



CENTRE D'ÉTUDES
STRATÉGIQUES DE L'AFRIQUE

**Atelier de perfectionnement du corps
enseignant de l'AMEP**

PROGRAMME

Antananarivo, Madagascar

18-22 juin 2018



CENTRE D'ÉTUDES STRATÉGIQUES DE L'AFRIQUE

Atelier de perfectionnement du corps enseignant de l'AMEP

18-22 juin 2018

Antananarivo, Madagascar

PROGRAMME DÉTAILLÉ

TABLE DES MATIERES

A propos du Centre d'études stratégiques de l'Afrique	2-3
Présentation générale	4
Carte de l'Afrique	5
Séance 1 : Développement du corps professoral en PME africaines	6-7
Séance 2 : Processus cognitif et styles d'apprentissage	8-9
Séance 3 : Les techniques d'apprentissage collectif	10-11
Séance 4 : La Taxonomie de Bloom	12-13
Séance 5 : Rubriques	14-16
Séance 6 : Examen et évaluation	17-21
Séances 7-8 : Aperçu du plan de cours et des exercices pratiques	22-23

A propos du Centre d'études stratégiques de l'Afrique

Depuis sa création en 1999, le Centre d'études stratégiques de l'Afrique sert de forum de recherche, de programmes académiques et de plateforme d'échanges d'idées dans le but d'améliorer la sécurité des citoyens en renforçant l'efficacité et la responsabilité des institutions africaines, en soutien à la politique des États-Unis à l'égard de l'Afrique.

VISION

La sécurité pour tous les Africains défendus par des institutions efficaces et responsables devant les citoyens.

Le Centre d'études stratégiques de l'Afrique s'est donné pour mission de concrétiser la vision d'une Afrique sans violence armée organisée et garantie par des institutions africaines déterminées à protéger les citoyens du continent. Cet objectif souligne l'engagement du Centre à contribuer à obtenir des résultats tangibles en collaborant avec ses partenaires africains, qu'il s'agisse de militaires et de civils, d'institutions publiques, privées ou de la société civile au niveau national ou régional. Chacun a un rôle important à jouer en vue d'atténuer les facteurs complexes de conflit sur le continent. La responsabilité vis-à-vis des citoyens constitue un élément important de notre vision, car elle conforte la notion que pour être efficaces, les institutions de sécurité doivent non seulement être « fortes », mais aussi être attentives aux droits et à la protection des citoyens.

MISSION

Faire progresser la sécurité en Afrique en favorisant l'entente, en offrant une plateforme de confiance favorable au dialogue, en créant des partenariats durables et en catalysant des solutions stratégiques.

La mission du Centre d'études stratégiques de l'Afrique est basée sur la production et la diffusion du savoir par la recherche, les programmes académiques, la communication stratégique et à travers les chapitres communautaires. Sur la base d'expériences pratiques et d'enseignements acquis sur les efforts accomplis en matière de sécurité sur le continent, le Centre génère des perspectives et des analyses pertinentes qui pourront renseigner les praticiens et les décideurs politiques sur les problèmes de sécurité les plus pressants à relever. Reconnaissant que répondre aux graves défis ne peut se s'accomplir que par des échanges sincères et réfléchis, le Centre met à la disposition de ses différents partenaires des plateformes virtuelles ou de communication directe qui leurs permettent d'échanger des points de vues sur les priorités et les bonnes pratiques. Ces échanges multiplient les relations qui, à leur tour, sont maintenues au fil du temps par le biais de chapitres communautaires, de communautés d'intérêt, de programmes de suivi du Centre et par un dialogue permanent entre les participants et le personnel du CESA. Ce dialogue, imprégné des expériences vécues et de nouvelles analyses, permet aux partenaires du Centre de se former en continu et agit comme catalyseur en vue d'actions concrètes.

MANDAT

Le Centre d'études stratégiques de l'Afrique est un organisme du Département de la défense des États-Unis, créé et financé par le Congrès américain, pour l'étude des problèmes de sécurité se rapportant à l'Afrique et sert de forum de recherche bilatérale et multilatérale, de communications, d'échange d'idées et de formations ouvert aux civils comme aux militaires. (10 U.S.C 342)

A propos de l'AMEP

L'initiative de formation militaire en Afrique (AMEP), créée en 2013, est une initiative du gouvernement des États-Unis visant à contribuer à la professionnalisation des centres militaire de formation professionnelle (PME). En tant que composante de la formation à la défense de l'initiative du renforcement des capacités de défense (DIB), l'initiative soutient le renforcement des capacités des centres militaire de formation et d'entraînement professionnel sur tout le continent africain. L'initiative AMEP est axée sur la formation des instructeurs et sur le programme d'études des centres PME et personnalisée afin de satisfaire aux besoins en formation des états partenaires. Pour le perfectionnement du corps professoral, l'objectif de l'AMEP est d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'instruction dans les centres PME des pays partenaires par des formations, des ateliers et des visites aux centres PME des États-Unis.

Présentation générale

Lors de l'atelier sur l'initiative AMEP à Kigali le 1^{er} novembre 2016, les partenaires participant à cette initiative ont recommandé la formation d'un groupe de travail sur le développement du corps professoral. Cet atelier est conçu comme la première version et se déroulera en séances plénières et en petits groupes intégrant la démarche du « former le formateur ». Avec la priorité d'aborder les méthodologies d'un enseignement efficace conçues pour développer l'esprit critique des stagiaires, ce premier programme de l'atelier sélectionnera les principes et les bonnes pratiques d'apprentissage, les caractéristiques et styles des apprenants, et les techniques d'enseignement afin de favoriser l'acquisition active des connaissances. Le programme traitera de la démarche pédagogique à adopter ainsi que des techniques d'évaluation. Les participants s'entraîneront et discuteront des compétences qu'ils ont apprises, les perfectionneront et les rapporteront à leurs expériences et défis pédagogiques, passés et actuels. Le dernier module de l'atelier comprendra l'élaboration d'une progression pédagogique d'apprentissage. Chaque participant utilisera les connaissances acquises des séances précédentes au niveau du concept et de l'évaluation d'une leçon.

Résultats prévus

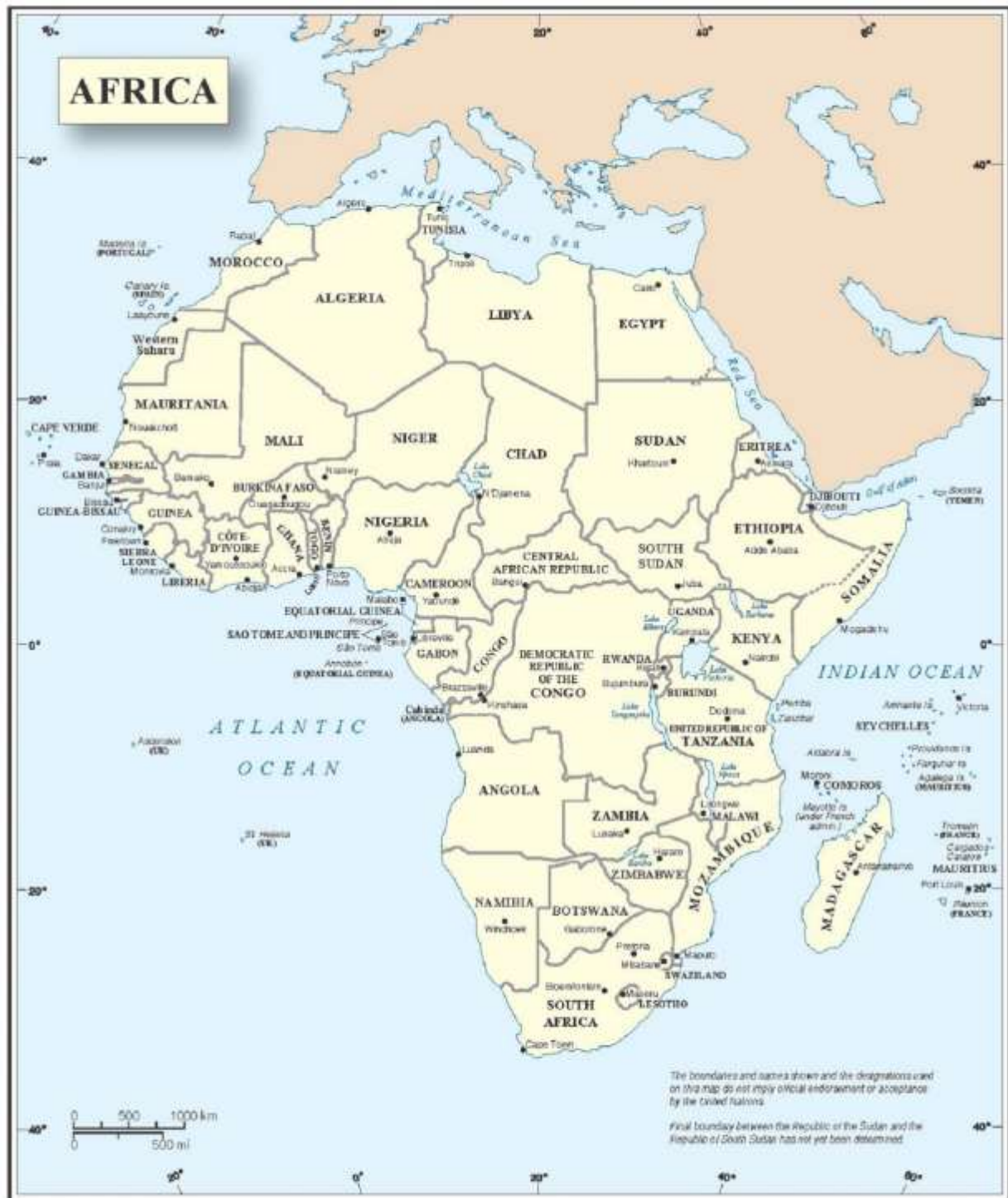
L'atelier préparera les participants à devenir de meilleurs instructeurs et améliorera les programmes de perfectionnement du corps professoral dans les centres de formation militaire professionnelle. Par ailleurs, l'atelier permettra de commencer l'établissement d'un groupe d'intérêt et de pratique pour le perfectionnement du corps professoral tout en favorisant le réseautage et la collaboration parmi les pays partenaires de l'initiative AMEP.

Préparation, exécution et ressources

L'atelier comprendra des exposés par des experts et des professionnels sur le perfectionnement du corps professoral. Des séances interactives de « questions-réponses » suivront les exposés lors de chaque séance plénière. Les participants seront divisés en sections de débat, où des animateurs dotés de l'expérience et des connaissances nécessaires conduiront l'interaction. Selon l'usage, toutes les activités se dérouleront sous une politique stricte de non-attribution. Cette politique permet des délibérations franches et productives pendant et après l'atelier.

Ce programme détaillé est distribué aux participants traite des aspects pertinents des diverses séances et comprend les références aux publications adéquates. Le programme sert à détailler le déroulement de l'atelier et crée les conditions requises des interactions des groupes de débat. Ni le programme détaillé ni les lectures recommandées ne représentent la position politique des gouvernements ou des institutions. Au contraire, ces documents de travail sont un apport didactique destiné à développer l'esprit critique et à favoriser la délibération. L'atelier se déroulera en anglais et en français.

Carte de l'Afrique



Séance 1 : Développement du corps professoral en PME africaines

Format Exposé en séance plénière
 Groupes de discussion

Objectifs

- Expliquer le lien entre la professionnalisation des forces armées et des centres PME
- Faire la différence entre les éléments essentiels du perfectionnement des professeurs et de l'élaboration des programmes d'apprentissage
- Identifier les similitudes et les différences parmi les centres PME du continent africain lorsqu'ils informent sur le perfectionnement des professeurs

Contexte

La formation professionnelle en milieu militaire (PME) est associée depuis longtemps aux efforts visant à favoriser la professionnalisation des forces armées, bien que quantifier ou en mesurer le lien soit souvent difficile à calibrer. Leadership et éthique sont simplement deux exemples de sujet qui peuvent éventuellement illustrer ces liens en question, mais le transfert effectif des connaissances est plus important que le programme d'études destiné à ces sujets ou « que faut-il enseigner ? ». Les compétences du corps professoral véhiculant l'information, « que faut-il enseigner ? », est essentiel à l'accès à un plus haut niveau d'apprentissage.

Les méthodes traditionnelles d'enseignement s'inspirent souvent du contexte historique, les systèmes éducatifs francophones, anglophones, par exemple. L'enseignement des centres PME, par définition, est destiné aux adultes, offrant ainsi des opportunités plus importantes d'apprentissage entre pairs. Les cours présentant peu d'interaction peuvent dorénavant être augmentés, voire substitués, par des techniques d'apprentissage collectif ou autres modes actifs pédagogiques afin de mieux engager les stagiaires adultes. La technologie peut parfois aider par son apport de support de simulation, audio, vidéo, internet, etc., mais n'est pas en soi un substitut d'un enseignement de qualité.

Questions de débat

1. Comment la formation professionnelle en milieu militaire appuie-t-elle concrètement la professionnalisation des forces armées ? Donner des exemples.
2. Existe-t-il des défis fondamentaux parmi les centres PME du continent africain qui freine le perfectionnement du corps professoral ? Quelle est l'importance de la technologie ?
3. Quels seraient les pratiques et principes adéquats pour façonner l'amélioration du perfectionnement du corps professoral ?

Lectures recommandées

Emile Ouédraogo, « Pour la professionnalisation des forces armées en Afrique »,
Rapport d'analyse n° 6 du 6 juillet 2014 du Centre d'études stratégiques de l'Afrique.
Publication en anglais et en français : <https://africacenter.org/publication/advancing-military-professionalism-in-africa/>

Séance 2 : Processus cognitif et styles d'apprentissage

Format Exposé en séance plénière
 Groupes de discussion

Objectifs

- Assimiler et appliquer les styles d'apprentissage des capacités cognitives et sensorielles
- Analyser comment les styles d'apprentissage s'appliquent aux instructeurs et aux stagiaires

Contexte

Cette séance traite des styles d'apprentissage par les fonctions cognitives et sensorielles. L'acquisition de connaissances est différente pour chaque individu. Certaines personnes apprennent par l'observation visuelle et d'autres par la réalisation. Le catalogue des styles d'apprentissage est un outil qui aide les apprenants à comprendre le processus cognitif, leur propres préférences d'apprentissage et qui montre que les apprenants ont des façons différentes d'apprendre. Les styles d'apprentissage ne sont pas une caractéristique immuable mais plutôt une préférence. C'est plutôt comment nous recevons une information et puis comment nous la traitons. Les styles d'apprentissage par les fonctions sensorielles généralement utilisent quatre modalités qui sont appliquées à l'apprentissage. Les quatre modalités sont les capacités visuelles, auditives, kinesthésiques, écrire et lire. Les styles d'apprentissage par les fonctions cognitives sont décrits comme étant les habitudes de traiter l'information d'un apprenant. C'est le mode classique de la pensée, de la perception, de la mémorisation ou de la résolution des problèmes. Cette séance traitera également du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb et du modèle d'apprentissage expérientiel de l'École de commandement et d'état-major.

Deux questionnaires de style d'apprentissage seront soumis à tous les participants. Une fois les questionnaires terminés par les participants, ceux-ci seront répartis en quatre petits groupes aux fins d'un exercice pratique et d'une discussion de groupe. Les questionnaires sur les styles d'apprentissage permettent à l'instructeur la prise de conscience de soi, aussi bien que la prise de conscience des styles d'apprentissage différents de leurs stagiaires dans la salle de classe. Une meilleure compréhension des différents styles d'apprentissage permet à l'instructeur et au rédacteur des cours de concevoir et d'enseigner des classes qui accueillent des modèles d'apprentissage multiples au sein de la même classe.

Questions de débat

1. Quels sont les styles d'apprentissage ?
2. Quels sont les points forts et les limites associés aux styles d'apprentissage ?
3. Comment pouvez-vous utiliser les styles d'apprentissage dans votre centre afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage ?

4. Comment caractérisez-vous votre façon d'apprendre ?
5. Quelle sont, selon vous, votre plus grande force et votre faiblesse en tant qu'apprenant ?
6. Les prévisions de votre style d'apprentissage correspondent-elles aux résultats de votre questionnaire sur les styles d'apprentissage ?

Lectures recommandées

McLeod, S. (2017). Kolb – learning styles. Téléchargement à partir du site :

<https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

Zhong-Lin, L. (n.d.) Sensory learning. Téléchargement à partir du site :

<https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

Cognitive/Learning Styles (2018). InstructionalDesign.org. Téléchargement à partir du site : <http://www.instructionaldesign.org/concepts/cognitive-styles/>

Cahey, R. Honorez, M. Monfort, B. Remy, F. Therer, J. Les styles d'apprentissage - Une recherche du LEM (Laboratoire d'Enseignement Multimédia de l'Université de Liège)
http://www.lem.ulg.ac.be/StyleApprent/StyleApprent_CG/media/StyleApprent.pdf

Séance 3 : Les techniques d'apprentissage collectif

Format Exposé en séance plénière
 Groupes de discussion

Objectifs

- Décrire les principes et concepts fondamentaux de l'apprentissage collectif
- Pratiquer et employer les activités, méthodes, médias et interventions adéquates
- Reconnaître les comportements et les préférences de chaque apprenant, les dynamiques de groupe et les conditions du milieu éducatif

Contexte

L'apprentissage collectif, par groupe ou entre pairs est largement reconnu comme présentant un potentiel important dans les centres de formation pour adultes tels que les centres PME. La pédagogie de groupe est principalement différente d'un apprentissage individualisé à cause de la nature interactive du processus d'acquisition des connaissances. L'apprentissage collectif force les apprenants à assumer des rôles nouveaux et à développer des compétences différentes de celles qu'ils sont habitués à employer dans des salles de classes traditionnelles. L'une des difficultés majeures de l'apprentissage collectif est d'assurer la responsabilité individuelle tout en favorisant l'interdépendance positive du groupe.

Cette séance est axée sur la description, la pratique et l'optimisation de plusieurs techniques collectives en séances plénière et de débat. De nombreuses techniques d'apprentissage collectif sont disponibles pour les instructeurs et stagiaires. Certaines techniques comme la méthode « réfléchir seul, entre pairs, puis partager » sont largement connues, d'autres le sont moins. Les techniques de l'apprentissage collectif doivent être adaptées au sujet traité et aux apprenants.

Questions de débat

1. Quelles sont les caractéristiques déterminantes des groupes d'apprentissage efficace ?
2. Comment décririez-vous trois techniques différentes d'apprentissage collectif ?
3. Quelles sont, selon vous, les techniques d'apprentissage collectif qui sont optimales pour votre centre ? Pourquoi ?

Lectures recommandées

Arcand, D., Apprentissage coopératif. Disponible sur le site :

http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm

Arcand, D., La formation de base en apprentissage coopératif. Disponible sur le site :

<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/1projet/formatn.htm>

Barkley, Cross & Major (2014), *Collaborative Learning Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.

Collaborative Learning Techniques (CoLTs) Quick Reference

<https://library.gwu.edu/sites/default/files/tlc/CoLT%20Quick%20Reference.pdf>

Séance 4 : La Taxonomie de Bloom

Format Exposé en séance plénière
 Groupes de discussion

Objectifs de la séance

- Décrire les niveaux d'acquisition des connaissances et la classification des objectifs en catégories de la taxonomie de Bloom
- Analyser les rapports entre les niveaux d'apprentissage de la taxonomie des objectifs et les verbes utilisés dans ces niveaux
- Décrire comment la taxonomie de Bloom peut être utilisée dans la conception d'une leçon

Contexte

Les systèmes éducatifs, militaires ou civils, doivent, en premier lieu, décider des connaissances, compétences et attitudes que les étudiants doivent acquérir. Pendant longtemps, les universitaires des systèmes universitaires n'avaient pas de mécanisme permettant de standardiser les attentes ou résultats communs des programmes similaires d'enseignement. Benjamin Bloom, psychologue américain spécialisé dans l'éducation, a dirigé un groupe d'experts spécialisés dans l'évaluation de la pédagogie qui a créé un système de classification des objectifs pour permettre le partage des questions de test entre les universités. La taxonomie d'origine a été publiée en 1956 et a été largement adoptée comme base commune à la rédaction de tous les programmes d'études et objectifs de leçon à réaliser.

La taxonomie a formulé en catégories les processus cognitifs, du plus simple au plus complexe, associés aux niveaux d'apprentissage d'un sujet particulier. L'accomplissement des objectifs d'apprentissage d'un sujet à des niveaux inférieurs sont prérequis pour atteindre les niveaux supérieurs d'apprentissage. Un élève, par exemple, devra assimiler un concept avant de pouvoir déterminer si un exemple peut être classé comme ce concept. Un groupe de chercheurs en psychologie cognitive ont publié en 2001 une révision de la taxonomie. Les auteurs ont révisé les définitions de processus cognitifs et ont ajouté une deuxième dimension à la taxonomie, la connaissance. La séparation de la dimension « connaissance » permet à ses utilisateurs d'harmoniser plus en détail le niveau des processus cognitifs à la manière dont la connaissance est utilisée, par là même d'améliorer la précision des objectifs éducatifs. Cette révision a appliqué, par ailleurs, plusieurs années de recherche en psychologie cognitive, ce qui a amélioré notre compréhension de la manière dont l'homme utilise les différents types d'acquisition des connaissances.

Bien que la taxonomie ait servi de guide pour rédiger les objectifs de réussite, un autre résultat tout aussi important est l'effort axé sur la mise en adéquation des objectifs éducatifs, des stratégies pédagogiques et des évaluations au sein des programmes

d'apprentissage. Cette séance va aider les participants à étudier comment la taxonomie de Bloom sert de base aux programmes d'enseignement et comment les instructeurs doivent utiliser cette taxonomie pour orienter les activités pédagogiques et les objectifs d'évaluation.

Questions de débat

1. Quels concepts, autres que la taxonomie de Bloom, peut-on utiliser pour rédiger les objectifs de cours ?
2. Quelles sont les différences d'emploi de la taxonomie dans la conception d'une progression de cours et dans la conception d'un cours ?
3. Discuter des avantages et des inconvénients à utiliser la taxonomie.

Lectures recommandées

Krathwohl, D. R. (2002). *A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory Into Practice*, 55, 212-128. Téléchargement à partir du site :

<https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>

Anne Clerc et Daniel Martin - « L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* <https://journals.openedition.org/ripes/514>

Lecture supplémentaire

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy of learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Fink, D. L. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.

O'Neill, G. & Murphy, F. (2010). *Guide to taxonomies of learning*. Téléchargement à partir du site : <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0034.pdf>

Séance 5 : Rubriques

Format Exposé en séance plénière
 Groupes de discussion

Objectifs de la séance

- Décrire les types de rubriques fréquemment utilisées
- Identifier les éléments communs d'une rubrique
- Décrire comment les rubriques servent d'outils d'évaluation et de rétroaction
- Concevoir les différentes catégories de rubriques.

Contexte

Cette séance traite des rubriques. Certains d'entre vous les utilisent déjà dans votre enseignement, mais d'autres ne connaissent pas ce concept. « Une rubrique est un ensemble cohérent de critères d'évaluation des travaux des élèves qui comprend la description des niveaux de qualité d'exécution par ces critères d'évaluation. Il faut préciser à partir de la définition que les rubriques présentent deux aspects principaux : des ensembles cohérents de critères d'évaluation et des descriptions de niveaux d'exécution pour ces critères ». Les critères d'évaluation et les descriptions des indicateurs de performance d'une exécution sont les composantes essentielles d'une rubrique.

Lorsqu'une rubrique est bien définie et formulée, les apprenants savent exactement ce qu'attendent d'eux les instructeurs, comment ils peuvent atteindre leurs objectifs et comment leur travail est évalué. Une rubrique est également un type d'évaluation formative car elle est partie tenante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Les rubriques peuvent être d'utilisation descriptive ou évaluative, celle-ci étant probablement l'utilisation la plus courante d'une rubrique. Si vous ou votre centre de formation n'avez jamais utilisé de rubrique, ceci peut être une tâche titanesque. Notre objectif d'aujourd'hui est de vous présenter le concept, vous montrer comment en créer une et comment utiliser une rubrique sur une application pédagogique.

Nous allons traiter des quatre types de rubriques. Il existe des rubriques d'ordre général ou générique, des listes d'exécution des objectifs basée sur les critères d'évaluation, des rubriques d'évaluation globale et des rubriques analytiques. Ces dernières sont les plus détaillées et celles sur lesquelles nous insisterons dans la séance d'aujourd'hui. Les rubriques génériques comportent des critères qui sont communs à toutes les tâches à exécuter et qui peuvent servir dans des tâches ou des exécutions similaires. Les rubriques génériques sont utiles lorsque les étudiants n'exécuteront pas tous la même tâche et lorsque les étudiants ont le choix des critères choisis pour démontrer leur aptitude spécifique ou dans l'évaluation d'un produit spécifique. Les listes d'exécution des objectifs basée sur les critères d'évaluation renferment les critères, les éléments ou les caractéristiques d'une exécution. Elles ne comportent pas de description détaillée des

niveaux d'exécution et peuvent être jugées simplement par OUI ou NON. Lorsqu'on utilise des rubriques d'évaluation globale, tous les critères de réussite sont évalués par une seule note. Les rubriques d'évaluation globale sont bonnes pour évaluer l'exécution globale d'une tâche. Parce qu'une seule note est donnée, les rubriques d'évaluation globale ont tendance à être plus facile à noter. Cette catégorie de rubrique est utile pour avoir un aperçu rapide de la qualité d'exécution en général ou la réalisation des indicateurs de performance d'un apprenant ou d'un produit. Les rubriques analytiques permettent d'évaluer chaque critère séparément, à l'aide de systèmes de notation descriptifs. Chaque critère est noté individuellement. Les rubriques analytiques prennent plus de temps à noter mais permettent des observations qui sont plus détaillées. Les rubriques analytiques donnent des informations plus spécifiques et améliorent la qualité des commentaires rapportés aux étudiants.

Susan M. Brookhart a identifié plusieurs avantages importants des rubriques d'évaluation. Elle a conclu : « les rubriques donnent une structure aux observations. Comparer vos observations d'un travail d'un élève avec les descriptions données dans la rubrique permet d'éviter un jugement précipité qui peut survenir dans des situations d'évaluation des classes. Plutôt que de juger une performance, la rubrique la décrit. L'évaluation qui découle d'une rubrique axée sur la qualité intègre par conséquent la description des indicateurs de performance qui peuvent servir à la rétroaction et à la pédagogie. Ceci est différent d'une évaluation de la qualité d'exécution provenant d'une note ou d'un niveau atteints sans rubrique. Les évaluations sans description paralysent les actions entreprises dans une salle de classe ». (Consulter <http://www.ascd.org/publications/books/112001/chapters/What-Are-Rubrics-and-Why-Are-They-Important%C2%A2.aspx>)

La rubrique d'évaluation que vous choisissez doit évaluer les objectifs à atteindre que vous avez prédéterminés. Faites correspondre vos objectifs à votre évaluation afin d'avoir une vision réaliste de ce que l'étudiant peut faire. Montrez la rubrique d'évaluation aux étudiants AVANT qu'ils ne commencent à travailler sur le produit à réaliser ou sur l'exécution de tâches. Nous allons aborder et étudier les diverses rubriques utilisées par les centres de formation civils et militaires. Nous continuerons à discuter de la valeur des rubriques dans la séance sur l'appréciation et l'évaluation qui suit. Les rubriques constituent un ajout positif pour votre corps professoral et pour vos étudiants si elles sont élaborées et utilisées correctement.

Questions de débat

1. Qu'est-ce que les rubriques ?
2. Quels sont les points forts et les limites associés à l'utilisation des rubriques d'évaluation ?
3. Comment pouvez-vous utiliser des rubriques dans votre centre afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage ?

Exercices en petits groupes

- Rubriques du serveur (séance plénière)
- « *Using Rubrics* » (Débat sur l'article) (petit groupe)
- Elaboration d'une synthèse des rubriques d'évaluation (petit groupe) (Utilisée dans la séance traitant de l'appréciation et de l'évaluation)

Lecture obligatoire

Korycinski, D. K. (2011) *Using Rubrics*.

https://www.usma.edu/cfe/Literature/Korycinski_11.pdf

Lecture complémentaire ou facultative

Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Atkin, J. M., Coffey J. E. (2003) *Everyday Assessment in the Science Classroom*, Arlington: NSTA press.

Brookfield S. D. (2006). *The skillful teacher _ on technique, trust, and responsiveness in the classroom*, San Francisco: John Wiley & Sons.

Brookhart S. M. (2013) - *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading* (Association for Supervision & Curriculum Development) Alexandria, ASCD.

Dondelinger, S., & Reuter, B. (2015). Un outil d'évaluation formative et de remédiation pour les cours de tableur.

Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves: enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, (1), 9-37.

Petty, G. (2009.). *Teaching today* (4th edition). London: Nelson Thornes Ltd, UK.

Thomas A. Angelo, K. P. (1993) *Classroom Assessment Techniques A Handbook for College Teachers*, San Francisco: Jossey-Bass

Stevens, D. & Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics. As assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.

Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Séance 6 : Examen et évaluation

Format Exposé en séance plénière
 Groupes de discussion

Objectifs de la séance

- Décrire le modèle ADDIE
- Discuter de la relation entre les résultats institutionnels, l'examen et l'évaluation
- Identifier les trois types d'évaluation
- Identifier les quatre niveaux d'évaluation du modèle d'évaluation de Kirkpatrick

Contexte

Cette séance vise à traiter de certains concepts importants associés à l'élaboration, la conception des programmes et à l'efficacité des centres de formation. Nous allons traiter du rapport entre les résultats d'apprentissage, les examens et l'évaluation. L'un des modèles les plus populaires et les plus couramment utilisés associés à l'élaboration des programmes de formation et à l'efficacité des centres de formation est le cadre ADDIE. ADDIE est le sigle d'une méthode à cinq phases associée avec ce modèle d'ingénierie pédagogique. Les cinq phases, analyse, conception, élaboration, mise en œuvre et évaluation, sont itératives et continues. Les établissements universitaires utilisent ADDIE pour analyser et évaluer la qualité et l'efficacité de leur programme d'enseignement. L'école de commandement et d'état-major de l'armée de terre américaine (CGSC) utilise, par exemple, ce cadre dans son système de formation responsable. Tous les centres de formation civils et militaires utilisent, fort probablement, une variation de ce procédé.

La première phase est l'analyse. Au cours de cette phase, le développeur ou le concepteur des programmes de formation doit identifier les problèmes ou les lacunes du programme de formation qui abordent les résultats attendus du centre. Il est également important au cours de cette phase de prendre en considération le milieu éducatif et les contraintes, limitations ou échéances liées au programme de formation. Au cours de la phase de conception, des objectifs d'apprentissage spécifiques sont associés aux résultats attendus du centre. Nous pouvons voir cette relation dans l'exposé d'aujourd'hui. Une fois les résultats et les objectifs décidés, la création réelle du programme de formation commence avec la phase de développement. C'est la phase où les plans de progression des leçons, associés à des objectifs d'apprentissage spécifiques en appui des résultats d'apprentissage, sont créés. Certains centres de formation développent des plans normalisés de progression des leçons tandis que d'autres confient à leurs formateurs la tâche d'élaborer leur propre progression en fonction des indications d'objectifs du centre ou du département. La phase de mise en œuvre est quelque peu explicite. C'est la phase où le plan de cours individualisé est remis aux étudiants. La dernière phase est celle de l'évaluation qui consiste en évaluations formatives et sommatives que nous aborderons dans la séance d'aujourd'hui. De manière générale, et conformément au modèle de Kirkpatrick, c'est la phase où vous évaluez les réponses des étudiants par rapport au

didacticiel et le comparez aux résultats d'apprentissage obtenus. Nous aborderons les quatre phases du modèle de Kirkpatrick dans la séance d'aujourd'hui.

L'approche de l'armée américaine sur la formation militaire professionnelle est axée sur l'apprenant. Les séances de cette semaine montrent l'importance et la valeur d'un environnement éducatif axé sur l'apprenant. Il est attendu des centres de formation de l'armée de terre des États-Unis, par exemple, de « créer et de maintenir un environnement éducatif axé sur l'apprenant en mettant l'accent sur l'interaction dynamique entre les professeurs, les étudiants et les programmes de formation ou d'enseignement fondés sur les résultats d'apprentissage pertinents ». Les résultats d'apprentissage peuvent être formulés au niveau de la progression des leçons, du cours, du programme ou du centre. Nous identifions généralement les résultats d'apprentissage comme des objectifs d'apprentissage afin de les distinguer des résultats associés aux cours et à des activités pédagogiques de niveau supérieur. Le résultat d'apprentissage d'un étudiant est essentiellement ce que les étudiants doivent apprendre dans un cours ou un programme. Dans la séance d'aujourd'hui, nous verrons comment le CGSC identifie les résultats de son centre et comment il développe les divers objectifs d'apprentissage pour obtenir ses résultats. De bons résultats d'apprentissage doivent identifier ce que les étudiant doivent savoir à la fin du cours et ce qu'ils doivent être capables de faire après avoir terminé le cours ou le programme de formation. Les résultats d'apprentissage efficaces doivent être observables, quantifiables, réalistes, soutenir le programme de cours, être axés sur l'apprenant, offrir une échéance de réalisation et être liés à l'évaluation.

Mais comment savez-vous si vous avez obtenu le résultat d'apprentissage escompté ? C'est là où le contrôle des connaissances et l'évaluation jouent un rôle. Le contrôle des connaissances implique généralement « la collecte systématique, l'examen et l'utilisation de données probantes ou d'informations relatives à l'apprentissage des étudiants ». Il existe trois types élémentaires d'évaluation. Le premier est une évaluation diagnostique. Les évaluations diagnostiques sont importantes pour déterminer ce que savent déjà les apprenants et ce qu'ils ne savent pas sur un sujet particulier ou un résultat d'apprentissage. Le deuxième type est une évaluation formative. Ces évaluations aident les instructeurs à ajuster leur approche d'enseignement et à déterminer si leurs étudiants obtiennent les résultats d'apprentissage escomptés tout au long du processus d'acquisition des connaissances. Le dernier type est une évaluation sommative. Il s'agit en général d'une évaluation globale servant à déterminer dans quelle mesure l'étudiant a obtenu les résultats d'apprentissage escomptés. Les évaluations sommatives donnent les informations nécessaires pour exercer un jugement averti sur la composition du programme de formation et savoir si les étudiants ont atteint les résultats d'apprentissage escomptés.

L'évaluation sommative est l'un des éléments de l'évaluation globale d'une leçon, d'un programme d'enseignement ou d'un résultat de l'apprentissage des centres de formation. Les évaluations sommatives fournissent des commentaires spécifiques à chaque

apprenant sur leurs points forts et leurs faiblesses dans la réalisation du résultat d'apprentissage attendu. Du point de vue des centres de formation, les évaluations formatives fournissent des données précieuses pour juger de la qualité et des résultats du centre et pour valider ses programmes d'enseignement. Lorsque nous traitons la lettre « E » du modèle ADDIE, ceci renvoie au modèle de Kirkpatrick décrit dans la séance d'aujourd'hui. Il y a quatre niveaux associés au modèle de Kirkpatrick : les réactions, l'apprentissage, les comportements et les résultats. Bien que le modèle de Kirkpatrick ait été à l'origine conçu pour évaluer la formation en entreprise, il est souvent utilisé avec les processus d'évaluation pédagogique. Aujourd'hui, nous allons regarder le Niveau I ainsi que le Niveau II pour montrer comment vous pouvez utiliser ces données afin d'évaluer votre programme de cours. Nous allons traiter également des niveaux III et IV du modèle, mais ceux-ci sont généralement plus difficiles à mettre en œuvre et à évaluer.

À la fin de la séance d'aujourd'hui, vous devriez être capable d'apprécier la relation entre les résultats d'apprentissage de l'étudiant, l'estimation et l'évaluation et d'appliquer ce que vous avez appris dans votre centre. Correctement élaborés, les résultats de l'étudiant-apprenant, judicieusement liés aux diverses catégories d'évaluation et d'estimation et évalués en fonction du modèle de Kirkpatrick, doivent aider à contribuer au développement de programmes éducatifs efficaces. Naturellement, vous pouvez modifier ou adapter ces concepts et notions pédagogiques pour satisfaire aux conditions uniques de votre centre de formation.

Questions de débat

1. Qu'est-ce que l'estimation ?
2. Comment évaluez-vous les apprenants dans votre centre ?
3. Quelles sont les trois types d'évaluation ?
4. Quelles sont certaines techniques courantes d'évaluation en classe ?
5. Quels sont les points forts et les limites associés aux stratégies d'évaluation ?
6. Qu'est-ce que l'évaluation ?
7. Comment pouvez-vous utiliser des pratiques d'évaluation dans votre centre pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage ?

Exercices en petits groupes

- Exercice sur les normes d'évaluation (Séance plénière)
- Synthèse des rubriques (Small Group) (Lire l'exemple d'un étudiant, utilisez une rubrique de la séance précédente, discutez des résultats) 40 minutes max.
- *Rubric for rubrics* (Document à distribuer)
- H100 (Exemple de rubrique)
- Exercice de Kirkpatrick (Compléter la fiche de travail et échanger des idées en petits groupes) 40 minutes max.

Lecture obligatoire

“Writing and Assessing Course-Level Student Learning Outcomes” (Excerpt from Texas Tech University)

ÉDUCATION, C. E. J. M., & Manitoba, J. (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés: l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, 2e éd. Winnipeg, MB: Gouvernement du Manitoba.

https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf

Lecture complémentaire ou facultative

Angelo, T.A. & Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd Ed.). San Francisco, CA.

Atkin, J. M., Coffey J. E. (2003) *Everyday Assessment in the Science Classroom*, Arlington: NSTApress

Brookfield S. D. (2006). *The skillful teacher _ on technique, trust, and responsiveness in the classroom*, San Francisco: John Wiley & Sons.

Doughty R. (E) (2015) *Innovative Learning*, Fort Leavenworth: The Army Press.

Évaluation des résultats d'apprentissage – Manuel Du Praticien Conseil Ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO.LOAhandbook_Fre_2015.pdf

Honey, M. and Mumford, A. (2000). *The Learning Styles Questionnaire*. Peter Honey.

Jossey-Bass. Meyers, C. & Jones, T.B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kyriacou C. (2007) *Essential Teaching Skills*, Cheltenham: Nelson Thornes

Lakhal, S., Frenette, E., & Sévigny, S. (2012). Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans les cours en administration des affaires : qu'en pensent les étudiants? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 117-143.

Petty, G. (2009.). *Teaching today* (4nd edition). London: Nelson Thornes Ltd, UK.

Planification pédagogique Yvon Brunet, inf., M. Éd.

https://mpu.usj.edu.lb/ressources/plan-cours/references/Planification_pedagogique.pdf

Saphier J., Haley-Speca M. A., Gower R. (2008) *The Skillful Teacher - Building Your Teaching Skills, Research for Better Teaching*, Inc

Suskie, L. (2004). *Assessing student learning: A common sense guide*. Bolton, MA: Anker.

Thomas A. Angelo, K. P. (1993) *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*, San Francisco: Jossey-Bass

URL

Classroom Assessment Techniques (CATs): An Introduction

<http://www.psu.edu/celt/CATs.html> Overview of Several Common Classroom Assessment Techniques (CATs) <https://citl.indiana.edu/teaching-resources/assessing-student-learning/classroom-assessment-techniques/>

Séances 7-8 : Aperçu du plan de cours et des exercices pratiques

Format Exposé en séance plénière
 Groupes de discussion

Objectifs de la séance

- Identifier les parties principales d'un plan de cours et le but de chaque partie
- Créer des objectifs de leçon
- Déterminer les techniques d'enseignement et d'évaluation afin d'obtenir les résultats escomptés d'apprentissage du cours
- Elaborer un plan de cours

Contexte

Lorsque les concepteurs de programmes ont créé un programme d'apprentissage et avant que les étudiants ne commencent l'apprentissage, il faut concevoir les activités d'enseignement et d'évaluation qui vont faciliter l'acquisition des connaissances. Aux fins de cet atelier, nous allons définir une leçon comme le plus petit groupement d'organisation des activités d'apprentissage et d'évaluation dans un programme qui s'appelle un cours. Parce que les instructeurs jouent un rôle primordial dans la création des activités d'apprentissage et des évaluations, il est important qu'ils comprennent comment créer des cours aussi fructueux.

Le processus et les principes d'apprentissage cognitif issus de la science de la recherche sur l'apprentissage servent de base à la conception et l'élaboration des cours. On trouvera de nombreuses structures différentes de cours et des conventions d'appellation diverses des éléments de cours ; les cours les plus réussis, cependant, intégreront ce que nous connaissons de l'apprentissage humain, afin d'accroître l'efficacité de l'apprentissage.

Les éléments de base de chaque cours comprennent une présentation générale de ce qui sera appris et comment l'apprentissage sera mesuré, des activités à introduire et à pratiquer à l'aide de nouvelles connaissances et des activités d'évaluation afin de mesurer le progrès vers les résultats escomptés de l'apprentissage. Les plans des cours comporteront aussi des informations administratives, comme la durée de la leçon et les matériaux pédagogiques nécessaires, afin que les instructeurs sachent ce qui leur faut pour faire leur cours.

Ces séances donneront une vue d'ensemble de la manière dont doit être rédigé un cours et comment mettre en adéquation les objectifs d'apprentissage, les stratégies pédagogiques et les techniques d'évaluation. Après avoir examiné un exemple de format de plan de cours, vous aurez l'opportunité d'appliquer tout ce que vous avez appris au cours de cet atelier en créant un cours et en partageant votre cours avec d'autres participants de l'atelier.

Questions de débat

1. Quels avantages ou inconvénients surviennent lorsque vos cours doivent s'intégrer dans un programme plus étendu ?
2. Quels sont les aspects les plus difficiles lorsque vous devez faire correspondre des activités pédagogiques et d'évaluation avec les objectifs d'apprentissage ?
3. Examiner les façons d'améliorer le format actuel des cours utilisé dans votre centre de formation.
4. Comment la connaissance du développement des cours s'intègre-t-elle dans un programme de perfectionnement du corps professoral ?

Lectures recommandées

Bowen, Ryan S., (2017). Understanding by Design. Vanderbilt University Center for Teaching. Téléchargement à partir du site : <https://cft.vanderbilt.edu/understanding-by-design/>

Cégep de Rimouski, (2004). Un plan de leçon un guide vers la réussite. PédagoTrucs n° 26, vol. 4 n° 1. C., Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Presseau
http://www.cegepst.qc.ca/sites/default/files/deuxieme_numero_plan_lecon1.pdf

Levomaa, V., Lysyckina, I., & Hildenbrand, A. (2016). Lesson plans: Backward design and active learning in teaching gender. Chez Balon et al. (Editions.) *Teaching gender in the military handbook* (131-151). Genève: DCAF et PFPC. Téléchargement à partir du site : <https://www.dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/DCAF-PfPC-Teaching-Gender-in-the-Military-Handbook.pdf>

Lecture supplémentaire

Ambrose, S. (2014 August 22.) How learning works: 7 Research-based principles for smart teaching with Dr. Susan Ambrose. *Engineering Inclusive Teaching Series*. Vidéocast Téléchargement à partir du site : <https://vimeo.com/104145226>

Ambrose, S., et al. (2010). How learning works: Seven research-based principles for teaching. San Francisco: Jossey-Bass. Téléchargement à partir du site : <http://firstliteracy.org/wp-content/uploads/2015/07/How-Learning-Works.pdf>

Dirksen, J. (2016). *Design for how people learn* (2^{ème} édition). San Francisco: New Riders.

Fink, D. L. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rocheleau, J., (2011). LA MÉTHODE.

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2611/F268932518_La_M_thod_e_Apte_finale_07_12_2011.pdf

Wiggins, G. & McTighe, J. (2006). *Understanding by design* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.