

Projet SCIARPA

Formation initiale des architectes

Aide à la réussite Bloc 1, 1^{er} cycle



AXE DIDACTIQUE ORIENTATION FORMATIONS PROFESSIONS

LABORATOIRE PAPIER

Nicolas Seijkens

Patricia Scheffers

Pierre Hallot

0 Table des matières

0	TABLE DES MATIÈRES.....	3
0	INTRODUCTION.....	7
0.1	Contexte.....	7
0.2	Objectifs.....	8
0.3	Ressources.....	8
0.4	Structure du rapport.....	9
0.5	Synthèse des données et informations récoltées.....	9
1	PREVENIR.....	10
1.1	Informer.....	10
1.1.1	Principes.....	10
1.1.2	Propositions d'actions ou d'outils.....	10
1.	Développer les sections relatives à la discipline au sein de la brochure de l'Université (informer)	10
2.	Créer des Vade-Mecum spécifiques à la formation initiale (informer).....	10
3.	Fournir un support à la rédaction des engagements pédagogiques (informer).....	10
4.	Créer calendrier de travail annuel (informer).....	10
5.	Améliorer la lisibilité des horaires de cours (informer).....	10
6.	Utiliser un canal unique (eCampus) (informer).....	10
1.2	Responsabiliser.....	11
1.2.1	Principes.....	11
A.	S'organiser.....	11
B.	Structurer.....	11
1.2.2	Propositions d'actions ou d'outils.....	11
7.	Améliorer et développer les contenus disciplinaires spécifiques des séminaires de méthodes de travail (s'organiser).....	11
8.	Créer des séminaires collégiaux d'études (s'organiser).....	11
9.	Créer des séminaires collégiaux de méthodes de travail (s'organiser).....	11
10.	Créer calendrier de planification du travail annuel (structurer).....	11
11.	Améliorer la constitution des horaires de cours et des PAE (structurer).....	11
12.	Développer l'utilisation d'une plate-forme unique d'échange avec les apprenants, e-campus (structurer).....	11
1.3	Créer une identité.....	12
1.3.1	Principes.....	12
A.	Favoriser les échanges.....	12
B.	Faire coopérer.....	12
1.3.2	Propositions d'actions ou d'outils.....	13
13.	Créer un système de parrainage/tutorat entre pairs (favoriser les échanges).....	13
14.	Développer les recours aux apprenants moniteurs (favoriser les échanges).....	13
15.	Créer des Unités d'Enseignement de cycle (favoriser les échanges).....	13
16.	Améliorer le regroupement des apprenants sur un site (favoriser les échanges).....	13
17.	Créer des Unités d'Enseignement ou des activités pédagogiques collaboratives (faire coopérer).....	13
18.	Développer l'apprentissage par les pairs (faire coopérer).....	13
19.	Attribuer des locaux aux apprenants (faire coopérer).....	13

20.	Libérer ½ journée de temps pour tous à l'horaire (faire coopérer)	13
21.	Mettre à disposition les locaux et les supports logistiques utiles (accompagner).....	13
1.4	S'assurer des prérequis (maths, français, histoire, culture?)	14
1.4.1	Principes	14
A.	Identifier	14
B.	Diagnostiquer	14
C.	Soutenir	15
D.	Accompagner	15
1.4.2	Propositions d'actions ou d'outils	15
22.	Mettre en place des entretiens avec les enseignants du bloc1/cycle (identifier).....	15
23.	Mettre en place des tables rondes avec les apprenants (identifier).....	15
24.	Développer des tests en ligne, en auditoire, individuels (diagnostiquer)	15
25.	Développer des entretiens individuels sur rendez-vous (soutenir)	15
26.	Développer le travail des enseignants en pluridisciplinarité (accompagner)	15
27.	Créer des missions de moniteurs pédagogiques (accompagner).....	15
28.	Créer des missions d'accompagnateurs pédagogiques (accompagner)	15
29.	Développer des activités pédagogiques différenciées (accompagner)	15
30.	Développer des feedbacks formatifs (accompagner)	15
31.	Créer des supports d'apprentissage spécifiques (accompagner).....	15
32.	Libérer ½ journée de temps pour tous à l'horaire pour organiser les activités (accompagner)	15
33.	Mettre à disposition les locaux et les supports logistiques utiles (accompagner).....	15
1.5	Former les encadrants	16
1.5.1	Principes	16
1.5.2	Propositions d'actions ou d'outils	16
34.	Inciter à participer aux formations IFRES (former)	16
35.	Proposer les formations du Réseau PAPier (former)	16
2	ENSEIGNER.....	17
2.1	Encadrer	17
2.1.1	Principes	17
2.1.2	Propositions d'actions ou d'outils	17
36.	Former les encadrants à la pédagogie universitaire (encadrer).....	17
37.	Développer la participation des assistants chercheurs dans les unités d'enseignement (encadrer) 17	
38.	Créer des missions d'accompagnateurs pédagogiques (encadrer).....	17
39.	Développer les recours aux étudiants moniteurs (encadrer)	17
40.	Créer un système de parrainage/tutorat entre pairs (encadrer)	17
41.	Créer un cahier des charges et missions spécifique aux enseignants ayant par ailleurs une pratique professionnelle (encadrer)	17
2.2	Faire sens.....	18
2.2.1	Principes	18
A.	Montrer les liens	18
C.	Clarifier les attentes (contrôlabilité)	19
D.	Concevoir des dispositifs d'apprentissage – évaluation (compétence)	19
2.2.2	Propositions d'actions ou d'outils	20
42.	Créer des outils rendant explicites les liens entre les différentes unités d'enseignement (montrer les liens).....	20
43.	Développer l'observatoire des métiers de l'architecture (montrer les liens)	20
44.	Faire des engagements pédagogiques un réel contrat didactique entre tous les acteurs et les communiquer (clarifier les attentes).....	20
45.	Améliorer la cohérence entre objectifs – activités d'apprentissages – évaluation (clarifier les attentes).....	20

46.	Fournir un support à la rédaction des engagements pédagogiques (clarifier les attentes).....	20
47.	Créer et partager avec les apprenants des grilles critériées descriptives d'évaluation (concevoir des dispositifs d'évaluation).....	20
48.	Créer des tests et des jurys à blanc en guise d'évaluation formative pour préparer à l'évaluation certificative (concevoir des dispositifs d'évaluation).....	20
49.	Développer des archives de productions étudiantes des années précédentes pour illustrer l'atteinte des objectifs (concevoir des dispositifs d'évaluation).....	20
50.	Créer des rétroactions écrites sur base des grilles critériées descriptives pour permettre la régulation des apprentissages (concevoir des dispositifs d'évaluation).....	20
51.	Créer des dispositifs d'évaluation par les pairs sur base des grilles critériées descriptives (concevoir des dispositifs d'évaluation).....	20
52.	Créer des dispositifs d'auto-évaluation sur base des grilles critériées descriptives (concevoir des dispositifs d'évaluation).....	20
2.3	Connaître le public.....	21
2.3.1	Principes.....	21
A.	Echanger.....	21
B.	Se former.....	21
2.3.2	Propositions d'actions ou d'outils.....	21
53.	Créer des tables-rondes entre représentants des apprenants et les accompagnateurs, coordinateurs de cours et d'axe (échanger).....	21
54.	Créer des formations pour tous les encadrants, liées à la connaissance du public-cible (former).....	21
2.4	Informé.....	22
2.4.1	Principes (issus des recommandations des Affaires Académiques).....	22
2.4.2	Propositions d'actions ou d'outils.....	22
55.	Utiliser un canal unique (eCampus) (informer).....	22
56.	Rédiger des engagements pédagogiques (informer).....	22
57.	Fournir des supports de cours (informer).....	22
58.	Fournir des rétroactions écrites (informer).....	22
2.5	Organiser/structurer.....	23
2.5.1	Principes.....	23
2.5.2	Propositions d'actions ou d'outils.....	23
59.	Créer un calendrier de planification du travail annuel (organiser / structurer).....	23
60.	Améliorer la constitution des horaires de cours et des PAE (organiser / structurer).....	23
2.6	Evaluer son enseignement.....	23
2.6.1	Principes.....	23
2.6.2	Propositions d'actions ou d'outils.....	23
61.	Développer des dispositifs d'évaluation volontaires des enseignements (évaluer).....	23
62.	Accompagner la lecture et la compréhension d'EVALENS (évaluer).....	23
63.	Proposer le feedback d'un expert en pédagogie universitaire (évaluer).....	23
64.	Proposer l'accompagnement d'un expert en pédagogie universitaire (évaluer).....	23
3	DIFFERENCIER.....	24
3.1	Ecouter.....	25
3.1.1	Principes.....	25
3.1.2	Propositions d'actions ou d'outils.....	25
65.	Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques – accompagnateurs et encadrants (écouter).....	25
66.	Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques et apprenants (écouter).....	25
	25

3.2	Diagnostiquer	26
3.2.1	Principes	26
3.2.2	Propositions d'actions ou d'outils	26
67.	Développer les évaluations formatives (diagnostiquer)	26
68.	Développer les pratiques de feedbacks écrits (diagnostiquer)	26
69.	Développer l'analyse des données quantitatives et qualitatives suite aux évaluations de janvier (diagnostiquer)	26
3.3	Soutenir	26
3.3.1	Principes (cf.1.1.4)	26
3.3.2	Propositions d'actions ou d'outils	26
70.	Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques et apprenants (soutenir)	26
71.	Créer une cellule d'accompagnement à l'orientation (soutenir)	26
3.4	Accompagner	27
3.4.1	Principes	27
A.	Encadrer (cf.2.1)	27
B.	Faire sens (cf. 2.2.1)	27
C.	Communiquer (cf.1.1)	27
D.	Organiser/Structurer (cf.1.2)	27
3.4.2	Propositions d'actions ou d'outils	27
72.	Former les encadrants à la pédagogie universitaire (encadrer)	27
73.	Développer la participation des assistants chercheurs dans les activités différenciées (encadrer)	27
74.	Créer des missions d'accompagnateurs pédagogiques (encadrer)	27
75.	Développer les recours aux étudiants moniteurs (encadrer)	27
76.	Créer un système de parrainage/tutorat entre pairs (encadrer)	27
77.	Créer des activités d'apprentissage différenciées (faire sens)	27
78.	Créer des séminaires collégiaux d'études (s'organiser)	27
79.	Créer des séminaires collégiaux de méthodes de travail (s'organiser)	27
80.	Développer le feedback formatif écrit (faire sens – communiquer)	27
81.	Créer des supports pédagogiques pour les activités différenciées (communiquer)	27
82.	Améliorer l'usage des vade-mecum facultaires (communiquer)	27
83.	Libérer ½ journée de temps pour tous à l'horaire pour organiser les activités (accompagner)	27
84.	Mettre à disposition les locaux et les supports logistiques utiles (accompagner)	27
4	SYNTHÈSE DES PISTES D'ACTION	28
5	CLASSIFICATION DES PISTES D'ACTION ET PREMIÈRES CONCLUSIONS	31
6	BIBLIOGRAPHIE	32

0 Introduction

0.1 Contexte

Sensible à la réussite de ses apprenants, la Faculté d'architecture de l'Université de Liège participe depuis janvier 2015 à un programme d'accompagnement à la rétroaction. Il porte sur la promotion et l'optimisation des pratiques de rétroaction aux apprenants, régulièrement citées aux premiers rangs des conditions de succès en première année à l'Université. En effet, ces pratiques influent grandement sur les diverses facettes de la motivation et elles accélèrent l'autonomisation des apprenants au sein de leur cursus académique. La démarche proposée aux enseignants de la Faculté d'Architecture, très opérationnelle, privilégie une approche de la rétroaction dans laquelle l'apprenant joue un rôle central et actif.

Lors de l'introduction du projet Feedback dans la Faculté, en mars 2016, six enseignants (ce nombre d'enseignant au départ a évolué au fil des années, pour atteindre 14 lors de l'année 17-18) de cours théoriques et d'atelier de projet d'architecture se sont engagés dans le projet visant à développer leurs pratiques de rétroaction (évaluation formative) et leurs outils didactiques au bénéfice des apprenants de première année. Les pistes d'action dégagées ont été très nombreuses. Parmi celles-ci, citons la création de plans de cours, l'optimisation de session e-campus, la création de tests en ligne visant les prérequis ou des examens à blanc, le développement d'outils pédagogiques spécifiques, la création de grilles d'évaluation critériée descriptives, un Vademecum des bonnes pratiques de feedback en atelier de projet, etc.

L'équipe Feedback a également fourni soutien et conseil de manière ponctuelle aux enseignants confrontés à des enjeux pédagogiques divers (soutien lors de l'élaboration des engagements pédagogiques, soutien et conseil lors de conception de cours, etc.). L'objectif était de rendre les enseignants partie prenante du projet de plus en plus autonomes dans les initiatives mises en place afin de les faire perdurer.

L'équipe Feedback a également conçu deux questionnaires de satisfaction distribués aux apprenants, afin d'évaluer la manière dont les apprenants ont perçu et apprécié les initiatives mises en place dans les différents cours.

Les résultats de ces questionnaires relatifs au projet Feedback ont confirmé la pertinence de développer des outils d'aide à la réussite pour les apprenants de 1^{re} année de bachelier.

Le présent projet, SCIARPA, a pour but d'inscrire ces initiatives dans une perspective plus large d'aide à la réussite au sein du cours d'atelier de projet d'architecture, mais également sur l'ensemble du bloc 1 du 1^{er} cycle.

0.2 Objectifs

L'objectif poursuivi par la faculté d'architecture n'est pas la réussite pour tous les apprenants à tout prix, mais plutôt de permettre :

- A chaque apprenant de bénéficier des outils mis à sa disposition pour réussir, quels que soient sa situation et ses besoins spécifiques, tout en développant savoirs et compétences ;
- Aux encadrants de maintenir le niveau d'exigences en étant partenaires de l'apprenant : trouver l'équilibre entre accompagnement et autonomisation.

Le contenu du présent rapport de travail propose de s'adresser à l'apprenant en veillant particulièrement :

1. **PRÉVENIR** : à l'informer afin qu'il puisse choisir et s'engager en connaissance de cause ;
2. **ENSEIGNER** : à le placer au centre d'une formation lui donnant accès à toutes les ressources utiles au développement de ses compétences ;
3. **DIFFÉRENCIER** : à lui fournir un accompagnement personnalisé dans une institution humanisée.

La question sous-jacente à la réussite de la 1^{re} année du 1^{er} cycle en formation initiale des architectes est la durée optimale des cycles d'apprentissage tant du point de vue des cours théoriques et/ou pratiques, organisés sur un quadrimestre, qu'en ce qui concerne le cours de projet d'architecture, organisé sur l'année par dérogation au Décret dit « Paysage ».

0.3 Ressources

Les éléments présentés au sein du présent rapport sont issus de six sources différentes :

- I. Le projet Feedback a permis de fournir une base d'observation de la situation en faculté, de tester des dispositifs pédagogiques innovants, d'évaluer l'impact de ces dispositifs sur les apprenants. Le projet porte sur la promotion et l'optimisation des pratiques de feedbacks aux apprenants, régulièrement citées aux premiers rangs des conditions de succès en 1^{re} année à l'université (Tinto, 2005 ; Krause, 2006 ; Bovill, Morss & Bulley, 2008) compte tenu de leur potentiel à influencer sur diverses facettes de la motivation ou à accélérer l'autonomisation dans le cursus. Le projet s'est par ailleurs développé dans d'autres facultés de l'Université fournissant des renseignements utiles sur les dispositifs développés ; Il s'agit notamment : des expériences en Facultés de Médecine, Sciences Appliquées, Droit, Sciences, Gembloux Agro-Bio Tech, HEC-École de Gestion, Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation ;
- II. Le Service d'Aide à la Réussite de l'Université et le Service Guidance Etudes sont les premiers initiateurs, depuis l'entrée de l'architecture à l'Université, de dispositifs pédagogiques d'accompagnement. Il s'agit notamment : des consultations personnalisées sur la méthode de travail, du portail « Méthode en ligne », des séminaires destinés aux apprenants de toutes les facultés, de la semaine de bloqué encadrée, des activités préparatoires « Méthodes de travail », etc. ;
- III. Le Réseau PAPier donne accès aux pratiques pédagogiques de 18 Ecoles Supérieures d'Architecture en France, 4 Facultés au Québec et 4 Facultés en Fédération Wallonie Bruxelles. Par ailleurs, les missions d'expertises et d'accompagnement des équipes

pédagogiques de ces écoles lui permettent de développer son expertise en matière d'aide à la réussite spécifique en formation initiale des architectes, il s'agit notamment : des dispositifs pédagogiques d'aide à la réussite à l'ENSA de Grenoble, de Lille, de Nancy, de Nantes, de Beyrouth, de Montréal, etc. ;

- IV. Le laboratoire PAPIer développe des recherches lui permettant de communiquer lors des grands colloques en pédagogie universitaire et d'élargir l'horizon de la réflexion aux dispositifs pédagogiques éprouvés dans d'autres disciplines et susceptibles d'être adaptés à l'enseignement de l'architecture. Il s'agit notamment de partages d'expériences issus de l'UCL, l'Ecole Royale Militaire, l'UNamur, la Haute Ecole Pédagogique du Valais, l'Université de Lausanne, etc. ;
- V. Les sciences de l'éducation fournissent évidemment l'ancrage théorique permettant de comprendre les mécanismes d'apprentissage et d'autonomisation des apprenants. Il s'agit notamment : du modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009), l'évaluation des compétences (tardif, 2006), l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (Scallon, 2004), des compétences et identités professionnelles (Beckers, 2007), le praticien réflexif (Schön, 1983), etc. ;
- VI. Le CDS et l'IFRES constituent des supports institutionnels pour un accompagnement pédagogique tout au long de la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques et plus spécifiquement en 1^{re} année.

0.4 Structure du rapport

Les trois objectifs énoncés (prévenir, enseigner, différencier) constituent la trame permettant de regrouper les analyses menées et les informations récoltées auprès des différentes sources (cf. 0.3). Sur cette base, une première synthèse a été réalisée sous forme de tableau récapitulatif. Elle présente des actions et sous actions pertinentes regroupées par objectif. Ensuite, pour chaque sous-action, des outils ont été identifiés, 84 au total. La synthèse donne ensuite une indication sur l'existence de tels outils au sein de la Faculté d'Architecture, des autres Facultés de l'ULiège, de l'ULiege et enfin au sein d'autres institutions de formation en Architecture. L'analyse continue ensuite par l'identification des ressources humaines à disposition ou nécessaires afin de mettre en place les différents outils et de mener à bien les actions mises en évidence.

Une suggestion de temporalité idéale dans la mise en place des éléments est ensuite proposée. La synthèse se conclut par identifier les forces et les menaces portant sur chaque outil.

Le présent rapport propose de détailler les principes pédagogiques qui régissent les actions et sous actions en lien avec les trois objectifs (prévenir, enseigner, différencier).

Il se conclut par une catégorisation de l'ensemble des 84 pistes d'action dégagées en vue de les catégoriser selon leur importance en vue d'atteindre ces trois objectifs.

0.5 Synthèse des données et informations récoltées

PRIORITES	OBJECTIFS	ACTIONS	SOUS-ACTIONS	OUTILS	BENCHMARKING				SUPPORT RH	TEMPORALITE	FORCES	MENACES
					FA	AUTRES FAC	ULIEGE	AUTRES U				
1 PREVENIR												
	INFORMER			1 Brochures UNIVERSITE	V	V	V	V	Promotion études / Guidance études	Septembre	Clarifier et comprendre le règles (Motivation)	> Ne pas respecter le contenu > Ne communiquer qu'une seule fois
				2 Vade-Mecum	R	V	V	V	CPE	Décembre		
				3 Engagements Pédagogiques	O	V	V	V	IFRES/CPE/Admin	Février		
				4 Calendrier Année	O	V	V	V	CPE/Coordinateur/Admin	Avril		
				5 Horaire de cours	O	V	/	V	CPE/Coordinateur/Admin	Septembre		
				6 E-campus	O	V	V	V	IFRES/CPE/Admin	Août		
RESPONSABILISER												
	S'ORGANISER			7 Contenus disciplinaires séminaire	R	V	/	V				
				8 Séminaire méthodes de travail	O	V	V	V	Guidance/Axe	Novembre	Existe	Pas toujours adapté
					O	V	V	V	Guidance/Axe	Janvier	Adapté à la discipline	A créer
				9 Séminaire collégial d'études	R	R	/	V	Guidance/Axe	Juin	Adapté à la discipline	A créer
	STRUCTURER	Planifier activités et travaux									Permettre une vision de l'ensemble pour s'organiser	Anticipation, coordination
		Quantifier le temps de travail		10 Calendrier Année	O	V	V	V	CPE/Coordinateur/Admin	Avant la rentrée	Permettre une vision de l'ensemble pour s'organiser	Anticipation, coordination
				11 Horaire de cours	O	V	/	V	CPE/Coordinateur/Admin	Avant la rentrée	Permettre une vision de l'ensemble pour s'organiser	Anticipation, coordination
				12 E-campus	O	V	V	V	IFRES/CPE/Admin	Août		
CREER UNE IDENTITE												
	FAVORISER LES ECHANGES	Encadrer		13 Parrainage	R	V	/	V	Coordinateur/Admin/Axe		Facilité entre pairs	Pas toujours la rencontre souhaitée
				14 Etudiants moniteurs	O	V	/	V	Encadrants/Admin/Axe			
		Structurer										
		Organiser		15 UE de cycle	R	R	/	V	Encadrants/Admin/Axe		Mélanger les publics	Anticipation, coordination
	FAIRE COOPERER	Faire sens		16 Site pour le cycle	R	/	/	V	Admin/Cellule Bat		Permettre les rencontres	Freins administratifs et techniques
				17 UE ou activités pédagogiques collaboratives	R	O	/	V	CPE/Coordinateur/Admin	Début de cycle Cours de cycle	Parfait pour la motivation	Evaluations adaptées
				18 Apprentissage par les pairs	R	O	/	V	Encadrants/Parrains	1/2 journée libre ou hors cadre	> sens	Anticipation, coordination
		Organiser/Structurer		19 Attribuer des locaux aux étudiants	R	V	/	V	Représentants/Admin/Coord		> compétence	Formation des encadrants
				20 Libérer 1/2 journée pour tous à l'horaire	R	R	/	V	Coord./Admin/Cellule BAT	Avant	Condition sine qua non	Condition sine qua non
				21 Locaux et supports logistiques	R	V	V	V	Cellule BAT		Responsabiliser	Freins administratifs et techniques
S'ASSURER DES PREREQUIS (maths, français, histoire, culture?)												
	IDENTIFIER	Ecouter		22 Entretien avec les encadrants	R	O	/	V	Coordinateur/Axe	Q2 2018-2019	Partir des besoins Concerner les acteurs	Collaboration des encadrants
				23 Tables rondes avec les étudiants	R	O	/	V		Q1 2019-2020		
	DIAGNOSTIQUER			24 Tests en ligne	O	O	/	V	Encadrants/IFRES/Axe		Mesurer la réalité de terrain	Evaluation Retroaction Différenciation
				24 Tests en auditoire	O				Encadrants/IFRES/Axe			
				24 Tests individuels	R	V	/	V	Encadrants/Guidance	Septembre Février		
	SOUTENIR	Ecouter/Orienter		25 Entretiens sur rv	V	V	/	V	Guidance/Qualité vie	Toute l'année	Externe à la FA	Externe à la FA
	ACCOMPAGNER	Encadrer		26 Statutaires	O	V	/	V			Equipe pluridisciplinaire Niveaux complémentaires.	Coordination Formation pédagogique
				27 Moniteurs	R	V	/	V			Transition facilitée avec le secondaire	Sélection candidats Rémunération
				28 Acompagnateurs	R	V	/	V			Adapté aux réalités	Faire cours en dehors du cours
		Faire sens		29 Activités différenciées	R	V	/	V	Coordinateurs/Encadrants	Q1	Spécifique, rétroaction plus régulière hors évaluation	Dangereux si mal réalisé
				30 Feedback formatifs	O	V	/	V	Encadrants	A disposition A la demande	Spécifique, trace écrite	A créer
				31 Supports de remédiation	O	V	/	V	Encadrants		Collégial Clarifie les attentes	A créer
				2 Brochure d'informations	R	R	/	V	Coordinateurs/Encadrants/Axe	Septembre Novembre	Condition sine qua non	Condition sine qua non
		Organiser / Structurer		32 Prévoir 1/2 journée à l'horaire	R	R	/	V	Coord./Admin/Cellule BAT	Avant		
FORMER LES ENCADRANTS (tous)												
				34 Formation IFRES	V	V	/	V		Septembre	Professionnalisation de l'enseignement	Non exploité
				35 Formation PAPIer	V	R	/	V		Novembre		
				35 Formation Axe	V	/	/	/				

PRIORITES	OBJECTIFS	ACTIONS	SOUS-ACTIONS	OUTILS	BENCHMARKING				SUPPORT RH	TEMPORALITE	FORCES	MENACES
					FA	AUTRES FAC	ULIEGE	AUTRES U				

2 ENSEIGNER**ENCADRER**

36	Statutaires	V	V	/	V	CDS/IFRES/Axe	Formation continue	Améliorer la qualité de l'enseignement	Refus
37	Assistants Chercheurs	V	O	/	V	Laboratoires	Interventions ponctuelles	renfort RH, dynamisme	Peu d'effectif
38	Accompagnateurs	R	V	/	V		1/2 journée libre	Connaissance du public prérequis	Intégration
39	Etudiants moniteurs	O	V	/	V		Interventions ponctuelles + TP	Apprentissage par les pairs	Formation pédagogique
40	Parrains	R	V	/	V		1/2 journée libre	Transition facilitée avec le secondaire	Sélection candidats Rémunération
41	Charte éthique	R	O	/	V		Permanente	Clarté du contrat	Non exploité

FAIRE SENS**MONTRER LES LIENS***Avec les autres UE*

42	Programme de cours et plan de cours, référentiel de compétence	O	O	/	V	CPE/Coordinateur/Admin	ASAP + répétition durant l'année	Outil visuel pour étudiant Identité Motivation	Difficulté de rassembler les encadrants
43	Observatoire des métiers	O	O	/	R	Axe Didactique	En cours	Construction identité professionnelle	Vision parfois monoprofessions des encadrants

*Avec les métiers de l'architecture***CLARIFIER LES ATTENTES**

44	Engagements pédagogiques (Définir les objectifs Donner le cadre théorique Nommer les contenus Partager les critères d'évaluation)	O	O	/	V	CPE/Coordinateur/Axe	1er cours de chaque UE + Répétitions durant l'année (avant évaluation, avant nouveau chapitre)	Contrat didactique qui engage tous les cateurs (Encadrant et Etudiants)	Dangereux si non respecté ou mal rédigé
45	Triple concordance	R	O	/	O	CPE/Coordinateur/Axe	Printemps		
46	Engagements pédagogiques	O		/		CDS/IFRES/Axe			

CONCEVOIR DES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE - EVALUATION

Faire correspondre objectifs - activités - évaluation

47	Grilles critériées	R	V	/	V	Encadrants/Assistants	Avant/Pendant/Après	Clarifie les attentes	A respecter à la lettre lors de l'évaluation
48	Tests et jurys à blanc	O	V	/	V	Encadrants/Assistants/ET moniteur	Avant évaluation	Met en contexte	Nécessite un support RH et du temps à l'encadrant
49	Exemple d'années antérieures	O	V	/	V	Encadrants/Assistants/ET moniteur	Avant évaluation	Prépare	Engagement de l'encadrant
50	Rétroactions écrites	R	V	/	V	Encadrants	Tout au long de l'enseignement	Engagement de l'encadrant	Engagement de l'encadrant
51	Evaluation par les pairs	R	V	/	V	Etudiants/ET moniteur	Exercices ponctuels	Peu chronophage Responsabilise l'étudiant Apprentissage en profondeur + Engagement	Fiabilité >A confronter avec Encadrant
52	Auto-évaluation	R	V	/	V	Etudiants	Tout au long de l'enseignement		

CONNAITRE LE PUBLIC**ECHANGER****FORMER**

53	Tables-rondes	R	O	/	V	Représentants/Accompagnateurs/Enseignants/Axe	Septembre/Janvier/Juin	Echanges/Partage	Collaboration des encadrants
54	Formation CDS/IFRES/Axe	O	V	/	V	CDS/IFRES/Axe	Régulier	Si Axe: Adapté à la discipline	Non obligatoire pour le cadre d'extinction, non disciplinaire si CDS/IFRES

INFORMER

55	eCampus	O	O	/	V	Encadrants/Assistants	Tout au long de l'enseignement	Efficace/Clair	Enseignants non formés
56	Engagements pédagogiques	O	V	/	V	Encadrants	Avant	Clarifie les attentes	Dangereux si non respecté ou mal rédigé
57	Supports de cours	O	V	/	V	Encadrants	Septembre		
58	Rétroactions écrites	O	V	/	V	Encadrants	Pendant	Engagement de l'encadrant	Engagement de l'encadrant

ORGANISER/STRUCTURER

59	Calendrier Année	O	V	/	V	Représentants/Accompagnateurs/Enseignants/Axe	Septembre/Janvier	Renégociation possible en cours d'année avec tous les acteurs/Outil d'aide à l'auto-régulation/Favorise l'organisation du travail	Nécessite un support RH et du temps à l'encadrant
60	Horaire de cours	O	V	/	V	Représentants/Accompagnateurs/Enseignants/Axe	Septembre/Janvier		Anticipation Collaboration

EVALUER SON ENSEIGNEMENT

61	Evaluation volontaire	O	V	/	V	Encadrant	Septembre/Janvier	Réguler son enseignement	Nécessite un support RH et du temps à l'encadrant
62	Evalens	O	V	/	V	Admin	Septembre/Janvier		
63	Feedback sur evalens	R	V	/	V	CDS/IFRES/Axe	Septembre/Janvier		
64	Formation	R	V	/	V	CDS/IFRES/Axe	Septembre/Janvier		

PRIORITES	OBJECTIFS	ACTIONS	SOUS-ACTIONS	OUTILS	BENCHMARKING				SUPPORT RH	TEMPORALITE	FORCES	MENACES	
					FA	AUTRES FAC	ULIEGE	AUTRES U					
3 DIFFERENCIER													
ECOUTER													
	65	Entretiens avec les encadrants			R	O	/	V	Coordinateur/Axe	Avant/pendant/après	Agir à la source	Collaboration des encadrants	
	66	Entretiens avec les étudiants			R	O	/	V	Coordinateur/Axe	Avant/pendant/après	Agir à la source	Nécessite un support RH	
DIAGNOSTIQUER													
	67	Dispositifs d'évaluations formatives			O	V	/	V	Coordinateur/Axe	Avant/pendant/après			
	68	Feedbacks écrits			R	O	/	O	Coordinateur/Axe	Avant/pendant/après			
	69	Résultats de janvier, juin, septembre			O	V	/	V	Apparitorat/Radius	Janvier	Donnés à mi-parcours pour actions en vue de réussite Juin/Septembre	Collaboration des encadrants Nécessite un support RH	
SOUTENIR													
		Ecouter				V	V	/	V	Guidance/Qualité vie	Avant/pendant/après	Externe à la FAC	Externe à la FAC
		Orienter				V	V	/	V	Guidance/Qualité vie	Avant/pendant/après	Externe à la FAC	Externe à la FAC
ACCOMPAGNER													
ENCADRER													
	72	Statutaires			V	V	/	V			Continuité de l'enseignement	Comptabilisation du temps des encadrants Nécessite un support RH	
	73	Assistants/chercheurs			V	O	/	V			Continuité de l'enseignement		
	74	Accompagnateurs pédagogiques			R	V	/	V		Avant/pendant/après + 1/2 journée	Continuité de l'enseignement		
	75	Etudiants moniteurs			O	V	/	V			Apprentissage par les pairs		
	76	Parrains/Tuteurs			R	V	/	V					
FAIRE SENS													
	77	Activités différenciées							Encadrants/Assistants/ET moniteurs	A partir de février	Regard différent, mise en confiance	A réaliser avec Encadrant	
	78	Séminaires d'étude			R	R	/	V	Guidance/Axe	Avril à juin	Adapté à la discipline	A créer	
	79	Séminaires de méthode de travail			O	V	V	V	Guidance/Axe	Mars/Avril	Existe	Pas toujours adapté	
	80	Feedback formatif							Encadrants/Assistants/ET moniteurs	A partir de février	Rétroaction plus régulière hors évaluation	Dangereux si non respecté ou mal réalisé	
COMMUNIQUER													
	81	Supports de remédiation							Encadrants/Assistants/ET moniteurs	Q2 2018-2019	Spécifique, trace écrite	A créer	
	82	Brochure d'informations, vademecum							Admin/Axes/Coord.	Q2 2018-2019	Collégial Clarifie les attentes	A créer	
ORGANISER / STRUCTURER													
	83	Prévoir 1/2 journée à l'horaire			R	R	/	V	Coord./Admin/Cellule BAT	Avant	Condition sine qua non	Condition sine qua non	
	84	Locaux et supports logistiques			R	V	V	V	Cellule BAT		Responsabiliser	Freins administratifs et techniques	

1 PRÉVENIR

1.1 Informer

1.1.1 Principes

Pour aider l'apprenant à bien gérer sa vie universitaire, l'ULiège veille à l'informer – au moyen de documents papier, sur internet, mais également oralement lors de contacts individualisés – sur tous les aspects de la vie d'apprenant universitaire.

Toutes ces informations visent à permettre aux apprenants de s'adapter plus rapidement à leur nouveau contexte d'étude lors de leur 1^{re} année de bachelier et aux modifications qui se produisent d'une année à l'autre (autonomie personnelle, intégration et complexité des cours croissante...) tout au long de leurs études.

A leur entrée à la faculté, le premier élément important est la communication vers les apprenants. Issus de divers horizons, les apprenants ont besoin d'un cadre strict et des règles précises et écrites.

La brochure, le vade-mecum, les engagements pédagogiques, le calendrier de l'année et l'horaire des cours sont des outils destinés à clarifier les attentes et aider l'apprenant à comprendre les règles. Il s'agit plus précisément d'un contrat qu'il ne faut pas hésiter à faire signer physiquement par les différentes parties. Cet engagement mutuel est un gage de respect, en cas de modification de l'un des termes, toutes les parties doivent avoir marqué leur accord.

En particulier en bloc 1, il est nécessaire de parcourir ces éléments plusieurs fois pendant l'année. Il est important d'organiser une « first class meeting », première séance de cours où on explicite clairement les objectifs, les attentes, les activités pédagogiques et les méthodes d'évaluation. Lors de cette séance de cours, il est important de parcourir chacun de ses outils avec eux, et si nécessaire, de l'adapter ensemble, d'un commun accord et par écrit. En cours d'année, plusieurs rappels de ces éléments peuvent s'avérer nécessaires.

1.1.2 Propositions d'actions ou d'outils

1. Développer les sections relatives à la discipline au sein de la brochure de l'Université (informer)
2. Créer des Vade-Mecum spécifiques à la formation initiale (informer)
3. Fournir un support à la rédaction des engagements pédagogiques (informer)
4. Créer calendrier de travail annuel (informer)
5. Améliorer la lisibilité des horaires de cours (informer)
6. Utiliser un canal unique (eCampus) (informer)

1.2 Responsabiliser

1.2.1 Principes

A. S'organiser

Les difficultés de gestion du temps sont un motif fréquent d'échec. Les études universitaires requièrent certains ajustements pour réussir, entre autres quant au degré d'autonomie et de discipline personnelle. Gérer le temps à consacrer au travail personnel en dehors des heures de cours est souvent ce qui constitue le plus grand défi ! D'autant plus que plusieurs apprenants sont aussi engagés dans d'autres responsabilités (ex. : emploi rémunéré). Les enjeux sont de connaître ses habitudes et son rythme de travail, d'établir des priorités, de planifier de manière réaliste son emploi du temps avec des outils adaptés.

B. Structurer

La faculté doit permettre aux apprenants d'organiser leur temps de travail. Pour ce faire, elle dispose d'outils d'organisation et de planification. Le développement de ces outils, calendriers de travail, horaire de cours et plate-forme d'apprentissage en ligne en incluant un maximum d'informations en quelques documents essentiels faciliterait le travail d'organisation des apprenants et de planification des enseignants. Ces outils de travail et de communication devront être scrupuleusement respectés, sauf exception en accord avec la représentation apprenante, la CPE et le Conseil des Etudes.

1.2.2 Propositions d'actions ou d'outils

7. Améliorer et développer les contenus disciplinaires spécifiques des séminaires de méthodes de travail (s'organiser)
8. Créer des séminaires collégiaux d'études (s'organiser)
9. Créer des séminaires collégiaux de méthodes de travail (s'organiser)
10. Créer calendrier de planification du travail annuel (structurer)
11. Améliorer la constitution des horaires de cours et des PAE (structurer)
12. Développer l'utilisation d'une plate-forme unique d'échange avec les apprenants, e-campus (structurer)

1.3 Créer une identité

1.3.1 Principes

Le sentiment d'appartenance à l'école est considéré comme un phénomène qui favorise la réussite scolaire et l'adaptation des jeunes à l'école.

« L'importance que l'on accorde au concept d'appartenance remonte à plusieurs décennies. Par exemple, Maslow (Maslow, 1962, 1970) suggère que l'appartenance soit un besoin essentiel qui doit être assouvi afin de s'actualiser comme individu. Parallèlement à cela, de nombreux théoriciens en sciences de l'éducation ont également intégré le sentiment d'appartenance au sein de leurs théories.

Ces modèles permettent notamment de souligner le rôle important du sentiment d'appartenance pour la prévention du décrochage scolaire (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez, 1989) et son explication (Finn, 1989 ; Tinto, 1987), de documenter les liens positifs entre l'appartenance et l'engagement scolaire (Connell, Spencer et Alber, 1994), et d'expliquer le développement émotionnel et comportemental des apprenants (Eccles et Roeser, 2009). » (St-Amand, J., Bowen, B., & Wan Jung Lin, T. (2017).

A. Favoriser les échanges

L'enseignement par les pairs en tant que méthode didactique repose sur le principe que les apprenants ont besoin d'occasions fréquentes de réagir à l'enseignement (démontrer leur compréhension ou leur compétence) et de recevoir une rétroaction corrective immédiate, des conseils et des félicitations, au besoin. Il a été démontré que cette approche augmente : (1) le nombre d'occasions pour les apprenants de réagir à l'enseignement ; (2) le temps consacré à la tâche ; (3) la quantité de rétroaction que l'apprenant reçoit sur ses réponses ; (4) la rapidité de la rétroaction (Bowman-Perrott et coll., 2013). On a pu observer que chacun de ces aspects contribue à améliorer la réussite des apprenants (Bowman-Perrott et coll., 2013 ; Greenwood et coll., 1992 ; Maheady et coll., 1988).

B. Faire coopérer

L'apprentissage de la coopération est non seulement pertinent dans le cadre de l'apprentissage en profondeur, mais également dans le cadre du développement des compétences sociales ainsi que dans une perspective professionnelle (Henri, F. & Lundgren-Cayrol, 2018). En effet, la qualité du transfert des apprentissages est significativement augmentée, grâce à une meilleure connaissance de soi, le développement de l'autonomie par un engagement cognitif et social. L'estime de soi se renforce, augmente le niveau de raisonnement et aide à la production d'idées nouvelles. L'apprentissage se fait notamment par la verbalisation, la discussion des contenus, des démarches et stratégies, élément clé d'un rapprochement avec le monde professionnel.

1.3.2 Propositions d'actions ou d'outils

13. Créer un système de parrainage/tutorat entre pairs (favoriser les échanges)
14. Développer les recours aux apprenants moniteurs (favoriser les échanges)
15. Créer des Unités d'Enseignement de cycle (favoriser les échanges)
16. Améliorer le regroupement des apprenants sur un site (favoriser les échanges)
17. Créer des Unités d'Enseignement ou des activités pédagogiques collaboratives (faire coopérer)
18. Développer l'apprentissage par les pairs (faire coopérer)
19. Attribuer des locaux aux apprenants (faire coopérer)
20. Libérer ½ journée de temps pour tous à l'horaire (faire coopérer)
21. Mettre à disposition les locaux et les supports logistiques utiles (accompagner)

1.4 S'assurer des prérequis (mathématique, français, histoire, culture ?)

1.4.1 Principes

A. Identifier

Pourquoi faut-il s'intéresser à la notion de prérequis ? Il s'agit du facteur de réussite sur lequel les apprenants et les enseignants peuvent intervenir activement (Romainville & Slosse, 2011). Il existe nombre de travaux bien documentés dans la communauté francophone :

- Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur (sous la dir. de M. Romainville et C. Michaut, de boeck, 2012)
- Évaluation et enseignement supérieur (sous la dir. de M. Romainville, R. Goasdoué, M. Vantourou, de boeck, 2012)
- Le projet MOHICAN : Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université (Coordinateur : D. Leclercq, 2003)

« On entend par prérequis toute connaissance ou compétence qui répond simultanément aux deux traits essentiels suivants : elle s'avère, d'une part, cruciale pour la maîtrise d'un cours, d'une discipline, d'un programme ou plus généralement, pour l'affiliation aux études universitaires et elle est, d'autre part, considérée par les enseignants, explicitement ou implicitement, comme devant être acquise préalablement à l'entrée de ces études ou comme devant être acquise au cours de ces études indépendamment d'un enseignement systématique et explicite.

La maîtrise des prérequis constitue certainement un facteur de réussite important entre deux paliers éducatifs. En effet, lors de cette transition, les enseignants vont se retrouver face à des apprenants inconnus et dont ils ignorent le parcours et par conséquent les apprentissages antérieurs. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement universitaire constitue une rupture encore plus considérable à maints égards : cours assurés en grands groupes rendant difficile l'adaptation au niveau effectif des apprenants, cours plus denses et plus rapides supposant des bases solides, enseignants-chercheurs spécialisés dans des domaines pointus éprouvant des difficultés à se mettre à la place de néophytes, etc. En conséquence, le bagage de prérequis dont dispose l'apprenant s'avère d'autant plus décisif lors de la transition secondaire – université. Or, ce bagage est influencé par l'origine sociale, l'établissement et le parcours d'enseignement secondaire de l'apprenant. » (Wathelet, V., Vieillevoye, S., & Romainville, M., 2012).

B. Diagnostiquer

L'évaluation des acquis des apprenants fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien en place ? A qui font-ils défaut ? Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il combattre ? Les encadrants peuvent ainsi connaître pour la cohorte : ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points faibles, signes des difficultés potentielles.

Si la maîtrise des prérequis est un facteur important de réussite, mais surtout un facteur sur lequel

enseignants et apprenants peuvent agir (identifier), une phase de diagnostic du niveau de maîtrise est incontournable. Ce diagnostic doit évaluer les prérequis à l'entrée en 1^{re} année, mais peut se poursuivre au 2^e quadrimestre de la 1^{re} année relativement aux unités d'enseignement du 1^{er} quadrimestre en vue de la session de juin puis de septembre.

La question des prérequis reste, par ailleurs, pertinente tout au cours du cycle.

C. Soutenir

La phase de diagnostic devrait idéalement être accompagnée d'une phase de soutien individuel. En effet, il est important de ne pas stigmatiser les apprenants qui feraient le constat d'une lacune. Au contraire, un suivi individuel permettrait de réfléchir globalement au parcours de l'apprenant ainsi que sur les dispositifs d'accompagnement à disposition

D. Accompagner

L'accompagnement comporte plusieurs volets dont notamment la création d'activités pédagogiques disciplinaires adaptées et l'encadrement diversifié reprenant les enseignants des unités d'enseignement, mais également des moniteurs ou accompagnateurs pédagogiques, des apprenants moniteurs ou des parrains/tuteurs. Pour permettre à ces activités différenciées de voir le jour, le volet organisationnel est primordial. Il concerne aussi bien la planification, la mise à disposition de locaux adaptés, la disponibilité des encadrants, le temps matériel lié au déroulement des activités pendant la semaine.

1.4.2 Propositions d'actions ou d'outils

22. Mettre en place des entretiens avec les enseignants du bloc1/cycle (identifier)
23. Mettre en place des tables rondes avec les apprenants (identifier)
24. Développer des tests en ligne, en auditoire, individuels (diagnostiquer)
25. Développer des entretiens individuels sur rendez-vous (soutenir)
26. Développer le travail des enseignants en pluridisciplinarité (accompagner)
27. Créer des missions de moniteurs pédagogiques (accompagner)
28. Créer des missions d'accompagnateurs pédagogiques (accompagner)
29. Développer des activités pédagogiques différenciées (accompagner)
30. Développer des feedbacks formatifs (accompagner)
31. Créer des supports d'apprentissage spécifiques (accompagner)
32. Libérer ½ journée de temps pour tous à l'horaire pour organiser les activités (accompagner)
33. Mettre à disposition les locaux et les supports logistiques utiles (accompagner)

1.5 Former les encadrants

1.5.1 Principes

Dire que l'enseignement de l'architecture et plus largement l'architecture traverse une crise (rupture avec l'opinion publique, difficulté de mise en place des réformes institutionnelles, dévalorisation de l'enseignement, etc.) ne signifie plus grand-chose tant cette situation perdure depuis des décennies (Chupin, 1998, 2017 ; Lambert, 2014).

Même si désormais bon nombre d'institutions ont pris de la distance avec le paradigme de l'atelier depuis 1968, considéré comme le socle de la formation des architectes et expérimenté bon nombre d'approches didactiques, le modèle pédagogique de l'atelier basé sur un enseignement implicite de la conception architecturale n'a pas totalement disparu.

Que certains ateliers d'architecture participent d'une vision professionnalisante ou que d'autres adoptent des modèles plus théoriques des pratiques de la conception, le modèle de l'atelier malgré différentes valeurs culturelles, désigne encore comme le souligne Matiron une « institution dans l'institution ». L'apprentissage y est encore largement basé sur la transmission d'un savoir oral et manuel constituerait encore un « savoir pratique » pour reprendre les termes de Van der Maren (1995) c'est-à-dire un savoir très peu théorisé et objectivé. Cette situation fait dire à Martinon (2003) que le type de transmission de savoir en architecture est de type familial i.e. qui relève « à la fois d'une passation symbolique de pouvoir et de la perpétuation d'une culture ») Scheffers, P., Le Coguiéc, E., Seijkens, N., Raucent, M. C., Vajda, J., & Leduc, D. (2019). L'enseignement de l'architecture est un domaine peu étudié. Pourtant, les besoins en matière d'enseignement sont bien présents : méconnaissance du public-cible primo-arrivant, stratégies pédagogiques traditionnelles et non centrées sur l'apprentissage, apprenants parfois démotivés, grands groupes, évaluations des apprentissages trop souvent subjectives, résistances à intégrer les technologies en classe/atelier, etc.

Par ailleurs, parmi ce qui conduit les apprenants à se former à réussir, la qualité de l'enseignement tient une place centrale. Elle est donc un enjeu institutionnel majeur, dont la mise en œuvre du décret Paysage amplifie encore l'importance.

En créant l'IFRES en 2005, l'ULiège a marqué son souhait d'accompagner le développement professionnel de ses encadrants et affirmé son souci de qualité en pédagogie universitaire (PU).

1.5.2 Propositions d'actions ou d'outils

34. Inciter à participer aux formations IFRES (former)
35. Proposer les formations du Réseau PAPier (former)

2 ENSEIGNER

2.1 Encadrer

2.1.1 Principes

Il existe une diversité des profils d'enseignants au sein du cadre d'extinction (praticiens plus ou moins expérimentés dans différents types de projets et dans différentes thématiques, théoriciens dans différents domaines, chercheurs...). Les nouveaux engagements d'académique selon la loi de 1953 amènent progressivement des profils d'enseignants universitaires.

La stimulation intellectuelle du travail en équipe représente un facteur dynamisant. Elle enrichit la réflexion, permet le croisement d'expériences, ainsi qu'une adaptation à différents profils d'apprenants. Cependant, l'encadrement de la 1^{re} année du cycle, et même de tout le cycle, s'organise essentiellement autour du cadre d'extinction alors que bien d'autres types d'encadrants seraient très pertinents. Il s'agit notamment de s'appuyer sur les avantages de l'apprentissage ou de l'accompagnement par les pairs par les pairs (cf. 1.3.1), de créer des ponts de dialogues avec les enseignants du secondaire supérieur, d'intégrer les doctorants et les chercheurs dans le parcours de formation.

2.1.2 Propositions d'actions ou d'outils

36. Former les encadrants à la pédagogie universitaire (encadrer)
37. Développer la participation des assistants-chercheurs dans les unités d'enseignement (encadrer)
38. Créer des missions d'accompagnateurs pédagogiques (encadrer)
39. Développer les recours aux étudiants moniteurs (encadrer)
40. Créer un système de parrainage/tutorat entre pairs (encadrer)
41. Créer un cahier des charges et missions spécifique aux enseignants ayant par ailleurs une pratique professionnelle (encadrer)

2.2 Faire sens

2.2.1 Principes

Dans une activité d'apprentissage, la dynamique motivationnelle d'un apprenant se compose : (a) de trois déterminants, soit la perception qu'a un apprenant de la valeur de l'activité d'apprentissage, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la perception du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et sur les conséquences de cette activité ; (b) des principaux comportements d'apprentissage que les déterminants influencent, soit l'engagement cognitif de l'apprenant, sa persévérance et sa performance (Viau, 1994).

Les trois déterminants de la dynamique motivationnelle se définissent de la façon suivante : la perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un apprenant porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). La perception de compétence est une perception de soi par laquelle un apprenant, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Bandura, 1993 ; Bouffard-Bouchard, 1990 ; Pajares, 1996). La perception de contrôlabilité se définit comme étant la perception qu'a un apprenant du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991 ; Viau, 1994).

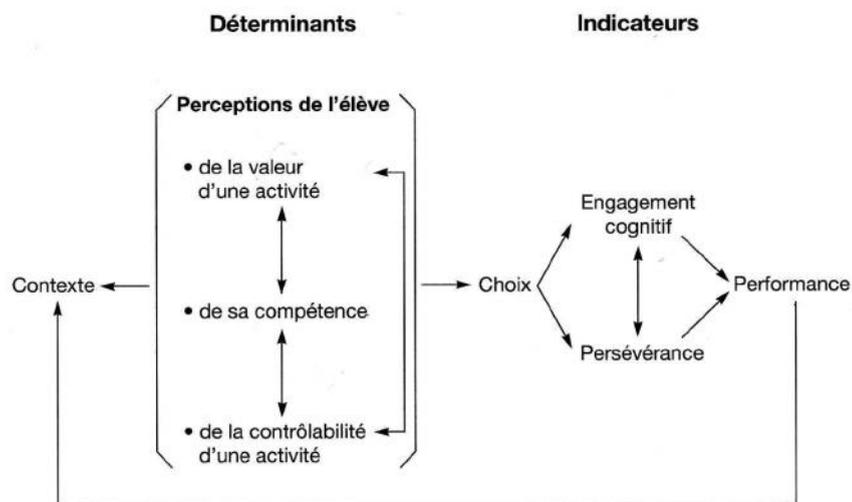


Figure 1 : Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire (3e éd.)*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael

Montrer les liens (valeur de l'activité)

A. Montrer les liens

Des unités d'enseignement conçues dans le cadre d'une approche-programme structurent les actions à privilégier pour atteindre le profil de sortie visé dans une perspective professionnelle. L'approche-programme, c'est un modèle d'organisation de l'enseignement dans les programmes d'études qui repose sur deux piliers (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009) :

- Un projet de formation discuté et partagé par l'équipe enseignante. Ce projet est basé sur le profil de sortie des apprenants au terme de leur formation. Il constitue un but commun à atteindre pour l'équipe.

- Un état d'esprit collégial parmi les personnes qui contribuent au programme. Elles communiquent entre elles, se concertent et collaborent pour atteindre leur but commun.

Cette structure d'organisation s'établit dans une perspective de développement de compétences professionnelles visées et sur base des liens entre les contenus disciplinaires. Ces liens ne sont pas toujours rendus suffisamment explicites aux yeux des apprenants. Or, ils représentent un élément essentiel dans la construction d'un sens donner à la tâche à accomplir (activité pédagogique).

C. Clarifier les attentes (contrôlabilité)

La clarification des attentes implique de bien cerner les apprentissages ciblés par l'évaluation, entre autres, à l'aide d'objectifs d'apprentissage (learning outcomes) bien formulés. Un objectif d'apprentissage est un énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action, les apprentissages à réaliser par les apprenants, le lien entre un sujet donné et la performance de l'apprenant. Il permet d'une part à l'enseignant de prévoir ses activités d'enseignement et d'évaluation, mais, d'autre part, à l'apprenant de prendre conscience des conditions de son apprentissage, du niveau à atteindre et par conséquent des stratégies à mettre en place. Cette clarification participe donc à l'autonomisation de l'apprenant en formation.

D. Concevoir des dispositifs d'apprentissage – évaluation (compétence)

Une fois ces objectifs clairement définis, l'enseignant est en mesure de concevoir les dispositifs d'enseignement et d'évaluation adaptés. Une des caractéristiques d'une évaluation valide est que ses modalités aient été entraînées auprès des apprenants. Cela implique une continuité entre les activités d'enseignement et les différentes phases de l'évaluation, diagnostique, formative, sommative, certificative. Pour mettre en place cette démarche, il est important de planifier, dès le début de la session, le chevauchement des formes d'évaluations en fonction des cibles finales (acquis d'apprentissage). Les évaluations sommatives doivent être précédées d'évaluations formatives.

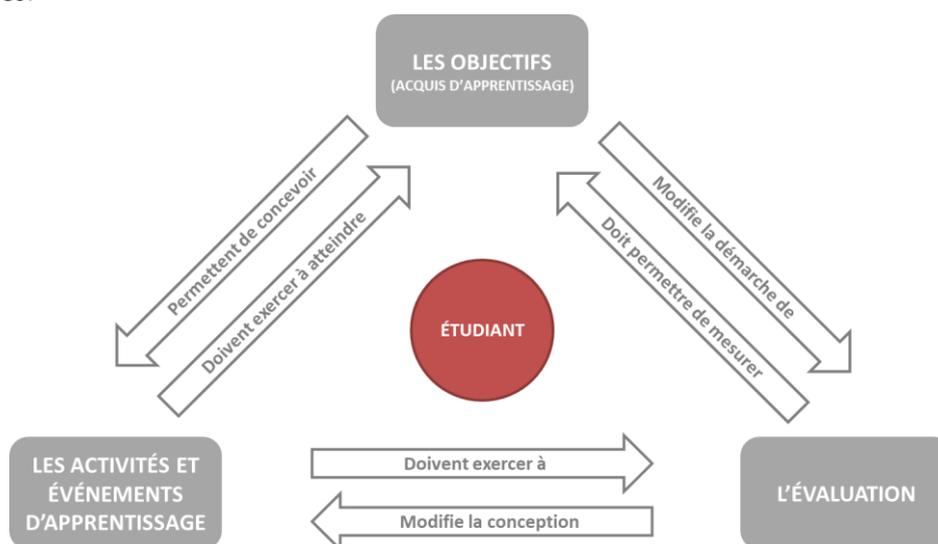


Figure 2 : Concept d'alignement pédagogique ou triple concordance, guides à la rédaction des engagements pédagogiques

2.2.2 Propositions d'actions ou d'outils

42. Créer des outils rendant explicites les liens entre les différentes unités d'enseignement (montrer les liens)
43. Développer l'observatoire des métiers de l'architecture (montrer les liens)
44. Faire des engagements pédagogiques un réel contrat didactique entre tous les acteurs et les communiquer (clarifier les attentes)
45. Améliorer la cohérence entre objectifs – activités d'apprentissages – évaluation (clarifier les attentes)
46. Fournir un support à la rédaction des engagements pédagogiques (clarifier les attentes)
47. Créer et partager avec les apprenants des grilles critériées descriptives d'évaluation (concevoir des dispositifs d'évaluation)
48. Créer des tests et des jurys à blanc en guise d'évaluation formative pour préparer à l'évaluation certificative (concevoir des dispositifs d'évaluation)
49. Développer des archives de productions étudiantes des années précédentes pour illustrer l'atteinte des objectifs (concevoir des dispositifs d'évaluation)
50. Créer des rétroactions écrites sur base des grilles critériées descriptives pour permettre la régulation des apprentissages (concevoir des dispositifs d'évaluation)
51. Créer des dispositifs d'évaluation par les pairs sur base des grilles critériées descriptives (concevoir des dispositifs d'évaluation)
52. Créer des dispositifs d'auto-évaluation sur base des grilles critériées descriptives (concevoir des dispositifs d'évaluation)

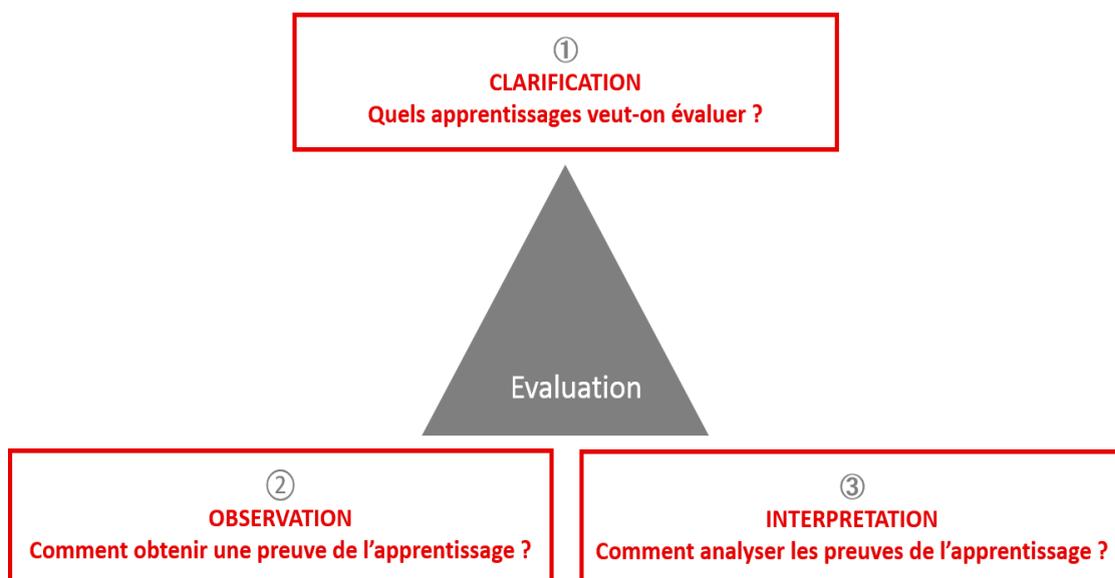


Figure 3 : The assessment triangle (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001)

2.3 Connaître le public

2.3.1 Principes

Quel est le profil des apprenants d'aujourd'hui ? Quelle formation ont-ils reçue ? Comment ont-ils construit leur culture générale ? De quoi est-elle composée ? Quelles sont leurs habiletés en matière de numérique ? Quelles sont leurs aspirations professionnelles ? Pourquoi ont-ils choisi cette filière ? Comment vivent-ils ? Comment financent-ils leurs études ? Quelle place occupent leurs loisirs ? Les réponses à ces questions sont plus diversifiées que jamais.

A. Échanger

Une des premières pistes pour répondre à ces questions et à mieux cibler le public-cible auquel la formation s'adresse, est de se rencontrer et d'échanger entre tous les acteurs de la formation. Pour les uns, il s'agit de confirmer/renforcer une orientation, de comprendre l'organisation de la formation dans une perspective professionnelle, d'appréhender les méthodologies de travail, de cerner les objectifs d'apprentissage pour dégager les stratégies adaptées.

Pour les autres, il s'agit de mieux cerner les habiletés et connaissances des apprenants du 21^e siècle, jeunes adultes et citoyens en construction. Quelles sont leurs aspirations ? Quelles sont leurs craintes ? Comment se positionnent-ils dans leur travail d'apprenant ?

B. Se former

Une des premières pistes pour répondre à ces questions et à mieux cibler le public-cible auquel la formation s'adresse, est de se former auprès de spécialistes.

2.3.2 Propositions d'actions ou d'outils

53. Créer des tables rondes entre représentants des apprenants et les accompagnateurs, coordinateurs de cours et d'axe (échanger)
54. Créer des formations pour tous les encadrants, liées à la connaissance du public-cible (former)

2.4 Informer

2.4.1 Principes (issus des recommandations des Affaires Académiques)

A leur entrée à la faculté, le premier élément important est la communication vers les apprenants (cf 1.1.1). De plus, le décret paysage (article 78) impose de mettre à disposition sur le site intranet les supports de cours nécessaires pour acquérir les compétences requises pour l'unité d'enseignement concernée : engagements pédagogiques, notes de cours, syllabus, dossier de documentation, PowerPoint, titre des manuels protégés par droit d'auteur.

L'engagement pédagogique lié à une unité d'enseignement est un outil essentiel pour l'apprenant qui peut ainsi connaître, dès le début de son année académique, le contenu du cours, les objectifs à atteindre, les notes en ligne et les références utiles, les modalités d'évaluation... et organiser son travail en conséquence. Il répond à une obligation légale (article 77 du Décret « Paysage »).

Le Conseil de la Vie apprenante et en particulier les représentants apprenants, ont souligné l'importance de ce document pour les apprenants qui seront à nouveau sensibilisés à en prendre connaissance dès le début de l'année académique.

Le décret impose qu'une liste complète des « supports de cours indispensables » soit communiquée et approuvée par le Conseil de la Vie étudiante pour le 30 septembre au plus tard. NB. Les supports peuvent être modifiés en cours d'année académique, mais la version définitive doit être en ligne au plus tard six semaines avant l'épreuve d'évaluation correspondante.

Enfin, en cours d'apprentissage, il est important d'optimiser les pratiques de rétroaction aux apprenants, régulièrement citées aux premiers rangs des conditions de succès en première année à l'Université. La rétroaction ou feedback est un processus qui fournit à l'apprenant les informations lui permettant de savoir où il en est dans ses apprentissages et ce qu'il doit faire pour s'améliorer (facteur cognitif) et en exercer un contrôle (facteur émotionnel). Il peut avoir lieu avant, pendant et/ou après l'activité d'apprentissage et prendre une forme orale ou écrite. La formule écrite optimise la bonne compréhension des informations délivrées dans le cadre de l'activité.

2.4.2 Propositions d'actions ou d'outils

55. Utiliser un canal unique (eCampus) (informer)
56. Rédiger des engagements pédagogiques (informer)
57. Fournir des supports de cours (informer)
58. Fournir des rétroactions écrites (informer)

2.5 Organiser/structurer

2.5.1 Principes

Les difficultés de gestion du temps sont un motif fréquent d'échec. Les études universitaires requièrent certains ajustements pour réussir, entre autres quant au degré d'autonomie et de discipline personnelle. Les enjeux sont de connaître ses habitudes et son rythme de travail, d'établir des priorités, de planifier de manière réaliste son emploi du temps avec des outils adaptés et variés.

La faculté doit permettre aux apprenants d'organiser leur temps de travail. Pour ce faire, elle dispose d'outils d'organisation et de planification. Le développement de ces outils, calendrier de travail, horaire de cours et plate-forme d'apprentissage en ligne en incluant un maximum d'informations en quelques documents essentiels faciliterait le travail d'organisation des apprenants et de planification des enseignants. Ces outils de travail et de communication devront être scrupuleusement respectés, sauf exception en accord avec la représentation apprenante, la CPE et le Conseil des Etudes.

2.5.2 Propositions d'actions ou d'outils

59. Créer un calendrier de planification du travail annuel (organiser/structurer)
60. Améliorer la constitution des horaires de cours et des PAE (organiser/structurer)

2.6 Évaluer son enseignement

2.6.1 Principes

Les formations en pédagogie et formations continues pour les enseignants insistent sur les pratiques réflexives à propos de leurs enseignements. Le savoir d'expérience d'enseignant à l'université se construit dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive. Afin d'alimenter cette pratique réflexive, l'évaluation volontaire ou institutionnelle des enseignements fournit des données brutes à traiter qui aideront l'enseignant à dégager des pistes de régulation.

2.6.2 Propositions d'actions ou d'outils

61. Développer des dispositifs d'évaluation volontaires des enseignements (évaluer)
62. Accompagner la lecture et la compréhension d'EVALENS (évaluer)
63. Proposer le feedback d'un expert en pédagogie universitaire (évaluer)
64. Proposer l'accompagnement d'un expert en pédagogie universitaire (évaluer)

3 DIFFÉRENCIER

La présente phase appelée « 0.3 Différencier » ne doit être envisagée que lorsque toutes les pistes et toutes les actions ont été menées dans le cadre des phases « 01. Prévenir » et « 02. Enseigner ». En effet, les activités pédagogiques différenciées ne doivent concerner qu'un pourcentage très faible des apprenants, ceux présentant de réelles difficultés. En aucun cas, ces activités plus ciblées ne peuvent se substituer à l'enseignement de base. En effet, le risque serait alors de vider la formation de son contenu et de ses apprenants qui trouveraient plus de sens et un meilleur encadrement au cours de ces activités.

Les activités différenciées (remédiation) sont le dernier recours lorsque qu'après avoir défini avec les apprenants les objectifs des apprentissages (faire sens), après avoir mis en place des activités pédagogiques incluant des évaluations formatives (sentiment compétence), après avoir généré de la rétroaction donnant des pistes de régulation (perception de contrôlabilité), après avoir encadré de manière soutenante l'apprentissage, l'apprenant éprouve des difficultés à atteindre les objectifs fixés.

Nombre de principes énoncés dans les phases « 0.1 Prévenir » et « 0.2 Enseigner » sont valides pour la phase « 03. Différencier ». Afin d'alléger la lecture, ils ne seront pas réécrits dans cette section.

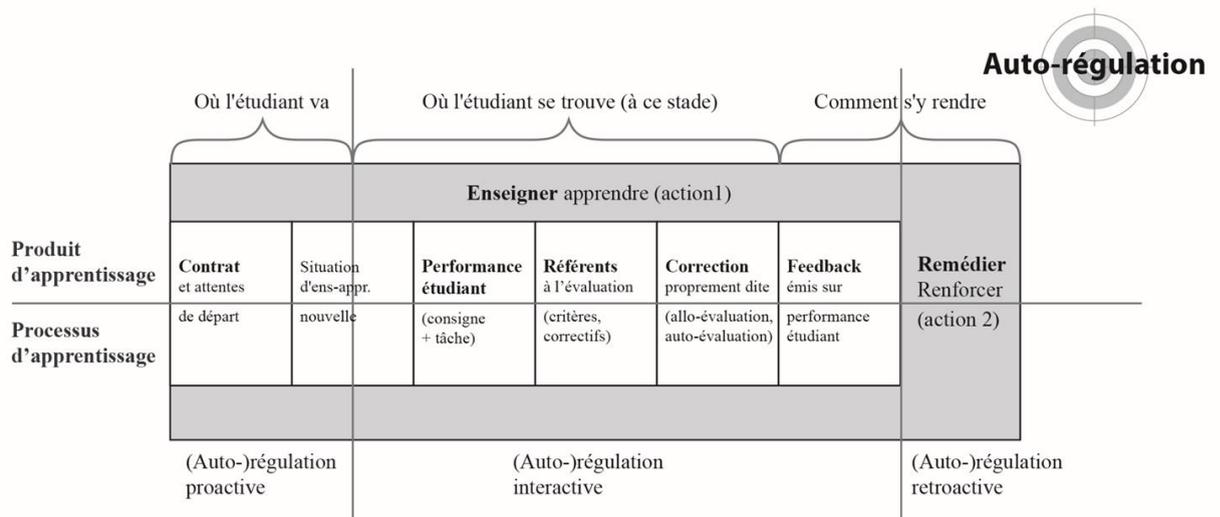


Figure 4 : Outil dynamique de catalogage des pratiques d'Assessment For Learning (Leduc et al., 2017)

3.1 Écouter

3.1.1 Principes

La phase de différenciation ne concernant qu'un faible nombre d'apprenants, il est primordial de cibler la création des activités sur leurs difficultés. Pour ce faire, il faut être capable de cerner les points de blocage en termes de contenu ou les difficultés liées à l'organisation du travail. L'écoute des apprenants concernés au travers d'entretien individuel et/ou collectif est une première étape dans la compréhension et l'identification des problématiques rencontrées.

3.1.2 Propositions d'actions ou d'outils

65. Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques – accompagnateurs et encadrants (écouter)
66. Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques et apprenants (écouter)

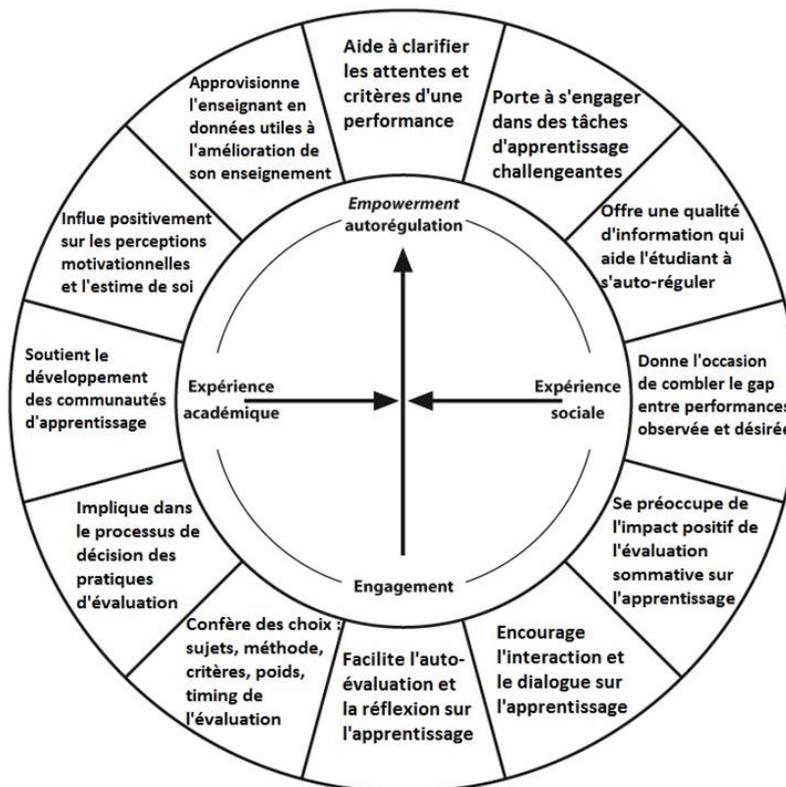


Figure 5 : Cadre théorique du projet Feedback, Les douze principes d'une bonne pratique de feedbacks (Nicol, 2009)

3.2 Diagnostiquer

3.2.1 Principes

L'évaluation formative a pour fonction de favoriser la progression des apprentissages et de renseigner l'apprenant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions de nature pédagogique. Elle est effectuée en cours d'activité et vise à faire état des progrès des apprenants et à leur permettre de comprendre la nature de leurs erreurs et des difficultés rencontrées. Elle peut être animée par l'enseignant, mais peut aussi se réaliser sous forme d'auto-évaluation ou de rétroaction par les pairs. Aucun point, note ou pourcentage n'y est associé. Au contraire de l'évaluation certificative, qui a une fonction administrative et sociale, l'évaluation formative a une fonction pédagogique. Les activités d'évaluation formative doivent être en relation directe avec les évaluations sommatives, pour que ce soit cohérent pour les apprenants et afin de les encourager à les compléter.

3.2.2 Propositions d'actions ou d'outils

- 67. Développer les évaluations formatives (diagnostiquer)
- 68. Développer les pratiques de feedbacks écrits (diagnostiquer)
- 69. Développer l'analyse des données quantitatives et qualitatives suite aux évaluations de janvier (diagnostiquer)

3.3 Soutenir

3.3.1 Principes (cf.1.1.4)

3.3.2 Propositions d'actions ou d'outils

- 70. Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques et apprenants (soutenir)
- 71. Créer une cellule d'accompagnement à l'orientation (soutenir)

3.4 Accompagner

3.4.1 Principes

- A. Encadrer (cf.2.1)
- B. Faire sens (cf. 2.2.1)
- C. Communiquer (cf.1.1)
- D. Organiser/Structurer (cf.1.2)

3.4.2 Propositions d'actions ou d'outils

- 72. Former les encadrants à la pédagogie universitaire (encadrer)
- 73. Développer la participation des assistants-chercheurs dans les activités différenciées (encadrer)
- 74. Créer des missions d'accompagnateurs pédagogiques (encadrer)
- 75. Développer les recours aux étudiants moniteurs (encadrer)
- 76. Créer un système de parrainage/tutorat entre pairs (encadrer)
- 77. Créer des activités d'apprentissage différenciées (faire sens)
- 78. Créer des séminaires collégiaux d'études (s'organiser)
- 79. Créer des séminaires collégiaux de méthodes de travail (s'organiser)
- 80. Développer le feedback formatif écrit (faire sens – communiquer)
- 81. Créer des supports pédagogiques pour les activités différenciées (communiquer)
- 82. Améliorer l'usage des vade-mecum facultaires (communiquer)
- 83. Libérer ½ journée de temps pour tous à l'horaire pour organiser les activités (accompagner)
- 84. Mettre à disposition les locaux et les supports logistiques utiles (accompagner)

4 Synthèse des pistes d'action

1. DÉVELOPPER LES SECTIONS RELATIVES À LA DISCIPLINE AU SEIN DE LA BROCHURE DE L'UNIVERSITÉ (INFORMER)	10
2. CRÉER DES VADE-MECUM SPÉCIFIQUES À LA FORMATION INITIALE (INFORMER).....	10
3. FOURNIR UN SUPPORT À LA RÉDACTION DES ENGAGEMENTS PÉDAGOGIQUES (INFORMER)	10
4. CRÉER CALENDRIER DE TRAVAIL ANNUEL (INFORMER)	10
5. AMÉLIORER LA LISIBILITÉ DES HORAIRES DE COURS (INFORMER).....	10
6. UTILISER UN CANAL UNIQUE (ECAMPUS) (INFORMER)	10
7. AMÉLIORER ET DÉVELOPPER LES CONTENUS DISCIPLINAIRES SPÉCIFIQUES DES SÉMINAIRES DE MÉTHODES DE TRAVAIL (S'ORGANISER)	11
8. CRÉER DES SÉMINAIRES COLLÉGIAUX D'ÉTUDES (S'ORGANISER)	11
9. CRÉER DES SÉMINAIRES COLLÉGIAUX DE MÉTHODES DE TRAVAIL (S'ORGANISER)	11
10. CRÉER CALENDRIER DE PLANIFICATION DU TRAVAIL ANNUEL (STRUCTURER)	11
11. AMÉLIORER LA CONSTITUTION DES HORAIRES DE COURS ET DES PAE (STRUCTURER)	11
12. DÉVELOPPER L'UTILISATION D'UNE PLATE-FORME UNIQUE D'ÉCHANGE AVEC LES APPRENANTS, E-CAMPUS (STRUCTURER).....	11
13. CRÉER UN SYSTÈME DE PARRAINAGE/TUTORAT ENTRE PAIRS (FAVORISER LES ÉCHANGES)	13
14. DÉVELOPPER LES RECOURS AUX APPRENANTS MONITEURS (FAVORISER LES ÉCHANGES)	13
15. CRÉER DES UNITÉS D'ENSEIGNEMENT DE CYCLE (FAVORISER LES ÉCHANGES).....	13
16. AMÉLIORER LE REGROUPEMENT DES APPRENANTS SUR UN SITE (FAVORISER LES ÉCHANGES)	13
17. CRÉER DES UNITÉS D'ENSEIGNEMENT OU DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES COLLABORATIVES (FAIRE COOPÉRER).....	13
18. DÉVELOPPER L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS (FAIRE COOPÉRER)	13
19. ATTRIBUER DES LOCAUX AUX APPRENANTS (FAIRE COOPÉRER)	13
20. LIBÉRER ½ JOURNÉE DE TEMPS POUR TOUS À L'HORAIRE (FAIRE COOPÉRER)	13
21. METTRE À DISPOSITION LES LOCAUX ET LES SUPPORTS LOGISTIQUES UTILES (ACCOMPAGNER)	13
22. METTRE EN PLACE DES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS DU BLOC1/CYCLE (IDENTIFIER)	15
23. METTRE EN PLACE DES TABLES RONDES AVEC LES APPRENANTS (IDENTIFIER).....	15
24. DÉVELOPPER DES TESTS EN LIGNE, EN AUDITOIRE, INDIVIDUELS (DIAGNOSTIQUER)	15
25. DÉVELOPPER DES ENTRETIENS INDIVIDUELS SUR RENDEZ-VOUS (SOUTENIR)	15
26. DÉVELOPPER LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS EN PLURIDISCIPLINARITÉ (ACCOMPAGNER)	15
27. CRÉER DES MISSIONS DE MONITEURS PÉDAGOGIQUES (ACCOMPAGNER)	15
28. CRÉER DES MISSIONS D'ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES (ACCOMPAGNER)	15
29. DÉVELOPPER DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES DIFFÉRENCIÉES (ACCOMPAGNER)	15
30. DÉVELOPPER DES FEEDBACK FORMATIFS (ACCOMPAGNER)	15
31. CRÉER DES SUPPORTS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES (ACCOMPAGNER)	15

32.	LIBÉRER ½ JOURNÉE DE TEMPS POUR TOUS À L'HORAIRE POUR ORGANISER LES ACTIVITÉS (ACCOMPAGNER)	15
33.	METTRE À DISPOSITION LES LOCAUX ET LES SUPPORTS LOGISTIQUES UTILES (ACCOMPAGNER)	15
34.	INCITER À PARTICIPER AUX FORMATIONS IFRES (FORMER)	16
35.	PROPOSER LES FORMATIONS DU RÉSEAU PAPIER (FORMER)	16
36.	FORMER LES ENCADRANTS À LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE (ENCADRER)	17
37.	DÉVELOPPER LA PARTICIPATION DES ASSISTANTS CHERCHEURS DANS LES UNITÉS D'ENSEIGNEMENT (ENCADRER)	17
38.	CRÉER DES MISSIONS D'ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES (ENCADRER)	17
39.	DÉVELOPPER LES RECOURS AUX ÉTUDIANTS MONITEURS (ENCADRER)	17
40.	CRÉER UN SYSTÈME DE PARRAINAGE/TUTORAT ENTRE PAIRS (ENCADRER)	17
41.	CRÉER UN CAHIER DES CHARGES ET MISSIONS SPÉCIFIQUE AUX ENSEIGNANTS AYANT PAR AILLEURS UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE (ENCADRER)	17
42.	CRÉER DES OUTILS RENDANT EXPLICITES LES LIENS ENTRE LES DIFFÉRENTES UNITÉS D'ENSEIGNEMENT (MONTRER LES LIENS)	20
43.	DÉVELOPPER L'OBSERVATOIRE DES MÉTIERS DE L'ARCHITECTURE (MONTRER LES LIENS)	20
44.	FAIRE DES ENGAGEMENTS PÉDAGOGIQUES UN RÉEL CONTRAT DIDACTIQUE ENTRE TOUS LES ACTEURS ET LES COMMUNIQUER (CLARIFIER LES ATTENTES)	20
45.	AMÉLIORER LA COHÉRENCE ENTRE OBJECTIFS – ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGES – ÉVALUATION (CLARIFIER LES ATTENTES)	20
46.	FOURNIR UN SUPPORT À LA RÉDACTION DES ENGAGEMENTS PÉDAGOGIQUES (CLARIFIER LES ATTENTES)	20
47.	CRÉER ET PARTAGER AVEC LES APPRENANTS DES GRILLES CRITÉRIÉES DESCRIPTIVES D'ÉVALUATION (CONCEVOIR DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION)	20
48.	CRÉER DES TESTS ET DES JURYS À BLANC EN GUISE D'ÉVALUATION FORMATIVE POUR PRÉPARER À L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE (CONCEVOIR DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION)	20
49.	DÉVELOPPER DES ARCHIVES DE PRODUCTIONS ÉTUDIANTES DES ANNÉES PRÉCÉDENTES POUR ILLUSTRER L'ATTEINTE DES OBJECTIFS (CONCEVOIR DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION)	20
50.	CRÉER DES RÉTROACTIONS ÉCRITES SUR BASE DES GRILLES CRITÉRIÉES DESCRIPTIVES POUR PERMETTRE LA RÉGULATION DES APPRENTISSAGES (CONCEVOIR DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION)	20
51.	CRÉER DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION PAR LES PAIRS SUR BASE DES GRILLES CRITÉRIÉES DESCRIPTIVES (CONCEVOIR DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION)	20
52.	CRÉER DES DISPOSITIFS D'AUTO-ÉVALUATION SUR BASE DES GRILLES CRITÉRIÉES DESCRIPTIVES (CONCEVOIR DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION)	20
53.	CRÉER DES TABLES-ROUNDES ENTRE REPRÉSENTANTS DES APPRENANTS ET LES ACCOMPAGNATEURS, COORDINATEURS DE COURS ET D'AXE (ÉCHANGER)	21
54.	CRÉER DES FORMATIONS POUR TOUS LES ENCADRANTS, LIÉES À LA CONNAISSANCE DU PUBLIC-CIBLE (FORMER)	21
55.	UTILISER UN CANAL UNIQUE (ECAMPUS) (INFORMER)	22
56.	RÉDIGER DES ENGAGEMENTS PÉDAGOGIQUES (INFORMER)	22
57.	FOURNIR DES SUPPORTS DE COURS (INFORMER)	22
58.	FOURNIR DES RÉTROACTIONS ÉCRITES (INFORMER)	22

59.	CRÉER UN CALENDRIER DE PLANIFICATION DU TRAVAIL ANNUEL (ORGANISER / STRUCTURER).....	23
60.	AMÉLIORER LA CONSTITUTION DES HORAIRES DE COURS ET DES PAE (ORGANISER / STRUCTURER).....	23
61.	DÉVELOPPER DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION VOLONTAIRES DES ENSEIGNEMENTS (ÉVALUER).....	23
62.	ACCOMPAGNER LA LECTURE ET LA COMPRÉHENSION D'EVALENS (ÉVALUER)	23
63.	PROPOSER LE FEEDBACK D'UN EXPERT EN PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE (ÉVALUER)	23
64.	PROPOSER L'ACCOMPAGNEMENT D'UN EXPERT EN PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE (ÉVALUER)	23
65.	CRÉER DES ENTRETIENS ENTRE MONITEURS PÉDAGOGIQUES – ACCOMPAGNATEURS ET ENCADRANTS (ÉCOUTER).....	25
66.	CRÉER DES ENTRETIENS ENTRE MONITEURS PÉDAGOGIQUES ET APPRENANTS (ÉCOUTER).....	25
67.	DÉVELOPPER LES ÉVALUATIONS FORMATIVES (DIAGNOSTIQUER)	26
68.	DÉVELOPPER LES PRATIQUES DE FEEDBACKS ÉCRITS (DIAGNOSTIQUER)	26
69.	DÉVELOPPER L'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES SUITE AUX ÉVALUATIONS DE JANVIER (DIAGNOSTIQUER)	26
70.	CRÉER DES ENTRETIENS ENTRE MONITEURS PÉDAGOGIQUES ET APPRENANTS (SOUTENIR)	26
71.	CRÉER UNE CELLULE D'ACCOMPAGNEMENT À L'ORIENTATION (SOUTENIR)	26
72.	FORMER LES ENCADRANTS À LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE (ENCADRER)	27
73.	DÉVELOPPER LA PARTICIPATION DES ASSISTANTS CHERCHEURS DANS LES ACTIVITÉS DIFFÉRENCIÉES (ENCADRER)	27
74.	CRÉER DES MISSIONS D'ACCOMPAGNATEURS PÉDAGOGIQUES (ENCADRER).....	27
75.	DÉVELOPPER LES RECOURS AUX ÉTUDIANTS MONITEURS (ENCADRER).....	27
76.	CRÉER UN SYSTÈME DE PARRAINAGE/TUTORAT ENTRE PAIRS (ENCADRER)	27
77.	CRÉER DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DIFFÉRENCIÉES (FAIRE SENS).....	27
78.	CRÉER DES SÉMINAIRES COLLÉGIAUX D'ÉTUDES (S'ORGANISER).....	27
79.	CRÉER DES SÉMINAIRES COLLÉGIAUX DE MÉTHODES DE TRAVAIL (S'ORGANISER)	27
80.	DÉVELOPPER LE FEEDBACK FORMATIF ÉCRIT (FAIRE SENS – COMMUNIQUER).....	27
81.	CRÉER DES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES POUR LES ACTIVITÉS DIFFÉRENCIÉES (COMMUNIQUER)	27
82.	AMÉLIORER L'USAGE DES VADE-MECUM FACULTAIRES (COMMUNIQUER)	27
83.	LIBÉRER ½ JOURNÉE DE TEMPS POUR TOUS À L'HORAIRE POUR ORGANISER LES ACTIVITÉS (ACCOMPAGNER).....	27
84.	METTRE À DISPOSITION LES LOCAUX ET LES SUPPORTS LOGISTIQUES UTILES (ACCOMPAGNER)	27

5 Classification des pistes d'action et premières conclusions

Au terme de la récolte et de l'analyse des données et des informations récoltées, il apparaît que certaines pistes d'action sont envisageables pour un, deux ou les trois objectifs : prévenir, enseigner, différencier.

Afin d'établir une hiérarchie possible dans les actions à mener, les 84 pistes d'action ont été classées en cinq catégories. Ces cinq catégories sont relatives aux actions préalables à mener, au caractère organisationnel, aux encadrants, au design pédagogique et enfin aux dispositifs pédagogiques.

Au sein de ces catégories, les pistes d'action ont été regroupées en thématiques sous-jacentes et classées en fonction de la récurrence de leur apparition dans l'analyse.

Le tableau de classification des pistes d'action qui suit a pour objectif de sérier les actions à mettre en place, de les hiérarchiser, de les prioriser notamment en fonction des ressources nécessaires à leur mise en place.

Le but de l'ensemble de ces actions est l'autorégulation par l'apprenant de ses stratégies d'études et de travail (Nicol, 2009). Pour ce faire, les évaluations continues formatives (Perrenoud, 1991), d'une part, et certificatives, d'autre part, s'appuient sur des rétroactions écrites régulières se basant sur des grilles d'évaluation critériées descriptives (Scallon, 2004) en lien avec les objectifs et les activités pédagogiques organisées (Tardif, 2006).

Ces cycles réguliers d'apprentissage/rétroaction/régulation/évaluation sont d'autant plus porteurs pour un apprentissage en profondeur que le cycle est court et que l'apprenant dispose de supports variés en vue d'améliorer ses performances à la suite de l'évaluation (Duffy et Jones, 1995).

Ainsi, dans le cadre du projet d'architecture de 1^{re} année du 1^{er} cycle, une note certificative de fin de quadrimestre 1 permettrait à l'apprenant et aux encadrants de mettre en place les activités différenciées utiles à l'amélioration d'un apprentissage qui aurait été non satisfaisant. En effet, selon les pistes d'action proposées, le 2^e quadrimestre permettrait l'organisation de ces nouvelles activités avec l'ensemble des acteurs de la formation en vue de représenter les performances liées au projet au mois de juin comme c'est le cas pour l'ensemble des autres unités d'enseignement et conformément au Décret dit « Paysage ».

CATEGORIES	THEMATIQUES	N° PISTES D'ACTIONS
PREALABLE	QUADRIMESTRIALISATION	69. Développer l'analyse des données quantitatives et qualitatives suite aux évaluations de janvier (diagnostiquer)
	ENTRETIENS	22. Mettre en place des entretiens avec les enseignants du bloc1/cycle (identifier) 23. Mettre en place des tables rondes avec les étudiants (identifier) 25. Développer des entretiens individuels sur rendez-vous (soutenir) 61. Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques – accompagnateurs et encadrants (écouter) 62. Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques et étudiants (écouter) 70. Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques et étudiants (soutenir) 53. Créer des tables-rondes entre représentants des étudiants et les accompagnateurs, coordinateurs de cours et d'axe (échanger)
ENCADRANTS	FORMATION	34. Inciter à participer aux formations IFRES (former) 35. Proposer les formations du Réseau PAPIer (former) 36. Former les encadrants à la pédagogie universitaire (encadrer) 54. Créer des formations pour tous les encadrants, liées à la connaissance du public-cible (former) 72. Former les encadrants à la pédagogie universitaire (encadrer) 61. Développer des dispositifs d'évaluation volontaires des enseignements (évaluer) 62. Accompagner la lecture et la compréhension d'EVALENS (évaluer) 63. Proposer le feedback d'un expert en pédagogie universitaire (évaluer) 64. Proposer l'accompagnement d'un expert en pédagogie universitaire (évaluer)
	ENTRETIENS	22. Mettre en place des entretiens avec les enseignants du bloc1/cycle (identifier) 23. Mettre en place des tables rondes avec les étudiants (identifier) 25. Développer des entretiens individuels sur rendez-vous (soutenir) 65. Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques – accompagnateurs et encadrants (écouter) 66. Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques et étudiants (écouter) Créer des entretiens entre moniteurs pédagogiques et étudiants (soutenir) 49. Créer des tables-rondes entre représentants des étudiants et les accompagnateurs, coordinateurs de cours et d'axe (échanger)
	PARRAINAGE TUTORAT	13. Créer un système de parrainage/tutorat entre pairs (favoriser les échanges) 18. Développer l'apprentissage par les pairs (faire coopérer) 40. Créer un système de parrainage/tutorat entre pairs (encadrer) 76. Créer un système de parrainage/tutorat entre pairs (encadrer)
	ETUDIANTS MONITEURS	14. Développer les recours aux étudiants moniteurs (favoriser les échanges) 39. Développer les recours aux étudiants moniteurs (encadrer) 75. Développer les recours aux étudiants moniteurs (encadrer)
	ACCOMPAGNATEURS PEDAGOGIQUES	28. Créer des missions d'accompagnateurs pédagogiques (accompagner) 74. Créer des missions d'accompagnateurs pédagogiques (encadrer)
	CHERCHEURS	

- 37. Développer la participation des assistants chercheurs dans les unités d'enseignement (encadrer)
- 73. Développer la participation des assistants chercheurs dans les activités différenciées (encadrer)

MONITEURS PEDAGOGIQUES

- 27. Créer des missions de moniteurs pédagogiques (accompagner)

EN COMPLEMENT

- 15. Créer des Unités d'Enseignement de cycle (favoriser les échanges)
- 26. Développer le travail des enseignants en pluridisciplinarité (accompagner)

- 41. Créer un cahier des charges et missions spécifique aux enseignants ayant par ailleurs une pratique professionnelle (encadrer)
- 71. Créer une cellule d'accompagnement à l'orientation (soutenir)

ORGANISATIONNEL**LOCAUX**

- 16. Améliorer le regroupement des étudiants sur un site (favoriser les échanges)
- 19. Attribuer des locaux aux étudiants (faire coopérer)
- 21. Mettre à disposition les locaux et les supports logistiques utiles (accompagner)
- 33. Mettre à disposition les locaux et les supports logistiques utiles (accompagner)
- 84. Mettre à disposition les locaux et les supports logistiques utiles (accompagner)

VADE MECUM

- 2. Créer des Vade-Mecum spécifiques à la formation initiale (informer)
- 82. Améliorer l'usage des vade-mecum facultaires (informer)

CALENDRIER ANNUEL

- 4. Créer calendrier de travail annuel (informer)
- 10. Créer calendrier de planification du travail annuel (structurer)
- 59. Créer un calendrier de planification du travail annuel (organiser / structurer)

HORAIRE DE COURS

- 5. Améliorer la lisibilité des horaires de cours (informer)
- 11. Améliorer la constitution des horaires de cours et des PAE (structurer)
- 60. Améliorer la constitution des horaires de cours et des PAE (organiser / structurer)

ECAMPUS

- 6. Utiliser un canal unique (eCampus) (informer)
- 12. Développer l'utilisation d'une plate-forme unique d'échange avec les étudiants, e-campus (structurer)
- 55. Utiliser un canal unique (eCampus) (informer)

TEMPS DE TRAVAIL

- 20. Libérer ½ journée de temps pour tous à l'horaire (faire coopérer)
- 32. Libérer ½ journée de temps pour tous à l'horaire pour organiser les activités (accompagner)
- 83. Libérer ½ journée de temps pour tous à l'horaire pour organiser les activités (accompagner)

EN COMPLEMENT

- 1. Développer les sections relatives à la discipline au sein de la brochure de l'Université (informer)

**DISPOSITIFS
PEDAGOGIQUES****SEMINAIRES**

- 7. Améliorer et développer les contenus disciplinaires spécifiques des séminaires de méthodes de travail (s'organiser)
- 8. Créer des séminaires collégiaux d'études (s'organiser)
- 9. Créer des séminaires collégiaux de méthodes de travail (s'organiser)
- 78. Créer des séminaires collégiaux d'études (s'organiser)

- FEEDBACK**
- 79. Créer des séminaires collégiaux de méthodes de travail (s'organiser)
 - 30. Développer des feedback formatifs (accompagner)
 - 58. Fournir des rétroactions écrites (informer)
 - 68. Développer les pratiques de feedbacks écrits (diagnostiquer)
 - 80. Développer le feedback formatif écrit (faire sens – communiquer)

EVALUATION

- 47. Créer et partager avec les apprenants des grilles critériées descriptives d'évaluation (concevoir des dispositifs d'évaluation)
Créer des tests et des jurys à blanc en guise d'évaluation formative pour préparer à l'évaluation certificative (concevoir des dispositifs d'évaluation)
- 48. Développer des archives de productions étudiantes des années précédentes pour illustrer l'atteinte des objectifs (concevoir des dispositifs d'évaluation)
- 49. Créer des rétroactions écrites sur base des grilles critériées descriptives pour permettre la régulation des apprentissages (concevoir des dispositifs d'évaluation)
- 50. Créer des dispositifs d'évaluation par les pairs sur base des grilles critériées descriptives (concevoir des dispositifs d'évaluation)
- 51. Créer des dispositifs d'auto-évaluation sur base des grilles critériées descriptives (concevoir des dispositifs d'évaluation)
- 52. Développer les évaluations formatives (diagnostiquer)

SUPPORTS

- 31. Créer des supports d'apprentissage spécifiques (accompagner)
- 57. Fournir des supports de cours (informer)
- 81. Créer des supports pédagogiques pour les activités différenciées (communiquer)

ACTIVITES DIFFERENCIEES

- 29. Développer des activités pédagogiques différenciées (accompagner)
- 77. Créer des activités d'apprentissage différenciées (faire sens)

EN COMPLEMENT

- 17. Créer des Unités d'Enseignement ou des activités pédagogiques collaboratives (faire coopérer)
- 24. Développer des tests en ligne, en auditoire, individuels (diagnostiquer)

DESIGN PEDAGOGIQUE**ENGAGEMENTS
PEDAGOGIQUES**

- 3. Fournir un support à la rédaction des engagements pédagogiques (informer)
- 44. Faire des engagements pédagogiques un réel contrat didactique entre tous les acteurs et les communiquer (clarifier les attentes)
- 45. Améliorer la cohérence entre objectifs - enseignement – évaluation (clarifier les attentes)
- 46. Fournir un support à la rédaction des engagements pédagogiques (clarifier les attentes)
- 56. Rédiger des engagements pédagogiques (informer)

EN COMPLEMENT

- 42. Créer des outils rendant explicites les liens entre les différentes unités d'enseignement (montrer les liens)
- 43. Développer l'observatoire des métiers de l'architecture (montrer les liens)

6 Bibliographie

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (1re éd. ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. et Parker, R. (2013). « Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research », *School Psychology Review*, 42(1), p. 39-55. Tiré de : <http://www.naspweb.org/publications/index.html>
- Duffy, D.K. & Jones, J.W. (1995). *Teaching within the rhythms of the semester*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Hart, B., Kamps, D., Terry, B., Arreaga-Mayer, C. et coll. (1992). « Out of the laboratory and into the community: 26 years of applied behavior analysis at the Juniper Gardens Children's Project », *The American Psychologist*, 47 (11), p. 1464-1474. DOI : 10.1037/0003-066X.47.11.1464
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Leclercq, D. & M. Poumay, M. (2008). *Le Modèle des Événements d'Apprentissage/Enseignement*. LabSET–IFRES–ULg
- Mattatall, C., & Power, K. (2017, 20 septembre). *L'approche d'enseignement par les pairs*. Récupéré 2 mai, 2019, de <https://www.taalecole.ca/avantages-de-lapproche-denseignement-par-les-pairs/>
- Nicol, D (2009), *Transforming assessment and feedback: Enhancing integration and empowerment in the first year*, Published by Quality Assurance Agency, Scotland (http://www.enhancementthemes.ac.uk/documents/firstyear/FirstYear_TransformingAssess.pdf)
- Nicol, D (2009), *Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies*, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352
- Nicol, D, J. & Macfarlane-Dick (2006), *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*, *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Perrenoud, Ph. (1991). *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, 1991, pp. 49-81.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Berchem, Belgium : De Boeck.
- Scheffers, P., Le Coguiec, E., Seijkens, N., Raucent, M. C., Vajda, J., & Leduc, D. (2019). *L'approche coopérative comme outil de construction identitaire professionnelle et de structuration d'une communauté de pratique pour les enseignants-architectes*. *Acte de colloque QPES_2019*,.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- St-Amand, J., Bowen, B., & Wan Jung Lin, T. (2017). *Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle*. *Canadian journal of education*,.
- Tardif, J., Fortier, G., & Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Wathelet, V., Vieillevoys, S., & Romainville, M. (2012). *Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*.