutique	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
51	A	Pharmacie, chimie toxicologique	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
52	A	Pharmacie, laboratoire de technologie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
53	A	Pharmacognosie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
54	A	Sciences biomédicales et précliniques	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0
55	A	Sciences biomédicales et précliniques	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
56	P	Sciences biomédicales et précliniques	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
57	A	Sciences biomédicales et précliniques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
58	A	Sciences biomédicales et précliniques	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
59	FRFC	Sciences cliniques	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0
60	A	Sciences cliniques	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61	CC	Sciences cliniques	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
62	A	Sciences de la motricité	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Faculté de Médecine (suite)			Séances																
Participant	**Fction**	**Département**	**B 1**	**B2**	**B3c**	**B3a**	**G4**	**G5**	**G6a**	**G6b**	**G6c**	**G7**	**G8**	**G9**	**G10**	**G11**	**G12**	**G14**	**G15**	**G16**
63	A	Sciences de la motricité	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
64	A	Sciences de la santé publique	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
65	CC	Sciences de la santé publique	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
66	A	Sciences dentaires	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0
67	A	Sciences dentaires	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
68	A	Sciences dentaires	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
69	A	Sciences dentaires	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Faculté de Médecine Vétérinaire			Séances																
Participant	**Fction**	**Département**	**B 1**	**B2**	**B3c**	**B3a**	**G4**	**G5**	**G6a**	**G6b**	**G6c**	**G7**	**G8**	**G9**	**G10**	**G11**	**G12**	**G14**	**G15**	**G16**
70	CC	Clinique des animaux de compagnie	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
71	A	Clinique des animaux de compagnie	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
72	?	Clinique des animaux de compagnie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
73	CT	Clinique des animaux de compagnie	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
74	A	Clinique des animaux de compagnie	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
75	A	Clinique des animaux de compagnie	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
76	?	Clinique des animaux de compagnie	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
77	A	Clinique des animaux de compagnie	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
78	A	Clinique des animaux de production	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
79	A	Clinique des animaux de production	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
80	A	Clinique des animaux de production	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
81	A	Maladies infectieuses et parasitaires	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
82	A	Maladies infectieuses et parasitaires	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1
83	P	Maladies infectieuses et parasitaires	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
84	CC	Morphologie et pathologie	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
85	A	Morphologie et pathologie	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1
86	A	Morphologie et pathologie	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0
87	A	Morphologie et pathologie	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0

Faculté de Médecine Vétérinaire (suite)			Séances																
Participant	**Fction**	**Département**	**B 1**	**B2**	**B3c**	**B3a**	**G4**	**G5**	**G6a**	**G6b**	**G6c**	**G7**	**G8**	**G9**	**G10**	**G11**	**G12**	**G14**	**G15**	**G16**
88	A FRIA	Pathologie spéciale et autopsies	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
89	A	Productions animales	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
90	A	Productions animales	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
91	CC	Productions animales	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
92	CC	Sciences des denrées alimentaires	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
93	A	Sciences des denrées alimentaires	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
94	CC	Sciences fonctionnelles	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1

Faculté de Philosophie et Lettres			Séances																
Participant	**Fction**	**Département**	**B 1**	**B2**	**B3c**	**B3a**	**G4**	**G5**	**G6a**	**G6b**	**G6c**	**G7**	**G8**	**G9**	**G10**	**G11**	**G12**	**G14**	**G15**	**G16**
95	CC	Arts et Sciences de la Communication	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
96	AV	Arts et Sciences de la Communication	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
97	A	Langues et littératures modernes	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
98	A	Langues et littératures modernes	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
99	A	Langues et littératures modernes	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
100	ASPF	Langues et littératures modernes	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
101	A	Langues et littératures modernes	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
102	A	Philosophie	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
103	A	Philosophie	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
104	CC	Philosophie	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
105	A	Philosophie	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
106	CC	Sciences de l'Antiquité	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
107	A	Sciences historiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
108	ASPF	Sciences historiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
109	CRF	Sciences historiques	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
110	A	Sciences historiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
111	ASPF	Sciences historiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
112	A	Sciences historiques	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0
113	ASPF	Sciences historiques	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
114	A	Sciences historiques	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
115	ASPF	Sciences historiques	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education			Séances																
Participant	**Fction**	**Département**	**B 1**	**B2**	**B3c**	**B3a**	**G4**	**G5**	**G6a**	**G6b**	**G6c**	**G7**	**G8**	**G9**	**G10**	**G11**	**G12**	**G14**	**G15**	**G16**
116	A	Education et formation	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
117	A	Labset	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
118	CC	Personne et société	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
119	A	Personne et société	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
120	A	Sciences cognitives	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
121	A	Sciences cognitives	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
122	A	Sciences cognitives	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
123	A	Sciences cognitives	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
124	CC	Sciences cognitives	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
125	CC	Sciences cognitives	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
126	A	Sciences cognitives	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1

Faculté des Sciences			Séances																
Participant	**Fction**	**Département**	**B 1**	**B2**	**B3c**	**B3a**	**G4**	**G5**	**G6a**	**G6b**	**G6c**	**G7**	**G8**	**G9**	**G10**	**G11**	**G12**	**G14**	**G15**	**G16**
127	A	Astrophysique, géophysique et océanographie	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
128	CC	Astrophysique, géophysique et océanographie	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
129	A	Astrophysique, géophysique et océanographie		0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
130	A	Chimie	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
131	A	Chimie	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
132	CC	Chimie	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
133	A	Chimie	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
134	A	Chimie	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
135	A	Géographie	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
136	CC	Géographie	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
137	CC	Géologie	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
138	CC	Géologie	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
139	CC	Géologie	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
140	A	Mathématique	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
141	A	Mathématique	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
142	A	Mathématique	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
143	A	Mathématique	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
144	A	Mathématique	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
145	A	Physique	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
146	A	Physique	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
147	CC	Sciences de la vie	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
148	A	Sciences et gestion de l'environnement	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
149	A	Sciences et gestion de l'environnement	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0

Faculté des Sciences (suite)			Séances																
Participant	**Fction**	**Département**	**B 1**	**B2**	**B3c**	**B3a**	**G4**	**G5**	**G6a**	**G6b**	**G6c**	**G7**	**G8**	**G9**	**G10**	**G11**	**G12**	**G14**	**G15**	**G16**
150	A	Sciences et gestion de l'environnement	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
151	A	Sciences et gestion de l'environnement	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
152	A	Sciences et gestion de l'environnement	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0

Faculté des Sciences Appliquées			Séances																
Participant	Fction	Département	B 1	B2	B3c	B3a	G4	G5	G6a	G6b	G6c	G7	G8	G9	G10	G11	G12	G14	G15	G16
	A	Aérospatiale et mécanique	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
153	A	Aérospatiale et mécanique	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
154	A	Aérospatiale et mécanique	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
155	CC	Aérospatiale et mécanique	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
156	CC	Aérospatiale et mécanique	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
157	A	Aérospatiale et mécanique	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
158	A	ArGEnCo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0
159	IGR	ArGEnCo	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
160	A	ArGEnCo	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
161	CC	ArGEnCo	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
162	CC	ArGEnCo	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
163	A	Chimie appliquée	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
164	CC	Chimie appliquée	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
165	A	Chimie appliquée	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
166	A	Electricité, électronique et informatique	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
167	A	Electricité, électronique et informatique	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
168	A	Electricité, électronique et informatique	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
169	A	Electricité, électronique et informatique	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
170	A	Electricité, électronique et informatique	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
171	CC	Electricité, électronique et informatique	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
172		Electricité, électronique et informatique	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
173	CC	Electricité, électronique et informatique	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
174	A	Electricité, électronique et informatique	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Légende des Tableaux

Les Fonctions

PO = Professeur Ordinaire
P = Professeur
CC = Chargé de Cours
CT = Chef de Travaux
A = Assistant
AV = Assistant Volontaire
A FRIA = Assistant FRIA
IGR = Ingénieur de Recherche
ASPF = Assistant FNRS
CRF = Chargé de recherche FNRS
FRFC = Fond de la Recherche Fondamentale Collective

Les séances

0 = n'a pas assisté à la séance
1 = a assisté à la séance

B 1 = La pratique enseignante à l'ULg: analyse et diagnostics personnels
B2 = Faire concorder ses Objectifs, ses Méthodes et ses Evaluations
B3c = Un guide pour l'enseignant, un guide pour l'étudiant : l'engagement pédagogique
B3a = Relations à l'étudiant
G4 = Motiver mes étudiants
G5 = Exposés-animations en grands groupes
G6a = Organiser et animer des séances pratiques en Sciences Humaines
G6b = Organiser et animer des séances pratiques en Sciences et Sciences appliquées
G6c = Organiser et animer des séances pratiques en Sciences du Vivant
G7 = Exercices en grands amphis encadrés par des étudiants moniteurs
G8 = Construction et gestion qualité des tests
G9 = Mon cours en ligne – Initiation à Course Genie
G10 = Speedy-learning : mon cours en ligne en 4h
G11 = Evaluer en ligne avec WebCT
G12 = Evaluer en ligne avec exAMS
G14 = L'apprentissage interprofessionnel
G15 = Introduction générale au PBL et au rôle de tuteur
G16 = L'approche par compétences
A2a = Les modalités d'application du PBL en Faculté de Médecine : Les APP, les ARC, et les ARPc

Annexe 1. c: Questionnaire de satisfaction pour chacune des séances IFRES

Formation des encadrants

Evaluation de la séance « XXX »

SO = sans objet	1 = pas du tout d'accord	2 = pas d'accord	3 = plutôt pas d'accord	4 = plutôt d'accord	5 = d'accord	6 = tout à fait d'accord

1. Logistique

2.1	Le local était adapté à l'activité	SO	1	2	3	4	5	6
2.2	L'organisation logistique de l'activité a été correctement assurée	SO	1	2	3	4	5	6
2.3	Les dates et plages horaires proposées pour l'activité me convenaient	SO	1	2	3	4	5	6

2. Méthodes / programmes / référentiels

2.1	Les contenus de l'activité étaient conformes à ce que j'attendais sur base du programme annoncé par l'IFRES	SO	1	2	3	4	5	6
2.2	Le matériel didactique était bien conçu	SO	1	2	3	4	5	6
2.3.	Les référents théoriques proposés étaient pertinents	SO	1	2	3	4	5	6
2.4.	Les méthodes proposées étaient en adéquation avec les objectifs de l'activité	SO	1	2	3	4	5	6
2.5.	Les méthodes proposées étaient motivantes	SO	1	2	3	4	5	6

3. Animation

	L'animateur…							
3.1	stimulait la participation	SO	1	2	3	4	5	6
3.2	créait une atmosphère propice aux échanges	SO	1	2	3	4	5	6
3.3	répondait aux questions de façon claire	SO	1	2	3	4	5	6
3.4	gérait le temps	SO	1	2	3	4	5	6

4. Objectifs de l'activité

4.1	Les objectifs de l'activité étaient clairement annoncés	SO	1	2	3	4	5	6
4.2	Les objectifs de l'activité étaient pertinents dans le cadre de ma pratique enseignante	SO	1	2	3	4	5	6
4.3	En ce qui me concerne, les objectifs annoncés ont été atteints	SO	1	2	3	4	5	6

5. Impact de l'activité

5.1	L'activité a suscité de nouveaux questionnements chez moi	SO	1	2	3	4	5	6
5.2	L'activité m'a permis de faire des progrès sur le plan des …	SO	1	2	3	4	5	6

	a. connaissances (i.e., savoirs)	SO	1	2	3	4	5	6
	b. habiletés (i.e., savoir-faire)	SO	1	2	3	4	5	6
	c. attitudes liées à la profession d'enseignant (i.e., savoir-être)	SO	1	2	3	4	5	6
5.3	J'ai l'intention de tenir compte de l'activité dans ma pratique d'enseignant	SO	1	2	3	4	5	6
5.4	L'activité m'a inspiré des pistes d'actions concrètes à mener dans ma pratique enseignante	SO	1	2	3	4	5	6
5.5	Je compte prendre contact avec un autre participant à l'activité	SO	1	2	3	4	5	6
5.6	Je recommanderai cette activité de formation à des collègues	SO	1	2	3	4	5	6

J'IDENTIFIE UN OU PLUSIEURS POINTS POSITIFS DE L'ACTIVITÉ

.....
.....
.....
.....
.....

J'IDENTIFIE UN OU PLUSIEURS POINTS NÉGATIFS (OU À AMÉLIORER) DE L'ACTIVITÉ

.....
.....
.....
.....
.....

JE SOUHAITERAIS EN SAVOIR DAVANTAGE AU SUJET DE….

.....
.....
.....
.....
.....

NOM :……

PRENOM :…….

!!En vous remerciant pour votre collaboration !!

Annexe 1. d: Questionnaire de satisfaction pour l'ensemble des formations IFRES

Formation des encadrants

Evaluation du programme IFRES 2008

- Evaluation de l'ensemble du programme suivi

SO = sans objet	1 = pas du tout d'accord	2 = pas d'accord	3 = plutôt pas d'accord	4 = plutôt d'accord	5 = d'accord	6 = tout à fait d'accord

	SO	1	2	3	4	5	6	
1.1 Le choix des sujets était adéquat								
1.2 L'organisation pratique (local, matériel) a facilité la réussite des séances								
1.3. L'atmosphère créée était propice à l'apprentissage et aux échanges								
1.4. Les objectifs annoncés ont été atteints								
1.5. Le contenu était en adéquation avec les objectifs								
1.6 Les méthodes proposées ont permis l'atteinte des objectifs								
1.7 Au total, les activités ont suscité chez moi de nouveaux questionnements								

Dans le cas d'un choix 1 ou 2, pouvez-vous préciser le numéro de la séance concernée dans la colonne de droite

	Présence (une croix)	**Remarque (éventuelle)**
1. Ma pratique enseignante		
2. Faire concorder ses Objectifs, ses Méthodes et ses Evaluations		
3. Un guide pour l'enseignant, un guide pour l'étudiant : l'engagement pédagogique		
3. Relation à étudiant		
4. Motiver mes étudiants		
5. Exposés-animations en grands groupes		
6a. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences humaines		
6b. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences et Sc. appliquées		
6c. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences du vivant		
7. Exercices en grands amphis encadrés par des étudiants-moniteurs		
8. Construction et gestion qualité de tests		
9. Mon cours en ligne – Initiation à Course Génie		
10. Speedy learning : mon cours en ligne en 4h		
11. Evaluer en ligne avec WebCT		

12. Evaluer en ligne avec exAMS		
13. Clefs pour une pratique réflexive		
14. L'apprentissage interprofessionnel		
15. Introduction générale au PBL et au rôle du tuteur		
16. L'approche par compétences		
CDS 17. Mettre en place une évaluation formative		
CDS 18. Les prérequis		
CDS 19. Favoriser l'apprentissage des langues modernes en 1er bac		
CDS 20. Amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances		

2. Les aspects les plus positifs du programme proposé

……
……
……

3. Les points à améliorer

……
……
……

4. Des thématiques souhaitées pour de nouvelles séances de formations

……
……
……

5. Autres propositions constructives et précises pour améliorer le programme

……
……
……..

- Identification

Je suis membre du personnel scientifique ☐ Je suis chargé de cours ☐

La formation était dans mon cas obligatoire ☐ La formation était dans mon cas facultative ☐

J'appartiens à la faculté de ☐

Merci pour votre collaboration

Annexe 1. e: Questionnaire d'évaluation globale des formations IFRES, par les participants

Par les enseignants

Evaluation de l'ensemble du programme

	Présence (une croix)	Remarque (éventuelle)
1. Ma pratique enseignante	4	- Séance agréable, débat nombreux
2. Faire concorder ses Objectifs, ses Méthodes et ses Evaluations	4	- Excessivement utile - Bases théoriques bien équilibrées avec les exemples. Bonne introduction à la pédagogie.
3. Un guide pour l'enseignant, un guide pour l'étudiant : l'engagement pédagogique	7	- Je pourrai améliorer mes engagements pédagogiques l'an prochain - Bien systématique mais hors sujet des invités HEC - Témoignages intéressants - Repenser l'exercice - Les témoignages n'apportaient pas grand-chose - Trop centré sur l'expérience anglophone
3. Relation à étudiant		
4. Motiver mes étudiants	3	- Dossier trop volumineux - Creuser certains points - Mise au point intéressante (2)
5. Exposés-animations en grands groupes	2	
6a. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences humaines	3	- Très constructif - Témoignages intéressants, mais théories sans rapport avec la pratique de l'enseignement - Séance plus vivante - Animée par une personne expérimentée
6b. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences et Sc. appliquées	1	- Peu intéressant si déjà une expérience d'enseignant
6c. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences du vivant		
7. Exercices en grands amphis encadrés par des étudiants-moniteurs		
8. Construction et gestion qualité de tests		
9. Mon cours en ligne – Initiation à Course Génie	1	- Bonne initiation
10. Speedy learning : mon cours en ligne en 4h	2	- Confus, trop en un cours
11. Evaluer en ligne avec WebCT	3	- TB, objectifs atteints
12. Evaluer en ligne avec exAMS		
13. Clefs pour une pratique réflexive	1	
14. L'apprentissage interprofessionnel		
15. Introduction générale au PBL et au rôle du tuteur	1	
16. L'approche par compétences	2	- Discussion animée mais constructive
CDS 17. Mettre en place une évaluation formative	2	
CDS 18. Les prérequis	1	- Indispensable pour tous les nouveaux chargés de cours
CDS 19. Favoriser l'apprentissage des langues modernes en 1er bac		
CDS 20. Amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances	2	

Les aspects les plus positifs du programme proposé

- Discuter de nos pratiques et échanges (4)
- Contacts avec d'autres enseignants d'autres disciplines (4)
- Exemples pratiques (2)
- Esprit ouvert et critique (2)
- Caractère concret : Savoir de suite mobilisable (2)
- Suscite des questionnements et des idées (2)
- Possibilité de contacter des personnes ressources (2)
- Envie d'améliorer mon enseignement / Honorer notre tâche (2)
- Retour critique sur ses expériences
- Documentation fournie lors des séminaires
- Améliorer la perception de mes enseignements par les étudiants (prérequis, engagements pédagogiques, triple concordance)
- Différents types d'évaluation et leurs avantages
- Témoignages
- Points théoriques
- Présentation de techniques nouvelles pour favoriser l'apprentissage

Les points à améliorer

- Redites entre les séminaires (3)
- Diminuer la quantité de papier distribué (2)
- Lieux dispersés
- Envoi du programme en octobre
- Prévoir des séances en suffisance
- Donner la formation sur les prérequis et les engagements pédagogiques avant l'entrée en fonction des nouveaux chargés de cours
- Faire participer plus activement les participants
- Pertinence des théories pédagogiques
- Contenus parfois un peu léger
- Timing
- Donner une bibliographie et pas seulement les ppt
- La pédagogie donne l'impression que tout est mis en œuvre pour faciliter la tâche des étudiants, de les materner → favoriser la réussite de tous, des bons comme des mauvais. La pédagogie donne l'impression d'être une science "anti-élitiste" et cela ne correspond pas aux buts de l'université.
- Etre un plus concret
- Les séances sur les technologies sont un peu trop rapides et pas de suivi personnalisé assuré par la suite.
- Les séances pourraient être plus courtes
- Le speedy learning est à subdiviser, c'est indigeste en 4h!
- Témoignages pas toujours judicieux
- Réduire les bases théoriques au profit des discussions et exercices

Des thématiques souhaitées pour de nouvelles séances de formation

- Le portfolio

- Le travail avec des étudiants de master ou master complémentaire
- La dynamique des groupes
- L'enseignement par projet
- Faire une séance de présentation de l'IFRES
- Faire une séance sur l'analyse des politiques publiques en matière d'enseignement en Belgique
- Ethique professionnelle
- Séance de réflexion sur la massification de l'enseignement universitaire: Devons-nous travailler pour la réussite de tous ou devons nous former l'élite intellectuelle et redonner à l'université ses lettres de noblesse?
- La gestion et le suivi des travaux perso et de groupe
- Comment solliciter les étudiants pour avoir un feed-back sur la matière et ses méthodes d'enseignement?
- Les stages
- Les prérequis
- L'encadrement du mémoire

Autres propositions constructives et précises pour améliorer le programme

- Invitation d'enseignants d'autres universités
- Elargir la diffusion du programme aux chercheurs
- Mise en place de forum pour poursuivre les discussions au-delà des formations
- Mettre des séances le samedi matin
- Echanges possibles sur les valeurs intrinsèques aux sujets abordés
- A charge de l'IFRES de plaider la cause de bons enseignants auprès des autorités et que l'amélioration des enseignements soit aussi valorisable que le CV.
- Offrir des bilans, conseils, assister à un cours pour diagnostiquer et remédier aux lacunes pour les enseignants qui le souhaitent.
- Mettre en place un centre multimédia pour les enseignants (réalisation de films, programmes interactifs, …)

Par les assistants

Evaluation de l'ensemble du programme suivi

	Présence (une croix)	**Remarque (éventuelle)**
1. Ma pratique enseignante	22	- Bonne introduction au sujet (1) - Le travail par petit groupe est super - Suscite nombre de questions - Difficulté de questionner sa pratique lorsqu'on débute→ pas assez de recul pour cette séance de base
2. Faire concorder ses Objectifs, ses Méthodes et ses Evaluations	22	- Instructif mais trop théorique (2) - La majorité des assistants ne participent pas à l'élaboration, la construction des cours - Très intéressant même pour les assistants
3. Un guide pour l'enseignant, un guide pour l'étudiant : l'engagement pédagogique	2	
3. Relation à étudiant	20	- Sujet bien illustré par des cas concrets - Très intéressant (3)

		- C'est l'activité qui m'a le plus apporté
4. Motiver mes étudiants	11	- Instructif mais trop théorique (2)
5. Exposés-animations en grands groupes	10	- Instructif mais trop théorique
6a. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences humaines	13	- Trop de considérations générales inutiles au vu des dispenses accordées aux titulaires de l'AESS, du CIdeSUp… - Valoriser et analyser davantage les initiatives et les projets des encadrants - Bien grâce aux échanges de témoignages
6b. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences et Sc. appliquées	10	- Bonne présentation, témoignages variés et très instructifs
6c. Organiser et animer des séances pratiques en Sciences du vivant	4	
7. Exercices en grands amphis encadrés par des étudiants-moniteurs	9	- Témoignage intéressant, peut-être un peu trop personnel
8. Construction et gestion qualité de tests	6	- Trop axé sur les QCM et trop de personnes de la même faculté
9. Mon cours en ligne – Initiation à Course Génie	9	- Véritable exercice pratique
10. Speedy learning : mon cours en ligne en 4h	4	
11. Evaluer en ligne avec WebCT	8	
12. Evaluer en ligne avec exAMS	4	
13. Clefs pour une pratique réflexive		
14. L'apprentissage interprofessionnel	2	- Cette séance m'a très peu intéressée car elle était orientée uniquement pour le médical et le paramédical
15. Introduction générale au PBL et au rôle du tuteur	2	
16. L'approche par compétences	5	
CDS 12. Enseigner les maths en 1er BAC	1	
CDS 17. Mettre en place une évaluation formative	3	- Suivi en ligne en cours - Les témoins sont trop pluridisciplinaires
CDS 18. Les prérequis	2	
CDS 19. Favoriser l'apprentissage des langues modernes en 1er bac	2	- Seul le dernier exposé m'a vraiment intéressée
CDS 20. Amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances	8	- Témoignages extrêmement intéressants

Les aspects les plus positifs du programme proposé

- Partage des expériences et de pratiques (17)
- Interactions avec les autres assistants des autres facultés (15)
- Questionnement, ouverture d'esprit et remise en question de ses pratiques (12)
- Intérêt des séances de témoignages, sources d'apprentissage pour nos propres pratiques (5)
- Permet de voir diverses méthodologies pour enseigner (4)
- Voir les situations respectives des enseignements dans les autres facultés (3)
- Information sur des dispositifs de soutien pédagogique et des outils d'enseignement (2)
- Constat que nous ne sommes pas seuls à être confrontés à certaines difficultés (2)
- Documents distribués pour approfondir le sujet (2)
- Sujets intéressants centrés sur notre vécu et utiles (2)
- Les séances sur l'e-learning (courses génie, exams, …) (2)
- Intérêt des débats (2)
- Impact sur nos manières de donner cours / Pistes pour combler nos lacunes (2)

- Impact sur l'amélioration des relations avec nos étudiants
- Possibilité de réfléchir et de s'exprimer lors de la séance n°1
- Soutien du LabSET
- Journée éthique et juridique
- Création d'un réseau ULg et sentiment d'appartenance à l'institution
- Diversité des formations permettant une réflexion sur plusieurs points
- Bonnes présentations
- Souplesse et choix des horaires
- Découverte de la pédagogie
- Enthousiasme des profs
- les concepts permettent de nommer des comportements observés

Les points à améliorer

- Formations parfois trop généralistes (interfacultaires, pour AS et CC) et pas assez ciblée par faculté (7)
- Equilibre entre les apports théoriques et les discussions; entre trop de théorie et théorie superficielle (4)
- Difficulté des faire des liens entre les théories pédagogiques et leur mise en pratique (3)
- Manque de place pour certaines séances qui ne sont données qu'une seule fois et qui sont vite complètes (3)
- Faire une distinction entre les séances destinées aux titulaires de l'AESS et les autres (3)
- Plus de possibilités de réfléchir et de s'exprimer (2)
- Mieux décrire les contenus des séances facultatives (2)
- Certaines séances sont trop courtes (ou trop chargées) et nécessite de parcourir seul le reste de la matière (2)
- Rendre les séances plus fonctionnelles (2)
- Certaines séances sont trop transmissives (2)
- Moins de témoignages
- Favoriser les travaux en petits groupes par rapport aux exposés
- Ces séances tels qu'actuellement proposées sont une perte de temps, quels en sont les objectifs?
- Proposer des séances d'utilisation de Web CT qui permettent de gérer seul son cours sans passer par un informaticien
- Clarifier le cursus
- Eviter que certaines personnes ne profitent de ces séances pour se plaindre de l'institution
- Locaux vétustes
- Gestion du temps
- Mise en ligne des documents complémentaires et d'exemples de bonnes pratiques
- Disposer systématiquement les tables en U
- Absence de réflexion politique liée à la pédagogie

Des thématiques souhaitées pour de nouvelles séances de formation

- Trucs et astuces pour captiver les étudiants lors des cours
- Apprendre à corriger les travaux des étudiants et à les guider au mieux
- Aspect spécifique des enseignements en médecine

- Comment assurer la transition secondaire-université?
- Le portfolio
- La cotation des mémoires, comment améliorer pour atteindre plus d'équité?
- L'utilité de créer des postes d'assistants de recherche et d'assistant pédagogique?
- Finalité de l'enseignement universitaire (au-delà de la professionnalisation) et dès lors, quel type de réalisation complexe réaliser en fin de parcours?

Autres propositions constructives et précises pour améliorer le programme

- Faire des cours par facultés car le nombre d'étudiants et l'approche de la matière sont différents (2)
- Diminuer le nombre de séance obligatoire pour les assistants à mi-temps (2)
- Faire des séances plus courtes
- Rassembler les formations sur deux journées en regroupant les facultés tout en ciblant des sujets pertinents pour cette faculté – ou sur une séance (2)
- Faire des séances plus pratiques et actives (2)
- Eviter au maximum les redites avec la formation AESS, sinon, à quoi sert la dispense? (2)
- Donner un maximum de cas concrets (bonnes et mauvaises pratiques)
- Les assistants novices sont en demande d'informations pédagogiques sur ce qui est à faire et à ne pas faire pour bien enseigner
- Mise en ligne des documents présentés lors des séances
- Avoir l'horaire complet des formations en début d'année
- Proposer une séance avec le prof et son assistant pour une mise en commun des idées
- Demander des infos sur les participants
- Distinguer systématiquement les sciences humaines et naturelles
- Donner la possibilité de faire des microprojets accompagnés sur une thématique de séance
- Valoriser les projets des encadrants et contribuer au développement de ceux-ci.

1. Annexe 1. f: Questionnaire d'évaluation par les formateurs de l'IFRES

Evaluation de vos séances IFRES 2008

Université de Liège

- Evaluation de votre (vos) séance(s) IFRES

Merci de répondre sur des questionnaires différents (pour les questions 1 à 5) si vous avez animé plusieurs séances

Nom:……
Titre et numéro de la séance:……
Donnée….. fois aux enseignants, ….. fois aux assistants et ….. fois aux deux rassemblés dans une même séance.

1. Quels étaient les objectifs principaux de votre séance?
……
……

2. Quelles ont été les méthodes que vous avez mises en œuvre pour atteindre ces objectifs?

……
……

3. D'une manière générale, quelles sont les forces de votre séance?

……
……

4. Quels seraient également les points à améliorer?

……
……

5. Avez-vous le sentiment que vos objectifs ont été atteints et sur quels indices basez-vous cette conviction? (Autres que les questionnaires de satisfaction)

……
……

5.1) Si vos objectifs n'étaient pas atteints, que pourriez-vous améliorer dans votre séance pour les atteindre?

……
……

6. Quelle nouvelle formation souhaiteriez-vous voir inscrire au programme de l'an prochain?" Seriez-vous éventuellement d'accord de l'organiser?

……
……

Merci pour votre collaboration

Annexe 1. g: Fiches "programme" du CDS

Activité CDS #11
ACCROÎTRE LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS : TÉMOIGNAGES ET RÉFLEXIONS

FINALITÉ

Constat
De nombreux professeurs observent un manque de motivation de la part des étudiants de première année.

Objectifs
1. S'interroger sur les déterminants et indicateurs de la motivation.
2. Découvrir des expériences menées en ce domaine.
3. Prendre connaissance de diverses stratégies d'intervention sur la motivation des étudiants.

PROGRAMME

13h30	Introduction Bernadette Mérenne (CDS, ULg)
13h35	Biologie et sciences humaines en bacheliers: de l'appréhension à la réconciliation Pascal Poncin (Faculté des Sciences, ULg)
13h50	La simulation du débat parlementaire: l'apprentissage par jeu de rôle Quentin Michel (Faculté de Droit, ULg)
14h05	La motivation: donner de la valeur à l'activité Isabelle Pays et Marie-Christine Cillis (HEC Ecole de Gestion, ULg)
14h30	Motivation et rhétorique: une mésalliance? Pierre Somville (Faculté de Philosophie et Lettres, ULg)
14h45	Pause-café
15h00	Quels sont les facteurs relatifs à la classe qui influent sur la motivation des étudiants? Rolland Viau (Faculté d'Education, Université de Sherbrooke)
15h35	Débat animé par Dieudonné Leclercq (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, ULg)
15h20	Présentation du suivi en ligne

INFORMATIONS PRATIQUES

Lieu
Bâtiment B4 - R53
Université de Liège
Boulevard du rectorat, 13
Sart-Tilman B-4000 Liège
Date
Mardi 2 octobre 2007 de 13h30 à 16h30

Activité CDS #12

ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES EN 1ère ANNÉE: TÉMOIGNAGES ET RÉFLEXIONS

FINALITÉ

Constat

Les mathématiques en première année sont réputées comme un cours difficile par le niveau d'abstraction et la rigueur exigés des étudiants.

Objectifs

1. Identifier les difficultés majeures relatives aux concepts de base des mathématiques.
2. Découvrir et échanger entre collègues sur les dispositifs didactiques mis en œuvre pour rencontrer ces difficultés.
3. S'interroger sur les spécificités relatives des cours de mathématiques selon les profils des sections.

PROGRAMME

13h30	Introduction Bernadette Mérenne (CDS, ULg)
13h40	L'enseignement des mathématiques aux non mathématiciens A HEC - Ecole de Gestion : Jacques Bair En Faculté des Sciences : Françoise Bastin En Faculté des Sciences appliquées : Eric Delhez En Faculté de Médecine : Maryse Hoebeke
15h00	Pause-café
15h15	Et aux mathématiciens ? Pierre Lecomte
15h35	Le point de vue d'un membre du personnel scientifique Pierre Mathonet
15h55	Le point de vue de la responsable de la didactique des mathématiques à l'AESS et au CAPAES Marguerite Schneider
16h15	Débat
17h00	Exposé d'un expert extérieur G. Gueudet, IUFM de Bretagne

INFORMATIONS PRATIQUES

Lieu
Bâtiment B4 - R53
Université de Liège
Boulevard du rectorat, 13
Sart-Tilman B-4000 Liège
Date
Lundi 12 novembre 2007 de 13h30 à 18h00

Activité CDS #13

METTRE EN PLACE UNE ÉVALUATION FORMATIVE : TÉMOIGNAGES ET RÉFLEXIONS

FINALITÉ

Constat

"Ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage" (de Landsheere), l'évaluation formative, parfois hâtivement opposée à l'évaluation sommative, est privilégiée par des enseignants de plus en plus nombreux en vue de révéler aux étudiants des stratégies qui leur permettent de progresser.

Objectifs

1. Découvrir divers objectifs et bénéfices accessibles grâce à l'évaluation formative.
2. Prendre connaissance de différentes expériences menées en ce domaine en 1er bac.
3. S'interroger sur les modalités de création et de mise en place d'une évaluation formative.

PROGRAMME

13h30	Introduction Bernadette Mérenne (CDS, ULg)
13h35	Quelques exemples d'intégration de l'évaluation formative dans un cours de statistiques de 1er bac Valérie Henry (HEC Ecole de Gestion, ULg)
13h55	Evaluation formative par questions fermées dans le cadre d'un cours de physique en 1ère année de bac Alain Seret (Faculté des Sciences, ULg)
14h15	Formation et évaluation par projet des ingénieurs-architectes: pratiques et mises en œuvre pour les étudiants novices Pierre Leclercq (Faculté des Sciences appliquées, ULg)
14h35	Questions-réponses sur les trois exposés
14h55	Pause-café
15h10	Quelques caractéristiques de l'évaluation formative, ou comment varier nos pratiques pour les rendre plus efficaces Marianne Poumay (LabSET, ULg)
15h55	Débat
16h25	Présentation du suivi en ligne

INFORMATIONS PRATIQUES

Lieu
Bâtiment B4 - R54
Université de Liège
Boulevard du rectorat, 13
Sart-Tilman B-4000 Liège
Date
Mercredi 12 décembre 2007 de 13h30 à 16h30

Activité CDS #14

LES PRÉREQUIS:
TÉMOIGNAGES ET RÉFLEXIONS

FINALITÉ

Constat

De nombreux professeurs observent chez les étudiants entrant à l'université un manque de maîtrise des prérequis qui pénalise largement la réussite.

Objectifs

1. Identifier et mesurer la maîtrise des prérequis chez les étudiants.
2. Prendre connaissance d'expériences pilotes menées en ce domaine.
3. S'interroger sur les possibilités d'actions collectives ou individuelles en vue de remédier aux problèmes rencontrés par les étudiants ou d'entraîner ces derniers à une meilleure maîtrise des prérequis.

PROGRAMME

13h30	Introduction Bernadette Mérenne (CDS, ULg)
13h40	Lacunes ou prérequis et comment y remédier? L'expérience des Historiens Frans Bierlaire et Dorothée Kohnen (Faculté de Philosophie et Lettres, ULg)
14h00	Cours de remédiation utilisant des TIC dans l'enseignement du néerlandais à HEC-ULg Lutgarde Nachtergaele et Baudouin Yans (HEC Ecole de Gestion, ULg)
14h20	Réactivation des prérequis par une approche autodidacte: modules de remédiation en chimie (groupe TRANSITION de l'ULg) Bernard Leyh et Claude Houssier (Faculté des Sciences, ULg)
14h40	Un dispositif d'aide à la transition secondaire-université pour les cours de mathématique à l'UMH Christian Michaux et Stéphanie Bridoux (Faculté des Sciences, UMH)
15h00	Questions-réponses sur les exposés
15h15	Pause-café
15h30	Le rôle des prérequis dans la réussite à l'université: comment les identifier, en mesurer la maîtrise chez les étudiants et en diminuer l'impact? Marc Romainville (Service de Pédagogie Universitaire, FUNDP)
16h00	Débat
16h20	Présentation du suivi en ligne Laurent Leduc (CDS, ULg)

INFORMATIONS PRATIQUES

Lieu
Bâtiment B33 - Trifac 4
Université de Liège
Boulevard du Rectorat, 3
Sart-Tilman B-4000 Liège
Date
Mardi 26 février 2008 de 13h30 à 16h30

Activité CDS #15

FAVORISER L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES EN 1ère ANNÉE DE BAC : TÉMOIGNAGES ET RÉFLEXIONS

FINALITÉ

Constat

Incontournable dans la vie active, l'apprentissage des langues figure également aujourd'hui parmi les incontournables des programmes de première année de bachelier.

Objectifs

1. Identifier les obstacles majeurs à l'apprentissage des langues par les étudiants de première année.
2. Découvrir et échanger entre collègues sur les dispositifs didactiques mis en œuvre pour rencontrer ces difficultés.
3. S'interroger sur les spécificités relatives des cours de langues selon les profils des sections.

PROGRAMME

13h30	Introduction Bernadette Mérenne (CDS, ULg)
13h40	Quatre témoignages A HEC - Ecole de Gestion : David Homburg En Faculté des Sciences : Christine Bouvy et Véronique Doppagne (ISLV) En Faculté de Droit : François van der Mensbrugghe En Faculté de Philosophie et Lettres : Michel Delville
14h40	Questions-réponses sur les quatre interventions
15h00	Pause-café
15h15	Le parcours linguistique antérieur des étudiants de premier BAC Germain Simons
15h35	Stratégies d'enseignement des langues dans le supérieur Jean-Marc Defays
15h55	Questions-réponses sur les deux exposés
16h15	Intervention d'un expert extérieur Perspective actionnelle en enseignement et en évaluation des langues dans le supérieur Christian Puren, Professeur à l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne et à l'Université de Tallinn (Estonie)
16h45	Débat final

INFORMATIONS PRATIQUES

Lieu
Bâtiment B31 - Salle du Conseil
Université de Liège
Boulevard du rectorat, 11
Sart-Tilman B-4000 Liège
Date
Jeudi 13 mars 2008 de 13h30 à 17h00

Activité CDS #16

AMENER L'ÉTUDIANT À RÉFLÉCHIR À SES PROPRES PERFORMANCES: TÉMOIGNAGES ET RÉFLEXIONS

FINALITÉ

Constat

En leur apprenant à juger, analyser et/ou réguler les processus ou les produits de leurs apprentissages, les enseignants visent à améliorer les performances de leurs étudiants et à les rendre autonomes.

Objectifs

1. Découvrir divers objectifs et bénéfices accessibles grâce à la métacognition.
2. Prendre connaissance de diverses stratégies mises en œuvre pour aider les étudiants à bien s'évaluer.
3. Découvrir des expériences menées par des collègues.

PROGRAMME

13h30	Introduction Bernadette Mérenne (CDS, ULg)
13h40	D'une définition opérationnelle à des pratiques en 1ère année de bachelier en Psychologie Dieudonné Leclercq (Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education, ULg)
13h55	Un diagnostic à mi-parcours pour encadrer une réflexion métacognitive: utilisation d'un outil d'interprétation des interrogations de janvier pour informer l'étudiant sur sa situation académique en 1ère année de bachelier en bio-ingénieur Didier Salmon (FUSAGx)
14h10	Guidance Etude: des entretiens individuels pour identifier, expliquer, conseiller, réguler Michel Delhaxhe (Guidance Etude, ULg)
14h25	Un outil d'autoréflexion cognitive et métacognitive pour l'amélioration des performances appliqué aux étudiants en Médecine Vétérinaire Jean-Loup Castaigne (LabSET, ULg)
14h40	Portfolio et démarches socio-réflexives en formation d'enseignants Mélanie Deum (IFRES)
14h55	Questions-réponses sur les exposés
15h10	Pause-café
15h25	Exposé de l'expert Métacognition: quelques exemples opérationnels dans le supérieur Bernadette Noël (CERIO, FUCaM)
16h00	Questions-réponses sur l'exposé de B. Noël et débat

INFORMATIONS PRATIQUES

Lieu
Bâtiment B31 - Salle Conseil
Université de Liège
Boulevard du Rectorat, 11
Sart-Tilman B-4000 Liège
Date
Lundi 14 avril 2008 de 13h30 à 16h30

Annexe 1. h: Fréquentation aux différentes séances du CDS, Faculté par Faculté

Faculté de Droit			Séances CDS					
Participant	Fonction	Département	Métacognition	Langues modernes	Prérequis	Evaluation formative	Mathématiques	Motivation
1	A	Droit	1	0	0	0	0	0
2	CC	Droit judiciaire	0	0	0	1	0	0

HEC Ecole de Gestion			Séances CDS					
Participant	Fonction	Département	Métacognition	Langues modernes	Prérequis	Evaluation formative	Mathématiques	Motivation
3	A	EG	0	0	0	0	0	1
4	A	EG	0	0	0	0	0	1
5	A	EG	0	0	0	0	0	1
6	A	EG	0	0	0	0	0	1
7	A	EG	0	0	0	0	1	0
8	A	EG	1	0	1	0	1	0
9	A	EG	0	0	0	1	0	0
10	A	EG	0	0	1	0	1	1
11	A	EG	0	0	0	0	1	0
12	AH	EG	0	0	1	0	1	0
13	CCHH	EG	0	1	0	0	0	0
14	CCHH	EG	0	0	1	0	1	0
15	PO	EG	1	0	1	1	0	0

Faculté de Médecine			Séances CDS					
Participant	Fonction	Département	Métacognition	Langues modernes	Prérequis	Evaluation formative	Mathématiques	Motivation
16	A	Cancérologie exp.	1	0	0	0	0	0
17	CC	Educ. Phys.	0	0	0	0	0	1
18		Médecine générale	0	0	0	1	0	1
19	A	Sciences biomédicales	1	0	0	0	0	0

20	A	Sciences cliniques	1	0	1	1	0	1

Faculté de Médecine			Séances CDS					
Participant	**Fonction**	**Département**	**Métacognition**	**Langues modernes**	**Prérequis**	**Evaluation formative**	**Mathématiques**	**Motivation**
21	AV	Maladies infectieuses	0	0	0	0	0	1
22	A	Morphologie et pathologie	1	0	0	0	0	0
23	CC	Productions animales	0	0	1	0	0	0

Faculté de Médecine Vétérinaire			Séances CDS					
Participant	**Fonction**	**Département**	**Métacognition**	**Langues modernes**	**Prérequis**	**Evaluation formative**	**Mathématiques**	**Motivation**
24	CC	Arts et Sc. de la Comm.	1	0	1	0	0	0
25	A	Langues et Litt. modernes	1	1	0	0	0	0
26	A	Langues et Litt.modernes	0	1	0	0	0	0
27	A	Langues et Litt. modernes	1	1	0	0	0	0
28	CC	Langues et Litt. modernes	0	1	0	0	0	0
29	A	Langues et Litt. romanes	0	0	0	1	0	0
30	A	Sciences historiques	0	0	1	0	0	0

Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education			Séances CDS					
Participant	**Fonction**	**Département**	**Métacognition**	**Langues modernes**	**Prérequis**	**Evaluation formative**	**Mathématiques**	**Motivation**
31	A	Education et Formation	0	0	0	0	0	1
32	A	Education et Formation	0	0	0	0	0	1
33	A	Personne et société	0	0	0	0	0	1
34	A	Sciences cognitives	1	0	0	0	0	0
35	A	Sciences cognitives	0	0	0	1	0	0
36	CC	Sciences cognitives	0	0	0	0	0	1
37	PO	Sciences de l'Education	1	0	0	0	0	1

Faculté des Sciences			Séances CDS					
Participant	**Fonction**	**Département**	**Métacognition**	**Langues modernes**	**Prérequis**	**Evaluation formative**	**Mathématiques**	**Motivation**

38	A	Chimie	1	0	0	1	0	0
39	CC	Chimie	0	1	1	1	0	0
40	IG	Chimie	0	0	1	0	0	1
41	POH	Chimie	0	0	1	1	0	1
42	A	Chimie analytique	1	0	1	1	0	0
43	A	Géographie	0	0	0	1	0	0
44	A	Géographie	0	0	0	1	0	0
45	A	Géographie	1	0	0	0	0	0
46	CC	Géographie	1	0	1	0	0	0
47	CC	Géologie	1	0	0	0	0	0
48	A	Mathématiques	1	0	1	0	0	0
49	A	Mathématiques	1	0	0	0	0	0
50	A	Mathématiques	1	1	0	0	1	0
51	A	Mathématiques	0	0	0	0	1	0
52	A	Mathématiques	1	0	0	0	1	0
53	A	Mathématiques	0	0	0	0	1	0
54	A	Mathématiques	0	0	0	0	1	0
55	A	Mathématiques	1	0	0	0	1	0
56	A	Mathématiques	0	0	0	0	1	0
57	A	Mathématiques	0	0	1	0	1	1
58	CC	Mathématiques	0	0	0	0	1	0
59	CC	Mathématiques	0	0	0	0	1	0
60	CC	Mathématiques	0	0	0	0	1	0
61	CC	Mathématiques	0	0	0	0	1	0
62	P	Mathématiques	0	0	1	0	0	0
63	P	Mathématiques	0	0	0	0	1	0
64	A	Physique	1	0	0	0	1	1
65	A	Physique	0	0	0	0	0	1
66	A	Physique	0	0	1	0	0	0
67	PO	Physique	0	0	0	0	0	1
68	CT	Science de	0	0	0	1	0	1

		l'Environnement						
69	PO	Sciences de la vie	0	0	1	0	0	1
70	A	Science de l'Environnement	0	0	0	0	0	1
71	A	Science de l'Environnement	0	0	0	1	0	1
72	A	Sciences physiques	1	0	0	0	0	0

Faculté des Sciences appliquées			**Séances CDS**					
Participant	**Fonction**	**Département**	**Métacognition**	**Langues modernes**	**Prérequis**	**Evaluation formative**	**Mathématiques**	**Motivation**
73	PATO	AEE	1		1		1	1
74	A	Aérospatiale et mécanique	1	1	0	0	1	0
75	A	Aérospatiale et mécanique	1	0	0	0	0	0
76	CT	Aérospatiale et mécanique	0	0	0	0	1	1
77	PO	Aérospatiale et mécanique	0	1	0	0	0	0
78	A	ArGEnCo	1	0	0	1	0	0
79	CC	ArGEnCo	1	0	0	0	0	0
80	A	Chimie appliquée	1	0	1	0	0	0

Faculté des Sciences appliquées			**Séances CDS**					
Participant	**Fonction**	**Département**	**Métacognition**	**Langues modernes**	**Prérequis**	**Evaluation formative**	**Mathématiques**	**Motivation**
81	CS	conseil général des études	0	0	0	0	0	1
82	A	Communication	0	0	1	0	0	0
83	ATTP	Guidance Etudes	0	1	0	0	1	0
84	CS	Guidance Etudes	0	1	0	1	1	0
85	A	Réseaux bibliothèques	0	0	0	1	0	0
86	A	CIFEN	0	1	0	0	0	0
87	1A	ISLV	0	1	0	0	0	0
88	1A	ISLV	0	1	0	0	0	0
89	CT	ISLV	0	0	1	1	0	1
90	CT	ISLV	0	1	0	0	0	0

91	MON	ISLV	0	1	0	0	0	0
92			0	0	0	0	1	0
93	A	FUSAGx	1	1	1	1	0	0
94	A	FUSAGx	0	1	0	0	0	0
95	A	FUSAGx	1	0	0	0	0	1
96	PO	FUSAGx	1	0	1	1	0	0
97		FUSAGx	0	0	0	0	1	0
98		FUSAGx	0	0	1	0	0	0
99	A	IFRES	1	1	0	1	0	1
100		LabSET	0	0	0	0	0	1
101		LabSET	0	0	0	0	0	1
102		LabSET	0	0	0	0	0	1
103		LabSET	0	0	0	0	0	1
104		LabSET	0	0	0	0	0	1
105	CC	LabSET	0	0	1	1	0	0
106	CC	Res. Hum. Syst. Internat.	0	0	1	0	0	0
107		UCL	0	1	0	0	0	0
108			0	0	0	0	1	0

Annexe 1. i: Questionnaire de satisfaction du CDS

1. Contenus

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance était en adéquation avec les objectifs annoncés				
2. La séance était en adéquation avec vos attentes				
3. Les témoignages étaient intéressants				
4. L'exposé de l'expert était intéressant				
5. L'échange de vue était utile				
Commentaires éventuels :				

2. Organisation de la séance

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. L'agencement des parties (témoignages – exposé expert – débat) était pertinent				
2. Le temps imparti aux différentes parties (témoignages - exposé expert – débat) était adéquat				
Commentaires éventuels :				

3. Impact

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance a suscité de nouveaux questionnements chez moi				
2. La séance m'a inspiré des pistes d'actions concrètes à mener dans ma pratique d'enseignant				
3. Par quel(s) développement(s) avez-vous été le plus frappé pendant la séance ?				

4. Souhaits, attentes pour l'an prochain

Autres sujets souhaités :

Autres attentes en termes d'organisation matérielle :

	Oui	Non
J'ai suivi cette séance dans le cadre du programme de formation IFRES		

Annexe 1. j: Détail des fiches d'évaluation des activités du CDS par séance

1.1 Fiche d'évaluation de l'activité CDS « Accroître la motivation des étudiants » (N=8)

Remarque : Pour chacune des possibilités de réponses, nous présentons les occurrences de choix et leurs équivalents en pourcentages qui sont présentés entre parenthèses

1. Contenus

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance était en adéquation avec les objectifs annoncés				3 (37,5%)	5 (62,5%)
2. La séance était en adéquation avec vos attentes				4 (50%)	4 (50%)
3. Les témoignages étaient intéressants				5 (62,5%)	3 (37,5%)
4. L'exposé de l'expert était intéressant					8 (100%)
5. L'échange de vue était utile	1 (12,5%)		1 (12,5%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)
Total des réponses (N=40)	**1 (2,5%)**		**1 (2,5%)**	**17 (42,5%)**	**21 (52,5%)**

2. Organisation de la séance

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. L'agencement des parties (témoignages – exposé expert – débat) était pertinent			1 (12,5%)	5 (50%)	3 (37,5%)
2. Le temps imparti aux différentes parties (témoignages - exposé expert – débat) était adéquat				5 (62,5%)	3 (37,5%)
Total des réponses (N=16)			**1 (6,5%)**	**10 (56%)**	**6 (37,5%)**

3. Impact

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance a suscité de nouveaux questionnements chez moi		1 (12,5%)	1 (12,5%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)
2. La séance m'a inspiré des pistes d'actions concrètes à mener dans ma pratique d'enseignant	2 (25%)		1 (12,5%)	5 (62,5%)	
Total des réponses (N=16)	**2 (12,5%)**	**1 (6%)**	**2 (12,5%)**	**10 (62,5%)**	**1 (6%)**

Université de Liège

1.2 Fiche d'évaluation de l'activité « Mettre en place une évaluation formative » (N=6)

Remarque : Pour chacune des possibilités de réponses, nous présentons les occurrences de choix et leurs équivalents en pourcentages qui sont présentés entre parenthèses

1. Contenus

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance était en adéquation avec les objectifs annoncés	4 (67%)		2 (33%)		
2. La séance était en adéquation avec vos attentes				3 (50%)	3 (50%)
3. Les témoignages étaient intéressants				2 (33%)	4 (67%)
4. L'exposé de l'expert était intéressant				3(50%)	3(50%)
5. L'échange de vue était utile	1 (17%)			5 (83%)	
Total des réponses (N=30)	**5 (17%)**		**2 (7%)**	**13 (43%)**	**10 (33%)**

2. Organisation de la séance

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. L'agencement des parties (témoignages – exposé expert – débat) était pertinent				4 (67%)	2 (33%)
2. Le temps imparti aux différentes parties (témoignages - exposé expert – débat) était adéquat				4 (67%)	2 (33%)
Total des réponses (N=12)				**8 (67%)**	**4 (33%)**

3. Impact

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance a suscité de nouveaux questionnements chez moi		1 (17%)		3 (50%)	2 (33%)
2. La séance m'a inspiré des pistes d'actions concrètes à mener dans ma pratique d'enseignant	2 (33%)		1 (17%)	1 (17%)	2 (33%)
Total des réponses (N=12)	**2 (17%)**	**1 (8%)**	**1 (8%)**	**4 (33%)**	**4 (33%)**

Université de Liège

1.3 Fiche d'évaluation de l'activité « Les prérequis » (N=8)

Remarque : Pour chacune des possibilités de réponses, nous présentons les occurrences de choix et leurs équivalents en pourcentages qui sont présentés entre parenthèses

1. Contenus

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance était en adéquation avec les objectifs annoncés				3 (37,5%)	5 (62,5%)
2. La séance était en adéquation avec vos attentes				5 (62,5%)	3 (37,5%)
3. Les témoignages étaient intéressants				5 (62,5%)	3 (37,5%)
4. L'exposé de l'expert était intéressant				5 (37,5%)	3 (37,5%)
5. L'échange de vue était utile				4 (50%)	4 (37,5%)
Total des réponses (N=40)				**22 (50%)**	**18 (42,5%)**

2. Organisation de la séance

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. L'agencement des parties (témoignages – exposé expert – débat) était pertinent			1 (12,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)
2. Le temps imparti aux différentes parties (témoignages - exposé expert – débat) était adéquat			2 (25%)	4 (50%)	2 (25,0%)
Total des réponses (N=16)			**3 (19%)**	**8 (50%)**	**5 (31%)**

3. Impact

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance a suscité de nouveaux questionnements chez moi			1 (12,5%)	3 (37,5%)	4 (50%)
2. La séance m'a inspiré des pistes d'actions concrètes à mener dans ma pratique d'enseignant	1 (12,5%)		2 (25%)	3 (37,5%)	2 (25%)
Total des réponses (N=16)	**1 (6%)**		**3 (19%)**	**6 (37,5%)**	**6 (37,5%)**

Université de Liège

1.4 Fiche d'évaluation de l'activité « Favoriser l'apprentissage des langues modernes en 1er bac »

(N=5)

Remarque : Pour chacune des possibilités de réponses, nous présentons les occurrences de choix et leurs équivalents en pourcentages qui sont présentés entre parenthèses

1. Contenus

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance était en adéquation avec les objectifs annoncés				4 (80%)	1 (20%)
2. La séance était en adéquation avec vos attentes			1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)
3. Les témoignages étaient intéressants			2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)
4. L'exposé de l'expert était intéressant			2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)
5. L'échange de vue était utile	1 (20%)			4 (80%)	
Total des réponses (N=25)	**1 (4%)**		**5 (20%)**	**14 (56%)**	**5 (20%)**

2. Organisation de la séance

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. L'agencement des parties (témoignages – exposé expert – débat) était pertinent				5 (100%)	
2. Le temps imparti aux différentes parties (témoignages - exposé expert – débat) était adéquat			4 (80%)	1 (20%)	
Total des réponses (N=10)			**4 (40%)**	**6 (60%)**	

3. Impact

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. L'agencement des parties (témoignages – exposé expert – débat) était pertinent				5 (100%)	
2. Le temps imparti aux différentes parties (témoignages - exposé expert – débat) était adéquat			4 (80%)	1 (20%)	
Total des réponses (N=10)			**4 (40%)**	**6 (60%)**	

1.5 Fiche d'évaluation de l'activité « Amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances » (N=13)

Remarque : Pour chacune des possibilités de réponses, nous présentons les occurrences de choix et leurs équivalents en pourcentages qui sont présentés entre parenthèses

1. Contenus

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance était en adéquation avec les objectifs annoncés			1 (7%)	8 (62%)	4 (31%)
2. La séance était en adéquation avec vos attentes			2 (15%)	7 (54%)	4 (31%)
3. Les témoignages étaient intéressants	1 (8%)		1 (8%)	7 (54%)	4 (31%)
4. L'exposé de l'expert était intéressant			2 (15%)	6 (46%)	5 (38%)
5. L'échange de vue était utile			3 (23%)	8 (62%)	2 (15%)
Total des réponses (N=65)	**1 (2%)**		**9 (14%)**	**36 (55%)**	**19 (29%)**

2. Organisation de la séance

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. L'agencement des parties (témoignages – exposé expert – débat) était pertinent	1 (8%)		2 (15%)	6 (46%)	4 (31%)
2. Le temps imparti aux différentes parties (témoignages - exposé expert – débat) était adéquat	1 (8%)		4 (31%)	4 (31%)	4 (31%)
Total des réponses (N=26)	**2(8%)**		**6 (23%)**	**10 (38%)**	**8 (31%)**

3. Impact

	Non répondu	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La séance a suscité de nouveaux questionnements chez moi			2 (15%)	5 (39%)	6 (46%)
2. La séance m'a inspiré des pistes d'actions concrètes à mener dans ma pratique d'enseignant			5 (39%)	6 (46%)	2 (15%)
Total des réponses (N=26)			**7 (27%)**	**11 (42%)**	**8 (31%)**

Université de Liège

Annexe 1. k: Programme Formasup

Quel est le programme et que vise-t-il ?

Formasup est un programme de 60 ECTS qui s'articule autour de la conception et de la mise en place par les participants, d'un **projet pédagogique** professionnel et personnel innovant (programme des cours).

Il propose trois modules de 20 crédits chacun dont l'étalement sur deux années académiques est conseillé, mais qui peuvent aussi être réalisées en une année : le module "Action", le module "Recherche" et le module "Analyse critique". Le programme est constitué d'un tronc commun et de trois options. Le candidat doit choisir l'une de ces trois options, qui constituera le champ d'action de ses travaux personnels.
Chaque module est ainsi constitué d'une partie commune à tous les participants (tronc commun) et d'une partie spécifique à l'option choisie.

La formation s'inscrit dans un contexte de développement professionnel, alliant réflexion, action et réflexion sur l'action. Elle a été conçue avec le souci d'individualisation des apprentissages (concentration autour du projet personnel du participant et tutorat individualisé) et de flexibilité (accordant une large place aux activités à distance). Elle permet à chaque participant d'évoluer en fonction de ses besoins en formation pédagogique et technique, de son rythme et de ses contraintes, dans le respect des exigences du programme.
Ainsi, il est obligatoire que chaque candidat soit concrètement impliqué dans des activités d'enseignement supérieur. Le programme impliquera qu'il :

- mobilise des ressources et **référents** issus de la littérature scientifique spécifique à ce niveau d'enseignement ;
- mène une **action pédagogique** dans sa classe, avec ses étudiants
- dégage de ses réflexions un projet **recherche**-intervention en lien direct avec son action pédagogique et conduise cette recherche de façon à répondre à sa question de départ ;
- **régule** cette action sur base de données tant objectives que subjectives ;
- **analyse** sa vision de l'enseignement et la rapproche de courants scientifiques existants ; **communique**, fasse part de son travail de réflexion (action pédagogique et recherche) lors d'une conférence locale et/ou internationale.

Les trois options possibles

Vous choisirez une des trois options qui constituera le champ d'action de vos travaux personnels :

Problem Based Learning
L'option PBL est coordonnée par un Collège d'enseignants de la Faculté de Médecine (Président : J. Boniver ; Chargés de cours : J.P. Bourguignon, P. Firket et D. Giet). Ce collège implique, en outre, de nombreux enseignants de la Faculté de Médecine actifs dans les activités ci-dessous (séminaires d'APP, ARC et ARP).
L'option PBL accueille les projets exploitant l'approche par le PBL (Problem Based Learning) qui impliquent, en Faculté de Médecine, les séminaires suivants :
- APP (Apprentissage Par Problèmes),
- ARC (Apprentissage du Raisonnement Clinique) et
- ARPc (Apprentissage de la Résolution de Problème)
Partant du contexte médical, la démarche sera décontextualisée pour devenir applicable à chaque projet accepté.

eLearning
L'option eLearning est coordonnée par le LabSET (Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique).
Elle accueille les projets visant la création d'activités en ligne au sein de votre cours.
Cette option peut être organisée entièrement à distance et/ou en anglais si les partenaires disposent d'équipement de vidéoconférence performant.

Réflexion-Intervention
L'option Réflexion-Intervention est coordonnée par le LabSET (Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique).
Elle accueille plus généralement tout projet (non lié au PBL et eLearning) visant une modification profonde de votre dispositif de formation.

Cette option peut être organisée entièrement à distance et/ou en anglais si les partenaires disposent d'équipement de vidéoconférence performant.

Université de Liège

Annexe 1.l: Questionnaire de satisfaction des participants pour Formasup (1re semaine présentielle 2008)

Chers accompagnés

Dans un souci constant d'améliorer la qualité des formations que nous proposons, nous essayons d'organiser le plus **systématiquement** possible des évaluations de la **satisfaction** des participant(e)s. Attention, nous ne voulons pas seulement savoir « si vous êtes contents » mais également si les exposés, témoignages, activités et séminaires d'échanges vous ont été **utiles.**

Ce petit questionnaire ne vous prendra que quelques minutes et devrait nous aider à mieux répondre à vos attentes. Strictement confidentiel, les résultats de leurs analyses offriront une vue globale et ne permettront pas d'identifier un participant donné. Merci d'y répondre directement après avoir suivi la dernière activité de votre semaine. Il est important que vous laissiez libre cours à vos **impressions personnelles** : ici, ce sont vos **avis** qui nous intéressent.

Si vous souhaitez que nous parlions avec vous de vos réponses, notez votre nom.

Encore merci.

Avant de commencer et comme aide-mémoire, voici le programme de cette semaine présentielle.

Question 1
Nous vous demandons d'indiquer votre degré de satisfaction à côté de chacun d'eux :

4 points = très satisfaisant,
3 points = satisfaisant,
2 points = peu satisfaisant,
1 point = insatisfaisant.

Nous reviendrons en détail sur ces différents éléments dans les questions précises qui suivent.

Thèmes	Personnes ressources	Votre appréciation ?
Jeudi		
La pratique enseignante : analyse et diagnostics personnel : qualité, SWOT et modèle de Groccia	Marianne Poumay	
Quelles actions pédagogiques pour améliorer les apprentissages ?		
Réflexion-Intervention, témoignage	Geneviève Gobiet	
Cadrage	Dieudonné Leclercq	
eLearning témoignage	Jacques Mignon	
Cadrage	Marianne Poumay	
PBL témoignage	Christiane Duchesnes	
Cadrage	Didier Giet	
Vendredi		

Piloter son enseignement grâce à des questions de recherche		
Pourquoi, comment mesurer l'impact ?	Dieudonné Leclercq et Marianne Poumay	
Témoignage	Marc Cloes, Christian Hanzen et Catherine Delfosse	
Comment formaliser et valoriser votre développement professionnel ?		
Pourquoi professionnaliser et valoriser votre développement professionnel ? Quelles compétences soutenir chez les enseignants ?	Marianne Poumay	
Témoignages : exploration de différents portfolios	Marianne Poumay	
Présentation du dispositif	Chantal Dupont	
Lundi		
Présentation de l'outil GIC	François Georges	
Séminaire d'échange	Participants année 1	
Mardi		
Séminaire d'échange	Participants année 2	

Question 2
Que pensez-vous de l'organisation des présentations, des informations « théoriques » et « pratiques », des activités, des témoignages au cours de la semaine présentielle ? Vous êtes :

- ☐ 1. **Satisfait**, parce que ...
- ☐ 2. **Un peu déçu**, j'aurais préféré ...
- ☐ 3. **Agréablement surpris**, car ...
- ☐ 4. **Autre** perception : je suis ... car ...

Durant cette semaine présentielle, avez-vous pu identifier facilement le fil conducteur ?
A votre avis, quel est-il ?

Question 3
Par rapport à ce que **vous attendiez** en venant participer à cette semaine présentielle, vous êtes :
(commentez votre réponse)

- ☐ 1. **Satisfait**, parce que ...
- ☐ 2. **Un peu déçu**, j'aurais préféré ...
- ☐ 3. **Agréablement surpris**, car ...
- ☐ 4. **Autre** perception : je suis ... car ...

Merci d'expliquer votre choix et de spécifier à quelle partie de la semaine présentielle (voir programme en début de questionnaire) le commentaire se rapporte plus particulièrement.

Question 4
Au cours de cette semaine présentielle, vous avez le sentiment :
(commentez votre réponse)

- 1. D'avoir **beaucoup appris**. Qu'avez vous appris ?
- 2. D'avoir **appris** quelque chose. Et notamment ...
- 3. De **ne pas avoir appris** grand chose. Si ce n'est ...
- 4. De **ne rien avoir appris** du tout. Parce que …

Merci d'expliquer votre choix et de spécifier à quelle partie de la semaine présentielle (voir programme en début de questionnaire) le commentaire se rapporte plus particulièrement.

Question 5
Que pensez-vous du **caractère pratique** (directement utilisable dans le cadre de votre intervention) des informations, modèles et activités proposées aujourd'hui ? (commentez votre réponse)

- 1. **Le côté pratique est indéniable**, cela m'aidera directement à mettre sur pied mon intervention
- 2. **Il y a certains aspects pratiques** qui m'aideront probablement à mettre sur pied mon intervention
- 3. **C'est un peu trop théorique**, je ne vois pas comment utiliser ces informations de manière pratique
- 4. **C'est beaucoup trop théorique**, l'aspect pratique est absent

Merci d'expliquer votre choix et de spécifier à quelle partie de la semaine présentielle (voir programme en début de questionnaire) le commentaire se rapporte plus particulièrement.

Question 6
Pendant cette semaine, aviez-vous une idée claire de ce que l'on attendait de vous ?

- 1. **oui**, j'ai très bien compris ce que j'aurai à faire
- 2. **plus ou moins**, j'ai compris l'essentiel.
- 3. **plus ou moins**, je n'ai pas tout compris et j'aurais besoin d'explications complémentaires.

Université de Liège

☐ 4. **non**, je n'ai pas bien compris et j'aurais bien besoin d'explications complémentaires.

Merci d'expliquer votre choix et de spécifier à quelle partie de la semaine présentielle (voir programme en début de questionnaire) le commentaire se rapporte plus particulièrement.

Question 7
Avez-vous passé de **bon moment** au cours de cette semaine ?

☐ 1. **Oui, j'y ai pris beaucoup de plaisir**, j'ai passé un moment très agréable, car ...

☐ 2. **Oui**, j'ai passé un moment agréable car ...

☐ 3. **Non**, je n'aimais pas trop car ...

☐ 4. **Non**, je n'ai pas aimé du tout car ...

☐ 5. **J'ai détesté**, car …

Merci d'expliquer votre choix et de spécifier à quelle partie de la semaine présentielle (voir programme en début de questionnaire) le commentaire se rapporte plus particulièrement.

Question 8
Durant toute cette semaine, quel est le moment qui vous a le plus plu ?

Question 9

Durant toute cette semaine, quel est le moment que vous avez le moins aimé ?

Question 10

Durant toute cette semaine, quel est le moment qui vous a le plus dérouté ?

Université de Liège

Question 11

Les séminaires d'échange des étudiants de l'année 1 se sont déroulés sous la forme de présentations, ceux des étudiants d'année 2 sous la forme de table ronde.

Quelle formule avez-vous préféré en qualité de « spectateur » ?
Quelle formule préférez-vous en qualité de « présentateur » ?
Avez-vous des propositions d'amélioration de l'une ou de l'autre ?

Un tout grand merci pour votre franchise. Nous nous efforcerons de tenir compte de vos remarques et suggestions.

Bon travail et peut-être à bientôt dans l'accompagnement de votre intervention pédagogique

L'équipe du Master Complémentaire Formasup

Université de Liège

Annexe 1. m: Programme du CAPAES

	Candidat CAPAES non-détenteur de l'AESS	Candidat CAPAES détenteur de l'AESS
cours spécifiques à l'enseignement supérieur :	*Didactique professionnelle* - 15 h - didacticiens spécialistes	
	Interventions et évaluations en grand groupe (15h) - D. Leclercq	
	Accompagnement professionnel et pratiques évaluatives (15h) - J. Beckers	
	Gestion des relations interpersonnelles avec de jeunes adultes (15h) - J.-F. Leroy	
Cours communs à l'AESS :	*Didactique générale* (10h de théorique + 10h de pratique) - J.-L. Gilles	
	Didactique spéciale - Partim 1 - 15 h	
	Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte (15h) - D. Leclercq	
	<u>Cours à option :</u> • Analyse de l'institution scolaire et politiques éducatives (15h) - J. Beckers • Approche de la diversité culturelle (10h) - A. Manço • Sociologie de l'éducation (10h) - J.-F. Guillaume • Ethique professionnelle et Éducation à la neutralité et à la citoyenneté (25h) - V. Dortu • Éducation aux médias (15h) - G. Van Cauwenberge	
	120 h	**60 h**

Formation à caractère pratique		
Accompagnement de la pratique	Accompagnement par un tuteur dans l'exercice de ses fonctions (70h)	Accompagnement par un tuteur dans l'exercice de ses fonctions (10h)
Pratiques réflexives	Analyse de situations professionnelles proposées par les étudiants assurée conjointement par le didacticien spécialiste et le didacticien généraliste (20h)	Analyse de situations professionnelles proposées par les étudiants assurée conjointement par le didacticien spécialiste et le didacticien généraliste (10h)

Université de Liège

Total formation pratique	**90 h**	**20 h**

TOTAL	**210 h**	**80 h**

Dossier professionnel
Élaboration et dépôt d'un dossier professionnel, production écrite dans laquelle le candidat CAPAES analyse son parcours professionnel au sein de la haute école dans laquelle il fonctionne ou il a fonctionné.

Université de Liège

Annexe 2. a:

Programme de la première journée IFRES

L'année passée, le thème de la première journée IFRES était "Votre enseignement est-il en forme(S)?"
La journée était organisée de la façon suivante:

La matinée

5 ateliers au choix:

- Atelier n°1 → Comment intégrer les échanges Erasmus dans les programmes de cours (Président: B. Mérenne)
- Atelier n°2 → Comment motiver les étudiants dans les amphis et ailleurs? La perspective du Bac 1. (Président: J.L. Closset)
- Atelier n°3 → Evalue t'on bien ce que l'on enseigne et qu'évalue t'on? (Président: M. Schneider)
- Atelier n°4 → Comment intégrer les stages dans les masters professionnalisants et les évaluer? (Président: J. Beckers)
- Atelier n°5 → Comment favoriser l'acquisition d'une langue étrangère dans les cursus? (Président: A. Corhay)

Séance plénière 1 (Président: J. Boniver)

- Allocution du Prof. B. RENTIER, Recteur de l'Université de Liège
- Présentation de l'IFRES (J. Boniver)
- Initiatives pédagogiques dans les Facultés:
    - Mise en ligne d'un cours d'anatomie au BAC 1 Médecine : une réponse à la problématique des grands groupes ? (P. Bonnet)
    - Entraînement à l'esprit critique et Simulation d'examens en 1° bac (D. Leclercq)
    - Formation et évaluation en ligne au baccalauréat en informatique et en ingénieur de gestion (M. Jaminon)
    - Exploitation d'une narration de recherche en mathématiques pour faciliter la transition entre les enseignements secondaire et universitaire. (J. Bair & V. Henry)
    - Concours « Faites le Pont »: une approche ludique et appliquée pour l'initiation à la conception de structures (V. Denoël)
    - Trois expériences d'approche par compétences en géographie. (B. Mérenne)

L'après-midi

Séance plénière 2 (Président: D. Leclercq)

- Le forum pédagogique sur e-Agora (M. Poumay)
- Mise en commun des 5 ateliers du matin
- Initiatives pédagogiques dans les Facultés II
    - Vers une conscientisation et une harmonisation des tuteurs APP par le coaching pédagogique et l'auto-évaluation (J.M. Foidart & V. Vierset)
    - L'apprentissage au raisonnement thérapeutique de kinésithérapie (ARTK) (D. Maquet & J.M. Crielaard)
    - L'apprentissage de la Démarche Logopédique (A.D.L.) : introduction du PBL dans la formation en logopédie (C. Maillart, F. Bourdoux, A. Sadzot)
    - Impact de tests formatifs via la plateforme WebCT sur la réussite aux tests certificatifs en médecine vétérinaire (C. Hanzen)
    - Les séminaires d'actualité sociologique: une approche collégiale (O. Kuty, M. Jacquemain, F. Schoenaers, H. Bousetta, J.F. Guillaume)
- Conférence du Prof. D. Bedard (Université de Sherbrooke): La recherche en pédagogie, un moteur pour les praticiens de l'enseignement?

Université de Liège

Programme de la deuxième journée IFRES

Organisation: B. Mérenne, D. Leclercq, M. Deum & S. Gelaes.

Cette année le thème de la journée IFRES était "Nos pratiques d'évaluation des étudiants". La journée s'est organisée de la façon suivante:

La matinée

5 ateliers au choix:

- Atelier n°1 → Evaluation de mémoires, TFE & rapports individuels (Président: J. Vromans. Témoignages de E. Battistoni & J.-F. Guillaume)
- Atelier n°2 → Evaluation des travaux de groupes (Président: R. Charlier. Témoignages de P. Kohl, D. Leclercq & F. Plumier)
- Atelier n°3 → Evaluation des stages (Président: J.-M. Dujardin. Témoignages de S. Leruth & S. Hauser, G. Philippe, B. Evrard & M. Piette, C. Rinné, G. Simons)
- Atelier n°4 → Evaluation des TP et des séances d'exercices (Président: P. Vincent. Témoignages de P. Bonnet, A. Dubois & B. Mérenne)
- Atelier n°5 → Evaluation dans le cadre de la mobilité étudiante (Président: P. Petit. Témoignages de B. Caeymaex, J. Dor & B. Gilbert)

Séance plénière 1 (Animation J. Boniver)

- Allocution du Professeur A. Corhay, Vice-Recteur
- Exposé n°1 → Enquête SMART sur les modalités d'évaluation à l'ULg (J.-L. Gilles et P. Detroz)
- Exposé n°2 → Les rapports entre objectifs et évaluation: Evaluer quoi? Comment? A quel prix? (D. Leclercq)

L'après-midi

Séance plénière 2 (Animation M. Poumay)

Témoignages portant sur des évaluations innovantes (leur construction, leur exploitation, leurs effets sur les étudiants et sur le cours)

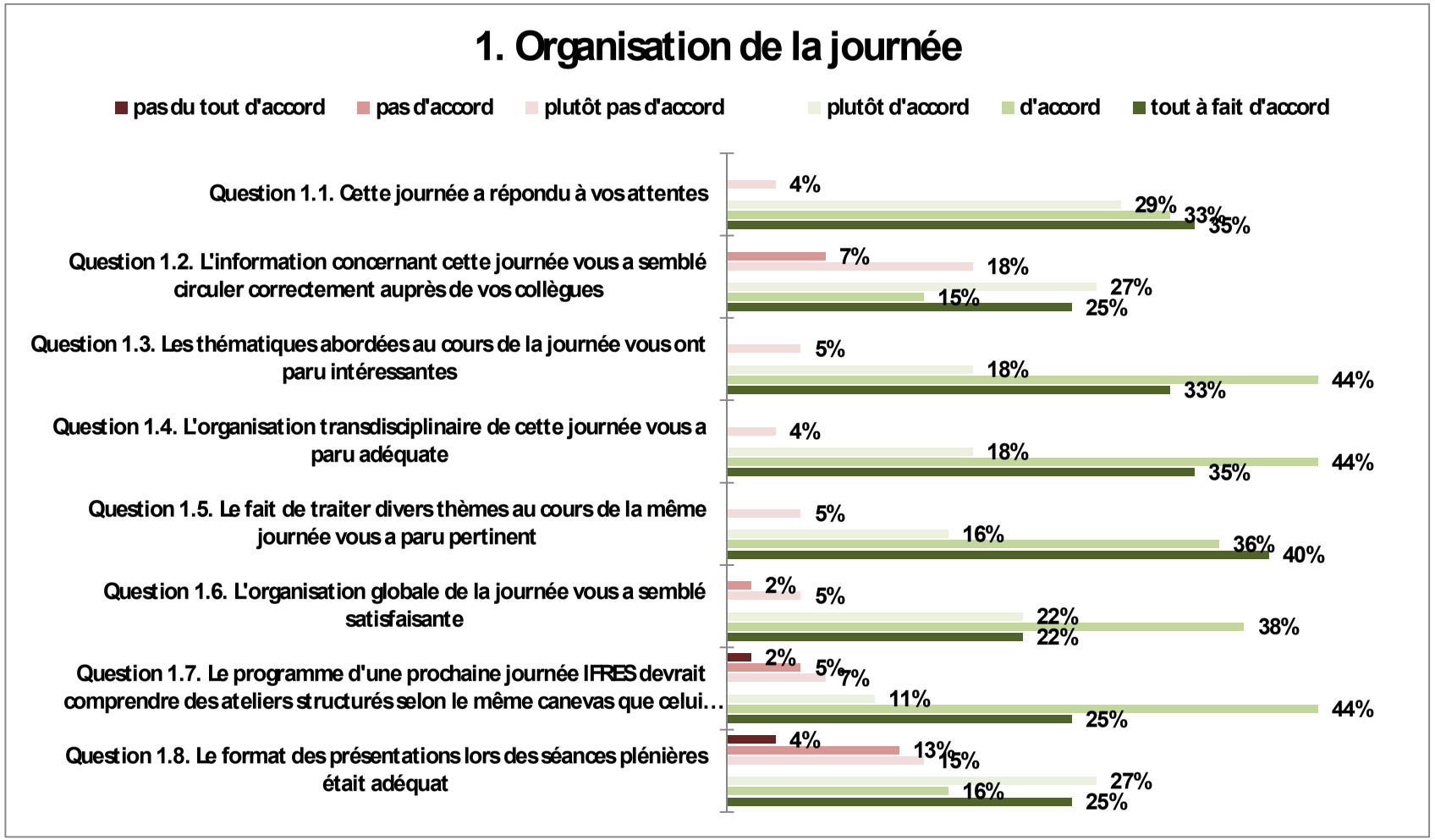
- Quels critères de qualité d'une évaluation standardisée (de type QCM) dans un cours de physique? (M. Jaminon)
- Pratiques d'évaluation des apprenants dans les formations @LTER (Equipe @LTER)
- Evaluation formative et en ligne dans un cours de médecine vétérinaire (J.-L. Hornick)
- Performances professionnelles simulées en pharmacie (G. Philippe)
- Le portfolio: exemples au Cifen (M. Deum) et en logopédie (C. Maillard)

Synthèse de la journée animée par M. Delhaxhe.

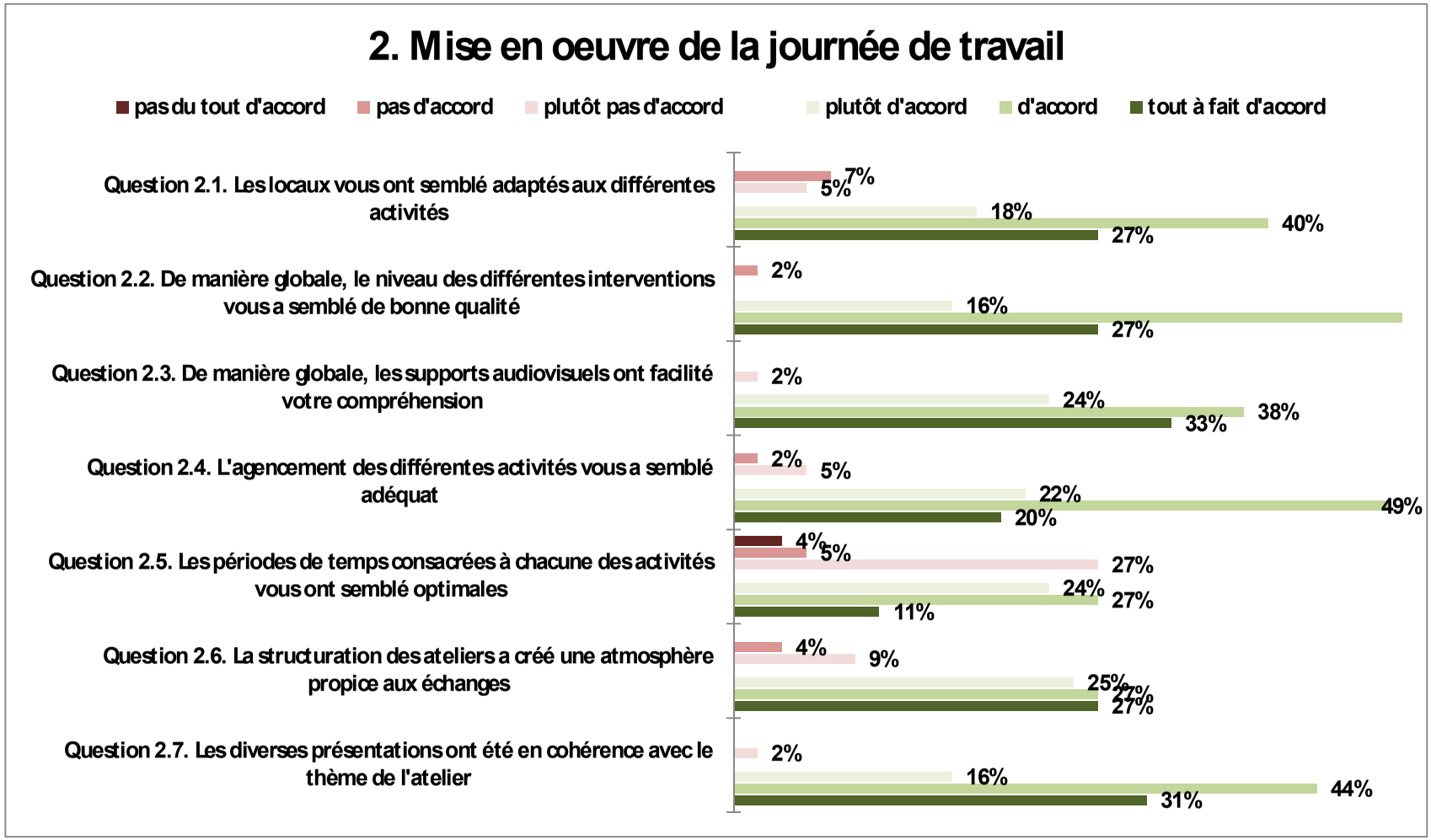
Université de Liège

Annexe 2. b: Graphiques présentant le détail des évaluations rendues pour la journée IFRES du 11 mai 2007

Distribution des réponses des participants à la première série de questions du questionnaire d'évaluation:

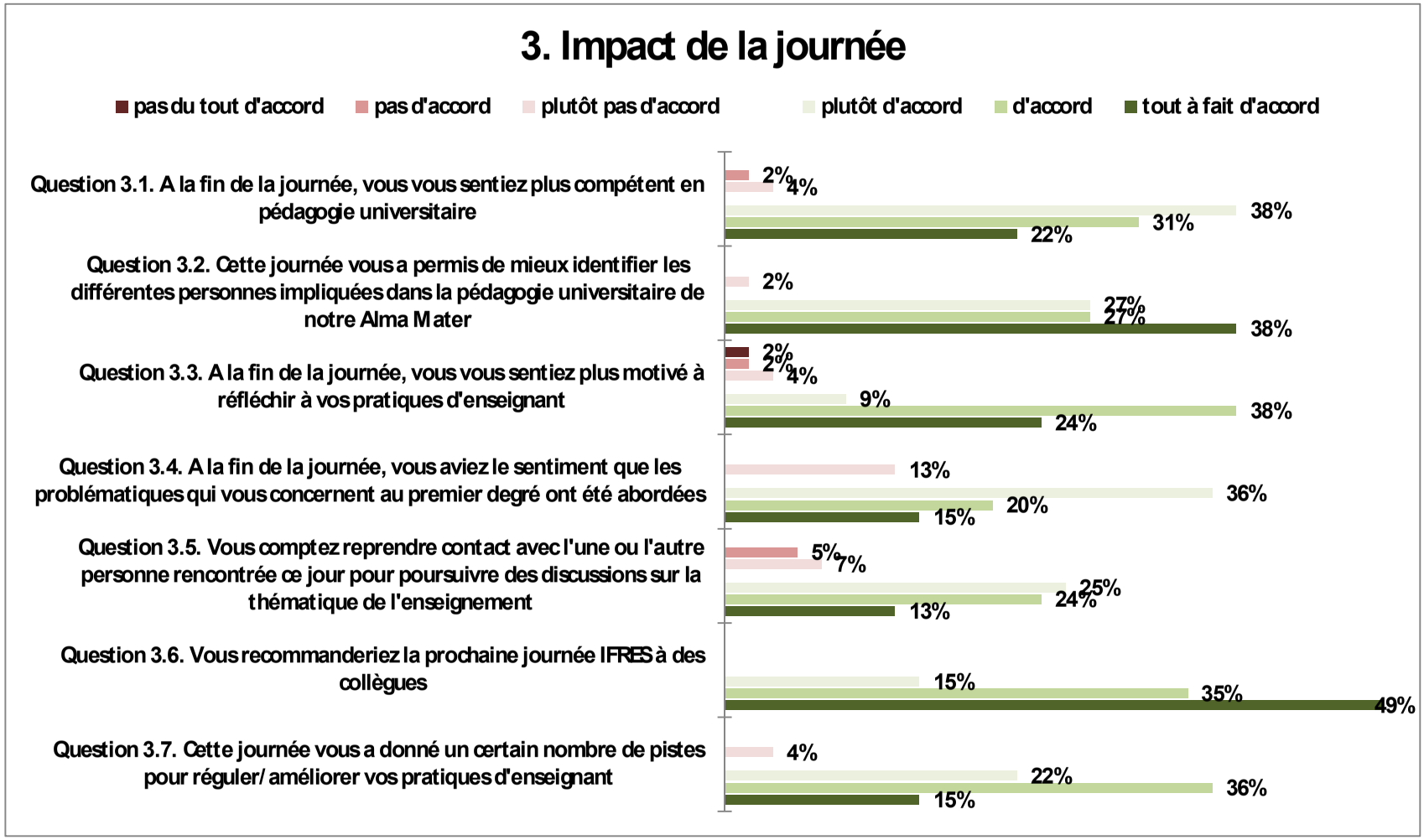


Distribution des réponses des participants à la seconde série de questions du questionnaire d'évaluation:



Université de Liège

Distribution des réponses des participants à la troisième série de questions du questionnaire d'évaluation:



Université de Liège

Université de Liège

Annexe 2. c : Tableaux présentant le détail des évaluations rendues pour la deuxième journée IFRES du 9 mai 2008

(*N*=53 répondants)

Organisation de la journée IFRES

	Sans objet	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Aucune réponse donnée	Plusieurs réponses données
1.1. Cette journée a répondu à vos attentes	2 (4%)	1 (2%)		7 (13%)	17 (32%)	17 (32%)	4 (7,5%)	5 (9%)	
1.2. L'information concernant cette journée vous a semblé circuler correctement auprès de vos collègues	3 (6%)		3 (6%)	8 (15%)	8 (15%)	20 (38%)	9 (17%)	2 (4%)	
1.3. Les thématiques abordées au cours de la journée vous ont paru intéressantes			1 (2%)	2 (4%)	20 (38%)	18 (34%)	11 (21%)	1 (2%)	
1.4. L'organisation transdisciplinaire de cette journée vous a paru adéquate	2 (4%)			4 (7.5%)	16 (30%)	19 (36%)	12 (23%)		
1.5. Le fait de traiter divers thèmes au cours de la même journée vous a paru pertinent	2 (4%)			4 (7,5%)	13 (24,5%)	22 (41,5%)	11 (21%)		1 (2%)
1.6. L'organisation globale de la journée vous a semblé satisfaisante	1 (2%)			3 (6%)	12 (23%)	21 (40%)	8 (15%)	7 (13%)	1 (2%)
1.7. Le programme d'une prochaine journée IFRES devrait comprendre des ateliers structurés selon un même canevas que celui proposé aujourd'hui	3 (6%)		1 (2%)	14 (26%)	12 (23%)	14 (26%)	7 (13%)	2 (4%)	
1.8. Le format des exposés du matin, lors de la séance plénière 1, était adéquat	5 (9%)	1 (2%)	1 (2%)	8 (15%)	12 (23%)	15 (28%)	7 (13%)	4 (8%)	
1.9. Le format des témoignages de l'après midi, lors des séances plénières 2 et 3, était adéquat	5 (9%)		1 (2%)	4 (7,5%)	10 (19%)	17 (32%)	4 (7,5%)	12 (23%)	
Total des réponses (R=477)	23 (5%)	2 (0,4%)	7 (1,5%)	64 (11%)	120 (25%)	153 (34%)	73 (15%)	33 (7%)	2 (0,4%)

Mise en œuvre de la journée IFRES

	Sans objet	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Aucune réponse donnée	Plusieurs réponses données
2.1. Les locaux vous ont semblé adaptés aux différentes activités		2 (4%)	2 (4%)	1 (2%)	11 (21%)	24 (45%)	11 (21%)	2 (4%)	
2.2. De manière globale, le niveau des différentes interventions vous a semblé de bonne qualité	1 (2%)	1 (2%)			19 (36%)	18 (34%)	8 (15%)	6 (11%)	
2.3. De manière globale, les supports audiovisuels ont facilité votre compréhension			2 (4%)	2 (4%)	12 (23%)	18 (34%)	14 (26%)	5 (9%)	
2.4. L'agencement des différentes activités vous a semblé adéquat	2 (38%)	1 (2%)	1 (2%)	10 (19%)	13 (24,5%)	17 (32%)	5 (9%)	3 (6%)	1 (2%)
2.5. Les périodes de temps consacrées à chacune des activités vous ont semblé optimales	1 (2%)	1 (2%)	7 (13 %)	16 (30%)	14 (27%)	6 (11%)	1 (2%)	6 (11%)	1 (2%)
2.6. La structuration des ateliers a créé une atmosphère propice aux échanges	2 (4%)		4 (7,5%)	12 (23%)	15 (28%)	11 (21%)	9 (17%)		
2.7. Les diverses présentations ont été cohérentes avec le thème de l'atelier	2 (4%)	1 (2%)	3 (6%)	5 (9%)	8 (15%)	20 (38%)	9 (17%)	5 (9%)	
Total des réponses (R=371)	8 (2%)	6 (2%)	19 (5%)	46 (12%)	92 25%)	114 (31%)	57 (15%)	27 (7%)	2 (0,5%)

Université de Liège

Université de Liège

Impact de la journée IFRES

	Sans objet	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Aucune réponse donnée	Plusieurs réponses données
3.1. A la fin de la journée, vous vous sentiez plus compétent en pédagogie universitaire	4 (7,5%)	2 (4%)	4 (7,5%)	8 (15%)	21 (40%)	8 (15%)	2 (4%)	2 (4%)	2 (4%)
3.2. Cette journée vous a permis de mieux identifier les différentes personnes impliquées dans la pédagogie universitaire de notre Alma Mater	5 (9%)		1 (2%)	5 (9%)	15 (28%)	15 (28%)	10 (19%)	2 (4%)	
3.3. A la fin de la journée, vous vous sentiez plus motivé à réfléchir à vos pratiques d'enseignant	8 (15%)	2 (4%)	2 (4%)	3 (6%)	14 (26%)	12 (23%)	9 (17%)	2 (4%)	1 (2%)
3.4 A la fin de la journée, vous vous sentiez plus motivés à réfléchir à vos pratiques d'évaluation	9 (17%)	2 (4%)		2 (4%)	12 (23%)	15 (28%)	10 (19%)	2 (4%)	1 (2%)
3.5. A la fin de la journée, vous aviez le sentiment que les problématiques qui vous concernent au premier degré ont été abordées	3 (6%)	1 (2%)	6 (11%)	9 (17%)	20 (38%)	6 (11%)	6 (11%)	2 (4%)	
3.6. Vous comptez reprendre contact avec l'une ou l'autre personne rencontrée ce jour pour poursuivre des discussions sur la thématique de l'enseignement	6 (11%)	4 (7,5%)	2 (4%)	5 (9%)	17 (32%)	12(23%)	7 (13%)		
3.7. Vous comptez reprendre contact avec l'une ou l'autre personne rencontrée ce jour pour poursuivre des discussions sur la thématique de l'évaluation	6 (11%)	1 (2%)	2 (4%)	6 (11%)	17 (32%)	12 (23%)	6 (11%)	3 (6%)	
3.8. Vous recommanderiez la prochaine journée IFRES à des collègues	1 (2%)	1 (2%)	1 (2%)	5 (9%)	17 (32%)	14 (26%)	12 (23%)	2 (4%)	
3.9. Cette journée vous a donné un certain nombre de pistes pour réguler/améliorer vos pratiques d'enseignant	9 (17%)	2 (4%)	1 (2%)	5 (9%)	10 (19%)	17 (32%)	4 (7,5%)	4 (7,5%)	1 (2%)
3.10. Cette journée vous a donné un certain nombre de pistes pour réguler/améliorer vous pratiques d'évaluation	10 (19%)	1 (2%)		1 (2%)	13 (24,5%)	16 (30%)	7 (13%)	5 (9%)	
Total des réponses (R=530)	61 (11,5%)	16 (3%)	19 (4%)	49 (9%)	156 (29%)	127 (24%)	73 (14 %)	24 (4,5%)	5 (1%)

Université de Liège

Annexe 3: Projets compétences

Université de Liège

FAPSE
Conseil des Etudes

Projet de développement d'un référentiel de compétences et d'approches méthodologiques innovantes en psychologie clinique

Projet déposé par l'ensemble des académiques responsables des finalités spécialisées du master en Psychologie Clinique. La personne de contact est

Prof. Jean-Jacques Detraux
Responsable du conseil des études
Psychologie et Pédagogie de la Personne Handicapée
Département des Sciences Cognitives
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Bd du Rectorat, B33 Sart Tilman
B-4000 Liège
+32 4 366 2062

Rétroactes

La FAPSE s'est engagée depuis plus d'un an dans une réflexion approfondie sur la manière de former les étudiants en psychologie clinique. Plusieurs travaux menés sous l'égide du conseil des études au cours de l'année 2006-7, ont conduit à mettre en évidence un certain nombre de questions. Les collègues interrogés sont tombés d'accord pour dire combien il est important de mieux définir les compétences attendues et d'examiner l'adéquation de ces compétences avec les demandes qui seront faites ultérieurement à l'étudiant en stage puis au futur diplômé. Une volonté se dégage aussi de proposer aux étudiants l'analyse d'une même situation problème selon divers modes d'approche théorique. Le concept de « cours intégrateurs » semble également retenir l'attention, en commençant par une meilleure articulation des cours de psychologie clinique au sein de chaque département.

Plusieurs compétences souhaitées ou souhaitables ont été avancées par nos collègues de la Faculté :

- Maîtriser les soubassements théoriques des outils psychométriques utilisés tout en sachant s'en détacher
- Savoir intégrer différents acquis permettant d'être sensible à d'autres dimensions qui interviennent dans la problématique pour éventuellement réorienter la personne qui se présente en consultation.
- Savoir mener un entretien clinique
- Savoir faire le lien entre théorie et pratique et par conséquent utiliser des éléments théoriques pour analyser des situations cliniques.
- Etre capable d'analyser une situation en faisant le lien entre les données anamnestiques, les plaintes de la personne, les outils (échelle d'anxiété, tests projectifs, …) afin de pouvoir donner à des signes cliniques une interprétation qui a du sens.
- Faire preuve d'une sensibilité à l'écoute
- Faire preuve de remise en question personnelle
- Avoir une bonne capacité relationnelle
- Etre capable d'évaluer la dynamique psychologique de la personne
- Savoir faire un diagnostic
- Faire preuve d'humilité : limite du savoir et du non savoir
- Faire preuve d'un scepticisme intellectuel
- Apprentissage à l'écoute (comprendre le langage de l'autre en sachant que l'autre s'exprime différemment de nous)
- Savoir se poser des questions, émettre des hypothèses, réfléchir, regard critique …
- Pouvoir faire une lecture globale d'une situation sans négliger certains aspects.
- Connaître les fondements des outils utilisés
- Savoir partager ses données que ce soit avec un confrère, un parent, un enfant

- Etre capable d'adaptation au niveau méthodologique dans l'examen psychologique en fonction de la personne que l'on reçoit
- Posséder une bonne idée du développement « normal » de la personne
- Savoir observer
- Etre motivé pour s'informer et se former au-delà du diplôme.
- Avoir une capacité à être et rester actif en utilisant son bagage de psychologie dans d'autres domaines.

De plus, une réflexion s'est engagée pour mieux articuler les cours de bachelier formant à l'évaluation et à la conduite d'un examen psychologique avec les cours de master axé sur l'analyse de cas dans des situations particulières.

Au niveau des démarches méthodologiques à mettre en oeuvre, l'idée générale est de faire en sorte que l'étudiant soit plus actif dans ses apprentissages. L'approche de l'apprentissage par problèmes a été suggérée. Une visite d'étude s'est faite à ce sujet à l'Université de Sherbrooke. Nos collègues de logopédie se sont lancés dans une première expérimentation d'une telle approche. En psychologie, dans le cadre du premier master, les cours portant sur l'analyse de cas, sont pensés de telle manière à impliquer davantage l'étudiant dans un cheminement de clinicien.

Dans le rapport d'auto-évaluation produit par la FAPSE en 2002, un premier effort avait été fait pour définir globalement les compétences attendues chez les psychologues. Nous reprenons en annexe l'extrait du rapport d'auto-évaluation qui concernait la tentative de mieux définir les compétences attendues chez nos étudiants et futurs diplômés. Cette tentative qui date de 2002 pourrait constituer une première base pour le travail de réflexion sur la formation en psychologie clinique. Il doit bien entendu être réactualisé (nouveau curriculum ; nouveaux enseignants)

Par ailleurs, au sein de la Fédération Belge des Psychologues et de la Commission des Psychologues, un effort existe aussi pour définir les tâches dévolues au psychologue clinicien.
Cette définition pourrait sans doute aider à mieux préciser les compétences que doivent démontrer les futurs diplômés se destinant à faire de la consultation clinique, à pratiquer des entretiens, des examens, à faire de l'observation, à remettre des conclusions, à rédiger des rapports.

Difficultés rencontrées

Dans toutes ces approches, la difficulté subsiste de préciser les compétences attendues chez le futur clinicien en psychologie et ce compte tenu de la diversité des champs de la clinique, des options théoriques qui président aux interventions psychologiques tant au niveau de l'évaluation que de l'intervention.

Globalement, il faut bien reconnaître que nous éprouvons une difficulté à mettre en place un référentiel de compétences pouvant servir de base à des stratégies innovantes en matière de formation de nos étudiants. Certes, les situations cliniques sont des situations dans lesquelles il s'agit de mobiliser à bon escient et en temps utile de multiples ressources cognitives mais bien plus, il s'agit de pouvoir mobiliser ces ressources dans une certaine urgence, et souvent avec un degré non négligeable d'incertitude (Perrenoud, 2001). Le praticien ne dispose pas nécessairement de toutes les données requises. De plus les situations rencontrées sont toutes singulières et ne permettent pas l'adoption d'une procédure unique pour l'analyse et l'intervention. Par ailleurs, notre collègue Tardif rencontré à l'Université de Sherbrooke attirait notre attention sur le fait que mobiliser et transférer des ressources acquises nécessite un entraînement et un développement par la pratique. Comme le souligne Perrenoud (2000) , il ne s'agit plus de confier cette mission de formation aux stages de pratique professionnelle ou à des travaux pratiques. Il faut mobiliser l'ensemble des formateurs, tout au long du parcours de formation de l'étudiant.

Bref la tâche est ardue et nécessite un travail de longue haleine.

La mise en place des masters est une opportunité pour développer une approche davantage intégrative, conduisant l'étudiant à faire davantage de liens entre théorie et pratiques cliniques et ce, en utilisant divers cadres théoriques de référence. Au niveau des enseignements en psychologique clinique, l'enjeu nous semble être

- de faire en sorte que l'étudiant soit davantage actif dans l'appréhension de la matière

Université de Liège

- de conduire l'étudiant à faire activement des liens entre théorie et pratique
- de permettre à l'étudiant de combiner différents cadres théoriques pour aborder une même situation clinique et enrichir ainsi sa perception des événements
- d'amener l'étudiant à se confronter à des situations de terrain d'abord en « laboratoire » puis plus directement au cours d'un stage professionnelle.

L'offre que l'Université fait à partir de l'IFRES nous semble une opportunité pour tenter de mettre en place un tel référentiel et tenter de définir des stratégies de formation pertinentes.

Les avancées actuelles

Plusieurs cours ont déjà fait ou font actuellement l'objet d'une réflexion accompagnant leur mise en place dans le programme du nouveau master. Ainsi à titre d'exemples, citons :

Chez le Prof. S. Blairy

Cours « Processus psychothérapeutiques en psychologie clinique comportementale et cognitive»

Objectifs :
Apprendre à faire un bilan psychologique et une analyse des problèmes rencontrés par le client. Théorie et exercices. (20h Th et 10h Pr)

Apprendre à récolter des informations (concrétisation, inventaire des problèmes, diagnostic psychiatrique, utilisation d'échelles de mesure).
Apprendre à se servir des modèles théoriques pour analyser les problèmes cliniques.
Apprendre à faire une théorie holistique.
Apprendre à faire des hypothèses (analyse fonctionnelle et une analyse des significations).

Méthode
Cours de 2 heures 30 afin de permettre la présentation théorique et les exercices pratiques
Des exercices d'analyse basés sur la résolution de problèmes et des jeux de rôle sont proposés à chaque cours. Les étudiants travaillent sur base de vignettes cliniques présentées par les intervenants ainsi que sur base de vidéo d'entretiens cliniques. Par ailleurs, des psychothérapeutes chevronnés et experts d'un domaine de la psychologie clinique interviennent dans ces cours.

Evaluation
Questions sur la matière vue en cours. Réflexion sur une vignette clinique. Le problème réside dans l'évaluation de la compétence « apprendre à récolter des informations » qui ne peut être évaluée par un examen classique.

Cours « Analyse de cas et interventions en psychologie clinique comportementale et cognitive »

Objectifs :
Apprendre à présenter oralement un bilan psychologique et une analyse de cas. Apprendre à tester ses hypothèses. Apprendre à rédiger un rapport écrit de l'analyse avec une réflexion sur les buts thérapeutiques et un plan thérapeutique. (30h Pr)

Méthode :
Ce cours est à prendre en parallèle au stage en psychologie clinique comportementale et cognitive. Les cas présentés seront issus de cette pratique clinique. Il se donnera, en partie, en petits groupes sous forme de supervisions. Les étudiants seront regroupés en fonction des lieux et thèmes de stage afin de favoriser la réflexion et l'échange d'information sur les problèmes rencontrés et les solutions possibles.
Certaines supervisions seront réalisées en collaborations avec des maîtres de stage (sous réserve de l'obtention d'un budget)

La présence aux supervisions sera obligatoire. Ce cours se donnera au 1er et au 2ième quadrimestre afin de permettre à tous les étudiants de le suivre en parallèle au stage en psychologie clinique comportementale et cognitive.

Evaluation :
Présentation orale d'une analyse de cas et présentation d'un dossier contenant le rapport de 3 analyses de cas.

Pour l'instant nous n'avons pas encore de recul par rapport à ce qui vient d'être décrit car ce cours commencera à se donner au 2ième quadrimestre.

Cours « interventions psychothérapeutiques en psychologie clinique comportementale et cognitive »

Objectifs :
Acquérir des connaissances théoriques et pratiques sur certains outils thérapeutiques dont l'efficacité a été empiriquement validée (15h Th et 15 Pr).

Méthode :
Présentations par des psychothérapeutes cognitivo-comportementalistes chevronnés des outils qu'ils utilisent. Présentations de cas, enregistrements vidéo et jeux de rôle et seront proposés aux étudiants.
Présentations par les étudiants eux-mêmes de certaines procédures thérapeutiques (exposés oraux préparés en collaboration avec les membres de l'unité de psychologie clinique comportementale et cognitive).

Cours de 3h permettant la présentation théorique et les exercices pratiques.

Evaluation :
Les présentations orales seront évaluées + questions sur la matière vue en cours

Remarque : pour l'instant nous n'avons pas encore de recul par rapport à ce qui vient d'être décrit car ce cours commencera à se donner au 2ième quadrimestre.

CHEZ LE PROF. S. D'AMORE

Cours Méthodes d'action psychodynamiques et systémiques:

Objectifs visés:
Au terme de ce cours, les étudiants seront :

- capables de mettre à l'épreuve de la pratique clinique des concepts, des modèles et des outils rencontrés dans les cours de sémiologie psychiatrique et psychopathologie en vue de l'exercice de leur futur métier de psychologue clinicien ;
- initiés à la réflexion critique liée à l'analyse et la synthèse des données cliniques (issues de l'observation clinique, de différents types d'outils cliniques administrés etc.) afin qu'ils puissent réaliser des hypothèses diagnostiques différentiels et des analyses de cas complets ;
- capables d'approfondir l'analyse et l'intégration des données cliniques du point de vue psychodynamique/systémique et d'envisager les points de divergence et de complémentarité de ces deux courants sur le plan de la psychopathologie et de la psychothérapie.

Méthode

Les cours de méthodes d'action Psychodynamique et de méthodes d'action Systémique s'organisent en synergie de la façon suivante :

Dans un premier temps, l'ensemble des étudiants va assister à la présentation approfondie et

détaillée d'un cas clinique par un intervenant qui a une pratique de terrain reconnue. Cette présentation sera composée de données provenant de différentes sources (observation clinique de la rencontre, dynamique relationnelle, différentes épreuves, etc.)

Dans un deuxième temps, les étudiants vont être invités à approfondir la problématique du cas exposé d'abord selon une grille d'analyse psychodynamique et ensuite, systémique. Ce travail va s'effectuer en petits groupes de 8 à 10 étudiants sous la direction des enseignants responsables du cours et des intervenants extérieurs invités.

Dans un troisième temps, les étudiants vont être impliqués dans une réflexion croisée à partir de la confrontation des deux optiques (psychodynamique et systémique).

Evaluation :
Examen écrit à partir d'une vignette clinique

Cours d' « Introduction à la Psychologie systémique ». 30 h.

Objectifs
Ce cours constitue une initiation à l'approche systémique tant sur le plan épistémologique théorique que sur celui observationnel-pratique.
Au terme du cours, les étudiants auront connaissance de l'évolution de l'approche systémique, en partant des principes épistémologiques et théoriques de base (cybernétique, la théorie générale des systèmes, la pragmatique de la communication humaine) jusqu'aux nouvelles tendances épistémologiques (le paradigme de la complexité, cybernétique de second ordre, constructivisme, constructionnisme social, connexionnisme).

Méthode
Les principaux modèles théoriques (structural, stratégique, intergénérationnel, milieu humain, expérientiel, narratif) et leur implications dans les différents contextes (clinique, scolaire, institution, travail et recherche) seront présentés à travers une méthode active et Co-constructive (jeux de rôles, travaux de groupe, vision et discussion de matériel vidéo).

Evaluation
Examen écrit qui reprend les principaux concepts de l'approche systémique

Cours de « Psychopathologie relationnelle » 30 h.

Objectifs
On proposera l'idée du psychologue clinicien comme un re-lecteur en clé systémique de la psychopathologie classique. On articulera la réflexion sur les connexions entre développement fonctionnel et dysfonctionnel de l'individu et son organisation familiale, stade du cycle vital et milieu humain.
Les étudiants seront invités à lire en les connectant les processus évolutifs normaux de la famille, le développement du cycle de vie et la transmission des mythes et des croyances dans le devenir des générations.
Les compétences à acquérir visées par le cours sont les suivantes :

- une connaissance approfondie de l'observation relationnelle
- la capacité de poser un diagnostic systémique
- la capacité à formuler des hypothèses selon le modèle du milieu humain et tri générationnel à travers une analyse de cas touchant à la phase évolutive et aux familles.

Méthode
Le matériel vidéo, clinique ou cinématographique, constituera la base expérientielle pour l'observation des dynamiques familiales de l'enfant et de l'adolescent.
Les jeux de rôles permettront la formulation active d'hypothèses diagnostiques et de travail.

Evaluation
Examen écrit à partir d'une vignette clinique dans laquelle les étudiants pourront retrouver les toutes les informations pour développer une hypothèse diagnostique en utilisant les outils observationnels et cliniques construits au sein du cours.

COURS D' « ENTRETIEN CLINIQUE AVEC LE COUPLE ET LA FAMILLE » (30H)

Objectifs
Le travail de l'intervenant systémique a pour finalité de modifier les processus qui, dans la vie du groupe familial, ont donné une origine au comportement du patient désigné afin de rechercher une signification au-delà du symptôme et aider le couple et la famille considérés comme un système à sortir du piège de la pathologie.

Sur la base de cette prémisse, le cours visera l'acquisition de compétences permettant aux futurs cliniciens de mener un entretien à travers ses différentes étapes, à savoir :

- Le Temps de l'Ecoute (la fiche téléphonique, le premier entretien, l'analyse de la demande) ;
- Les Modalités d'Observation de la Famille (les triangles, le génogrammes, les sculptures, les jeux de rôle)
- Le Diagnostic Relationnel (Hypothétisation et Recadrages comme processus diagnostiques et d'intervention)
- La Construction Thérapeutique (Syntaxe et grammaire de l'intervention)
- L'Evolution et la Gestion de la prise en charge dans les différents contextes de l'entretien systémique.

Méthode
La méthodologie du cours prévoit la construction de jeux de rôles à partir de cas cliniques présentés par Monsieur D'Amore et par les étudiants lors de leurs expériences de stage.

Evaluation
Examen écrit à partir d'une vignette clinique dans laquelle les étudiants pourront retrouver les toutes les informations pour faire l'hypothèse la construction d'un possible processus d'analyse de la demande tant du couple que de la famille selon un abord systémique.

Cours Psychologie de la famille – 30h

Objectifs
Le cours prévoit une initiation à la psychologie de la famille à travers la perspective théorique du cycle de vie. Les étudiants pourront s'approprier concrètement des concepts théoriques à travers l'application de méthodes de recherche et de clinique systémique.
On essayera aussi d'aborder les principaux problèmes de méthode et de technique systémique dans le domaine de l'observation des dynamiques relationnelles des familles et des couples.

Méthode
Cours ex-cathedra, jeux de rôles, travaux de groupe, vision et discussion de matériel vidéo.

Evaluation
Analyse de cas à travers laquelle on demandera à l'étudiant de mettre en évidence les compétences de la structure, fonctions et dynamique familiale.

CHEZ LE PROF. D. NAZIRI

Cours Méthodes d'action psychodynamiques :

Objectifs:
Au terme de ce cours, les étudiants seront :

- capables de mettre à l'épreuve de la pratique clinique des concepts, des modèles et des outils rencontrés dans les cours de sémiologie psychiatrique et psychopathologie en vue de l'exercice de leur futur métier de psychologue clinicien ;
- initiés à la réflexion critique liée à l'analyse et la synthèse des données cliniques (issues de l'observation clinique, de différents types d'outils cliniques administrés etc.) afin qu'ils

puissent réaliser des hypothèses diagnostiques différentiels et des analyses de cas complets ;
- capables d'approfondir l'analyse et l'intégration des données cliniques du point de vue psychodynamique/systémique et d'envisager les points de divergence et de complémentarité de ces deux courants sur le plan de la psychopathologie et de la psychothérapie.

Méthode :

Les cours de méthodes d'action Psychodynamique et de méthodes d'action Systémique s'organisent en synergie de la façon suivante :

Dans un premier temps, l'ensemble des étudiants va assister à la présentation approfondie et détaillée d'un cas clinique par un intervenant qui a une pratique de terrain reconnue. Cette présentation sera composée de données provenant de différentes sources (observation clinique de la rencontre, dynamique relationnelle, différentes épreuves, etc.)

Dans un deuxième temps, les étudiants vont être invités à approfondir la problématique du cas exposé d'abord selon une grille d'analyse psychodynamique et ensuite, systémique. Ce travail va s'effectuer en petits groupes de 8 à 10 étudiants sous la direction des enseignants responsables du cours et des intervenants extérieurs invités.

Dans un troisième temps, les étudiants vont être impliqués dans une réflexion croisée à partir de la confrontation des deux optiques (psychodynamique et systémique).

Evaluation :
Examen écrit à partir d'une vignette clinique

Cours Dispositifs thérapeutiques

Objectifs :
Au terme de ce cours, les étudiants seront :

- initiés à la complexité de la pratique actuelle de la psychothérapie qui s'associe à la multiplicité des modèles existants ;
- capables d'approfondir certaines notions qui caractérisent le développement du processus psychothérapeutique (cadre, relation patient/psychothérapeute, critères de guérison, etc) ;
- capables de développer une réflexion critique sur les différences et complémentarités entre pratiques psychothérapeutiques.

Méthode

L'évolution des orientations actuelles des psychothérapies est d'abord abordée à travers un bref historique qui éclaire la classification des psychothérapies en fonction des théories qui les inspirent, des buts recherchés, des critères de guérison, des modes d'action selon l'âge des sujets pris en charge, etc. sous la forme de cours ex-cathedra.

Certains dispositifs sont ensuite présentés, de façon approfondie afin de mieux saisir certains concepts et techniques qui permettent le développement du processus thérapeutique, notamment les psychothérapies d'interprétation (psychanalyse, psychothérapies inspirées de la psychanalyse), le psychodrame, la thérapie familiale, la gestalt thérapie et la bio-énergie. A cette occasion, des intervenants extérieurs/psychologues praticiens sont invités et des simulations d'entretiens psychothérapeutiques avec acteur et praticiens d'orientations différentes vont permettre aux étudiants de découvrir et d'approcher au plus près l'expérience des professionnels.

Enfin, certaines questions plus spécifiques sont abordées relatives à l'influence du contexte culturel, l'évaluation de l'effet thérapeutique, l'association des stratégies thérapeutiques au départ de matériel vidéographique.

Evaluation :
Examen écrit à partir d'une vignette clinique

Université de Liège

Cours Entretien Clinique avec l'adulte

Objectifs:

De manière générale : l'étudiant sera initié à une des activités fondamentales du psychologue clinicien : l'entretien clinique.
Après avoir été sensibilisé aux différentes dimensions théoriques et techniques, de l'entretien et en particulier de la complexité liée aux aspects intersubjectifs ; notamment l'entretien clinique en fonction des différents modèles théoriques, des champs de pratique (psychothérapie, évaluation, recherche), de l'âge de la personne, du trouble de la personnalité ; l'étudiant pourra cerner ce qu'est un entretien clinique et ce qui se mobilise chez chacun des interlocuteurs (demande, projection, transfert et contre-transfert, empathie et identification).

Méthodes :

Cours ex-cathedra, jeux de rôle, analyse d'entretiens filmés, discussion de cas présentés par des cliniciens expérimentés. Evaluation du cours par les étudiants

Evaluation :

Rapport écrit à rendre à la fin du cours à partir d'une situation clinique de stage.

Cours Psychologie de la relation d'aide

Objectifs

Par une approche théorique et une présentation de certains domaines précis de travail du psychologue clinicien, l'étudiant sera initié au domaine de la psychologie clinique actuelle et notamment aux dimensions relationnelles de la pratique clinique.

Méthode

Le terme "relation d'aide" dans le cadre de la pratique de la psychologie clinique actuelle sera développé (cours ex-cathedra et invitation de professionnels) :

- en approfondissant certains points caractéristiques de la dynamique complexe relationnelle qui se développe entre le psychologue clinicien et son interlocuteur, tels que : les modalités et les enjeux particuliers de la relation clinique, les motivations et les "fonctions" du psychologue clinicien. Cette problématique est abordée à travers des références à l'œuvre de C. Rogers, de S. Freud et d'autres psychanalystes contemporains.

- en présentant des exemples de pratique clinique dans divers domaines actuels de l'intervention du psychologue clinicien, tels que le domaine de la périnatalité, de l'adoption, de la prise en charge en urgence, en milieu carcéral, etc...

Evaluation du cours de la part des étudiants

Evaluation :

Examen écrit

Séminaire de questions approfondies en adulte

Objectifs :

Ce séminaire centré sur la relation psychologique avec l'adulte soutient l'étudiant dans les apprentissages que son expérience de stage lui permet de réaliser. Cet espace proposé à l'étudiant

Université de Liège

lui permet de partager les difficultés rencontrées sur le terrain et de poursuivre une réflexion sur les questions suscitées en stage.
Ce séminaire sensibilise l'étudiant à l'apport d'un autre clinicien et du groupe dans le travail de réflexion autour d'un cas.

Méthode

A partir des situations cliniques présentées, des questions qui se posent à l'étudiant et des problèmes rencontrés, s'élabore une discussion de cas qui envisage les discussions d'ordre transférentiel, diagnostique et thérapeutique.

Les travaux pratiques sont jumelés avec les séminaires d'accompagnement de stages et offrent une occasion de se sensibiliser aux problèmes concrets suscités par l'approche clinique, à travers les questions que poseront les étudiants stagiaires et les situations qu'ils évoqueront.

Le séminaire de 30h a lieu selon un calendrier arrêté au premier séminaire. Le calendrier des présentations est affiché aux valves. La présence de l'étudiant est obligatoire à chaque séance.

Evaluation :

Il est demandé à l'étudiant de remettre un rapport de séminaire : il s'agit d'un texte personnel qui montre comment le séminaire a provoqué des prises de conscience, des réflexions, des demandes de recherche.

Cours Introduction à la Psychologie Dynamique

Objectifs

L'étudiant sera initié aux concepts fondamentaux de la théorie psychanalytique, et à la conception psychodynamique de la personnalité.

L'étudiant sera donc sensibilisé à l'approche psychodynamique qui, s'intéresse particulièrement à l'étude des processus et des conflits conscients et inconscients qui marquent le fonctionnement psychique du sujet.

Méthode :

L'approche psychodynamique renvoie à la théorie psychanalytique, dont les principaux concepts sont exposés dans le cours (inconscient et résistances, transfert, fantasme, voie d'accès à l'inconscient, la structure de l'appareil psychique, la théorie des pulsions, la sexualité infantile, le narcissisme, les mécanismes de défense, etc.). Ces notions sont abordées successivement par l'apport de différents auteurs et de vignettes cliniques provenant de la pratique du chargé de cours en guise d'illustration.

Evaluation du cours par les étudiants

Evaluation :

Ecrite : questions de connaissance et d'analyse critique

CHEZ LE PROF. J.-J. DETRAUX

Cours Evaluation psychologique de la personne handicapée : analyse de cas

Objectifs

Le cours vise à rendre sensible l'étudiant aux particularités de l'examen psychologique avec des personnes présentant une déficience intellectuelle, sensorielle ou neuro-motrice, à lui faire découvrir des techniques d'investigation et leur adaptation possible, à le faire réfléchir à l'articulation entre diverses approches évaluatives.
L'étudiant sera amené à faire des liens entre les aspects théoriques développés dans les cours centrés sur les diverses déficiences avérées, mais aussi plus largement sur les troubles du développement ET la conduite de l'examen dans diverses situations-type (diagnostic, orientation, aide psychopédagogique, etc). Dans tous les cas, l'étudiant sera sensibilisé à la nécessité de lier évaluation et intervention.

Méthode

Après une introduction théorique, l'étudiant est confronté à des situations issues de la pratique, à partir de vignettes cliniques et de résultats d'examens pratiques chez le sujet. Un support vidéo est utilisé. Les situations sont présentées par divers professionnels (qui sont par ailleurs maîtres de stage) et les étudiants sont invités à se poser des questions, à proposer des pistes, à rassembler des éléments pertinents qui conduiront aux conclusions et propositions de suite. A l'occasion de ces présentations, diverses techniques d'évaluation sont explicitées.

L'étudiant est ensuite amené à se placer en situation d'évaluation sur le terrain et à mener une démarche évaluative respectant un canevas précis. Ces démarches sont supervisées et sont ensuite exposées et partagées avec le groupe d'étudiants

Evaluation

L'étudiant est amené à constituer un dossier d'évaluation et à tirer une conclusion personnelle. Ce dossier est discuté lors d'un examen oral en session.

Cours de Questions approfondies de psychopédagogie appliquée à la personne handicapée

Objectifs

Le cours vise à permettre aux étudiants d'approfondir une série de thématiques liées à la prise en charge des personnes avec déficience ou trouble du développement et ce, dans divers contextes d'intervention. Les étudiants sont amenés à faire des liens entre des matières abordées dans divers cours en psychologie cognitive, neuropsychologie, psychologie comportementale et cognitive, logopédie, psychologie de la famille, etc. ET les démarches d'intervention auprès de personnes en situation de handicap (enfants et adultes).

Méthode

Le cours repose sur une série d'exposés réalisés par des orateurs invités (professeurs invités dans le cadre d'échanges Socrates ou autres). Le cours accueille une série de professionnels et de parents directement intéressés par les problématiques abordées et des échanges sont suscités entre étudiants et ces publics extérieurs.
Par ailleurs, l'étudiant est amené à faire des synthèses, à documenter celles-ci par des lectures ou des visites sur le terrain complémentaires. Il constitue un dossier en tentant de faire des liens entre les divers exposés et les acquis qu'il possède.

Evaluation

Un dossier est constitué par l'étudiant et discuté en session lors d'un examen oral.

Université de Liège

Université de Liège

Le projet

Notre objectif global est de poursuivre et d'approfondir une réflexion autour de la mise en place d'un référentiel de compétences et de développement de méthodologies adéquates pour chacun des cours de psychologie clinique des deux départements de psychologie, en dégageant des aspects communs à ces enseignements et en recherchant à créer une articulation entre plusieurs des ces cours. Cette démarche concerne actuellement 9 professeurs et 25 cours.

Notre souci est également de créer des liens plus étroits entre maîtres de stages et enseignements concernés. Cet objectif est d'autant plus important que le nombre d'heures de stage a été ramené de 420 à 300hrs dans le nouveau programme des masters, ce qui ne va pas sans poser de nouvelles questions quant à la préparation des étudiants à exercer une pratique professionnelle.

Enfin l'ambition ultime serait de recentrer le curriculum du 3eBAC et des masters autour de l'évaluation diagnostique de la personne (venant jouer le rôle de colonne vertébrale de la formation) en amenant les étudiants à se servir des divers apports théoriques dispensés dans les enseignements cliniques (et autres) pour mener à bien son travail de futur professionnel clinicien.

Nous proposons un projet étalé sur deux années et comportant 7 étapes qui se poursuivront sous la coordination du Conseil des études :

Au cours de la **première année** :

1. Rassemblement de référentiels existants axés sur la fonction de psychologue clinicien ainsi que des méthodologies conduisant à l'acquisition de ces compétences. Prise en considération du travail déjà accompli tant dans la Faculté que dans d'autres Facultés de Psychologie.
2. Poursuite et finalisation de l'enquête sur le terrain auprès d'un échantillon de psychologues cliniciens dans divers services (enquête commencée en 2006-7) afin d'appréhender à la fois les divers facettes du psychologue clinicien d'aujourd'hui et de cerner les attentes des maîtres de stage et des professionnels susceptibles d'employer nos jeunes diplômés
3. Travail approfondi avec les 9 collègues concernés et définition de compétences communes pour ces divers cours ainsi que de compétences spécifiques liées à l'une ou l'autre orientation en psychologie clinique. Cette phase suppose le concours d'un « coach » consultable dans des phases plus techniques de définition des compétences
4. Finalisation d'un premier document et validation de celui-ci par un groupe représentatif de psychologues cliniciens (maîtres de stages, collaborateurs scientifiques, autres) exerçant dans divers services et selon diverses options théoriques.
5. Création d'un document de base reprenant le référentiel de compétences et approbation par le Conseil facultaire
6. Définition des méthodologies d'enseignement les plus à même de conduire les étudiants à l'acquisition des compétences et définition des critères d'évaluation. Ce travail se fera pour chaque cours de psychologie clinique. Une articulation entre les cours sera réfléchie chaque fois qu'elle s'avérera utile et faisable compte tenu des moyens disponibles en termes d'encadrement. Une étude des moyens humains et matériels nécessaires pour mettre en place de manière effective ces démarches méthodologiques viendra compléter ce travail.

Au cours de la **deuxième année**

7. Mise en place progressive des démarches méthodologiques et mise en place d'un suivi
8. Production d'un rapport final sur l'ensemble du travail accompli et diffusion de celui-ci

Au cours de ce processus, nous projetons d'avoir une rencontre (au moins) avec nos collègues de l'Université de Sherbrooke afin de pouvoir bénéficier de leur avis critique sur notre démarche.

Le **planning** pourrait être le suivant :

Janvier - Février 08 : point 1 & 2
Mars - Avril 08 : point 3

Mai 08 : point 4
Juillet 08 : point 5 avec approbation par le Conseil Facultaire de septembre 08
Septembre - Octobre 08 : point 6
Novembre 08 : rencontre avec les collègues de Sherbrooke
Novembre 08-Avril 09 : point 7
Juillet - septembre 09 : point 8

Moyens nécessaires

Pour mener à bien cette démarche, nous avons besoin
- d'une possibilité de consultation d'un expert en matière de création de référentiel de compétences (généraliste) : estimation d'une vingtaine d'heures par mois (en particulier pour les phases 3 à 6)
- d'une aide au niveau facultaire pour la collecte de données, le secrétariat des réunions de travail, la rédaction des rapports et la mise en place des démarches méthodologiques (coordination, circulation de l'information,…) : estimation d'une 40 heures par mois tout au long du projet.

Annexe – Extrait du rapport d'auto-évaluation de la Fapse (2002)

0bjectifs généraux et spécifiques de la formation en Sciences Psychologiques

L'objectif principal de formation en psychologie proposée par la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education est de former des personnes intéressées par le fonctionnement du psychisme humain, à l'intervention professionnelle et à une réflexion critique et théorique. Cette formation vise à préparer le futur praticien à travailler tant avec des individus, des groupes d'individus, des structures organisationnelles.

Le psychologue est appelé à travailler dans de nombreux secteurs. Ceux-ci ne sont pas nécessairement en rapport direct avec les orientations plus particulières choisies par les étudiants au cours de leurs études, même si le choix de telle ou telle orientation peut constituer un argument dans la négociation avec un employeur potentiel.

Les emplois que peuvent occuper les diplômés sont notamment
- emploi en psychologie clinique (centres de santé mentale, centres d'orientation, centres de réadaptation, services de neuropsychologie...) et pratique privée
- emploi dans le domaine de la psychologie scolaire et la psychopédagogie appliquée aux troubles de l'apprentissage et de la déficience
- emploi dans l'entreprise et les organisations diverses
- emploi dans la recherche fondamentale au niveau académique ou au niveau privé
- emploi dans la recherche en rapport avec le secteur social et les soins de santé (toxicomanie, services urgences, domaine du handicap, domaine de l'inadaptation sociale, etc.)
- emploi dans les ministères
- emploi dans des centres hospitaliers généraux et / ou dans des centres de réadaptation fonctionnelle qui ont des conventions avec l'INAMI (cardiologie, oncologie, douleur chronique)

a) objectifs attendus en regard des attentes de la société

Dans la grande majorité des cas, pour répondre aux attentes des employeurs des personnes et des organisations qui font appel au psychologue, les futurs licenciés seront amenés à effectuer les tâches suivantes :
- se situer dans un contexte (institutionnel, social,..)
- (re)placer la démarche individuelle (vis-à-vis du client) dans le cadre d'un fonctionnement institutionnel plus vaste, impliquant l'articulation des interventions de praticiens relevant de discipline différentes
- faire émerger la ou les questions pertinentes dans la situation à laquelle le praticien est confronté
- choisir une ou des méthodes susceptibles d'objectiver la problématique et d'apporter des éléments de réponse aux questions posées
- appliquer des techniques d'observation, d'évaluation, de manière individuelle ou collective

- mettre en rapport les résultats obtenus lors de l'évaluation et les référents théoriques et les modélisations sous-jacents à la démarche évaluative
- en tirer des conclusions utiles pour le client en relativisant ce qui doit l'être et en pointant les éléments essentiels en relation avec la demande du client
- faire le lien entre les propositions issues des évaluations et des propositions de traitement, d'interventions diverses (indications thérapeutiques, propositions d'aménagement de telle ou telle situation,..)
- faire le contrôle et le suivi des interventions proposées et en évaluer correctement l'efficacité (jugement critique) ; le cas échéant, savoir modifier l'intervention en fonction de critères explicites (pour rappel, le psychologue a, comme d'autres praticiens, une obligation de moyens et non de résultats)
- animer, coordonner des réunions mono- ou pluridisciplinaires
- gérer, superviser des équipes réunies autour d'un projet et mobiliser les ressources nécessaires et appropriées

Les compétences attendues et nécessaires pour réaliser ces tâches font appel à
- une rigueur scientifique dans l'approche des problèmes humains, complexes : celle-ci se traduit par une capacité à se documenter de manière systématique et critique, par une maîtrise de méthodologies répondant à des questions correctement formulées, par un traitement des données – qu'elles soient quantitatives ou qualitatives- selon des techniques éprouvées. A cet égard, un bagage en statistiques et en méthodologie expérimentale est incontournable. Elles constituent un fondement à toutes techniques d'évaluation de la personne ou des systèmes.
- Une capacité d'écoute supposant non seulement une empathie envers autrui mais aussi et surtout une connaissance et une articulation avec les référentiels théoriques pertinents
- Un savoir faire sur le plan clinique fondé sur des connaissances théoriques constamment actualisées
- Une capacité à formuler des hypothèses et à raisonner en tenant compte du multi-déterminisme des phénomènes analysés
- Une capacité à construire une relation qu'elle soit clinique, prescriptive ou de recherche, adaptée à l'objectif et aux personnes impliquées
- Une capacité à travailler en interdisciplinarité voire en transdisciplinarité, supposant un minimum de maîtrise de concepts ne relevant pas directement de la discipline psychologique.
- Une capacité à remettre en cause son propre comportement dans le cadre de son activité professionnelle, à se ressourcer et à s'impliquer activement dans des formations continuées

Les attitudes essentielles que toute personne qui utilise ses services est en droit d'attendre d'un psychologue universitaire sont : l'écoute, l'observation, la curiosité intellectuelle, la rigueur méthodologique, le souci de contrôler son activité et de la remettre en question de manière permanente.

b) <u>objectifs liés aux missions et finalités de l'institution et en fonction des caractéristiques de la FAPSE</u>

Chaque étudiant devra, au terme de sa formation, être à même de pouvoir analyser de manière détaillée une situation impliquant des êtres humains, que ceux-ci soient considérés isolément ou en groupes, dans un contexte particulier
(familial, scolaire, professionnel, etc.). Cette analyse devra permettre de proposer une intervention propice à amener un changement allant dans le sens d'une meilleure adaptation de(s) l'individu(s) à son milieu et une meilleure qualité de vie.

Le corps enseignant de la FAPSE a le souci, tout au long de la formation de développer des capacités

- à porter un jugement critique sur ce qui est lu, entendu et observé
- à maîtriser des techniques de recherche documentaire (où, quoi, comment) en utilisant les outils appropriés
- à adopter une attitude de curiosité intellectuelle (capacité à poser un regard « naïf » sur des faits, des événements présentés et à créer des liens entre diverses approches présentées)
- à apprendre à apprendre et apprendre ensemble (co-construction de savoirs)
- à prendre des initiatives et à gérer sa propre formation
- à interagir de manière utile avec le corps enseignant et avec les professionnels expérimentés
- à appliquer de manière rigoureuse des techniques d'évaluation et analyse de données

- à développer une réflexion sur les aspects éthiques que comportent les situations rencontrées et à maîtriser les règles déontologiques liées à l'exercice de la profession.

Il s'agit aussi de viser à développer des capacités en lien avec la citoyenneté : implication au niveau du fonctionnement de l'institution universitaire, ouverture sur le monde culturel et social, engagement individuel et collectif.
Les étudiants sont préparés à transmettre et partager leur savoir acquis à d'autres publics et à montrer, par leur conduite et attitudes personnelles, une image correcte de l'apport de la discipline psychologique à la vie en société.

Le profil de formation comprend

- une formation théorique de base permettant à l'étudiant de se familiariser avec les fondements de la discipline psychologique et avec les concepts et modèles utilisés dans des disciplines connexes (pédagogie, physiologie, neurologie, biologie, sociologie, philosophie, ….)
- une formation théorique ciblée sur un certain nombre de domaines intéressant l'étudiant et conduisant tantôt à l'approfondissement de théories fondamentales tantôt à l'approfondissement des liens entre théories et pratiques psychologiques
- une formation pratique basée sur une mise en situation, une prise de recul critique par rapport aux pratiques découvertes sur le terrain et une réflexion centrée sur ses propres capacités et limites
- une mise en situation de recherche avec contribution personnelle et originale au développement des sciences psychologiques

Mise en lien des tâches et compétences à mobiliser avec la contribution des dispositifs de formation actuels

Remarque préliminaire : pour réaliser les tableaux qui suivent, nous nous basons sur le programme des cours, les intitulés des orientations, modules et cours, sur les contrats pédagogiques fournis par les enseignants

a) compétences « transversales »

Les tâches (compétences à mobiliser et à développer)	La contribution des dispositifs de formations actuels
Développer la capacité à porter un jugement critique sur ce qui est lu, entendu et observé	Dans de nombreux cours, lectures obligatoires et conseillées, travaux en groupes, présentations orales des lectures, rapports écrits témoignant de cette capacité, travail de recherche personnelle (mémoire). Certains cours (p.ex. Cognition sociale) sont organisés sous la forme de séminaires de recherche
Développer la capacité à maîtriser des techniques de recherche documentaire	Cours P035 Ressources documentaires et exploitation de la littérature en psychologie
Développer une attitude de curiosité intellectuelle	Nombreuses illustrations dans les cours, rencontres avec des experts du terrain, visites, travaux pratiques en 1ère licence (7 ECTS) stages Cours de questions approfondies (une quinzaine)
Développer la capacité à apprendre de manière autonome et à co-construire des savoirs ainsi que la capacité à s'auto-évaluer	Analyse de cas Dynamique de groupes Jeux de rôle Stages (2 x 20 ECTS) et séminaires d'accompagnement (2 x 1,5 ECTS)
Développer la capacité à gérer sa propre formation	Choix parmi 4 orientations en première licence puis système modulaire (27 modules) avec une grande souplesse (possibilité de ne suivre qu'un cours dans un module) et une quinzaine de cours à option dont certains dans d'autres Facultés Possibilités de bourses Erasmus
Développer les capacités à interagir de manière utile avec le corps enseignant et des	Disponibilités des enseignants et assistants (plages de rendez-vous, interactions via le courrier électronique)

professionnels expérimentés	Plusieurs cours de licences se font sous la forme de séminaires privilégiant les interactions avec les étudiants Régulation via le Conseil des Etudes
Développer les capacités à appliquer des techniques d'évaluation et analyse de données recueillies auprès de personnes	P008 Méthodes d'observations, d'examen et d'entretien : cours collégial en 1ère licence permettant un apport théorique de base et des illustrations P003 Systématique des tests P015 Pratique des tests P002 problèmes de statistique et utilisation de logiciels P042 Entretien clinique avec l'adulte P073 Entretien clinique avec l'enfant et l'adolescent Un module consacré aux techniques projectives P076 Techniques d'investigation en psychologie du travail P080 Techniques d'entretien en psychosocial Etc. Plusieurs cours de modules thématiques abordent l'évaluation dans des situations particulières (neuropsychologie, handicap, troubles psychopathologiques, psychologie comportementale, etc.)
Développer les capacités à développer une réflexion sur des aspects éthiques des interventions	Plusieurs cours dans les modules abordent les aspects éthiques
Amener à la maîtrise de règles déontologiques	P001 et P036 Cours de déontologie (3 ECTS en tout)

b) <u>compétences plus spécifiques</u>

Les tâches (compétences à mobiliser et à développer)	**La contribution des dispositifs de formations actuels**
Amener l'étudiant à -maîtriser des contenus spécifiques -approfondir des connaissances théoriques -se construire des points de repères et un ensemble de références	Cours sont proposés totalisant heures et ECTS. Ces cours peuvent être regroupés comme suit : <u>Psychologie clinique</u> : -psychologie dynamique, psychologie humaniste, psychologie systémique, psychologie de la santé, psychologie de la personnalité, psychologie clinique et comportementale, psychologie différentielle, psychologie du vieillissement, psychologie des émotions, psychologie du langage, psychologie de la sexualité -toxicomanie, neuropsychologie de l'enfant, de l'adulte, du langage, délinquance sexuelle , psychologie des déficiences intellectuelles neuromotrices et sensorielles, psychopathologie développementale <u>Psychologie sociale et psychologie du travail et des organisations :</u> Ergonomie, gestion et valorisation des ressources humaines, psychologie du travail, intervention dans les organisations <u>Psychologie développementale et éducationnelle</u> Développement cognitif, développement du langage, développement des troubles du processus cognitifs Développement affectif et social, psychologie de l'adolescent Développement et troubles du calcul, du langage écrit, orientation scolaire, intervention précoce, intégration scolaire, immigration, apprentissage des langues étrangères, bilinguisme, acculturation <u>Psychologie cognitive et biologique</u> Psychologie sociale expérimentale et cognitive,

Université de Liège

	sociologie psychopharmacologie expérimentale, psychologie cognitive appliquée, neuropsychologie, neuropharmacologie, intelligence artificielle, psychologie expérimentale et biologique de l'apprentissage Ethologie et psychologie animale
Confronter l'étudiant à l'analyse de cas -en psychologie de l'enfant et adolescent -en psychologie de l'adulte	Approche analytique et systémique, approche psychopédagogique, approche neuropsychologique, séminaires d' accompagnement de stages Approche analytique et systémique, approche comportementale, approche neuropsychologique Séminaires d'accompagnement de stages
Analyse de situations critiques - au niveau scolaire - au niveau familial - au niveau des organisations	Pratiques éducatives familiales, relations famille - école, éducation parentale et familiale
Faire comprendre l'intérêt d'une approche intégrative (éclairages différents, lectures différentes d'une même situation)	
Permettre l'acquisition de méthodologies de recherche	Cognition sociale Modélisation en psychologie Utilisation de logiciels Questions approfondies d'analyse de données Supervision mémoire
Permettre l'acquisition de techniques d'investigation du fonctionnement de la personne et amener l'étudiant à faire le lien entre évaluation et intervention	Utilisation de tests psychométriques, techniques projectives, évaluation du langage, évaluation psychopédagogique, évaluation neuropsychologique, Techniques d'évaluation et de rééducation en neuropsychologie Techniques d'évaluation en psychologie du travail Techniques d'entretien
Se mettre soi-même en situation et s'auto-analyser	Dynamique de groupe Jeux de rôles en méthodologie d'intervention psychosociale dans les organisations Séminaires de stage

Compétences médicales

Introduction

La Faculté de Médecine est engagée depuis longtemps dans un processus de réflexion à propos de la formation des médecins et a installé en 2000 une réforme appelée « le Renouveau pédagogique » (1).

Université de Liège

Diverses activités pédagogiques ont été mises en place pour contribuer au développement de compétences professionnelles des étudiants: mises en situation, apprentissage au raisonnement clinique (ARC) et à la résolution de problèmes cliniques complexes (ARPc)…

Les membres du Département de Médecine Générale ont participé activement à cette réforme. En outre, ils ont introduit des évaluations axées sur les situations professionnelles : ECOS (Examen Clinique Objectif Structuré) et EMS (Entrevue Médicale Simulée).

L'ensemble de la démarche entreprise à la Faculté s'inscrit dans le courant d'idées qui vise à former des professionnels efficaces, capables de répondre adéquatement aux besoins de leurs patients et de la société.

Le projet déposé aujourd'hui poursuit deux grandes directions. La première concerne les compétences de tout médecin et la deuxième les compétences des médecins généralistes.

Après avoir défini le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons, nous présenterons les deux objectifs. Le cadre méthodologique sera ensuite défini et nous terminerons par les résultats escomptés.

Contexte

Des référentiels de compétences pour les médecins ont été décrits, à un niveau international, dans le but de répondre aux besoins sociétaux en évolution.

Deux cadres de compétences nous semblent particulièrement intéressants : le « Cadre de compétences CanMEDS 2005 pour les médecins » développé par le Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada et « WONCA Europe 2005 », fruit de la réflexion de la « European Society of General Practice/Family Medicine ». Ces référentiels résultent d'une recherche évolutive menée dans le cadre des changements sociétaux auxquels les médecins doivent répondre au mieux.

CanMEDS 2005 décrit, à partir de sept grands rôles, les compétences de tout médecin alors que WONCA Europe 2005 s'attache à la définition des compétences spécifiques du médecin généraliste. Il existe, bien entendu, une communauté d'idées et une continuité entre ces deux cadres.

Le Département de Médecine Générale assure la formation spécialisée de plus d'un tiers du contingent d'étudiants terminant les études de médecine de base. Il bénéficie donc d'une population assez grande pour évaluer ses actions de manière significative. L'évaluation des enseignements par les enseignants et étudiants est une pratique largement utilisée qui pousse les chargés de cours et maîtres de stage du Département à poursuivre une réflexion approfondie dans le domaine pédagogique.

Université de Liège

Objectifs

1a) Suivi du développement de deux compétences du cadre CanMEDS 2005 dans le curriculum de base (7 années d'études de base)

Notre premier objectif se base sur le constat qu'une compétence se développe dans la durée : l'étudiant doit acquérir un ensemble de ressources internes, mettre en place des outils d'acquisition de ressources externes, faire face à des situations variées lui permettant de mobiliser ces ressources et apprendre à évaluer et à réguler ses actions pour qu'elles deviennent efficaces. La formation doit donc offrir à l'étudiant des occasions répétées de développer l'ensemble des éléments constituant la compétence.

Notre objectif est d'analyser, tout au long des études médicales de base, la construction de deux compétences médicales définies dans CanMEDS 2005 à l'adresse de l'ensemble des médecins: collaborateur au sein d'une équipe pluridisciplinaire et communicateur.
Au-delà du projet IFRES, ce travail devra être étendu ultérieurement aux autres compétences du cadre CanMEDS 2005.

Notre but est de proposer des recommandations au niveau facultaire. Ces recommandations pourraient avoir trait aux objectifs de cours, à la méthodologie, aux dispositifs d'évaluation…en lien avec les 2 compétences visées.

1b) Poursuite de la démarche dans le curriculum de Médecine Générale (2 années de Master complémentaire en Médecine Générale)

La démarche d'analyse de 2 compétences initiée au niveau des études de base se poursuivra dans le curriculum du Master complémentaire de Médecine Générale (qui concerne 1/3 des étudiants qui terminent les études de médecine de base).

Notre but est d'engager des actions concrètes dans le master complémentaire en médecine générale : adaptation ou création de dispositifs d'apprentissage ou d'évaluation, redéfinition d'actions prioritaires…

2) Adaptation des référentiels de compétences aux besoins de la société belge en matière de Médecine Générale

La réalité quotidienne du Médecin Généraliste belge doit être prise en compte dans le développement de compétences pour que la formation réponde au mieux aux besoins de la société. Il est donc important de valider les référentiels existants auprès du public concerné et de les adapter si cela s'avère nécessaire. Bien que nous ne doutions pas du caractère universel de ces référentiels, certains rôles pourraient apparaître prédominants par rapport à d'autres dans la pratique quotidienne du Médecin Généraliste en Belgique.

Notre deuxième objectif de ce travail est la validation, par les maîtres de stage (250 Généralistes en exercice) et chargés de cours (8 Généralistes en exercice) du Département de Médecine Générale, des référentiels CanMEDS et WONCA et la pondération des compétences en fonction de la fréquence d'utilisation dans la pratique quotidienne de ces professionnels. Nous envisageons aussi d'interroger des patients pour analyser leurs représentations de la profession. L'ensemble de ces données nous permettra de proposer un référentiel en Médecine Générale répondant bien aux besoins exprimés par les différents publics concernés et adapté à la société belge.

Ce référentiel adapté sera ensuite confronté aux enseignements du Master complémentaire en Médecine Générale. Des modifications, adaptations, compléments ou encore suppressions de dispositifs d'apprentissage seront proposés pour que la formation soit plus en adéquation avec les besoins perçus.

Université de Liège

Méthodologie

1a) Suivi du développement de deux compétences du cadre CanMEDS 2005 dans le curriculum de base

Les deux compétences, travail collaboratif et communication, ont été choisies parce qu'elles nous paraissent revêtir une importance particulière aux yeux des usagers et devront trouver un développement important les années à venir.
Il existe par ailleurs une littérature importante dans le domaine du travail collaboratif interprofessionnel et de la communication médicale (4, 5). Nous pourrons nous en inspirer.

Le cadre CanMEDS et la littérature seront analysés pour préciser les concepts sous-tendus par les notions de travail collaboratif et de communication.
L'identification des savoirs, savoir-être, savoir-faire et ressources externes à mobiliser ainsi que des situations professionnelles dans lesquelles ces compétences peuvent s'exercer est un préalable indispensable pour rendre explicites les notions sous-jacentes à l'expression générale des compétences.

Ce travail préliminaire nous fournira des balises et points de repère pour élaborer une carte à entrées multiples représentant au mieux le développement non linéaire et constamment enrichi d'une compétence (6, 7). Nous pourrons envisager des situations professionnelles de plus en plus complexes permettant de mobiliser, de solliciter et d'intégrer de plus en plus de ressources internes et externes. Le repérage des « apprentissages critiques » permettra de concevoir les étapes de développement de ces compétences.

Cette carte permettra une analyse approfondie des programmes d'enseignement actuels à tous les niveaux de la formation médicale de base. L'analyse aura donc bien pour objet la prise en compte, le développement et l'évaluation des deux compétences précitées.

Elle s'enrichira ensuite des réflexions et représentations des enseignants que nous interrogerons à titre individuel au sujet du développement de ces 2 compétences.

1b) Poursuite de la démarche d'analyse du curriculum de Médecine Générale

La même démarche d'analyse que celle décrite ci-dessus sera appliquée au curriculum du Master complémentaire en Médecine Générale.
Les enseignants en Médecine Générale seront également interrogés sur leur perception du développement des 2 compétences.

2) Adaptation des référentiels de compétences aux besoins de la société belge en matière de Médecine Générale

Pour atteindre notre deuxième objectif, nous interrogerons, par voie de questionnaire, les maîtres de stage liés au Département de Médecine Générale. Nous leur soumettrons les référentiels CanMEDS et WONCA et leur proposerons une réflexion concernant le bien-fondé, l'importance et la fréquence des compétences mentionnées en relation avec leur profession au quotidien.

Des entretiens individuels ou l'organisation de groupes focalisés permettront aux participants de justifier leur avis, de préciser leurs représentations du métier.

Nous aboutirons à la production d'un référentiel adapté au contexte belge en Médecine Générale.

Les chargés de cours entameront une réflexion et des actions pour modifier certains cours du Master complémentaire en Médecine Générale et de la formation continuée.

Université de Liège

Résultats escomptés.

1) Suivi du développement de deux compétences du cadre CanMEDS 2005 dans le curriculum médical général

a) recommandations au niveau facultaire et ébauche d'une réflexion centrée sur les compétences

b) actions concrètes dans le Master complémentaire en Médecine Générale : adaptation des cours (contenu, méthodologie) et révision des évaluations.

2) Adaptation des référentiels de compétences aux besoins de la société belge en matière de Médecine Générale

- production d'un référentiel adapté au contexte belge

- actions concrètes dans le Master complémentaire en Médecine Générale : adaptation des dispositifs d'apprentissage (contenu, méthodologie) et révision des évaluations en fonction également des résultats de l'objectif 1b de ce projet.

Références

(1) Boniver J. Les études de médecine à l'université de Liège : le renouveau pédagogique de la faculté de médecine. Rev Méd Liège 2004, **59**, 717-730

(2) Frank J.R. Le cadre de compétences CanMEDS 2005 pour les médecins : l'excellence des normes, des médecins et des soins. 2005, Le Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada, Ottawa

(3) The European definition of general practice/family practice. WONCA Europe 2005 Edition. 2005, The European Society of General Practice/Family Medicine, Barcelona.

(4) D'Amour D. et al. The conceptual basis for interprofessional collaboration : core concepts and theoretical frameworks. J Interprof Care 2005, **S1**, 116-131.

(5) Guide Calgary-Cambridge de l'entrevue médicale: les processus de communication. http://www.medfam.umontreal.ca/CC-Fr.pdf, consulté 9 juillet 2007.

(6) Beckers J. et al. Un dispositif à visée professionnalisante. Bull. du CIFEN Puzzle 2007, **22**, 43-47

(7) Tardif J. L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. 2006, La Chenelière Education, Québec

Université de Liège

PROJET « COMPÉTENCES »

APPLIQUÉ AU MASTER EN LOGOPÉDIE.

Projet déposé par l'ensemble des académiques responsables des finalités spécialisées du master en logopédie, à savoir :

- **Finalité «Voix-orthodontie » : M. Limme** (Département de sciences dentaires, Orthodontie et pédodontie) et **C. Finck** (Département des Sciences Cliniques : Oto-rhino-laryngologie et audiophonologie)
- **Finalité « Neuropsychologie du langage et troubles des apprentissages verbaux » : M. Poncelet** (Département des Sciences Cognitives, Neuropsychologie des apprentissages et du langage)
- **Finalité « Langage oral et handicap » : J.-J. Detraux** (Département des Sciences Cognitives, Psychologie et pédagogie de la personne handicapée) et **C. Maillart** (Département des Sciences Cognitives, Logopédie clinique)
- **Finalité « Surdité » : P. Lefebvre** (Département des Sciences Cliniques : Oto-rhino-laryngologie et audiophonologie)

Personne de contact :
Christelle Maillart
Responsable du conseil des études « Logopédie »

Bât 33. Logopédie clinique
Boulevard du rectorat
4000 Liège
04-366.22.37
christelle.maillart@ulg.ac.be

Université de Liège

Université de Liège

1. I. Contexte

1. Champ d'action de la logopédie

« L'orthophoniste-logopède, thérapeute de la communication et du langage, intervient pour toutes les pathologies de la parole, de la voix et du langage oral et écrit, quelle que soit leur origine, chez l'enfant, l'adolescent, l'adulte et la personne âgée. Il est le thérapeute qui assume la responsabilité de la prévention, de l'évaluation, du traitement et de l'étude scientifique des troubles de la communication humaine et des troubles associés. Dans ce contexte, la communication englobe toutes les fonctions associées à la compréhension et à l'expression du langage oral et écrit, ainsi qu'à toutes les formes appropriées de la communication non-verbale. », définition adoptée par le CPLOL (*Comité permanent de liaison des orthophonistes/logopèdes).*

2. Evolution de la profession

Ces quinze dernières années, la recherche a considérablement fait évoluer les connaissances scientifiques en matière de développement et de pathologies du langage et plus largement de la communication. Le vieillissement de la population a confronté le monde médical à de nouvelles maladies (exemple : syndromes dégénératifs). Par ailleurs, des technologies de pointe sont mises à la disposition des médecins pour diagnostiquer, traiter, soulager, pallier les maladies et les handicaps (exemple : implants cochléaires). De nouvelles pratiques thérapeutiques spécifiques aux différentes pathologies ont été validées. Le champ d'action du logopède, thérapeute de la communication et du langage, s'est dès lors considérablement élargi. Le logopède intervient à chaque âge de la vie : de la guidance alimentaire du nourrisson prématuré à la personne âgée en soins palliatifs. Il est un partenaire incontournable au niveau de la prévention, du diagnostic et du traitement des pathologies langagières et oro-faciales. Les actes dont un médecin peut charger un logopède sont vastes et impliquent de ce professionnel paramédical des connaissances scientifiques solides, des gestes techniques précis et des compétences humaines de haut niveau (cf. en annexe *Profil professionnel du logopède*). Cette évolution professionnelle contraint les logopèdes à développer de nouvelles compétences spécifiques qui leur permettront d'accomplir des actes de plus en plus précis. Parallèlement, les logopèdes doivent développer des compétences transversales leur permettant, par exemple, d'être un partenaire efficace au sein d'une équipe multidisciplinaire.

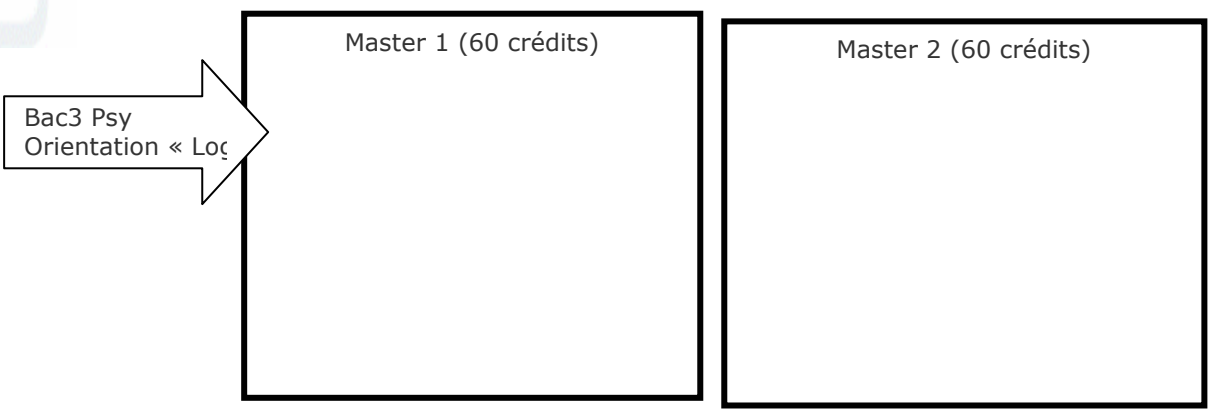
Cette évolution professionnelle rapide a des conséquences sur les offres de soins. Actuellement, notamment en exercice libéral, il s'avère difficile de trouver des logopèdes acceptant de prendre en charge certaines pathologies telles que les aphasies, dysphagies, laryngectomies, surdités, dysphasies ou autres atteintes liées au domaine du handicap. L'ensemble de ces domaines fait pourtant partie intégrante du champ d'action de la logopédie.

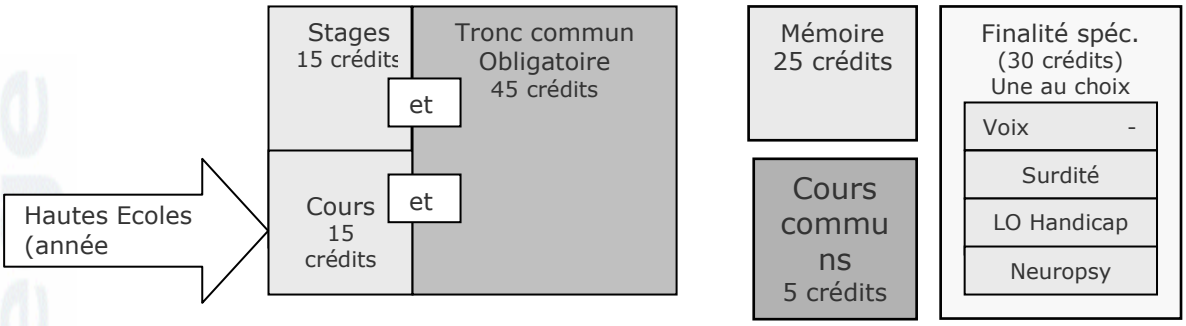
→ ***Conséquence*** **: il est impératif que la formation universitaire en logopédie s'adapte à cette évolution professionnelle, voire l'anticipe.**

3. Le master en logopédie à l'ULg

Pour répondre à cette évolution professionnelle, le programme de master en logopédie de notre université a adapté son offre de formation en ouvrant trois finalités spécialisées (*Orthodontie et voix* ; *Langage oral et handicap* ; *Trouble des apprentissages et neuropsychologie du langage*). Une dernière finalité (*Surdité*) est en préparation. Cette offre de formation est tout à fait novatrice et unique, tant au niveau national qu'international, ce qui devrait renforcer son attractivité. Une des originalités de ce programme est qu'il a été conçu comme complémentaire à la formation dispensée dans les Hautes Ecoles (programme adapté en master 1) et qu'il peut également, via le suivi des 30 ECTS liés à une finalité spécifique, servir de formation continue aux titulaires d'un diplôme de licence ou de master en logopédie (cf. figure 1).

Figure 1. Structure globale du master en logopédie à l'ULg





Actuellement, le nombre d'étudiants concernés par le master en logopédie est en pleine expansion. Cette année, nous avons plus de 55 étudiants inscrits en BAC3 « logopédie » et 8 étudiants en année préparatoire. Le nombre d'étudiants inscrits en master 1 est de 39 et, dans la troisième licence en logopédie (futur master 2), on retrouve également plus d'une trentaine d'étudiants. Globalement, plus de 120 étudiants sont concernés en 2007-2008 par le cursus en logopédie. L'ouverture, l'an prochain, des finalités spécialisées en master 2 devrait encore attirer des étudiants supplémentaires.

4. Forces et faiblesses de la formation actuelle.

La formation universitaire proposée actuellement en logopédie à l'ULg permet à l'étudiant d'acquérir un bagage théorique solide, constitué de connaissances de haut niveau et actualisées. Les principales forces du master résident donc dans la qualité, la spécificité et la variété de la formation théorique offerte.

Par contre, nos étudiants éprouvent fréquemment des difficultés à mobiliser, ou à intégrer dans la pratique, les contenus théoriques appris. Ainsi, ils font spontanément peu de liens entre des connaissances théoriques vues dans différents cours ou entre leurs connaissances théoriques et les apprentissages réalisés en stage. Ce manque d'intégration nuit à la qualité de leur formation clinique et est certainement la principale faiblesse de la formation actuelle.

→ ***Conséquence*** **: pour offrir une formation de qualité, tant au niveau théorique que clinique, il est indispensable d'améliorer la coordination entre les objectifs poursuivis au cours (développement de savoirs) et en stages (développement de savoir-faire et savoir-être).**

1.1

5. Objectifs du projet « compétences » en logopédie :

Le présent projet poursuit deux objectifs principaux :

1. Amélioration de l'**adéquation** entre les **exigences professionnelles** et la **formation** universitaire
2. Amélioration de la **formation clinique universitaire**, via une meilleure **intégration** entre cours théoriques et formation clinique

Université de Liège

Université de Liège

2. II. Le projet

Cette section présente les dispositifs pédagogiques existants et les projets futurs qui pourraient être mis en place grâce aux moyens dégagés par l'obtention du projet « compétences ». Ces dispositifs seront détaillés par objectif.

2.1 Objectif 1 : « Amélioration de l'adéquation entre les exigences professionnelles et la formation universitaire »

1. Dispositif pédagogique déjà mis en place :

2.2 Cours de "maîtrise de la langue française"

- **Compétence visée :** « *(…), l'orthophoniste doit réellement maîtriser la langue locale et avoir un niveau d'expertise concernant les aspects complexes et techniques du traitement du langage, une connaissance de sa complexité et de son usage, qui vont bien au-delà de ce qui peut être attendu d'autres professionnels* ». (Commentaire du CPLOL sur l'opinion exprimée par la section pour l'emploi, les affaires sociales et la citoyenneté [SOC/113] à propos de la Directive du Parlement Européen et du Conseil sur la reconnaissance des qualifications professionnelles COM(2002) 119 final-2002/0061 (COD)-2002). Aujourd'hui, il n'est pas rare de constater chez des étudiants en logopédie, voire chez des logopèdes diplômés, la persistance de difficultés non négligeables en français (principalement au niveau de l'orthographe). L'objectif du présent cours est donc d'amener les étudiants à un excellent niveau de maîtrise de la langue française.

- **Méthodologie :** Un cours ("Maîtrise de la langue française") a été mis en ligne dès juillet 2007. Des tâches d'entraînement (ex. dictées, détections d'erreurs, exercices de vocabulaire) sont disponibles via WebCT. Des étudiantes- monitrices romanistes modèrent le forum de discussion et répondent aux questions des étudiants en logopédie.

- **Evaluation :** Une évaluation critériée a été mise en place en collaboration avec le master interuniversitaire UCL-ULB en logopédie. Ce test comprend trois parties : deux d'entre elles ciblent les compétences orthographiques (une dictée « classique » et une tâche de détection d'erreurs, tâche sélectionnée pour son caractère écologique), tandis que la troisième (un questionnaire à choix multiples) permet d'évaluer les compétences lexicales et grammaticales des étudiants.

2. Projets futurs :

2.3 A. Elaboration d'un référentiel de compétences professionnelles propre à la pratique logopédique européenne

Ce n'est qu'après avoir créé un référentiel de compétences, en concertation avec les professionnels, que nous pourrons définir, de façon précise, les outils pédagogiques qui permettront aux apprenants de développer au mieux leurs différentes compétences (savoirs, savoir-faire et attitudes) et d'être le plus en adéquation possible avec les exigences du milieu professionnel. Ce référentiel de compétences pourra être décliné en différentes versions selon les différentes finalités du master.

Mettre au point un référentiel de compétences nécessite d'identifier puis de choisir les compétences indispensables à la profession. Pour que ce référentiel soit le mieux adapté possible, il nous semble indispensable de le créer en collaboration avec les acteurs de terrain (associations professionnelles et maîtres de stage).

Pour ce faire, nous respecterons la méthodologie suivante (Aymar, 2003) :

- Création d'un référentiel d'emplois, détaillant les missions, tâches et actes confiés aux logopèdes (et ce dans tous les domaines de la profession).
- Création d'un référentiel de compétences, en sélectionnant, parmi toutes les compétences identifiées, celles qui sont essentielles pour l'exercice de la profession.
- Création d'un référentiel de ressources, explicitant les savoirs, savoir-faire et attitudes, dont la combinaison avec les moyens mis à disposition, permet la mise en œuvre des compétences requises.

Le travail réalisé récemment par l'Université de Montréal pour la formation clinique en orthophonie pourrait être une base très utile à la réflexion disciplinaire. L'Université de Laval (Québec) projette également de s'inscrire dans cette démarche de réflexion autour des compétences. Les collaborations existantes devront donc être renforcées. Il est évident que le référentiel de compétences devra être adapté aux spécificités de la pratique européenne (certaines différences existent, notamment, au niveau des champs d'action du logopède).

Voici, à titre d'exemple, un extrait du cadre référentiel pour le développement des compétences des étudiants développé à l'Université de Montréal :

Université de Liège

Compétence 2. : Évaluer le langage, la parole, la déglutition et la voix ainsi que leur impact sur la communication et les habitudes de vie

Habiletés :

2.1 L'étudiant recherche les informations pertinentes (histoire de cas, informations au sujet du dossier, équipe interdisciplinaire, autres) pour avoir une vue d'ensemble de la problématique et afin d'orienter l'évaluation

2.2 L'étudiant effectue l'évaluation de la communication en utilisant les moyens (outils, tâches) pertinents

2.3 L'étudiant analyse, interprète et fait la synthèse des résultats dans le but de poser une conclusion orthophonique

2.4 L'étudiant communique les résultats suite à l'évaluation et à la conclusion orthophonique

2.5 L'étudiant fait les recommandations appropriées à la conclusion orthophonique

2.6 L'étudiant dépiste un problème de communication

Chaque habileté est définie par un certain nombre d'indicateurs qui peuvent évoluer en fonction de l'avancement de la formation. Dans notre exemple, l'habileté 2.5. « *L'étudiant fait les recommandations appropriées à la conclusion orthophonique* » s'opérationnalise selon les propositions suivantes :

Première période de stage (automne) :

- Habileté non évaluée

Deuxième période de stage (hiver) : évaluation des indicateurs :

- Émet des propositions de recommandations
- Réfère le client à d'autres services au besoin

Troisième période de stage (printemps): évaluation des indicateurs :

- Formule les recommandations pertinentes

Quatrième période (fin d'année)

- Priorise les recommandations et les transmet adéquatement au client et à son environnement

Cinquième période (dernière année)

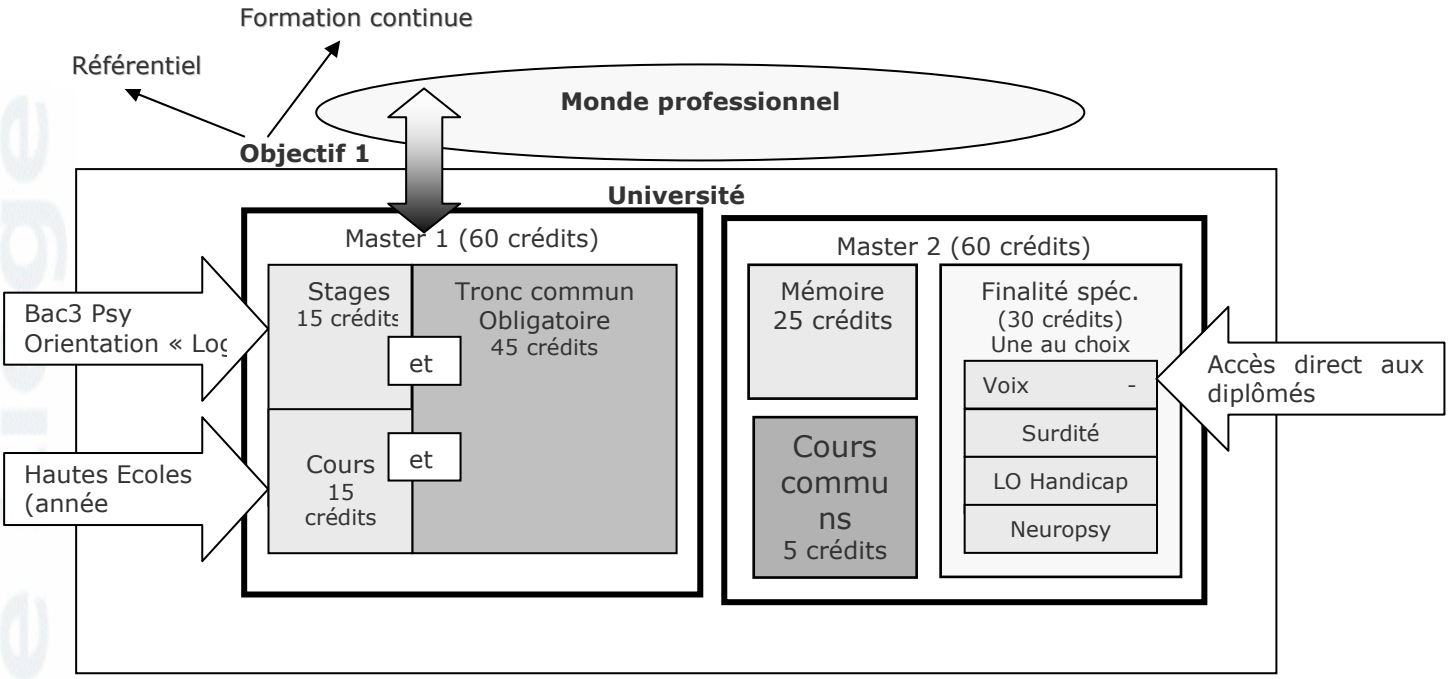
- Priorise les recommandations pertinentes, les transmet et aide le client à accéder aux ressources

2.4 B. Instauration d'un programme de formation continue

Maintenir une pratique de qualité tout au long de la vie professionnelle est un défi majeur pour tout logopède clinicien. L'étudiant en logopédie doit être conscientisé à cette nécessité de formation continue. La structure du programme imposé par les accords de Bologne facilite la mise en œuvre d'un programme de formation continue, via les finalités spécialisées. En effet, toute personne porteuse d'un diplôme jugé équivalent au master en logopédie (master ou licence en logopédie) a un accès direct aux finalités spécialisées et peut donc, via le suivi de l'équivalent d'une demi année universitaire (30 crédits), obtenir une spécialisation reconnue. Ces dispositions devraient attirer les diplômés désireux de parfaire leur formation mais aussi les étudiants issus du cursus habituel. En effet, la mixité du public de master 2 (étudiants en logopédie et logopèdes déjà diplômés) devrait être extrêmement stimulante pour nos étudiants. L'intervision entre logopèdes cliniciens et étudiants en logopédie devrait être favorisée, qui apportant son expérience professionnelle, qui un cursus théorique plus récent. L'organisation de cette formation continue demande néanmoins un important travail logistique (faire connaître l'offre de formation, faciliter l'accès à la formation à des personnes professionnellement actives par des horaires adaptés, etc.).

Figure 2. Premier objectif : amélioration de l'adéquation entre les exigences professionnelles et la formation universitaire

Université de Liège



2.5 Objectif 2. Amélioration de la formation clinique universitaire

Notre volonté d'amélioration de la formation clinique universitaire en logopédie passera par les points suivants : 1) meilleure intégration entre cours théoriques et cours cliniques, 2) meilleure préparation clinique aux stages, 3) meilleur suivi de ces derniers et 4) intégration interprofessionnelle.

1. Meilleure intégration entre cours théoriques et cours cliniques.

2.6 Dispositif existant : A.D.L. (Apprentissage de la Démarche Logopédique).

Les A.D.L. sont une adaptation du concept P.B.L. (Problem Based Learning) au contexte particulier de la logopédie (cours créé en 2006-2007). Ce cours est axé sur l'apprentissage contextualisé, intégré et centré sur l'apprenant. Il est destiné aux étudiants de master 1. L'objectif principal des A.D.L. est de développer le raisonnement clinique des étudiants, via l'utilisation de stratégies générales de résolution de problèmes et le développement d'un réseau organisé de connaissances et de compétences spécifiques. Les étudiants y travaillent en petits groupes, sur des vignettes cliniques leur proposant une situation problème à résoudre. Accompagnés par un tuteur clinicien, les étudiants résolvent ensemble le problème proposé, en respectant différentes étapes : analyse de la vignette, élaboration d'hypothèses, lecture de documents complémentaires, mise en commun des informations récoltées, résolution finale du problème.

2.7 L'objectif principal des ADL est de développer les compétences cliniques des étudiants en logopédie, via un concept de cours innovant et dynamique. L'évaluation du projet par les étudiants qui y ont pris part en 2006-2007 nous a conforté dans l'idée que ce dispositif pédagogique permet de rencontrer l'objectif fixé. Ce cours permet aux étudiants de développer leurs compétences, à différents niveaux : spécifique (exemple : être capable de cibler et planifier des objectifs thérapeutiques adaptés),

démultiplicatif (exemple : être capable de retirer l'essentiel d'un texte, d'un test ou d'un matériel présenté, dans un temps limité), stratégique (exemple : être capable de travailler en groupe) ou encore dynamique (exemple : avoir envie de travailler en logopédie clinique).

2.8 Projet à implémenter : extension des ADL à d'autres domaines en logopédie

2.9 Pour l'instant, le cours ADL se donne en master 1, dans le domaine des troubles développementaux du langage oral, du langage écrit et du calcul. A terme, il pourrait être intéressant de développer des projets similaires dans les autres domaines de la formation (comme par exemple les nouvelles finalités du master 2). Par ailleurs, cette implantation d'une méthodologie inspirée du PBL, dans d'autres domaines que la logopédie générale, répondrait également à une demande des étudiants.

2. Meilleure préparation clinique aux stages

2.10 Situation existante :

2.11 Actuellement, les étudiants commencent leur stage sans véritable préparation à cette activité clinique. Ils disposent d'un bon bagage théorique, mais se sentent souvent dépourvus une fois sur le terrain. Ils éprouvent régulièrement des difficultés d'intégration de leurs connaissances.

2.12 Projet :

Nous souhaiterions mettre en place un cours en bac 3 (qui viendrait remplacer ou compléter un des cours à option actuellement disponibles), qui viserait à développer chez les étudiants un certain nombre de compétences transversales, qui leur seront utiles dans leur activité clinique, peu importe le domaine dans lequel celle-ci s'exercera. Ce cours pourrait comprendre des séances communes avec le *Cours PSYC1008 « Méthodes d'observation, d'examen et d'entretien »* (cours actuellement donné aux étudiants de master 1 en psychologie), ainsi que des séances spécifiques à la filière logopédique. Plus particulièrement, nous souhaiterions, via des méthodes actives (le cours prendrait vraisemblablement la forme de séminaires de préparation aux stages), amener les étudiants à développer les compétences suivantes :

- **Observation**
  La plupart des stages commencent par une période d'observation, censée permettre à l'étudiant de se familiariser avec les pratiques professionnelles (évaluation, rééducation, communication avec le patient …). Néanmoins, nous constatons que certains étudiants tirent peu de bénéfices de cette période, ne sachant pas ce qu'ils doivent observer. Un des objectifs de ce cours serait donc d'apprendre à l'étudiant à observer, dans une situation donnée, les éléments pertinents en fonction de ses objectifs de travail. La méthodologie utilisée sera le visionnage de vidéos, sans, puis avec grille d'observation.

- **Communication**
  Le logopède est le thérapeute qui assume la responsabilité de la prévention, de l'évaluation, du traitement et de l'étude scientifique des troubles de la communication humaine et des troubles associés. Il est donc primordial qu'il maîtrise lui-même les bases d'une bonne communication. L'objectif visé serait de développer chez l'étudiant de bonnes habiletés communicationnelles, quelle que soit la personne à qui il s'adresse (jeune enfant sans langage, adolescent en difficulté, parents, enseignants, …) ou la situation dans

Université de Liège

laquelle il se trouve (rééducation, bilan, remise de conclusions, …). La méthodologie utilisée sera le visionnage de vidéos et le travail par mise en situations (stimulation d'un enfant sans langage, entretien avec des parents, …).

- **Auto-évaluation**
  L'objectif serait d'amener l'étudiant à être acteur de sa formation, en lui permettant de mieux connaître ses forces et ses faiblesses (en termes de savoirs, savoir-faire et attitudes) et ainsi d'auto-réguler ses apprentissages. La méthodologie serait l'instauration d'un processus d'auto-évaluation des compétences (idéalement, tout au long de la formation).

3. Meilleur suivi des stages

2.13 Dispositif existant : Guide du stagiaire

En septembre 2007, nous avons créé un "Guide du stagiaire". L'objectif de ce guide est d'assurer une plus grande homogénéité des exigences de stage et d'apporter un support à l'étudiant. Ce guide a été présenté aux maîtres de stage de logopédie générale, lors d'une réunion d'information sur l'organisation des stages dans le nouveau master. Il reprend les informations suivantes :

- Aspects administratifs.
- Attentes par rapport au stagiaire (activités obligatoires, facultatives, rapport, …).
- Grille d'auto-évaluation des compétences (à remplir avant, pendant et après le stage).

2.14 Projets : réunions avec les maîtres de stage et les étudiants

Afin d'améliorer le suivi des stagiaires, il nous semble indispensable de travailler à la fois avec les maîtres de stages, et avec les étudiants.

A. Rencontres avec les maîtres de stage

Notre projet est d'organiser des rencontres ponctuelles, réunissant les maîtres de stages et les responsables pédagogiques de la formation universitaire en logopédie autour de questions relatives à l'organisation et au déroulement des stages. Dans un premier temps, ces réunions devraient permettre de (re)définir avec précision le rôle du maître de stage, ainsi que celui des stagiaires. La participation des maîtres de stage à cette étape de réflexion nous semble indispensable pour assurer un suivi approprié des étudiants sur leurs divers lieux de stage. Par ailleurs, ces rencontres serviront de lieu de partage d'idées et d'expériences entre les différents thérapeutes d'un même domaine. Elles serviront à connaître les besoins du terrain, ce qui permettra par la suite d'y répondre de façon appropriée (par exemple en établissant un programme de formation continuée adapté). A terme, ces réunions entre maîtres de stage et responsables pédagogiques en logopédie pourraient être organisées par filières. Notons que ces rencontres pourraient également nourrir la réflexion concernant le référentiel de compétences (cf. objectif 1).

Rencontres avec les étudiants

Nous souhaiterions également organiser des séminaires d'accompagnement de stage. Les objectifs de ces séminaires seraient multiples : assurer une meilleure coordination entre la formation dispensée à l'ULg et les apprentissages réalisés en stage, permettre aux étudiants d'avoir une réflexion critique sur leurs pratiques, créer un espace-temps permettant aux étudiants d'exprimer leur vécu en stage et d'échanger leurs idées par rapport au travail qu'ils réalisent. Ces séminaires pourraient être organisés et animés par une «personne relais» (ni académique, ni maître de stage, mais personne ressource au niveau pédagogique).

4. Intégration interdisciplinaire

2.15 Dispositif existant : A.I.P. (Apprentissage Inter-Professionnel)

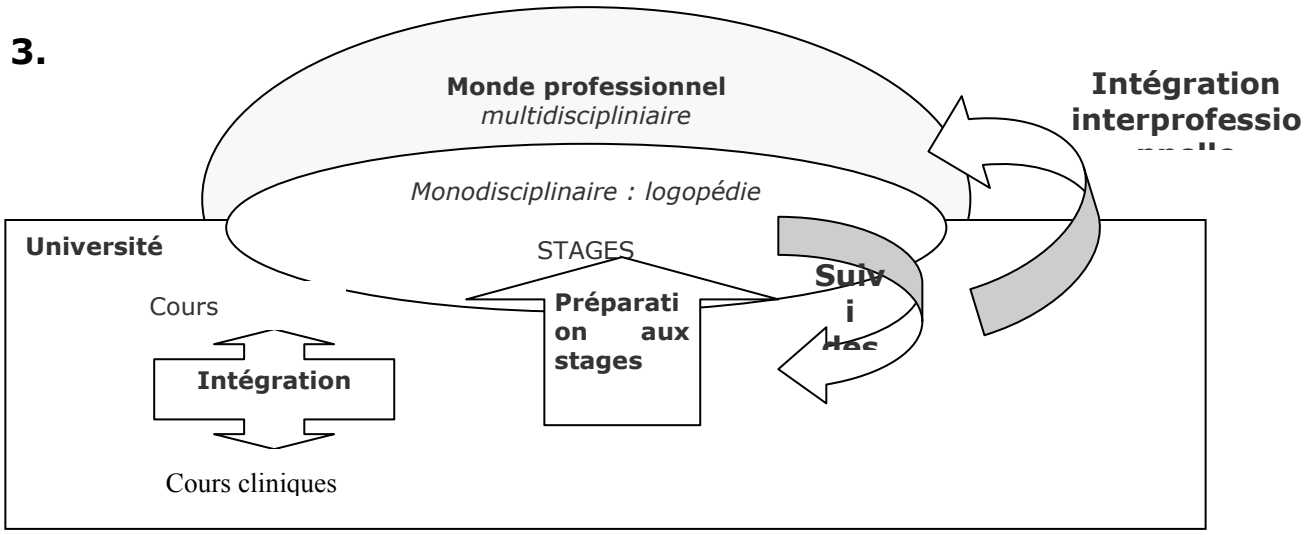
Université de Liège

En janvier 2007, à l'initiative de l'IFRES, un séminaire d'A.I.P. a été réalisé en collaboration avec la Faculté de Médecine. Cette séance avait pour objectif de réunir des étudiants en médecine (filières O.R.L. ou pédiatrie) et des étudiants en logopédie, tous en fin de formation, autour de problèmes cliniques communs. Les étudiants des deux formations ont été invités à analyser et discuter de problèmes cliniques en groupes uni-professionnels et ensuite en groupes bi-professionnels. Les productions des groupes, pour chaque problème clinique, ont été discutées en mettant en évidence les spécificités de chacune des approches. Cette séance nous conforte dans notre volonté de développer des projets d'apprentissage interprofessionnel précoce afin de permettre aux étudiants d'apprendre à mieux connaître des professions avec lesquelles ils seront en contact dans leur future profession, et par là même améliorer leurs compétences de collaborateur.

2.16 Projet : ADL-complexes

La formation des futurs logopèdes se doit de prendre en compte les aspects multidisciplinaires de l'intervention logopédique. Dans ce cadre, nous souhaiterions instaurer, en master 2, des ADL complexes. Ces ADL-c s'inspireraient de la méthodologie des ARPc (Apprentissage à la Résolution de Problèmes Complexes) utilisée en médecine. L'objectif principal de ces ADL-c serait d'apprendre aux étudiants à gérer des situations cliniques complexes, nécessitant l'intégration des connaissances issues des différentes filières de la logopédie, voire de différentes professions en lien avec celle-ci. Durant les séminaires, les étudiants travailleraient par petits groupes, et seraient amenés à rencontrer différents professionnels (exemple : médecin généraliste, orthodontiste, instituteur, …). Il serait intéressant d'envisager une certaine coordination entre ce nouveau dispositif et les A.I.P.

Figure 3. Second objectif : amélioration de la formation clinique universitaire



Université de Liège

4. III. Profil de la personne ressource recherchée

Pour réaliser les différents projets proposés dans la section précédente, il sera nécessaire d'engager une personne ressource ayant une formation en logopédie. Cette personne servira de « personne relais » entre les étudiants, les maîtres de stage, le monde professionnel et les responsables universitaires de la formation en logopédie. Outre d'importantes capacités de coordination, d'organisation et d'animation, cette personne devra présenter un intérêt particulier pour la conception et la mise en place de situations pédagogiques visant des compétences spécifiques ou transversales importantes pour le futur logopède. Les compétences recherchées sont listées ci-dessous :

Compétences visées :

1° Connaissance des réalités liées à la pratique logopédique

- La personne engagée devra
  - être logopède
  - avoir une certaine expérience clinique en logopédie
  - avoir démontré un souci de formation continue en logopédie (participation à des formations, des conférences, etc.)
  - être sensibilisée à la complexité de la pratique logopédique en Belgique (INAMI, etc.)

Une implication personnelle dans une association professionnelle en logopédie sera un atout.

2° Implications dans la formation en logopédie

- La personne engagée devra se montrer capable de :
  - mettre en place des systèmes adéquats de suivi de l'évolution des étudiants
  - construire une relation d'écoute, de soutien et de conseil individualisé avec les étudiants

Le suivi de stagiaires en logopédie ou d'autres expériences de participation à la formation en logopédie seront des atouts.

3° Capacité à travailler en équipe

- La personne engagée devra se montrer capable de :
  - construire un réseau de collaboration avec des professionnels de terrain accueillant les étudiants stagiaires

Une expérience en coordination ou gestion d'une équipe sera un atout.

Université de Liège

5. Annexe

Profil professionnel européen de l'orthophoniste-logopède

CPLOL

Adopté à Londres, le 7 octobre 1990

Modifié à Cologne, le 20 février 1994

Complété à Lisbonne, le 1er mai 1997

I – Définition du logopède-orthophoniste

Le logopède - orthophoniste est le thérapeute qui assume la responsabilité de la prévention, de l'évaluation, du traitement et de l'étude scientifique des troubles de la communication humaine et des troubles associés. Dans ce contexte, la communication englobe toutes les fonctions associées à la compréhension et à l'expression du langage oral et écrit, ainsi qu'à toutes les formes appropriées de la communication non-verbale.

II – Description des troubles

Les troubles concernent autant la parole et le langage qui sont deux des aspects les plus complexes et les plus élaborés des fonctions cérébrales que les fonctions auditives, visuelles, cognitives -incluant l'apprentissage-, les fonctions oro-myo-fonctionnelles, la respiration, la déglutition, la voix, le fonctionnement tubaire. Il s'agit des troubles soit isolés, soit complexes quand plusieurs troubles de la communication sont imbriqués.

III- Rôle et fonction de l'orthophoniste-logopède

L'orthophoniste logopède assume les rôles suivants :

1- La prévention.

L'orthophoniste-logopède intervient à chacun des trois stades suivants afin de prévenir l'apparition ou l'aggravation d'un trouble:

a)par la formation,

b) par l'information,

c) par un dépistage en vue d'une détection précoce d'un trouble chez l'enfant ou chez l'adulte.
d) par une action appropriée auprès du sujet et son entourage.

2- Evaluation et diagnostic.

L'évaluation suppose un bilan de toutes les fonctions et de tous les aspects liés aux compétences communicatives et à leurs altérations chez le patient, (qui consulte l'orthophoniste-logopède sur initiative personnelle ou non) en tenant compte de ses besoins et des caractéristiques de son environnement social.

C'est un processus continu. Seul ou en collaboration avec d'autres professionnels, le logopède orthophoniste établit un diagnostic à partir d'épreuves spécifiques et d'une observation clinique; et dégage des hypothèses relatives à la nature et à la durée du traitement.

3- Intervention.

L'intervention, dans le cadre des troubles de la communication humaine, peut prendre la forme d'une thérapie directe et/ou indirecte. Elle est constituée d'actes de rééducation, d'adaptation ou de réadaptation à la vie sociale ou professionnelle, d'éducation précoce et de guidance. Ces actes comportent des aspects à la fois techniques, relationnels et sociaux.

L'intervention a pour but d'amener le patient, suivant ses possibilités, à un niveau optimal de fonctionnement et de communication qui corresponde à son environnement, social et/ou scolaire et/ou professionnel, afin de le faire accéder ou de la maintenir à un niveau lui permettant une vie autonome. De ce point de vue, l'âge n'a aucune importance, puisque les troubles peuvent apparaître à tous les stades de la vie ; ils peuvent être de nature développementale ou acquis.

Une part essentielle de l'intervention réside dans l'évaluation de son efficacité.

En cas de pathologie médicale, la thérapie logopédique peut être complémentaire de l'intervention médicale. L'intervention logopédique implique également la participation à l'élaboration des programmes de rééducation dans un contexte pluridisciplinaire.

4- Déontologie professionnelle

L'orthophoniste-logopède doit observer la charte éthique prescrite par son union professionnelle et/ou par les instances gouvernementales du pays.

Il est responsable de la conduite de son activité professionnelle dans le cadre de la réglementation en vigueur.

5- Recherche scientifique et formation permanente.

L'orthophoniste-logopède :

- développe ses connaissances et compétences personnelles par la formation permanente,
- contribue à la promotion de la profession en diffusant ses connaissances et ses compétences par des publications, au cours de réunions, de stages, par l'enseignement,
- assume des fonctions d'enseignement et supervise la formation

Université de Liège

pratique et théorique des étudiants,
- élabore et participe à des programmes de recherche.

IV. Compétences et attitudes du logopède-orthophoniste

L'orthophoniste - logopède doit être un "praticien chercheur" : au début de la rééducation, en se référant aux modèles théoriques appropriés, il doit évaluer les aptitudes et les troubles de la communication que présente son patient pour ensuite proposer un programme thérapeutique adapté. Il doit alors régulièrement évaluer les effets de son travail et adapter son plan en fonction des nouvelles observations réalisées.

L' orthophoniste - logopède exerce un métier éminemment relationnel et humain. Il doit, par conséquent, posséder les compétences et développer les attitudes thérapeutiques utiles à l'exercice le plus efficace possible de sa profession.

Nous proposons ci-après une description de toutes ces compétences. Celles-ci ont pu être identifiées par une analyse fine des rôles et fonctions que l'orthophoniste est amené à assumer dans l'exercice de sa profession. Nous nous référons aussi à la Charte Ethique que le CPLOL a adoptée.

Premier temps : accueil du demandeur, du patient.

L'orthophoniste-logopède doit être capable de communiquer en s'adaptant au patient et à sa famille afin de prendre connaissance et d'identifier sa demande.

Pour cela, il doit être capable de mener un entretien, c'est-à-dire: écouter l'autre, adopter une attitude favorable à l'expression de l'autre, identifier les messages transmis par l'autre, poser les questions de clarification pour soi et pour l'autre, identifier la demande, le besoin de l'autre, maîtriser son expression verbale et non verbale.

En fonction des informations recueillies lors de cet entretien, l'orthophoniste-logopède devra alors pouvoir décider de l'action à entreprendre et la proposer au patient. Cette information doit être claire et complète de sorte que le patient en comprenne bien les tenants et aboutissants et soit motivé à suivre la démarche proposée, s'il l'accepte.

Pour cela l'orthophoniste-logopède doit être capable de tirer les conclusions des informations reçues, de décider de l'action optimale à entreprendre, d'orienter éventuellement vers un autre thérapeute, d'expliquer les modalités pratiques de son intervention. Pour y parvenir, le thérapeute devra donc connaître les diverses interventions possibles, leurs objectifs spécifiques et leurs limites, ainsi que les éventuelles modalités de prise en charge financière.

Deuxième temps : évaluation et diagnostic.

Cette évaluation suppose la mise à jour des compétences communicatives et de leurs altérations chez le patient.

L'orthophoniste-logopède doit donc être capable:

- d'écouter, d'observer activement, d'appliquer correctement l'outil d'observation / d'évaluation choisi,

- de tirer de l'observation les informations utiles pour approfondir l'investigation, de mettre à jour les compétences et troubles du patient en évaluant ceux-ci sur le plan qualitatif et quantitatif,

- d'enregistrer les données, de les synthétiser, de formuler des hypothèses, de les vérifier, de différencier le(s) trouble(s) de troubles voisins, d'établir un diagnostic différentiel aussi rigoureux et nuancé que possible,

- de rédiger un rapport circonstancié,

- de communiquer les observations au patient et à sa famille, et ensuite aux autres membres de l'équipe thérapeutique (ou au médecin prescripteur),

- de concevoir un plan d'action clair et motivé qui tienne également compte des besoins du patient et de son environnement social.

Ces aptitudes seront liées à une solide connaissance des fonctions caractérisant l'être humain, du développement normal de ces fonctions, et des troubles qui peuvent les altérer, ainsi que des types d'examens qui permettent d'identifier et de mesurer ces troubles.

Troisième temps : intervention.

Une fois les conclusions tirées de l'évaluation, l'orthophoniste-logopède doit pouvoir préciser des objectifs et établir un plan d'intervention. Cette intervention peut prendre la forme d'une thérapie directe et/ou indirecte.

Pour cela l'orthophoniste-logopède doit connaître les modes d'intervention adaptés aux compétences et aux troubles mis en évidence, les actes et méthodes de rééducation et de réadaptation qui existent, ainsi que les actions de guidance et d'éducation précoce . Toutefois, une intervention thérapeutique ne se réduit jamais à une application technique de procédés étudiés : elle s'apparente plus à une "*résolution de problème*", car l'orthophoniste-logopède doit être capable - pour être efficace - d'évaluer constamment et méthodiquement les effets de son intervention pour éventuellement la corriger ou l'ajuster. Il doit aussi être créatif et pouvoir chercher les informations complémentaires nécessaires à la poursuite efficace de son action .

A tous les moments de son intervention, l'orthophoniste-logopède doit respecter le patient et son entourage, être capable de collaborer avec les autres intervenants, respecter la déontologie de sa profession et la réglementation en vigueur dans son pays.

L'orthophoniste-logopède doit aussi développer et mettre régulièrement à jour ses connaissances et compétences personnelles par la formation permanente et la recherche d'informations utiles (lectures, séminaires, congrès scientifiques). Il

Université de Liège

doit avoir été sensibilisé à l'importance du développement de la recherche scientifique et doit maîtriser quelques méthodes de recherche scientifique.

Conclusion

L'orthophoniste-logopède intègre des connaissances scientifiques et des compétences cliniques pour optimaliser la prise en charge du patient dans sa globalité.

L'orthophonie-logopédie est une profession en pleine évolution située au carrefour des sciences humaines et appliquées et en conséquence, ces lignes directrices seront sujettes à révision et à modification comme le veut le développement continu de la profession.

Université de Liège