

Synthèse de la Journée d'étude :

Les formations de l'enseignement supérieur
organisées en unités d'enseignement :
quelles implications sur l'évaluation des
apprentissages ?

Pôle académique de Bruxelles

Centre de didactique

Sylviane Bachy - Janvier 2017

Table des matières

1. Déroulement	3
2.1 Conférences plénières	3
2.2 Posters commentés	5
2.3 Ateliers pratiques	6
2. Synthèse des groupes	6
2.1 Quelles sont nos pratiques de constitution des UE ?	6
2.2 Qu'appelons-nous épreuve intégrée ?	7
2.3. Notation validation des acquis ?	8
3. Conclusion	10

1. Déroulement

La question de l'évaluation n'est pas neuve et elle accompagne depuis de nombreuses années les réflexions pédagogiques en enseignement supérieur. Lors de nos rencontres avec des enseignants issus des universités, hautes écoles, écoles supérieures des arts et établissements de promotion sociale de la région bruxelloise, nous avons été saisis par des préoccupations récentes liées au fonctionnement par unité d'enseignement (UE). Plus précisément, nous avons pris conscience qu'à partir d'un même décret redessinant le paysage de l'enseignement supérieur, il existait de nombreuses pratiques différentes dans la constitution des unités d'enseignement et dans les manières de les évaluer. Ceci a suggéré la thématique de la journée en partant d'une première question : comment les unités d'enseignement sont-elles formées ?

La mise en place des unités d'enseignement suggère que l'étudiant puisse faire la preuve de ses apprentissages par la réussite d'une ou plusieurs épreuves intégrées. Là encore, différentes situations sont possibles en fonction des contextes, des types d'établissements et des moments clés déterminés par une institution pour un programme. Cette partie lève une deuxième question autour des statuts des épreuves intégrées : qu'appelons-nous épreuve intégrée ou intégrative ?

Enfin, dans les pratiques de notation des unités d'enseignement, on observe des différences liées à la présence d'épreuve intégrée terminale, à la juxtaposition d'évaluations dans une unité d'enseignement ou à la présence de plusieurs épreuves intégrées combinées ou non avec des évaluations plus classiques. Il est possible d'élaborer des critères de réussite en se basant sur la moyenne des différentes parties qui composent les UE ou d'avoir des pondérations différentes concernant chaque partie. Cela entraînerait de nouveaux fonctionnements dans les délibérations mais également induirait de nouvelles réflexions portant sur la valorisation ou la validation des acquis. De là en découle une troisième question : quelles sont les pratiques de notation et de validation des UE ?

Objectifs de la journée : Au terme de la journée, les participants auront une meilleure perception des différentes pratiques possibles dans la manière de constituer des unités d'enseignement et de les évaluer. Il ne s'agit donc pas de remettre en question les systèmes existants, ni de proposer une manière standard et commune à tous les types d'établissements. Par contre, les échanges autour de questions concrètes issues des acteurs de terrain permettront à chacun de prendre conscience des potentialités/limites des systèmes actuels (souvent systèmes hybrides) de façon à pouvoir s'adapter plus facilement à ses propres réalités et aux répercussions éventuelles de la nouvelle réforme.

2.1 Conférences plénières

La journée d'étude a démarré par trois conférences plénières suivies d'une table ronde.

- Les unités d'enseignement dans le paysage de l'enseignement supérieur (Y. Roggeman, ULB),
- L'évaluation des unités d'enseignement avec des situations d'intégration (E. Heynen SEGEC et D. Lemenu, HE Vinci),
- L'évaluation modulaire et réflexions sur la validation/valorisation des acquis (W. Vanwediggen ISFCE et V. Fontaine FWB/AGE-VAE).

Lors de la première intervention, il s'agissait d'expliquer les fondements théoriques et les idées véhiculées à la base du décret Paysage de 2013. Yves Roggeman a notamment exposé les différents objectifs liés à la constitution des unités d'enseignement à savoir : faciliter la gestion de la validation des acquis en interne mais également pour permettre une « portabilité » entre les cursus et entre les années académiques, clarifier le contrat académique et favoriser la mobilité. Ces objectifs ont eu pour conséquence de vouloir réduire le nombre de blocs en augmentant leur taille. Cela étant, le constat c'est que cette transformation majeure se réalise sur le terrain en petites touches successives ce qui complexifie davantage le travail des acteurs. Mais des résultats en parallèle sont encourageants. Des épreuves intégrées commencent à se mettre en place, les professeurs se parlent et les étudiants deviennent également plus autonomes. Tout ceci comprend des phases de travail : penser aux compétences attendues, penser à leur évaluation (une seule), penser aux moyens (méthodes et contenu) puis enfin aux besoins (horaire, personnel). Il s'agit donc de changer sa posture et de ne plus penser « à son cours » mais penser au programme.

Entre ces ambitions théoriques et politiques, la question est de savoir ce que les personnes du terrain peuvent en faire. L'intervention de Dominique Lemenu et de Elfriede Heinen pose les principes de base pour mettre en œuvre l'évaluation des acquis d'apprentissage des unités d'enseignement. L'approche conceptuelle a consisté à présenter plusieurs cas possibles de regroupement des activités d'apprentissage constituant ces unités. En fonction des regroupements, on peut créer une situation d'intégration, c'est-à-dire une situation que l'enseignant soumet aux étudiants pour leur apprendre à exercer leur compétence ou pour évaluer celle-ci (Roegiers, 2012). Ainsi, une activité d'apprentissage constituant une UE peut faire l'objet à elle seule d'une situation d'intégration (SI), une activité d'apprentissage parmi d'autres activités d'apprentissage dans une UE peut faire l'objet d'une SI ou enfin, toutes les activités d'apprentissage d'une UE permettent une SI. De préférence et dans l'optique du décret, une évaluation liée à la SI est collégiale et pluridisciplinaire. L'évaluation des compétences suggère également de fonctionner en étapes successives et de mettre en place un accompagnement formatif avant d'arriver à l'évaluation certificative. C'est donc bien le processus qui est pris en compte au même titre que le résultat.

Pour les étudiants, les SI servent essentiellement à donner du sens aux apprentissages, à créer des liens entre les ressources et les activités d'apprentissage, à développer la réflexivité et à démontrer l'acquisition des compétences. Pour les enseignants, les SI ont pour fonction de favoriser la complémentarité voire l'interdisciplinarité des activités d'enseignement, de penser à l'apprentissage en partant de l'évaluation, de réduire le nombre d'évaluation, d'évaluer les compétences en situation et enfin de travailler les capacités réflexives. Pour illustrer ces différents principes qui vont dans le sens de la philosophie du décret, Nathalie Siebert et Marie-Françoise Lefebvre partagent deux exemples de SI dans la formation des ingénieurs industriels à l'ECAM de la Haute Ecole Léonard de Vinci. Il s'agit d'une part d'intégrer les mathématiques avec d'autres matières et d'autre part de la mise œuvre avec des projets intégrateurs en équipe.

Enfin, Willy Vanweddigen et Valérie Fontaine ont partagé sur l'expérience des établissements de promotion sociale qui fonctionnent avec un enseignement modulaire et des acquis d'apprentissage depuis 1991. Témoins de l'histoire de la mutation et des changements de paradigmes dans les EPS, ils ont expliqué le fonctionnement des UE qui peuvent se présenter de manière isolée ou en prérequis avec des trajectoires prédéfinies pouvant mener, *in fine*, à une épreuve intégrée. Même si l'on considère que la finalité des étudiants adultes peut être différentes (de la réussite d'une UE à l'obtention d'un diplôme) par rapport à ce que vise *a priori* un étudiant d'un autre type d'institution (l'obtention d'un diplôme), il est intéressant de comprendre les fonctionnements et les réflexions pédagogiques successives depuis ces 20 dernières années dans les EPS qui ont mené à la réalisation de référentiels communs. Ce cadre est fixe entre les établissements et il comprend un *profil professionnel* (synthèse des compétences attendues au seuil d'embauche d'un métier), un *dossier pédagogique de section* (c'est-à-dire l'ensemble des UE hiérarchisées dans un organigramme de section différenciant les UE, les UE déterminantes et l'épreuve intégrée et définissant les finalités) et enfin un *dossier pédagogique pour chaque UE* (qui reprend notamment les capacités, les acquis d'apprentissage, le volume horaire, le nombre de crédits etc).

Le phénomène du shopping de l'étudiant est également abordé dans cette présentation. Il s'agit de la liberté offerte à l'étudiant d'aller suivre un module (UE) dans un établissement de son choix. Etant donné que les référentiels sont communs, on peut facilement imaginer que la mobilité est favorisée et simplifiée. C'était clairement un objectif de cette réforme au même titre que de soutenir la portabilité des acquis d'une école à une autre. Par voie de conséquence, les EPS connaissent déjà les particularités des parcours hybrides des étudiants et les difficultés des établissements chargés de proposer l'épreuve intégrée finale qui mènera à la diplomation quand les modules ont été suivis en différents endroits. En l'absence de système informatique centralisé pour toutes les EPS il est évoqué des soucis pour contrôler certaines dérives comme l'usage d'un même travail à différents endroits.

La question de la valorisation de l'expérience vient s'ajouter aux réflexions concernant les parcours diversifiés. En effet, tout comme dans les autres types d'établissements, un étudiant peut demander que soient prises en considération des capacités acquises en dehors des parcours pédagogiques classiques (par exemple via une expérience professionnelle). Par décision d'un conseil d'études et sur la base d'une grille d'évaluation, un étudiant peut directement avoir accès à une UE de l'organigramme du programme qu'il souhaite suivre. Notons enfin que pour les EPS, les étudiants ne valident des acquis d'apprentissage qu'au terme d'un programme par le passage d'une seule épreuve intégrée. Avant cela on considère qu'ils capitalisent des unités d'enseignement.

Au travers de ces différentes philosophies, des principes de mises en œuvre, d'exemples concrets ou de retours d'expérience, la matinée s'est terminée par une table ronde animée par Sylviane Bachy avec une série de questions concernant les parcours des étudiants. Faut-il pouvoir dissocier des cours dans une UE si un étudiant rencontre une difficulté récurrente pour une activité d'apprentissage ? Quelle est la taille idéale d'une UE ? Ne risque-t-on pas de bloquer un parcours d'un étudiant par une UE de taille trop importante (plus de 20 crédits) ? Comment pouvons nous organiser la portabilité des acquis entre nos institutions comme dans les EPS ? Comment aider les étudiants à valoriser leurs acquis ? Quelles mesures pouvons nous prendre pour guider les parcours et de quelles aides pédagogiques les équipes pédagogiques auraient-elles besoin ? Un débat s'est engagé avec la salle en relevant notamment que le contexte actuel de transition est une explication possible des difficultés rencontrées et que l'absence de moyens humains et techniques n'aide pas.

2.2 Posters commentés

Dix contributions issues des quatre types d'établissements ont été partagées pour montrer des exemples de situations d'intégration.

Image 2 - Posters

<p>4ème de spécialisation appelée 4TICE ou l'évaluation intégrée avant l'heure...du paysage - <i>M. Hamelrijckx, A. Zaytouni, + CP : A. Vanwinkel</i> Haute Ecole Francisco Ferrer</p>	<p>Opérations unitaires pour l'environnement et les bio-industries - <i>F. Debaste, B. Haut, B. Scheid</i> Université libre de Bruxelles</p>	<p>Du contenu de la pratique professionnelle à la rédaction de l'épreuve intégrée - <i>G.Hagues, M.Kockerols & B.Devries</i> Institut Roger Lambion - Etablissement de promotion sociale</p>
<p>Accompagner les apprenants dans la réalisation de leur TFE en soins infirmiers, Epreuve intégrée de la section de bachelier - <i>Mr. Foulon, Mme Doumont</i> CPSI - Etablissement de promotion sociale</p>	<p>Passer de la théorie à la pratique : atelier d'architecture d'intérieur + actualités culturelles + théorie de l'architecture - <i>A-V.Roland, S.Rouffart, A.Stevens, An.Stevens, M.Salembier, E.Deprez</i> Ecole supérieure des arts Saint-Luc</p>	<p>L'initiation aux bonnes pratiques de laboratoire. Une approche intégrée de la formation étendue à l'évaluation - <i>N. Mostefai, C. Panier, N. Defacqz, B. Dutrieue, A-S. Delattre</i> Haute Ecole Francisco Ferrer</p>
<p>À l'intersection des sciences humaines et de la démarche du raisonnement clinique : progressivité de l'évaluation intégrée sur les trois premiers blocs du master en kinésithérapie - <i>F.Coppens, C.Bert, Ch.Gadisseux, G.Halleux, F.Lowie, M.Standaert, J.Van Cant, A-M.Poliart, B. Grauls, F. Lacour</i> Haute Ecole Léonard de Vinci</p>	<p>L'accompagnement ergothérapeutique d'adolescents en difficulté : évaluation intégrée d'une démarche créative et réflexive - <i>G. Delvigne, MC.Peterkenne, D.Holvoet & F. Bernard</i> Haute Ecole Léonard de Vinci</p>	<p>Interpétation dramatique - Séminaires de jeu en B1 - <i>I. Pousseur, C. Struyf, K. Barras</i> Ecole supérieure des arts INSAS</p>
<p>TRIAXES : un projet d'entrepreneuriat - <i>J. Paternotte, A. Delchambre, R. Sommeillier, O. Witmeur + CP : C. Vanden Eynde, N. Postiaux</i> Université libre de Bruxelles Ecole sup. des arts ENSAV La Cambre</p>		

Une mise en forme commune a permis de présenter ces exemples de manière cohérente et ciblée (image 3) avec les mêmes questions. L'intégralité des posters se trouve dans une pièce jointe.

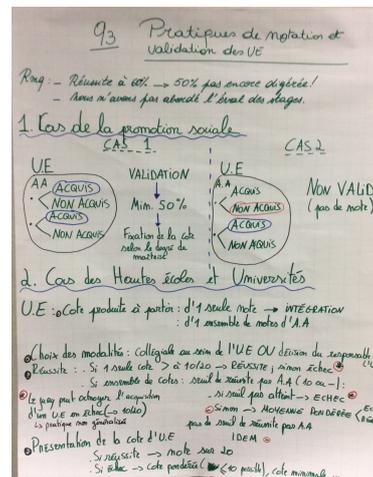
Image 3 - Exemple de Posters

2.3 Ateliers pratiques

En sous-groupes d'une vingtaine de participants, quatre ateliers ont fonctionné avec les mêmes questions et le même schéma. Les questions visées étaient : Quelles sont nos pratiques de constitution des UE ? Qu'appelons-nous épreuve intégrée ? Quelles sont nos pratiques de notation et de validation des UE ?

À l'issue des ateliers, les participants ont produit des affiches directement partagées avec les autres groupes et ils ont rédigé un document de synthèse. Le point qui suit rapporte les contenus évoqués par les participants.

Image 4 - Atelier



2. Synthèse des groupes

Les propos repris ci-après sont issus des affiches et des documents de synthèse des différents groupes de travail. Nous avons souhaité garder les formulations utilisées par les participants ainsi que toutes les idées ou remarques émises. Seules les redondances ou les propos moins précis (ne nous permettant pas une bonne compréhension pour en assurer une restitution) ont été enlevés.

2.1 Quelles sont nos pratiques de constitution des UE ?

Les pratiques de constitution des UE sont différentes entre les types d'établissement. Même s'il existe des balises communes comme le décret paysage, il y a des choix institutionnels différents pour les taille des UE : 1 à 30 ECTS avec des logiques diversifiées de regroupement de cours :

- logique comptable 3-6-9, 5-10-15, 15-30,
- logique disciplinaire ou multidisciplinaire,
- logique de construction *top down* ou *bottom up* : Partir des finalités de la formation pour construire l'ensemble en fonction de référentiels de compétences pré-existants (*top down*) ou partir des cours quadrimestre par quadrimestre de la première année vers les années suivantes pour construire les blocs (*bottom up*),
- une logique humaine : rassemblement de cours en UE par titulaire ou par affinité entre les personnes.

Il n'y aurait donc pas d'harmonisation dans la constitution des UE.

Le processus de constitution peut être vu comme de la collaboration et/ou négociation et/ou imposition de la part des acteurs ce qui ne génère évidemment pas les mêmes produits. Tout dépend également des contextes dans lesquels ont fonctionné les enseignants pour ce travail de construction en fonction d'une certaine urgence, des charges, mais également des opportunités (échanges, création de lien, intégration de compétences,...) qui se sont présentées.

De manière optimale on pourrait dire que ce qui compte c'est :

-
- que les profs s'entendent bien et/ou qu'il n'y ai pas un professeur qui bloque le système.
 - que les conditions matérielles le permettent
 - qu'il y ai du temps nécessaire
 - que les nominations des titulaires dans les équipes soient stables
 - qu'il y a une prévision pour un accompagnement des étudiants
 - qu'il y ai une bonne gestion des conflits potentiels (notion de pouvoir/autorité, notion de liberté académique/collaboration, notion de partage des charges)

Dans une UE, il peut y avoir un nombre différent d'activités d'apprentissage (AA). Quels scénarios pouvons-nous trouver ?

-Degré 0 : 1UE = 1 AA. Par défaut, l'unité est donc déjà existante.

-Degré d'intégration complète (*full integration*) : 1 UE = Plusieurs AA rassemblées et intégrées. Une méthodologie adoptée pour cette constitution est de partir au départ des acquis d'apprentissage, de les croiser avec les cours et de rassembler les cours qui travaillent les mêmes acquis ou des acquis complémentaires pour créer une UE intégrative. Il s'agit dans ce cas d'une approche-programme. Ceci est mis en lien avec les référentiels métier et de compétences,

-Degré intermédiaire en semi-intégration (voire pseudo intégration) : Rassemblement de cours selon une logique comptable, humaine ou de type *bottom up*.

Dans les pratiques de constitution des UE, certains types d'établissement relèvent quelques contraintes. Les EPS trouveraient par exemple que les dossiers pédagogiques ne permettent pas d'avoir de la liberté dans les regroupements pédagogiques. Il ne serait pas possible d'adapter une UE pour tenir compte de spécificités en interne. Pour les HE, il est évoqué des contraintes de temps mais aussi parfois un manque de transparence dans les choix institutionnels et l'absence d'encadrement pédagogique pour construire les unités.

L'absence de cadre sur les procédures à adopter pour les mises en œuvre a conduit la majorité des institutions à des constitutions différentes limitant de ce fait les philosophies de portabilité et de mobilité entre les cursus poursuivies par le décret.

En termes d'impacts positifs, les institutions relèvent la présence d'une communication entre les acteurs, une approche davantage concertée, l'implication pédagogique en équipe et une meilleure lisibilité des acquis d'apprentissage pour les étudiants.

2.2 Qu'appelons-nous épreuve intégrée ?

D'après les retours des acteurs, les épreuves intégrées (EI) sont *a minima* définies comme étant un mode d'évaluation qui permet d'évaluer des compétences.

Pour les enseignants des EPS, l'unité d'enseignement « épreuve intégrée » est sanctionnée par une épreuve globale et finale qui a souvent la forme d'un travail de fin d'études pour un programme de l'enseignement supérieur. Cette épreuve a pour but de vérifier si l'étudiant maîtrise, sous forme de synthèse, les capacités couvertes par les unités déterminantes (unités dont les capacités terminales sont considérées comme fondamentales) mentionnées au dossier pédagogique de section. L'épreuve se déroule face à un jury comprenant des enseignants et des membres extérieurs. Comme on le voit, les EPS ont la chance d'avoir des EI terminales très clairement définies dans des dossiers pédagogiques. Il convient de relever que cette pratique comporte des avantages certains facilitant la mobilité des apprenants entre les établissements et soulageant le travail de construction des enseignants (ils peuvent reprendre un dossier pédagogique validé pour des sections existantes).

Pour les autres enseignants de l'enseignement supérieur, il s'agit d'une épreuve commune portant sur une ou plusieurs activités d'apprentissage d'une ou de plusieurs UE au sein du cursus. L'objectif poursuivi est de vérifier des capacités chez les étudiants à mener une tâche complexe et

importante dans la durée en y intégrant des savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis dans les différents cours ou les différentes étapes de la formation.

Pour tous les enseignants, l'épreuve intégrée est contextualisée et elle fait référence à des étapes intermédiaires qui demandent un suivi formatif et un accompagnement des étudiants.

Sur la base des référentiels de compétences les EI visent une approche professionnalisante (parce qu'elle est contextualisée et qu'elle vise des liens entre la théorie et la pratique). Elles se prêteraient bien aux différents niveaux de la taxonomie de Bloom. Elles seraient complexes et significatives (elles donnent du sens). Elles demandent aux étudiants de mobiliser des ressources (S, SE, SF) et d'effectuer des transferts. Il existe différentes formes d'épreuves intégrées qui peuvent être demandées de manière isolée ou combinée : rapport d'intégration des stages, travail de fin d'études (ou mémoire), portfolio (de différents types), projet, travail d'intégration en groupe multidisciplinaire, étude de cas, échelle d'auto-évaluation, etc.

Il existerait donc différentes logiques de construction des EI qui dépendent des buts poursuivis :

- la logique contenu : associer les contenus théoriques avec la pratique,
- la logique imposée : l'UE « épreuve intégrée » est reprise dans un dossier pédagogique commun à tous les établissements inter-réseaux de promotion sociale.
- la logique horizontale ou verticale : évaluer des AA selon leur composante transversale ou leur composante spécifique à un enseignement,
- la logique pré/co/non requis : l'EI intervient à un moment déterminé pour (non)conditionner la poursuite du parcours de l'apprenant ou le terminer (en s'appuyant sur des UE déterminantes pour les EPS),

La constitution des EI n'est pas une tâche simple. Elle rencontrerait des limites liées à un certain immobilisme institutionnel, à l'instabilité des équipes et à l'absence de formation spécifique préalable des enseignants. Etant donné les charges administratives et les obligations pédagogiques croissantes liées au nombre d'étudiants, les préparations et les activités relatives aux réformes sont malheureusement relayées à un second voire troisième plan. Il ne s'agit pas d'un désintérêt mais plutôt d'une surcharge et de l'absence de temps de travail de concertation prévu dans l'horaire.

L'usage d'une épreuve intégrée soulève également la question de la formation et de la préparation des étudiants. Il serait conseillé de donner les critères et les indicateurs préalablement aux étudiants, de donner une vue d'ensemble régulière sur l'avancement du projet, de proposer une évaluation formative et d'informer les apprenants sur les étapes dès le début des activités pédagogiques. Il existe déjà des pistes concrètes à l'accompagnement : la rédaction d'un portfolio ou la réalisation d'exercices aux cours en lien et des situations d'intégration contextualisées.

Enfin, il est évoqué des réflexions et questions liées au calcul des heures en présentiel des étudiants. L'épreuve intégrée est une épreuve complexe qui demande du temps de préparation et un temps d'accompagnement personnalisé. Dès lors, doit-on repenser le travail des étudiants, les heures de présence aux séances et les heures de préparation aux épreuves ? Comment revoir les programmes en ce sens et quelles seraient les obligations institutionnelles ?

2.3. Notation validation des acquis ?

Ici encore, la première chose qui ressort des travaux des groupes, c'est la diversité des pratiques de notation et de validation des acquis des unités d'enseignement. La construction d'épreuve intégrée demeure un processus en cours dans quasi tous les types d'établissement (sauf pour les EPS qui utilisent des dossiers pédagogiques de section depuis 20 ans). Parler des systèmes de notation et de la validation des acquis reste donc un exercice complexe d'autant que le seuil de la réussite à 50% ne semblerait pas encore digéré par tous.

L'approche par compétences tend à baliser l'évaluation notamment par la considération d'utiliser systématiquement une forme d'épreuve intégrée. Pour parvenir à une évaluation commune pour noter des capacités chez les étudiants dans l'exécution d'une tâche complexe, une piste évoquée serait d'associer des enseignants sensibilisés aux aspects de la didactique de l'enseignement supérieur aux enseignants des disciplines regroupés dans une même UE. Mais nous n'en sommes pas encore là et cette simple suggestion lève d'emblée un beau débat sur la didactique et la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

La constitution d'un cadre de notation commun ne va pas sans une série de questions telles que :

- Comment parvenir à cibler des situations complexes et authentiques ?
- Comment suivre les étapes d'apprentissage de manière continue (on rappelle ici l'importance du feedback formatif indépendamment des résultats de l'étudiant) quand on doit faire face à des classes de centaines d'apprenants ?
- Comment gérer le temps des corrections les épreuves intégrées pour les grands auditoires ?
- Comment réaliser une grille d'évaluation quantitative comprenant des critères, indicateurs et des verrous en cas de difficulté à atteindre des paliers critiques
- Comment contribuer à une auto-évaluation des étudiants ?
- etc.

Si l'on regarde ce qui se fait actuellement dans les institutions, on note des pratiques de notation et de validation différentes entre le contexte d'une part des hautes écoles - écoles supérieures des arts et universités ; et d'autre part, le contexte dans les établissements de promotion sociale.

D'une part, chez les premiers, on peut retrouver différents cas de figure :

-L'évaluation peut se faire par exemple sur la base d'une grille collégalement établie ou avec un jury. La réussite est décidée par un consensus sur la base d'une épreuve intégrée qui porte sur toutes les activités d'apprentissage au terme d'une unité d'enseignement.

-Une autre manière de fonctionner actuellement consiste à proposer des évaluations juxtaposées d'acquis d'apprentissage constituant l'UE. Le résultat final découle de calculs différents : moyenne des différentes évaluations, examen éliminatoire (un échec dans une épreuve visant un acquis pourrait entraîner l'échec de l'UE), pondération différente de l'importance des AA à l'intérieur de l'UE, etc.

-Enfin, il existe des évaluations mixtes qui proposent au sein d'une même UE, une épreuve intégrée portant sur certaines activités d'apprentissage et des évaluations juxtaposées avec des calculs et des pondérations préétablis pour pouvoir décider de la réussite. Cette dernière pratique (pourtant la plus courante actuellement) lève la question évidente de la charge de travail des acteurs mais aussi des problèmes concrets qui se posent lorsqu'un système se trouve entre deux philosophies.

Pour ces différents cas de figure, la cote finale est donc produite à partir d'une seule note (liée à une intégration complète) ou à partir d'un ensemble de notes d'AA et/ou d'une EI. Le choix des modalités de calcul peut se faire de manière collégiale au sein d'une UE ou sur la base d'une décision du responsable de l'UE. La présentation de la cote de l'UE en cas de réussite ou d'échec est notée sur 20. Le jury délibère au terme de l'année sur le profil global de l'étudiant. Il est relevé que le jury peut octroyer l'acquisition d'une UE en cas d'échec, mais cette pratique serait plutôt rare. Enfin, précisons que l'on parle bien d'un seuil à atteindre pour considérer la réussite de l'UE mais qu'il n'y en a pas pour la réussite par AA (pondération possible).

D'autre part, en promotion sociale, les unités d'enseignement sont déclarées réussies quand l'étudiant a atteint le niveau attendu pour chaque activité d'apprentissage (minimum 50%). Une cote est fixée en fonction de son niveau de maîtrise. Ainsi un étudiant qui réussit chaque AA reçoit une note pour l'UE. Si au contraire l'étudiant ne réussit pas toutes les AA de l'UE, il ne recevrait pas de note pour celle-ci. Ce n'est qu'au terme du programme qu'il est soumis à une épreuve intégrée. Celle-ci est validée par un jury. Tout au long de son parcours l'étudiant cumule donc des UE et ce n'est qu'à la fin qu'il peut valider les acquis. Une délibération est prévue UE par UE.

Actuellement dans les institutions de l'enseignement supérieur, en cas d'échec d'un apprenant, il n'est pas si simple que cela de pouvoir lui dire ce qu'il devra explicitement repasser comme épreuve dans le cadre d'évaluations mixtes. C'est ainsi qu'on entend qu'un étudiant devrait repasser tous les examens d'une UE non validée alors qu'il n'aurait raté qu'un seul des examens

de cette UE. Dans cette situation on imagine la charge de travail pour l'étudiant et les enseignants qui voient leur seconde session se gonfler par rapport au système antérieur. On entend également qu'une UE non validée pour un échec à une seule activité d'apprentissage pourrait provoquer l'arrêt d'un étudiant dans son parcours alors que par ailleurs il a atteint le niveau requis dans toutes les autres UE. C'est notamment le cas quand l'UE en échec porte sur beaucoup de crédits. Le décret pousse les équipes à proposer moins d'examen et à fonctionner en bloc. On peut constituer des UE jusqu'à 30 crédits. Mais avec la présence de système d'évaluation mixte, une UE qui comporte plus de 20 crédits devient une véritable épée de Damoclès au dessus de la tête de l'étudiant. Si celle-ci ne peut pas être validée, l'étudiant aura du mal à poursuivre son parcours dans son programme. Autrement dit, dans le système en transition, des cas d'étudiant questionnent sur les tailles des UE et la présence d'évaluations mixtes.

Pour terminer sur ces réflexions, il est apporté dans la discussion que ces propos ont davantage porté sur les cours dits « théoriques ». Les pratiques d'évaluation des stages et des travaux de fin d'études se déroulent encore différemment mais ceci n'a pas toujours été discuté dans le temps imparti.

3. Conclusion

Il reste du pain sur la planche !

Le relevé des discussions et l'apport des conférenciers vont dans le même sens. Se trouver entre deux systèmes qui co-existent rend nos fonctions pédagogiques complexes. Les stratégies de mises en œuvre peuvent toutes se valoir mais cela provoque parfois un certain malaise des acteurs. Jusqu'où faut-il garder son autonomie et sa spécialisation disciplinaire et comment viser des intégrations qui ont du sens par rapport aux finalités de la formation. Comment les enseignants qui interviennent dans plusieurs départements ou plusieurs institutions peuvent-ils trouver plus de cohérence dans les pratiques de validation ? Enfin, comment ces questions et ces réflexions peuvent-elles nous éclairer sur les activités à mettre en place pour soutenir les parcours des apprenants ? N'oublions pas qu'il existe actuellement plusieurs cas d'étudiants qui posent de réelles difficultés aux équipes pédagogiques. Lors de la table ronde, nous avons cité quatre exemples de situations critiques. Elles sont généralement liées à la transition que nous vivons et à la co-existence d'un système ancien avec le fonctionnement par bloc. Si opérer un changement dans les pratiques enseignantes s'avère long et difficile, il ne faudrait pas oublier qu'il a des impacts sur notre public cible. Un accompagnement pédagogique des équipes enseignantes et des apprenants est de ce fait clairement nécessaire.