

CONGRÈS INTERNATIONAL de pédagogie universitaire AIPU



du 14 au 18 mai 2012



Programme complet

Actes du colloque



PROGRAMME COMPLET ET ACTES- PREMIÈRE PARTIE

Avant propos

Le présent document présente les actes du congrès de l'AIPU 2012. Plusieurs participants ont cependant préféré ne conserver que leur résumé. Ainsi, le lecteur trouvera en alternance les présentations complètes des communications ou les résumés.

L'équipe de rédaction tient à préciser que les textes sont la propriété et la seule responsabilité de leurs auteurs et qu'aucune révision linguistique ou scientifique n'a été effectuée par l'équipe.

Toutes les communications sont présentées selon le type de communication (Symposiums, ateliers, affiches et communications individuelles). Pour chacune des sections, les communications sont en ordre de session. Les sous-thèmes sont identifiés, de même que les mots-clés. Veuillez noter que le fichier étant très lourd, nous avons séparé le document en trois parties:

Partie 1: Symposiums et ateliers

Partie 2: Communications par affiche et communications individuelles (Sessions 1 à 6)

Partie 3: Communications individuelles (Sessions 7 à 15)

Au nom de toute l'équipe, je vous souhaite bonne lecture.

Louise M. Bélair

Responsable du comité scientifique

QUELLE UNIVERSITÉ POUR DEMAIN ?

Les derniers congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire se sont penchés sur les nouveaux défis à relever par l'Université à l'aube du XXI^e siècle, au changement de culture et de paradigme, ainsi qu'aux réformes et aux changements pédagogiques survenus depuis maintenant quelques décennies et plus particulièrement depuis le début des années 2000. Les professeurs sont de moins en moins des déversoirs de connaissance; la connaissance "se démocratise" ou du moins devient très facilement accessible et les apprenants sont de plus en plus conscients du rôle de l'Internet et du Web dans l'appropriation des savoirs.

Tout récemment, un regroupement de syndicats nationaux d'enseignants et d'étudiants a déposé un manifeste de l'université québécoise de demain proposant une université libre, accessible, démocratique et publique ([Manifeste de l'université québécoise](#), 2010). Ce groupe affirme entre autres :

L'université et l'éducation, de manière générale, ne s'évaluent désormais qu'à travers le prisme de l'économie : la priorité est donnée à la production efficace de connaissances rentabilisables... L'université doit proposer à la collectivité des programmes diversifiés, équitablement financés et libres de toute ingérence du secteur privé et de ses exigences... En ce sens, l'enseignement et la recherche fondamentale, en tant qu'éléments constitutifs de la quête universitaire d'un savoir général, doivent être financés à leur juste valeur... La formation universitaire constitue une voie d'accès à un ensemble de connaissances à partir desquelles il est possible de contribuer pleinement au développement de la société.

Le présent congrès se situe donc au cœur de cette problématique. Ces questions sont-elles aussi prégnantes à travers le monde ? Une perspective comparatiste permettrait ainsi de poursuivre ces analyses et de s'interroger sur les orientations de l'Université de demain. Divers sous-thèmes apparaissent d'emblée :

L'Université lieu de savoir

Quels savoirs pour demain ? Savoirs essentiellement théoriques ou professionnels ? Quelles interrelations entre ces savoirs ? Quelle place pour la recherche ? Que faire des savoirs qui se construisent, qui sont diffusés sur Internet, dans les réseaux sociaux, dans les communautés de pratiques ? Les universités resteront-elles des citadelles du savoir ? Et quels nouveaux modes de validation ?

L'Université lieu de formation

Quelles modalités de formation pour demain ? Formation en présentiel, formation à distance ou hybride ? Quelles compétences pour les professeurs et les chercheurs ? Quelles compétences pour les étudiants ? On parle des compétences transversales, d'esprit critique, de communication, de travail d'équipe, etc. Ces compétences renvoient-elles aux dispositifs de formation mise en place ? Comment forme-t-on à ces compétences ? Comment les valide-t-on ? Quels liens entre savoirs transversaux et disciplinaires ? Comment les évaluer ?-t-on ? Quels liens entre savoirs transversaux et disciplinaires ? Comment les évaluer ?

L'Université lieu d'apprentissage

L'université est une école ... une école pour la société complexe. Les lieux d'apprentissage sont-ils dans l'université ou à l'extérieur ? Quels dispositifs pour quels étudiants au vu des taux d'abandon et d'échec ? Quels plans de régulation mettre en place pour favoriser les apprentissages ? Quelles actions poser pour favoriser la persévérance et l'engagement des étudiants ? Quels dispositifs d'apprentissage à l'ère des technologies du Web 2.0, tels les microblogues (facebook, twitter, etc.) ? À l'ère d'une formation à distance, quels impacts sur les types de contacts entre professeurs et étudiants sur la réussite des étudiants ? Les TIC et leurs usages sont-ils un

moyen de formation ou un objet d'apprentissage ? Quels impacts d'une formation à distance sur la vie universitaire ?

L'Université lieu de transition vers la vie active

Quelles formations pour répondre aux besoins du milieu du travail et de la société en général ? Comment concilier l'apprentissage « toute la vie durant » et la formation continue ? Quelle place faire aux acquis expérimentiels des étudiants ? Comment les intégrer dans les cheminements d'apprentissage ? Quelle participation des professionnels dans la formation ? Quel l'impact à court et à moyen termes de la formation universitaire sur le rendement ou le succès professionnel des diplômés ?

L'Université lieu d'alternance

Quels dispositifs de formation pour favoriser des apprentissages à la fois dans un cadre universitaire et dans un milieu de pratique ? Quel partage des responsabilités relativement à la formation en alternance ? Quels impacts des savoirs scientifiques et des savoirs issus de l'expérience ? Quelle interdépendance et quelle portée des uns et des autres sur un processus de formation en alternance ? Quels obstacles épistémologiques et culturels nuisibles à un véritable enrichissement mutuel des savoirs scientifiques et pratiques et quels facteurs le favorisent ? Quelles relations interprofessionnelles entre formateurs des deux milieux ? Quel rapport aux savoirs et à la formation des étudiants ?

L'Université enjeu de la société

Quelle accessibilité ? Quel contrôle externe ? Quels leviers de changement l'Université peut-elle initier dans les orientations et les priorités sociétales ? L'Université a-t-elle encore une place dans la société ? Quelle mission, quel rôle et quel futur pour l'Université de demain ?

Programme du congrès de l'AIPU 2012

	Dimanche 13 mai	Lundi 14 mai	Mardi 15 mai	Mercredi 16 mai	Jeudi 17 mai	Vendredi 18 mai
		Inscription Information (7 h 30 à 17 h)	Inscription Information (8 h à 17 h)	Inscription Information (8 h 30 à 17 h)	Inscription Information (8 h 30 à 17h)	Inscription Information (8 h 30 à 12 h)
9 h à 10 h 30	TOUTE LA JOURNÉE Arrivée des congressistes Inscription au congrès (16 h à 19 h) Inscription aux activités socio-culturelles	Conférence d'ouverture <i>L'altermondialisme des savoirs</i> par Jacques Chevalier	Session 4	Session 8	Session 10	Session 14
10 h 30 à 11 h		Pause café	Pause café	Pause café	Pause café	Pause café
11 h à 12 h 30		Session 1	Session 5	Session 9	Session 11	Session 15
12 h 30 à 14 h		<u>Dîner</u>	<u>Dîner</u>	<u>Dîner</u> Communications par affiches Salon des exposants (12 h à 17 h)	<u>Dîner</u> Communications par affiches Salon des exposants (9 h à 16 h)	<u>Dîner</u>
14 h à 15 h 30		Session 2	Session 6	Ateliers techniques (13 h 15 à 14 h 15) Assemblée générale Associations sectionnelles (14 h 30)	Session 12	Conférence de clôture <i>Les universités de demain : entre mondialisation, "webisation", diversité et équité</i> par Claudie Solar
15 h 30 à 16 h		Pause santé	Pause santé	Pause santé Salon des exposants	Pause santé Salon des exposants	FIN DU CONGRÈS AIPU 2012
16 h à 17 h 30		Session 3	Session 7	Assemblée générale Association internationale	Session 13	
18 h 30		Cocktail de bienvenue (17 h 30) Souper libre	 Souper libre	Soirée festive Banquet	 Souper libre	
Activités culturelles en parallèle			14 h Visite culturelle		14 h Visite culturelle	

Conférence d'ouverture

«L'altermondialisme des savoirs»

Jacques Chevalier



Jacques M. Chevalier est Professeur du Chancelier et Professeur Titulaire au Département de sociologie et d'anthropologie et à l'Institut d'économie politique, Université Carleton, Ottawa. Il a obtenu son doctorat en anthropologie sociale à l'Université d'Édimbourg en 1977. Auteur prolifique, il a publié de nombreux ouvrages savants en ethnologie mexicaine et péruvienne, en sémiotique et en neurophilosophie. Pédagogue et anthropologue engagé alliant constamment la recherche théorique à la pratique, M. Chevalier a acquis une renommée internationale en matière de recherche-action participative et interdisciplinaire, en s'appuyant sur plusieurs années de travail de terrain sur les questions de développement durable, de gestion des ressources naturelles et des savoirs autochtones en Amérique latine. Avec l'aide soutenue du Centre de recherches pour le développement international (Ottawa), M. Chevalier a mis sur pied et coordonne depuis une dizaine d'années un projet d'envergure internationale portant sur la recherche-action en partenariat avec les milieux concernés et ce, dans des champs aussi variés que l'éducation, l'environnement, le développement communautaire et le changement organisationnel.

Conférence de clôture

«Les universités de demain : entre mondialisation, "webisation", diversité et équité»

Claudie Solar



Claudie Solar œuvre en éducation depuis plus de trente ans. Elle a été alternativement responsable de programmes et de projets de service aux collectivités à la Faculté de l'éducation permanente à l'Université de Montréal, conseillère auprès du recteur sur le statut des femmes à l'Université Concordia et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie à l'Université de Montréal depuis 1995. Détentrice d'une maîtrise (M.A.) en mathématiques et d'un doctorat (Ph.D.) en éducation des adultes, elle a développé une expertise sur les femmes et l'éducation, notamment en éducation mathématique et scientifique et en éducation des adultes, ce qui l'a amené à s'intéresser aux savoirs et au rapport au savoir dans une perspective sociopoliticoéducative.

Elle a une longue pratique de collaboration avec des groupes communautaires, tel le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF), un organisme à but non lucratif dédié à la collecte, la diffusion et la promotion des productions de la communauté francophone au Québec et au Canada (www.cdeacf.ca), Relais-femmes (www.relais-femmes.qc.ca) et l'Institut de coopération sur l'éducation des adultes (www.icea.qc.ca). Elle a une pratique de coopération internationale en lien avec l'équité et l'éducation des adultes dans les pays du Maghreb et en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Amérique centrale et en Amérique du Sud. Son travail au sein de plusieurs universités sur le continent européen (CNAM, Fribourg, Genève, Louvain-la-Neuve, Neuchâtel, Paris X-Nanterre, Saint-Jacques de Compostelle, Strasbourg, Toulouse) et au Canada (Montréal, McGill, Concordia, Ottawa) a fait de l'université un lieu d'analyse et de réflexion qu'elle a souvent porté à l'AIPU depuis sa création à laquelle elle a participé. Elle est auteure et coauteure de nombreuses publications dont : *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec* (L'Harmattan, 2008); *Questions d'équité en éducation et formation* (Éd. Nouvelles, 2007); *Parcours de femmes à l'université* (L'Harmattan, 2006); *La formation continue : perspectives internationales* (L'Harmattan, 2005); *Le groupe en formation des adultes* (DeBoeck, 2001); *Pédagogie et équité* (Logiques, 1998); *Apprentissage et développement des adultes* (Logiques, 1998).

Symposium

Local: 1813 Santé

L'université, lieu de formation

évaluation, conseil pédagogique, auto-évaluation

Évaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques à l'université

Responsables du symposium : Amaury Daele, Université de Lausanne (Suisse); Paola Ricciardi, Haute École Pédagogique Vaud (Suisse); Mallory Schaub, Université de Genève (Suisse)

Résumé

Certains centres de pédagogie universitaire francophones existent maintenant depuis plus de deux décennies (Langevin, 2007). Les conseillers pédagogiques qui y travaillent ont développé au cours du temps de nombreuses actions de formation, de conseil, d'accompagnement de projet innovant, d'évaluation ou de recherche destinées à divers publics cibles comme les enseignants, les directions d'universités, les facultés ou les étudiants. Néanmoins, une question qui se pose dans ces centres est celle de la portée de leurs actions (Stefani, 2010). Dans les universités anglo-saxonnes, cette question commence à être traitée de plus en plus systématiquement en lien avec deux enjeux importants pour les centres de pédagogie universitaire, celui de leur place et de leur reconnaissance au sein de leur institution, et celui de leur stratégie de développement (Sorcinielli, Austin, Eddy, & Beach, 2006; Stefani, 2010). Dans le monde francophone, peu de recherches sont menées sur cette question et finalement, peu d'évaluation ou d'auto-évaluation des centres et des actions quotidiennes des conseillers sont effectuées.

Les auteurs participant à ce symposium sont pour la plupart conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Ils projettent de mener ou ont mené une évaluation de leurs actions dans leur institution respective. Les auteurs présenteront leur contexte de travail et les questions spécifiques qui lui sont liées. Ils exposeront aussi le cadre d'analyse et la méthode développés pour évaluer leurs actions, discuteront de la pertinence de ces

outils dans des situations concrètes, et mentionneront le cas échéant les résultats de cette évaluation et les leçons qu'ils en ont tirées.

11 h 00

Quelles conditions pour garantir la qualité d'une évaluation externe d'un institut de soutien et de recherche en enseignement supérieur?

Georges, François, Université de Liège (Belgique)

Depuis 2005, l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) offre aux enseignants de l'Université de Liège une série de services à caractère technopédagogique qui visent, en bout de course, l'amélioration de l'apprentissage de leurs étudiants. Ce soutien prend notamment la forme d'accompagnements pédagogiques, de séminaires de formation ou encore d'un programme diplômant.

Après cinq ans de fonctionnement, l'IFRES a été soumis à une évaluation externe. Trois évaluateurs ont été désignés. Pendant deux jours, ils ont rencontré plus de 70 personnes, les uns membres de l'IFRES, les autres ses bénéficiaires. Sur base de ces rencontres et d'un rapport d'autoévaluation, les évaluateurs ont remis leur avis. De ce travail d'évaluation est né un plan d'action qui conditionne aujourd'hui et pour trois ans encore les missions de l'IFRES.

Dans notre intervention, nous retracerons la chronologie des événements constitutifs de ce processus d'évaluation. Nous décrirons les outils d'auto et d'allo-évaluation. Nous passerons en revue leurs rubriques et prêterons attention aux types de données utilisées pour décrire les actions, les critiquer positivement et négativement et rendre compte de leur ampleur et éventuellement de leur impact. Nous mettrons en exergue leurs limites et proposerons des pistes d'amélioration.

L'objectif de notre intervention est de tenter de dégager de cette expérience éclairée par des écrits consacrés à la qualité (Jouquan, 2009 ; Viau, 2009) et à la démarche de recherche (Huberman & Miles, 2003 ; De Ketele & Maroy, 2006) les conditions susceptibles de garantir la valeur de ce type d'évaluation.

Nous partagerons notre avis critique et ouvrirons la discussion sur les critères et indicateurs à prendre en considération pour évaluer les actions d'un institut de soutien à l'enseignement supérieur.

De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. D. Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Huberman, M., & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady Rispal, Trans. 2 ed.). Bruxelles: de Boeck.

Jouquan, J. (2009). L'évaluation de la qualité de la formation : au-delà des chiffres. In D. Bédard & J.-P. Bécharde (Eds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 199-212). Paris: Presses Universitaires de France.

Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences In D. Bédard & J.-P. Bécharde (Eds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 183-198). Paris: Presses Universitaires de France.

Une analyse inter-cas pour évaluer l'action des conseillers pédagogiques à l'université

Uyttebrouck, Éric, Université libre de Bruxelles (Belgique); Kozlowski, Dorothée, Université de Mons (Belgique); Lammé, Alain, Université libre de Bruxelles (Belgique); Blondeau, Marie, Université libre de Bruxelles (Belgique); Lecloux, Sophie, Université libre de Bruxelles (Belgique); Boulvain, Marie, Académie universitaire Wallonie-Bruxelles (Belgique)

Le conseiller pédagogique a pour mission d'accompagner le développement professionnel des enseignants (Bélanger, 2010). Comme le résumait bien Frenay et al. (2010, p. 72), « L'hypothèse sous-jacente à la mise en place de programmes de développement pédagogique est bien que ce dernier est susceptible d'avoir un impact positif sur le développement de la capacité d'apprendre et d'enseigner. Dès lors, le défi le plus important relevé dans nos études de cas et auxquels les conseillers pédagogiques sont confrontés est de pouvoir développer des recherches dont les résultats démontrent l'impact de ces programmes et activités ». Les mêmes auteurs soulignent que les recherches dans ce domaine restent rares ou d'une méthodologie insuffisamment solide.

Barras, Daele, Lambert et al (2012 ce symposium) proposent une méthodologie originale pour essayer d'évaluer l'impact du travail des conseillers pédagogiques, ancrée dans les travaux de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) et reposant sur une analyse inter-cas croisant plusieurs sources de données (fiche contextuelle, auto-évaluation par le conseiller pédagogique, entrevue avec le ou les bénéficiaires, etc.).

Dans le cadre de la rencontre bisannuelle des conseillers pédagogiques francophones (BSQF), consacrée en 2011 au thème de l'évaluation des actions des centres de soutien pédagogique, les conseillers pédagogiques de l'Académie universitaire Wallonie-Bruxelles (regroupant l'Université libre de Bruxelles et l'Université de Mons) ont tenté de mettre à l'épreuve cette méthodologie en analysant 25 cas d'interventions à différents niveaux de l'institution (micro, méso et macro).

Dans cette communication, nous présenterons les résultats finaux de cette analyse inter-cas. Nous viserons ainsi un triple objectif : (1) démontrer l'intérêt (ou soulever les limites) de la méthodologie supra et proposer le cas échéant certains aménagements pour l'affiner (2) apporter des éléments concrets sur l'impact des actions des conseillers pédagogiques au sein de deux institutions belges ; (3) proposer des pistes pour intégrer ce cadre d'analyse dans le fonctionnement « ordinaire » de nos institutions.

Références

Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (2).

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, L., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N., Paul, J.J., et Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172, p. 63-76.

12 h 00

Proposition d'un cadre d'analyse pour évaluer les actions des conseillers pédagogiques à l'université

Barras, Hervé, Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (Suisse); Daele, Amaury, Université de Lausanne (Suisse); Lambert, Marie, Université de Fribourg (Suisse) ; Ricciardi, Paola, Haute École Pédagogique Vaud (Suisse); Rochat, Jean-Moïse, Université de Lausanne (Suisse); Schaub, Mallory, Université de Genève (Suisse); Stainier, Nadine, École Polytechnique Fédérale de Lausanne (Suisse)

Issus de six institutions suisses d'enseignement supérieur, nous avons construit un cadre commun pour tenter d'évaluer la portée de nos actions de conseillers et conseillères pédagogiques. Pour commencer, nous avons cherché à définir nos différents types d'actions selon :

trois niveaux d'intervention : micro (les acteurs individuels), meso (les unités académiques) et macro (les institutions au sein desquelles nous intervenons) ;

et trois objets d'intervention : conseil, évaluation et formation.

Nous avons également eu recours au modèle de l'évaluation de Kirkpatrick en quatre niveaux (D. L. Kirkpatrick & J. D. Kirkpatrick, 2006) pour analyser nos actions. Ces quatre niveaux sont :

1. La réaction : les personnes avec qui nous travaillons sont-elles satisfaites de nos actions ?
2. L'apprentissage : qu'ont-elles appris suite à notre collaboration avec elles ?
3. Le transfert : ont-elles transféré ces apprentissages dans leurs pratiques professionnelles ?
4. Les résultats : si leurs pratiques ont pu se développer, ont-elles eu une certaine portée sur les bénéficiaires finaux (par exemple, les étudiants) ?

Nous avons ensuite utilisé ce cadre théorique à la fois pour mener des interviews semi-dirigées auprès de personnes (enseignants, assistants, doyens, etc.) avec qui nous avons travaillé récemment et pour synthétiser ces interviews sous la forme de cas-vignettes.

Notre communication s'articulera autour de la présentation de notre cadre d'analyse, de notre méthodologie et des cas que nous avons rédigés. Une analyse inter-cas (Miles & Huberman, 2003) nous permettra aussi de mentionner les régularités et les différences entre les différentes situations pour tirer des enseignements plus généraux qui pourront guider ultérieurement nos actions.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd ed.). Brussels: De Boeck Université.

Symposium

Local: 1813 Santé

L'université, lieu de formation

démarche réflexive, santé, accompagnement-formation

Une démarche réflexive pour la formation en santé associée au développement de compétences

Responsable du symposium : Louise Lafortune, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

Depuis quatre années, un projet d'accompagnement-formation est réalisé en Belgique dans les Hautes Écoles (sur quatre sites) pour la formation en soins infirmiers. Depuis quatre années, ce projet s'est élargi à différents domaines de la santé comme sage-femme, kinésithérapie, technologie en imagerie médicale, biologie clinique, ergothérapie. Différentes personnes intervenantes dans la formation initiale sont également sollicitées : enseignants et enseignantes, praticiens formateurs, infirmières de référence dans les hôpitaux. Des projets se sont développés selon les milieux rencontrés et des expertises diverses se sont créées. Cependant, un fil conducteur relie les différents projets : une démarche réflexive pour la formation dans le domaine de la santé définie comme « un processus de mise à distance sur ses apprentissages (métacognition), ses pratiques professionnelles (pratique réflexive), ses jugements clinique et professionnel qui suppose réflexion-interaction, analyse et synthèse. Elle contribue au développement de compétences professionnelles et s'exerce dans tous les types de cours : théoriques ou conceptuels, pratiques, stages et de synthèse. Elle comporte cinq composantes :

- 1) Prise en compte de tous les moments de l'action.
- 2) Problème ou problématique à cerner, à prendre en considération, à analyser, à résoudre.
- 3) Réflexion pour prendre du temps, pour observer (auto-observer), pour évaluer (autoévaluer).
- 4) Réflexion individuelle et collective pour une mise à distance (faire et se regarder faire) et un regard critique (le sien et celui des autres).

Programme complet et actes

Congrès 2012 de l'Association internationale de pédagogie universitaire

5) Moyens à se donner pour garder des traces de la démarche, des actions posées pour un meilleur retour sur les actions (Lafortune, 2012).

C'est dans la perspective de présenter différentes mise en oeuvre de cette démarche réflexive que le projet de symposium a pris forme. Ce sont donc des résultats de cette expérimentation avec une analyse de données qui a donné lieu à des modèles pratiques de mise en action.

14 h 00

Ouverture du symposium

Animé par Louise Lafortune, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

14 h 10

Un modèle d'accompagnement-formation pour la mise en œuvre d'une démarche réflexive pour la formation en santé

Lafortune, Louise, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Dans le cadre d'un projet d'accompagnement-formation (Lafortune et Deaudelin, 2001), les milieux de formation (des Hautes Écoles de Belgique) ont mis en œuvre des structures organisationnelles pour favoriser des actions concertées pour la formation en sciences de la santé, particulièrement, dans les soins infirmiers. De ces actions concertées dans quatre institutions de formation (dont trois en enseignement supérieur) ressort un modèle d'accompagnement-formation se déclinant de quatre façons, selon les milieux. La structure de ce modèle sera présentée lors du symposium. Néanmoins, ce modèle comporte 18 principes dont les principaux sont les suivants : 1) Avoir une perspective réflexive-interactive (Lafortune, 2008); 2) Passer des impressions à l'analyse (Goigoux, 2007; Grossman, 2009; Lafortune, à paraître en 2012); 3) Viser à « faire faire » au lieu de faire, à « faire dire » au lieu de dire, à « faire construire » au lieu de construire pour l'autre; 4) Assurer une écoute sans préjugés ou idées préconçues ou jugements de valeur; 5) Établir des liens étroits entre théorie et pratique et inversement; 6) Donner une place à la pratique réflexive dans la formation-accompagnement (Donnay et Charlier, 2006; Lafortune, 2008; Perrenoud, 2001); 7) Utiliser la synthèse et l'analyse en complémentarité; 8) Tenir compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle; 9) Associer la recherche à un projet de formation-accompagnement. L'analyse des données vise à faire ressortir des conditions facilitant la mise en œuvre de cette démarche. Elles seront présentées lors du symposium.

14 h 30

Évolution des pratiques enseignantes dans une démarche réflexive vers l'interdisciplinarité

Donse, Miranda, Haute École Louvain en Hainaut (Belgique); Vandendriessche, Dominique, Haute École Louvain en Hainaut (Belgique); Wilemot, Marie-Cécile, Haute École Louvain en Hainaut (Belgique)

Les enseignantes sages-femmes de la Haute École Louvain en Hainaut (HELHa) étaient conscientes de la nécessité de modifier les pratiques d'enseignement au regard des évolutions obstétricales. La fusion des différents sites de la HELHa, l'ouverture des frontières du métier, un diplôme européens, les passerelles existantes vers la troisième année, la passivité étudiante, le manque de place sur les lieux de stage, la formation commune à 80 % des deux premières années du Baccalauréat Soins Infirmiers, sont autant de sujets ayant mené l'équipe enseignante en sages-femmes à prendre du recul face aux pratiques d'enseignement, à se repositionner, à bousculer les façons de faire existantes, et à ouvrir son regard dans l'interdisciplinarité. Notre démarche réflexive a pour objectif de mener les étudiantes et étudiants au cœur de leurs apprentissages afin qu'ils deviennent des praticiens autonomes, responsables, en perpétuelle réflexion de leurs acquis pratiques, cognitifs et éthiques. Lors du symposium, il sera question de présenter cette démarche réflexive dans une perspective interdisciplinaire : actions déjà entreprises et à entreprendre; résultats prévisibles et attendus; discussion et regard critique.

14 h 50

Un référentiel de compétences réflexif et socioconstructiviste

Dury, Cécile, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg(Belgique)

Dans le contexte européen de développement de référentiels de compétences dans le domaine des soins infirmiers (projet CRESI : Cadre de référence en soins infirmiers), différentes institutions formant de futurs professionnels et professionnelles en soins infirmiers conçoivent leur propre référentiel comme c'est le cas en Belgique francophone. En se basant sur des théories d'élaboration de référentiels de compétences en éducation (Figari, 1994; Perrenoud, 2001; Lafortune, 2008) et sur des démarches d'élaboration de référentiels de compétences en soins infirmiers (Pingouk, 2004), la présente communication vise à expliquer la démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences en soins infirmiers vers le développement de compétences professionnelles intégrant une démarche réflexive dans une perspective socioconstructiviste. Le référentiel comporte six compétences dont le sens est explicité. Toutes les compétences comportent, à des degrés divers, un engagement réflexif associé aux dimensions cognitive, métacognitive, affective, sociale et citoyenne. Les compétences sont déclinées en capacités, indicateurs et manifestations observables par années de formation en montrant une progression d'une année à l'autre liée à une démarche réflexive et à une grille de conception passant de l'impression, à la description, à l'explication, à l'analyse-synthèse (grille IDEA: Lafortune 2012). En première année, il s'agit de passer des impressions à la description tout en amorçant l'explication. En deuxième année, il s'agit de passer de la description à l'explication tout en amorçant l'analyse-synthèse. En troisième année, il s'agit de passer de l'explication à l'analyse-synthèse. Le processus d'élaboration en équipe de collègues a permis un travail de réflexion et de prise de conscience de l'importance d'une cohérence entre le développement des compétences professionnelles et les activités de formation-évaluation visant à les développer. Le travail continu de mise à distance par rapport aux pratiques d'enseignements dans un modèle réflexif-interactif a également favorisé le développement de compétences d'accompagnement chez les enseignantes et enseignants.

15 h 10

De la nécessité de l'utilisation du portfolio chez les étudiants infirmiers

Droulez, Christine, Institut des techniques hospitalières Jeanne d'Arc (Belgique); Coopman Mahieu, Christiane, Institut des techniques hospitalières Jeanne d'Arc (Belgique); Dubar Duez, Nathalie, Institut des techniques hospitalières Jeanne d'Arc (Belgique)

Un projet de formation-accompagnement en techniques hospitalières a débuté par la recherche de moyens de mieux encadrer, en troisième année, le travail de fin d'études menant à rédiger un travail écrit de synthèse à propos d'une situation complexe de soins. Un regard sur les pratiques existantes et les discussions entourant ce projet ont mené à s'interroger sur ce qui était fait en première et deuxième années pour former à mener à bien ce travail écrit. Cette réflexion collective a permis de constater qu'une démarche réflexive s'avérait nécessaire à réaliser dès la première année afin de former de façon graduelle à l'analyse-synthèse. Un travail approfondi accompagné par une chercheure-formatrice a mené à élaborer et à implanter un portfolio dès le début du cursus scolaire. La réflexion à propos du portfolio est issue de Duvé, Gagnaye et Ivernois (2009) complétée par les travaux associés aux écritures réflexives en situations professionnelles (Cros, Lafortune et Morisse, 2009; Morisse, Lafortune et Cros, 2011), mais aussi ceux associés à l'écriture de l'expérience (Cifali et André, 2007), un projet structurant a vu le jour afin que les fiches réflexives utilisées jusqu'en 2011 soient structurées dans un portfolio. Ce portfolio contient des fiches réflexives qui amènent les étudiantes et étudiants à décrire, à réfléchir, à analyser des situations vécues en stage et en cours pratiques et théoriques. La première année d'expérimentation a donné lieu à la conclusion que l'accompagnement du portfolio devait se faire de façon plus systématique. Des entretiens individuels et collectifs sont prévus pour la deuxième année d'expérimentation dès la première année de formation. C'est de l'ensemble de cette démarche dont il sera question dans cette communication avec des éléments de résultats de cette deuxième expérimentation.

15 h 30 : Pause-santé

15 h 50

Développer la démarche réflexive en formation Bachelor en Soins infirmiers : un projet structurant

Rasneur, Chantal, Haute École Louvain en Hainaut (Belgique); Bonte, Catherine, Haute École Louvain en Hainaut (Belgique); Courtens, Sophie, Haute École Louvain en Hainaut (Belgique)

L'enseignement en soins infirmiers en Belgique (Bachelor en Soins infirmiers, enseignement supérieur non universitaire) est centré sur le développement de comp Haute École Louvain en Hainaut (HELHa) est de développer l'utilisation de la démarche réflexive en lien avec le référentiel de compétences qui sous-tend la formation, et susciter ainsi activement le développement professionnel des étudiants en formation. Ce projet se structure à partir d'un guide de formation à la réflexivité : un guide étudiant et un guide enseignant. Partant du principe que l'on ne devient pas réflexif en complétant une fiche, ces guides rassemblent des fiches réflexives

utilisées habituellement à différents moments de la formation par des personnes différentes. Le travail à partir de fiches réflexives demande un travail personnel de la part de l'étudiant. Les fiches proposées sont des supports pour que le processus de réflexion et d'autoévaluation s'amorce vers une prise de conscience du chemin parcouru et des améliorations à apporter. Ce parcours réflexif permet ainsi d'identifier ses ressources, mais aussi ses limites et les aspects de développement professionnel à travailler. L'enjeu pédagogique est de créer un fil conducteur entre ces fiches pour qu'elles soient sources d'apprentissage et ne restent pas un ensemble d'outils utilisés de manière désordonnée. L'enjeu institutionnel est de fédérer l'équipe enseignante autour de ce projet structurant et de rassembler autour d'un objectif pédagogique commun : former les étudiants à la réflexivité dans un but de développement professionnel. Cela nécessite de dépasser le stade de la production d'outils et de questionner ces outils utilisés à la lumière des théories de référence pour ensuite les améliorer. Cet accompagnement exige l'adoption d'une posture réflexive en tant qu'enseignant dans l'enseignement supérieur en soins infirmiers. La communication présentera ce projet structurant, la méthodologie d'élaboration des guides et des éléments d'expériences en cours.

16 h 10

Un support réflexif au service de l'amélioration de la qualité de l'encadrement des stages par les maitres de stage.

Bonte, Catherine, Haute École Louvain en Hainaut (Belgique); Rasneur, Chantal, Haute École Louvain en Hainaut (Belgique)

L'enseignement en soins infirmiers (Bachelor en Soins infirmiers, enseignement supérieur non universitaire en Belgique) est centré sur le développement de compétences professionnelles. L'organisation de la formation avec alternance des cours et des stages est un facteur favorisant pour le développement professionnel des étudiants en formation. Le projet « infirmières de référence » de la section soins infirmiers Tournai/Mouscron de la Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa) formalise la place des maitres de stage dans ce processus. La réflexion menée actuellement a comme but de développer la réflexivité chez l'étudiant, toujours en lien avec le référentiel de compétences. La démarche est centrée sur le feed-back donné par l'infirmière à l'étudiant, après avoir réalisé un soin technique ou une autre activité de soin qui relève du profil de formation. Le « support réflexif » en est le médiateur. Ce « support réflexif » est un outil qui suscite le questionnement sur une prestation réalisée par l'étudiant dans le cadre du stage, en présence d'une infirmière. Il suscite un retour sur l'action et un passage à l'écriture par l'étudiant. Dans un premier temps, l'étudiant prend le temps d'écrire et de se questionner sur la prestation réalisée en faisant référence au profil de formation. Il réalise un écrit qui doit servir de base à une discussion entre l'étudiant et l'infirmière qui l'a accompagné. Cet écrit est le point de départ d'un entretien « réflexion-interaction » entre l'infirmière et l'étudiant où l'interaction est centrée sur ce qui s'est bien passé et ce qui s'est moins bien passé, en référence au profil de formation et aux critères d'évaluation. L'infirmière suscite la réflexion, le questionnement, prend le temps de discuter. Par le regard différent qu'elle apporte, l'infirmière fait réfléchir l'étudiant, lui apporte les faits concrets qu'elle a observés et par ses questions, l'aide à trouver des pistes d'amélioration. Lors de la communication, il sera question de cet outil réflexif, de son élaboration avec les milieux de pratique et d'un bilan de son utilisation.

Mots-clés : démarche réflexive, encadrement des stages, entretien réflexif-interactif

La réflexion présentée est menée dans l'enseignement en soins infirmiers (Bachelor en Soins infirmiers, enseignement supérieur non universitaire en Belgique) de la HELHa sur les sites de Tournai et Mouscron.

1. Les éléments de contexte.

1.1. Le contexte de l'enseignement.

L'enseignement en soins infirmiers est centré sur le développement de compétences professionnelles. Les compétences du référentiel de formation et d'évaluation s'appuient sur les 5 composantes du référentiel métier. Ces composantes sont les composantes organisationnelle, relationnelle, identitaire, gestuelle et cognitive.

La formation est organisée dans une logique d'alternance des cours et des stages. La proportion de stages est toutefois moins élevée en 1^{ère} année (5 semaines) et plus importante en 3^{ème} année de formation (18 semaines). Tout n'a pas été enseigné lorsque l'étudiant est confronté à la réalité professionnelle. Le stage n'est donc pas seulement un lieu d'application des apprentissages mais un lieu de découverte du métier et de ses composantes.

Cette alternance est un facteur favorisant pour le développement de l'identité professionnelle des étudiants en formation.

L'encadrement des stages est assuré par les maîtres de formation pratique, issus de l'institution scolaire d'une part, et d'autre part, par les professionnels du terrain de stage qui accueille les étudiants.

L'augmentation du nombre d'étudiants en formation et la rationalisation des lits hospitaliers compliquent les conditions d'apprentissage des étudiants. Ils ne pourront pas pratiquer tout ce qui sera enseigné. Ils ne seront pas toujours sous supervision lors de la réalisation des actes prestés, d'où la nécessité de développer chez eux les capacités d'autoévaluation et d'« apprendre à apprendre ».

1.2. Le contexte du métier et du lieu de stage.

Quels que soient les lieux de stage, la rationalisation des coûts de la santé entraîne une augmentation de la charge de travail des soignants. A l'hôpital, les durées de séjour se réduisent, la technicité augmente, la pénurie d'infirmières se fait ressentir et les risques pour la sécurité du patient (erreurs d'hygiène, d'asepsie, erreurs d'administration des médicaments, surveillances postopératoires...) croissent.

1.3. A la jonction entre l'école et le lieu de stage : le partenariat école – institutions de soins.

Le projet « infirmières de référence »¹ de la section soins infirmiers Tournai/Mouscron de la HELHa formalise la place des maîtres de stage dans le processus de formation.

1 L'infirmière de référence est une infirmière qui travaille dans l'unité de soins et qui est désignée comme personne de référence pour les étudiants. Elle est le maître de stage.

S'inspirant de Pelpel (Pelpel, 1995), le rôle des infirmières de référence se définit selon 4 axes : la fonction d'animation, la fonction d'accompagnement et de formation, la fonction d'évaluation et enfin la fonction de médiation et de liaison. Le projet veut susciter la réflexion individuelle et collective chez les infirmières de référence, tout comme le propose la démarche réflexive.

Mais au-delà des fonctions spécifiques de cette infirmière qui a la fibre pédagogique, il est indispensable d'impliquer tous les membres de l'équipe soignante dans l'encadrement des étudiants au quotidien.

Impliquer suppose de formaliser la relation pédagogique. D'une part, l'infirmière chef distribue cette tâche d'encadrement des étudiants tout comme les soins sont répartis entre les membres de l'équipe. D'autre part, l'utilisation d'un support va formaliser la relation pédagogique.

2. Le dispositif de formation.

2.1. A l'origine.

« Nous n'avons pas le temps d'écrire mais que les étudiants écrivent... et nous validerons sur base de notre perception ! »

C'est à partir de cette réflexion émergente du monde professionnel qu'un groupe pilote a mis au point de manière intuitive « un support réflexif » pour la supervision d'une activité de soins.

Le modèle de référence utilisé est le modèle ALACT de Korthagen (Vidal, 2008)

Phase 1. L'action dans la pratique quotidienne

- Qu'est-ce que je fais ? = décrire l'action
- Qu'est-ce que je veux apprendre ?
- A quoi je vais faire attention ?
- Qu'est-ce que je veux essayer ?

Phase 2. Retour sur cette action = description des faits

- Qu'est-ce que je voulais ?
- Qu'est-ce que j'ai fait ?
- Qu'est-ce que je pensais ?
- Qu'est-ce que je sentais ?
- Pourquoi j'ai agi comme ça ?
- Quel était le résultat ?
- Etait-ce le résultat que je voulais atteindre ?
- Qu'est-ce qui allait bien/pas bien ?

Phase 3. Mettre en évidence les aspects essentiels du problème

- Quel est le problème ?
- Qu'est-ce cela signifie pour moi ?

Phase 4. Recherche solutions et options + analyse des conséquences

- Quelles alternatives existe-t-il ?
- Quels en sont les avantages et désavantages ?
- Qu'est-ce je vais faire la prochaine fois ?
- Qu'est-ce j'ai appris ?

Phase 5. Le jugement critique des options recensées = retour dans la pratique

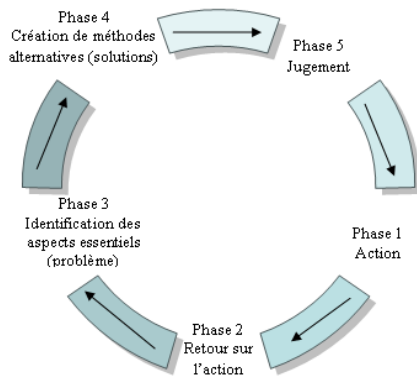


Illustration tirée de <http://tfe.revues.org/index783.html>

Cet outil partagé, testé par les membres du groupe pilote a ensuite été présenté pour utilisation plus large.

Force nous fut de constater pour conclure la première phase de développement de l'outil que nous n'étions pas face à un dispositif pédagogique construit mais face à un bricolage pédagogique à efficacité variable selon les personnes en présence.

Actuellement, la réflexion menée s'est structurée.

Le processus a comme but de développer la réflexivité chez l'étudiant, toujours en lien avec le référentiel de compétences. La démarche réflexive touche, d'une part la compétence liée au développement identitaire des étudiants, mais touche également l'ensemble des compétences professionnelles de par la réflexion sur l'action qu'elle suscite.

Le support réflexif est un médiateur pour une rétroaction réflexive-interactive de la part de l'infirmière qui a accompagné l'étudiant durant un soin. La relation pédagogique est instituée.

Le dispositif pédagogique se construit : information et formation des enseignants, information des étudiants, formation des infirmières intéressées à la rétroaction réflexive-interactive.

2.2. Le dispositif pédagogique développé actuellement.

2.2.1. Qui est concerné ?

Les étudiants tant de 1^{ère} année que de 2^{ème} et 3^{ème} année bachelier en soins infirmiers, l'infirmière à qui l'infirmière chef demande de participer au processus ou l'infirmière qui le fait spontanément.

2.2.2. Quelles sont les intentions pédagogiques ?

Nos intentions sont :

- que l'étudiant s'auto évalue et puisse identifier ce qu'il « peut » ou « doit » améliorer la prochaine fois.
- que l'étudiant reçoive un feed-back sur la qualité de sa prestation de la part de l'infirmière avec qui il a travaillé (feed-back plus conséquent et formatif que quelques mots rapides à la fin du soin ou durant le soin).

2.2.3. Quel est le processus mis en œuvre ?

Un soin est réalisé par l'étudiant accompagné de l'infirmière. Au terme du soin, l'étudiant complète le « support réflexif ».

Le support réflexif est un outil qui suscite le questionnement sur une prestation réalisée par l'étudiant dans le cadre du stage, en présence d'une infirmière.

Le support suscite un retour sur l'action et un passage à l'écriture par l'étudiant. Dans un premier temps, l'étudiant prend le temps d'écrire et de se questionner sur la prestation réalisée en faisant référence au profil de formation. L'étudiant réalise un écrit qui doit servir de base à une discussion entre l'étudiant et l'infirmière qui l'a accompagné lors de l'activité de soin concernée.

Le support est le point de départ d'un entretien « réflexion-interaction » entre l'infirmière et l'étudiant. L'infirmière prend le temps de lire et de valider ce qu'a écrit l'étudiant. L'interaction entre l'étudiant et l'infirmière est centrée sur une réflexion à propos de ce qui s'est bien passé et ce qui s'est moins bien passé ; et ce en référence au profil de formation et aux critères d'évaluation qui s'y rapportent. L'infirmière suscite la réflexion, le questionnement, prend le temps de discuter. Par le regard différent qu'elle apporte, l'infirmière fait réfléchir l'étudiant, lui apporte les faits concrets qu'elle a observés et par ses questions, l'aide à trouver des pistes d'amélioration.

Cette démarche est réalisée 2 ou 3 fois sur la durée du stage de 3 semaines.

Cet échange donne de la place au feed-back formatif et vise la progression de l'étudiant.

2.2.4. Le support réflexif.

Nom et prénom de l'étudiant		Situation(s) de soins réalisée(s) :
-----------------------------	--	-------------------------------------

Section et année d'étude		
Date		Contexte particulier de la situation
Nom de l'infirmière		(si nécessaire)
Document complété par l'étudiant lorsqu'il a travaillé avec une infirmière et qui servira de base à un feed-back formatif donné par cette infirmière. Ces documents seront remis à l'enseignant en soins infirmiers en fin de stage et rendus à l'étudiant par celui-ci après le stage.		
<u>Point forts</u> <i>Qu'est-ce qui a bien fonctionné dans ma prestation ?</i>		<u>Points à améliorer</u> <i>Qu'est-ce qui n'a pas bien fonctionné dans ma prestation ?</i> <i>Qu'est-ce que je pourrais améliorer ?</i>
<u>Les éléments qui ont perturbé ma prestation</u> <i>Qu'est-ce qui m'a éventuellement perturbé ?</i> <i>Quelles ont été mes difficultés ?</i>		
<u>Les éléments à retenir pour progresser</u> <i>Quel défi réaliste je me donne pour la prochaine fois ?</i> <i>Quels moyens, quels objectifs puis-je me donner pour y arriver ?</i> <i>La prochaine fois que j'aurai à réaliser ce soin, je vais faire attention à ... verbe d'action...</i>		
<u>Ma synthèse de l'avis de l'infirmière</u> <i>Après discussion, quel feed-back ai-je reçu de l'infirmière ?</i>		
<u>Commentaires éventuels de l'infirmière</u>	<u>Signature de l'infirmière</u>	<u>Signature de l'étudiant</u>

3. Bilan et perspectives.

3.1. Constats à propos de ce qui fonctionne bien.

3.1.1. Le processus réflexif.

La réflexion sur l'action qui est proposée ici à l'étudiant se fait à plusieurs niveaux. On y perçoit bien les 2 premiers niveaux proposés par Boutet et Pharand (Boutet, Pharand, 2008) le niveau plus descriptif des faits et gestes, le niveau dialogique avec l'exploration des raisons de l'action et une attention à son déroulement contextualisé. Le niveau critique et la réflexion sur les enjeux éthiques et les effets de l'action professionnelle étant moins présents.

Les premières questions permettent à l'étudiant de s'exprimer à propos des points forts et des points à améliorer de sa prestation.

« Dans la pratique réflexive, l'autoévaluation se veut un processus où le praticien reconnaît ses forces et les aspects à améliorer dans sa façon de préparer, réaliser, analyser et ajuster une intervention ainsi que dans sa façon d'amener les personnes accompagnées à le faire. » (Lafortune, 2012).

Dans l'auto-évaluation, souvent, l'étudiant est capable de dire ce qui a moins bien fonctionné. Nombreux sont les étudiants qui ont plus de mal à exprimer ce qui a bien fonctionné. Ils portent un regard plus sévère sur leur prestation que le soignant qui les accompagne.

Une étudiante signale que *« le plus facile a été de dire ce qui n'a pas été, les choses qui étaient à améliorer. »*.

Nous avons tous besoin de renforcement positif pour avancer et cette rubrique est donc importante. Nous prenons le temps de dire ce qui ne va pas pour permettre à l'étudiant de s'améliorer mais laissons souvent les aspects positifs sur le côté.

Par ailleurs, être capable d'identifier le positif est important pour permettre l'ancrage sur les ressources pour l'action future.

« Favoriser une réflexion sur les réussites individuelles permet d'augmenter l'estime de soi ou la confiance en soi. » (Lafortune, 2012).

Une étudiante s'exprime : *« Cela permet de prendre de l'assurance, de connaître un peu mieux ses compétences et ce que l'on est capable de faire. »*.

Un autre étudiant confie : *« Cela m'a encouragé et m'a donné confiance en moi. »*.

Les rubriques relatives aux éléments perturbateurs et à retenir pour progresser demandent à l'étudiant d'expliquer ce qui s'est passé, de faire des liens.

L'étudiant est également amené à anticiper l'action future.

La réflexion n'est donc pas uniquement centrée sur l'action passée mais va aussi servir pour l'action future.

Un étudiant dit : *« L'avantage de cette feuille, c'est qu'elle oblige l'étudiant et l'infirmière à nous évaluer régulièrement et pas une seule fois à la fin du stage. On avait la possibilité de savoir où on en était, de pouvoir se rattraper dans les prochaines semaines. »*

Un autre étudiant s'exprime: *« On se remet en question; on cherche par nous-mêmes les solutions. »*.

Un autre signale : *« Je pense que cela apporte un plus car lorsque j'ai dû compéter cette feuille, cela m'a obligé à faire mon autocritique et je me suis rendu compte que c'était alors plus simple de voir ce que je devais améliorer pour les jours prochains et les autres stages. »*.

Le support écrit est important. Il permet à l'étudiant de garder une trace de sa réflexion, des échanges avec l'infirmière.

Un étudiant s'exprime : *« Support très clair, facile d'utilisation qui permet d'orienter l'analyse d'un soin, d'une technique »*.

3.1.2. Le lien au développement des compétences.

« Le développement de compétences professionnelles est facilité lorsqu'on se donne le temps de découvrir, après coup, les mécanismes que l'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention, on parle alors de réflexion-sur-l'action (St Arnaud 2001 ; p 19). Ainsi le propre d'une formation par l'action et par la réflexion sur l'action est de fournir au stagiaire des temps de relecture de l'expérience. » (Boutet, Pharand, 2008, p. 139).

Ce dispositif pédagogique donne cette possibilité de temps d'arrêt et de lecture. Ce temps est formalisé, planifié dans l'organisation du travail réparti le matin avant les soins. Il n'est pas seulement volé au temps prévu pour les soins.

Un étudiant s'exprime : *« J'ai eu la chance de trouver une infirmière qui avait du temps pour moi et ce fut très enrichissant de discuter avec elle et qu'elle me corrige et donne des conseils. »*.

Un étudiant met également en évidence l'intérêt du « double regard » (maître de formation pratique et maître de stage) porté sur son travail. Il dit: *« Un avantage de ce support est que nous sommes évalués par une autre personne que l'enseignante ; il y a des conseils supplémentaires donnés par une infirmière professionnelle »*.

3.1.3. L'interaction étudiant-infirmière

Les retours sur l'action doivent dépasser le simple niveau d'une conversation. L'infirmière suscite la réflexion, le questionnement, prend le temps de discuter. C'est la qualité du questionnement de l'infirmière qui va permettre à l'étudiant de décrire les faits plutôt que de rester sur des impressions. Les consignes du support n'apportent pas cette nuance.

La valeur réflexive des questions posées est importante d'où l'importance de la formation des infirmières à ce niveau. Ces formations sont assurées dans le cadre du partenariat école-institutions de soins, certaines étant animées par Louise Lafortune.

L'enjeu est de quitter le mode de la « conseillances » et de permettre l'interaction. Par le regard différent qu'elle apporte, l'infirmière fait réfléchir l'étudiant, lui apporte les faits concrets qu'elle a observés et par ses questions, l'aide à trouver des pistes d'amélioration.

«Susciter des conflits cognitifs ou sociocognitifs exige de sécuriser les personnes apprenantes, fréquemment, afin de favoriser une bonne gestion des réactions affectives qui peuvent émerger. En procédant ainsi, elles s'habilitent à réfléchir autrement et à revoir leurs connaissances, croyances, représentations.... » (Lafortune, 2012).

Parmi les effets perçus dans une unité concernée, l'enseignante du lieu de stage perçoit une amélioration de la communication entre l'équipe et les étudiants. Un étudiant dit que de ces moments d'interactions avec les infirmières, il a retenu « *une discussion constructive* ».

Un autre étudiant dit : « *Les moments permettent de se rapprocher de l'équipe soignante, d'avoir leur avis par rapport au soin, à notre travail et un dialogue ouvert est présent.* ».

Pour assurer ce type de relation pédagogique, il faut solliciter des infirmières engagées professionnellement, ouvertes au changement, au travail d'équipe, aux nouveaux projets, prêtes à se remettre en question.

Un étudiant s'exprime: « *L'attitude de l'infirmière était très respectueuse et pédagogique. Elle m'a posé des questions pour voir mon ressenti et, au fur et à mesure qu'elle lisait mon autocritique, elle me demandait d'explicitier certaines choses qu'elle ne comprenait pas* ».

3.2. Les aspects qui doivent susciter notre attention pour l'avenir.

3.2.1. Le processus réflexif.

Le passage à l'écriture reste un exercice difficile pour nos étudiants. L'analyse de ce qu'écrivent les étudiants montre qu'il ne s'agit pas d'une analyse réflexive. L'écriture est pauvre : quelques faits et impressions, l'une ou l'autre piste d'amélioration souvent évasive. Il n'y a que peu ou pas d'analyse et qu'un seul scénario d'action pour la suite.

L'année d'études des étudiants influence la qualité de l'écrit. Les étudiants de 2^{ème} année apprécient le support et la clarté des rubriques et des questions posées, alors que certains étudiants de 3^{ème} année trouvent le support trop détaillé et, à la limite, l'oral est suffisant !

Une infirmière nous dit : « *Les étudiants de 1^{ère} année ont plus de mal. Ils ne sont pas habitués à analyser une prestation de soins. Ils ne sont pas habitués de la faire avec un maître de formation pratique lors des évaluations de stage....* »

C'est en effet une démarche qui s'apprend et qui doit s'inscrire dans les activités proposées durant le cursus de formation.

Le processus d'information et de formation est essentiel et doit être organisé. Certains étudiants tombent du ciel, ne sont pas informés avant d'arriver en stage. Ce dispositif n'existe que dans quelques lieux de stage. La formation ne formalise pas les processus réflexifs suscités. Où est le projet structurant ?

« Saupoudrer le parcours de formation de quelques séminaires d'analyse de pratiques ou de séances de réflexion sur les problèmes professionnels n'est pas à la hauteur du défi. La formation réflexive ne saurait être une discipline spécifique, enseignée le jeudi matin, entre un séminaire de didactique et un cours de philosophie de l'éducation. Elle n'est pas de l'ordre du savoir mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique, de la compétence. Tout cela ne se développera que si cette préoccupation traverse l'ensemble du programme de formation. » (Perrenoud, 2001).

Un étudiant en stage en chirurgie s'exprime lors de l'évaluation de la qualité de l'encadrement en stage (enquête anonyme) : « *Je trouve que la feuille d'autoévaluation est un support qui nous permet d'avancer et que d'autres services devraient l'utiliser.* »

3.2.2. *Le lien au développement des compétences.*

La question de la motivation et du sens se pose. Quelle est l'utilité de cette démarche lorsqu'elle n'est pas volontaire ? Certains étudiants soupirent : « *Encore une fois !* ».

Certaines infirmières soupirent également lorsqu'elles ont la charge de supervision d'un étudiant, car elles n'apprécient pas toujours de devoir travailler avec les étudiants. Dans ce cas, quelle sera la qualité du feed-back réflexif-interactif ? Quelle sera la façon de dire les choses ?

La qualité du processus est-elle suffisante pour parler de développement de capacités réflexives des étudiants ou doit-on simplement parler d'une meilleure relation pédagogique ?

C'est pourtant cette aptitude réflexive qui permet une prise de conscience de son action ; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève, en tant que sujet, peut réaliser. » (Pillonel, Rouiller, 2002).

Il nous faut donc poursuivre la réflexion du sens en lien avec le développement de compétences.

Un étudiant signale cependant que « *ça permet de détailler une analyse de la situation vécue. Cela nous permet d'analyser les points forts et les points faibles* ».

3.2.3. *L'interaction étudiant-infirmière.*

Le temps disponible est une composante incontournable pour la mise en œuvre du dispositif. Force est de constater que lorsque la charge de travail est importante, les infirmières n'ont pas le temps de donner du feedback aux étudiants.

Un étudiant dit: « *ça demande aux infirmières plus de temps* ».

3.3. Notre retour réflexif.

La construction du dispositif de formation associant des infirmières de référence qui changent très souvent, dont la priorité n'est pas la pédagogie, qui n'ont pas toujours l'opportunité de bénéficier d'une formation suivie sur le sujet, nous confronte à des fortes contraintes temporelles et organisationnelles.

Face à la nécessité d'une production efficace tout en limitant l'énergie investie, nous avons travaillé de façon progressive et opté pour le dispositif tel qu'il existe actuellement. Il s'appuie sur les pratiques existantes et les réalités de travail des personnes concernées.

L'information, la sensibilisation à l'utilisation du support, la formation sont sans cesse à recommencer, de par la rotation des infirmières de référence et le renouvellement de l'équipe enseignante. L'adhésion des enseignants se fait spontanément mais lentement.

Le temps et les moyens nous manquent pour implémenter le processus de façon généralisée et durable, tant au niveau de l'école que des institutions de soins.

Notre complémentarité et notre confiance mutuelle sont des ressources appréciables dans ce contexte.

Depuis la période de production initiale, notre conviction « d'être dans le bon » trouve son origine dans nos vingt cinq années d'expérience comme enseignantes, de formation continuée dans le domaine pédagogique, nos valeurs professionnelles et notre souci de la qualité de la formation, les formation et réflexion entamées avec Louise Lafortune, notre motivation à former les étudiants à être des « acteurs de leur formation ».

Riches de nos ressources personnelles, nous sommes également soutenues par la direction de l'institution. Nous disposons d'une certaine liberté pour construire et développer le dispositif de formation en collaboration avec les ICANE (Infirmiers Chargés de l'Accueil des Nouveaux Engagés). Le bien-fondé des choix réalisés est rapidement reconnu par les directions tant de l'école que des institutions hospitalières et nous travaillons de façon autonome dans un climat de confiance.

Ce regard porté sur la conception de ce dispositif pédagogique met en évidence les ressources mobilisées et les difficultés rencontrées.

L'opportunité de participer à ce congrès et d'y présenter ce projet, nous a obligées à nous arrêter pour analyser nos pratiques, leur bien fondé, leurs limites et identifier les régulations à mettre en place. Partager nos pratiques

dans le cadre d'un congrès à visée pédagogique implique également pour nous de les rattacher à la théorie et donc de faire le lien avec la littérature sur le sujet.

Pour conclure, nous citerons une dernière fois Louise Lafortune. Cette citation résume les principes qui sous-tendent le dispositif pédagogique mis en place.

« Plutôt que de vivre des émotions intenses et de se limiter à les exprimer, il devient possible de comprendre ses réactions affectives. Plutôt que de pouvoir décrire ses actions, il devient possible de les expliquer ou justifier pour mieux les analyser. Plutôt que de se limiter à des impressions, des pensées personnelles, le travail de collaboration professionnelle trouve toute sa place. Au lieu de vivre chaque situation comme des actes isolés, il devient possible d'adapter ses actions à d'autres situations pour tirer profit de son cheminement. »

Bibliographie

- Boutet, M. & Pharand, J. (2008). L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Lafortune, L. (2012). Une démarche réflexive pour la formation en santé, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lafortune, L. (2012). Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lafortune, L. (2011). Démarche réflexive en BSI – Guide enseignant, HELHa Département soins infirmiers - Sites Mouscron/Tournai, Année académique 2011-2012, Document inédit.
- Pelpel, P. (1995). Guide de la fonction tutorale, Paris : Editions d'Organisation.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, in *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, pp. 42-45. Page consultée le 10 avril 2012, Adresse URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html
- Pillonel, M. & Rouiller, J. (2002). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant, *Résonances*, 7, 28-31, Page consultée le 10 avril 2012, Adresse URL : http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Pillonel_Rouiller_A2002_01.html
- Vidal, M. (2008). L'approche réflexive : lien entre théorie et pratique (le modèle ALACT de Korthagen), Page consultée le 10 avril 2012, Adresse URL : <http://prosolv.org/spip/spip.php?article200>

Symposium

Local: 4211 Albert-Tessier

L'université, lieu d'apprentissage

apprentissage, professionnalisation, situation

L'apprentissage comme pierre angulaire des parcours de professionnalisation dans les universités : enjeux de recherche, enjeux de formation et enjeux de pratique

Responsables du symposium : Philippe Maubant, Université de Sherbrooke (Canada), Serge Allary, Université de Sherbrooke (SSF) (Canada); Philippe Maubant, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Carine Villemagne, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada)

Résumé

Ce symposium s'appuie sur les constats suivants : 1. Les populations se trouvent aujourd'hui confrontées de manière croissante à des changements dus aux effets de la mondialisation des échanges sur les organisations productrices de richesses qu'il s'agisse de biens ou de services ; 2. Ces changements affectent leurs pratiques de citoyen, de consommateur et de travailleur. 3. Des mouvements importants de main d'oeuvre ont lieu dans tous les pays visant à répondre aux transformations des pratiques individuelles et collectives et aux changements dans l'organisation du travail au sein des entreprises ; 4. L'émergence de nouvelles attentes et de nouveaux besoins en termes de savoirs et de compétences conduit à réinterroger les stratégies et démarches de gestion des ressources humaines et notamment les dispositifs de formation, les modèles didactiques et pédagogiques, les procédures de reconnaissance et d'évaluation des compétences ; 5. Le recours croissant à l'appareil d'éducation et de formation universitaire visant à soutenir de manière pérenne le développement d'une économie du savoir bouleverse les manières de penser et de mettre en oeuvre la formation; 6. Les universités sont interpellées dans leurs capacités à mettre en oeuvre des parcours de professionnalisation, notamment en créant les conditions de réussite des situations d'apprentissage proposées aux étudiantes et étudiants. Dès lors, nous pouvons considérer que pour gagner le pari de la professionnalisation, les universités doivent aujourd'hui concevoir et mettre en oeuvre des situations formatives où la visée d'apprentissage est au centre des préoccupations didactiques et pédagogiques de

l'ensemble des intervenants mobilisés dans ces formations universitaires. Ce symposium se propose donc de répondre aux questions suivantes : Pourquoi et comment les universités mettent en oeuvre des parcours de professionnalisation ? En quoi cette visée de professionnalisation peut-elle s'appuyer sur des situations d'apprentissage ? De quelles manières les différents intervenants présents dans ces parcours de professionnalisation à l'université pensent et mettent en oeuvre ces situations d'apprentissage ? Quelles sont les démarches et modalités didactiques et pédagogiques convoquées pour faire du processus apprendre la condition de réussite des parcours de professionnalisation à l'université ? En quoi les formations à distance peuvent-elles soutenir ces parcours de professionnalisation pensés dans un dialogue entre l'université et l'entreprise ?

Argumentaire scientifique :

La question de la professionnalisation est aujourd'hui une problématique centrale constitutive des réformes des curriculums de formation mises en oeuvre au niveau post-secondaire et des transformations des programmes de formation à l'université. L'analyse des travaux récents sur la professionnalisation révèle deux visées différentes : l'une questionne l'évolution des métiers tant du point de vue de l'identité professionnelle que des pratiques mises en oeuvre, la seconde s'intéresse à l'évolution des formations professionnelles et/ou professionnalisantes préparatoires à ces métiers. Pour comprendre les différents sens des discours « sur et pour » la professionnalisation dans différents métiers, et notamment dans les métiers relationnels et de l'intervention humaine, il est important de recourir à différentes grilles de lecture permettant de révéler les valeurs ajoutées attendues de la professionnalisation, qu'elles soient socio-professionnelles, organisationnelles ou pédagogiques.

Pour comprendre la place croissante qu'occupent aujourd'hui les discours "sur et pour" la professionnalisation dans différents métiers, nous devons examiner en quoi cette problématique révèle un long processus de recherche de reconnaissance de professions tant d'un point de vue de la constitution d'un groupe professionnel que sur le plan des tâches professionnelles caractéristiques de ces professions. À l'instar de Carbonneau (1993), nous pouvons en effet considérer que cette valorisation progressive des professions prend racine dans l'espoir suscité au 19^{ème} siècle par le développement de professions cherchant à régler « les problèmes humains de tous ordres » (Carbonneau, 1993, p.84). Jusque dans les années 60, aux États-Unis, nous assistons ainsi à une apologie des professions et *de facto* à l'essor d'une idéologie, voire une culture des professions avec comme corollaire une foi incontestée dans les savoirs scientifiques comme remèdes universels aux problèmes sociaux. L'étude des professions s'appuie alors sur une analyse des tâches, sur une étude approfondie des processus en jeu dans l'activité professionnelle avec comme visée la recherche systématique d'une efficacité de l'action. Ainsi, cette nouvelle culture de la professionnalisation cherche à satisfaire une visée d'augmentation de la richesse issue du travail et fondée sur l'analyse des tâches à des fins d'amélioration, de performance et de rentabilité. La société américaine encourage donc le développement des professions car celles-ci soutiennent son essor économique. À partir des années 60, quelques incidents rendent visibles les excès de certaines pratiques professionnelles. Ils marquent un début de rupture de confiance entre les professions d'une part et la population d'autre part, révélant ainsi certaines formes d'aveuglements liés à une foi sans faille, et sans doute excessive, dans les savoirs scientifiques et mettant en exergue combien certaines professions cherchent à faire passer leurs propres intérêts avant ceux de la population. Dès cette époque, des critiques de plus en plus vives vont apparaître en prenant comme cible les discours "sur et pour" la professionnalisation.

La principale de ces critiques est incarnée par Illich (1977). Il dénonce notamment la perte de pouvoir de décision et d'action des citoyens face à des professions dominatrices. Carbonneau (1993) reprend cette idée lorsqu'il affirme combien certaines de ces professions ont fait alliance avec l'État qui « à travers divers systèmes de prise en charge de la population (éducation, protection sanitaire, sociale, légale, circulation des biens et des personnes) oblige chacun à passer par les professions concernées ». (p. 87). Nous pouvons comprendre aisément que cette lecture critique des professions soit présentée comme un contre-point des discours zélés et

enthousiastes sur les professions au 19ème siècle. Mais cette critique devient plus précise lorsque notamment elle s'intéresse aux pratiques professionnelles et aux savoirs qui y sont associés. La question des savoirs de ces professions, leurs fondements épistémologiques, le sens et la nature du rapport au Savoir qu'ils sous-tendent sont autant de prétextes à contester cette sur valorisation des professions. En effet, les savoirs des professions issus de la Science constituent des objets de critiques et de polémiques car d'autres experts mettent en cause la domination que ces professions tirent de ces savoirs et les rapports de pouvoir qu'ils établissent avec la population. Ces auteurs ne remettent pas en cause que ce qui constitue une profession mais bien la reconnaissance de celle-ci par la société. Comme le note Carbonneau (1993), «cette reconnaissance est due non au hasard d'une faveur sociale, mais à un processus politique de contrôle du marché et des conditions de travail, acquis par un groupe social à un moment historique déterminé. » (p.90)

Mais pour que ces professions puissent s'installer de manière pérenne dans des formes de pouvoir, encore faut-il les légitimer non seulement par la nature des savoirs professionnels qui les fondent mais aussi par les lieux-ressources de ces savoirs. C'est ainsi que la fin du 19ème siècle marque la valorisation du principe de la méritocratie et la prise en considération de sa figure emblématique : le diplôme. Chaque groupe professionnel souhaitant gagner voire préserver des formes de légitimité et de pouvoir visera dès lors à asseoir la professionnalisation du métier à partir d'une formation professionnelle dans laquelle il cherchera à maintenir certaines formes de contrôle. Dans l'Angleterre du début du 20ème siècle et dans les pays anglo-saxons en général, le retrait de l'État du contrôle de l'accès à certaines de ces professions (Bourdoncle, 1991) des écoles professionnelles appartenant à des groupes professionnels se développeront. En France, la naissance d'une noblesse d'État (Bourdieu, 1989), depuis le 19ème siècle, conduit à l'établissement de groupes professionnels relevant de l'État et soumis bien sûr aux décisions politiques des différents gouvernements. L'essor d'ordres professionnels est très symptomatique de cette tendance. Même si ces professions, protégées par ces ordres professionnels, visent à s'assurer d'instances de représentativité dans les nouvelles organisations sociales, elles cherchent aussi, par le recours à des formations professionnelles, à approfondir leur expertise technique, voire scientifique. C'est donc tout d'abord le statut et la fonction sociale des professions dans la société qui semblent constituer les enjeux des discours sur les professions. Ils sont caractéristiques des rapports de pouvoir entre les groupes sociaux, en particulier entre les différents groupes professionnels. Certes, l'histoire de la constitution de ces groupes professionnels joue incontestablement un rôle dans la place qu'ils occupent aujourd'hui. Mais ces places sont en constante évolution au regard aussi de l'évolution des attentes sociales. Ce sont d'ailleurs ces attentes sociales qui interpellent les professions dans leurs capacités à résoudre les problèmes contemporains, qu'il s'agisse de problèmes éducatifs, de questions de santé ou de risques touchant à la sécurité intérieure d'une nation.

Pour soutenir ces questionnements, on se tourne alors vers les professions en interrogeant les savoirs professionnels qu'elles mobilisent. Il s'agit ici de vérifier la pertinence des savoirs professionnels maîtrisés et leur adéquation « efficace » aux réalités des situations de travail. En interrogeant cette pertinence des savoirs professionnels au regard d'une visée d'efficacité et d'efficience, on cherche aussi à interroger la place sociale et politique qu'occupent ces professions. On parlera aujourd'hui de savoirs professionnels (Vanhulle, 2008), de compétences (Mayen, 2008), de savoir d'experts (Parsons, 1968, repris par Carbonneau, 1993). Les théories de l'action (Baudouin et Friedrich, 2001), celles sur la réflexion en action (Schön, 1994), les importants apports de la psychologie du travail (Clot, 2006) et de l'ergonomie (Leplat, 1992), puis plus récemment de la didactique professionnelle (Pastré, 1992) contribuent à identifier et à analyser les savoirs en jeu dans les actes professionnels. L'intention de lire et de comprendre les savoirs professionnels se trouve aussi enrichie d'une visée ambitieuse d'une épistémologie de la pratique professionnelle. Cherchant à échapper à une stricte lecture analytique des actes professionnels, fondée sur une conception d'une rationalité technique empruntant au bureau des méthodes (Fabre, 1994) et dont l'ingénierie de formation se revendique souvent, la recherche d'une théorie de la pratique professionnelle constitue aujourd'hui une manière d'interroger les discours sur les professions en ramenant ceux-ci vers une compréhension de leurs usages sociaux. En posant la question de ce qui fonde une

pratique professionnelle, on interroge de fait les processus de construction et de développement de la pratique. On mobilise aussi une réflexion sur les dispositifs et sur les situations « formatives » préparant à l'exercice de cette pratique. Enfin on interroge aussi des démarches et méthodes supposées inviter à une analyse de la pratique (Schön, 1994; Fablet et Blanchard-Laville, 1998)

Nous voyons donc qu'ici l'analyse des discours "sur et pour" les professions conduit à identifier quelques zones d'ombre et enjeux tant pour les professionnels eux-mêmes que pour la société dont l'évolution économique et politique accompagne dans un dialogue permanent les transformations des groupes professionnels et des pratiques qui les caractérisent. Cette analyse permet aussi de révéler les deux pôles de la sociologie des professions qui tour à tour s'intéressent aux théories générales sur les professions puis aux approches plus singulières permettant de caractériser les constituants d'une profession au regard des spécificités des actes professionnels. D'une période et d'un contexte favorable à l'idéalisation des professions, en particulier le 19ème siècle dans les pays anglo-saxons, à une *quasi* centration aujourd'hui sur l'analyse de la pratique professionnelle, s'intéresser aujourd'hui à la professionnalisation, c'est chercher fondamentalement à concilier une analyse des discours sur les professions avec une compréhension des pratiques professionnelles constitutives de ces professions. C'est donc moins comme le suggère Carbonneau, viser une prise en compte dialogique entre les théories sur les professions, pensées dans une perspective historique et sociologique d'une part et une analyse plus ethnographique de celles-ci d'autre part que de chercher à mettre en évidence de quelles manières une analyse des processus de professionnalisation permet d'identifier différentes questions et enjeux touchant aux statuts des professions et aux dispositifs et processus de formation professionnelle préparatoires à l'exercice professionnel. Ce texte n'a pas pour objectif de s'intéresser aux statuts des professions, mais aux processus de professionnalisation en retenant comme entrée centrale, l'angle des dispositifs et des processus de formation professionnelle. En retenant et en privilégiant cette perspective, nous cherchons à lire, caractériser et comprendre les différentes situations rencontrées par des professionnels en devenir, situations susceptibles d'être des situations professionnalisantes.

Que ce soit l'enseignant, l'infirmière, le travailleur social, le formateur d'adultes (Caselles-Desjardins, 2010), le conseiller en entreprise, le conseiller budgétaire, l'ingénieur ou le responsable de formation, tous interviennent dans des situations particulières, ce faisant, ils y construisent des "formes" professionnelles singulières plus ou moins réfléchies et de manière plus ou moins formelles. Certaines de ces situations ont une finalité professionnalisante, d'autres moins (Roger, 2010). Les situations professionnalisantes peuvent être considérées comme formelles dans la mesure où elles sont institutionnalisées dans le cadre d'un dispositif de formation. Dès lors, elles font référence assez explicitement à des situations d'apprentissage professionnel qui seraient concomitantes de la situation professionnalisante proposée. Il est important ici d'étudier les finalités de ces situations professionnalisantes : visent-elles l'insertion professionnelle, la construction et le développement des compétences, l'apprentissage de savoirs professionnels, l'adaptation des savoirs et des compétences aux réalités des postes de travail ? Outre ces questions, il semble aussi essentiel de s'entendre sur les conditions de mise en oeuvre et de réalisation de ces situations professionnalisantes considérées comme formelles. Quels sont les dispositifs organisationnels susceptibles de les porter ? Quelles sont les conceptions et constructions didactiques qui président à la mise en place de ces situations ? Quels sont les savoirs et/ou compétences enjeux de formation et/ou d'apprentissage de ces situations ? Quels sont les différents porteurs de savoirs et leurs rapports au professionnel qu'ils ou elles accompagnent ? Enfin, analyser ces situations professionnalisantes de type formel, voire informel requiert d'interroger les valeurs portées par ces situations et les retombées attendues, en terme d'apprentissage, d'insertion, de développement professionnel, questions dépassant largement le champ de la professionnalisation mais renvoyant somme toute aux questions posées à toute formation professionnelle, notamment à l'Université (Maubant, 2011).

Dès lors, dans le cadre de ce symposium, nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

Programme complet et actes

Congrès 2012 de l'Association internationale de pédagogie universitaire

Pourquoi et comment les universités mettent en oeuvre des parcours de professionnalisation ?

En quoi cette visée de professionnalisation peut-elle s'appuyer sur des situations d'apprentissage ? De quelles manières les différents intervenants présents dans ces parcours de professionnalisation à l'université pensent et mettent en oeuvre ces situations d'apprentissage ?

Quelles sont les démarches et modalités didactiques et pédagogiques convoquées pour faire du processus apprendre la condition de réussite des parcours de professionnalisation à l'université ?

En quoi les formations à distance peuvent-elles soutenir ces parcours de professionnalisation pensés dans un dialogue entre l'université et l'entreprise ?

À quelles conditions les situations de formation à distance peuvent-elles être des situations d'apprentissage professionnel ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck.

Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (1998). Analyser les pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1989). La noblesse d'État. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdoncle. (1991). La professionnalisation des enseignants : Analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. la fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, (94), 73-91.

Bourdoncle, R. (2007). *Qu'est-ce qu'une formation universitaire des enseignants ?* Conférence introductive. Communication présentée au 6e colloque des IUFM : Arras, (2 mai).

Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, p.33-57.

Clot Y. (1995). La compétence en cours d'activité. *Éducation Permanente*, 123, (2), 115-123.

Leplat, J. (1992). L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Toulouse : Éditions Octarès.

Maubant, P., Clénet, J., Roger, L., Mercier, B., Caselles-Desjardins, B., Gravel, N. (2011). Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44, (2), 13- 30.

Pastré, P. (2007). Activité et apprentissage en didactique professionnelle. In. M. Durand et M. Fabre. *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris : L'Harmattan.

Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In P. Pastré, et Y. Lenoir (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.

Roger, L. (2010). La situation: pour une meilleure compréhension des processus d'apprentissage professionnel de l'enseignement. In. P. Maubant et S. Martineau. *Fondements des savoirs professionnels des enseignants : Ancrages organisateurs de la pratique enseignante et logiques d'action*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Schön, D. (1993). Le praticien réflexif. Montréal : Éditions logiques.

Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In Y. Lenoir, et P. Pastré (dir.). *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débat*. Toulouse : Octarès.

8 h 40 : Accueil des participantes et participants

Intervenants : Serge Allary, Université de Sherbrooke (SSF) (Canada); Philippe Maubant, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Carine Villemagne, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada)

8 h 55 : Rappel des objectifs du symposium

Intervenants : Philippe Maubant, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Carine Villemagne, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada)

9 h 10

Formation à l'interdisciplinarité en contexte doctoral et constitution de la gérontologie comme discipline

Couturier, Yves, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Belzile, Louise, Université de Sherbrooke (Centre de recherche sur le vieillissement) (Canada); Lorrain, Dominique Université de Sherbrooke (Centre de recherche sur le vieillissement) (Canada)

La création d'un doctorat est une étape importante dans la constitution d'une discipline puisque ses nouveaux docteurs contribueront à la formation des jeunes et à la production d'un discours (*logos*) disciplinaire par leurs écrits et leur enseignement. Cet énoncé vaut en général, mais il tend à s'affaiblir par le fait que nombre de nouveaux programmes de doctorats son conceptuellement conçu comme des espaces interdisciplinaires. Cette proposition de communication porte sur le sens qu'accordent les premiers diplômés et doctorants d'un programme de formation doctorale en gérontologie à la composante interdisciplinaire dans leur cursus. Nous avons effectué un sondage auprès des doctorants et finissants du programme (n=26, soit 76% du N). L'interdisciplinarité est le plus souvent représentée comme une source d'enrichissement personnel et professionnel pour les doctorants, mais suivant une configuration différente selon que l'étudiant provient des sciences de la santé ou des sciences humaines. L'interdisciplinarité leur apparaît essentielle à la compréhension en profondeur des phénomènes complexes qui émergent du vieillissement, mais contribue défavorablement à la constitution d'une perspective disciplinaire gérontologique. La condition fondamentale favorable à cet effet semble être la constitution dans le cadre des séminaires d'un espace inter épistémologique de formation qui a pu se prolonger dans l'ensemble des activités du lieu de formation.

9 h 50

Le sentiment d'efficacité professionnel, moteur de la transmission des savoirs?

Aussel, Lucie, Chercheure en résidence (IRPÉ), ENFA Toulouse (France)

Notre objet de recherche est un dispositif de formation qui se destine à des étudiants de BTSA (brevet de technicien supérieur agricole). Nous proposons dans cette communication de présenter les résultats de son évaluation quant à son impact sur les étudiants. Ce dispositif (Peeters & Charlier, 1999) a été lancé en 2009 par un appel à projets visant à promouvoir des expérimentations sociales, il tend à favoriser l'orientation et l'insertion des étudiants. Il a été mis en place dans un échantillon d'établissements agricoles (74 classes) par des intervenants extérieurs ; des conseillers emploi formation. Nous choisissons de les nommer « animateurs », car ils exercent une fonction différente de leur pratique quotidienne, de plus même s'ils interviennent en lycée ils ne sont ni formateurs ni enseignants.

L'influence du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) des étudiants sur leurs apprentissages a été mise en évidence (Galand & Vanlede, 2004), nous proposons dans cette communication de nous intéresser à un mécanisme complémentaire, celui de la transmission, à travers l'analyse du sentiment d'efficacité professionnelle (Marcel, 2009) des animateurs. Nous formulons l'hypothèse que le sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs est corrélé positivement à l'efficacité perçue des étudiants. Nous présenterons les

différents groupes d'animateurs que nous avons constitués à partir de la mesure de leur sentiment d'efficacité professionnelle. Puis, nous mettrons ces résultats en perspective avec l'efficacité perçue du dispositif par les étudiants à travers l'analyse des entretiens semi-directifs que nous avons menés avec eux.

10 h 30 : Pause-café

10 h 40

La formation à distance de formateurs d'adultes : des défis de conception de la formation aux défis d'encadrement des apprenants

Villemagne, Carine, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada)

Le développement d'un dispositif universitaire de formation continue pour les formateurs d'adultes au Québec, n'est pas une expérience banale en soi, et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il n'existe pas de formation initiale universitaire spécifique pour les enseignants de la formation générale des adultes (FGA). Cette situation entraîne que plusieurs formateurs de la FGA se sentent peu outillés pour enseigner à des adultes ayant des défis d'apprentissage. Ensuite, la FGA est en pleine mutation. D'une part, une réforme éducative est en cours (Mercier, 2004). D'autre part, la promotion de la formation de base auprès des adultes amène de plus en plus d'adultes à poursuivre à la FGA (Gouvernement du Québec, 2002). Or ces adultes ont des besoins de formation et d'accompagnement diversifiés, ce que ne peuvent ignorer les formateurs d'adultes. Ces derniers doivent négocier des situations éducatives qui mettent en scène des adultes pour qui apprendre en contexte scolaire n'est pas toujours une tâche simple. C'est la raison pour laquelle nous avons développé un Microprogramme « Adaptation scolaire et sociale des adultes » visant à répondre aux besoins de perfectionnement des formateurs d'adultes. Ces derniers étant dispersés sur le territoire du Québec, un dispositif de formation à distance a été privilégié.

Afin de rendre compte de notre expérience, notre communication sera articulée en trois points : Tout d'abord, les compétences ciblées ainsi que les quatre cours du dispositif de formation seront présentés; ensuite, les fondements pédagogiques de la formation seront exposés, à savoir : 1/l'analyse des situations éducatives complexes, qui vécues par les formateurs, mettent en jeu des adultes ; et 2/ la coconstruction des apprentissages réalisés par les formateurs interagissant à distance. Enfin, des exemples de séances d'apprentissage expérimentées seront rapportés afin de mettre en lumière les défis d'encadrement que représente le développement d'un tel dispositif de formation. Cette présentation prend appui sur différents cadres théoriques de la formation des adultes (Bourgeois, 1997; Levesque, Doray et Diallo, 2009).

11 h 20

Le parcours de professionnalisation en sciences infirmières : du rêve à la réalité

Saintonge, Line, Université de Sherbrooke (École des sciences infirmières) (Canada); Trochet, Cécile, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Godin, Marie-Josée, Université de Sherbrooke (École des sciences infirmières)

(Canada); Ellefsen, Édith, Université de Sherbrooke (École des sciences infirmières) (Canada); Bolduc, Nicole, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada)

Le programme de formation en sciences infirmières recevait en 2009 un agrément de 7 ans pour la qualité de sa formation. Toutefois, dans le souci de répondre à l'évolution constante des besoins de la société et d'offrir un programme initiant une pratique infirmière créatrice et de qualité, une équipe de cinq professeures de l'École des sciences infirmières s'est engagée dans un projet d'innovation pédagogique ayant pour but de tracer le parcours de professionnalisation de ce programme. En se basant sur le cadre de référence de Le Boterf (2006), le projet a été ancré sur les situations les plus courantes de la pratique infirmière actuelle, ce qui a conduit à l'identification de trois situations professionnelles types dans lesquelles l'infirmière doit *agir avec compétence*. Ensuite, pour chacune des situations types, une progression a été définie au fil des sessions. Le but de cette présentation est de faire part de l'expérience de l'équipe professorale et des défis qui se sont posés rapidement, ne serait-ce que de concilier le parcours qui émerge avec la nécessité de faire vivre le programme existant. Bref, quand le rêve d'un parcours rencontre la réalité...

12 h 00

Coaching exécutif pour des directions d'établissement scolaire en insertion professionnelle : identification de situations professionnelles intermédiaires

Corriveau, Lise, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Lauzon, Nancy, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada)

Dans le cadre de la rénovation de notre programme de formation en gestion de l'éducation basé sur un parcours de professionnalisation et s'appuyant sur des situations professionnelles types, cette communication vise à identifier, décrire et classer des situations professionnelles intermédiaires que des directions en insertion doivent maîtriser pour agir avec compétence et qui doivent être travaillées à la période 2 (coaching) du programme. Les résultats obtenus à la suite de l'administration d'un questionnaire et d'entrevues semi-structurées individuelles auprès de nouvelles directions d'établissement (trois années et moins d'expérience) seront analysés et présentés. L'identification de ces situations professionnelles intermédiaires devrait favoriser le transfert des apprentissages et ainsi améliorer les pratiques des directions d'établissement scolaire en insertion.

12 h 40 : Diner

13 h 30

Usage des TICE à l'université pour soutenir les enjeux de la professionnalisation

Caron, Pierre-André, maître de conférences, CIREL-TRIGONE, Université de Lille 1 (France)

Notre ambition est d'explicitier dans cette communication les cadres théoriques propres aux TICE à partir de recherches portant sur des thématiques pouvant être reliées aux enjeux de la professionnalisation. Pour illustrer notre propos nous avons choisi trois thématique : l'alternance, l'écriture, la posture que nous abordons dans le cadre de leur mise en oeuvre au sein de dispositifs de formation d'adultes médiatisés par des environnements numériques à l'université. Notre projet est d'éclairer comment les TICE favorisent la reconnaissance de la spécificité d'une profession et participent à l'autonomisation d'un corps de connaissance composant une professionnalité (Wittorski, 2004). Nous montrerons que les enjeux relevés par les TICE concernant ces champs de la professionnalisation sont doubles : Le premier concerne la professionnalisation des enseignants impliqués dans des activités de type elearning, au travers la construction d'une identité professionnelle (Altet & Bourdoncle, 2000). Cette construction repose sur la capacité des TICE à favoriser, par l'écriture numérique, et par ces caractéristiques panoptiques la sédimentation des dispositifs de formation, facilitant ainsi leurs analyses réflexives et entraînant une cristallisation des pratiques, du vocabulaire et des règles. Le second enjeu concerne la professionnalisation des étudiants. Le recours aux TICE favorise les tensions entre savoirs savant et savoir professionnel et concours par la mise en réseau des étudiants au sein d'un même dispositif à la création d'une communauté de pratiques professionnelles genèse d'une identité professionnelle partagée.

Références bibliographiques :

Altet, M. et Bourdoncle, R. (dir.) (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation. Recherche et formation, n° 35

Wittorski R. (dir), 2004, « Formation, travail et professionnalisation », Editions l'Harmattan.

14 h 10

Conception d'un programme de formation de 2e cycle fondé sur des situations professionnelles : une instrumentalisation collective

Boyer, Michel, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Corriveau, Lise, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada)

Le département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke est engagé dans une rénovation de son programme de formation en gestion de l'éducation. Cette rénovation, inscrite dans une perspective de professionnalisation, est passée de la création d'un référentiel de compétences relatif au métier

dans son ensemble à l'élaboration d'un parcours progressif d'apprentissage en fonction de situations professionnelles ciblées pour lesquelles les étudiantes et les étudiants se préparent à agir en début de carrière. Cette genèse instrumentale, réalisée de façon itérative à travers la création et l'usage des instruments créés, est associée à un élargissement de la collaboration entre les professeures et professeurs. Cette genèse et ce développement de la collaboration ont été documentés et seront présentés.

14 h 50

Les parcours de formation à visée professionnelle : une nouvelle pratique curriculaire qui favorise l'élaboration de situations d'apprentissage professionnalisant

Lafrance, Lise, Université de Sherbrooke (SSF) (Canada); Mathieu, Sylvie, Université de Sherbrooke (SSF) (Canada); Royal, Louise, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada)

Dans un environnement où l'appel à la professionnalisation des individus se fait de plus en plus ressentir, émergent différents dispositifs de formation. Du coup, les programmes universitaires à visée professionnelle sont questionnés au regard de leurs finalités ainsi que de leur approche pédagogique.

Dans les programmes à visée professionnelle, Perrenoud (1994), Scallon (2004), Tardif (2006), Le Boterf (2006, 2007, 2008) accordent une place importante aux situations professionnelles ou aux situations dans lesquelles les compétences se déploient. Plus particulièrement, ces auteurs affirment qu'il incombe aux formateurs de sélectionner et de créer des situations qui seront sources d'apprentissage et d'évaluation. Ce nouveau rôle dévolu aux formateurs suscite un questionnement notamment sur le type de situations à choisir et sur les critères à la base de ces choix.

À partir de l'expérience de la création d'un microprogramme en conseillances pédagogiques, la communication illustrera comment l'élaboration d'un programme sous la forme d'un parcours de formation à visée professionnelle oriente le choix et la conception de situations d'apprentissage professionnalisant.

Plus particulièrement, nous exposerons les grandes lignes de cette nouvelle approche curriculaire largement inspirée par les travaux de Le Boterf (2008, 2007, 2006) et de Tardif (2006) ainsi que par les expérimentations sur l'approche par compétence menées depuis le début des années '90 à l'Université de Sherbrooke. Ainsi, nous proposerons des réponses notamment aux questions suivantes :

--- Que signifie agir avec compétence en situation professionnelle?

--- De quelle situation s'agit-il?

--- Comment définir une famille de situations pour l'apprentissage?

--- Comment procéder pour retenir certaines situations à l'intérieur d'une famille?

--- Quelles sont les contraintes rencontrées lors du choix et de l'élaboration des situations d'apprentissage professionnalisant?

Références bibliographiques :

Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives; Agir et réussir avec compétence*. Paris : Éditions d'Organisation, 4ème édition.

Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser; Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Éditions d'Organisation. Perrenoud, P. (2004). *Évaluer des compétences*. En ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html>.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences; Documenter le parcours de développement*, Montréal : Éditions de la Chenelière.

15h30 : pause-santé

15h40

Le déploiement des ENT dans l'enseignement supérieur en France : quel eLearning pour quelle professionnalisation ?

Marquet, Pascal, Université de Strasbourg (France)

Depuis une dizaine d'années, un certain nombre d'universités françaises déploient un ENT (Espace Numérique de Travail) et développent une offre de ressources pédagogiques en direction des étudiants. Le schéma dominant consiste à mettre en oeuvre une politique d'enseignement dit présentiel enrichi, à côté d'une offre d'enseignement à distance déjà existante et structurée. L'émergence de ces ENT peut s'interpréter comme la dernière couche (en date) d'une lente intégration des TIC, après le C2i, la FOAD et les campus numériques (Grevet, 2005) et comme l'institutionnalisation de l'eLearning dans l'enseignement supérieur français.

En effet, les autorités universitaires justifient le déploiement de ces ENT et les incitations à leur exploitation par les enseignants-chercheurs avec des arguments de professionnalisation, selon lesquels les étudiants-usagers

développeront des compétences d'usages des TIC utiles à leur futur environnement professionnel (Mohib, 2011) par l'usage qu'il feront de la plateforme pédagogique mise en place.

C'est à la fois tout à fait juste et tout à fait limité, car les contenus à la disposition des étudiants ne sont pas plus professionnalisants que les enseignements qu'ils reçoivent, notamment dans les formations dites elles aussi professionnalisantes, qui se caractérisent par un ciblage de métiers identifiés, un volume seuil d'intervention de professionnels du secteur, une durée de stage minimale, *etc.* L'idée que nous développons est qu'il ne peut y avoir de véritable apprentissage avec des ressources en ligne, et donc de véritables visées professionnalisantes que si les contenus accessibles sont scénarisés de manière compatible avec les fonctionnalités de la plateforme pédagogique choisie. Si Moodle tend à s'imposer pour sa communauté de développeurs et sa modularité, la médiatisation des ressources est susceptible de provoquer de nombreux conflits instrumentaux (Marquet, 2010) qui sont autant d'obstacles à l'acquisition de nouvelles connaissances. Nous détaillerons la nature de ces difficultés et montrerons comment une démarche d'ingénierie pédagogique peut en éviter certaines.

Références bibliographiques :

Grevet, P. (2005). *Du rapport Quéré aux appels à projets campus numériques : quelques orientations économico-institutionnelles*, ERTe "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques", accessible à partir de <http://erte.mshparisnord.org/Grevet.pdf>

Marquet, P. (2010). Obstacles to use ICTs in training and consequences for the development of e-learning and m-learning. *Education, Knowledge & Economy*, 4, 3, 183-192.

Mohib, M. (2010). Les TIC : une solution miracle pour le développement des compétences ? *Questions Vives*, 7, 14, 11-15.

16h20

Le rôle du conseiller pédagogique dans la conception et l'élaboration d'une formation à distance : Étude de cas à la faculté de Génie.

Roger, Lucie, Université de Sherbrooke (Faculté de génie et IRPÉ) (Canada)

Dans le cadre de la rénovation de notre programme de formation en gestion de l'éducation basé sur un parcours de professionnalisation et s'appuyant sur des situations professionnelles types, cette communication vise à identifier, décrire et classer des situations professionnelles intermédiaires que des directions en insertion doivent maîtriser pour agir avec compétence et qui doivent être travaillées à la période 2 (coaching) du programme. Les résultats obtenus à la suite de l'administration d'un questionnaire et d'entrevues semi-structurées individuelles auprès de nouvelles directions d'établissement (trois années et moins d'expérience) seront analysés et présentés. L'identification de ces situations professionnelles intermédiaires devrait favoriser le transfert des apprentissages et ainsi améliorer les pratiques des directions d'établissement scolaire en insertion.

Or, la conception, l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation des formations à distance nécessite une conception différente de la formation traditionnelle. Il est, par exemple, nécessaire d'anticiper les besoins des apprenants et de veiller à mettre à leur disposition toutes les ressources pour permettre non seulement leur réussite, mais aussi le développement de leurs compétences professionnelles.

Parce qu'une analyse de formation, doit, à l'instar de ce qui est proposé en didactique professionnelle (Mayen, 2008), être réalisé en médiation avec autrui, le conseiller pédagogique exerce un rôle d'accompagnement important dans la démarche d'analyse préalable de la formation à élaborer.

Nous présenterons au cours de cette communication une expérience de conseil pédagogique à la faculté de génie qui s'est appuyé sur un processus de planification en quatre étapes : 1) une analyse préalable des savoirs à transmettre, 2) une analyse des activités qui seront les plus pertinentes pour transmettre ces savoirs 3) une analyse des ressources dont dispose l'enseignant; 4) une analyse des outils de transmission qui peuvent être utilisés au sein de l'institution. Cette recherche s'inscrit dans les théories de l'action et plus spécifiquement dans le cadre d'analyse de l'activité (Leplat, 1997; Durand, 2006; Pastré, 2011)

Références bibliographiques :

Audet, L. (2011). Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.refad.ca/>

Durand, M. (2006). Activités et formation. Carnet des sciences de l'éducation. Université des Genève.

Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : Presses universitaires de France. Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Y. Lenoir et P. Pastré. Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats. Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Paris : Presse universitaires de France.

Pettigrew, F. (2005). L'encadrement des cours à distance : Profils étudiants . Conseil québécois de la formation à distance. Document téléaccessible à l'adresse : http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D5_1_f.pdf

Wallet, J. (2010). La technologie éducative : une ambition contrariée. Paris : Presses universitaires de France.

17h00

La situation d'apprentissage professionnel : pierre angulaire des dispositifs et parcours de professionnalisation

Maubant, Philippe, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Roger, Lucie, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Mercier, Bernard, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada)

Nous cherchons à lire et comprendre les situations d'apprentissage professionnel en identifiant des situations au sein des dispositifs de formation créant les conditions d'identification d'obstacles épistémologiques. Nous inscrivons notre réflexion dans l'étude compréhensive des parcours et processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui (Piot, 2005). Si nous considérons que les attendus et les attributs d'une situation d'apprentissage professionnel visent la mise en dialogue des savoirs comme vecteur de la médiation cognitive, au travers d'une mise en rapport, voire d'une mise en tension entre les trois situations rencontrées par un professionnel en formation (Maubant, 2007; Maubant et Roger, à paraître), nous présenterons dans cette communication les cinq caractéristiques constitutives d'une situation d'apprentissage professionnelle. Nous tenterons également de mettre en évidence pourquoi il est important de soutenir cette définition de la situation d'apprentissage professionnelle à partir des théories de l'apprentissage. Outre la didactique professionnelle puisant dans les cadres de Piaget et de Vygotski (Pastré, 2007; Mayen, 2008), il nous semble pertinent de mobiliser le paradigme de l'apprentissage proposé par Gaston Bachelard. En effet, c'est en convoquant la pensée bachelardienne que nous cherchons à comprendre les enjeux didactiques et pédagogiques des situations d'apprentissage professionnel mais aussi leurs enjeux organisationnels au sein des dispositifs et parcours de professionnalisation. L'enjeu de cette communication est *in fine* de proposer une théorisation de la situation d'apprentissage professionnel. Nous identifions comme point aveugle des recherches sur la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui cet objectif de mise en sens des différentes situations qui reposerait sur des mises en dialogue entre les situations, entre les savoirs et entre les différents intervenants porteurs de savoirs.

Références bibliographiques :

Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. In. F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Dir). *Alternances en formation*. Bruxelles : de Boeck.

Maubant, P. et Roger, L. (à paraître). Faire de la situation de formation apprentissage le sens du processus de professionnalisation des enseignants. In Roquet, P. et Wittorski, R. *Méthodes et approches de la professionnalisation*. Paris : L'Harmattan

Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Y. Lenoir et P. Pastré (Dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès, 110-125.

Pastré, P. (2007). Activité et apprentissage en didactique professionnelle. In. M. Durand et M. Fabre. *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris : L'Harmattan.

Piot, T. (2005). La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et des pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*. Vol. 38, n°4-2005, 7-14.

17h40 : Synthèse du symposium

Intervenant : Jean-François Marcel, ENFA, Toulouse (France)

18h15 : Suites: publication

Intervenants: Serge Allary, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada), Carine Villemagne, Université de Sherbrooke (SSP) (Canada) et Philippe Maubant, Université de Sherbrooke (Canada)

Symposium

Local: 4210 Albert-Tessier

L'université, lieu d'alternance

intégration théorie-pratique, formation à l'enseignement, milieu de pratique

Place/intégration de la théorie dans la formation à l'enseignement

Responsables du symposium : Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Noëlle Sorin, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

Quand on parle d'alternance entre théorie et pratique qu'entend-on par théorie ? Comment la théorie est-elle intégrée dans la formation en milieu de pratique ? Comment est-elle intégrée par l'étudiant et à quelles conditions ? Comment est-elle perçue par les formateurs du stagiaire ? Il est courant d'interroger la place des stages et de la formation en milieu de pratique dans les formations en alternance. Ce symposium sera l'occasion de questionner la place et le rôle de la théorie dans cette articulation.

Questions possibles :

- En quoi la formation en milieu de pratique favorise-t-elle ou fait-elle obstacle à l'appropriation de théories ?
- Comment la formation en milieu de pratique peut-elle être de qualité sans théorie approfondie ?
- Quelle est la place de la théorie dans la formation continue, dans la formation des formateurs de terrain ?

9 h

Vivre le savoir à l'université : paradoxe ou défi pédagogique ?

Monthuy-Blanc, Johana, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

La pédagogie expérientielle vise l'ancrage du développement des compétences dans l'expérience. Cette méthode pédagogique active place l'apprenant dans une position d'acteur au travers de situations réelles. Activation et organisation des connaissances antérieures ainsi que le transfert d'apprentissage constituent des éléments essentiels du programme de formation de l'école québécoise de 2006. Ayant un succès notoire auprès des enfants, la pédagogie expérientielle est peu utilisée chez les adultes dans un contexte universitaire. Pourtant, en visant les dimensions à la fois émotionnelle, sociale et intellectuelle de l'individu, les situations pédagogiques inhérentes à cette méthode permettraient d'expérimenter une autre manière d'affronter la complexité et plus précisément de s'approprier le savoir théorique incontournable à la formation universitaire. De plus, ces situations pourraient faire l'objet de savoirs méthodologiques transférables aux populations visées (e.g., pré-scolaire, primaire et secondaire). Cette communication présente une expérimentation de la pédagogie expérientielle auprès de trois classes d'étudiants destinés à devenir de futurs enseignants. Chaque cours est composé de trois phases : (a) une expérience d'apprentissage dite « de découverte » activant les connaissances et les expériences antérieures et sollicitant l'activité métacognitive; (b) une généralisation visant à intégrer les savoirs théoriques nouveaux aux savoirs expérientiels; et (c) une expérience d'apprentissage dite « de transfert »

permettant à l'apprenant de s'approprier les connaissances théoriques précitées dans un contexte pratique. Chaque étudiant à l'issue de l'enseignement complète un questionnaire auto-rapporté relatif au niveau d'appropriation des savoirs théoriques et méthodologiques dispensés lors des cours.

9 h 30

Stratégies pour une trialectique entre l'expérience, la théorie et la pratique

Brochu, Andrée-Claire; Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Le renouveau pédagogique exigé dans les écoles primaires et secondaires par le Ministère de l'éducation du Québec vise le développement de compétences par des méthodes actives. Quand ils abordent leur formation, les futurs enseignants ont généralement une large expérience d'observation participante dans des milieux pédagogiques traditionnels, prenant racine dans leur plus tendre enfance. Ils en sont marqués et certains ont du mal à s'en dégager pour explorer et approfondir d'autres avenues. Tout en stimulant les étudiants, les méthodes actives les déséquilibrent et les insécurisent car ils doivent souvent reconsidérer des croyances et des pratiques auxquels ils tenaient et dont ils avaient cru voir l'efficacité. Dans ce contexte, il est très important que les formateurs universitaires donnent l'exemple et proposent des expériences stimulantes et confrontantes dans un climat de confiance et de sécurité qui porte au progrès. Les programmes de formation des enseignants ont avantage à assumer une pratique pédagogique constructiviste qui guide l'étudiant de la phase d'activation de ses connaissances antérieures, à celle de l'appropriation et de l'intégration de nouveaux savoirs pédagogiques, puis à celle du transfert de ces derniers dans une pratique professionnelle réfléchie et critique (Brochu, 1999). Les

enseignements théoriques suivis d'une pratique doivent être remis en cause. La formation pédagogique tire profit d'un ancrage dans l'expérience personnelle des futurs enseignants. La présente communication préconise donc de cesser de baser nos approches de formation sur une dialectique traditionnelle théorie-pratique pour envisager une trialectique entre l'expérience, la théorie et la pratique (Brochu, 1992, 2003, 2011). De nombreux questionnements et préoccupations surgissent quand vient le temps de planifier et de faire la médiation de nouvelles stratégies de formation. Il est très légitime, dès lors, de se demander à quelles conditions les futurs enseignants et enseignantes peuvent-ils vivre cette trialectique dans le contexte de la construction de leurs compétences professionnelles? Seront ici présentées des stratégies de formation qui permettent l'apport des savoirs expérientiels à la construction de savoirs théoriques formalisés dans un cheminement de formation qui aboutit au transfert de compétences dans le contexte professionnel.

10 h

Formation initiale à l'enseignement de l'histoire : rupture épistémique en institution et transposition didactique en stage

Barioni, René, Haute École Pédagogique de Lausanne (Suisse); Puozzo, Isabelle, Haute École Pédagogique de Lausanne (Suisse)

La réflexion de la didactique professionnelle (Pastré, 2002) intéresse de plus en plus les institutions qui délivrent un titre de niveau tertiaire qui habilite les jeunes diplômés à exercer une profession à l'issue de leurs études. En Suisse, la formation initiale des enseignants est prise en charge, la plupart du temps, par les Hautes Ecoles Pédagogiques qui jouent un rôle central, puisqu'elles forment les étudiants à être des enseignants professionnels. Observer le travail du formateur et son action formative auprès d'étudiants qui s'exercent parallèlement dans le terrain semble aujourd'hui une recherche nécessaire pour nourrir la réflexion de la didactique professionnelle et viser ainsi une formation de qualité. A partir du cadre conceptuel de l'action conjointe de la didactique comparée (Sensevy & Mercier, 2007), le séminaire d'un formateur en didactique de l'histoire et le cours de trois étudiants qui ont suivi ce même séminaire ont été observés dans le but de réfléchir sur un développement possible d'une didactique professionnelle pour la formation des enseignants (Barioni, 2011). Cette étude de cas vise à comprendre et à expliquer les caractéristiques de l'action conjointe du formateur et des étudiants en s'interrogeant sur la nature du savoir de formation et de didactique et sur la transposition effective de ces savoirs dans le terrain. L'observation de la mésogénèse, de la topogénèse et de la chronogénèse (Sensevy & Mercier, 2007) du séminaire de la didactique d'Histoire et des cours donnés par les étudiants dans des classes primaires permet de soulever des questions sur la construction ou l'émiettement du savoir disciplinaire en classe, et à posteriori sur le savoir de formation.

10h30 : Pause-café

11h00

Des principes de formation alliant théorie-pratique et analyse-synthèse : une grille d'analyse

Lafortune, Louise; Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Dans le cadre de la formation autant en sciences de l'éducation qu'en sciences de la santé, dans l'alternance, les liens entre les cours théoriques et ceux qui se font en stages ne sont pas toujours évidents à réaliser. Pourtant, le passage des impressions à l'analyse lors de rapports de stage, par exemple, exige des liens avec des éléments théoriques. C'est en considérant cette problématique que, dans le cadre d'un projet de formation-accompagnement, une grille d'analyse de travaux ou de la formation pour passer des impressions à l'analyse-synthèse a été construite (Lafortune, 2012, à paraître). Dans cette grille IDEA (Impression, Description, Explication, Analyse), les impressions sont considérées comme jouant un rôle dans le processus réflexif tout en sachant qu'il est nécessaire de les dépasser et de pouvoir les revoir ou les soumettre au regard des autres. La description paraît souvent facile lorsqu'elle est demandée comme le souligne Vermersch (1994) dans les entretiens d'explicitation. Les explications aident à comprendre pourquoi il y a eu un tel choix fait dans une circonstance particulière. Les explications comportent des justifications ou arguments solides qui aident à comprendre ce qui s'est passé, la façon dont les apprentissages se sont réalisés ou les raisons des ajustements. L'analyse des pratiques est associée à la pratique réflexive telle que définie par plusieurs auteurs (Donnay et Charlier, 2006; Fablet, 2004; Guigne, 2002; Goigoux 2007; Grossman, 2009; Lafortune, 2008; Perrenoud, 2001). Cette analyse est ici étudiée en comparaison avec la synthèse et sont considérées comme des actions intellectuelles complémentaires. La communication servira à expliquer cette grille, mais surtout à entrevoir des actions pédagogiques universitaires pour développer l'analyse et la synthèse ainsi que des indices pour les repérer dans les communications écrites et orales.

11h30

Des stratégies créatives de résolution de problèmes, d'innovation et d'adaptation de futurs enseignants

Ouellet, Sylvie, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Les stages en enseignement sont des expériences privilégiées pour actualiser les savoirs théoriques vers la pratique et consolider le processus de construction identitaire du futur enseignant. L'alternance entre la formation en milieu de pratique et la formation en milieu universitaire soutient le développement de compétences professionnelles. De plus, les obstacles liés au choix professionnel des futurs enseignants, en particulier ceux oeuvrant auprès des élèves ayant un handicap ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, donnent l'occasion de comprendre les enjeux de cette profession.

Cette communication portera donc sur la posture professionnelle des futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale à travers la présentation des grandes lignes du cours Projet de résolution de problèmes et créativité. Ce cours a été conçu pour développer des stratégies créatives de résolution de problèmes, d'innovation et d'adaptation en permettant la mobilisation des connaissances et le transfert des apprentissages dans un contexte de stage. Différents concepts seront présentés: la résolution de problèmes, l'initiation à la recherche-action, la pédagogie créative ainsi que les caractéristiques de l'enseignant créatif.

Être enseignant en adaptation scolaire et sociale comporte des défis professionnels particuliers de gestion collaborative de la classe impliquant différents acteurs de l'éducation accompagnant le jeune HDAA : orthopédagogue, orthophoniste, psychologue et psychoéducateur, éducateur. Par conséquent, les défis liés à la

réussite des jeunes HDAA et la nécessité de travailler en collaboration mettent en évidence l'urgence pour ces jeunes enseignants d'être des intervenants créatifs et compétents.

12h00

Impact des savoirs théoriques sur le développement professionnel de formateurs de stagiaires

Portelance, Liliane, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

En contexte de professionnalisation de l'enseignement, les attentes à l'égard des formateurs de stagiaires sont élevées. À l'instar des superviseurs universitaires, les formateurs de terrain, nommés enseignants associés au Québec, représentent des acteurs clés de la formation des futurs enseignants. Conscients de cette situation, ils apprécient fortement l'occasion de formation continue que leur procure l'encadrement d'un stagiaire (Lepage, 1997). Par exemple, discuter avec un stagiaire représente un outil privilégié de réflexion sur leurs pratiques et de production d'outils didactiques innovants. De plus, les enseignants associés ont accès à des activités de formation taillées sur mesure pour les soutenir dans l'exercice de leur rôle (Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2003). La satisfaction générale à l'égard de la formation reçue est très élevée (Gouvernement du Québec, 2001). Toutefois, les raisons de cette satisfaction n'ont pas été identifiées. Il importe de situer la théorie dans le sentiment de développement professionnel des formateurs de terrain.

Une enquête a mis en évidence l'appréciation de la formation offerte par l'Université du Québec à Trois-Rivières entre les années 2005 et 2008. Les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire écrit auquel 156 enseignants ont répondu. Plusieurs questions se rattachaient au développement professionnel, notamment par rapport aux savoirs construits en contexte de formation et aux savoirs issus de la recherche. Nous examinerons les résultats en questionnant le rapport à la formation des enseignants (Tardif et Lessard, 1999), la validité des savoirs de recherche dans l'action (Mayen, 2008) et le dialogue entre savoirs (Altet, 2008).

Symposium

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu de formation

dispositif de formation; construction des savoirs théoriques; apport des savoirs expérimentiels pratiques

Enjeux des dispositifs et effets sur l'appropriation et la conception de la théorie chez les (futures) enseignantes et enseignants

Responsable du symposium: Noëlle Sorin, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada) et Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

Les dispositifs de formation que nous mettons en oeuvre (tant dans nos cours que dans la forme en alternance choisie) ont aussi un rôle à jouer dans les conceptions du rôle de la théorie chez les enseignantes et enseignants. De plus ces dispositifs peuvent favoriser ou faire obstacle tant à l'appropriation de la théorie qu'à la conception de son rôle chez les personnes en formation. Plusieurs questions seront soulevées: À quelles conditions les enseignants et enseignantes peuvent-ils intégrer des éléments théorie-pratique dans une perspective professionnelle? Quels dispositifs permettent-ils le mieux l'apport des savoirs expérimentiels à la construction de savoirs théoriques formalisés ? Que génère-t-on par rapport à la théorie dans les formes pédagogiques ou dispositifs choisis?

14h00

Introduction

Par Noëlle Sorin, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

14h10

Carnet de traces et bilan réflexif: un double dispositif d'intégration des savoirs culturels en formation à l'enseignement du français

Sorin, Noëlle, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Vézina, Caroline, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Dans le cadre d'un cours de baccalauréat en éducation portant sur les fondements en enseignement du français, langue nationale, les étudiantes et étudiants sont confrontés à des savoirs culturels (disciplinaires et curriculaires) les menant à une culture seconde qui dépasse les seuls contenus répertoriés dans les Programmes de formation de l'école québécoise destinés aux élèves. Sans cette connaissance suffisante de la discipline et cette nécessaire distanciation par rapport aux prescriptions ministérielles, la future personne enseignante est susceptible d'éprouver de la difficulté « à saisir et à établir des liens entre les éléments de contenu, tant dans la planification qu'en cours d'action, « pour amener ses élèves à créer des rapports entre les savoirs et à donner du sens à leur apprentissage » (MEQ, 2001, p. 62). Pour supporter cette intégration des savoirs culturels en formation à l'enseignement du français et favoriser une approche culturelle de l'enseignement, nous avons mis au point deux dispositifs plaçant les futures enseignantes et enseignants dans un processus individuel de pratique réflexive. Pour connaître le rapport aux savoirs disciplinaires développé dans ce cours de fondements à l'enseignement du français, nous avons analysé plus d'une cinquantaine de ce double dispositif à la lumière des trois dimensions constitutives de tout rapport à la culture (épistémique, subjective et sociale) et des quatre types de rapport à la culture (désimpliqué, scolaire, instrumentaliste, intégratif-évolutif) mis de l'avant par Simard et Falardeau (2007).

14h40

Le portfolio électronique: comparaison de deux pratiques en enseignement universitaire

Fournier, Hélène, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Blondin, Denyse, Université du Québec à Montréal (Canada)

Cette communication présente une recherche pédagogique proposant une comparaison de deux pratiques (Baccalauréat en Lettres et communication sociale-UQTR et Baccalauréat en Musique, concentration Enseignement-UQAM) en lien avec l'utilisation du portfolio électronique à des fins d'apprentissage et d'évaluation.

Le portfolio, traditionnellement associé aux domaines du design graphique ou des arts visuels et médiatiques s'est peu à peu répandu dans les programmes de formation universitaire. D'abord, le portfolio s'est transformé pour appréhender de nouveaux rôles, notamment en évaluation des apprentissages dans une perspective de formation cognitiviste. Par la suite, le portfolio s'est progressivement implanté dans une variété de disciplines qui adoptaient une orientation constructiviste. Les visées de formation reposant sur l'analyse réflexive, le

développement et la maîtrise de compétences disciplinaires et professionnelles, le portfolio, par sa structure qui facilite le « regard réflexif » permet à l'étudiant de travailler activement à répondre au profil de sortie attendu dans sa discipline. Qu'en est-il sur le terrain ?

En s'appuyant sur la description des caractéristiques des deux programmes et de leur clientèle spécifique, la méthodologie propose une analyse contrastée de deux pratiques, d'implantation du portfolio. À partir des différents documents rédigés dans chaque programme pour présenter l'initiative et guider les étudiants dans leur réalisation, la démarche d'introduction du portfolio est examinée en fonction d'éléments précis et de critères spécifiques. Les éléments retenus comprennent les buts recherchés pour chaque programme, la structure du portfolio, les exigences académiques, les retombées attendues. Les critères utilisés pour l'examen sont : 1) la capacité du portfolio à répondre aux besoins de formation, 2) la capacité à responsabiliser l'étudiant dans ses études et 3) la capacité à produire une évaluation de nature à guider la progression dans le parcours. La conclusion signale des effets attendus du développement du portfolio électronique dans le milieu universitaire et les suites possibles dans chacun des contextes analysés.

15h10

La validité globale comme cadre d'analyse d'un dispositif de formation à l'évaluation des apprentissages. Appropriation d'éléments théoriques chez de futurs enseignants

Landry, Nicole, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

En contexte de (post) réforme et d'approche par compétences, la formation à l'évaluation des apprentissages doit préparer les futurs enseignants à répondre aux attentes et aux exigences élargies d'une évaluation scolaire complexifiée (Mottiez Lopez et Laveault, 2008). Dans un tel contexte, quels dispositifs de formation mettre en place pour baliser les prises de décision pédagogiques et favoriser l'appropriation d'éléments théoriques fondamentaux du domaine de l'évaluation des apprentissages chez les futurs enseignants? Tenter de répondre à cette question, c'est se lancer à la recherche d'un cadre intégrateur qui permettrait d'unifier au mieux les aspects multidimensionnels de dispositifs de formation à l'évaluation des apprentissages. Sans embrasser aussi large, dans notre communication la validité globale (Auger et Dassa, 2006) est proposée comme cadre d'analyse et appliqué à un dispositif de formation. Ce dispositif est décrit et analysé selon les quatre grandes dimensions de la validité globale : 1) règles décisionnelles ; 2) évidences empiriques ; 3) inférence / interprétation ; 4) contextes d'utilisation. Des résultats préliminaires sont présentés relativement à des prises d'information sur les conceptions des étudiants (évidences empiriques), notamment des affirmations ont été recueillies en début de trimestre au sujet de concepts fondamentaux en évaluation des apprentissages. L'information est organisée, puis utilisée pour la régulation des apprentissages et de l'enseignement. Sur le plan méthodologique, la catégorisation d'unités de textes est mise à contribution selon l'anasynthèse (Legendre, 2005) repris par Landry et Auger (2007). L'étude du dispositif de formation sous l'angle de la validité globale devrait générer des pistes d'amélioration du dispositif en vue d'une meilleure validité de l'intervention. Et ainsi permettre de révéler encore plus le potentiel d'un tel dispositif pour l'appropriation par de futurs enseignants de concepts fondamentaux en évaluation des apprentissages.

15h40: pause-santé

16h00

Les récits exemplaires de pratique enseignante : une approche pédagogique pour articuler pratique et théorie en formation

Pasquini, Raphaël, Haute école de pédagogie de Lausanne (Suisse)

Il existe, en formation, un intérêt particulier pour les récits de pratique enseignante ou encore les narratifs en enseignement (Desgagné, 2007). Pour permettre le développement d'une pensée par cas, il est en effet formateur, pour des enseignants en formation ou en exercice, de s'appuyer sur des témoignages d'expériences vécues pour réfléchir sur les enjeux fondamentaux d'une pratique qu'ils partagent. Les récits exemplaires entrent dans ce champ. Ce sont des récits d'intervention professionnelle reconstruits dans une visée de porter enseignement à propos de la pratique. Ils prennent la forme d'une résolution de problème ou d'une situation questionnante mettant à l'avant-plan la démarche délibérative de l'enseignant narrateur.

L'originalité du projet présenté tient au fait que je suis l'auteur des récits en question. A l'aide de mon cahier de bord d'enseignant et de traces d'élèves récoltées durant toute ma carrière, j'ai retranscrit, sur un mode narratif spécifique aux récits exemplaires, une dizaine de situations vécues porteuses d'enseignements pédagogiques. Durant l'année écoulée, ces textes ont été analysés en faisant délibérer des étudiants autour des problématiques perçues puis mises en perspective avec des savoirs théoriques. Dans chaque récit, les étudiants ont été amenés à mettre en évidence un concept leur permettant de comprendre la portée d'un enseignement pédagogique relevé en équipe. Ce sont ces résultats qui seront discutés.

L'hypothèse principale de ce travail est donc que ce mode de faire développe la capacité des étudiants à articuler la pratique avec la théorie, en se centrant sur la mobilisation des savoirs en action par les acteurs (Altet, 2004) et sur la construction de leur jugement professionnel (Lafortune, 2006).

L'intérêt de la thématique est double. D'une part, il investit un champ jusque là peu exploré en francophonie, mis à part au Québec avec l'équipe du Professeur Desgagné avec qui je collabore. D'autre part, il se centre sur une modalité de formation de type collaboratif, dans le sens où l'analyse de la pratique se fait par et avec les acteurs engagés.

16h30

L'autoefficacité comme outil de développement de la compétence professionnelle liée aux TIC

Lefebvre, Sonia, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Thibodeau, Stéphane, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

À la lumière d'études, il apparaît que les enseignants en exercice et en formation possèdent un niveau de compétence TIC peu développé. Des constats faits en formation initiale révèlent que les futurs enseignants détiennent une assez bonne maîtrise des principaux outils de bureautique tel le traitement de texte, mais une très

faible connaissance d'outils de soutien à l'apprentissage ou de collaboration. Quant aux autres volets de la compétence liée aux TIC, très peu des étudiants qui amorcent leur formation technopédagogique témoignent d'un esprit critique au regard des TIC ou sont en mesure de faire une équation entre les contenus à enseigner et les outils informatisés. Parmi les facteurs relevés dans la littérature pour contribuer au développement de la compétence liée aux TIC, l'autoefficacité semble un outil particulièrement intéressant.

Selon la théorie sociocognitive de Bandura, l'autoefficacité réfère aux croyances d'un individu envers ses aptitudes à exécuter les actions requises pour produire les performances escomptées. Appliquée à la compétence liée aux TIC, l'autoefficacité renvoie aux croyances de l'enseignant envers sa capacité à intégrer les TIC à des fins pédagogiques. L'autoefficacité est sous l'influence de quatre sources d'information. L'expérience active de maîtrise est reliée aux succès et aux échecs que vit l'enseignant en situation d'intégration des TIC. L'expérience vicariante réfère à l'apprentissage réalisé par l'enseignant au contact d'un modèle. La persuasion verbale est le fait de convaincre un enseignant qu'il est capable ou non d'intégrer les TIC. Par des suggestions, il est amené à croire qu'il est apte ou non à intégrer des outils informatisés. L'enseignant évalue enfin ses capacités à intégrer les TIC à la lumière des données somatiques transmises par ses états physiques et émotionnels.

Partant de ces considérations, la communication propose des moyens pour influencer les sources de l'autoefficacité relative aux TIC d'enseignants lors de la formation initiale ou continue.

17h00

Bilan et perspectives

Portelance, Liliane, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Sorin, Noëlle, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Symposium

Local: 4210 Albert-Tessier

L'université, lieu de transition vers la vie active

orientation, insertion, expérience

S'orienter, s'apprend ! Quel rôle les enseignants peuvent-ils jouer dans l'élaboration du projet professionnel de leurs étudiants ?

Responsable du symposium: Dominique Gilles, Université Claude Bernard Lyon 1 (France)

Un enseignement innovant, le Projet Professionnel de l'Étudiant (PPE), a été créé en 1984 à l'Université Claude Bernard Lyon1, dans les filières d'études universitaires générales. Son principe? Calquer la démarche d'orientation sur celle du chercheur : hypothèse, expérimentation, résultats, discussion. Les créateurs du PPE en ont trouvé les fondements théoriques dans l'approche éducative en orientation des chercheurs québécois.

Au fil des années, cet enseignement a été adopté par un grand nombre d'universités en France et à l'étranger. Des prolongements au module de base ont été développés. Un réseau de Pilotes du PPE s'est progressivement constitué autour d'échanges de pratiques. Une association, « Projetpro.com », a maintenant pris le relais de ce réseau. Les parties prenantes de la communauté universitaire (enseignants-chercheurs, doctorants, chercheurs, chargés d'orientation et d'insertion professionnelle, anciens étudiants insérés dans la vie active) sont fortement mobilisées par ce dispositif, qui permet de faire converger leur expérience sur l'aide aux étudiants en début de cursus et de mieux connaître les aspirations de ces derniers. Les évaluations régulières demandées aux étudiants et aux intervenants montrent l'impact étonnant de ce dispositif. Le symposium proposé sera l'occasion - rare - de montrer toutes les facettes de ce dispositif :

- Contexte institutionnel (l'actuel Vice-président Formation de Lyon1 a prévu d'être présent);
- Sensibilisation des jeunes étudiants à une démarche active de prise de décision relative à leur projet personnel et professionnel;

- Apprentissages méthodologiques par les étudiants (recherche documentaire, outils numériques, prise de contact professionnel, rédaction de rapports, communication orale);
- Expérimentation par les enseignants d'un positionnement autre en situation d'enseignement;
- Utilisation de questionnaires d'évaluation comme étape pédagogique ultime : le retour sur expérience.

Ceci à travers la présentation de pratiques de divers établissements et de l'innovation récente de l'université de Strasbourg, qui permet d'ouvrir le PPE à un public particulier.

14h00

Introduction du symposium

Par Dominique Gilles, Université Claude Bernard Lyon 1 (France)

14h10

L'approche éducative et le paradigme de la compétence adaptative

Pelletier, Denis, Université Laval (Canada)

Il existe trois paradigmes dans les sciences de l'orientation :

Le premier relève de la permanence du trait-et-facteur. Il s'agit d'apparier les caractéristiques essentielles et durables de l'individu avec les professions qui lui conviennent le mieux (modèle de la convenance professionnelle)

Le deuxième relève de l'invariance développementale. Il y aurait des constantes dans le développement vocationnel que l'on appelle phases ou stades, avec des processus qui leur sont propres et qui vont servir à structurer la meilleure manière (séquence) de choisir et de décider

Le troisième relève de la compétence adaptative

La grande découverte des dernières années est de savoir (cf. travaux de A. Bandura) que l'intérêt prédit le choix de l'étudiant, mais ne prédit ni la persévérance dans la formation ni l'entrée dans la profession choisie. Seule la combinaison intérêt et sentiment d'efficacité personnelle parvient à le faire : l'intérêt n'a d'avenir qu'en s'appuyant sur la confiance de pouvoir réussir ce qu'on entreprend. Ainsi les acquis expérientiels réalisés tout au long de la formation scolaire sont des sources de confiance importantes pour en arriver à la construction d'une compétence subjective. Arrivé à ce point, l'individu possède le dispositif motivationnel qu'il faut pour s'engager dans sa résolution de carrière. L'approche éducative doit pouvoir prendre en compte non seulement les choix à faire mais

aussi les forces de motivation nécessaires à la poursuite des buts. L'orientation n'est plus seulement idéative, elle prend une forme effective. L'orientation doit intégrer en même temps les choix de convenance professionnelle et la nécessaire confiance pour que la décision ait lieu et qu'elle mène à l'engagement. Le choix, sans la scénarisation et la poursuite des buts, risque d'être pour l'étudiant un échec d'orientation et pour l'Université un affaiblissement de sa compétence collective de pouvoir agir positivement sur le futur de la génération actuelle.

14h40

L'étudiant-e de première année de Licence au cœur d'un dispositif modeste et ambitieux

LABROSSE Bérangère, Université Claude Bernard Lyon1 - France

Résumé

Concrètement, qu'en est-il de ce dispositif mis en place à Lyon1, appelé « PEL2 », ou Projet Personnel et Professionnel ailleurs, repris ensuite et adapté par de nombreuses universités ?

Le Projet Etudiant Licence, suivi par les étudiants de première année de licence au second semestre de formation, est une première approche du monde professionnel. Les 1200 étudiants présents au printemps dernier ont eu à suivre un cours magistral d'introduction et quatre séances de travaux dirigés, afin de commencer à réfléchir à leur projet post-formation. L'objectif est de les faire **échanger**, par groupe de cinq ou six, sur des thématiques qui les intéressent et qu'ils ont choisies, en lien ou non avec leur parcours de formation ; de **rencontrer des professionnels** de ces secteurs d'activité ; de rendre un **dossier personnel** présentant leur démarche collective ainsi que leurs résultats individuels au regard de leur projet ; de **présenter** enfin, **lors d'un exposé en groupe**, leurs découvertes et interrogations à leurs pairs.

Par ce biais, les étudiants découvrent des métiers, des secteurs d'activité, s'en font une première opinion **qui conforte ou non leur choix d'orientation**.

Ils initient également une « **démarche réseau** », qui leur sera utile tout au long de leur formation ainsi qu'au cours de leur vie professionnelle.

De plus, si 1200 étudiants sont concernés, cela implique également quarante groupes de TD, animés par des professeurs de l'université, des doctorants, et quelques professionnels, souvent des anciens étudiants de Lyon1. Du coup ce travail d'animation fait aussi bien souvent évoluer le regard de l'encadrant sur ses étudiants en plus de lui faire découvrir de nouveaux secteurs d'activité et des métiers qu'il ne connaissait pas toujours.

C'est donc ce dispositif, riche d'enseignements pour les étudiants nouvellement arrivés à l'université, que je me propose de présenter lors de cette intervention.

Mots clés : Projet professionnel, méthodologie de recherche, étudiant, université.

Introduction

En 1984, l'Université Claude Bernard Lyon1 est moteur dans la création d'un dispositif spécifiquement consacré à la réflexion sur le projet professionnel des étudiants. L'actuel Projet de l'Etudiant de Licence (deuxième semestre) - PEL2 - a été conçu par Dominique Gilles avec pour objectif d'inciter chaque étudiant à explorer **dès le début de ses études supérieures** l'environnement professionnel dans lequel il pourra s'insérer après sa formation. Ce dispositif a essaimé au fil du temps dans de nombreuses universités par le biais notamment de Josette Saulnier-Cazals de Strasbourg et de l'association *Projetpro.com* et se retrouve maintenant dans la plupart des formations universitaires générales et professionnelles.

Cet article propose de repréciser le fonctionnement du PEL2, en revenant tout d'abord sur son **organisation**, puis en faisant le point sur les **interviews de professionnels** à effectuer, l'**évaluation des étudiants**, la façon dont les **intervenants sont formés**. En dernier lieu sera présenté le **retour des étudiants sur cette expérience**, et enfin la façon dont le **PEL2 s'inscrit dans une démarche plus globale** de réflexions concernant les questions liées à l'insertion professionnelle.

Organisation du PEL2

L'Université Lyon1 est une université de Sciences, Santé et Sport. Le Projet de l'Etudiant de Licence (deuxième semestre) est un module intégré de façon obligatoire à tous les parcours de la première année de licence STS, Sciences Technologie et Santé, et rattaché à l'Unité d'Enseignement Transversale. Tous les étudiants de première année de Licence des parcours Biologie, Maths-Info et Physique-Chimie-Sciences de l'Ingénieur ont un découpage d'Unités d'Enseignements suivant le même modèle : au second semestre ils doivent suivre cinq UE, dont quatre en lien avec la mention qu'ils ont choisie et une appelée « transversale », comprenant la méthodologie de recherche documentaire, les langues, le sport et le PEL2.

La grande force de Lyon1 est d'avoir rendu ce module obligatoire à tous les étudiants de cette licence, au même titre que l'informatique par exemple sur d'autres semestres. Crédité de deux ECTS (*European Credit Transfer System*) sur les six affectés à l'unité d'enseignement et les trente à acquérir dans le semestre, le PEL2 a concerné au semestre de printemps 2011 environ 1200 étudiants répartis dans 40 groupes de Travaux Dirigés, d'une trentaine d'étudiants chacun. Etant évalués et notés sur cet enseignement pour valider leur diplôme, les étudiants y participent systématiquement. Et si beaucoup viennent au départ contraints et forcés, les évaluations montrent que la majorité y trouve un intérêt non négligeable dont il sera question plus loin.

L'objectif de cet enseignement n'est pas de sanctionner le projet personnel de l'étudiant, qui en première année peut être à l'état d'ébauche à peine esquissée. Il est au contraire de **proposer une méthodologie de travail et de réflexion sur son projet calquée sur la démarche du chercheur**. Cette démarche pourra être utilisée et réutilisée par l'étudiant tout au long de son parcours universitaire et professionnel afin de se poser les bonnes questions concernant son **projet** professionnel – et personnel – et d'y apporter les réponses les plus pertinentes possibles. **C'est l'acquisition et la mise en pratique de cette méthodologie qui sont évaluées, non le projet en lui-même.**

Lors du premier cours, qui se passe en amphithéâtre, cette démarche est présentée aux étudiants par un binôme Enseignant-Chercheur/ Consultant du SOIE – Service d’Orientation et d’Insertion professionnelle des Etudiants. Ce service de l’université a pour mission d’accompagner les étudiants dans leurs démarches liées à l’orientation et à l’insertion professionnelle et gère le module depuis sa création.

Le choix de présenter le premier cours magistral en binôme permet de légitimer le travail proposé aux étudiants, et dans sa démarche scientifique, et dans les compétences en lien avec l’insertion professionnelle apportées par le SOIE. Ces équipes transversales et pluridisciplinaires mettent également en avant la nécessaire ouverture à l’autre impliquée par le processus sous-tendant la démarche du PEL2.

Une fois la démarche présentée, chaque étudiant doit choisir une thématique professionnelle sur laquelle il désire travailler. Chacun fait son choix librement selon une stratégie propre de confirmation/infirmerie de projet déjà existant ou de découverte de métiers nouveaux. Il n’est pas question d’obliger les étudiants de biologie par exemple à travailler sur des métiers en lien avec leurs études mais bien de leur laisser la possibilité de découvrir des métiers et secteurs d’activité, que ce soit la recherche, la protection de la faune ou la flore, le commerce, l’enseignement ou les métiers des arts et de la culture par exemple. **Il n’y a pas de liste préétablie de thématiques ou de métiers**, chaque étudiant présente avec ses propres mots ce qui l’intéresse au moment de la saisie des thématiques, à charge ensuite à la responsable de la formation de s’y retrouver.

C’est en effet à partir des indications données par les étudiants que sont constitués les groupes de TD. Ces groupes doivent répondre à deux exigences :

- permettre à chaque étudiant de se renseigner sur le métier / la thématique qui l’intéresse et en discuter avec d’autres étudiants ;
- permettre à chaque étudiant de découvrir des métiers / thématiques sur lesquels il n’a pas travaillé.

Ces groupes d’une trentaine d’étudiants sont donc constitués d’équipes, homogènes quant à leurs thématiques initiales et hétérogènes dans leur ensemble. Par exemple on peut retrouver dans un groupe de trente étudiants : 4 intéressés par le professorat en physique/chimie en collège ou lycée ; 9 dont la thématique tourne autour de la programmation informatique et le web ; 4 souhaitant découvrir les métiers de la recherche ; 13 voulant travailler sur du génie civil et/ou des énergies renouvelables. Ou encore : 5 intéressés par l’astrophysique ; 5 par l’aéronautique/aérospatiale ; 4 par l’infographie ; 4 par le développement informatique ; 4 voulant découvrir le monde de la finance ; 4 intéressés par l’industrie cosmétique, en recherche et développement ou en production ; 4 voulant devenir géologues.

Ces groupes constitués sont animés par différents acteurs de l’université : des Enseignants-Chercheurs, des doctorants, et des professionnels diplômés de l’université Lyon1. En terme pédagogique, il n’est pas question de faire un cours magistral lors des TD ou d’apporter un contenu figé aux étudiants. Le rôle de l’intervenant est celui du maître-à-penser, de l’accompagnant et du facilitateur : il est là pour proposer des pistes de recherche, pour recadrer des groupes qui s’éparpilleraient trop, pour créer du lien entre les différents groupes mais dans l’idéal son intervention se limite au minimum, les étudiants devant apprendre à travailler entre eux de façon la plus autonome possible.

Cet accompagnement demandé aux intervenants ne reprenant pas un cadre classique d’enseignement disciplinaire, les enseignants ayant l’habitude d’intervenir sur d’autres contenus de formation peuvent être déstabilisés par cette approche pédagogique. En cela, l’utilisation de la méthodologie de recherche, qui sera détaillée plus loin, permet aux enseignants-chercheurs et aux doctorants notamment de s’appuyer sur des techniques et méthodes maîtrisées quotidiennement de par l’activité de recherche, et de transférer ces compétences méthodologiques dans le cadre du travail sur le projet professionnel de l’étudiant. Le recrutement et

la formation des nombreux intervenants en est ainsi simplifiée, puisque chacun se retrouve face à des méthodes connues et assimilées, bien que mises en pratique dans un contexte nouveau.

De plus, le fait que les intervenants viennent d'horizons différents permet aux étudiants de s'enrichir de cette diversité, d'avoir parfois des sources d'information non académiques qui leur permettent d'étendre le champ de leurs expérimentations. Les intervenants ont parfois eux-mêmes suivi le PEL2 ce qui leur permet de prendre du recul par rapport aux remarques faites par les étudiants lors des TD. Les « anciens » de l'université peuvent faire part de leur expérience, des difficultés rencontrées dans la définition de leur propre projet par exemple, des stratégies mises en œuvre pour dépasser les difficultés rencontrées.

Les trois premiers TD ont pour objectif de :

- préciser les objectifs du module ;
- aider les étudiants dans leurs démarches bibliographiques et leurs recherches de professionnels à interviewer ;
- faciliter les échanges entre les étudiants et la répartition des tâches ;
- donner les consignes d'évaluation.

Interviews de professionnels

Un autre point fort du module PEL2 est l'obligation qu'a chaque étudiant de rencontrer au moins trois professionnels afin de recueillir des témoignages directs. Afin de confronter ses représentations à la réalité du terrain, d'expérimenter concrètement en quoi consiste un métier parfois fantasmé, chaque étudiant doit prendre des contacts avec ces professionnels, préparer ses entretiens, aller au maximum sur les lieux de travail afin d'observer directement le plus de choses possibles. Ces rencontres peuvent s'effectuer en petits groupes, ce qui est plus rassurant pour les étudiants et permet d'éviter certains impairs mais c'est un passage obligé pour tous. De la même façon qu'une expérimentation est vectrice de compétences, la confrontation directe avec la réalité du monde du travail permet aux acteurs de se faire une idée concrète des contraintes et fonctionnements professionnels spécifiques, de confirmer ou infirmer d'autant mieux leur projet professionnel mais aussi de prendre des contacts pertinents pour une future recherche de stage ou d'emploi.

Evaluation des étudiants

Chaque étudiant est évalué individuellement par le biais du dossier qu'il rend à son intervenant. Si la « matière première » qui compose le dossier a été recueillie par le groupe d'étudiants par rapport à leur sujet de travail commun, l'analyse que chacun en fait est bien individuelle et doit répondre aux questions que se posait chaque étudiant en début de semestre, comme l'a pointé l'évaluation menée en 2010 par Dominique Gilles, Basile Bailly, Christian Guillet et Emmanuel Sylvestre.

La méthodologie suivie dans ce dossier est celle préconisée tout au long du module, celle de la recherche scientifique :

CHERCHEUR	ETUDIANT
INTRODUCTION Le chercheur a une idée à explorer = hypothèse scientifique	INTRODUCTION L'étudiant a une représentation de son projet professionnel à explorer = hypothèse projet professionnel
MATERIEL - METHODE Le chercheur s'informe de 'l'état de la science' autour de l'hypothèse scientifique = étape de recherche documentaire (autres publications, congrès, interrogation de bases de données...) +/- 1ère évolution de l'hypothèse scientifique Le chercheur élabore le protocole expérimental qui vise à vérifier son hypothèse scientifique de départ : tubes à essai ... = matériel protocole = méthode	MATERIEL - METHODE L'étudiant s'informe sur le secteur d'activité professionnel qui sera le cadre de son projet professionnel = étape de recherche documentaire (presse, organismes professionnels, CIDJ, SUIO, ONISEP, rencontres Université/Entreprises, forum...) +/- 1ère évolution de l'hypothèse du projet professionnel L'étudiant élabore la stratégie qui va lui permettre de vérifier l'hypothèse projet professionnel choix des personnes à interviewer = matériel questionnement = méthode
EXPERIMENTATION recueil des résultats bruts	INTERVIEWS mise à plat des informations recueillies
ANALYSE Le chercheur évalue la distance entre les résultats escomptés et les résultats obtenus +/- 2ème évolution de l'hypothèse scientifique	ANALYSE L'étudiant évalue la distance entre les représentations de départ et la confrontation avec la réalité +/- 2ème évolution de l'hypothèse projet pro.

SYNTHESE /ARGUMENTAIRE Ces nouvelles données appliquées à l'hypothèse scientifique de départ et à l'état de la science amènent à élaborer une nouvelle hypothèse détailler les relations de causes à effets	SYNTHESE /ARGUMENTAIRE Ces nouvelles informations appliquées aux représentations du projet professionnel de départ, aux informations recueillies (pour la théorie dans la documentation, pour le vécu lors des interviews), <u>ainsi qu'à soi-même</u>, amènent à l'élaboration d'une nouvelle hypothèse de projet professionnel (différente, confirmée, modifiée, précisée...) détailler les relations de causes à effets
CONCLUSION La nouvelle hypothèse scientifique se substitue à celle de départ	CONCLUSION La nouvelle hypothèse de projet professionnel se substitue à celle de départ
PUBLICATION	RAPPORT
COMMUNICATION/POSTER - CONGRES	PRESENTATION ORALE DU POSTER

Le dossier rendu par l'étudiant concerne donc la façon dont il s'est informé sur son sujet, la présentation qu'il fait des informations bibliographiques collectées et des témoignages de professionnels recueillis, l'évolution de son projet suite à ces observations et analyses.

Ensuite chaque groupe présente de façon collective pendant le dernier TD les métiers et secteurs d'activités découverts, **lors d'un exposé**. Cette présentation fait partie intégrante de l'évaluation : elle permet de diffuser l'information collectée aux autres étudiants, d'avoir pour certains une première expérience de présentation orale. Elle a pour support **un poster**, conçu sur le modèle des posters scientifiques, pour lequel les étudiants font bien souvent preuve d'une grande créativité. A partir de cette conception collective chaque étudiant prend la parole pour présenter une partie du travail commun.

« Pour dépasser la phase de traitement cognitif de l'expérience, et permettre l'appropriation des principaux résultats obtenus par l'étudiant et donc une intégration dans son histoire personnelle, on utilise le biais de la transmission au groupe : "on s'implique en s'exposant".

Cela permet également la relativisation des résultats par l'échange avec ceux qui ont travaillé un thème semblable et n'ont pas forcément obtenu les mêmes éléments.

Les étudiants sont également confrontés aux choix à faire pour exposer en temps limité ce qui est important pour eux et pour les autres par rapport à l'ensemble de leurs résultats. » (Fascicule des intervenants PEL2 « Découvrir les réalités professionnelles »)

Formation des intervenants

Ces groupes de TD de PEL2 sont donc constitués en fonction des thématiques et centres d'intérêt des étudiants et animés par différents acteurs de l'université : des Enseignants-Chercheurs, des doctorants et des professionnels issus de formations suivies à Lyon1. Certains intervenants émettent des préférences quant aux thématiques traitées par leurs étudiants, d'autres laissent les possibles ouverts et « s'adaptent à leur public ». Mais il serait

faux de croire que les intervenants n'accompagnent que des étudiants d'un domaine bien défini : chaque TD regroupe des étudiants aux centres d'intérêts variés afin d'être une source d'enrichissement en soi. Les intervenants, d'un groupe à l'autre et d'une année sur l'autre, découvrent eux-mêmes des métiers et secteurs d'activité différents et voient également leurs étudiants avec une autre vision de celle qu'ils peuvent avoir dans le cadre des TD disciplinaires.

Malgré tout, il est nécessaire d'avoir une approche commune concernant le **fond** du module de PEL2 afin que chaque intervenant ait intégré la logique et la philosophie de cet « enseignement » qui n'en est pas vraiment un. La **formation des formateurs** et l'accompagnement des intervenants tout au long du semestre jouent une place prépondérante dans la cohérence du dispositif, afin d'en favoriser un fonctionnement le plus homogène possible et donner aux étudiants une trame commune de travail.

Si les bases théoriques du PEL2 se trouvent entre autre dans les travaux et recherches de Denis Pelletier, Philippe Meirieu, Michel Develay, s'appuient sur des notions telles que l'apprentissage vicariant d'Albert Bandura et de formation-action, l'objectif est d'abord et avant tout de permettre aux étudiants de se retrouver dans ce dispositif, de se poser des questions pertinentes et d'acquérir une méthodologie adaptée qu'ils pourront réutiliser afin d'y apporter des réponses intéressantes. La formation proposée aux intervenants et le fascicule qui les accompagne tout au long du semestre, après avoir posé clairement les objectifs de ce module, se centrent plus sur des outils d'animation de groupes, sur des objectifs à atteindre en s'inspirant fortement de la méthode socratique d'accouchement des idées : c'est l'étudiant qui est conduit à travailler, pour faire lui-même le chemin lui permettant d'atteindre son ou ses buts.

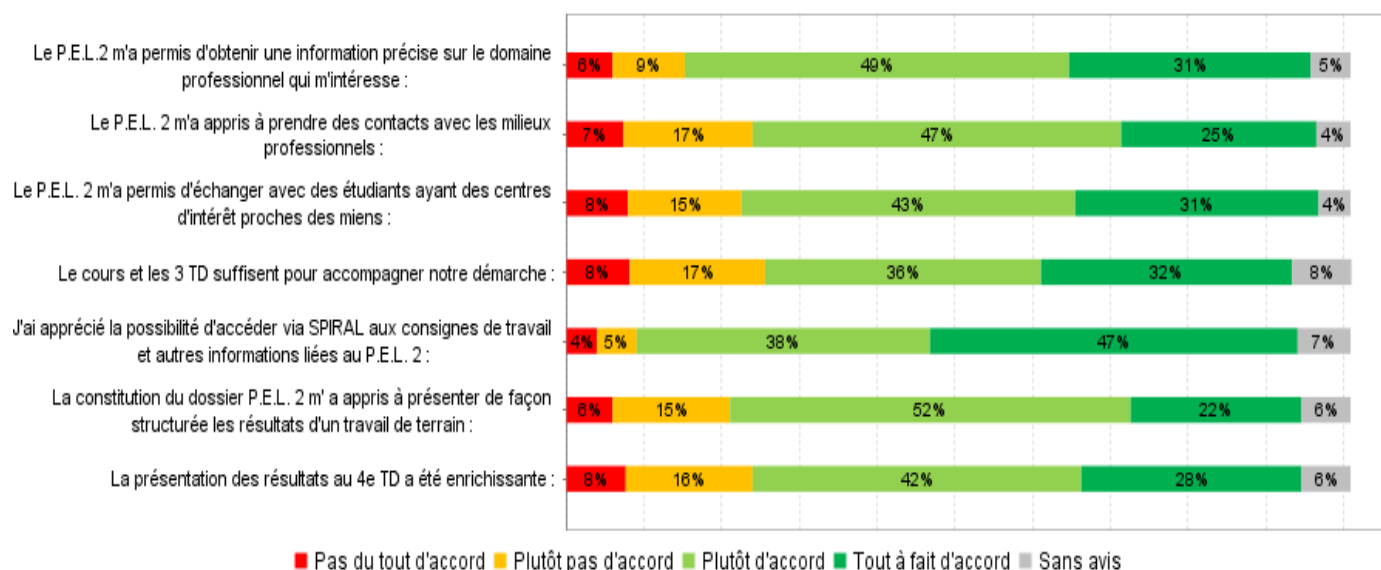
En résumé, c'est bien **l'étudiant** qui est **au cœur du dispositif**, avec **son** projet qu'il travaille. L'intervenant n'est là que pour l'accompagner, jamais pour le diriger et encore moins lui apporter des réponses toutes faites. Le positionnement classique de l'enseignant est chamboulé et remis en question, mais les intervenants participants jouent volontiers ce jeu pédagogique. Et finalement il est presque plus intéressant d'avoir un intervenant non spécialiste des contenus abordés par les étudiants puisque c'est sur l'aspect méthodologique que va porter sa contribution, sur laquelle il pourra d'autant plus se centrer qu'il n'a pas de « matière » à présenter.

Retours des étudiants-e-s sur leur expérience

Pour prendre connaissance de leur note au module, les étudiants sont incités à remplir un questionnaire anonyme d'évaluation en ligne. Le taux de réponse à ce questionnaire est ainsi de plus de 70% et permet d'avoir des résultats fiables et intéressants quant aux impressions et retours des étudiants concernant le PEL2.

Sur la promotion ayant suivi le module au printemps dernier, composée de 1158 étudiants inscrits, 995 ont une note et sont donc allés au bout du semestre. Parmi eux, seuls 95 ont une note inférieure à 10/20, la moyenne étant à 13,6/20. **Ces résultats sont stables depuis 25 ans**, malgré les cohortes d'étudiants plus ou moins importantes, les thématiques qui changent, les intervenants de sensibilités différentes.

De façon générale, les étudiants voient un intérêt à ce module qui, s'il ne transforme pas forcément leur projet professionnel, leur permet de le préciser et de le rendre plus concret :



Retour des étudiants suite à l'évaluation du PEL2, UCBL, juin 2011

Et après ?

Le PEL2 s'insère donc dans un projet d'aide à la *construction* du projet professionnel de l'étudiant. A la fin du semestre, ce projet n'est pas forcément pleinement élaboré : **il s'agit surtout d'enclencher une démarche** avec la méthodologie la plus adaptée possible **et d'initier à la « démarche réseau »** qui sera utile à l'étudiant autant en poursuite d'études qu'en recherche d'emploi et dans des processus de reconversions professionnelles ultérieures.

Au niveau de l'université, les retombées attendues de ce module qui concerne un nombre fort important d'étudiants sont également, au moins à la marge, de tisser un lien plus fort entre les études suivies par l'étudiant et son projet professionnel, mais également de diminuer les réorientations tardives ou des poursuites d'études par défaut. On peut penser en effet que si les études suivies par les étudiants *font sens*, ils arriveront plus facilement à se projeter dans un avenir plus ou moins lointain, seront plus enclins à se retrouver dans leur cursus, ou à le faire évoluer de façon à s'y retrouver, contrairement à des études suivies de façon chaotique ou au hasard. Le module PEL2 est également intégré aux parcours proposés aux étudiants en cours de réorientation et de remise à niveau scientifique, afin de les aider à se questionner sur leur projet professionnel avant le choix de leurs suites d'études universitaires.

Ce module s'inscrit de plus dans un cadre plus large d'accompagnement à la réflexion sur le projet professionnel – et personnel : la réflexion commence en première année de licence avec le PEL2, se poursuit en deuxième année avec le PEL4 dont il sera question dans la dernière intervention de ce symposium : « *L'effet papillon* » des *auditions individuelles des étudiant-e-s qui présentent leur projet personnel et professionnel*. Enfin en Master, chaque formation a maintenant l'obligation d'intégrer un module tournant autour des problématiques d'insertion professionnelle des étudiants. Cette réflexion s'inscrit donc de façon globale dans les maquettes de formation, et de plus en plus dans les préoccupations des responsables de formation.

Ce dispositif est ambitieux, du fait du nombre d'étudiants concernés (tous les étudiants de première année de licence) et de l'implication de nombre d'acteurs de l'Université : chercheurs, personnels enseignants et techniques, anciens étudiants devenus professionnels partenaires. Tous y jouent un rôle et y trouvent leur place. Mais sa mise en place se veut modeste, de par la méthode utilisée transférable en interne ainsi que dans d'autres

contextes, et avec des moyens logistiques accessibles. Malgré cela, ses retombées pour les étudiants sont à court, moyen et long termes fort importantes et lui donnent tout son intérêt et sa légitimité.

Bibliographie

Develay, M. (1998). *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, PUF, coll. l'Educateur.

Gilles, D., Bailly, B., Guillet, C., Sylvestre, E. (2010). *L'université et le projet de l'étudiant, 25 ans d'expérience : retour d'évaluation*. Conférence de clôture thème « Métier d'étudiant », Actes du congrès AIPU, Rabat.

Gilles, D., Millaud, C., Saulnier-Cazals, J., Vuillermet-Cortot, MJ. (2002). *Projet Professionnel de l'Etudiant, les nouvelles données (le livre : Passeurs de futurs et le cd-rom)*. Paris, ONISEP, collection Références.

Gilles, D., Saulnier-Cazals, J., Vuillermet-Cortot, MJ. (1994). *Socrate, le retour... pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*. Sainte-Foy, Québec, Éd. Septembre.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Seuil.

Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris, Gallimard, coll. Folio/Essais.

Documents de travail :

Fascicule des intervenants P.E.L.2 Université Claude Bernard Lyon1 « Découvrir les réalités professionnelles ».

Site web de l'association Projetpro.com : <http://www.projetpro.com>

15h10

Le transfert du dispositif Projet Professionnel de l'Étudiant

Le transfert du dispositif Projet Professionnel de l'Étudiant

ARROUS Jean, Université de Strasbourg
SAULNIER-CAZALS Josette, Ligue contre le Cancer

Résumé

Alors qu'il a été créé à l'université Claude Bernard Lyon en septembre 1984, il faut attendre 1993 pour que le *Projet Professionnel de l'Etudiant (PPE)* soit transféré à d'autres universités françaises. L'initiative de ce transfert revient à l'UIMM, puissant syndicat patronal français de la métallurgie, qui cherchait à modifier l'image de la métallurgie auprès des jeunes. L'UIMM s'adresse pour cela au département « Enseignement supérieur » de l'association Trouver-Créer, dont faisaient partie les initiatrices du *PPE*. Celles-ci, auteures de *Socrate le retour*, ont alors appliqué à elles-mêmes la démarche de projet du *PPE* pour remplir le vide institutionnel auquel elles étaient confrontées. Première étape : la création et la définition de la fonction « Pilote ». Responsable, dans son université, de la mise en œuvre et du suivi du dispositif *PPE*, le Pilote construit, organise, conduit, communique, évalue le dispositif, et convainc décideurs et intervenants. En même

temps que le transfert se développait, il a fallu former des Pilotes : l'objectif de cette formation est que, de retour dans son université, le Pilote dispose des outils pour créer le *PPE*. Cette première étape du transfert a donné lieu à évaluations. Deuxième étape : les Pilotes eux-mêmes ont alors pris le relais et émis le souhait d'échanger et de réfléchir sur leurs pratiques, à l'occasion de Séminaires. Créé en 1998, le Réseau informel des Pilotes du *PPE* donne naissance, en 2006, à l'association *Projetpro.com*, qui lui donne une assise institutionnelle en vue de la promotion du *PPE*. Troisième étape : en 2010, sous l'impulsion de la Ligue départementale contre le Cancer, une convention de partenariat est signée avec l'université de Strasbourg. Par cette convention, le *PPE* est maintenant ouvert à tout jeune malade du cancer. Le cœur du *PPE*, le travail sur l'expérience, est à la source même de cette innovation.

Mots-clés : Etudiant ; Projet professionnel ; transfert

Introduction

Le *Projet Professionnel de l'Etudiant*, ou *PPE*, a été créé en septembre 1984 à l'université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL), et B. Labrosse en a exposé le contenu dans une autre communication de ce symposium : *L'étudiant-e de première année de Licence au cœur d'un dispositif modeste et ambitieux*.

Largement en avance sur son temps, ce « petit dispositif destiné au grand nombre » constituait, pour les étudiants, une innovation majeure en termes de pédagogie du projet professionnel et ne pouvait manquer d'être transféré à d'autres universités. Il a fallu en fait attendre 1993 pour que ce soit le cas, et l'initiative de ce transfert appartient au puissant syndicat patronal français de la métallurgie : l'UIMM (Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie). En 2012, ce processus de transfert est toujours actif, et l'objet de la présente communication est précisément de présenter les grandes lignes de ce processus.

Pour mettre en œuvre un tel transfert, tout était à inventer, et toute la question était donc de savoir comment procéder. Pour saisir la démarche d'ensemble de ce transfert, il est utile de revenir sur le *PPE* lui-même en présentant une autre de ses spécificités. Tel qu'il existe, le *PPE* définit en effet un cadre global de fonctionnement, mais le respect d'un tel cadre ne signifie pas que l'on doive appliquer de façon rigide le « modèle » du *PPE*, tel qu'il fonctionne dans son université d'origine. En d'autres termes, son transfert peut donner lieu à certaines différences d'un site universitaire à l'autre, tenant compte des situations locales, sans toutefois courir le risque de dénaturer la démarche du *PPE*. Possibilité d'application souple d'un cadre défini de façon précise, c'est ce qui, à nos yeux, apparaît en filigrane de ce processus de transfert.

Une fois posé ce principe, qui est au fondement même du transfert du *PPE*, nous exposerons ce processus en trois étapes. La première, essentielle, a abouti à la création et à la définition de l'acteur majeur du transfert, responsable dans son université de la mise en œuvre et du suivi du dispositif : le « Pilote » du *PPE*. Et cet acteur, ces acteurs, il a fallu les former. Nous adjoindrons à cette première étape les évaluations qui ont été faites du *PPE* et de son transfert. La deuxième étape est celle où les Pilotes ont été suffisamment nombreux pour créer, en 1998, un Réseau qui leur a permis d'échanger et de réfléchir sur leurs pratiques, à l'occasion de Séminaires. En 2006, ce Réseau, informel, a donné naissance à *Projetpro.com*, association qui lui a donné une assise institutionnelle en vue de la promotion du *PPE*. La troisième étape correspond à la signature, en 2010, d'une convention entre la Ligue départementale contre le cancer et l'université de Strasbourg, aux termes de laquelle le *PPE* est maintenant ouvert à tout jeune malade du cancer.

Première étape : la création et la définition de la « fonction Pilote » ; la première formation de Pilotes (1993-1994)

Au début des années 90, l'UIMM a cherché à modifier auprès du public l'image des métiers de la métallurgie. Les campagnes nationales de publicité s'avérant peu efficaces, l'UIMM s'est alors tourné vers le monde de l'orientation. L'UIMM a d'abord pris contact avec les CIO (Centres d'Information et d'Orientation) et

son chemin a ensuite croisé Trouver/Créer, association de recherche et formation en orientation, dont l'originalité était d'avoir adapté, pour les collèges français, la collection québécoise « ECC : Education au Choix de Carrière », de Denis Pelletier et Gilles Noiseux, pour en faire la collection « EDC : Education Des Choix ». Suite à ces contacts, l'EDC a connu un succès certain, dont le point culminant a été atteint, en 1996, avec l'apparition de la notion d'éducation à l'orientation, dans les textes officiels.

C'est toutefois la collaboration de l'UIMM avec le département Enseignement supérieur de Trouver/Créer qui a véritablement donné des résultats sur le long terme, car de cette collaboration découle précisément le transfert que nous évoquons ici. Il faut dire que – nous sommes en 1993 - faisaient partie de ce département les auteurs de *Socrate le retour...*, qui venait juste d'être écrit. Puissant syndicat patronal, l'UIMM a ses entrées auprès du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, François Fillon. L'affaire est rondement menée, car, le 17 juin 1993, le ministre prononce une allocution qui constitue le point de départ du transfert du PPE : « S'il faut former le mieux possible l'étudiant, il faut aussi l'aider à préparer son insertion professionnelle. A titre expérimental et en accord avec l'UIMM, je réserverai une dotation spéciale pour financer dans quelques universités candidates, un module destiné à proposer aux étudiants une méthodologie leur permettant d'effectuer des choix d'itinéraires professionnels et universitaires en cohérence avec leurs aspirations mais aussi avec la réalité économique ». Le ministre indique également que cette expérimentation sera suivie d'une évaluation.

Au cours de l'été 1993, J.-P. de Jabrun, responsable des relations Jeunes-Industrie à l'UIMM, se met en relation avec le président de Trouver/Créer, et l'ingénierie du projet est confiée à J. Saulnier-Cazals : tout est à inventer !

Trois universités sont alors choisies, aussi différentes que possible quant à leur taille, leurs champs disciplinaires et leur implantation géographique : une grande université littéraire parisienne - la Sorbonne -, une grande université scientifique de province – P. Sabatier Toulouse 3 – et une petite université pluridisciplinaire, de création récente, Toulon. Contactées en décembre 1993 par J.-P. de Jabrun et J. Saulnier-Cazals, ces trois universités donnent leur accord.

Suite à cet accord, la question s'est immédiatement posée de savoir comment implanter le PPE dans chacune de ces universités et, en particulier, de déterminer la cible visée pour cette implantation : fallait-il former directement ceux qui allaient intervenir devant les étudiants du PPE ou fallait-il opérer plus en amont sur un maillon indispensable de cet enseignement nouveau ? A ce stade, la réflexion conduite dans *Socrate le retour...* a permis de décider que, pour piloter cette innovation, il fallait créer et développer une fonction nouvelle dans chacune des universités concernées. Ainsi est née la fonction « Pilote du PPE » : occupée par une ou plusieurs personnes, elle porterait la responsabilité de la mise en œuvre et du suivi du PPE.

Une telle décision est également venue de l'observation du fonctionnement du PPE à l'UCBL, depuis sa création, en septembre 1984, par D. Gilles, avec C. Millaud, conseillère d'orientation. En effet, pendant ces années 1984-1993 où le PPE a été mis en œuvre dans cette seule université, la même personne, D. Gilles, s'est chargée de l'ensemble des tâches liées à cette mise en œuvre. Le point essentiel est que l'information / formation des intervenants n'était que l'une de ces tâches. En conséquence, dès l'instant que l'on cherchait à transférer le PPE, il est apparu que la question ne pouvait pas se limiter à la seule information / formation des intervenants, encore fallait-il savoir qui allait remplir l'ensemble des tâches que D. Gilles effectuait jusque là au sein de sa propre université.

Sur ces bases, la première formation de Pilotes a été organisée en cinq journées et demie, en deux sessions de janvier et juin 94, chaque université mettant en place le PPE entre les deux sessions. Ajoutons que, en parallèle, sur décision du rectorat de Strasbourg, J. Saulnier-Cazals a été chargée d'implanter le PPE à l'université Louis Pasteur Strasbourg 1, en 1993. Quatre universités furent ainsi formées dans cette première vague de transfert du PPE.

La définition de la « fonction Pilote » est ainsi née de l'ensemble des réflexions suscitées par ce premier transfert du PPE : elle consiste, au sein de chaque université, à mettre en place, suivre et évaluer l'ensemble du dispositif lié à cet enseignement. S'adjoindre une équipe d'intervenants qu'il initie, forme et anime, n'est que l'une des tâches du Pilote. Plus généralement, il est responsable, dans son université, de la mise en œuvre et du suivi du dispositif « PPE » : il convainc décideurs et intervenants, construit, organise, conduit, communique,

évalue le dispositif. La désignation d'un ou de plusieurs Pilotes dans chaque université renvoie ainsi à un dispositif de conduite de projet, « dispositif dans le dispositif », qui semble être un garant de réussite.

Bilan d'étape : les évaluations du transfert du PPE (1994 / 1997)

L'évaluation de cette expérimentation du transfert du *PPE* a donné lieu, en juin 1994, à un rapport rédigé par A. Junter-Loiseau et J.-L. Mure, pour le compte de l'UIMM à la demande du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (cf. Bibliographie). En dehors de l'évaluation du *PPE* auprès des étudiants (question traitée, par ailleurs, dans ce symposium), les auteurs de ce rapport s'attachent à analyser les conditions de sa transférabilité.

Pour soutenir l'opportunité et la faisabilité de ce transfert, une logique d'acteurs est nécessaire, logique qui repose surtout sur des cadres convaincus, porteurs du projet. Ceux-ci doivent non seulement avoir une bonne connaissance du dispositif *PPE*, mais également être bien implantés dans leur université, et y bénéficier d'une grande légitimité et d'une réelle capacité de conviction. Conviction en direction de la présidence de l'université, des équipes d'enseignants-chercheurs volontaires ainsi que des administratifs à mobiliser, capables d'intégrer avec souplesse et performance le dispositif. L'enseignement *PPE* doit, de plus, bénéficier du même statut et de la même évaluation que les enseignements disciplinaires : il doit être obligatoire et noté.

En 1996-1997, une nouvelle évaluation du transfert du *PPE*, toujours à la demande de l'UIMM, est conduite sous la direction de J. Beillerot, professeur à l'université de Paris 10 Nanterre (cf. Bibliographie). Dans ce nouveau rapport, portant sur le transfert à onze nouvelles universités, les conditions de transférabilité sont de nouveau analysées.

Le premier constat de ce rapport est que le volontariat des universités concernées a donné aux différents acteurs un sentiment de liberté, de possibilité de tenir compte des contraintes spécifiques, d'agir à son rythme. « Du fait de ce volontariat », nous dit J. Beillerot, « il est nécessaire que le président soit favorable à ce type de projet et que des acteurs institutionnels lui consacrent une bonne partie de leur temps pour le faire vivre. Dans toutes les universités, certains sont devenus des militants de la cause *PPE* pour convaincre les responsables politiques, présenter le projet devant différentes instances universitaires, solliciter et faire adhérer des directeurs de filières et des enseignants, obtenir les moyens nécessaires ». Par ailleurs, « le projet est porté par des professionnels et des enseignants volontaires, qui s'impliquent eux aussi librement, avec le sentiment de s'engager dans une action nouvelle, à la fois pour eux et pour l'université, donc nouvelle pour les étudiants ». Les recommandations de J. Beillerot pour la mise en œuvre dans chaque université sont celles d'une stratégie d'approche pour susciter l'intérêt des enseignants. En effet, dit-il, « les enseignants, volontaires, doivent être traités comme tels. Cela signifie, selon les cas, les contacter personnellement, les inviter à des réunions, les informer, répondre à leurs questions, établir une certaine connivence avec eux, les rassurer, les accompagner (...). Lorsqu'une mesure ou un dispositif paraissent imposés de l'extérieur, sans préparation ou concertation suffisante des acteurs, il risque d'engendrer des attitudes de rejet, d'opposition et de détournement, de soulever des résistances, de liquer entre eux des acteurs particuliers ».

La désignation d'un chef de projet, appelé Pilote, est une innovation majeure, de nature à doter chaque université d'un conducteur de l'expérience et de permettre des échanges, des comparaisons, des renforcements mutuels entre l'ensemble des promoteurs du dispositif.

Ce qui a sans doute facilité le bon déroulement de l'extension, nous dit J. Beillerot, est la forme utilisée pour le transfert de savoir-faire: la connaissance du processus expérimental, l'existence d'une référence bibliographique (*Socrate, le retour...*), renvoient à une pratique bien vivante et actuelle où les acteurs peuvent être « rencontrés et sollicités pour répondre aux questions que se posent les futurs innovateurs (...), ce qui a sans doute évité des erreurs, des tâtonnements, voire des dérives »..

Toujours à l'initiative de l'UIMM, un transfert du *PPE* a été mené, en 1998-1999, pour des classes de première de six lycées. Ce transfert a également conduit à un rapport d'évaluation, élaboré par E. Scheurer et J.-Ch. Vilatte, sous la direction de P. Baranger (cf. Bibliographie). Un des constats de P. Baranger dans ce rapport vient confirmer ce qui est apparu dans les deux précédents, la fermeté du cadre permettant la souplesse du

contenu : « Il nous paraît indispensable de cadrer, dès le début, extrêmement finement le dispositif ». Que ce soit pour l'étudiant ou pour l'institution adoptant le *PPE*, cette consigne, garante de la conduite de projet, est bien la même.

Deuxième étape : le Réseau des Pilotes (1998) et les Séminaires ; l'association *Projetpro.com* (2006)

Au début de l'année 1996, au vu du résultat favorable de l'évaluation de juin 1994, l'UIMM décida d'une deuxième vague de transfert du *PPE* à d'autres universités. Diverses démarches aboutirent à la constitution d'un groupe de onze universités, qui vinrent s'ajouter aux quatre déjà engagées dans le projet. Pour les onze, la formation fut organisée en trois sessions de deux jours (décembre 1996, mars 1997 et juin 1997).

Au cours de la troisième session de cette formation, à l'Institut de Biologie Marine d'Arcachon, les Pilotes ont passé en revue les points suivants, liés au transfert : le lancement de l'opération dans chaque université, la démarche pédagogique, le déroulement pédagogique et la situation actuelle. Sur chacun de ces points, ils ont abordé les éléments de satisfaction, les objectifs atteints et non atteints, les questions soulevées. Indiquons ici les seules questions posées par les Pilotes concernant le lancement de l'opération : comment recruter les enseignants ? Faut-il les former ? Comment intéresser de nouveaux enseignants ? Comment vaincre les résistances culturelles ? Comment diminuer le scepticisme des institutions ? En quoi le *PPE* concurrence-t-il nos enseignements ? Quelle sera sa place dans la réforme (lancée par le ministre de l'époque) ? Toutes questions auxquelles il peut être répondu différemment en fonction du contexte de chaque université.

Au terme de cette session, les Pilotes ont alors décidé de créer un Réseau, dont l'activité serait marquée par un Séminaire leur permettant d'échanger et de réfléchir sur leurs pratiques. Le premier de ces Séminaires eut ainsi lieu en avril 1998 à Chamonix. A partir de là, le Séminaire se tint dans une ville universitaire où le *PPE* était implanté. Et, à partir de l'année 2000, le Séminaire devint annuel.

En 1997-1998, eut lieu une troisième vague de formation de Pilotes : au total, de 1993 à 1998, des représentants de vingt-trois universités ont ainsi été formés. Le relais des formations a ensuite été pris par le département Enseignement supérieur de Trouver/Créer.

De 1998 à 2006, le dispositif national du *PPE* a donc fonctionné sur la base de deux rendez-vous annuels majeurs : la Formation des Pilotes, qui se tenait à Lyon, gérée par Trouver/Créer, et le Séminaire du Réseau des Pilotes, qui se tenait chaque année dans une ville universitaire différente.

En juin 2006, à l'occasion du 13^{ème} Séminaire des Pilotes, qui s'est tenu à l'université René Descartes Paris 5, il a été décidé, en vue de donner une assise institutionnelle au Réseau des Pilotes, de créer une association à but non lucratif, *Projetpro.com*, dont l'objectif, la promotion du *PPE*, dépassait celui du Réseau. Professeur des universités, Pilote du *PPE* dans son université depuis 2002, Jean Arrous en est le président depuis 2006. Depuis 2007, *Projetpro.com* est domicilié à la Maison des Universités à Paris, maison qui est, entre autres, le siège de la Conférence des Présidents d'Université. Autre élément directement lié à la création de *Projetpro.com*, Formations et Séminaires sont désormais organisés par l'association. Le relais entre l'ancien mode de fonctionnement et le nouveau a véritablement été pris quand D. Gilles et J. Saulnier-Cazals ont elles-mêmes formé, pendant l'année 2006-2007, des formateurs de *Projetpro.com*. La formation de 2007 a été assurée en commun, et les formations ultérieures ont été assurées par les formateurs de *Projetpro.com*, dans les locaux de l'UCBL.

Concernant ce passage de relais, il faut souligner qu'entretemps, en 2002, le contexte institutionnel français s'était modifié, du fait de la réforme LMD (Licence / Master / Doctorat). Cette réforme constituait la « déclinaison française » d'une réforme plus globale, européenne, la Construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (C3ES), également qualifiée de processus de Bologne, et visant à construire une architecture commune des systèmes européens d'enseignement supérieur.

Depuis la réforme LMD jusqu'à aujourd'hui, le contexte institutionnel français n'a fait qu'évoluer en direction de la démarche prônée par le *PPE* depuis sa création en 1984.

Pour ce qui est de la réforme LMD, l'article 2 de l'arrêté du 23 avril 2002 relatif au grade de licence considère ainsi que : « [Les parcours types de formation] sont organisés de manière à permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet de formation et, au-delà, leur projet professionnel. Ils facilitent ainsi leur orientation ».

Dans son avis du 30 novembre 2005, le Comité national de suivi du cursus licence, comité créé dans le cadre de la réforme LMD, a émis la recommandation suivante : « Généraliser et intégrer aux parcours de formation les divers modules consacrés au projet personnel et professionnel de l'étudiant et les évaluer ».

En août 2007, la loi LRU, loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités, fait de l'orientation et de l'insertion professionnelle la troisième mission de l'enseignement supérieur, après l'enseignement et la recherche. L'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence, enfin, vient modifier en profondeur l'arrêté du 23 avril 2002. Pour ce qui nous concerne, il stipule notamment : « La formation assure des compétences pré-professionnelles fondées (...) sur l'élaboration du projet personnel et professionnel de l'étudiant (article 6). [Les parcours types de formation] sont conçus de manière à permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet personnel et professionnel en favorisant leur intégration, leur orientation et leur spécialisation au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus (article 7) ».

Dans le cadre de cette dernière réforme, a été institué, au sein de la Direction Générale de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion Professionnelle (DGESIP) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, un Comité d'orientation de la nouvelle licence, présidé par le directeur de la DGESIP. Le 19 octobre 2011, J. Arrous a pu présenter le *PPE* et les activités de *Projetpro.com* devant le Comité d'orientation, en la présence du directeur de la DGESIP.

Cette présentation devant le Comité d'orientation de la nouvelle licence clôt ainsi, pour l'instant, tout un parcours de reconnaissance institutionnelle du *PPE*, parcours débuté en 1993, du fait des contacts pris par l'UIMM auprès du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche d'alors, François Fillon. L'UIMM ayant cessé son soutien au transfert du *PPE* au-delà de la troisième vague de Pilotes, J. Arrous a pu reprendre le travail de contacts institutionnels qui avait été ainsi été abandonné. Directeur du service d'orientation (SCUIOIP) et vice-président de son université au moment de la réforme LMD, il a participé, de 2004 à 2006, aux travaux du Comité national de suivi du cursus master, ce qui lui a permis de diffuser la culture du *PPE* auprès de différentes instances nationales. A partir de 2006, il a pu procéder à cette diffusion en tant que président de *Projetpro.com*.

Troisième étape : Cancer et *PPE* : autre public, même transfert (2011)

Après avoir contribué, à partir de 1993, au transfert du *PPE* dans les universités françaises, J. Saulnier-Cazals décide de se tourner vers un autre public : celui des jeunes atteints de cancer. Spécialiste de l'orientation, elle ajoute, en 2005, à son titre de psychologue une autre spécialité, la psycho-oncologie (cf. Bibliographie), afin de donner un sens accru à son investissement professionnel. Une hypothèse guide ce choix : le *PPE* est un travail sur l'expérience. Or, le cancer est une expérience particulièrement forte, parmi les épreuves de la vie. Lorsqu'il frappe un jeune, il infléchit généralement son avenir sans qu'un accompagnement systématique soit prévu en dehors, bien entendu, des nécessaires traitements. L'idée a ainsi germé de s'inspirer de toute la réflexion menée sur le *PPE* pour proposer aux jeunes malades « quelque chose » qui fait défaut.

Une enquête conduite en 2004 par l'association Jeunes Solidarités Cancer montre, en effet, que 72,5% des répondants ont modifié leur projet professionnel depuis le début de la maladie. La France compte deux mille cas de cancer par an chez les adolescents et les jeunes adultes. C'est la troisième cause de décès après les accidents et les suicides dans cette tranche d'âge. Mais, heureusement, les chances de guérison sont accrues (jusqu'à 85%), ce qui légitime la nécessité d'une réflexion sur le projet professionnel bousculé par la maladie.

Rejoignant début 2006, en tant que psycho-oncologue, la Ligue contre le Cancer, association à but non lucratif créée en France en 1918, J. Saulnier-Cazals propose cette piste au docteur Janser, chirurgien oncologue, président du comité du Bas-Rhin de la Ligue, qui l'accueille favorablement. S'inscrivant dans une démarche de projet qui est celle du *PPE*, après différents essais, J. Saulnier-Cazals a finalement l'idée de contacter I.

Fornasieri, enseignant-chercheur et pilote *PPE* à l'université de Strasbourg, depuis 1993. Ce rapprochement permet de répondre à un appel à projets de la Ligue nationale contre le Cancer, dans le cadre du deuxième volet du Plan Cancer : « La société face au cancer ». Sortir les jeunes malades du ghetto de l'« entre soi » et permettre à l'université de s'ouvrir à la problématique du cancer, maladie de société, tel est l'objectif de ce rapprochement, très bien accueilli par la Ligue nationale. En 2010, sous l'impulsion de la Ligue départementale contre le Cancer, une convention de partenariat est signée avec l'université de Strasbourg. Cette Convention a pour effet que les jeunes, soignés ou en rémission de cette maladie, pourront suivre le *PPE* à l'université de Strasbourg, avec le statut d'« auditeur particulier », qui permet à ceux d'entre eux qui n'ont pas le bac de suivre le *PPE* : c'était là la pierre d'achoppement de cette convention de partenariat.

La signature de cette convention constitue en France une innovation. La mise en place de ce *PPE/Ligue* a été favorisée par une répartition des rôles entre ces deux institutions, qui s'inspire de la nécessaire clarté du cadre en matière de transfert du *PPE*. La coordination est ainsi assurée par I. Fornasieri, pour l'Université de Strasbourg, et, par Josette Saulnier-Cazals, pour la Ligue contre le Cancer du Bas-Rhin. A la demande des jeunes malades, cette dernière a ajouté, chemin faisant, un suivi, apparu comme le complément indispensable du *PPE* pour des jeunes fragilisés par la maladie, qui ont à la fois besoin de sortir du ghetto qu'elle constitue, tout en souhaitant fortement avoir des moments privilégiés d'échange entre eux. Leur appartenance à l'université n'est pas de même nature que celle des autres étudiants : ils sont reliés, eux, par la maladie. Le suivi n'empêche pas que l'ouverture au grand nombre, caractéristique du *PPE*, nous semble être, pour ces jeunes malades, un garant de l'espoir si important dans leur parcours.

Dès l'année 2009-2010, une élève de terminale en rémission de cancer, avait pu bénéficier, à titre expérimental, de ce dispositif. Avec la mise en application de la convention en 2010-2011, ce sont quatre « auditeurs particuliers », mêlés anonymement à d'autres étudiants, qui ont pu suivre le *PPE*. Une étudiante de master d'Ethique deuxième année a consacré son mémoire (non encore soutenu) à cette innovation. En 2011-2012, ce sont trois nouveaux « auditeurs particuliers » qui ont pu en bénéficier.

Conclusion

La relecture que nous venons de faire de vingt années de transfert du *PPE* met en évidence la condition qui a rendu possible, et durable, un tel transfert : nécessité d'un cadre strict et souple du contenu. Or, cette condition était présente dans la façon même dont le *PPE* a été conçu à son origine. Quel que soit l'endroit où s'est appliqué le transfert, le cadre est resté le même : un pilote, des intervenants volontaires, des étudiants en grand nombre, un enseignement obligatoire, l'adhésion des acteurs. Et, tout en tenant compte de ses propres spécificités, chaque institution - université, lycée, Ligue contre le Cancer - a pu ensuite endosser ce cadre pour lui donner un contenu approprié.

Nous terminerons cet exposé en faisant remarquer que la démarche du *PPE* s'appuie, on le sait, sur les trois étapes de l'ADVP, l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel : l'étudiant vit une expérience, la traite et l'intègre. Or, dans les différentes étapes du transfert du *PPE*, tout comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, c'est cette même démarche qui a été appliquée par celles et ceux qui ont transféré le *PPE*.

Bibliographie

Site de *Projetpro.com* : www.projetpro.com

Baranger P. & Scheurer E. & Vilatte J.-Ch., (1999) *Etude d'un dispositif d'éducation aux choix d'orientation expérimenté dans six lycées du Finistère*. Etude réalisée par l'Equipe de Recherche sur les Acteurs de l'Education et de la formation, Université Nancy 2. Etude sous la direction de P. Baranger à la demande de l'UIMM, Paris

- Beillerot J. (1997), *Développement de l'éducation aux choix dans 11 universités. 1996-1997*. Etude et rapport réalisé sous la direction de J. Beillerot à la demande de l'UIMM. UIMM, Paris
- Gilles, D., Saulnier-Cazals, J. & Vuillermet-Cortot, M.-J. (1994), *Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*, Editions Septembre, Québec (téléchargeable à partir du site de Projetpro.com)
- Gilles, D., Millaud-Collier, C., Saulnier-Cazals, J. & Vuillermet-Cortot, M.-J. (2002), *Projet professionnel de l'étudiant : les nouvelles donnees*, ONISEP, Paris
- Junter-Loiseau A. & Mure J.-L. (1994), *Compte-rendu d'évaluation de l'implantation de l'Education aux choix à l'université*. Réalisé par l'UIMM à la demande de François Fillon, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, UIMM, Paris
- Saulnier-Cazals, J. (2005), *Cancer, rêve et projet chez l'adolescent et le jeune adulte*. Mémoire de D.U. de Psychoncologie, Université de Haute-Alsace, sous la direction de Nicole Landry-Dattée, psychologue, psychanalyste, Institut Gustave Roussy, Villejuif

15h40: pause-santé

16h00

L'expérience d'encadrement des groupes d'étudiants du PPE, vecteur de formation pédagogique des enseignant-e-s et des doctorant-e-s

Barras, Hervé, Haute École Spécialisée-SO (Suisse); Balme, Sébastien, Université Montpellier, (France); Schaub, Mallory, Université de Genève (Suisse)

L'enseignement du Projet Professionnel de l'Etudiant (PPE), tel qu'il a été développé à l'Université Montpellier 2, présente la particularité d'être dispensé exclusivement par des doctorants. Leur mission principale consiste à encadrer des groupes d'étudiants de première année universitaire dans l'élaboration de leur PPE, tant sur des aspects administratifs, organisationnels, que théoriques et méthodologiques.

Dans une communication précédente (AIPU 2010), nous avons évalué globalement l'impact de l'enseignement du PPE sur la formation des doctorants, en particulier sur l'acquisition de compétences transversales, supposément transposables, ensuite, dans leur pratique future. Les résultats ont montré que le contexte particulier des enseignements non disciplinaires, permet aux doctorants aussi bien l'acquisition de compétences transversales que leur transposition directe dans leurs activités de recherche et d'enseignement. De toute évidence, le fait d'enseigner dans un contexte non-disciplinaire tel que le PPE constitue un atout particulier dans la formation des doctorants se destinant à une carrière d'enseignant chercheur. Si auparavant l'apprentissage de l'enseignement se faisait sur le tard et sur le tas, depuis 2007, une formation spécifique à la pédagogie universitaire est dispensée aux doctorants intervenants.

Lors de ce symposium, nous présenterons d'abord le rôle des enseignants ainsi que la formation qui leur est proposée. Nous évaluerons ensuite leurs impacts sur l'acquisition de compétences nécessaires à l'enseignement et leur transposition dans leur activité d'enseignement. Enfin nous présenterons le ressenti global des enseignants doctorants sur leur conception de l'enseignement à la suite du PPE.

« L'effet papillon » des auditions individuelles des étudiant-e-s qui présentent leur projet personnel et professionnel.

**GILLES Dominique, ATTENOT Elyne,
Université Claude Bernard Lyon 1 - France**

Résumé

A l'université Claude Bernard Lyon 1(UCBL), un module de deuxième année au semestre 4, le Projet de l'Étudiant de Licence (P.E.L.4), mise sur le fait qu'il n'est plus besoin d'accompagner la démarche d'exploration de l'étudiant qui est en mesure de réactiver de lui-même la démarche mise en œuvre au semestre 2.

Chaque étudiant-e présente individuellement en dix minutes ses objectifs professionnels actuels, son parcours personnel, ses stratégies à court terme, ses points forts et, éventuellement, d'autres alternatives à ce projet. Cette mise en situation d'entretien de motivation oblige l'étudiant au « récit » à la première personne : il doit présenter de façon cohérente les éléments de son itinéraire, passés et à venir, étape nécessaire à la structuration de l'individu.

Écouté par trois adultes (enseignants et professionnels venus tout exprès pour l'entendre), le jeune se voit valorisé, et ce moment privilégié marque une avancée vers son futur professionnel.

Ce module est obligatoire à l'UCBL depuis 1999 : les critères d'évaluation portent exclusivement sur la forme et l'argumentation, et non pas sur la validité du projet de l'étudiant.

Tout comme le P.E.L.2, ce dispositif s'appuie sur les compétences existant dans l'institution, la culture ambiante (jurys), une crédibilité avérée par la mise en place antérieure du P.E.L.2 (organisation et financements). La participation d'un grand nombre de professionnels, facilitée à l'UCBL par l'existence d'une base de données des « Anciens », jeunes diplômés de l'Université, est très intéressante, et prouve que les relations université / professionnels ne sont pas si difficiles à établir.

L'évaluation par les étudiant-e-s et les membres des jurys est très instructive sur les retombées de ce module. Cette évaluation a par ailleurs été l'occasion de mettre en place une évaluation formative en ligne, « les retours d'expérience », qui représente une étape pédagogique complémentaire

Mots-clés : motivation, bilan-projet, auto-efficacité

I

Introduction

L'expérience acquise par les équipes enseignantes de l'Université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL) dans l'accompagnement du projet personnel des étudiant-e-s, via le module de première année créé en 1984, a permis de faire émerger une demande institutionnelle remarquable au moins sur deux points :

- les responsables des premiers cycles ont intégré le fait que le processus d'orientation est progressif et que les choix des étudiant-e-s sont évolutifs, ce qui n'est pas la représentation majoritaire de la démarche d'orientation ;
- ces mêmes responsables ont suggéré au service d'orientation universitaire de réfléchir à une suite au module de première année avec la promesse de prévoir son intégration dans les maquettes de diplômes, ce qui est pour le moins original quand on connaît la difficulté de faire accepter des enseignements obligatoires non disciplinaires.

Dès lors, c'est à nouveau un travail de construction - d'ingénierie - lié à l'approche éducative en orientation, qui a été mené à la fin des années 90 à l'UCBL, aboutissant à la création d'un nouveau module obligatoire, au semestre 4 de Licence, le Projet de l'Etudiant de Licence (P.E.L.4) « Communiquer son projet personnel ».

Matériel et méthode

La population concernée (mille étudiant-e-s chaque année) présente la caractéristique d'être composée en majorité d'étudiant-e-s qui ont effectué en première année, à l'UCBL ou ailleurs, ce travail de confrontation de leur projet aux réalités professionnelles, mais aussi d'un nombre important d'étudiants qui ont bénéficié d'un accès direct en deuxième année par validation d'acquis, venant d'autres cursus (classes préparatoires, filières professionnalisées, première année cursus santé) et donc pour la plupart en réorientation.

Tout de suite s'est imposée l'idée que la préparation aux entretiens de motivation, auxquels ils allaient être régulièrement confrontés pour intégrer une formation, un stage, un emploi, était une nécessité. La simulation par ces étudiant-e-s de la situation d'entretien - situation nouvelle pour la plupart d'entre eux - pouvait être le déclencheur nécessaire pour (ré)activer la démarche d'élaboration de projets.

De plus, cela permettait de proposer un cadre pédagogique fondamentalement différent de celui mis en place au semestre deux : de l'apprentissage vicariant (cf. A. Bandura) - par l'observation - on passait à l'apprentissage par l'expérience.

La démarche proposée met en œuvre, comme en première année, la séquence vocationnelle, son activation et les principes expérientiel, heuristique et intégrateur (cf. D. Pelletier), en relançant la double démarche, exploration de l'environnement professionnel et réflexion sur soi, avec une phase de réalisation particulièrement réaliste : présenter son projet aux autres permettant d'en vérifier la cohérence pour soi-même.

Ce module, « Communiquer son projet personnel », mis en place en 1999 à l'UCBL et validé par un crédit ECTS, est obligatoire pour tous les étudiant-e-s de deuxième année de licence en sciences et technologies : il comporte une présentation en amphithéâtre, qui précise les objectifs, les modalités, donne une méthode de bilan, rappelle les outils d'exploration du projet, et chaque étudiant-e, individuellement, est auditionné-e pendant quinze minutes par un jury de trois personnes - enseignant, doctorant et professionnel. L'étudiant-e doit s'appuyer sur un support visuel (deux ou trois transparents), s'obligeant, par là même, à choisir les points forts de son projet.

Ce n'est pas un entretien de sélection mais bien au contraire une mise en situation formative : l'étudiant prend conscience en direct, et à travers les réactions du jury, de ce qu'il doit encore préciser dans son projet ou améliorer dans sa présentation. Le jury attribue une note sur quatre critères formels : la forme de l'expression

orale / la solidité des arguments et leur cohérence / la forme du support écrit, présentation, clarté / l'articulation entre l'exposé et le support écrit. Il ne s'agit pas de valider le projet en lui-même, ni de juger la faisabilité du projet professionnel ou de la stratégie envisagée.

Ce module de deuxième année fait l'hypothèse qu'il n'est plus besoin d'accompagner pas à pas la démarche d'exploration de l'étudiant : celui-ci est en mesure de réactiver de lui-même cette démarche, mise en œuvre en première année. Le module mise par ailleurs sur un effet d'entraînement des étudiants bénéficiant d'une équivalence, qui n'ont pas forcément acquis cette méthode mais qui, poussés par l'urgence de se redéfinir une trajectoire, vont suivre leurs pairs.

Résultats

On constate une mobilisation des étudiant-e-s qui « jouent le jeu » beaucoup plus spontanément que pour le module de première année, en prenant rendez-vous via une application intranet, en étant ponctuels le jour de leur audition et avec une implication personnelle dans leur présentation. Nous faisons l'hypothèse que cet engagement s'explique par l'anticipation du gain estimé par les étudiant-e-s, en termes de décision d'orientation et de préparation à l'insertion professionnelle.

Cette hypothèse et les objectifs de départ - (ré)activer la démarche d'élaboration de son projet personnel et préparer des entretiens de motivation - sont confirmés par les réponses aux questionnaires d'évaluation. On constate aussi qu'ils font très souvent le lien, le cas échéant, avec le travail effectué en première année dans le module P.E.L.2 « Projet de l'étudiant : découvrir les réalités professionnelles », en mettant en évidence son influence sur l'évolution de leur projet.

En fin de semestre, les étudiant-e-s se connectent sur le portail d'évaluation de l'université, « EVAL CONNECT », et peuvent répondre anonymement à trois questions ouvertes avec la consigne suivante : « *Pour mesurer le chemin parcouru, nous vous proposons trois points de bilan* »

- ✓ *Avant l'entretien, pendant sa préparation, j'ai découvert sur moi et sur mon objectif que...*
- ✓ *Pendant l'entretien, ce que j'ai ressenti, ce qui m'a aidé, étonné :*
- ✓ *Après cet entretien, je pense que je dois modifier, améliorer...*

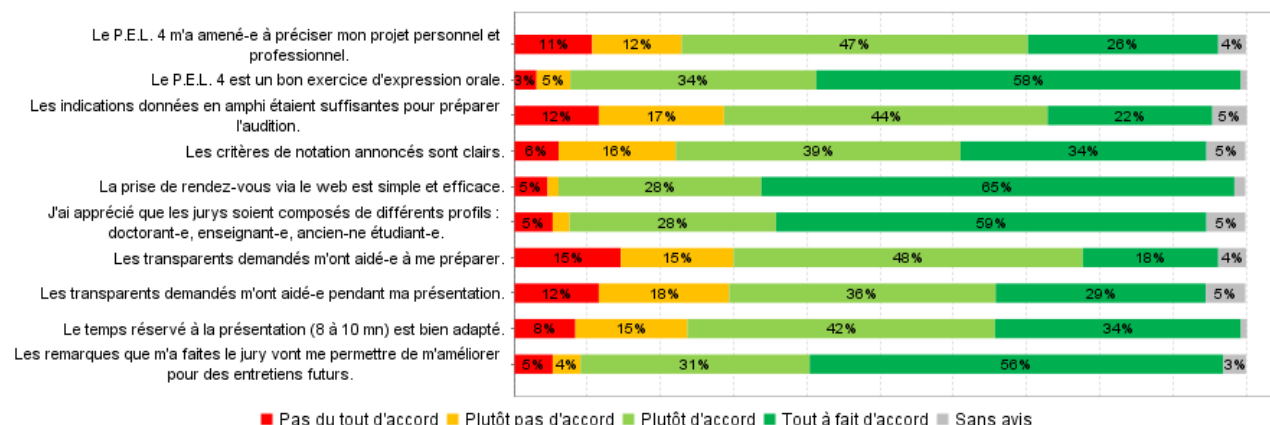
Puis leur sont proposés dix *item* de type Likert.

Ils peuvent ensuite se connecter à une application qui affiche, à titre indicatif, la note qui leur a été attribuée par le jury, ce qui bien sûr explique les 90% de réponses obtenues au questionnaire chaque semestre !

Au semestre de printemps 2011, 722 étudiant-e-s ont été auditionné-e-s, dont 666 ont répondu au questionnaire d'évaluation :

- 73% affirment que ce travail leur a permis de préciser leur projet personnel et professionnel ;
- 87% affirment qu'il va leur permettre de s'améliorer pour des entretiens futurs.

Tableau 1. Questionnaire d'évaluation du P.E.L.4 de type Likert



Mais c'est surtout les questions ouvertes qui permettent de mesurer vraiment l'impact de ce module. Il s'agit d'un « retour sur expérience » indispensable pour compléter la situation pédagogique, très concentrée, imposée aux étudiant-e-s. Il représente un temps pédagogique à part entière - démarche réflexive ou autoévaluation - permettant à chaque étudiant-e de mesurer le chemin parcouru par trois questions ouvertes concernant l'« avant/pendant/après » l'audition.

Les deux premières questions - ce qu'ils ont découvert sur eux et sur leur objectif professionnel en préparant l'audition / ce qu'ils ont constaté en passant l'audition - remettent en action, *a posteriori*, le principe heuristique de la séquence vocationnelle (cf. Pelletier) ; la troisième question - ce qu'ils doivent modifier pour leurs futurs entretiens - met en œuvre le principe intégrateur de l'expérience.

Tableau 2. 6 témoignages extraits des 447 “retours d'expérience”

des étudiant-e-s auditionné-e-s au semestre de printemps 2011.

Avant l'entretien, pendant sa préparation, ce que j'ai découvert sur moi et sur mon objectif professionnel	Pendant l'entretien, Ce qui m'a aidé, étonné ; ce que j'ai ressenti...	Après cet entretien, ce que je dois modifier, améliorer...
J'ai découvert que j'avais beaucoup de qualités pour progresser dans le monde professionnel.	J'ai été agréablement surprise de mon aisance à l'oral, qui est un élément essentiel dans le domaine professionnel	Il faudrait que j'aie plus confiance en moi. Je sais que j'ai des capacités, a moi, à présent de les mettre en valeur !
J'ai découvert que j'ai toujours voulu faire un certain métier sans forcément m'en rendre compte.	J'ai été étonnée de voir que j'étais à l'aise à l'oral.	Je dois arrêter de me dévaloriser, à cause de mon échec au concours de médecine.
J'ai appris à distinguer, à tirer des côtés positifs et d'autres négatifs de ma personnalité. J'ai appris beaucoup sur moi. Je me suis réellement consacrée à comprendre et trouver ce que je voulais faire plus tard. J'ai appris à rechercher des données sur un métier.	J'ai ressenti un peu d'angoisse au début, mais finalement une envie de faire partager un projet sur lequel j'avais travaillé et dont je suis fière. J'ai été étonné par l'écoute que j'ai reçue et les critiques très enrichissantes.	J'ai quelques points à améliorer notamment plus de recherches encore sur le métier à proprement dit. Et faire moins de divagations sur mon parcours et mes activités (en 10mn on ne doit pas tout raconter).
Découverte de ma motivation, ça m'a aidé à mettre concrètement mes idées en place	J'ai été surprise par le fait que je sache parfaitement ce que je voulais faire.	Je vais essayer de prendre plus confiance en moi, même si mon stress ne s'est pas ressenti au cours de mon entretien
J'ai découvert en moi une envie très forte vers mon projet professionnel. J'ai pu mettre en évidence tous les liens qui me liaient à ce projet et rechercher plus d'informations sur ce projet, et ça m'a donné encore plus envie de le réaliser.	Ce qui m'a étonné c'est mon assurance quand j'ai présenté mon projet que je n'avais jamais ressentie avant. J'ai été stressé tout de même mais j'ai aimé présenter devant un jury ce projet qui me tient à cœur.	Je dois un peu plus parler de moi pour que l'on puisse savoir qui je suis, à la fois sur le plan professionnel mais aussi personnel (plus parler de mes loisirs, de ce qui me plaît.) Ce fut un très bon exercice, et j'ai pu le mettre à profit lors d'un entretien d'embauche tout en tenant compte des conseils qui m'ont été donnés.
Il n'était pas bien défini, j'ai pu approfondir mes centres d'intérêt et ainsi me renseigner sur des domaines qui pouvaient m'intéresser, ainsi la piste d'un projet professionnel plus clair m'est apparue.	Les réflexions sur ma présentation m'ont bien aidé. le jury est très à l'écoute et donne les points forts et faibles, ce qui nous permet de savoir quoi améliorer pour le futur.	Me mettre plus en avant. et plus développer mon parcours qui m'a permis d'en arriver où j'en suis.

On constate également une mobilisation des intervenants qui se rendent disponibles pour auditionner ces jeunes étudiant-e-s. Une réunion d'harmonisation est proposée en début de semestre avec pour objectif principal d'attirer leur attention sur l'impact de leurs réactions face à l'étudiant-e : l'accent est mis sur la dissociation nécessaire de l'évaluation par la note et du retour oral par chaque membre du jury, qui doit être constructif, en passant de la posture de « face à face » à celle du « côte à côte ». Selon le statut professionnel de l'intervenant l'expérience est formatrice à des titres divers : les enseignants-chercheurs déclarent très souvent découvrir les étudiants, auxquels parfois ils ont enseigné dans leur discipline, sous un autre jour (projet / motivation) et être étonnés par la qualité de leurs prestations. Les doctorants, très rigoureux dans leurs suggestions, estiment que cela les aide dans leur propre réflexion d'orientation et leur préparation à une insertion professionnelle imminente. Les jeunes professionnels, diplômés de l'université, sont ravis de revenir sur le lieu de leurs études et de pouvoir faire profiter de leur expérience ces jeunes étudiant-e-s, avec la reconnaissance de l'institution qui les place aux côtés des enseignants-chercheurs, qu'ils retrouvent parfois.

Cette mobilisation de tous les acteurs dynamise bien sûr le « Pilote » - s'il en était besoin ! - qui constate qu'une cordiale complicité s'installe chez les intervenants qui se retrouvent régulièrement les jours de jurys, constitués au hasard en fonction des disponibilités de chacun, et que, par ailleurs que les quinze ou vingt étudiant-es convoqué-e-s en même temps sont souvent accompagné-e-s par des camarades venu-e-s en soutien ! A noter que depuis plusieurs années maintenant, nombre de doctorants, ou même d'enseignants-chercheurs, ont eux-mêmes vécu cette expérience comme étudiants, et s'en souviennent ! Cet état de fait est à souligner étant donné le contexte, qui est celui d'une université qui comporte 35000 étudiant-e-s et 5000 personnels.

Discussion

Peut-on considérer que le récit est une médiation qui contribue à la compréhension de soi ? Philippe Meirieu nous dit :

“ Le sujet qui raconte sa propre vie, la construit, l'invente, se donne des possibles, réinterprète, comprend ce qu'il a vécu et se donne des hypothèses pour le futur. C'est un moyen d'être le sujet de son histoire, de dire « je », ce qui est à la base du projet personnel et professionnel ” (video cd-rom *Passeurs de futurs*).

On comprend ainsi pourquoi, dans les « retours sur expérience », tant d'étudiant-e-s déclarent avoir fait des découvertes, sur eux, sur leur projet, sur leurs motivations : en effet, le module « Communiquer son projet personnel » oblige l'étudiant-e au « récit » à la première personne, en présentant ses objectifs professionnels actuels, son parcours personnel, ses stratégies à court terme, ses points forts. La confrontation de sa propre perception de son projet avec celles de trois professionnels permet d'introduire de la souplesse dans le système de représentations de l'étudiant-e-, et augmente la probabilité d'un plus grand « opportunisme vocationnel », autrement dit un « savoir devenir ».

Selon les théories interactionnistes la motivation naît de la rencontre de l'individu et de son environnement : pour Joseph Nuttin, c'est le rôle d'acteur de changement qui crée le plaisir de causalité présent dans la motivation ; trois besoins sont décrits : les besoins

- de stimulation : reconnaissance sociale ;
- de structuration : s'inscrire dans la stratégie d'établissement ;
- de progression : l'individu se développe par et dans ce qu'il fait.

L'audition des étudiant-e-s par trois représentants de l'institution et de la vie économique crée une situation tend à satisfaire cet ensemble de paramètres. Les retours d'expérience montrent que la considération ressentie au travers de l'attention qui lui est accordée par trois adultes venus tout exprès pour l'entendre, est perçue par l'étudiant-e comme très valorisante. Certains parlent même d'une motivation découverte en préparant l'audition, ou renforcée par cette expérience.

Il faut reconnaître que l'objectif de départ n'était pas aussi ambitieux et que très vite il a fallu en tenir compte pour porter la vigilance sur le rôle des membres des jurys qui auditionnent ces jeunes étudiant-e-s et qui réagissent à leur « récit », avec un impact personnel pour l'étudiant qui est important.

Près de cent intervenants auditionnent mille étudiant-e-s : leur rôle est de dynamiser et encourager, mais surtout pas d'insécuriser, démobiliser, ou renvoyer une image qui risquerait d'être définitivement négative. Il est important que ces « jurys » - l'appellation jurys qui correspond à la culture universitaire, n'est d'ailleurs pas vraiment appropriée : il n'y a pas de président de jury ! - soient composés de trois personnes de statuts différents donc de points de vue complémentaires, et non pas deux ce qui serait plus économique !

Il est important que l'information préalable donnée aux membres de ces jurys insiste sur les objectifs du module et le rôle du jury, et de pointer auprès des intervenants le *distinguo* entre les critiques (constructives) sur la prestation, ... et celles sur le projet, qui n'ont pas lieu d'être dans cette situation. Les critères d'évaluation portent exclusivement sur la forme et l'argumentation, et non pas sur la validité du projet de l'étudiant.

Cette vigilance, sous la responsabilité du Pilote du module, a permis d'éviter ces écueils et les « retours d'expérience » témoignent souvent d'une amélioration de la confiance en soi et du sentiment d'efficacité personnelle des étudiant-e-s, indispensables pour une bonne insertion professionnelle (cf. Bandura).

Le rôle du Pilote dans ce genre de dispositif est donc essentiel : c'est lui qui donne les objectifs et les consignes aux étudiant-e-s, qui forme et accompagne les membres des jurys, qui organise l'évaluation du dispositif : il est le garant de la cohérence et de l'équilibre du système.

Conclusion

En faisant référence à la métaphore de l'« effet papillon », autrement dit « à petite cause, grands effets », nous prenons le risque d'être prétentieuses ou de faire un contre-sens ! L'idée était seulement d'évoquer les effets considérables d'une audition individuelle d'un quart d'heure qui fait bouger les lignes :

- pour les étudiants qui disent eux-mêmes avoir perçu ce « je ne sais quoi », ce « presque rien » (V. Jankélévitch) qui les fait basculer vers un projet personnel ;
- pour les enseignants, qui ont à travers ces auditions une autre perception des étudiants de licence ;
- pour les doctorants - futurs candidats à un emploi - qui font l'apprentissage, vicariant, des situations d'entretien de motivation ;
- pour les jeunes professionnels diplômés de l'université, qui se sentent utiles pour leurs successeurs et complémentaires de leurs enseignants.

Mais, à l'inverse, on frémirait à l'idée des effets néfastes que pourrait engendrer ce petit module « Communiquer son projet personnel », s'il fonctionnait sans Pilote.

Bibliographie

- Bandura, A. (trad. Lecomte J.) (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, De Boeck.
- Gilles, D., Bailly, B., Guillet, C., Sylvestre, E. (2010). *L'université et le projet de l'étudiant, 25 ans d'expérience : retour d'évaluation*. Conférence de clôture thème « Métier d'étudiant », Actes du congrès AIPU, Rabat.
- Gilles, D., Saulnier-Cazals, J. (2003). *L'Université et le projet de l'étudiant ou la démarche qualité de Monsieur Jourdain...* Poster au congrès AIOSP/IAEVG, Berne. (cf. www.projetpro.com)
- Gilles, D., Millaud, C., Saulnier-Cazals, J., Vuillermet-Cortot, M.J. (2002). *Projet Professionnel de l'Etudiant, les nouvelles données (le livre : Passeurs de futurs et le cd-rom)*. Paris, ONISEP, collection Références.
- Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris, PUF.
- Pelletier, D., Bujold, R., et al. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Ed. G. Morin.
- Pelletier, D., Noiseux, G., Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal, McGraw hill.

Symposium

Local: 2223 Albert-Tessier

L'université, enjeu de la société

environnement STEPE, gestion, qualité

Positionner mieux et consciemment les institutions d'enseignement supérieur dans leur environnement STEPE

Responsable du symposium: Christine Defoin, IMPEQes (Belgique)

Résumé

L'asbl IMPEQes (Initiative de mise en partage des expériences qualité dans l'enseignement supérieur) a pour vocation, depuis cinq ans, de développer une réflexion autour du concept de qualité et d'(auto)-évaluation au sein des institutions d'enseignement supérieur. Mais elle ne s'arrête pas au simple échange d'informations ou à la mise en commun d'expériences. Elle propose aussi des formations, des colloques ou des publications et elle offre un lieu de rencontre autour de pratiques innovantes dans le domaine.

Dans le cadre de la thématique « QUELLE UNIVERSITÉ POUR DEMAIN ? » et plus précisément dans le sous-thème l'« Université enjeu de la société », IMPEQes propose un symposium d'une demi-journée intitulé

« Positionner mieux et consciemment les institutions d'enseignement supérieur dans leur environnement STEPE ».

Depuis Bologne, les institutions d'enseignement supérieur savent qu'elles ne peuvent plus fonctionner en vase clos et que mobilité, échanges ou partenariat sont devenus des maîtres mots. Mais sont-elles tout aussi conscientes de la nécessité de se définir en fonction de leur environnement STEPE ? Ce contexte social, technologique, économique, politique et environnemental est devenu désormais une donnée centrale et fondamentale indispensable à prendre en compte tant en ce qui concerne les contenus de formation que l'organisation et la gestion de l'institution.

A travers une série de retours d'expériences et de présentation d'outils concrets, ce symposium montrera comment placer consciemment l'institution d'enseignement supérieur dans un contexte sociétal global afin d'améliorer sa performance et de la faire entrer de plain pied dans la modernité.

9 h 00

Positionner l'institution dans l'environnement STEPE et le faire savoir : choisir le label ECU

Christine DEFOIN

*Qui ne se préoccupe pas de l'avenir lointain se condamne aux soucis immédiats.
Confucius*

Résumé

Placées, souvent à leur corps défendant, dans la logique du secteur marchand, les institutions d'enseignement supérieur ont besoin désormais de visibilité et d'arguments pour « vendre » leurs « produits ». C'est souvent par le biais des accréditations ou des certifications (ISO, EQUIS ou autres...) qu'elles y arrivent. Cependant seul le label ECU (Efficient CAF User) lié à l'outil diagnostique CAF (Cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques) indique la préoccupation de l'institution de se positionner dans son environnement STEPE (social, économique, technologique, politique, environnemental) et de s'adapter à lui en menant une « veille stratégique » continue.

Qu'est-ce que le Cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques (CAF) ?

On peut lire dans toutes les versions de l'outil CAF publiées à ce jour (CAF 2002, CAF 2006, CAF 2008, CAF enseignement et formation) la définition suivante:

« Le Cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques (CAF) est le résultat de la coopération initiée en 2000 entre les ministres des pays de l'Union européenne responsables de l'administration publique. Il est le fruit du travail collectif de l'IPSG (Innovative Public Service Group). (...) Le CAF est un outil diagnostique, facile d'utilisation, destiné à aider les organisations publiques de toute l'Europe à s'approprier les techniques de management par la qualité pour améliorer leurs performances. Il fournit un cadre d'auto-évaluation analogue aux principaux modèles de management par la qualité totale, l'EFQM (Fondation européenne pour la gestion par la qualité), en particulier, mais est spécialement conçu pour les organisations du secteur public. »²

Le CAF a quatre objectifs principaux :

1. Initier les services publics aux principes du management par la qualité totale et la faire progressivement évoluer, par la compréhension et l'utilisation de l'auto-évaluation, de l'actuelle séquence des activités « planifier et développer » vers un cycle PDCA³ complet ;

² CAF enseignement-formation, CFWB, 2009, page 9

³ Cycle Plan, Do, Check, Act ou Planifier, Développer, Contrôler, Adapter ou encore roue de Deming.

2. Faciliter l'auto-évaluation de l'organisation publique en vue d'établir un diagnostic et de définir les actions d'amélioration ;
3. Servir de « pont » entre les différents modèles en usage en matière de management par la qualité ;
4. Faciliter l'apprentissage par échange d'expérience (Bench learning) entre organisations du secteur public.

Comme on le verra dans la figure 1 ci-dessous, l'outil CAF est structuré en 9 critères et 28 sous-critères (comme le modèle EFQM) qui ont pour objectif de « radiographier » l'organisation/institution à un moment donné T afin de fournir un diagnostic, de lui indiquer les actions d'amélioration et de lui permettre de comparer son état au moment donné T+2ans.

Les cinq premiers critères observent les « facteurs » de l'organisation/institution, c'est-à-dire tous les éléments qui lui permettent de fonctionner (un leadership ayant une vision stratégique qu'il met en œuvre avec l'aide de ses personnels et grâce à des ressources et partenaires en vue de réaliser au mieux ses processus), tandis que les quatre autres critères, les « résultats », s'attacheront à voir si l'organisation/institution mesure ses performances tout autant que les besoins, satisfaction et attentes de toutes ses parties prenantes à savoir les personnels, les bénéficiaires mais aussi la société.

En mars 2012, près de 2700 administrations européennes ont eu recours au CAF. L'outil suscite désormais un vif intérêt en dehors de l'Union européenne : Chine, Tunisie, Brésil, etc.

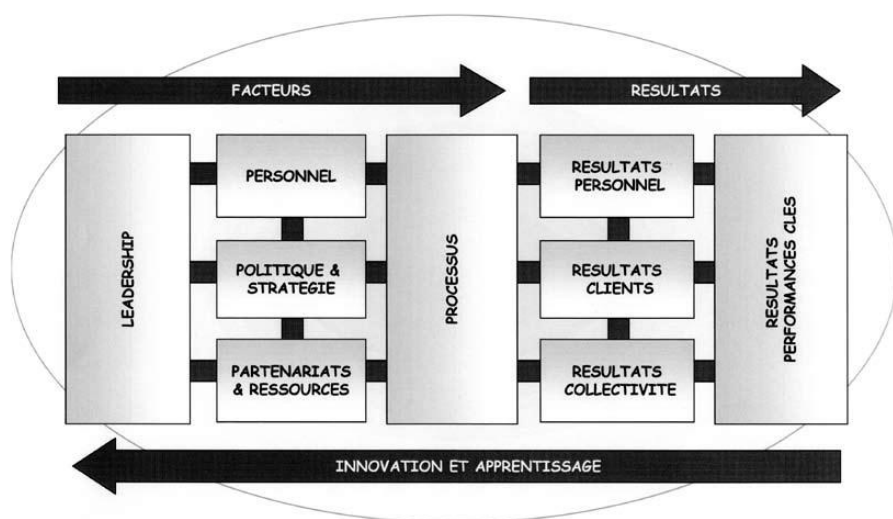


Figure 1. Le modèle CAF

Pourquoi le CAF dans une institution d'enseignement supérieur européenne?

Le fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur de l'Union européenne est, depuis 1999, fortement régi par la Déclaration de Bologne qui a introduit dans leur mode de gestion les concepts de qualité, d'harmonisation et de transparence des curricula. Toutes les Déclarations qui ont suivi celle de Bologne sont allées dans le même sens et les institutions doivent donc générer un ensemble de processus conduisant à des performances comparables (comme demandé dans la Déclaration de Berlin en 2003) et positionnées dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur ou EEES (comme demandé par la Déclaration de Bergen en 2005). Ces institutions sont, pour la plupart, des structures publiques, toutes évidemment orientées « apprenants » (comme demandé dans la Déclaration de Louvain en 2010) qui sont désormais entrées dans les démarches d'évaluation et d'amélioration (comme demandé dans la Déclaration de Louvain en 2009). Et ce

d'autant plus que des agences nationales d'évaluation ont été créées pour mener à bien un travail de mesure au terme duquel les institutions doivent fournir des preuves comparables de leurs démarches et des garanties de leur qualité comme demandé dans toutes les Déclarations depuis Bologne qui les poussent aussi à mettre en œuvre une réelle appropriation de leur fonctionnement par ses personnels et un niveau d'implication élevé de ces personnels autant que des diverses parties prenantes (comme demandé dans la Déclaration de Londres en 2007).

Dès 2007, le CAF apparaît comme une réponse possible aux questionnements des institutions de l'EEES puisque, en résumé, on peut le voir comme :

« un outil européen d'auto-évaluation orienté apprenants et parties prenantes, proposant une analyse globale destinée à élaborer un diagnostic des points forts et des points faibles du fonctionnement d'une institution d'enseignement, débouchant sur une série d'actions d'amélioration prioritaires en vue de la faire entrer dans le cycle PDCA et d'en faire une institution apprenante » (Defoin, 2009).

Cependant, il est tout aussi rapidement évident qu'une version de l'outil destinée spécifiquement à l'enseignement (tous niveaux confondus) est indispensable. Un large intérêt européen pour la mise en forme d'un CAF « enseignement » se développe parallèlement. Précédés par la Fédération Wallonie Bruxelles (Belgique) qui, dès 2008, publie sa version d'un « CAF enseignement et formation », plusieurs pays comme la Norvège, l'Italie, le Portugal, le Luxembourg ou la Slovaquie entament la réflexion. Un groupe de travail européen est alors organisé par l'organisme responsable de la diffusion du CAF, l'EIPA⁴, en charge de rédiger la version officielle du CAF « éducation » pour laquelle le texte de la Fédération Wallonie Bruxelles servira de base. C'est ce qui deviendra, en 2010, le « CAF and education » approuvé pendant le 54^{ème} DG meeting durant la présidence espagnole (Madrid, Juin 2010). La version anglaise officielle est actuellement disponible sur le site web de l'EIPA⁵.

Le modèle du « CAF and education » reste rigoureusement celui du CAF dit « administratif », son fonctionnement et sa mise en place sont identiques mais il s'adresse spécifiquement aux institutions d'enseignement et de formation de TOUS NIVEAUX, du pré-scolaire aux formations supérieures ou continuées, en Europe ou ailleurs. Les exemples ont été empruntés au monde de l'enseignement et de la formation et certains concepts ont été revus et renommés (par exemple, « apprenant » a remplacé « citoyen-client », « organisation » est devenue « institution », les processus ciblent l'éducation, la formation, la recherche, etc.).

Pourquoi se préoccuper de l'environnement STEPE dans une institution d'enseignement supérieur ?

Il n'est somme toute pas si loin le temps où l'institution d'enseignement supérieur pouvait se contenter de vivre en vase clos, préoccupée de ses seuls besoins, centrée sur sa seule recherche, sans transfert d'informations, sans ouverture vers la société, sans échanges, détentrice du savoir qu'elle délivre avec parcimonie. Mais c'était compter sans la pression d'éléments aussi divers que les réductions budgétaires, les classements académiques (celui de Shangai date de 2003), l'introduction de la valorisation des acquis (VAE), la nouvelle structure bachelier/master/doctorat comprenant des bacheliers professionnalisants en lien direct avec l'entreprise, sans oublier la logique du secteur marchand qui impose de connaître et maîtriser le contexte dans lequel on fonctionne...

Les institutions ont désormais le devoir de développer une « veille environnementale », c'est-à-dire porter une attention à l'environnement dans lequel elles se trouvent, ce qui leur permet d'anticiper les tendances et de soutenir les innovations. La notion d'environnement s'est bien élargie depuis les années 70 où l'on se contentait d'une simple « veille concurrentielle ». Et si les années 90 ont introduit l'idée de la « veille technologique », désormais, 20 ans plus tard, c'est une veille globale qui doit être conduite, une veille que l'on peut qualifier de

⁴ EIPA (European Institute of Public Administration) est le principal centre de formation pour le secteur public en Europe. L'agence centrale EIPA se situe à Maastricht. C'est le centre d'expertise et de promotion du CAF où se développent le network européen du CAF ainsi que la base de données des bonnes pratiques et des utilisateurs du CAF.

⁵ www.eipa.nl

« stratégique », activité continue d'analyse de l'environnement STEPE (c'est-à-dire social, technologique, économique, politique - pour ne pas dire géopolitique - et environnemental proprement dit), en vue d'anticiper son évolution et ses changements, pour adapter les cursus et mieux comprendre l'impact que les formations dispensées par l'institution peuvent avoir.

La veille est une attitude et il ne s'agit de faire de la veille pour de la veille. L'analyse doit correspondre à un besoin et à une stratégie particulière, à un but précis et à court ou moyen terme. Faire de la « veille stratégique » est désormais à la portée de toutes les institutions sans avoir recours à des consultants externes onéreux et peu impliqués.

La place de l'environnement STEPE dans le modèle CAF

De multiples sous critères du CAF abordent la question de l'« intelligence environnementale »⁶ c'est-à-dire du positionnement de l'institution dans l'environnement STEPE et de la « veille stratégique » qui en découle:

- veille sur les décisions politiques (sous critère 1.4) ;
- veille sur les innovations du monde professionnel, sociétal, scientifique, académique (sous critère 2.4.) ;
- veille sur la disponibilité des connaissances et des informations nécessaires en temps opportun et sous des formats faciles d'accès (critère 4) ;
- veille sur le développement technologique (sous critère 4.5.) ;
- veille sur les pratiques et méthodes d'autres institutions et organisations nationales et internationales susceptibles d'inspirer l'introduction d'innovations (sous critère 5.3.) ;
- veille sur le développement personnel, la qualité de vie (critères 5 et 7) ;
- veille constructive par rapport à la démarche qualité ;
- etc.

Mais c'est particulièrement clair dans le critère « résultats » 8 du modèle CAF portant sur la mesure des besoins, satisfaction et attentes des parties prenantes de l'institution qui se définit comme suit :

«Critère 8 : Résultats auprès de la collectivité : Les résultats obtenus par l'institution d'enseignement et de formation en termes de satisfaction des besoins et des attentes de la communauté locale, nationale et internationale. Cela peut inclure la perception de l'approche et de la contribution de l'institution quant à la qualité de vie, l'environnement et la préservation des ressources globales, ainsi que les mesures internes d'efficacité (...).

Les institutions d'enseignement et de formation produisent un impact sur la société en raison de la nature même de leur activité première ou du fait de leur mandat officiel (...).

Le critère 8 évalue l'impact, intentionnel ou non, de l'institution sur la société, à savoir les effets globaux des politiques menées par l'institution, autres que ceux liés à ses missions essentielles, son mandat officiel ou ses activités premières. »(CAF enseignement et formation, 2008). (Dochot dir., 2009, p. 51)

Le critère 8 se compose lui-même de deux sous critères :

Tableau 2. Critère 8 du modèle CAF

Prendre en compte les résultats de l'institution sur la société en ce qui concerne :
--

⁶ On peut se référer aussi au modèle de l'AFDIE (Association Française pour le Développement de l'Intelligence Economique) couvrant l'ensemble des activités matérielles et immatérielles de l'organisation face à son environnement.

8.1 Les résultats des mesures de la performance sociétale perçus par les parties prenantes
8.2 Les indicateurs de la performance sociétale établis par l'institution

On trouve dans le sous critère 8.1 des exemples d'actions sociétales qui pourraient être mesurés :

- « manière dont les réalisations de l'institution d'enseignement et de formation influent sur la qualité de vie des citoyens/clients ;
- impact sur la qualité de vie ;
- réputation générale de l'institution ;
- retombées économiques sur la société aux plans local, régional, national et international ;
- approche des questions environnementales (par exemple, perception de l'empreinte écologique, performance énergétique, protection contre le bruit, pollution de l'air) ;
- impact environnemental sur la société aux plans local, régional, national et international ;
- etc. » (Dochot dir., 2009, p. 52-53)

On trouve dans le sous critère 8.2 des exemples d'indicateurs qui peuvent servir à étalonner l'action sociétale de l'institution :

- « nombre et qualité des relations avec les autorités locales, les groupes et les représentants de la communauté ;
- importance de la couverture médiatique reçue (nombre, taille, contenu). ;
- aide aux personnes socialement désavantagées
- nombre/types d'actions en faveur de l'intégration et de l'acceptation des minorités ethniques ;
- soutien apporté aux projets de développement internationaux ;
- soutien à l'engagement civique tant des apprenants et autres parties prenantes que des collaborateurs ;
- efficacité des échanges de connaissances et d'informations avec des tiers (par exemple, nombre d'organisations de conférences tout public, nombre d'interventions dans des colloques nationaux ou internationaux, services d'expertise et de conseils aux entreprises, etc.) ;
- nombre et nature des programmes de prévention des risques de santé et d'accidents à destination des apprenants, des citoyens/clients et des collaborateurs ;
- activités de l'institution destinées à préserver et entretenir les ressources ;
- etc. » (Dochot dir., 2009, p. 53-54)

Rôle et intérêt du Label ECU

Jusqu'en 2011, aucun signe distinctif ne permettait d'identifier une organisation/institution qui s'auto-évaluait par l'outil diagnostique CAF. Or, les utilisateurs réclamaient une validation de leur pratique. Désormais placées dans la logique concurrentielle du secteur marchand, les institutions d'enseignement supérieur exprimaient, par exemple :

« leur souci de donner une visibilité à leur démarche, le besoin de reconnaissance pour leur choix d'un outil diagnostique « différent », l'envie d'officialiser, en quelque sorte, leur appartenance à un « réseau » d'utilisateurs CAF ou, tout simplement, le souhait compréhensible et respectable de rendre leur mode de gestion clairement identifiable par leurs parties prenantes » (Defoin, 2011).

En 2011, c'est chose faite, il existe un label ECU (Efficient CAF User) d'autant plus nécessaire que le nombre des utilisateurs du CAF ne cesse d'augmenter (près de 2700 utilisateurs en Europe en mars 2012). La forme du label ECU est proche du feed-back externe, de l'accompagnement ou de la revue par les pairs. Le label est octroyé pour deux ans à l'issue de la visite des « acteurs du feed-back externe » appelés les EFAC, il est gratuit et, bien que sa gestion soit aux mains des états membres de l'Union, le Centre de ressources CAF de l'EIPA apportera son soutien par un certain nombre d'actions :

- « la promotion de la labellisation CAF à l'échelon européen ;
- l'initiation des correspondants nationaux CAF à la procédure ;
- la mise en place d'un dispositif de formation commun destiné aux évaluateurs responsables de la labellisation,
- la coordination de l'aide aux Etats membres n'ayant pas désigné d'organisateur national,
- etc. » (Correspondants CAF, 2011)

Les acteurs du feed-back externe n'auront pas d'autre mission que de valider l'utilisation correcte et efficace de l'outil ainsi que le respect de la méthodologie CAF et de mesurer comment le changement est devenu une valeur active dans l'institution et est un gage de sa maturité en qualité.

Conclusion

Par l'obtention du label ECU, l'institution, outre qu'elle verra sa visibilité augmentée, offrira à l'apprenant la certitude de s'inscrire et d'étudier dans une structure orientée « clients ». A ses personnels, elle donnera la garantie qu'elle prend en compte leurs besoins et leurs attentes et qu'elle attend d'eux une attitude pro-active en mettant entre leurs mains l'exercice d'auto-évaluation. Mais surtout, elle renverra à ses parties prenantes et à la société en général, l'image d'une institution inscrite dans la culture d'un développement soutenable⁷ structuré, pour qui les processus de changement, d'amélioration et d'adéquation aux changements de l'environnement STEPE sont constamment en cours grâce à une « veille stratégique » réfléchie et liée à des objectifs précis, réalistes et fortement contextualisés.

Bibliographie

Dochot J.M. et Defoin C. (2007). Le Cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques (CAF) et l'enseignement supérieur . In *Les démarches Qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, de HELDENBERGH A. (dir.) et al., Paris: L'Harmattan, Collection Questions contemporaines,.

Dochot J.M. (dir.) et al. (2009). *CAF enseignement et formation*. Communauté française Wallonie Bruxelles.

Correspondants CAF. (2010). *Feed-back externe sur le CAF, une opportunité pour les utilisateurs du CAF, de l'auto-évaluation au feed-back externe*. Maastricht: EIPA.

Defoin C. (2009). «Le CAF enseignement-formation, un outil sur mesure pour tous les niveaux d'enseignement.» In *Pour une culture de l'évaluation*, de Defoin C. (dir.) et al. Jumet: RIPH Editions, Collection Qualité et enseignement.

Defoin C. (2011). «Rendre le changement soutenable au sein d'une institution d'enseignement grâce au label CAF ECU.» In *Pour une culture du changement*, de Defoin C.(dir.) et al. Jumet: RIPH Editions, Collection Qualité et enseignement.

Genuit H. (2008) *Le développement soutenable, controverse sur la croissance et la décroissance*, Rapport de stage dans le cadre du dispositif «génepi Work Expérience», Les Amis de la Terre, à consulter sur <http://www.amisdelaterre.org/Le-developpement-soutenable.html>

www.publicquality.be

www.eipa.nl

⁷ J'utilise le terme «soutenable» comme le fait Hélène GENUIT (Université Montesquieu Bordeaux IV)qui, à propos du « développement soutenable », envisage « ce que notre environnement peut supporter sur le long terme et (...) qui implique que les besoins de tous soient satisfaits, y compris celui de satisfaire leurs aspirations à une vie meilleure»

Les notions de long terme, de satisfaction des aspirations de tous et la redistribution égalitaire des résultats sont des concepts qui participent à ce que j'ai proposé ailleurs d'appeler, « changement soutenable ».

9h 30

Technologies : support incontournable de la qualité dans l'enseignement supérieur aujourd'hui

Dony, Marie-France, Haute École Provinciale du Hainaut – Condorcet (Belgique)

Difficile aujourd'hui de faire l'impasse sur l'importance des TIC et des TICE dans l'enseignement supérieur. Mais ces technologies peuvent aussi se mettre au service du développement d'une démarche qualité : campus numérique, logiciel d'enquête, outils de communication interne, plateforme d'e-learning, etc. Cependant, le recours à ces outils numériques ne doit pas être massif et brut mais doit, au contraire, être lié à une réflexion et une évaluation constante qui permettent d'affiner leur utilisation en fonction d'objectifs très clairement liés à l'impact sociétal.

10 h 00

Relation institution d'enseignement supérieur et entreprise : piège ou passage obligé ?

Vander Poorten Françoise, Haute Ecole en Hainaut Mons - Belgique

Résumé

Professionaliser les formations, les adapter aux terrains, répondre à la demande du monde du travail... Voilà quelques-unes des préoccupations qui envahissent l'enseignement supérieur.

Est-ce aux dépens de la formation ou, au contraire, en vue de son enrichissement ? Les contenus devront-ils désormais être taillés sur mesure pour l'entreprise ou s'agira-t-il d'un partenariat gagnant-gagnant ? L'univers professionnel dictera-t-il sa loi jusque dans la recherche ou permettra-t-il une ouverture ?

Pour répondre à ses questions une présentation des missions et objectifs de l'interface Hautes Ecoles – entreprises sera réalisée. Les résultats de différentes enquêtes auprès d'employeurs de nos diplômés seront commentés et les actions de partenariat en cours seront développées.

Pour bien appréhender l'ensemble de la problématique de l'insertion socioprofessionnelle, un partage des bonnes pratiques par exemple via une plate-forme spécifique pourrait constituer un projet permettant les discussions et la mise en commun des programmes envisageables.

Le développement du dialogue enseignement supérieur-entreprise au niveau régional, national et européen devrait encourager les parties prenantes à tirer profit de leurs expériences réciproques sans pour autant se laisser dicter toutes les stratégies nécessaires à la mise en place des programmes de formation.

De notre point de vue, les partenariats peuvent être de solides outils pour l'insertion des jeunes, à condition qu'ils soient soutenus par de véritables politiques et programmes qui visent à combler les besoins plus structurels d'une société.

Mots-clé : partenariat – enseignement - entreprise

Contexte général

La relation enseignement-entreprise est en pleine évolution. Le triple rôle de l'enseignement supérieur en tant qu'établissements d'éducation du plus haut niveau, de recherche et d'innovation de pointe, les place au centre du « triangle de la connaissance⁸ » : éducation, recherche et innovation.

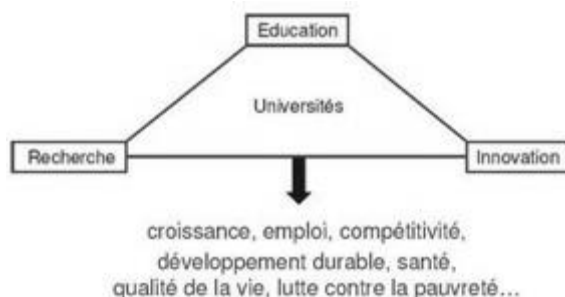


Figure 1 : Le triangle de la connaissance

L'éducation contribue à stimuler la croissance et l'emploi, il est donc nécessaire d'améliorer les interactions entre les sommets de ce triangle pour permettre de préserver le dynamisme économique et le modèle social face aux enjeux de la mondialisation et aussi du vieillissement de la population. Un des moyens est de renforcer les interactions entreprise, éducation et recherche. Il est d'une importance capitale d'intensifier les efforts consentis afin de permettre des partenariats entre les établissements d'enseignement et les entreprises et d'améliorer la qualité et les compétences clés dans les différents niveaux d'éducation et de formation. Des partenariats structurés avec le monde des entreprises sont incontournables afin que les institutions d'enseignement supérieur affirment leur rôle en tant qu'acteurs économiques, capables de répondre mieux à ce que demande la société et de développer des partenariats pour l'exploitation de la connaissance scientifique et technologique. Les entreprises peuvent aider les établissements à redéfinir leurs programmes et leurs structures de gouvernance ainsi que pallier aux insuffisances de la culture de l'innovation et de l'esprit d'entreprendre dans l'enseignement supérieur et la recherche. Mais les institutions doivent garder la maîtrise pour maintenir l'approche globale de la compétence clé « apprendre à apprendre ».

⁸ La théorie du « triangle de la connaissance » avait été mobilisée par la Commission Européenne dès les débats sur la stratégie de Lisbonne, et repose sur l'idée selon laquelle la croissance économique, la compétitivité et le développement durable se fondent sur les trois pôles de ce triangle (innovation, recherche et éducation)

Interfaces enseignement supérieur - entreprises

En ce qui concerne la Belgique francophone, deux structures principales d'enseignement supérieur existent : les universités et les Hautes Ecoles.

Le réseau LIEU (**L**iaison **E**ntreprises-**U**niversités) est né d'une initiative du Conseil des Recteurs des universités francophones de Belgique avec la mission d'assurer une concertation entre les universités dans le domaine de la valorisation de la recherche. Il s'agissait alors d'un groupe de travail informel chargé de mettre en place des mécanismes de collaboration et d'organisation. Aujourd'hui, le réseau LIEU est devenu un réseau opérationnel qui permet d'établir un dialogue avec les entreprises et les pouvoirs publics. Grâce au soutien du Fonds social européen et de la Région wallonne, les équipes de valorisation ont été renforcées et l'efficacité de leurs activités sont considérablement accrues. Ce réseau regroupe actuellement les services de valorisation de la recherche des Universités et l'interface représentant les Hautes Ecoles (cf. ci-après). Les principales missions de ce réseau sont :

- valoriser le potentiel de recherche de ses institutions pour supporter et favoriser l'innovation au sein des entreprises ;
- contribuer au développement régional par son action de valorisation de la recherche ;
- contribuer au renforcement des trois missions des universités et des Hautes Ecoles l'enseignement, la recherche et le service à la société.

Sa structure et son organisation (cf. figure 2) permettent au réseau LIEU d'évoluer constamment vers des méthodes de travail plus efficaces et pragmatiques.

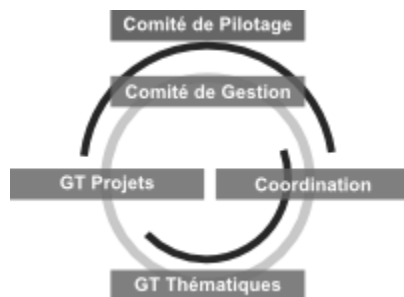


Figure 2 : organisation réseau LIEU

De par son approche collective et concertée, ce réseau contribue au développement des Universités et des Hautes Ecoles, en ce compris dans leurs missions d'enseignement. Les échanges avec le monde professionnel au travers des projets permettent d'adapter les programmes des formations mais sans mécanisme systématique.

Grâce aux synergies avec les entreprises, les recherches peuvent s'orienter vers des projets porteurs d'emplois et de développement économique. Mais l'objectif principal de la recherche dans nos Universités est de faire évoluer la connaissance et n'a donc pas nécessairement une finalité technologique ou de développement économique. Pourtant, nos Universités produisent de très nombreux résultats susceptibles d'applications utiles au développement régional. Les Régions wallonne et Bruxelles-Capitale offrent régulièrement des opportunités de financement lors d'appels à projets comme les programmes d'excellence ou les programmes mobilisateurs, au sein desquels les entreprises sont impliquées avec des partenariats « win-win ».

Cette structure coordonnée ne couvre pas encore l'ensemble des domaines de formations, les principales thématiques sont : les NTIC⁹, les matériaux, les sciences de la vie, l'énergie et l'environnement, l'agroalimentaire.

Plus particulièrement pour les Hautes Ecoles une structure appelée interface ADISIF¹⁰- Entreprises est au service des Centres de recherche associés aux Hautes Ecoles depuis 1999 dans les catégories techniques. Elle promeut la R&D de ces centres au travers de projets de recherche, de sensibilisation à la communauté scientifique et de partenariat. Elle sensibilise les enseignants et chercheurs à la propriété intellectuelle et permet la mise en réseau de chercheurs, de stagiaires et mémorants, dans différents domaines technologiques.

Cette interface collabore avec les Universités dans le cadre du réseau LIEU ce qui permet des partenariats Hautes Ecoles – Universités pour divers projets de recherche mais jusqu'à présent uniquement dans les domaines techniques. En effet, cette cellule d'accompagnement et de valorisation de la recherche en Haute Ecole est essentiellement associée aux formations de masters en sciences de l'ingénieur industriel alors que les Hautes Ecoles proposent beaucoup de formations (essentiellement bacheliers Bac+3) dans les domaines pédagogique, économique, social, artistique...

Cette structure n'a pas actuellement comme objectif d'analyser l'adéquation des contenus des programmes de formation avec les attentes du monde professionnel mais son rôle de catalyseur de la recherche et de sa valorisation est important et a inévitablement des retombées sur les enseignements.

Actions de partenariats

Pour les autres types de formations (bacheliers) la coopération entre les institutions et le monde professionnel se réalise essentiellement via les stages des étudiants et leurs travaux ou mémoires de fin d'études. De nombreux projets en lien étroit avec des entreprises sont également réalisés par les étudiants dans le cadre de leur formation.

Des enquêtes et/ou tables rondes sont menées auprès des maîtres de stages et des promoteurs de travaux de fin d'études pour analyser et améliorer les compétences acquises par les étudiants.

Pour citer un exemple concret concernant la formation d'instituteur préscolaire, un forum a été organisé avec des directions d'écoles et des enseignants de maternelle pour obtenir les avis et les suggestions sur la formation ainsi que les pistes de collaborations, en voici quelques résultats :

<i>Points à améliorer</i>	<i>Suggestions de collaborations</i>
<i>Imposer d'autres outils éducatifs, et varier ceux-ci</i>	<i>Organiser des journées de formation « Inter-écoles » (développer les aides pédagogiques à cet effet)</i>
<i>Prévoir la progression des apprentissages au sujet des outils</i>	<i>Systématiser des concertations avec les écoles maternelles</i>
<i>Encourager l'équilibre disciplinaire dans les</i>	<i>Organiser des débriefings communs (école de</i>

⁹ NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

¹⁰ ADISIF : Association des Directions des Instituts Supérieurs Industriels Francophones

<i>apprentissages, et mettre ces derniers en rapport avec l'organigramme des apprentissages</i>	<i>stage/équipe pédagogique) après le stage pour améliorer les synergies de collaboration</i>
<i>Miser sur la qualité des préparations plutôt que sur la quantité d'écrits</i>	<i>Ouvrir la plateforme numérique aux directions et maîtres de stage</i>
<i>Encourager et guider la réflexion analytique</i>	<i>Organiser un jury élargi pour le travail de fin d'études avec les maîtres de stage ou directions</i>

Plusieurs éléments ont déjà été pris en compte et ont permis des avancées, on peut mentionner la création d'une ludothèque et la mise sur pied d'une concertation systématique et annuelle avec les écoles partenaires.

Pour d'autres formations, différents exemples de pistes de collaborations avec les professionnels peuvent être cités : concours organisés dans une classe d'étudiants infographistes pour une affiche demandée par une ONG, certification pour les étudiants de la section informatique organisée par une société privée pour l'utilisation d'un logiciel...

Tous ces exemples contribuent à montrer que les collaborations sont très diverses et ont pour objectif essentiel d'améliorer l'insertion socioprofessionnelle de nos étudiants. Des partages de pratiques se réalisent d'une section à l'autre et la démarche qualité institutionnelle favorise ces échanges.

Les outils informatiques actuels favorisent cette démarche mais aucune plate-forme numérique spécifique n'est encore créée au sein de notre établissement. Une démarche institutionnelle est initiée pour orienter les contenus des formations vers une approche programme basée sur les acquis d'apprentissage et dans ce contexte un dialogue avec le monde professionnel sera précieux. Des échanges avec d'autres institutions pour prévoir des co-organisations et des discussions sur les programmes sont également en cours.

Conclusion

Le dialogue entre enseignant et professionnel reste essentiel à la condition d'avoir une ouverture suffisante et de bien cibler les acquis d'apprentissage et les compétences transversales nécessaires à l'intégration professionnelle. Il est aussi indispensable de prendre en compte la notion d'« apprentissage tout au long de la vie » qui entraîne une liaison entre la révision périodique des compétences des travailleurs et la flexibilité des modes d'acquisition des savoirs. Cette conception conduit à la mise en place d'un système de formation flexible adapté aux situations complexes et changeantes imposées par les mutations technologiques et économiques de notre société.

La collaboration enseignement supérieur-entreprise au niveau régional, national et européen devrait encourager les parties prenantes à tirer profit de leurs expériences réciproques sans pour autant se laisser « piéger » par le dictat des intérêts économiques et stratégiques du monde des entreprises.

Il est nécessaire de garder du recul et de réfléchir aux stratégies nécessaires à la mise en place des programmes de formation en combinant des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être, des expériences et des comportements.

De notre point de vue, le moment est venu de donner une vraie impulsion à la coopération enseignement supérieur-entreprise, la valeur ajoutée sociale et économique de cette collaboration devrait lui conférer un caractère encore plus prioritaire à condition qu'ils soient soutenus par de véritables politiques réfléchies. Les démarches de gestion de la Qualité et les audits des cursus et institutions restent les garants de l'efficacité des collaborations avec le monde professionnel.

Pas besoin d'être visionnaire pour penser qu'un partenariat est nécessaire mais il peut y avoir des tensions entre les impératifs liés à la rentabilité et à l'amélioration de la qualité des formations. Il faut éviter les pièges notamment ceux liés aux options éducatives inspirées des sponsorings des sociétés.

A notre avis les institutions doivent conserver la maîtrise du savoir, l'indépendance, la liberté, l'esprit de recherche et les opportunités de collaborations avec les entreprises doivent rester en terrain neutre.

Bibliographie

Communication de la Commission au Parlement Européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, *Un nouveau partenariat pour la modernisation des universités: le Forum européen pour le dialogue université-entreprise*, SEC(2009) 423, SEC(2009) 424, SEC(2009) 425

Mille M. (2004), Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, *Université, externalités de connaissances et développement local : l'expérience d'une université nouvelle* (pp.89-113) Ed. de l'OCDE

Périodique bimensuel de l'UWE (Union Wallonne des Entreprises) - Dynamisme - Février 2012 | Numéro 235 p25

Rapport d'évaluation interne - Catégorie pédagogique - Section Bachelier instituteur(trice) préscolaire Haute Ecole en Hainaut - Octobre 2009- p33

<http://www.eurosfaire.prd.fr/news/consulter.php?id=4196>

<http://www.reseaulieu.be/>

<http://www.adisif.be/fr>

10h30: pause-café

Comment la Politique Qualité de la HEPL établit, renforce et pérennise un lien étroit entre milieux professionnels et étudiants

Corswarem Julie, Haute Ecole de la Province de Liège (HEPL)

Résumé

Se positionner activement au sein de son environnement STEPE¹¹ est devenu l'un des enjeux majeurs des institutions d'enseignement supérieur. Forte de cette conviction, la Haute Ecole de la Province de Liège (HEPL) intègre cette volonté au sein de sa Politique qualité et œuvre notamment pour une offre de formations en réponse à l'évolution des besoins des milieux professionnels et pour une participation active dans des projets de recherche appliquée. Soucieuse de l'intégration de ses diplômés sur le marché du travail et souhaitant développer un lien toujours plus étroit entre étudiants et monde professionnel, la HEPL s'est dotée de différents outils participant au développement des interactions entre les deux parties.

Politique Qualité, environnement STEPE, milieux professionnels.

Introduction

A l'heure où les institutions européennes d'enseignement supérieur sont invitées à mettre en place et à développer leur système de gestion de la qualité, la question de leur positionnement stratégique au sein de leur environnement STEPE prend tout son sens. Les dimensions sociales, technologiques, économiques, politiques et environnementales colorent et façonnent le contexte particulier dans lequel prend place l'institution et orientent conséquemment ses divers champs d'actions et de développement.

Le positionnement et le déploiement de la Haute Ecole de la Province de Liège prennent notamment appui sur des outils de pilotage issus du Système de Management de la Qualité (SMQ) – formalisé depuis 2007 – qui lui servent à définir ses orientations prioritaires. Parmi celles-ci, on retrouve constamment le souci d'établir, de maintenir et de développer d'étroites et fructueuses relations avec le monde professionnel.

« Not to prove but to improve »

L'association des concepts « qualité » et « évaluation » est plutôt fréquente dans l'imaginaire collectif. Transposée au niveau du secteur des services et plus particulièrement à celui de l'enseignement supérieur, l'évaluation de la qualité peut parfois générer craintes et réticences, *a fortiori* lorsque, dans son sillage, caracolent les idées de normes ou de standards auxquels se conformer.

Cependant, l'évaluation institutionnelle ne peut se réduire au seul aspect du contrôle puisque c'est aussi par la mise en œuvre de ce dispositif que l'institution peut se munir des données utiles à un pilotage éclairé.

11. Social, technologique, économique, politique, environnemental

Comme telle, l'évaluation se place du côté des moyens nécessaires au pilotage institutionnel, elle se met au service de la décision, ne cherchant pas à établir la validité d'un système existant mais bien à l'améliorer et à le consolider.

Le Système de Management de la Qualité de la HEPL

Alors que l'AEQES¹² s'attache à piloter des exercices d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur au niveau des cursus en Fédération Wallonie-Bruxelles, la Haute Ecole de la Province de Liège a quant à elle souhaité développer complémentirement un Système de Management de la Qualité au niveau institutionnel.

Née de la fusion de trois Hautes Ecoles provinciales en 2007, la HEPL s'est alors inspirée de l'Approche Processus¹³ pour structurer de façon cohérente l'ensemble des démarches qualité jusqu'avant cela mises en œuvre au sein des différentes implantations. Dans un premier temps, le travail a consisté à identifier les principaux processus déployés au sein de l'institution. La cartographie ainsi réalisée a permis de mettre en évidence sept processus à l'œuvre au sein de la HEPL :

- la gestion administrative des étudiants ;
- la communication interne ;
- la communication externe ;
- la gestion des ressources humaines ;
- le bien-être des étudiants ;
- la gestion des ressources matérielles et pédagogiques ;
- la gestion pédagogique.

A la suite de l'identification des différents processus, leur analyse s'est structurée comme suit :

- explicitation de(s) l'objectif(s) du processus ;
- description des activités mises en œuvre ;
- identification des intervenants et des ressources spécifiques ;
- relevé des données d'entrée et de sortie ainsi que des documents associés ;
- analyse des problèmes rencontrés (causes, conséquences, gravité, fréquence) et pistes de solutions ;
- élaboration de plans d'actions ;
- suivi.

Dans un esprit clairement participatif, différents groupes de travail constitués de représentants des services concernés de la Haute Ecole et de la Direction générale de l'Enseignement de la Province de Liège se sont attelés à l'analyse des processus, à la définition des actions d'amélioration et de consolidation et à leur mise en œuvre. Les processus ayant fait ou faisant actuellement l'objet de ce travail sont la Gestion administrative des étudiants, la Communication interne, la Communication externe et la Gestion des ressources humaines.

Les actions ainsi dégagées, planifiées et réalisées à l'issue du travail d'analyse de la situation existante ont conduit à de nombreuses avancées dont les retombées ont pu bénéficier aux diverses parties prenantes de l'institution : agents administratifs, étudiants, partenaires institutionnels et professionnels, enseignants, équipe de direction...

Cette conception du travail a également concouru à l'installation progressive d'un nouveau mode de gestion au sein du Collège de Direction, permettant une gouvernance¹⁴ nouvelle et améliorée de la Haute Ecole. En effet, à l'issue de l'analyse d'un processus, le plan formalisant toutes les actions d'amélioration définies permet au Collège de Direction de suivre l'état d'avancement des travaux.

12. Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles

13. Dans cette approche, le terme processus est compris comme le regroupement des différentes activités concourant au même objectif.

14. En vue d'améliorer la gouvernance de la HEPL et la gestion de son personnel, et complémentirement aux plans d'actions, d'autres outils ont été conçus. Parmi ceux-ci, des feuilles de route formalisant les activités menées par les services assurant des missions transversales au sein de l'institution (tels que le Service d'Aide à la Réussite, la Cellule Communication, la Cellule Emploi, la Bureau des Relations Internationales et la Cellule de Coordination de la Recherche) permettent d'améliorer leur fonctionnement et de gagner en transparence et en visibilité.

Bien évidemment, ce travail d'analyse et de mise en place des améliorations fait l'objet d'une révision régulière permettant d'ancrer la démarche dans un esprit d'amélioration continue conformément à une méthodologie largement répandue en matière de qualité (PDCA : Plan-Do-Check-Act).

La Politique Qualité de la HEPL

Dans le prolongement de ces différents travaux, et plus particulièrement dans le cadre de ceux liés à la Communication externe, il est apparu important que la Haute Ecole de la Province de Liège, née d'une fusion, formalise ce qu'elle est (ses valeurs), ce qu'elle fait (son métier) et comment elle le fait (ses politiques).

Cette réflexion, davantage stratégique, a abouti à la rédaction d'une Politique Qualité qui définit les orientations et les objectifs généraux de qualité exprimés par les autorités de la HEPL en termes de satisfaction de l'ensemble de ses parties prenantes. Les axes de la Politique Qualité concernent en effet tant les étudiants (futurs, actuels et anciens) et les personnels de la HEPL que ses divers partenaires dont font partie les milieux professionnels.

Les axes de la Politique Qualité

Déclinée en huit axes, la Politique Qualité s'articule autour d'autant de champs d'actions à moyen et long termes dont le spectre des retombées intègre les diverses parties prenantes de la HEPL. Les actions définies annuellement par le Collège de Direction pour chaque axe de la Politique qualité poursuivent des objectifs d'amélioration et de consolidation qui ont trait à la *formation*, au *personnel*, à la politique de *service*, de *recherche et développement*, d'*ouverture et de partenariat*, de *communication*, de *proximité* et de *compétence*.

Parmi ces huit axes, certains participent de manière plus significative à l'intégration de la HEPL dans son environnement STEPE et à sa mise en relation avec le monde professionnel. C'est le cas des axes « formation », « personnel », « service », « recherche et développement » et « ouverture et partenariat » pour lesquels quelques illustrations de projets et actions participant à ces objectifs sont présentées ci-dessous.

Axe formation

La volonté de la HEPL est d'assurer l'insertion des étudiants diplômés sur le marché de l'emploi en leur offrant une formation en adéquation avec les besoins nouveaux et évolutifs du monde professionnel. A cet effet, la HEPL veille constamment à la qualité de ses formations par la maîtrise des processus d'enseignement et par le développement continu de son expertise pédagogique qui lui permet d'actualiser, d'élargir et de diversifier en permanence son offre de formations.

Dans le cadre de cet objectif, différentes actions sont menées sur le terrain. Parmi celles-ci, citons la participation de représentants de la HEPL (enseignants et directions), en collaboration avec des experts du monde professionnel, à l'élaboration des référentiels de compétences des formations de Bacheliers et de Masters en Fédération Wallonie-Bruxelles sous le pilotage du CGHE¹⁵. Dans le prolongement direct de ce travail, la HEPL s'attèle actuellement à la conception de profils d'enseignement, documents présentant l'organisation pratique de chacune de ses formations et les acquis d'apprentissage (ou *Learning Outcomes*) qu'elles poursuivent.

Ce travail d'explicitation des objectifs en termes d'acquis d'apprentissage nécessite l'intervention et la mobilisation de l'ensemble de l'équipe éducative, enseignants statutaires mais également professeurs invités. Ces acteurs sont invités à définir les savoirs et les aptitudes développés dans le cadre de leurs activités d'enseignement en prenant pour point de départ – et donc en centrant davantage encore leur attention sur – le point de vue de l'étudiant. Les enjoignant à réfléchir à partir de cette « nouvelle » perspective que constitue le profil de sortie des étudiants, la définition des acquis d'apprentissage constitue donc le point de départ à partir duquel l'équipe éducative pourra mener l'analyse des activités d'enseignement prévues par la formation et la

¹⁵. Conseil Général des Hautes Ecoles.

réflexion sur la place, l'organisation et la cohérence globale de ces dernières dans le processus itératif d'apprentissage.

A échéance régulière et pour (ré-)évaluer l'adéquation de chaque cursus aux évolutions du contexte professionnel, les équipes éducatives seront invitées à confronter l'organisation pratique de leur formation aux compétences définies dans le référentiel associé. Ce travail de va-et-vient entre référentiel de compétences et profil d'enseignement devrait permettre d'ajuster au mieux la teneur de ces documents (et donc celle des formations associées) par la prise en compte des évolutions du monde professionnel et des pratiques pédagogiques.

La définition des acquis d'apprentissage vise également à opérer le passage d'une logique de transmission (par le professeur) à une logique de réception et d'appropriation (par l'étudiant), le passage d'une culture individuelle à une culture collective pour donner davantage de sens aux apprentissages. Comme souligné précédemment, ce travail se nourrit de l'apport de tous les acteurs de l'équipe éducative. La mobilisation des professeurs et d'experts extérieurs autour de ce travail d'explicitation et d'analyse doit permettre d'améliorer la lisibilité et la transparence de chaque formation (pour les étudiants, pour l'extérieur – dont le monde professionnel – mais également pour les collègues), la cohérence organisationnelle de celle-ci et la concertation (inter)disciplinaire.

Un moyen de proposer des formations en adéquation avec les besoins du monde professionnel consiste donc en la prise en compte des retours de partenaires extérieurs et de professeurs invités chargés de certaines activités d'enseignement au sein de la HEPL. Une autre voie pour atteindre cet objectif relève d'une volonté de rendre l'institution proactive en matière d'offre de formations. Attentive aux évolutions du marché de l'emploi et des secteurs professionnels en développement, la HEPL inscrit dans l'axe « formation » de sa Politique Qualité la volonté d'actualiser et d'enrichir son offre de formations par le dépôt de dossiers de programmation. Parmi les nouvelles formations organisées, le « Master en Facility Management » (ou, pour reprendre sa dénomination officielle, en « Gestion des services généraux ») et le « Master en Gestion de production », ouverts depuis septembre 2011, répondent, par leurs objectifs mais aussi par leurs modalités organisationnelles particulières, aux attentes du monde professionnel. D'une durée de deux ans, ces formations sont organisées selon le principe de l'alternance : chaque semaine de cours théoriques est complétée par une semaine de formation en entreprise.

Parallèlement aux démarches mises en œuvre dans le cadre du plan d'actions issu de la Politique Qualité, diverses activités (dont les stages, les travaux et projets de fin d'études pour lesquels des membres extérieurs complètent la composition des jurys, les conférences et séminaires, les formations continues...) permettent d'établir et de maintenir un lien étroit avec les différents milieux professionnels auxquels la HEPL forme ses étudiants.

Axe personnel

La volonté d'établir et de maintenir un lien étroit avec le monde professionnel s'inscrit aussi dans l'axe « personnel » de la Politique Qualité de la HEPL qui veille à intégrer aux équipes pédagogiques des professeurs invités, experts dans les différents secteurs liés à son offre de formations. Ces professeurs sont chargés des activités d'enseignement pour lesquelles leur expertise de pointe représente un atout non négligeable en ce qu'elle permet un développement et une actualisation sans cesse renouvelés des savoirs et des aptitudes à faire acquérir aux étudiants pour les préparer au mieux au terrain de leur pratique professionnelle.

La présence de professeurs invités au sein des diverses sections de la HEPL a par ailleurs été soulignée comme une bonne pratique par les différents Comités d'experts mandatés par l'AEQES pour évaluer la qualité des cursus¹⁶ organisés. Consciente de l'atout que représentent les professeurs invités pour connecter davantage les étudiants aux réalités du monde professionnel, la HEPL réaffirme cette volonté en maintenant cet objectif présent dans les lignes d'actions définies à partir de sa Politique Qualité.

16. Les sections de la HEPL ayant fait l'objet d'une évaluation par l'AEQES à ce jour sont les formations de Bacheliers en électromécanique, agronomie, assistant-social, soins infirmiers, sage-femme, marketing, commerce extérieur, informatique de gestion, e-business et informatique et systèmes ainsi que le Master en kinésithérapie.

L'axe « personnel » de la Politique Qualité intègre également l'objectif d'offrir aux membres de l'équipe éducative la possibilité de s'inscrire dans une démarche de formation continue. Destinés à développer, actualiser et compléter leurs compétences, ces formations, séminaires, colloques... auxquels participent les enseignants permettent donc aussi de renforcer le lien entre les méthodes d'apprentissage utilisées, les savoirs et aptitudes développés chez les étudiants lors des diverses activités d'enseignement et le monde professionnel.

Axe service

Veiller à l'intégration des étudiants diplômés sur le marché du travail s'opérationnalise entre autres à la HEPL par la mise en place et le développement d'une Cellule Emploi, véritable interface entre le monde professionnel, les étudiants diplômés et ceux en passe de le devenir. Par l'« Espace Entreprise » disponible sur l'Ecole virtuelle¹⁷ de la Haute Ecole, les employeurs ont la possibilité de déposer et de gérer en ligne leurs offres d'emploi et propositions de stages et de consulter le *curriculum vitae* des étudiants (prochainement) diplômés.

A cet égard et dans le cadre d'une meilleure visibilité européenne, la Haute Ecole met à la disposition de ses étudiants le portefeuille *Europass* composé de quatre documents : le *Curriculum Vitae Europass* (modèle de *curriculum vitae* formalisé dans un schéma européen), le passeport de langues (présentation des compétences linguistiques), le supplément au diplôme *Europass* (qui permet une meilleure lisibilité du diplôme de l'enseignement supérieur et pour lequel la HEPL a été la première Haute Ecole en Fédération Wallonie-Bruxelles à obtenir le Label européen « *Diploma Supplement* ») et l'*Europass* Mobilité (relevé de toutes les activités d'enseignement poursuivies dans d'autres pays européens).

La Cellule Emploi de la HEPL accompagne également les étudiants dans l'élaboration de leurs passeport de langues et *Curriculum Vitae Europass*, les soutient et les conseille dans les diverses démarches liées à la recherche d'un emploi.

Complémentairement, l'organisation annuelle de « Job Days », journées consacrées à l'emploi, permet aux futurs diplômés de se faire une vision plus juste des attentes, des exigences et des opportunités du monde du travail. Articulées autour de divers ateliers (« Job coaching », « CV et lettre de motivation », « Entretien d'embauche », « S'installer comme indépendant »), de présentations de profils de fonction et de débouchés professionnels (par formation) par des professionnels du terrain et du recrutement, d'une bourse à l'emploi des différents pôles professionnels (distribution, services...), ces journées établissent de manière très opérationnelle le lien entre les formations organisées à la HEPL et les milieux professionnels.

Par les divers services organisés dans la lignée de sa Politique Qualité, la HEPL manifeste sa volonté double d'offrir un accompagnement aux étudiants qu'elle forme et d'être un partenaire de choix pour les milieux professionnels.

Axe recherche

Par cet axe de sa Politique Qualité, la HEPL veille constamment à être active et présente dans au moins un programme de recherche appliquée. Parmi les nombreux projets menés par la Haute Ecole, plusieurs s'inscrivent dans le programme FIRST¹⁸ créé par la Région wallonne. La Haute Ecole est aussi active en recherche fondamentale, notamment dans les domaines de la biochimie et des mathématiques.

A côté de la recherche, et dans son prolongement, le développement permet la mise au point d'applications de techniques connues à des situations nouvelles, la rendant utile à l'homme et à l'industrie, transformant ainsi la recherche en progrès social et économique.

17. L'Ecole virtuelle est la plateforme e-learning de la HEPL qui facilite les échanges d'informations (pédagogiques, organisationnelles, administratives, événementielles). Selon leur profil (étudiant, professeur, secrétaire, ancien étudiant, entreprise...), les utilisateurs ont accès à certaines fonctionnalités.

18. Le projet FIRST de la Région wallonne octroie des aides qui consistent notamment en la prise en charge par la Région pendant deux ans de la rémunération d'un jeune chercheur chargé au sein d'un laboratoire lié à une université ou une haute école, de mener à bien une recherche orientée soit vers les intérêts d'un partenaire industriel identifié qui parraine le projet, soit vers la création d'une activité nouvelle (spin-off).

Parmi les principaux secteurs concernés par ses réalisations, on peut citer l'électronique, la microélectronique et l'informatique, l'image, le contrôle et l'aéronautique et enfin la biotechnologie. Les résultats positifs de la recherche appliquée menée dans ce dernier domaine ont récemment permis d'initier un nouveau projet de spin-off dédié au diagnostic médical et biopharmaceutique, également financé par la Région wallonne dans le cadre de son programme FIRST.

Véritables connecteurs à l'environnement STEPE, la recherche et le développement sont essentiels pour le déploiement de la Haute Ecole en ce qu'ils visent à la fois à développer la renommée internationale de l'institution et à garantir un niveau scientifique élevé des enseignants.

Axe ouverture et partenariat

Enfin, la Politique Qualité de la HEPL permet la prise en compte de l'environnement professionnel par le développement de divers et multiples collaborations et partenariats. Ceux-ci sont essentiellement établis au travers de l'organisation annuelle de séminaires et de conférences thématiques, de l'intervention d'experts invités lors des séances de rentrée académique et de l'association d'experts extérieurs à ses diverses missions.

Le déploiement des collaborations et des partenariats internationaux, inscrit dans la Politique Qualité de la HEPL et réalisé par le Bureau des Relations Internationales de la HEPL, permet également la participation à différents projets internationaux, le développement de la mobilité des étudiants et des enseignants et l'appropriation de bonnes pratiques d'enseignement observées à l'étranger. A titre d'illustration et parmi les divers projets pilotés par le Bureau des Relations Internationales, l'organisation des quinzaines interculturelles permet de rencontrer et de mêler des objectifs d'ouverture interculturelle et professionnelle. Ces programmes de cours intensifs Erasmus ont récemment fait vivre aux étudiants des sections « commerce extérieur » et « assistant social » une expérience à la fois pédagogique et interculturelle, avec des condisciples roumains, français, italiens, portugais et bulgares. Les thèmes respectifs de ces deux quinzaines étaient « Le défi interculturel posé par la mobilité des travailleurs et par les entreprises s'ouvrant à l'international ou comment mieux communiquer ? » et « L'influence des politiques publiques européennes d'activation des usagers ».

Conclusion

Comme l'illustrent ces quelques exemples, la HEPL inscrit dans ses choix stratégiques sa volonté d'établir et de maintenir un lien étroit avec les milieux professionnels en répondant au mieux à leurs attentes et en se positionnant comme un interlocuteur privilégié. Que ce soit par l'intégration d'experts extérieurs dans la prise en charge d'activités d'enseignement et par leur participation aux divers événements académiques, par l'instauration d'un dispositif de formation continue à l'intention des enseignants ou d'activités et de services dédiés à l'information et à l'accompagnement des étudiants dans leur découverte du monde professionnel en passant par le déploiement de ses politiques de recherche et développement, d'ouverture et de partenariat, la HEPL manifeste son engagement à se positionner activement au sein de son environnement social, technologique, économique, politique et environnemental.

Véritable pivot et catalyseur des choix portés par la HEPL, sa Politique Qualité lui permet de dégager des actions opérationnelles à partir des grandes lignes directrices émanant de ses principaux axes stratégiques.

Revu à échéance régulière, le plan d'actions issu de la Politique Qualité permet de suivre l'état d'avancement des chantiers et des projets d'amélioration en cours mais aussi d'en dégager de nouveaux sur base de l'évolution de l'institution et de son environnement global.

Formalisant les projets et objectifs définis, ces outils de pilotage visent également à fixer les priorités d'aujourd'hui mais aussi celles de demain, de façon à anticiper au mieux les travaux à mener en regard des nouvelles directives et des prochains défis auxquels sont invitées à répondre les institutions d'enseignement supérieur.

Outils de mesure empruntés au secteur marchand au service du pilotage d'une institution universitaire

HELDENBERGH Anne, Université de Mons (UMONS),

SÉNÉCHAL Olivier, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC)

Résumé

La construction de l'espace européen d'enseignement supérieur (EEES) et les phénomènes socio-économiques constatés ces dernières années ont déclenché bon nombre d'impulsions qui génèrent des changements majeurs dans le pilotage des institutions en général, et des institutions d'enseignement supérieur et de recherche en particulier. Sous la pression du contexte changeant, nombreuses sont les universités européennes à avoir renforcé leur système de contrôle interne et à avoir tenté de mettre en place avec des degrés divers de formalisation et des intensités d'usage différentes des outils d'aide au pilotage le plus souvent issus du monde marchand. L'adaptation de ces outils à des institutions non marchandes et profondément attachées au principe de liberté académique ne manque pas de poser question(s). Pour appréhender objectivement et scientifiquement cette question, il nous semble impératif de procéder à une analyse systémique de l'université pour y construire des systèmes de pilotage intégrant la mesure de la performance. Sur la base de cette analyse, nous proposons dans cette communication d'explorer la transposabilité d'un instrument très connu d'aide au pilotage : le balanced scorecard. L'université exerçant plusieurs métiers au profit de plusieurs bénéficiaires et ses objectifs étant dès lors forcément multiples, l'utilisation du balanced scorecard nous semble particulièrement adaptée à cette polymorphie. Mais l'outil a aussi des limites et des travers qu'il convient de prendre en considération, c'est pourquoi nous souhaitons apporter un regard croisé fondé sur l'application du balanced scorecard et sa transposabilité à l'université. Une première analyse théorique alimente ici une réflexion applicative, donnant lieu à quelques recommandations dont l'objectif est de contribuer à l'amélioration de la performance globale de l'université. Le regard croisé et les propositions faisant l'objet de cette contribution émanent de deux chercheurs étant ou ayant été fortement impliqués dans la gouvernance d'institutions universitaires de taille relativement réduite, l'une belge et l'autre française, les auteurs provenant eux-mêmes de disciplines différentes : les sciences de gestion pour l'une et les sciences de l'ingénieur pour l'autre.

Introduction

En Europe, l'université en particulier et l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur en général vivent de profondes mutations. Fonctionnant pour une part importante (dans la plupart des cas) avec des moyens publics, l'université doit être en mesure non seulement de rendre des comptes mais aussi de fournir la preuve de sa performance. La culture de la mesure a envahi le terrain universitaire de manière désordonnée, et sous la pression du contexte changeant, nombreuses sont les universités européennes à avoir renforcé leur système de

contrôle interne et à avoir tenté de mettre en place avec des degrés divers de formalisation et des intensités d'usage différentes des outils d'aide au pilotage le plus souvent issus du monde marchand.

Nous proposons dans cette communication d'explorer la transposabilité d'un instrument très connu d'aide au pilotage : le balanced scorecard. Cette intervention propose d'envisager la transposition de l'outil classique de Kaplan et Norton à l'université en y intégrant une dimension critique indispensable, nous explorons plus particulièrement cette transposition pour une application aux universités belges et françaises, en nous appuyant sur nos expériences respectives d'universitaires impliqués dans le pilotage de leur établissement, et sur une des rares expérimentations menées en la matière par Augé et Al. (2010).

La communication propose d'abord une analyse rétrospective de deux décennies de balanced scorecard. Dans un article pionnier publié en 1992 dans la Harvard Business Review, Kaplan et Norton (1992) proposent un nouvel outil de pilotage de l'entreprise : le balanced scorecard ou tableau de bord prospectif ou encore tableau de bord équilibré (BSC dans la suite de ce texte). Certains auteurs (Epstein et al, 1997, Ittner et Larcker, 1998a et b, Cobbold et Lawrie, 2003 notamment) qualifient le BSC d'innovation managériale majeure. Avec près de deux décennies de recul, la proposition formulée par Kaplan et Norton paraît presque triviale tant son principe est simple: le contrôle de la seule performance financière est insuffisant pour piloter l'entreprise, d'autres perspectives doivent compléter la vision traditionnelle de la performance trop exclusivement axée sur les aspects financiers. Ainsi, Kaplan et Norton (1992) exploitent le caractère multidimensionnel de la performance en déclinant des indicateurs de contrôle selon quatre axes : la perspective financière, la perspective clients, la perspective processus internes et la perspective apprentissage organisationnel. Mais ils ne se limitent pas à une déclinaison d'indicateurs, ils développent aussi un modèle sous-jacent établissant les liaisons qui existent entre indicateurs.

Le contrôle de gestion tout entier a évolué vers des outils de reprévision par rapport à une cible au lieu des anciennes analyses d'écarts (Ponssard et Saulpic, 2001).

Au fil du temps, la proposition initiale de Kaplan et Norton (1992) évolue apportant des réponses à certaines critiques qui lui sont adressées. Et les critiques de nature conceptuelle sont nombreuses (Nørreklit, 2000 et Lorino, 2001). Le BSC souffre de faiblesses importantes liées à son architecture. Par exemple, le nombre d'axes est-il approprié ? Comment prendre en compte les interdépendances entre les axes proposés ? Quel crédit scientifique peut-on accorder à la manière dont sont établies les relations causales entre les indicateurs du BSC et la performance ? Comment traiter de façon optimale les relations circulaires qui peuvent exister entre indicateurs ? Le décalage temporel possible entre causes et effets est peu, voire pas pris en compte dans la première version du BSC. Kaplan et Norton (1996a, 1996b, 2001a, 2001b) apporteront des éléments de réponses plus ou moins satisfaisants à certaines de ces critiques légitimes.

D'autres auteurs (Cobbold, Lawrie, 2003) s'interrogent sur la nature profonde du BSC. Ce dernier peut être à la fois un instrument de mesure de la performance et un outil de suivi stratégique, voire même de révision de la stratégie. Ces trois usages du BSC ne sont d'ailleurs pas antinomiques. En effet l'outil peut permettre d'appréhender la performance dans le temps en combinant approche rétrospective et approche prospective. Il joue un rôle de suivi stratégique dès lors qu'il permet d'identifier les liens de causalité entre axes et entre indicateurs tout en formalisant des liens entre objectifs. Et il permet d'établir une véritable carte stratégique grâce aux améliorations proposées par Kaplan et Norton (2001) renforçant la méthodologie d'identification des liens de causalité entre objectifs stratégiques et indicateurs.

Ainsi donc, les travaux de Kaplan et Norton ont suscité un vaste débat qui révolutionne le contrôle de gestion mais aussi qui infléchit plus largement le management stratégique. Le BSC n'est pas parfait mais il apporte une réponse partielle au besoin criant de piloter la performance. Il s'est attaché à synchroniser la gestion financière et la gestion opérationnelle en travaillant simultanément avec les quatre perspectives (finance, clients, processus internes et innovation et apprentissage organisationnel). Il oblige à (re)penser les interdépendances entre indicateurs. Cet exercice est par nature complexe et risque de conduire à des identifications d'interdépendances incomplètes. Mais il est l'occasion d'innovations managériales en permettant à la stratégie d'émerger « au terme d'un travail d'élucidation collective interactive d'une carte stratégique » (Naro et Travaillé, 2011).

La littérature tant théorique qu'empirique consacrée au BSC met en exergue un autre écueil important de l'outil. La démarche qu'il mobilise est trop majoritairement «top-down» (entre autres Ponssard et Saulpic, 2001). Si la démarche stratégique induite par le BSC est dominée par cette tendance « top-down », il y a

clairement un risque que l'instrument soit réduit à une fonction d'alignement stratégique. Le BSC devient alors « un modèle de management stratégique canonique prégnant » (Nobre et Haouet, 2011).

L'enjeu est conceptuel car le BSC est utilisé par certaines entreprises comme un outil de contrôle diagnostique alors que d'autres l'exploitent comme un véritable instrument de contrôle interactif (Naro et Travaillé, 2011). Le BSC éclairé à la lumière des leviers de contrôle de Simons (1995) permet de combiner ce double usage diagnostique et interactif. Kaplan et Norton (1996a, 1996b, 2001a) eux-mêmes préconisent une approche interactive de leur outil qui permet alors de favoriser l'émergence de stratégies innovantes grâce à l'apprentissage organisationnel. Mais les publications de Kaplan et Norton présentent malheureusement peu d'applications concrètes du BSC comme outil interactif (Naro et Travaillé, 2011). Le management participatif est essentiel dans un système de contrôle interactif. En effet le partage d'expériences, les interactions et l'apprentissage organisationnel ne peuvent se développer que si des processus « bottom-up » sont favorisés (Augé, Naro et Vernhet, 2010). Dès lors, le BSC doit idéalement être utilisé selon deux leviers de contrôle identifiés par Simons (1995) : d'une part, selon le levier de contrôle diagnostique pour s'assurer de la bonne mise en œuvre de la stratégie et de la nécessité de son éventuel réalignement et d'autre part, selon le levier du contrôle interactif pour faire émerger des innovations stratégiques fondées sur les principes guidant l'organisation apprenante. Ce double usage recommande donc une approche combinée « top-down » et « bottom-up » et la recherche d'un fragile mais nécessaire équilibre entre les deux.

La communication propose ensuite de présenter le cadre d'expérimentation. L'objectif applicatif de la recherche présentée ici est de progresser dans l'implémentation d'un balanced scorecard dans des universités volontaires. Or les universités connaissent depuis plusieurs années une profonde évolution. Ces mutations ont des effets directs sur les modes de gouvernance et sur les réorientations stratégiques. Pour guider notre analyse de ces évolutions et argumenter nos propositions, nous considérons l'université comme étant un système général, c'est-à-dire selon Lemoigne (1994) comme un objet qui dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique. Nous proposons dans cette première partie de caractériser l'université telle qu'elle devrait exister à l'issue de ces mutations, cette caractérisation étant nécessaire à la proposition d'outils d'aide au pilotage adaptés.

La définition fonctionnelle de l'université est utile pour appréhender l'analyse des différents processus qui s'y réalisent. Un processus est un ensemble d'activités combinées en chaîne ou en réseaux dotées d'un objectif commun global matériel ou immatériel. Il requiert l'accomplissement séquentiel ou simultané d'un certain nombre d'activités distinctes. La diversité des activités de l'université est une autre de ses caractéristiques distinctives. Même regroupées au sein des missions exposées précédemment, les activités universitaires ne sont pas globalement standardisées et leur variété est grande.

De manière générale, et dans le cadre des approches de pilotage et de contrôle de gestion des systèmes de production de biens et de services, Lorino (1996) distingue deux catégories de processus par rapport à leur niveau de « proximité au client » :

- les processus primaires, dont les outputs sont porteurs de fonctionnalités pour les clients, et dont la moindre défaillance est par conséquent immédiatement ressentie par le client,
- les processus secondaires se situant en appui des processus primaires. Parmi les processus secondaires, on trouve notamment les processus de soutien méthodologiques.

A noter que les « clients » de l'université sont non conventionnels et multiples: les étudiants et/ou leurs parents qui les financent, les chercheurs, les employeurs, les collectivités locales, les contribuables, la société dans son ensemble,...

On peut enfin distinguer les processus récurrents mesurables à l'aide d'indicateurs « moyens » qui en caractérisent statistiquement le déroulement, des processus de projet relevant d'un pilotage particulier.

Nous proposons de déduire de cette caractérisation des institutions universitaires, les éléments de pertinence d'une transposition du BSC au pilotage de ces institutions, et nos propositions d'adaptation de cette approche pour rendre cette transposition opérationnelle.

L'université d'aujourd'hui est caractérisée par la massification de la population étudiante, sa relative autonomie par rapport aux institutions subsidiantes, sa dépendance croissante à l'égard des milieux économiques, les attentes de la société en matière de volume d'activité et de résultats,... Une autre spécificité de l'université moderne est le modèle de coopération-concurrence auquel elle est confrontée. Pour certaines missions comme celles d'enseignement de base, elle est plongée dans un environnement concurrentiel, alors que

pour d'autres missions comme certains pans de recherche ou de formations pointues, elle coopère avec ses concurrents directs pour atteindre une masse critique suffisante à laquelle elle n'accéderait pas sans cette coopération.

Organisation non marchande, l'université s'accommode mal de la poursuite d'objectifs purement financiers. Les aspects financiers sont d'ailleurs le plus souvent perçus au sein des universités comme des contraintes plutôt que comme des buts. Les objectifs de l'université concernent davantage une contribution sociétale : il s'agit de contribuer à la création (activités de recherche) et à la diffusion (activités d'enseignement et de services à la collectivité) de savoirs et de connaissances. L'une des principales difficultés est alors de pouvoir délimiter la contribution sociétale effective d'une université. Comment évaluer les responsabilités de l'université et celles du reste de la société ? Comment identifier la part de progrès d'une société imputable à l'université ?

La grande autonomie des enseignants et des chercheurs fragilise la cohérence stratégique. En effet la divergence des objectifs personnels rend ambiguë la définition de performance. Par ailleurs, les rapports hiérarchiques sont courts et en grande partie fondés sur la loyauté et la solidarité. Et la liberté académique rend les contrôles externes peu efficaces. L'université présente souvent une culture clanique au sens d'Ouchi (1977, 1979). De plus, la diversité des missions universitaires complexifie la mesure de la performance. Cohen et March (1974) et Musselin (1997) parlent d'ailleurs d'« anarchie organisée ». L'université vit en fait avec une triple culture didactique, scientifique et administrative. Cette complexité touche tous les axes du BSC et rend délicate l'appropriation de la stratégie par l'ensemble de la communauté universitaire.

Les clients de l'entreprise-université sont de différents types. Comme nous l'avons déjà précisé, le bénéficiaire le plus large qui profite des différentes missions exercées par l'université est la société dans son ensemble. Si on restreint à la mission de formation, le bénéficiaire direct est l'étudiant mais la perception du client peut être élargie au marché de l'emploi, aux parents qui financent les études,... Les chercheurs ont aussi beaucoup d'attentes : ils veulent que l'université leur offre un cadre de travail intellectuellement stimulant au sein d'équipes de recherche à la pointe. Les commanditaires des recherches attendent des résultats exploitables qui leur permettent de créer assez rapidement de la valeur. Cette polymorphie du client universitaire requiert sans doute de transformer l'axe clients en axe parties prenantes. Mais quelle que soit la façon de désigner cet axe du BSC, l'approche normative du client traditionnellement proposée par le BSC doit être écartée. En effet, en se limitant à la mission de formation par exemple, l'université doit être considérée comme un co-producteur de services. Elle conçoit, organise et fournit la formation mais elle a besoin de la contribution active de l'étudiant pour pouvoir être performante.

Par ailleurs, la formation et la recherche sont typiquement des services non échangeables et non standardisés. Ces particularités des services universitaires ont nécessairement un impact non négligeable sur la manière de concevoir l'axe processus internes du BSC. L'université peut garantir aux clients le respect de bonnes pratiques qu'elle aura identifiées. Mais peu d'outputs existent pour assurer une mesure classique de la performance. Il faut noter que l'université n'est pas la seule à être dans ce cas de figure. Il en va de même pour les autres niveaux de l'enseignement, pour les tribunaux, pour les hôpitaux, etc.

Il semble utile de souligner que l'axe processus internes du BSC devra aussi prendre en compte la longueur des processus à l'université. Pour bon nombre de missions universitaires, les actions se déploient sur des périodes relativement longues : contrats de recherche sur plusieurs années, activités de formation dont l'unité de temps est au mieux l'année académique, voire même les cinq années nécessaires pour obtenir un diplôme de deuxième cycle, etc. Cela implique que la performance soit appréhendée à long terme. Cette caractéristique influence le degré de réactivité des indicateurs ; il faut garder cet élément à l'esprit. L'axe financier est aussi touché par la longueur des processus. En effet les ressources sont le plus souvent non immédiatement liées au volume d'activité. Un effet de lissage intervient : si la population étudiante augmente (ou diminue), l'effet n'est pas immédiat en matière de subvention ou si un contrat de recherche n'est pas renouvelé, les équipes de recherche ne sont pas forcément dissoutes,...

Cette contribution souligne l'adéquation du BSC au pilotage d'une université mais propose aussi sa nécessaire adaptation. La quadruple perspective proposée par l'instrument est conforme avec le caractère

polymorphe de la performance universitaire. Mais il est important de pouvoir s'affranchir de la terminologie du BSC. Nous proposons par exemple de préférer un axe parties prenantes à un axe clients tant les bénéficiaires de l'activité universitaire sont différents et souvent impliqués dans la production. L'axe financier mérite aussi de changer d'appellation. Sans doute un axe ressources permet-il de mieux prendre en compte les préoccupations de l'université financée en grande partie par des deniers publics. Il semble donc que l'outil soit adapté dans sa philosophie mais que quelques aménagements s'imposent pour le pilotage institutionnel. La communication complète sera agrémentée de très nombreux exemples pour illustrer les avantages mais aussi les difficultés de l'utilisation d'un balanced scorecard à l'université.

Bibliographie

- Adam E. (2000). *Modèle d'organisation multi-agent pour l'aide au travail coopératif dans les processus d'entreprise : application aux systèmes administratifs complexes*, thèse de doctorat de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC).
- Augé B., Naro G., Vernhet A., (2010). « Le contrôle de gestion au service du gouvernement de l'université : propos d'étapes sur la conception d'un Balanced Scorecard au sein d'une université française », *colloque Crise et nouvelles problématiques de la valeur*, Nice, France.
- Bailey C-P. (2002). *An agent-based framework to support adaptive hypermedia*. PhD thesis of Southampton university, United Kingdom.
- Bitton M. (1990). *ECOGRAI : Méthode de conception et d'implantation de systèmes de mesure de performance pour organisations industrielles* - Thèse de doctorat en Automatique - Université Bordeaux I - Septembre 1990
- Boitier M. and Rivière A. (2010), « Le budget, outil de diffusion d'un nouveau modèle de pilotage des universités ? », *2ème prix FutuRIS de l'Association Nationale de la Recherche et de la Technologie (ANRT)*, Paris.
- Bonvoisin F. (2011). *Evaluation de la performance des blocs opératoires: du modèle aux indicateurs*, Thèse de doctorat en Automatique - Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, Janvier 2011.
- Chaib-draa (1996). "Interaction between agents in routine, familiar and unfamiliar situations", *International Journal of Intelligent and Cooperative Information Systems*, 1, 5, p. 7-20.
- Chan L-K and Wu M-L. (2002). "Quality function deployment: A literature review", *European Journal of Operational Research*, Volume 143, Issue 3, 16 December 2002, Pages 463-497
- Cobbold I. and Lawrie G. (2003). "The Development of the Balanced Scorecard as a Strategic Management Tool", 2 GC, *Conference Paper*, p. 1-9.
- Cohen M.D. and March J.G. (1974). *Leadership and ambiguity: the American college president*, McGraw-Hill, 270 p.
- Ducq Y. (1999). *Contribution à une méthodologie d'analyse de la cohérence des systèmes de production dans le cadre du modèle GRAI*. Thèse de doctorat en productique de l'Université Bordeaux I, 231 p., Bordeaux.
- Duffie N.A. and Prabhu V. (1996). "Heterarchical control of highly distributed manufacturing systems", *International Journal of Computer Integrated Manufacturing*, vol. 9, n°4, 1996, pp. 270-281.
- Epstein M. and Manzoni J. (1997). "The Balanced Scorecard & Tableau de Bord: A Global, Perspective on Translating Strategy into Action", *INSEAD Working Paper* 97/63/AC/SM.
- Heddakir A. (2003). « Etude empirique des profils des dirigeants français dans le contexte Marocain » *colloque organisé sur le thème « Le management face à l'environnement socioculturel »*, université Saint Joseph de Beyrouth, Liban.

- Itami H. (1987). *Mobilizing Invisible Assets*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Ittner C. and Larcker D. (1998). "Are Non-financial Measures Leading Indicators of Financial Performance? An Analysis of Customer Satisfaction », *Journal of Accounting Research*, vol. 36, p. 1-35.
- Ittner C. et Larcker D. (1998b). "Innovations in Performance Measurement : Trends and Research Implications", *Journal of Management Accounting Research*, vol. 10, p. 205-238.
- Kaplan R. and Norton D. (2001a). *The Strategy Focused Organization*, Harvard Business School Press.
- Kaplan R. and Norton D. (2001b). "Transforming the Balanced Scorecard from Performance Measurement to Strategic Management : Part 2", *Accounting Horizons*, vol. 15, n° 2, p. 147-160.
- Kaplan R. and Norton D. (1996a). *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Actions*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Kaplan R. and Norton D. (1996b). "Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System", *Harvard Business Review*, p. 75-85.
- Kaplan R. and Norton D. (1992). "The Balanced Scorecard. Measures That Drive Performances », *Harvard Business Review*, p. 71-79.
- Koestler A. (1969). *The Ghost in the Machine*, London: Arkana Books.
- Lorino P. (2001). « Le Balanced Scorecard revisité : dynamique stratégique et pilotage de performance. Exemple d'une entreprise énergétique », *Actes du congrès de l'Association francophone de comptabilité*, Metz.
- Mailhot C. and Schaeffer V. (2009). « Les universités sur le chemin du management stratégique », *Revue française de gestion*, n° 191, p. 33-48.
- Musselin C. (1997). « Les universités sont-elles des anarchies organisées? », Chevallier J. (ed.), *Désordre(s)*, CURAP, PUF, p. 291-308
- Naro, G. and Travaillé D. (2011). « Le BSC à l'épreuve de l'expérience. De l'assemblage d'un « puzzle » à la construction d'un « Légo » », *Revue Française de Gestion*, n° 211, p. 64-80.
- Nobre T. and Haouet I. (2011). « Le cas d'un balanced scorecard en milieu hospitalier. Eluder la carte stratégique pour privilégier la performance organisationnelle », *Revue Française de Gestion*, n° 211, p. 103-118.
- Nørreklit H. (2000). "The Balance on the Balanced Scorecard. A Critical Analysis of Some of its Assumption", *Management Accounting Research*, vol. 11, p. 65-88.
- Okamba (1994). « L'interculturel : une nouvelle donne du management », *Revue Economie et société*, N°20, p. 209.
- Ouchi W.G. (1979). « A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms », *Management Science*, V.25, p. 833-848.
- Ouchi W.G. (1977). « The Relation between Organizational Structure and Control », *Administrative Science Quarterly*, V.22, n° 1, p. 95-113.
- Pick T. (1995). « Vers un modèle de management européen multiculturel », *Gestion 2000*, Janvier-février 1995, p. 63-74.
- Ponssard J.P. and Saulpic O. (2001). « Une reformulation de l'approche dite du balanced scorecard », *Comptabilité - Contrôle - Audit*, Tome 6, Vol. 1, p. 7-25.
- Rip A. (2002). "Regional Innovation Systems and the Advent of Strategic Science", *Journal of Technology Transfer*, vol. 27, p. 123-131.

Simons R. (1995). "Levers of Control. How Managers Use Innovative Control System to Drive Strategic Renewal", *Boston, Massachusetts : Harvard Business School Press*.

Trompenaars F. (1994). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, Chicago: Irwin.

Vinokur A. (2008). « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective », *Revue de la régulation*, n°2, p. 1-18.

12h00

Perspective environnementale dans la gestion d'une institution universitaire

Canter, Sandrine, Université Libre de Bruxelles (Belgique)

Placer une institution dans son environnement STEPE c'est aussi la placer dans son environnement tout court. L'ULB s'est dotée d'une structure, la Cellule environnement, qui met en place une véritable gestion environnementale interne. Cette mission ne peut cependant se réaliser seule : une volonté et une participation collectives sont indispensables. Elle répond aussi à la Charte qualité adoptée par l'institution et met en avant des valeurs incontournables.

Symposium

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu de formation

e-learning, nouveaux modèles de formation, réussite

Le virtuel : un lieu de formation favorisant la réussite des apprenants ?

Responsable du symposium: William Menvielle, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

L'éducation à distance est un phénomène qui remonte au début du XIX^{ème} siècle basé le principe de l'échange épistolaire, et a intégré divers outils de communication avec le temps (films, radios, télé, puis plus récemment Internet) rappellent des chercheurs de la Téluc (Umbriaco et Pettigrew, 2011). Avec l'avènement de l'Internet, plusieurs modèles d'enseignement sont nés, alliant une présence physique partielle de l'enseignant au tout virtuel.

Le but de ce symposium est de présenter comment l'apprentissage des étudiants peut se faire selon trois modes d'enseignement en ligne, tirés d'expérience locale ou étrangère. Si ceux communications se basent sur des expériences concrètes, la troisième présentation relate le concept qui est encore à l'état de prototype à l'heure actuelle.

Ainsi, Bernard Curzi et Loick Menvielle (École des Hautes Études Commerciales - Nice, France) présentent une approche d'enseignement hybride, alliant à la fois des interactions en classe et des cours en ligne (enseignant filmé présentant le cours et contenu déposé sur un intranet, avec exercices, QCM,). Cette approche spécifique de cours en gestion a été pensée pour rejoindre des sportifs de haut niveau français, qui présentent la particularité de devoir s'entraîner de façon intensive et de participer à des camps, sélections et championnats, dont l'horaire est incompatible avec un emploi du temps d'étudiant classique. Cette étude de cas dénote un succès auprès de cette

cible et semble être un modèle à répéter pour assurer leur réussite. La première cohorte d'une dizaine de participants a débuté au printemps 2011 et un deuxième groupe du même nombre vient de commencer les cours à l'automne de la même année.

De leur côté, Thang le Dinh (UQTR) et Thanh Thoa, Pham Thi (Université de Dublin, Irlande) ont développé un prototype d'enseignement pour un cours de systèmes d'information basé sur Second Life. Dans ce concept du tout virtuel, les enseignants et les apprenants se présentent sous la forme d'avatars, interagissent dans une classe virtuelle et suivent la diffusion des connaissances à travers divers outils tels que les vidéos, les présentations Powerpoint, les forums de discussions,... Cette approche virtuelle plus ludique repose sur plusieurs types de formation, des stratégies d'enseignement et un environnement d'apprentissage spécifique, pour garantir une meilleure réussite des apprenants.

Enfin, William Menvielle (UQTR) présente un premier bilan, d'un cours en ligne en marketing, entièrement virtuel. Basé sur une interface ressemblant à un site Web, dotée d'exercices en ligne, de vidéos, de fichiers MP3, l'objectif de ce cours était d'offrir une plateforme pour les étudiants ayant une activité professionnelle, mais aussi ceux passionnés de TIC, aussi bien que les apprenants physiquement éloignés du campus. Après quatre ans d'activité, l'auteur présente quelques résultats, notamment des relations de causes à effet entre le nombre de connexion et la réussite, le taux d'abandon, ainsi que les liens entre les variables sociodémographiques et la réussite à l'instar de l'étude de Coldwell, Craig, Paterson et Mustard (2008). Cette réflexion primordiale balise le profil type des étudiants des cours virtuels pour mieux cibler ceux ayant le plus de chances de réussir.

11 h 00

Mot de bienvenue et introduction du thème

Par William Menvielle, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

11h05

Des déterminants de la réussite d'un cours en ligne

Menvielle, William, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

L'utilisation des technologies de l'information dans l'enseignement universitaire est une réalité contemporaine. Plusieurs formats de cours cohabitent et les plus avant-gardistes sont entièrement virtuels.

Après quatre ans d'activité, l'auteur présente quelques résultats, notamment des relations de causes à effet entre le nombre de connexion et la réussite, le taux d'abandon, ainsi que les liens entre les variables sociodémographiques et la réussite à l'instar de l'étude de Coldwell, Craig, Paterson et Mustard (2008).

Menée auprès d'une population de plus de 1200 étudiants, auprès d'un cours de base en marketing se donnant en ligne depuis l'été 2008, les premiers résultats démontrent que les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux

des garçons. Par ailleurs, les étudiants étrangers présentent des notes plus faibles et donc réussissent moins bien que les étudiants domestiques. Quant au programme d'études, il n'y a pas de différence significative entre ces derniers; que l'on étudie en administration ou en sciences pures, les résultats des étudiants sont aussi bons. Par contre, il n'y a pas de différence significative selon l'âge. Même si les jeunes sont plus à l'aise avec les technologies, ce facteur n'est pas une caractéristique essentielle pour réussir. Ces résultats permettent de prendre en considération les caractéristiques et certains comportements du public cible (ici le nombre de connexions au site Web) lorsqu'il sera question de développer de nouveaux cours en ligne répondant aux besoins de la clientèle (adultes, étudiants hors campus et étrangers, professionnels en activité,...).

11 h 30

Le «Blended Learning» : une étude de cas comme réponse aux besoins de formation des sportifs de haut niveau en France

Menvielle, Loick, EDHEC (France); Curzi, Bernard, EDHEC (France)

Dispenser le même programme qu'en filière classique mais avec une méthodologie « eLearning » (cours à distance), tel est le défi que s'est donné l'EDHEC pour permettre aux sportifs de haut niveau, dont le calendrier sportif est totalement incompatible avec un calendrier académique, de poursuivre leurs études. Loin des idées reçues, il ne s'agit pas de proposer un aménagement des cours qui réduit de fait le champ des compétences acquises, mais, bien au contraire de proposer la même formation pour l'obtention d'un diplôme de valeur unique et identiques dont les moyens sont adaptés et adaptables aux exigences de ces étudiants particuliers. L'objectif de cette communication est de présenter le cas de la filière « sportif de haut niveau[1] de l'EDHEC », comportant une vingtaine d'étudiants sur deux cohortes, ayant parié sur le e-learning, qui lève les contraintes de temps, de lieu et d'assiduité des apprenants. L'approche pédagogique qui sera discutée dans cette communication présente l'offre faite aux étudiants pour stimuler leur appétit d'apprendre, tout en tenant compte de leur horaire. Ainsi, les cours elearning disponibles sur une plateforme Web (cours enregistrés alliant vidéo du professeur et supports pédagogiques synchronisés), les classes virtuelles, les QCM, exercices et études de cas en ligne sont préconisées. Le forum de discussion est de mise pour favoriser les échanges apprenants / apprenants et apprenants / professeurs. Enfin, le recours à l'approche humaine est possible, sous forme de tutorat individualisé. Chaque sportif de haut niveau bénéficie d'un tuteur qui le suivra tout au long de sa formation et qui lui évitera tout sentiment d'isolement permettant d'accroître leur investissement et leur volonté d'apprendre. Le recours à des témoignages d'étudiants montre que ces derniers valorisent cette approche. Par ailleurs, l'analyse de cette plateforme pédagogique hybride permet d'en mesurer la plus-value, d'en comprendre l'exportabilité vers d'autres pays ou d'autres secteurs d'activités pour lesquels les mises à niveau des employés sont de mise. Compte tenu de la jeunesse du projet, des données quantitatives sont peu exploitables en l'état, toutefois, nous notons concernant les étudiants prenant part à cette filière un réel investissement personnel dans ce programme original. Les premiers résultats obtenus semblent encourageants et pourraient être parfois meilleurs à ceux des filières classiques.

[1] La filière des sportifs de haut niveau compte dans ses rangs des champions et vice-champions du monde junior, champions et vice-champions d'Europe dans les principales disciplines olympiques.

12h55

Application de la science de services à la conception d'un programme d'enseignement dans les mondes virtuels.

Le Ding, Thang, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Thanh Thoa, Pham Thi, Dublin city University (Irlande)

Résumé

De nos jours, les mondes virtuels se développent de plus en plus et facilitent l'interaction sociale dynamique et la collaboration numérique. En conséquence, les modèles d'apprentissage en ligne sont nombreux et varient selon les objectifs et les contextes d'apprentissage. L'obstacle majeur auquel va devoir faire face la communauté scientifique concerne la façon de concevoir un programme d'enseignement qui prend en compte tous les volets disciplinaires. Pour cette raison, cette communication prend pour objet l'application de la science de services à la conception d'un programme d'enseignement dans les mondes virtuels. La science de services est une nouvelle discipline qui vise à fédérer un grand nombre de connaissances théoriques et pratiques dans les domaines du management, des sciences, et de l'ingénierie. L'objectif de cette communication est de proposer un modèle pour la conception d'un programme d'enseignement dans les mondes virtuels basée sur les concepts développés dans le cadre de la science de services. La communication commence avec les concepts clés liés à la science de services et ensuite continue avec la modélisation des services collaboratifs, qui comprend trois étapes correspondant aux trois niveaux d'un système de services (service, système de services, et réseau de systèmes de services). De plus, un exemple de modélisation d'un programme d'enseignement dans le domaine de la gestion des affaires électroniques sera présenté. Finalement, la communication se termine avec la présentation de certaines conclusions et suggère de nouvelles *directions de recherche*.

Mots clés : monde virtuel, apprentissage en ligne, science de services

Introduction

Aujourd'hui, les mondes virtuels facilitent les apprentissages en ligne et les rendent plus efficaces et plus flexibles (Reimsbach-Kounatze, 2011). Ces environnements se développent de plus en plus et permettent une interaction sociale dynamique et une collaboration à travers des frontières nationales et culturelles sur Internet. Un monde virtuel est un espace créé par un système informatique où des participants se trouvent modélisés par leurs avatars, qui représentent virtuellement les personnes physiques. Parmi les mondes virtuels connus, Second Life est le plus évolué et permet à tous les participants d'avoir une "deuxième vie" dans une simulation sociétale virtuelle (Rymaszewski et al., 2006).

Les modèles d'apprentissage en ligne sont nombreux et varient selon les objectifs et les contextes d'apprentissage. Les facteurs importants à prendre en compte sont les domaines d'enseignement, les types de formation, les styles d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, l'environnement d'apprentissage et la plateforme technologique de soutien.

Cette communication prend en considération l'application de la science de services à la conception d'un programme d'enseignement dans les mondes virtuels. La science de services est une nouvelle discipline qui vise à fédérer un grand nombre de connaissances théoriques et pratiques, de méthodes scientifiques et empiriques, en vue d'améliorer la performance des entreprises de services et d'augmenter leur capacité d'innovation.

L'objectif de cette communication est de proposer un modèle pour la conception d'un programme d'enseignement dans les mondes virtuels. Selon la perspective de la science de services, un établissement d'enseignement est un système de services qui est composé de plusieurs types de services. Le modèle proposé est divisé selon trois niveaux différents : le niveau des services qui concerne l'opération de services, le niveau du système de services qui concerne la création de services, et le niveau du réseau de systèmes de services qui concerne la proposition de services.

La structure de cette communication est la suivante. D'abord, on présentera les concepts clés liés à la science de services. Ensuite, on se penchera sur la modélisation des services collaboratifs, qui comprend trois étapes correspondant aux trois niveaux d'un système de services : service, système de services, et réseau de systèmes de services. De plus, un exemple de modélisation d'un programme d'enseignement dans le domaine de la gestion des affaires électroniques sera présenté. Finalement, la communication se terminera avec la présentation de certaines conclusions et où seront suggérées de nouvelles *directions de recherche*.

Concepts clés

Cette section présente les définitions et les caractéristiques des différents concepts clés reliés à la science de services, en s'appuyant particulièrement sur la recherche actuelle dans le domaine de la conception et de la modélisation de services.

Science de services

Aujourd'hui, le secteur des services comprend 75% du produit intérieur brut des pays développés, domine les économies modernes (Spohrer et al., 2007) et croît rapidement dans le monde entier. Pourtant, il y a peu de travaux de recherche relevant les défis liés à la conception et à la modélisation de services (Bitner et al., 2008). Les services représentent des occasions d'affaires, mais les organisations qui ont mené la charge manquent toujours d'une fondation forte pour leurs travaux. Donc, il est important de développer une compréhension minutieuse aussi bien que des approches novatrices, y compris de nouvelles méthodes, des modèles et des cadres conceptuels pour concevoir et gérer des services, afin de réussir dans un monde compétitif (Chesbrough et Spohrer, 2006).

La science de services est une nouvelle discipline scientifique qui vise à étudier, à concevoir, et à mettre en œuvre des systèmes de services (Spohrer et al., 2007). Les objectifs principaux de la science de services sont d'améliorer la performance des organisations de services, d'augmenter leur capacité d'innovation et d'améliorer les chances de réussite de ces innovations.

La science de services se compose de trois éléments : la science, le management et l'ingénierie. L'élément « science » détermine la structure des systèmes de services et clarifie le processus de création de services. L'élément « management » concerne les techniques utilisées pour gérer et améliorer des services. L'élément « ingénierie » couvre l'application de nouvelles technologies pour perfectionner la qualité des services existants et créer des services innovants.

Réseau de systèmes de services

L'économie de services est basée sur une nouvelle logique dominante des services, par opposition à la logique dominante des marchandises (Lusch et al., 2008). Dans la logique dominante des services, ceux-ci sont définis par l'utilisation des compétences spécifiques d'une entité économique, comme la connaissance, les compétences et les technologies, qui profite à une autre entité économique. Dans cette situation, la création de valeur se

produit à un moment où une ressource constitue un avantage spécifique. Par conséquent, la chaîne d'approvisionnement traditionnelle est reconceptualisée comme un réseau de création de valeur, ou un réseau de systèmes de services.

Un réseau de systèmes de services est défini comme un groupe de plusieurs organisations autonomes qui travaillent ensemble pour réaliser non seulement leurs propres buts, mais aussi un but collectif.

Système de services

Pour étudier un réseau de systèmes de services, il faut considérer la façon dont la valeur des services est créée, transférée et réinvestie pour créer plus de valeur. Les systèmes de services sont des systèmes complexes qui contribuent à coproduire de la valeur.

Un système de services est défini comme un «ensemble de personnes, de technologies, d'informations partagées, et d'autres systèmes de services pour coproduire de la valeur » (Spohrer et al., 2007).

Services

Un service est défini comme "un changement de la condition d'une personne ou une marchandise appartenant à quelques entités économiques provoqué par l'exécution d'une activité des autres entités économiques, avec l'approbation de la première personne ou les premières entités économiques" (Chesbrough et Spohrer, 2006).

Approche fondée sur l'information pour la modélisation des services collaboratifs

Cette section propose une définition des services collaboratifs et souligne ensuite la nécessité et les principes de l'approche fondée sur l'information pour la conception des services collaboratifs.

Services collaboratifs

De nos jours, les technologies de l'information et de communication entraînent un changement vers des services collaboratifs (Spohrer et al. 2007). Ces technologies fournissent des informations et des connaissances facilitant la communication et la collaboration et renforçant des relations entre des entités économiques. Un *service collaboratif* est défini comme un résultat de la collaboration entre des entités économiques différentes dans un réseau pour atteindre un but collectif.

Approche fondée sur l'information

L'approche fondée sur l'information considère que l'information et le savoir liés aux systèmes d'information occupent une place cruciale dans la conception, l'élaboration et l'exploitation des systèmes de services. Elle se concentre sur la création, la gestion et le partage des informations au niveau informationnel, qui se conforment parfaitement à la configuration du réseau de systèmes de services (Le Dinh et Pham Thi, 2012).

Nous proposons un modèle pour la conception de services collaboratifs en trois niveaux : i) le niveau des services pour l'opération de services; ii) le niveau du système de services pour la création de services; et iii) le niveau du réseau de systèmes de services pour la proposition de services. Selon son objectif, chaque niveau contient certaines dimensions des services collaboratifs (Figure 1).

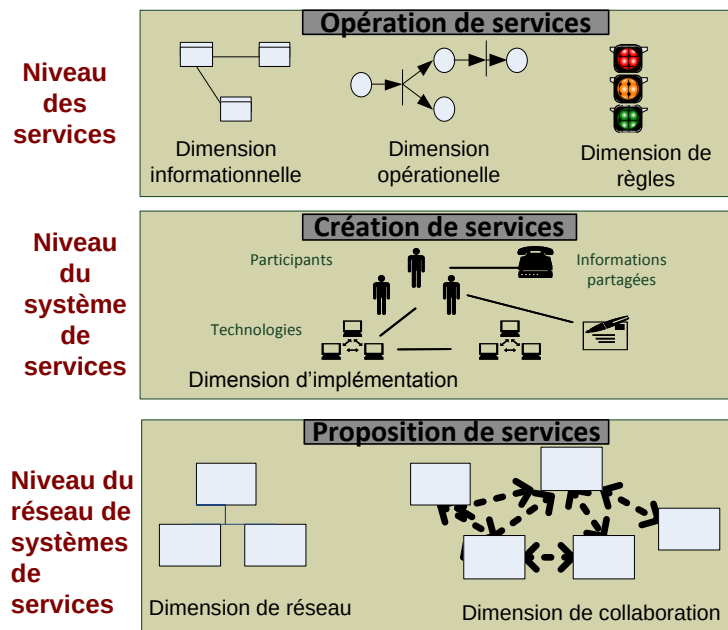


Figure 2. Les dimensions des services collaboratifs.

Niveau des services

Le niveau des services se concentre sur les différents types de connaissances liées à l'opération de services. Au niveau des services, il y a trois types de connaissances : *Savoir*, *Savoir-faire* et *Savoir-être* (Garud, 1997). Le *savoir* se réfère aux faits et aux artefacts reliés à un service collaboratif. Le *savoir-faire* fait référence à la compréhension des processus constituant un service collaboratif. Le *savoir-être* représente la compréhension des principes conduisant au mode de fonctionnement d'un service.

La *dimension informationnelle*, représentant le savoir, correspond à l'aspect statique de l'information qui décrit les types d'information existants, leurs structures et leurs relations réciproques (Le Dinh et Fillion, 2008).

La *dimension opérationnelle*, représentant le savoir-faire, aborde la question de l'exécution des opérations d'un service. Cette dimension correspond à l'aspect dynamique de l'information qui décrit le comportement d'un service ou le comportement d'un système de services.

La *dimension des règles*, représentant le savoir-être, concerne les différents facteurs présents dans l'environnement du système de services. Ces facteurs pourraient être traduits en des règles de métiers dans des systèmes de services et ensuite en des règles d'intégrité dans des systèmes d'information. La dimension des règles correspond à l'aspect des règles de l'information qui garantissent la cohérence de l'information.

Niveau du système de services

Le niveau du système de services, concernant la création de services, implique la configuration et la mise en œuvre de services collaboratifs dans un système de services. Ce niveau assure que le service possède des ressources adéquates et un soutien technologique suffisant.

Dans notre approche, le niveau du système de services inclut la *dimension d'implémentation* qui consiste en des relations entre des informations partagées, des solutions techniques, et des ressources nécessaires, aussi bien qu'en l'interaction entre le système de services et des parties prenantes.

Niveau du réseau de systèmes de services

Le niveau du réseau de systèmes de services, concernant la proposition de services, vise à conceptualiser des services collaboratifs en tant que chaîne de création et d'échange de valeur dans laquelle les systèmes de services coproduisent des résultats communs. Ce niveau inclut la *dimension de réseau* pour spécifier la configuration d'un réseau et la *dimension de collaboration* pour spécifier l'opération d'un réseau.

Conception d'un programme d'enseignement selon l'approche fondée sur l'information

Dans cette section, nous allons discuter de la façon d'utiliser l'approche fondée sur l'information pour concevoir un programme d'enseignement en proposant un exemple. Nous avons choisi *le programme court 2^e cycle en gestion des affaires électroniques (AÉ)* dans les PME offert à l'*Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)* pour illustrer notre approche. L'objectif de ce programme est de former des apprenants capables de planifier, d'élaborer et de gérer les AÉ dans les PME et ce, à partir de l'analyse de différentes situations réelles, tout en intégrant tous les concepts inhérents à la gestion.

Dans les sections suivantes, ce programme sera conceptualisé en trois étapes correspondant aux trois niveaux: réseau de systèmes de services, système de services, et services.

Niveau du réseau de systèmes de services

La dimension du réseau inclut des concepts clés comme l'entité, la forme de gouvernance de réseau, et le rôle. Chaque *entité* est une partie prenante du réseau et a des buts distincts. Une entité peut être un individu, une organisation, un gouvernement, ou une économie. Un réseau de création de valeur de services est composé d'une variété d'entités. Chaque entité économique assume un sous-ensemble de *rôles* dans le réseau. Par exemple, le client de services cherche à réduire des coûts et à améliorer des services. Le prestataire de services aspire à augmenter le revenu et la satisfaction du client. Chaque relation du réseau est soumise à *une forme de gouvernance de réseau*. Il y a trois formes de gouvernance de réseau : marché, hiérarchie et réseau (Le Dinh et Le Tang, 2007). Dans une *hiérarchie*, chaque partie est précisément définie dans le but d'exécuter une fonction spécifique. Dans un *marché*, un agent peut fournir des produits et des services aux autres agents. Dans un *réseau*, ses membres travaillent ensemble et entretiennent une relation de communication basée sur la confiance.

En tenant compte du contexte particulier des AÉ dans les PME, nous adoptons la démarche de l'apprentissage collaboratif (Lebow, 1993). Cette démarche collaborative permet à l'apprenant d'explorer les connaissances d'un domaine pour en dégager la structure, de réaliser ses apprentissages dans des situations réelles, de participer de manière active et soutenue aux interactions de groupe, et de développer des compétences de haut niveau (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

Chaque démarche d'apprentissage détermine sa propre configuration du réseau de systèmes de services et le type de collaboration entre les entités. Concernant la démarche collaborative, il y a quatre types d'entités entourant le programme court 2^e AÉ : l'expert contenu, le formateur, l'apprenant, et le groupe (Figure 2a). Par *l'expert contenu*, le réseau de systèmes de services peut offrir une structure et une organisation des connaissances que *l'apprenant* et *le groupe*, aidés par *le formateur*, vont explorer, appréhender, critiquer et reconstruire. Des travaux de groupe qui ont lieu entre les apprenants au cours de la collaboration se dégagent une intelligence collective. Cette intelligence peut enrichir la base de connaissances du réseau de systèmes de services.

Pour cette raison, l'expert contenu et le formateur sont les prestataires de services. D'ailleurs, l'apprenant est à la fois le client et le prestataire de services (Figure 2b). La relation entre l'expert (ou le formateur) et le programme repose sur une hiérarchie en tant que forme de gouvernance de réseau. La relation entre les apprenants et le programme repose sur un réseau.

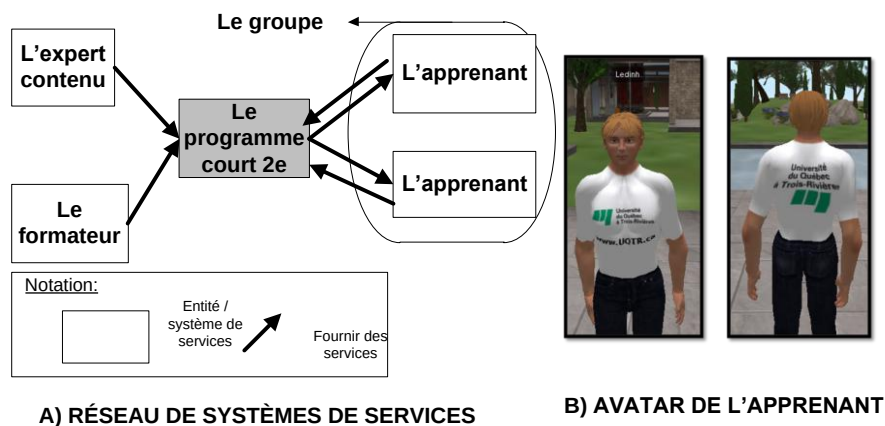


Figure 3. Réseau de systèmes de services pour le programme court 2^e AÉ.

La dimension de collaboration spécifie les interdépendances entre des entités dans un réseau de systèmes de services et la façon dont elles travaillent ensemble. Comme mentionné précédemment, un service fourni par une seule entité est représenté par une *unité d'information*. Des chevauchements de l'information entre les unités d'information sont inévitables. Le chevauchement de l'information reflète les interdépendances entre des entités dans un réseau. Ainsi, la dimension de collaboration comporte deux aspects : la *situation de chevauchement* et le *protocole de chevauchement* (Le Dinh et Le Tang, 2007).

Un protocole de chevauchement est un protocole qui permet à chaque entité d'exécuter ses propres processus localement, mais aussi d'être conscient des processus mis en place par d'autres entités. Nous proposons trois types de protocoles de chevauchement basés sur la théorie de la coordination. *Le protocole de chevauchement orienté vers la propriété*, correspondant à la forme hiérarchique de gouvernance de réseau, détermine l'entité qui devra jouer le rôle du propriétaire pour chaque objet commun. *Le protocole de chevauchement orienté vers le marché*, correspondant à la forme du marché de gouvernance de réseau, détermine l'entité qui devra jouer le rôle du gardien pour chaque objet commun. *Le protocole de chevauchement orienté vers le réseau*, correspondant à une forme de réseau de gouvernance de réseau, permet à chaque entité (comme copropriétaire) de contrôler les effets causés par les actions d'autres copropriétaires.

Dans le cadre du programme court 2^e AÉ, nous utilisons le protocole orienté vers le réseau pour la collaboration entre les apprenants et le programme et celui orienté vers la hiérarchie pour la collaboration entre le formateur et l'expert contenu et le programme.

Niveau du système de services

La dimension d'implémentation inclut des concepts clés comme des processus, des services, des unités d'information, des solutions techniques et des ressources.

Un *processus* est une réponse du système de services à l'occurrence d'un événement provoqué par une entité. Chaque processus pourrait être mis en œuvre par une ou plusieurs *solutions techniques*. Des *ressources* sont nécessaires pour ces solutions techniques. Un *service* est représenté par une unité d'information. Il couvre un ensemble de méthodes et exige certaines ressources pour les solutions techniques de ces processus.

Figure 3 introduit toutes les unités d'enseignement du programme court. Chaque unité d'enseignement couvre une unité d'information et est réalisée par un ou plusieurs processus. Nous considérons que, pour chaque apprenant, la participation à un programme d'étude est un projet. Par conséquent, chaque unité d'enseignement correspond à un produit livrable. Dans cette perspective, la réalisation d'un programme peut être représentée par un diagramme-réseau du projet.

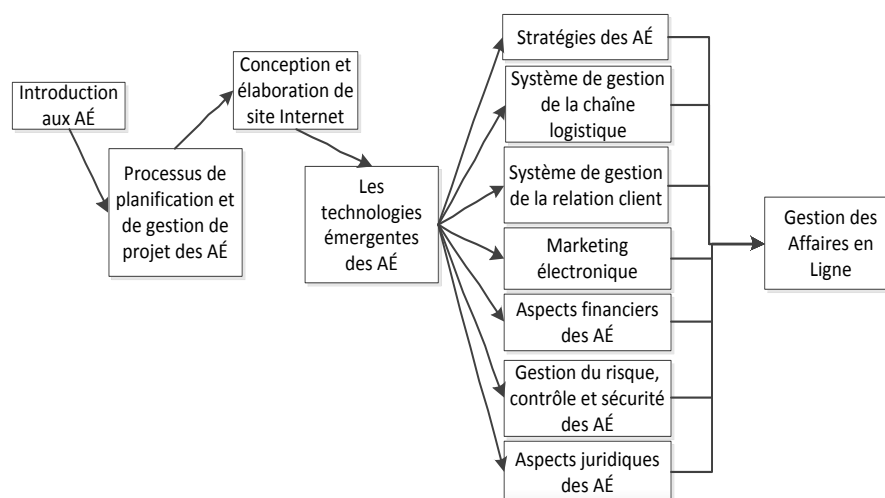


Figure 4. Les unités d'enseignement du programme court 2^e AÉ.

Dans le cadre de notre approche, nous avons créé un prototype pour soutenir le programme d'enseignement dans les mondes virtuels. Ce prototype comporte les objets pédagogiques 2D dans la plateforme d'apprentissage en ligne *Moodle* et aussi les objets pédagogiques 3D dans l'univers virtuel de *SecondLife*. L'intégration de deux systèmes est assurée par le module *SLoodle* (Kemp, 2009). L'univers virtuel pour ce programme s'organise en plusieurs salles de cours (Figure 4).



Figure 5. Les salles de cours pour le programme d'enseignement

Chaque salle de cours correspond à une unité d'enseignement et utilise des méthodes pédagogiques différentes. Par ailleurs, une solution technique peut être composée d'un ou de plusieurs *objets pédagogiques*. Un objet pédagogique correspond à l'objet suggéré par la proposition de LOM, de SCROM, ou d'EML (Pernin, 2003).

En général, un objet pédagogique contient un ensemble d'activités humaines et/ou des ressources numériques élémentaires. Les *ressources numériques* élémentaires dans le monde virtuel 2D sont les diapositives, fichiers vidéo, fichiers audio, pages wiki, forums de discussion, jeux-questionnaires, et glossaires. Une *activité pédagogique* peut utiliser une ou plusieurs ressources numériques.

En ce qui concerne le monde virtuel 3D, les objets sont plus complexes. Une fois qu'un objet 3D est créé, il est possible de l'animer pour lui donner une véritable capacité d'interaction correspondant aux processus d'apprentissage. Pour ce faire, il est obligatoire d'utiliser un langage de programmation qui permet de manipuler les fonctionnalités d'un objet 3D (Herbst, 2011).

Figure 5 introduit quelques objets 3D dans l'univers virtuel de Secondlife. Dans notre prototype, nous utilisons des objets 3D du module SLoodle qui peuvent être intégrés avec les objets 2D de Moodle et les objets 3D de SecondLife (Herbst, 2011).

Par exemple, l'objet *SLoodle Presenter* affiche à la manière d'un rétroprojecteur différents types de médias. L'objet *SLoodle PrimDrop* est utilisé pour la création d'une boîte dans laquelle les apprenants ont la possibilité de déposer des travaux. L'objet *SLoodle WebIntercom* lie le clavardage Moodle au clavardage Second Life. L'objet *SLoodle Quiz Chair* permet également de répondre aux quiz Moodle à partir de Second Life.



Figure 6. Les objets 3D utilisés pour le

programme court 2^e AÉ.

Niveau des services

Afin d'explorer les concepts liés au niveau des services, nous nous concentrerons sur l'unité d'information concernant l'unité d'enseignement de « Conception et élaboration de site Internet ».

La dimension informationnelle concerne le savoir ou un ensemble de connaissances dans un ou plusieurs domaines. Ces connaissances sont organisées selon les concepts de la dimension informationnelle : Classes, Attributs, Clés, et Sous-classes. Une *classe* est définie comme un type d'objets. Un *attribut* d'une classe est une fonction correspondant à chaque objet de cette classe et à un ensemble des objets d'autres classes. La *clé* d'une classe est définie par un ensemble d'attributs spéciaux, qui peuvent être utilisés pour distinguer un objet parmi d'autres objets dans la même classe. Une classe peut définir ses *sous-classes*, dont l'interprétation est le sous-

ensemble des objets de sa superclasse pour laquelle la condition de spécialisation dynamique est évaluée pour être "vraie".

Figure 6 montre la dimension informationnelle concernant l'unité d'information de « Conception et élaboration de site Internet ». Un site internet qui est basé sur un système de gestion de contenu se compose de plusieurs sections. Chaque section contient plusieurs catégories et chaque catégorie contient plusieurs articles. D'ailleurs, un système peut intégrer plusieurs extensions. L'extension « Boutique en ligne » est une extension indispensable pour la création de la boutique en ligne qui permet de créer un catalogue électronique, d'intégrer des modes de paiement, et d'organiser des services de livraison.

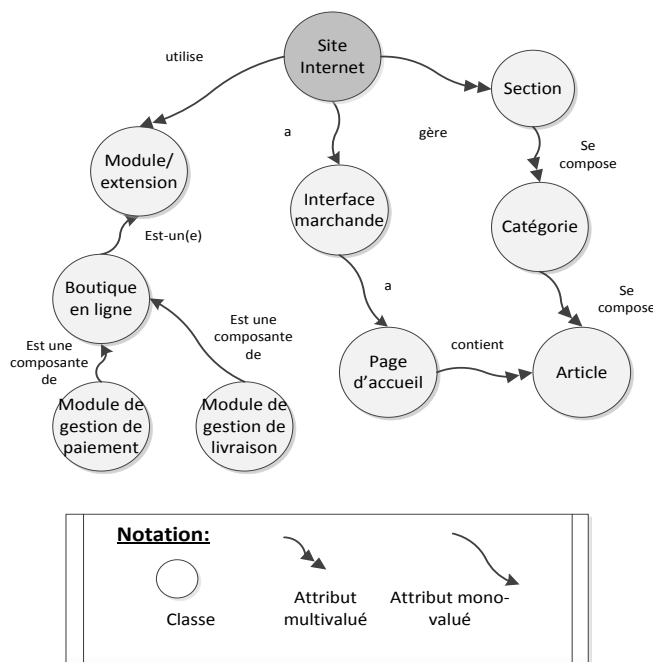


Figure 7. La dimension informationnelle concernant l'unité d'information de « Conception et élaboration de site Internet ».

La dimension opérationnelle concerne le savoir-faire, ou bien une compétence particulière. Une compétence est définie comme « l'aptitude d'une personne à décider, basée sur une connaissance approfondie ». La compétence obtenue par l'apprenant correspond aux différents types de comportements du système de services qui inclut des concepts comme l'état dynamique et la méthode. Les *états dynamiques* d'un objet sont des conditions, des modes ou des situations selon lesquels on "permet" d'exécuter certaines méthodes. Un état dynamique représente un sous-ensemble des objets d'une classe; donc, c'est une sous-classe de cette classe. Une *méthode* est une opération d'un service qui a effectué un transit entre un ensemble des états dynamiques des objets et un autre ensemble des états dynamiques des objets de la classe.

Figure 7 montre la dimension opérationnelle concernant l'unité d'information de « Conception et élaboration de site Internet ». Nous utilisons le langage formel *Petri-Net* afin de spécifier les méthodes et les états dynamiques.

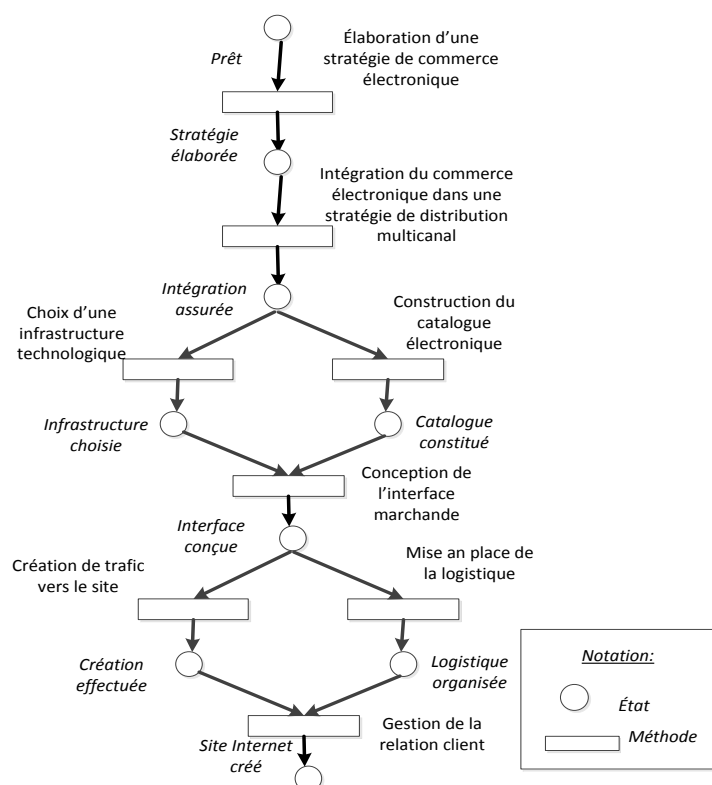


Figure 8. La dimension opérationnelle concernant l'unité d'information de « Conception et élaboration de site Internet ».

La dimension des règles concerne le savoir-être, ou le mode de fonctionnement. Cette dimension est représentée par des concepts comme les règles, les portées et les risques. Une *règle d'intégrité (RI)* représente la mise en œuvre d'une règle de gestion dans un système d'information. Les *portées* d'une RI représentent le contexte d'une RI qui couvre un sous-ensemble de classes relatives. Les *risques* sont les possibilités de causer des informations incohérentes qui peuvent être entraînées par l'exécution de certaines méthodes.

En ce qui a trait à la dimension des règles concernant l'unité d'information de « Conception et élaboration de site Internet », il y a une règle qui indique que « chaque boutique en ligne fournit au moins une méthode de paiement et un service de livraison ».

Conclusions

Cette communication propose un modèle pour la conception d'un programme d'enseignement dans les mondes virtuels reposant sur l'approche fondée sur l'information. En application des concepts liés à la science de services, elle présente un processus de conception incluant trois étapes qui correspondent aux trois niveaux d'un système de services (service, système de services, et réseau de systèmes de services).

Nous croyons que n'importe quel programme d'enseignement dans les mondes virtuels exige la collaboration et la synergie de plusieurs disciplines, comme celles du management, des sciences et de l'ingénierie. Dans cette perspective, la nouvelle science de services va contribuer sans aucun doute à créer une fondation solide et durable en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement, de varier les offres de services, et d'inciter l'apprenant à participer activement et à coproduire de la valeur.

Concernant la suite de ces travaux, nous nous concentrerons sur la validation et l'expérimentation de notre approche en pratique, en nous penchant particulièrement sur les modèles d'apprentissage en ligne et hybrides

(Arnaud et al., 2007). L'objectif sera de déterminer les facteurs importants à prendre en compte dans la réalisation d'un programme d'enseignement dans les mondes virtuels.

Bibliographie

- Arnaud, Michel. (Eds.). (2007). *Pédagogie en ligne - Méthodes et outils*. Educaweb, ISBN: 978-2-9525658-3-7.
- Bitner, M., Ostrom, A., et Morgan, F. (2008). Service blueprinting: A practical technique for service innovation. *California Management Review*, 50 (3), 66-94.
- Chesbrough, H., et Spohrer, J. (2006). A Research Manifesto for Services Science. *Communication of the ACM*, 49 (7), 35-40.
- Garud, R. (1997). On the Distinction between Know-How, Know-What, and Know-Why. *Advances in Strategic Management*. Ed. A. Huff and J. Walsh, Greenwich, CN: JAI Press, 81-201.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.
- Herbst, Thomas. (2011). *Comment l'ère du numérique peut-elle améliorer l'apprentissage ?* Rapport de stage, UQTR.
- Kemp, J. W., Livingstone, D. et Bloomfield, P. R. (2009). SLOODLE: Connecting VLE tools with emergent teaching practice in Second Life. *British Journal of Educational Technology*, 40, 551-555.
- Lebow, D. (1993). "Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset." *Educational Technology Research and Development*, 41(3): 4-16.
- Le Dinh, T., et Fillion, G. (2008). Acquiring Domain Knowledge of Information Systems: The Information System Upon Information Systems Approach. *Academy of Information and Management Sciences Journal*, 10(2), 57-77.
- Le Dinh, T., et Le Tang, H. (2007). Towards an approach for modelling interoperability of information systems. *Proceeding of the IEEE-RIVF'07*, Ha-Noi, VietNam.
- Le Dinh, T., et Pham Thi, T.T. (2012). Information-driven Framework for Collaborative Business Service Modelling. Sera publié dans la revue *International Journal of Service Science, Management, Engineering, and Technology*, IGI Global.
- Lusch, R. F., Vargo, S.L., et Wessels G. (2008). Towards a conceptual foundation for service science: Contributions from service-dominant logic. *IBM Systems Journal*, 47 (1), 5-14.
- Pernin, J.-P. (2003). Objets pédagogiques : unités d'apprentissage, activités ou ressources ?. *Sciences et Techniques Educatives*, Hors série "Ressources numériques, XML et éducation", 179-210.
- Rymaszewski, M., Wagner, M., Wallace, M., Winters, C., Ondrejka, C., Batstone-Cunningham, B., et Rosedale, P. (2006). *Second Life: The Official Guide*. SYBEX Inc., Alameda, CA, USA.
- Reimsbach-Kounatze, C. (2011). Virtual Worlds: Immersive Online Platforms for Collaboration, Creativity and Learning. *OECD Digital Economy Papers*, No. 184, OECD Publishing.
- Spohrer, J., Maglio, Paul P., Bailey, J., et Gruhl, D. (2007). Steps Towards a Science of Service Systems. *IEEE Computer*, 1, 71-77.

12 h 25

Conclusion et mot de remerciement

Symposium

Local: 4434 Albert-Tessier

L'université, lieu d'alternance

didactique (MST), formation, collaboration

L'apport de la recherche en didactique sur la formation des maîtres /pédagogie universitaire en mathématiques, sciences et technologie

Responsable du symposium: Ghislain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

La recherche en didactique des mathématiques, des sciences et de la technologie (MST) produit plusieurs résultats qui sont réinvestis dans la formation des enseignants. Cette forme de transfert de connaissances semble avoir attiré l'attention du milieu de l'enseignement, alors qu'au Québec l'enjeu du dialogue entre la recherche et la pratique a fait l'objet d'une publication (CSE, 2004-2005) ou encore en France relativement à l'utilisation des résultats de la recherche en éducation (Direction de l'enseignement supérieur, 1996, 1998).

Cette préoccupation du transfert des connaissances vers les milieux de pratique est aussi présente chez les chercheurs. Pour Martinand (2011), il importe de se questionner sur la façon de faire pour aller « au-delà de la juxtaposition d'actions de formation particulières et partielles avec des évaluations sommaires » (p. 24). Ce dernier propose de penser à recontextualiser, reformuler et surtout reproblématiser les savoirs scientifiques pour d'autres pratiques, tout en reproblématisant et reconceptualisant les expériences pratiques elles-mêmes. Les défis ne sont donc pas limités aux transferts de connaissances universitaires vers les milieux de pratique, mais aussi des écoles vers l'université. Ce dialogue bidirectionnel nécessite une collaboration étroite entre les milieux universitaires et les établissements scolaires (Bednarz, Fiorentini et Huang, 2011; Samson, Hasni Gauthier et Potvin, 2011).

Ce projet de symposium veut ainsi forcer la réflexion et (re)questionner les apports de la recherche en didactique des MST dans la formation (initiale ou continue) des enseignants, pour y voir l'université comme lieu d'alternance. Des contributions scientifiques (de recherche) sont attendues. Elles devront traiter de la place des savoirs de recherche comme retombées pour la formation : Quels sont les apports de la recherche en didactique sur la formation des maîtres en MST? Quels dispositifs de formation sont à privilégier pour favoriser des apprentissages à la fois dans un cadre universitaire et dans un milieu de pratique? Quelles relations interprofessionnelles existent entre les formateurs des deux milieux?

9 h 00

Lancement du symposium

Par Ghislain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

9 h 30

Formation initiale à l'enseignement en mathématiques : analyse du travail de l'étudiant-stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain

Barioni, René, Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Dans le cadre du développement d'une didactique professionnelle de la formation initiale à l'enseignement, élaborée à partir des cadres conceptuels de la didactique comparée et de l'analyse du travail, nous avons analysé le travail d'un formateur didacticien en institution et d'un formateur de terrain. S'agissant de penser une didactique professionnelle qui prenne en compte la fonction spécifique de transmission des connaissances dans le travail des enseignants, la communication se centre principalement sur deux questions:

- a) Quelle est la nature du savoir de formation et didactique en mathématiques que les formateurs font émerger ?
- b) Quel est le rapport qu'établissent les formateurs en institution et dans le terrain aux objets d'enseignement que l'école est censée transmettre dans le champ disciplinaire des mathématiques ?

Dans le prolongement des études actuelles menées en didactique comparée, l'entrée par les pratiques de formation des enseignants ne peut se faire sans penser et étudier l'articulation des pratiques de formation avec les pratiques d'enseignement sur le terrain.

Par une mise en correspondance des discours extraits d'une séance d'analyse croisée entre les deux formateurs et d'une séance de feedback entre le formateur de terrain et un stagiaire, nous avons essayé de comprendre/expliciter les attentes respectives et les contrats de formation auxquels l'étudiant est confronté au sein d'un dispositif de formation en alternance dans une haute école pédagogique de Suisse romande.

10 h 00

L'apport de pratiques enseignantes sur la formation initiale des enseignants du primaire en mathématiques : le défi de ré(concilier) mathématique, pédagogie et didactique

Savard, Annie, Université Mc Gill (Canada)

Les connaissances nécessaires pour enseigner les mathématiques sont complexes, puisqu'il s'agit de différentes connaissances liées entre elles. On peut regrouper ces connaissances selon trois domaines : mathématiques, didactiques et pédagogiques (Bednarz et Proulx, 2009). Ball et al. (2008) ont catégorisé ces savoirs en deux pôles : l'utilisation de ces connaissances en présence des élèves ou en l'absence des élèves. Si les milieux de formation universitaire offrent des stages dans les classes du primaire et ainsi permettent la mobilisation des connaissances en présence des élèves, il n'en demeure pas moins que la majorité du cursus universitaire propose une utilisation théorique de ces connaissances. À cet effet, les travaux de DeBlois et Squalli (2002) nous informent que les futurs maîtres du primaire naviguent entre trois différentes postures épistémologiques : l'ancien élève du primaire, l'étudiant universitaire et l'enseignant. La posture épistémologique adoptée influencerait les connaissances mobilisées pour intervenir auprès des élèves. La construction des connaissances nécessaires pour l'enseignement des mathématiques devrait alors tenir compte des postures adoptées par les futurs maîtres. Le défi de favoriser la construction de ces connaissances en milieu universitaire se pose alors : comment préparer les futurs enseignants du primaire à utiliser ces connaissances en présence des élèves? Comment les amener à adopter une posture d'enseignant? Quels dispositifs permettraient aux étudiants de construire des connaissances interagissant les unes avec les autres, tout en leur permettant de développer une identité d'enseignant? Cette communication présentera un dispositif de formation utilisé en formation initiale des enseignants du primaire en mathématiques. Ce dispositif s'appuie, entre autres, sur des pratiques efficaces pour enseigner les mathématiques et sur des principes les guidant, ainsi que sur la prise en compte des différentes postures épistémologiques des futurs maîtres du primaire. Le défi ainsi posé cherche à (ré)concilier mathématiques, pédagogie et didactique afin de préparer de futurs professionnels.

10 h 30 : pause-café

11 h 00

Dans la peau d'un chercheur : une mise à l'épreuve d'un dispositif de formation

Dubois, Laurent, Université de Genève (Suisse)

Contexte général

Le projet « Dans la peau d'un chercheur » organisé par 5 institutions, l'Université de Genève, le CERN¹⁹, le DIP²⁰ du canton de Genève, le Ministère de l'éducation nationale et le Physiscopie, permet depuis le printemps 2011, à 30 classes de 6^{ème} à 8^{ème} Harmos du canton de Genève et de CE2, CM1 et CM2 du département de l'Ain (Pays de Gex) de prendre part à une activité scientifique originale.

¹⁹ **Organisation européenne pour la recherche nucléaire**

²⁰ Département de l'Instruction Publique

Ce projet vise d'une part, en regard des enjeux liés à l'apparition de la démarche d'investigation dans les plans d'études et les instructions officielles des sciences de la nature, à élaborer des activités innovantes permettant de placer, élèves et enseignants, dans une situation de recherche et de porter une réflexion sur l'enseignement des sciences, et d'autre part, dans une perspective de formation, à offrir aux enseignants, des ressources et un accompagnement leur permettant de mettre en pratique une démarche d'investigation avec leurs élèves. En outre, la création d'une communauté d'apprentissage, prenant la forme d'un site internet (<http://danslapeaudunchercheur.ning.com>), sert de plaque-tournante au projet. En effet, cet espace numérique accueille tout au long du projet, ressources, commentaires, expériences, publiés tant par les participants que par les organisateurs.

« Dans la peau d'un chercheur » réunit ainsi, au sein d'une même communauté, des enseignants, des élèves, des formateurs, des enseignants universitaires et des chercheurs provenant d'un même bassin de population, la région franco-genevoise ».

« La démarche d'investigation s'oppose aux démarches de *présentation* et d'*illustration*. Elle valorise l'expérience, l'éducation sensorielle et motrice par opposition à l'exposé des lois. La modélisation et la conceptualisation sont essentielles dans cette démarche. En effet, la connaissance n'est pas engendrée par l'expérience, mais par des allers et retours entre modèles, conceptions et expériences ou observations. »

Description de la situation

« A Genève, 10 000 physiciens du CERN mènent l'enquête. Ils poursuivent des recherches sur des particules élémentaires tellement infimes et fugaces qu'elles ne peuvent pas être étudiées directement. A quelques kilomètres de là, à l'Université de Genève, d'autres physiciens explorent des phénomènes mystérieux. Comment font-ils ? »²¹

« Dans la peau d'un chercheur » propose aux enseignants et à leurs élèves de vivre ensemble une démarche d'investigation similaire à celle des physiciens. Chaque classe a reçu des boîtes mystérieuses qu'il est impossible d'ouvrir²². Les classes doivent alors mettre en place une démarche pour identifier ce qu'elles renferment en procédant par hypothèses et expériences successives.



Photo 1: Premières investigations

²¹ <https://danslapeaudunchercheur.web.cern.ch/danslapeaudunchercheur/>

²² Selon une idée de Stéphan Petit - CERN

La situation proposée aux élèves s'appuie sur une **analogie** : la structure de la matière – une boîte en carton contenant différents objets.

En effet, les physiciens, pour appréhender la structure de la matière, ne peuvent pas la visualiser directement. Ils doivent donc faire appel à des modèles qu'ils doivent tester en imaginant des dispositifs technologiques permettant, grâce aux traces issues des accélérateurs du CERN, d'en savoir plus sur les caractéristiques et sur les comportements des éléments les plus infimes de la matière.

La consigne proposée aux élèves tente de recréer ces mêmes conditions :

« Voici une boîte en carton. Sans endommager la boîte et sans l'ouvrir, vous allez identifier ce qu'il y a à l'intérieur le plus précisément possible. »

Ces contraintes empêchent donc de pouvoir identifier visuellement le contenu de la boîte et orientent les élèves vers la mise en place de dispositifs permettant d'explorer les caractéristiques et les comportements des objets présents dans la boîte. Ainsi, d'une activité de *devinette*, tentation première des élèves, correspondant à un contrat didactique présent dans bien des situations, les élèves sont amenés à changer de posture, à redéfinir leur projet de recherche. Ils se voient donc forcés de renoncer à leur envie d'identifier le nom des objets et doivent donc recourir à diverses stratégies et imaginer des dispositifs qui leur permettront d'appréhender certaines caractéristiques des objets contenus dans la boîte.

Contenu de la boîte

Afin de susciter des démarches d'investigation diversifiées, le contenu de la boîte a été mûrement réfléchi. Quelques principes nous ont conduits à sélectionner des objets permettant de pouvoir mettre en évidence différents concepts scientifiques, par exemple en lien avec des propriétés de la matière, avec des notions de forces et de mouvement, avec des caractéristiques du vivant, ou mobilisant certains sens comme l'odorat ou l'ouïe (entre autre un objet sphérique, un objet en acier, une épice, des grelots, un caillou, une carte sur laquelle est inscrit un message, ...).

Différents dispositifs peuvent ainsi être imaginés afin d'investiguer sur le contenu de la boîte, par exemple en travaillant sur les sons, les déplacements des objets, les odeurs ou l'aimantation des objets métalliques.

Afin de placer les enseignants dans la même situation que leurs élèves, nous avons décidé de ne pas leur divulguer le contenu de la boîte.

Déroulement

Le dispositif de formation se déroule en 6 phases.

Phase 1 - Observation

Dans un premier temps, les élèves, sur simple observation, sans toucher la boîte, doivent émettre des suppositions concernant son contenu. Dans la plupart des cas, les élèves citent une liste d'objets, une gomme, une montre, une paire de ciseaux, un bouchon, ... Seuls indices donc, la taille de la boîte, permettant d'énoncer des objets de dimension inférieure, ou encore la matière de la boîte, du carton, permettant d'exclure toute forme de liquide.

Phase 2 - Manipulation

Un second temps autorise la manipulation de la boîte. Se dégagent alors d'autres stratégies reposant sur des représentations en lien avec la perception des objets se déplaçant dans la boîte et leurs bruits, ainsi que sur l'odeur dégagée. « Il y a un objet rond, qui roule » ; « Ce n'est pas très lourd » ; « Il y a plusieurs objets » ; « Ça sent une odeur d'épice » ; « Les objets sont de poids différents » ; « On entend le bruit d'une clochette ou d'un grelot » ; ...

Phase 3 - Dispositifs

La troisième phase consiste à imaginer des dispositifs permettant d'en savoir plus, de voir si les suppositions énoncées pourraient être validées ou invalidées par une ou plusieurs « expériences ». Les élèves ont une grande latitude quant à la mise en place des dispositifs. Ils disposent du matériel de classe habituel et peuvent amener à l'école du matériel qu'ils trouveront chez eux. Une boîte en carton, de même taille que la boîte mystérieuse, leur est fournie.



Photo 2: Mise en place des dispositifs

Phase 4 - Expériences

La réalisation des expériences constitue la quatrième phase de la séquence.

Phase 5 – Analyse et validation des dispositifs

Une cinquième phase incite à un travail d'analyse, de validation des différents dispositifs et un apprentissage de la distinction entre "*données brutes*" (ce que l'on peut percevoir - sens - et/ou mesurer, *constats et/ou déductions* (ce que l'on peut déduire en s'appuyant directement sur les données) et *interprétations* (ce que le faisceau d'indices permet d'imaginer et/ou d'expliquer). Pour ce faire, les enseignants peuvent utiliser les différents journaux de bord que les autres classes publient sur le site. Ce travail incite les élèves à requestionner la question de la « preuve scientifique » par des allers et retours entre leurs dispositifs et les certitudes ou incertitudes qui en découlent.

Phase 6 - Communication

Les classes vont ensuite à la rencontre de physiciens pour comparer leur démarche expérimentale avec celles mises en œuvre au CERN ou à l'Université de Genève. Le projet se termine par une conférence de ces « chercheurs en herbe », à la manière des scientifiques. Les élèves y présentent leurs propres résultats ou expériences, sous la forme d'un poster.



Photo 3: La conférence

Un dispositif de formation en alternance

Le dispositif de formation imaginé dans le cadre de ce projet allie journées de formation, activités pédagogiques à mettre en œuvre en classe, relations avec des scientifiques et avec des institutions actives dans la recherche fondamentale, accompagnement à distance par des formateurs et des enseignants universitaires et espace numérique de travail prenant la forme d'un réseau social conçu spécialement pour le projet et constituant une véritable communauté d'apprentissage.

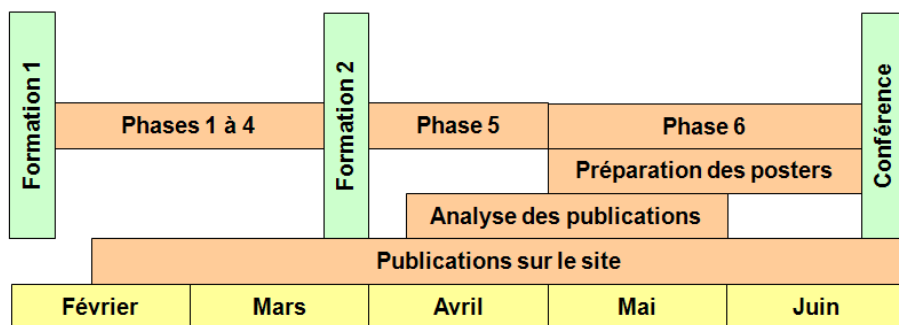


Figure 9: Dispositif de formation

Les deux demi-journées de formation permettent d'une part, de donner les informations nécessaires à la conduite du projet et d'autre part, d'initier les enseignants à la démarche d'investigation grâce à une mise en activité et par des apports théoriques.

Ainsi, dans un premier temps, lors de la première journée de formation, les enseignants sont placés en situation d'investigation en effectuant les trois premières phases de la séquence, mais de manière accélérée. Un deuxième temps permet de présenter les fondements théoriques, pédagogiques et épistémologiques de la séquence. Un troisième temps a été prévu afin de présenter les différentes étapes du projet.

La deuxième demi-journée de formation insiste sur les apprentissages en jeu dans le cadre de cette séquence d'enseignement, notamment ceux en liens avec les principes fondamentaux d'une démarche d'investigation. Des journaux de bord de certaines classes ont été utilisés afin de les analyser et afin de travailler sur la distinction entre "*données brutes*", *constats et/ou déductions* et *interprétations*.

En guise de conclusion...

A l'heure actuelle, l'enseignement des sciences reste le parent pauvre de l'enseignement primaire. Comme le confirment de nombreuses recherches, l'évolution de la didactique des sciences et les réformes institutionnelles successives engagées ces dernières années, n'ont eu que peu d'incidences sur les pratiques et sur les représentations des enseignants. La démarche d'investigation nécessite en effet un changement radical de paradigme, puisqu'il s'agit de passer, pour la plupart des enseignants, d'un enseignement où seul le savoir scientifique importe à une conception mettant également en avant la construction d'attitudes et de savoir-faire.

Les premiers résultats de la recherche mise en place pour évaluer ce dispositif de formation montrent que ce dernier permet de déplacer quelque peu les participants dans leurs représentations de la démarche d'investigation en sciences et, de manière plus générale, leur perception de l'enseignement des sciences. La recherche de cette année cherche à confirmer ces résultats prometteurs.

Bibliographie

COQUIDÉ, M., FORTIN, C., & RUMELHARD, G. (2009). *L'investigation : fondements et démarches, intérêts et limites*, INRP, n°. 49

- CARIOU, J.-Y. (2010). *Tentative de détermination de l'authenticité des démarches d'investigation*, Actes des journées scientifiques DIES 2010, 24-25 novembre 2010, Lyon © INRP 2010 www.inrp.fr/editions/dies, Lyon.
- DE HOSSON, C., MATHÉ, S. & MÉHEUT, M. (2010). *La « démarche d'investigation » dans les collèges français. Démarche d'investigation et formation*, in Ressources et travail collectif dans la mise en place des démarches d'investigation dans l'enseignement des sciences, Actes des journées scientifiques DIES 2010, Lyon, 24 et 25 novembre 2010, sous la direction de Catherine Loisy, Jana Trgalova, Réjane Monod-Ansaldi.
- DUBOIS, L. (2010). Enseignement des sciences : entre confusions et clarifications ! Martigny : Résonnance n°8, Mensuel de l'école valaisanne.
- GIORDAN, A. (1999). Une didactique pour les sciences expérimentales. Paris: Belin.
- GUEUDET, G. (2010). *Travail collectif des professeurs et démarches d'investigation dans l'enseignement des sciences*, in Ressources et travail collectif dans la mise en place des démarches d'investigation dans l'enseignement des sciences, Actes des journées scientifiques DIES 2010, Lyon, 24 et 25 novembre 2010, sous la direction de Catherine Loisy, Jana Trgalova, Réjane Monod-Ansaldi.
- MATHÉ, S. (2010). La "démarche d'investigation" dans les collèges français - Élaboration d'un dispositif de formation et étude de l'appropriation de cette nouvelle méthode d'enseignement par les enseignants. Paris : Université Paris Diderot.
- HENRI, F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Sous la direction de Bernadette Charlier et France Henri. Paris : Presses universitaires de France, 157-180.
- RIEL, M. & POLIN, L. (2004). *Online learning communities : common ground and critical differences in designing technical environments*, In Barab, S. A., Kling R., et Gray, J. H. (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 16-50). London : Cambridge University Press.
- ROCCARD, M. & al. (2007). L'enseignement scientifique aujourd'hui : Une pédagogie renouvelée pour l'avenir de l'Europe. Bruxelles: Commission Européenne.
- THOUIN, M. (2006). Résoudre des problèmes scientifiques et technologiques au préscolaire et au primaire. Sainte-Foy : Multimondes.
- TRIQUET, E. & GUILLAUD J.-C. (2011). *Démarches scientifiques et démarches d'investigation : point de vue d'enseignants stagiaires de l'IUFM*. In Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifiques. Pratiques de classe, travail collectif de l'enseignant, acquisitions des élèves. Lyon : Ecole normale supérieure de Lyon.



Photo 4: Le poster d'une classe de 7^{ème} Harmos des Grottes

11 h 30

Conception et mises à l'essai d'un dispositif de formation portant sur le changement conceptuel en électricité et adressé aux enseignants du primaire

Bêty, Marie-Noël, Université de Montréal (Canada); Potvin, Patrice, Université du Québec à Montréal (Canada); Charland, Patrick, Université du Québec à Montréal (Canada)

Des chercheurs (diSessa, 1993; Giordan, 1989; Posner, Strike, Hewson et Gertzog, 1982; Vosniadou, 1994) ont développé des modèles de CC pour expliquer, prédire ou décrire le difficile processus d'apprentissage de certains concepts en sciences. De ces modèles découlent des indications pour la pratique d'enseignement qui gagneraient à être accessibles aux enseignants du primaire (Duit, Treagust et Widodo, 2008), lesquels éprouvent souvent de l'inconfort par rapport à l'enseignement des sciences, particulièrement en physique, notamment en électricité (Martin, Mullis, Gonzalez et Chrostowski, 2004). À partir des connaissances contemporaines, il est donc pertinent de :

Concevoir un dispositif de formation permettant à des enseignants du primaire de s'initier aux connaissances et aux pratiques du changement conceptuel à travers l'étude de l'électricité et des conceptions initiales qui y sévissent.

La conception du dispositif s'appuie sur les paramètres d'une formation efficace (Blank et de las Alas, 2010; Joyce et Showers, 2002), sur les pratiques d'enseignement qui favorisent le CC (Bêty, 2009) et sur les recherches qui ont porté sur les conceptions fréquentes en électricité ainsi que sur l'enseignement qui prend en compte ces conceptions (Çepni et Kele , 2006; Clement et Steinberg, 2002; Engelhardt et Beichner, 2004; Shaffer et McDermott, 1992; Summers, Kruger et Mant, 1998). Une recherche développement inspirée de l'ingénierie didactique est appropriée à cette étude (Artigue, 1988; Loiselle et Harvey, 2007). La mise à l'essai du dispositif auprès des enseignants permettra de répondre à un deuxième objectif :

Exemplifier les théories du changement conceptuel et d'une formation efficace à travers l'étude d'un dispositif de formation portant sur le changement conceptuel en électricité.

Au moment du colloque, les résultats des cycles de mises à l'essai et de mises au point seront présentés. Les activités développées dans le cadre de ce dispositif pourront nourrir la formation initiale des enseignants.

12 h00

Collaborer et apprendre à partir de sa pratique pour construire sa professionnalité en enseignement des sciences

Sylla, Ndella, Université libre de Bruxelles (Belgique)

L'introduction des compétences dans les curricula a remodelé la formation des enseignants en Belgique francophone. C'est ainsi qu'en 1997, avec le Décret « Missions », les programmes de formation des maîtres ont été redéfinis en termes de savoirs disciplinaires et de compétences professionnelles. On peut penser que la définition des compétences de l'enseignant, dit (ou non) professionnel, passe par un modèle du professeur attendu, souhaité, recherché, visé (Baillauquès, 1998) : un professionnel compétent, réflexif (Schön, 1987), capable de revenir en pensée sur ses pratiques (Paquay, 1998), pour les ajuster, les expliciter (Perrenoud, 2001), les partager avec des pairs (Charlier, 1996 ; Daele, 2004 ; Sylla & De Vos, 2010). Notre recherche s'est interrogée sur ce modèle du professionnel réflexif avec en toile de fond, trois questions : jusqu'à quel point ce modèle de l'enseignant professionnel réflexif est-il explicité par les prescripteurs officiels, questionné par les chercheurs universitaires, reçu et interprété par les formateurs d'enseignants de sciences ? Quelles sont les connaissances issues de la recherche en didactique qui sous-tendent la définition, l'explicitation des compétences professionnelles de l'enseignant de sciences? Comment réinvestir ces connaissances, et à l'aide de quels dispositifs novateurs dans les milieux de pratique? L'objet de la présente contribution est de répondre à cette dernière question, les premières ayant fait l'objet d'une précédente publication (Sylla, 2011, soumis). En partant des besoins exprimés par les formateurs d'enseignants, nous avons initié un dispositif de collaboration entre enseignants et chercheurs dans le cadre d'une activité de formation professionnelle. L'analyse des objets mis en

discussion et l'explicitation des pratiques ont permis d'une part de sensibiliser les formateurs à initier les futurs enseignants à l'articulation des savoirs savants universitaires avec les compétences professionnelles attendues; d'autre part de contribuer au développement professionnel des enseignants à travers la collaboration et les échanges réflexifs entre pairs.

12 h 30 : diner

14 h 00

L'apport de la recherche en didactique sur la formation des maîtres /pédagogie universitaire en mathématiques, sciences et technologie

Deblois, Annick, Ministère du Patrimoine Canadien (Canada); Dionne, Lilianne, Université d'Ottawa (Canada)

La recherche en didactique des mathématiques, des sciences et de la technologie (MST) produit plusieurs résultats qui sont réinvestis dans la formation des enseignants. Cette forme de transfert de connaissances semble avoir attiré l'attention du milieu de l'enseignement, alors qu'au Québec l'enjeu du dialogue entre la recherche et la pratique a fait l'objet d'une publication (CSE, 2004-2005) ou encore en France relativement à l'utilisation des résultats de la recherche en éducation (Direction de l'enseignement supérieur, 1996, 1998).

Cette préoccupation du transfert des connaissances vers les milieux de pratique est aussi présente chez les chercheurs. Pour Martinand (2011), il importe de se questionner sur la façon de faire pour aller « au-delà de la juxtaposition d'actions de formation particulières et partielles avec des évaluations sommaires » (p. 24). Ce dernier propose de penser à recontextualiser, reformuler et surtout reproblématiser les savoirs scientifiques pour d'autres pratiques, tout en reproblématisant et reconceptualisant les expériences pratiques elles-mêmes. Les défis ne sont donc pas limités aux transferts de connaissances universitaires vers les milieux de pratique, mais aussi des écoles vers l'université. Ce dialogue bidirectionnel nécessite une collaboration étroite entre les milieux universitaires et les établissements scolaires (Bednarz, Fiorentini et Huang, 2011; Samson, Hasni Gauthier et Potvin, 2011).

Ce projet de symposium veut ainsi forcer la réflexion et (re)questionner les apports de la recherche en didactique d'alternance. Des contributions scientifiques (de recherche) sont attendues. Elles devront traiter de la place des savoirs de recherche comme retombées pour la formation : Quels sont les apports de la recherche en didactique sur la formation des maîtres en MST? Quels dispositifs de formation sont à privilégier pour favoriser des apprentissages à la fois dans un cadre universitaire et dans un milieu de pratique? Quelles relations interprofessionnelles existent entre les formateurs des deux milieux?

14 h 30

Analyse d'une pratique de formation à l'enseignement du raisonnement proportionnel à l'école secondaire sous l'angle de l'influence de la recherche en didactique des mathématiques

Lajoie, Caroline, Université du Québec à Montréal (Canada); Saboya, Mireille, Université du Québec à Montréal (Canada)

Nous avons analysé notre propre pratique de formation dans un cours de didactique du raisonnement proportionnel au baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) sous l'angle de l'influence de la recherche sur cette pratique. D'une manière plus précise, nous avons analysé certaines composantes observables de cette pratique, comme par exemple les problèmes que nous utilisons dans le cours, les tâches que nous proposons aux étudiants, les concepts didactiques sur lesquels nous nous appuyons, les travaux de recherche que nous citons, etc., dans le but de rendre explicite ce qui, jusque là, était demeuré de l'ordre de l'implicite.

Cette analyse nous a permis de cerner plusieurs intentions de formation qui nous amènent à recourir à la recherche à travers notre pratique. Elle nous a permis aussi de faire ressortir différentes manières dont nous tirons profit de la recherche - tant de ses résultats que de ses concepts, outils, etc. Ainsi, d'une manière générale, et souvent implicite, la recherche s'avère pour nous une source d'inspiration constante, un support à la mise en place de « bonnes conditions » pour la construction de connaissances par nos étudiants. La recherche nous permet aussi, surtout lorsque nous y référons de manière plus explicite, de renforcer, confirmer, confronter, ou même infirmer certaines hypothèses et certains constats formulés par les étudiants-maîtres à travers les tâches que nous leur proposons. La recherche vient aussi soutenir notre travail en classe en fournissant (à nous et à nos étudiants) un large répertoire de ressources pour l'enseignement du raisonnement proportionnel, soit des mots pour désigner des objets construits dans l'action par les étudiants-maîtres, des outils théoriques pouvant s'avérer utiles pour le travail de l'enseignant (comme par exemple le concept de variable didactique), des outils plus « pratiques » (comme par exemple des problèmes-types), etc.

15h00

Entre l'écrire et le faire : les défis liés à la mise en oeuvre de l'interdisciplinarité dans les cours de didactique

Samson, Ghislain, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Dans ses nouveaux programmes de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004; MELS, 2007), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) semble prôner la mise en oeuvre d'approches intégratives dont l'interdisciplinarité. Or, certains de nos récents travaux (Hasni et Samson, 2010; Samson, 2010, 2011) traitant de l'approche interdisciplinaire en MST au secondaire en présentent de nombreux défis. L'une des conclusions à laquelle nous sommes arrivées c'est qu'il faudrait former davantage PAR et non seulement À l'interdisciplinarité. Si nos résultats de recherche nous incitent à « traiter » de l'interdisciplinarité entre les mathématiques et les sciences et la technologie dans la formation initiale des enseignants (Samson, 2010), notre contribution sera l'occasion d'en exposer aussi les défis didactiques et de questionner l'UNIVERSITÉ comme lieu d'alternance. La culture universitaire traditionnellement disciplinaire, notamment dans le domaine de la didactique, paraît très résistante face à ces nouvelles manières de concevoir la formation à l'enseignement (Hasni et Samson, 2010). Ces limites et défis sont tantôt de nature organisationnelle, tantôt liées au cadre de référence (didactique). Pour illustrer notre propos, des exemples et des expériences serviront de terreau fertile à nos échanges.

15 h 30

Synthèse, recadrage et clôture du symposium

Par Annie Savard, Université Mc Gill (Canada)

Symposium

À titre exceptionnel, ce symposium commence à 8h00.

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu d'alternance

Alternance-Professionnalisation-Savoirs professionnels

L'alternance à l'Université : des savoirs à construire, des collaborations à développer

Responsables du symposium: Élisabeth Mazalon, membre régulier de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives, Université de Sherbrooke (Canada); Claudia Gagnon, membre régulier de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives, Université de Sherbrooke (Canada); Philippe Maubant, Directeur de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

La dimension professionnelle et professionnalisante constitue aujourd'hui une tendance lourde des programmes de formation universitaire à travers le monde et se manifeste notamment par la présence de plus en plus marquée de stages dans la formation d'une part et par la montée de l'enseignement coopératif dans les universités d'autre part et le développement de partenariats avec les entreprises en vue d'offrir une formation pertinente au regard des besoins de la société et d'améliorer les chances d'insertion professionnelle des diplômés, et ce, dans différents secteurs d'activité. Dans ce sens, les programmes de formation universitaires sont de plus en plus conçus selon une logique d'alternance tentant de gérer, voire de bénéficier de l'écart entre la formation et le travail, sur les plans institutionnel, organisationnel, pédagogique, didactique et personnel (Geay, 1998). Or, si les formes d'alternance sont multiples, leurs mises en place posent la question des dispositifs, de la place et de la prise en compte des savoirs issus de l'expérience, des rôles et pratiques de formation des différents intervenants,

des effets sur le développement professionnel de l'apprenant (Wittorsky, 2007). Ce symposium se propose donc de mettre en débat l'alternance en formation, ses pratiques, ses enjeux, ses zones d'ombre. Que ce soit dans la formation aux métiers techniques, ou dans celui des métiers de l'humain, l'alternance en formation fait appel aux collaborations à construire entre des institutions et leurs partenaires respectifs. Le développement doit se construire sur trois ordres à la fois intentionnel, organisationnel et actoriel (Clénet et Demol, 2002).

Quels sont les dispositifs de formation les plus pertinents au regard d'une visée d'apprentissage dans les deux lieux de formation ? Qui sont les acteurs impliqués et les responsabilités qui leur sont assignées ? Quelles relations entretiennent-ils et quelles sont leurs positions respectives face à ses collaborations ? Quels sont les impacts sur la pédagogie universitaire et les savoirs à transmettre ? Quelles sont les pratiques d'accompagnement et les apprentissages poursuivis ou les acquis dans les milieux professionnels ? Pourquoi et comment penser autrement l'alternance nous conduit à interroger le sens de la professionnalisation à l'Université ?

Argumentaire scientifique :

Lorsque l'alternance peut en cacher une autre...

L'alternance ou la recherche de l'improbable rencontre entre l'école et la vie : Chez les pédagogues européens notamment du début du XIX^e siècle, l'objectif de ceux qui prônent le développement d'une voie professionnelle s'inscrit dans un long héritage de pensée puisant en particulier dans Comenius (1632). Le sens de cette voie professionnelle, qui se déclinera notamment en France, tout autant dans le secteur de l'enseignement technique et professionnel que dans le champ de la formation des adultes, est de soutenir la belle idée d'éducation permanente. La pierre angulaire de cette éducation permanente est constituée de la recherche d'une articulation entre le temps de l'apprentissage et le temps de l'action : « Ainsi les hommes doivent-ils s'ouvrir de bonne heure à l'observation car ils auront beaucoup à connaître, beaucoup à chercher, beaucoup à expérimenter (Comenius, p.73). » Cette belle phrase de Comenius illustre bien cette quête d'une articulation, d'une synergie à trouver entre l'activité spécifique d'apprentissage et les autres activités humaines. C'est ici que l'alternance peut être posée comme une question cherchant à mettre en oeuvre cette recherche d'articulation et de synergie entre le temps de l'apprentissage et le temps de l'action. Quelques siècles plus tard, les théoriciens socialistes cherchent à prolonger cette recherche d'une articulation entre l'école (temps d'apprentissage) et la vie (temps d'action) en favorisant chez l'élève, futur producteur, la compréhension des enjeux idéologiques et sociopolitiques qui se jouent dans la fabrique et dans l'usine.

Dans une telle perspective, la formation de l'enfant au travail productif relève d'un objectif d'éducation complète, d'une éducation globale traversant toutes les étapes de la vie. Makarenko (Fullat, 1995, p.168) ira plus loin en relevant des analogies entre l'acte d'éduquer et l'acte productif lorsqu'il déclare : « Mais plus j'y pensais, plus je trouvais d'analogie entre les processus d'éducation et ceux qui sont ordinaires à la production matérielle et il n'y avait rien de si mécanique dans cette ressemblance. » Dès 1930, les théoriciens socialistes défendent l'idée d'une école du travail qui doit être le lieu « où se réalisent l'éducation et l'instruction de l'homme socialiste réhumanisé. » (Fullat, idem) Dès lors, ils inventent une forme d'alternance que l'on pourrait qualifier **d'alternance-production** (Maubant, 2004).

Ces théoriciens s'inscrivent dans la pensée de Marx qui considère qu'il faut organiser une formation intellectuelle directement liée et articulée à la production réalisée. Ce qui est déterminant pour ces penseurs, c'est d'en appeler à une éducation qui participe d'une vision politique et révolutionnaire. Proches des théoriciens socialistes, certains précurseurs du mouvement de l'École nouvelle ou Éducation nouvelle vont, eux aussi, insister sur cette nécessaire articulation entre l'école et la vie en misant tout particulièrement sur la place et le sens du travail manuel dans cette tentative de rapprochement entre situation de formation et situation d'activité sociale et professionnelle. Ils cherchent à aller plus loin qu'une simple approche de l'articulation entre deux situations : la situation d'apprentissage et la situation de travail. Ils visent la définition des contenus spécifiques de la situation d'enseignement-apprentissage en privilégiant une entrée par les savoirs. Si, pour eux, il est important de créer des situations d'enseignement-apprentissage qui s'insèrent dans une situation de travail, ils considèrent qu'il faut spécifier la nature de cette situation de travail en s'appuyant notamment sur la nature de l'activité réalisée par l'élève. S'ils ne parlent pas encore de savoirs, ils évoquent explicitement l'importance de définir l'activité de l'élève constitutive de la situation de travail. « L'activité des élèves ne suffit pas pour rendre une école active tant que l'on n'aura pas donné à ce mot d'activité son sens plein. » (Claparède, 1923, *in* Hameline, p. 91). C'est ainsi qu'Édouard Claparède, en 1923, situe le sens du terme d'activité. Aller bien au-delà de l'activité de l'élève pour le préparer à comprendre l'amplitude de ses activités. Or, pour porter et soutenir ce travail sur l'activité, il convient, pour ces pionniers de l'école nouvelle, d'utiliser un médiateur particulier qu'est le travail manuel. Dans l'héritage d'une conception positive du travail manuel défendue par Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel ou encore Goethe, l'activité organisée autour du travail manuel devient aussi le moyen d'affirmer et d'entériner une rupture avec l'école traditionnelle au sens où celle-ci, en particulier l'école française, a jusqu'alors favorisé une coupure entre l'espace-temps réservé à l'instruction et l'espace-temps dévolu à l'activité sociale. L'école traditionnelle exclut de ses *curriculums* le travail manuel car elle veut transmettre une culture qui fait fi de l'utile et des pratiques sociales. Pour les partisans de l'école nouvelle, il s'agit de mettre en place des institutions éducatives qui permettent aux élèves de se trouver en contact avec la nature, selon le vieil adage rousseauiste, mais surtout d'instaurer une éducation au service de la future vie sociale. Ils récusent la conception d'une école sanctuaire et prônent l'essor de lieux éducatifs singuliers où l'enfant vivrait en harmonie avec son environnement social. Pour ces penseurs, il y a donc une fusion à établir entre situation d'enseignement-apprentissage (l'activité de l'élève) et situation de travail (le contexte de travail représentant la réalité sociale et dans laquelle l'élève exerce un travail, notamment manuel, sensé à lui seul incarner les attributs et les valeurs du travail qu'il exercera plus tard dans sa vie d'adulte). Nous avons donc ici une seconde forme d'alternance : **une alternance-intégration**. Ainsi, en réclamant d'inscrire dans l'éducation l'activité manuelle, on cherche à réconcilier la personne en formation (le corps et l'esprit) et la société. Dans une telle perspective, la place du travail manuel, voire de l'action, constitue dans la perspective de créer les conditions d'un apprentissage réussi, la quintessence de la problématique du rapport entre l'école et la vie. Dès lors, les pédagogues de l'école nouvelle n'auront de cesse d'inventer des situations d'enseignement-apprentissage visant principalement à rapprocher l'école de la vie en considérant même que c'est à la situation sociale de porter le sens, l'intérêt et les savoirs constitutifs de la situation d'enseignement-apprentissage et le sens de ce qui peut être appris à l'école. Il y aurait donc une raison d'être rendant nécessaire ce rapprochement entre l'activité éducative et l'activité sociale, celle du sens que la situation sociale attribue à la situation éducative. Sans compréhension du sens et de l'usage social de la situation éducative, il ne peut y avoir de situation éducative efficace et réussie. Les deux situations sont donc liées ensemble par ce fil intime que constitue la nécessaire mise en sens des situations éducatives et plus particulièrement des situations d'apprentissage.

L'apport de la didactique professionnelle comme grille de lecture et de compréhension de l'usage et du sens de l'alternance dans les dispositifs de formation professionnelle Comprendre les modalités d'articulation (alternance-production ou alternance-intégration) entre situation d'enseignement-apprentissage et situation de travail nécessite de s'attarder quelques instants sur ce qui nous semble constituer un point d'arrimage possible entre ces deux situations, à savoir l'acte d'apprendre. Or, pour lire et comprendre l'acte d'apprendre, de nombreux travaux ont cherché à convoquer le cadre de la didactique professionnelle. Depuis une période relativement récente, s'appuyant en partie sur l'ergonomie du travail (De Montmollin, 1996 ; Leplat, 1997 et

2000), se développe un nouveau regard porté sur l'agir professionnel, empruntant notamment aux travaux en didactique des disciplines. À l'instar de chercheurs comme Samurçay, (1994), Rabardel (1993), Mayen (1997, 1999 et 2004), Pastré (1999 et 2002), cette nouvelle perspective de questionnement de la situation de travail et plus généralement de la formation professionnelle, et les modèles d'analyse et de compréhension de l'acte professionnel qu'elle sous-tend, proposent principalement d'identifier les savoirs professionnels en jeu dans l'exercice d'une profession. La finalité visée par la didactique professionnelle demeure une visée formative. Il s'agit d'élaborer des propositions pour l'apprentissage des situations de travail et, *in fine*, contribuer à l'évolution des dispositifs de formation professionnelle (Mayen, 1999 ; Pastré, 1999), en particulier en cherchant à articuler les propositions de la didactique professionnelle avec la problématique des compétences professionnelles. En analysant ces travaux, nous voyons bien ici qu'apparaît très vite la recherche d'une compréhension des liens entre les deux actions (action d'apprentissage et action professionnelle) et de leurs effets mutuels et réciproques. D'ailleurs, nous pouvons remarquer que ces recherches en didactique professionnelle ont eu parfois pour principale origine une réflexion conduite par les organisations apprenantes sur l'évaluation des compétences des salariés (Mallet, 1996). Il y a donc une double logique qui participe de l'intérêt de certaines organisations pour les travaux en didactique professionnelle. La première finalité concerne l'ajustement des processus de formation à partir de l'identification préalable des savoirs professionnels en jeu dans une activité de travail. La seconde finalité vise à gérer au mieux les ressources humaines. La finalité du rendement et de la recherche d'une plus grande productivité des travailleurs est ici très présente.

Nous proposons ici, dans le cadre de ce symposium et à partir d'un cadre théorique à construire, celui d'une nouvelle forme d'alternance, **l'alternance-dialectique**, d'interroger le sens de l'alternance au regard d'une ambition d'apprentissage, en particulier dans un contexte universitaire. Cette autre forme d'alternance pose comme constitutif du processus en jeu dans la formation la confrontation des deux situations : une situation d'activité et une situation d'enseignement-apprentissage à visée professionnelle. Or, il nous semble que cette nouvelle forme d'alternance est absente des préoccupations de ceux et de celles qui pensent et mettent en œuvre les dispositifs de formation professionnelle, même dans les dispositifs de formation professionnelle qui se réfèrent explicitement à l'alternance comme dispositif spécifique d'apprentissage, en particulier au niveau postsecondaire. La raison centrale de cette absence tient à l'impensé didactico-pédagogique présent dans ces formations professionnelles par alternance ou en alternance. Nous considérons que c'est bien cette alternance-dialectique qui se doit d'être travaillée dans les dispositifs de formation professionnelle, à visée de professionnalisation, qu'il s'agisse de dispositifs de formation des horticulteurs ou de dispositifs de formation des maîtres. *Pour une dialectique nécessaire entre situation de formation, situation de travail et situation d'enseignement-apprentissage ou comment parler autrement de l'intérêt de l'alternance en formation professionnelle* Les principales critiques faites aux dispositifs, programmes et parcours de formation professionnalisante, ou à visée de professionnalisation, s'articulent autour de deux aspects : celui des contenus de savoirs proposés, peu susceptibles de préparer au mieux aux réalités du travail et celui de l'organisation des différents espaces-temps de formation qui ne soutiennent guère les processus de transfert des savoirs. Ici la formation professionnalisante est critiquée notamment sur les deux formes d'alternance les plus présentes et les plus usitées (l'alternance-association et l'alternance-production), cristallisant notamment la question vive du rapport entre théorie et pratique. Nous pouvons remarquer que ces critiques reposent en grande partie sur une conception souvent partagée mais peu étayée comme quoi la formation professionnelle doit viser une meilleure articulation entre la formation théorique et la formation pratique. L'alternance-intégration semble, quant à elle, absente des dispositifs et parcours de professionnalisation. Mais ne nous y trompons pas. Elle pourrait prendre forme au travers des stages. Dès lors, seraient-ce les stages qui pourraient représenter cette alternance-intégration ? Mais, si l'on veut que les stages constituent des espaces-temps au service de l'apprentissage, et si nous voulons faire évoluer les dispositifs de formation professionnalisante d'une alternance-intégration, dans le meilleur des cas, vers une alternance-dialectique, encore faut-il donner un autre statut et un autre sens à la dimension didactico-pédagogique dans la conception de ces dispositifs de formation et dans la mise en œuvre des parcours de professionnalisation. Dès lors, si nous cherchons à valoriser une convergence entre situation de travail, situation de formation et situation d'enseignement-apprentissage, si nous voulons créer les conditions de réussite de cette alternance-dialectique au sein des universités notamment, il convient d'éviter de se laisser enfermer dans

une conception de la formation professionnelle où chacune de ces situations porterait en elle des savoirs spécifiques, comme si l'on avait à reconnaître un partage des savoirs entre ces différentes situations et donc entre ceux et celles qui les initient, les portent et les animent. Dans cette perspective, la simple observation de l'activité, dans et par l'analyse de la situation de travail, ne suffit pas. Il faut faire interagir la description compréhensive de cette activité avec les explicitations proposées par le professionnel, en particulier pour l'accompagner dans son travail d'identification et de compréhension des éléments constitutifs de son acte d'apprendre. Sans ce dialogue entre différentes sources de lecture de l'activité, et donc de la situation de travail, il ne semble guère possible d'utiliser la compréhension de la pratique professionnelle, et l'exploitation de la situation de travail, comme moteur principal du processus d'apprentissage professionnel. Dans cette perspective, il apparaît nécessaire d'insister sur la fonction d'accompagnement et de médiation d'un tiers qui puisse aider à rendre explicite la pratique professionnelle, et donc la situation de travail. Nous avons montré dans un article récent (Maubant, 2007b), le nouveau rôle que pourraient endosser les formateurs d'enseignant, celui d'un accompagnateur visant d'une approche didactique, celle de la réflexivité, donnant ainsi à l'alternance sa dimension dialectique. Sans cet appui, le futur professionnel-apprenant risque de passer à côté de ce qui constitue les clés de compréhension de la pratique professionnelle. Dans le cadre de ce symposium, il nous semble donc important d'analyser les pratiques des différents intervenants et formateurs oeuvrant dans les dispositifs de formation de futurs professionnels dans un contexte universitaire. Que l'alternance poursuive à la fois des objectifs pédagogiques et économiques soulève des enjeux qui concernent essentiellement les rapports aux savoirs (théorie-pratique) et les rapports entre institutions (Université-milieu professionnel) et leurs acteurs (professeur-formateur et apprenant). Nous convenons que les fonctions et les normes qui régissent l'université et les milieux professionnels sont de natures différentes et qu'elles produisent aussi des rapports différents aux savoirs. Pour plusieurs, l'alternance s'appuie sur le fait que l'université véhicule une pédagogie traditionnelle principalement axée sur l'apprentissage de connaissances théoriques (Meirieu, 1989). Du côté du milieu de travail, l'apprentissage se fait en participant à différentes tâches qui s'organisent de façon globale, en fonction des commandes des clients, dans un environnement de production plutôt que dans un ordre progressif (Mazalon, Gagnon et Roy, 2011). C'est dans cette différenciation des rapports aux savoirs que l'alternance interpelle l'université et l'entreprise pour que leur confrontation soit susceptible de répondre à de nouvelles façons d'apprendre et de favoriser le développement des compétences de la future main d'oeuvre. C'est pourquoi trois perspectives seront privilégiées dans ce symposium : une perspective sociopolitique, une perspective organisationnelle et une perspective didactico-pédagogique. C'est en plaçant résolument la problématique de ce symposium au coeur des tensions entre ces trois pôles que nous devrions mettre à jour les principales questions qui se posent à une ingénierie de l'alternance à l'Université : 1. En quoi et sous quelles conditions, l'alternance peut être pensée et mise en oeuvre dans les formations professionnelles développées à l'université ? 2. Quelles sont les situations formatives porteuses d'apprentissage professionnel et comment sont-elles pensées selon des modèles ou formes d'alternance ? 3. En quoi le recours au cadre de l'alternance conduit à réorganiser les partenariats Université-Entreprise ? 4. Quelles sont les nouvelles démarches, méthodes et pratiques didactico-pédagogiques à mettre en oeuvre pour accompagner la mise en place de formation par ou en alternance à l'université ?

Bibliographie :

- Claparède, E. (1923). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève et Paris : éditions Kundig et Fischbacher.
- Clénet, J. et Démol, J.-D. (2002). *Recherches et pratique d'alternance en France. Deux approches et leurs orientations*. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 83-108). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Comenius, J. A. (1632, édition de 1992). *La grande didactique*. Paris : Éditions Klincksieck.
- De Montmollin, M. (1996). *L'ergonomie*. Paris : La Découverte.

- Fullat i Genis, O. (1994). *Anton Makarenko*. In J. Houssaye. *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Habboub, E., Lenoir, Y., Tardif, M. (2005). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : un essai de synthèse des travaux francophones. In P. Pastré et Y. Lenoir (Sous presse). *Didactique professionnelle (titre provisoire)*. Toulouse : Octarès.
- Hameline, D. Jornod, A., Belkaïd, M. (1995). *L'école active, textes fondateurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Mallet, J. (1996). (dir.). *L'organisation apprenante*. Aix en Provence : Université de Provence.
- Maubant, P. (1997). Pour une didactique et des pédagogies de l'alternance. In *L'alternance en formation, un projet à construire*. Revue POUR numéro 154.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maubant, P. (2007a). Pour une approche dialectique de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants. *Éducation permanente*, numéro 173, 53-65.
- Maubant, P. (2007b). Sens et usages des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants. In A. Jorro et V. Bedin (dir.). *L'évaluation-conseil en éducation et formation. Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 39-48.
- Mayen, (1999). Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Éducation permanente* numéro 141 (p.23-38).
- Mayen, (2004). Le couple situation-activité. Sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.-M. Marcel et P. Rayou (dir.), *recherches contextualisées en éducation* (p.29-39).
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2011). Les limites du développement de l'alternance éducative en formation professionnelle au Québec. *Transformationsrecherches en éducation des adultes*. Meirieu, P. (1989). *Alternance*. Accessible sur le site suivant :
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>
- Merle, V. (1992). *Manières de faire, manières d'apprendre, transformations des situations de travail et éducabilité cognitive*. In *L'orientation scolaire et professionnelle* numéro 1.
- Pastré, P. (1999). *L'ingénierie didactique professionnelle*. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p.403-418). Paris : Dunod.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* numéro 138, (p.9-17).
- Rabardel, P. (1993). Représentations dans les situations d'activités instrumentées. In A. Weill-Fassina, P. Rabardel et D. Dubois (dir.) *Représentations pour l'action* (p.97-111). Toulouse : Octarès.

Samurçay, R. (1994). Conceptions des outils cognitifs pour le développement des compétences : résolution de problèmes pour la recherche en ergonomie et pour l'ingénierie. *Ergonomics et ingénierie*, 29, 269-276.

Wittorski, R. (1997). Analyse du travail et production de compétences collectives. Paris: L'Harmattan.

Wittorski, R. (2007). Le développement professionnel par la formation et le travail : le cas des Inspecteurs du Travail. Symposium dynamiques identitaires à l'oeuvre dans différents champs de pratiques sociales. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. Document téléaccessible à l'adresse :

http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Richard_WITTORSKI_099.p df

8 h 00

Accueil des participants

Intervenants: Élisabeth Mazalon, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada); Philippe Maubant, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada)

8 h 15

Rappel des objectifs du symposium

Intervenants: Élisabeth Mazalon, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada); Philippe Maubant, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada)

8 h 30

Penser et vivre l'alternance dans toute sa complexité dans une formation universitaire

Mazalon, Élisabeth, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Gagnon, Claudia, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada)

La professionnalisation de l'enseignement professionnel s'est engagée il y a une trentaine d'années, entres autres avec la préparation des plans directeurs du ministère de l'éducation. Les universités doivent très rapidement ajuster leur programme et plus spécifiquement les remodeler complètement afin de répondre au nouveau référentiel de compétences professionnelles. Depuis 2001, la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke offre un programme révisé bâti sur une ingénierie de l'alternance. Ce type de formation constitue une tendance lourde des programmes de formation universitaire à travers le monde et se manifeste notamment par la présence de plus en plus marquée de stages dans la formation. Quelles modalités organisationnelles et pédagogiques ont été privilégiées par les concepteurs du programme de formation en enseignement professionnel de l'université Sherbrooke? Comment les étudiantes et étudiants vivent cette alternance institutionnelle, organisationnelle, pédagogique, didactique et personnelle (Geay, 1998). Cette communication présentera les fondements qui sous-

tendent la conception de l'alternance dans un programme en enseignement professionnel pour dégager certains principes organisationnels et pédagogiques dans la construction d'un programme en alternance dans le milieu universitaire.

9h00

Entre approche par les compétences (APC) et logique d'alternance, la traduction opératoire de dispositifs de formation infirmière en France et en Espagne

Boudjaoui, Mehdi, Université de Lille 1 (France)

Les formations infirmières se sont fortement transformées en Europe ces dernières années. Elles ont intégré les nouveaux grades de diplômes et s'inscrivent dans des processus d'universitarisation plus ou moins avancées. De plus, l'approche par les compétences (APC) s'est imposée comme logique curriculaire. En combinant les théories de l'acteur-réseau (Star et Griesemer, 1989, Akrich, Callon et Latour, 2006), l'approche instrumentale de l'activité (Rabardel, 2005), et les théories du développement professionnel (Wittorski, 2007), nous avons observé des invariants et des différences en France et en Espagne dans la traduction opératoire de ces dispositifs par les usagers. Il en découle des offres de professionnalisation différentes à travers l'alternance qui influencent les dynamiques professionnelles et identitaires (Boudjaoui, 2011) de ces infirmiers (es) en formation.

9 h 30

Contribution bachelardienne dans la conception d'une alternance des savoirs et des temps en de formation à l'enseignement

Roger, Lucie, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada); Perrinel, Michel, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada); Aubry, Bruno, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada); Maubant, Philippe, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada)

L'enseignement est un métier à « haute complexité » (Gauthier, 1993) et il paraît nécessaire de préparer l'enseignant à la complexité de tâches multiréférencées auxquelles il doit faire face (Jonnaert et Vander Borgh, 2003). Raïsky (1999) amène l'idée de « couper avec le processus de décomposition linéaire » (p. 50) pour modéliser les références de base et exprimer véritablement la complexité du métier. Cette décomposition linéaire s'exprime généralement dans les programmes d'études par une organisation qui, malgré une approche dite par compétence, utilise toujours un découpage modulaire qui rejoint des objectifs. Or, pour Bachelard, la construction de la connaissance ne repose pas sur une conception linéaire d'un processus mais bien sur une alternance dialogique entre différents instants. C'est précisément cette perspective qui permet de penser la formation des enseignants et des enseignantes non pas comme une succession continue de temps, mais bien comme une alternance discontinue d'instants. Ainsi, chercher à définir les différentes situations rencontrées par les enseignantes et les enseignants en formation comme une alternance discontinue d'instants, c'est faire l'hypothèse que l'apprentissage professionnel réside dans la capacité de l'apprenant à donner sens à ce dialogue entre les différents instants vécus. Ce qui semble constituer un obstacle dans le succès d'une formation professionnelle, c'est de la penser comme une unité inscrite dans une durée avec un début et une fin. Ce que

propose Bachelard, c'est de penser la formation comme un dialogue d'instant discontinus, instants constituant la figure emblématique des situations rencontrées par l'apprenant et dont il faut établir ou rétablir la cohérence par la maîtrise de cet « instant complexe ». Penser autrement la formation à l'enseignement, c'est considérer que ce qui fait problème en formation, c'est la durée. « Le moi se souvient d'avoir été, jamais d'avoir duré. » (Fabre, 1995, p. 160). Comment opérationnaliser ces concepts bachelardiens en formation à l'enseignement ? L'enjeu de cette communication est de proposer quelques pistes de réflexion pour répondre à cette question.

10 h 00

Transitions entre différents contextes d'apprentissage au sein des formations en alternance : le problème de l'intégration des connaissances

Veillard, Laurent, Université Lyon 2 (France)

Le développement des formations en alternance dans l'enseignement supérieur depuis une vingtaine d'années en France, en réponse aux difficultés croissantes des diplômés à entrer sur le marché du travail, conduit de fait à systématiser l'idée selon laquelle la professionnalisation à ce niveau de formation passe nécessairement par une pluralité de contextes d'apprentissage très différents. Les étudiants sont amenés à effectuer des transitions fréquentes entre des temps d'enseignement de savoirs académiques, organisés selon une logique disciplinaires ou interdisciplinaires et des périodes d'activité en contexte de travail. Or ces transitions sont souvent complexes, dans la mesure où elles nécessitent des changements cognitifs (situations à finalités épistémiques différentes selon les disciplines vs situations à but pragmatique en situation de travail), mais également des modifications importantes des positionnements identitaires (Pastré, 2008 ; Chaix, 2000 ; Beach, 1999). Selon les auteurs, les écarts entre situations sont féconds doivent fonder une pédagogie de l'alternance principalement basée sur une reprise réflexive de l'activité en situation de travail (Besson, Collin, Geay & Hahn, 2005). Pour d'autres, ils sont une difficulté trop importante pour les élèves si rien n'est pensé de plus profond dans le dispositif de formation pour faciliter les transitions et aider à l'intégration des différents apprentissages issus de contextes différents (Senström & Tynjälä, 2009). Dans notre présentation, nous montrerons d'abord en quoi consiste cette diversité de contextes d'apprentissage à partir de quelques exemples de dispositifs de formation en alternance de techniciens supérieurs et d'ingénieurs en France. Puis nous illustrerons le genre de difficultés auquel sont confrontés les élèves pour faire le lien entre des connaissances issues de différents contextes de formation, à partir d'une recherche menée sur étudiants en formation par alternance de techniciens supérieurs en gestion de production (Veillard & Coppé, 2009). Enfin, nous présenterons quelques exemples d'outils et de situations actuellement utilisés dans certaines formations pouvant permettre d'aider les élèves dans leurs transitions entre contextes de formation.

10h30: pause-café

10 h 45

L'alternance dans les grandes écoles françaises. Quel modèle spécifique ? Quelles conditions de réussite aujourd'hui ?

Hahn, Corinne, École supérieur de commerce Europe-Paris (France)

Aujourd'hui l'enseignement supérieur est soumis à une double injonction : il lui faut, d'une part, professionnaliser ses formations afin d'améliorer l'insertion des diplômés et, d'autre part, élever le niveau académique pour se positionner sur un marché global largement dépendant des classements internationaux. Quelle place dans ce contexte pour le modèle d'alternance/apprentissage développé dans l'enseignement supérieur en France ces vingt dernières années (Besson, Collin, Geay & Hahn, 2005) ?

Si ce modèle a largement fait ses preuves en terme de professionnalisation, peut-il intégrer la demande d'académisation ? A quelles conditions, notamment en ce qui concerne la pédagogie mise en œuvre, peut-il prendre en compte cette demande tout en conservant ses spécificités (Geay, 2008) ? C'est une question particulièrement vive dans le système des grandes écoles françaises où les mêmes diplômes, souvent prestigieux, sont préparés aussi bien par la voie de l'apprentissage que par la voie traditionnelle. Après avoir présenté ce modèle d'alternance/apprentissage, nous proposerons des éléments de réponse aux questions posées, à partir d'un corpus de recherches menées ces dernières années dans le cadre des écoles de management (Hahn et al., 2008 ; Hahn, in press).

Références

Geay, A., 2008. L'alternance comme processus de professionnalisation, implications didactiques, *Education Permanente* n°172, pp.27-38.

Besson, M., Collin, B., Geay A., Hahn C., 2005. *L'alternance dans l'enseignement supérieur, enjeux et perspectives*, L'Harmattan.

Hahn, C., Alexandre-Bailly, F., Geay, A., Vignon, C., 2008. *Former les managers, quand l'alternance s'invite dans le débat*, Vuibert.

Hahn C.; in press. Linking academic knowledge and professional experience in using statistics: A design experiment for business school students, *Educational Studies in Mathematics*.

Hahn C.; in press. Un dispositif de problématisation dans l'enseignement supérieur du management, *Transformation* n°6.

11h15

Les stages en formation : lieu d'alternance ?

Maubant, Philippe, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada)

Les situations de travail semblent présentes principalement au sein des périodes de stage. Les objectifs de ces séquences portent sur le développement de compétences professionnelles. Aucune référence n'est faite à des situations permettant de construire ces compétences (Mayen, 2008). Il semble que l'on admet ici que la logique d'immersion en situation de travail suffit à elle seule pour construire et développer des compétences professionnelles. Nous reprenons ici les travaux (Maubant, 2007b) analysant certains dispositifs de formation par

alternance et mettant en évidence le fait que s'il y a apprentissage professionnel et développement de compétences dans les stages, cela se fait principalement sur le mode de l'aléatoire. Or, la conception et la mise en oeuvre d'une situation de travail à visée formative doivent s'inscrire préalablement dans l'identification des buts de l'action (Pastré, 2007). Cette situation, comme par exemple les périodes de stages, doivent contenir en elles des visées d'apprentissage de savoirs professionnels. Il serait important d'étudier ce qui se joue dans ces périodes de stage pour identifier les caractéristiques de ces situations singulières et vérifier si l'intention didactique (Mayen, 2008) est présente et de quelles manières cette intention s'organise.

11h45

Synthèse du symposium

Intervenant: Jordi Coiduras, Université de Barcelone (Espagne)

12h15

Suites du symposium: publications

Intervenants: Élisabeth Mazalon, Université de Sherbrooke (IRPÉ) (Canada); Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada); Philippe Maubant, Université de Sherbrooke (IRPÉ)(Canada)

Symposium

Local: 4210 Albert-Tessier

L'université, lieu de formation

présence enseignante, formation des maîtres, pédagogie universitaire

Regards pluriels sur la présence enseignante en formation initiale des maîtres

Responsable du symposium: Mariane Gazaille, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

Enseigner étant par définition un acte complexe, préparer un candidat à devenir un enseignant-professionnel et à être efficace dans la classe nécessite d'intervenir sur plusieurs dimensions. Au-delà des techniques et du curriculum, de la connaissance et la gestion de classe, l'enseignant efficace se caractérise par une qualité qui influence profondément l'élève et l'apprentissage : sa façon d'être, sa présence en classe. La présence enseignante contribue à l'efficacité de l'enseignant notamment par l'intermédiaire de l'influence qu'elle exerce sur la participation des étudiants (Bangert, 2008) et la qualité de la communication dans la classe (Anderson et al., 2001) et, par conséquent, sur l'apprentissage. Alors qu'elle est bien tangible et visible pour l'élève, le maître associé et voire même pour tout autre observateur externe, la présence enseignante demeure encore peu explicitée et connue malgré l'intérêt croissant pour ce concept depuis une dizaine d'années.

Des phénomènes aussi variés que l'immigration, les fossés générationnels, l'inclusion scolaire, l'apprentissage à distance, les médias sociaux ou l'avènement des technologies dans la classe transforment notre compréhension de l'enseignement, des interactions qui prennent place dans la classe ainsi que la façon d'être présent à l'apprenant dans la classe. Mieux connaître et comprendre la présence enseignante revêt une importance centrale pour les théoriciens de l'éducation, pour les milieux pratiques et pour les programmes en formation initiale. Qu'est-ce que la présence enseignante ? Qu'en est-il de l'aspect culturel ? Pourquoi certains futurs enseignants

semblent-ils déjà « présents » alors que d'autres semblent « absents ou distants » ? Comment préparer à la présence enseignante ?

Ce symposium veut contribuer à la discussion contemporaine sur la présence enseignante. Les propositions de communication tentent de cerner l'apport du concept de présence enseignante en pédagogie universitaire en s'intéressant à ses attributs et à son développement en formation initiale.

9 h 00

Les représentations de la présence enseignante de nouveaux futurs enseignants en début de parcours : une comparaison

Gazaille, Mariane, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Charles, Merlin, University of Toronto (Canada); Wagener, Albin, Université Catholique de l'Ouest (Canada)

Cette étude s'inscrit dans la problématique du processus de professionnalisation des enseignants en formation initiale (FI). Quelque soit l'ordre d'enseignement ou le pays, l'enseignant est appelé à jouer un rôle crucial dans tout système d'éducation en ce qu'il se situe au coeur même du processus d'enseignement. La qualité et l'efficacité en éducation sont ainsi tributaires des qualités et de l'efficacité des enseignants (Bastürk, 2009). Les études sur l'apprentissage et l'efficacité en enseignement rapportent que les bons enseignants démontrent des habiletés d'écoute et d'adaptation ainsi que la capacité à faire des choix efficaces, à établir de bonnes relations avec leurs élèves et à motiver ces derniers à s'engager dans le sens des apprentissages visés. Ce processus réfère au concept de « présence enseignante ». Anderson, Rourke, Garrison et Archer (2001) définissent la présence enseignante comme « the design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes ». (p. 5).

La FI joue un rôle important dans le développement des qualités et compétences des futurs enseignants. Or, ces derniers entretiennent souvent des croyances naïves (Schultz et al., 1996) et des modèles de référence socioculturels et scolaires intériorisés forts (Cadet, 2004). Ces croyances et modèles peuvent s'avérer en dissonance avec les visées de la FI et, par conséquent, interférer avec les apprentissages de formation visés. A cet effet, la FI devrait permettre aux futurs enseignants d'effectuer un travail sur leurs représentations (Baillauquès, 2001). Exploratoire, cette étude pilote vise à identifier les définitions que les futurs enseignants de L2 inscrits en première année donnent à la présence enseignante. Des participants de quatre universités différentes France, Ontario et Québec (2) répondent à un questionnaire à court développement. Les résultats sont comparés en fonction du milieu d'appartenance. Des pistes sont suggérées pour la FI.

9 h 30

Enseigner la présence en classe : l'apport de l'interdisciplinarité en pédagogie universitaire

Plouffe, Marie-Josée, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Gazaille, Mariane, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

La présence enseignante constitue un atout indéniable dans la classe dans la mesure où celle-ci peut influencer et orienter l'apprentissage de l'élève (Rourke et al., 2001). La formation initiale a donc un rôle fondamental à jouer afin de préparer les futurs enseignants à développer des comportements de bon communicateur et, par conséquent, leur présence en classe. Partant de la relation entre le travail de présence de l'acteur et de l'enseignant (Quentin, 2004), nous avons structuré des ateliers spécifiques au développement d'habiletés de communication non-verbale (NV). Les ateliers s'inspirent d'approches de praticiens-penseurs (Boal, 1978; Barba, 1995) ainsi que de l'approche par compétence. Voix (Moustapha, 2009), proxémique (Forest, 2006) et, par extension, tout autre comportement NV peuvent constituer des moyens didactiques qui permettront à l'enseignant de mieux « faire passer son message ». Or, en tant que « nouveaux enseignants », les stagiaires en enseignement se heurtent souvent à des manières de parler, de regarder, de bouger utilisées pour la première fois. Artificielles, forcées ou inadéquates, ces nouvelles manières de faire peuvent contribuer à l'ambiguïté du message, s'opposant aux manières d'être et à la présence enseignante efficace. Si l'on s'entend facilement sur l'importance de la présence enseignante dans la classe, on en connaît toutefois encore très peu sur les pratiques didactiques pouvant favoriser son développement chez le futur enseignant. Nous faisons l'hypothèse qu'une formation à la communication NV puisse enrichir la présence enseignante des futurs enseignants. S'inscrivant dans une approche exploratoire, les commentaires relativement au potentiel didactique des ateliers pour le développement de la présence enseignante des participants sont cueillis à l'aide d'un questionnaire pré-test/post-test avec questions ouvertes et d'une entrevue semi-dirigée. Les fondements à la base des ateliers seront présentés. Le potentiel didactique des ateliers sera discuté. L'intérêt d'une approche interdisciplinaire en pédagogie universitaire émerge.

10 h 00

La présence enseignante : racine de l'éducation holistique

Charles, Merlin, University of Toronto (Canada)

Adoptée dans le cadre de l'éducation holistique depuis longtemps, la présence enseignante est de nos jours une notion de plus en plus reconnue pour sa capacité à inspirer la participation active, à influencer l'apprentissage et à améliorer le bien-être de tous ceux qui « entrent dans la classe ». La notion de présence enseignante comprend les qualités principales suivantes, le respect, un « cœur et un esprit ouverts » et une bonne volonté (Kessler, 2000; Noddings, 1984; Miller, 2007, 2010; Palmer, 2005). D'ailleurs, et tout comme l'affirme Noddings, « [t]here is nothing more that our students require from us than our attention, our authentic presence » (1984, p. 180). De plus, Miller (2007, p. 190) affirme que : « The holistic curriculum is rooted in the presence of the teacher ». Cependant, malgré le fait qu'il existe un bon nombre de travaux de recherche portant sur différentes méthodes, techniques d'enseignement ainsi que sur différentes stratégies d'apprentissage, il existe très peu de recherches qui portent spécifiquement sur la présence de l'enseignante dans la salle de classe (Miller, 2007). L'un des objectifs principaux des programmes en formation initiale étant de former des enseignants qualifiés, motivés et motivants, les attitudes, les croyances et les façons d'être des formateurs d'enseignants peuvent jouer un rôle important dans le développement de la présence enseignante des futurs enseignants. Inspirée des concepts théoriques présentés dans la documentation scientifique, cette contribution s'intéresse à la notion de présence enseignante du point de vue de l'éducation holistique et aux diverses perspectives des professeurs de français langue seconde qui interviennent en formation initiale entretiennent par rapport à cette notion. Les participants répondent à des entrevues semi-dirigées. Les résultats sont discutés du point de vue holistique. Des pistes pour la formation initiale et la pédagogie universitaire seront proposées.

10h30: pause-café

11 h 00

Tutorat à distance et évolution de la présence enseignante

Smits, Paul-Edward, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Gazaille, Mariane, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Afin de préparer leurs étudiants à la profession enseignante, les programmes en formation des maîtres (FM) initient aux principes pédagogiques, didactiques et méthodologiques ainsi qu'aux contenus disciplinaires. Malgré ce, de nombreux étudiants « d[o] not feel prepared for the type of experiences they [a]re exposed to » (Ure et Lysk, 2008, p. 5). Que les stagiaires aient des difficultés à communiquer efficacement dans la classe ou des problèmes de confiance en soi lorsqu'ils se retrouvent devant un groupe pourrait, selon nous, expliquer, partiellement du moins, ce sentiment d'impuissance qu'expriment les stagiaires. Ces comportements et attitudes font partie intégrante de la « présence enseignante », un processus cognitif et social facilitant la réalisation des apprentissages éducatifs (Anderson et al., 2001). Peut-on préparer à être « présent » dans la classe ?

Reproduisant une sorte de microcosme de la classe, le tutorat à distance permettrait un travail de formalisation qui participe au développement des compétences professionnelles rattachées à la profession (Gazaille, 2010). Il est possible de créer une « présence à l'autre » dans le contexte de l'enseignement-apprentissage en ligne (Arnold et Ducate, 2006 ; Swan, Garrison et Richardson, 2009). Plusieurs tuteurs et tutorés ont développé des relations positives lors de sessions de tutorat à distance (Gazaille, 2010). Le tutorat à distance peut-il soutenir le développement de la présence enseignante ?

Le modèle du « community of inquiry » (COI) de Garrison et d'Anderson (2003) permet d'étayer la notion de présence dans le cadre de l'enseignement en ligne. Nous intéressés à l'évolution de la présence enseignante de futurs enseignants, nous recourons à la méthode d'analyse du COI pour étudier les interactions tuteurs-tutorés dans le contexte de sessions de tutorat à distance. La communication présentera les résultats et des pistes pour la FM.

Symposium

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu de formation

dispositifs hybrides, typologie, effets

Quels sont les effets des dispositifs de formation hybrides sur les processus d'apprentissage, sur le développement professionnel des enseignants et sur les institutions ?

Responsable du symposium: Daniel Peraya, Université de Genève (Suisse)

Résumé

L'enseignement supérieur a largement adopté des plateformes d'enseignement à distance offrant ainsi aux apprenants et aux enseignants des dispositifs « hybrides » qui articulent à des degrés divers des phases de formation en présence et à distance. Le projet européen Hy-Sup (2009-2012) analyse les effets de tels dispositifs sur les étudiants et leurs apprentissages, les enseignants et leur professionnalisation, enfin sur l'institution elle-même et la gestion de l'innovation.

La première contribution propose une typologie des dispositifs de formation hybrides construite sur la base des pratiques déclarées d'enseignants d'universités européennes mettant en œuvre de tels dispositifs. L'intérêt de cette approche typologique est de pouvoir différencier les effets observés en fonction des différents types de dispositif identifiés. Les trois autres interventions présentent chacune par rapport à son objet propre leur cadre théorique, leur méthodologie ainsi que leurs premiers résultats relatifs aux analyses des effets. Plus précisément, la deuxième intervention porte, d'une part, sur la perception qu'ont les enseignants des effets de leur dispositif sur l'apprentissage de leurs étudiants (motivation, gestion des informations, activités, interactions, production) et, d'autre part, sur la perception de leurs étudiants relativement à ces effets ainsi que sur leur approche d'apprentissage. Dans cette perspective, des effets différenciés selon le type de dispositif mis en œuvre ont été observés. La troisième intervention porte sur la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement et de l'engagement professionnel d'enseignants impliqués dans l'expérimentation d'un dispositif hybride. Dans cette

étude aussi, des effets différenciés ont pu être identifiés selon le type de dispositif mis en oeuvre. Enfin, la quatrième intervention porte sur la perception des enseignants et des cadres des institutions, relativement aux effets des facteurs organisationnels qui contribuent au développement des dispositifs hybrides, mais aussi sur la perception des effets de ces dispositifs sur les collectifs enseignants et sur l'institution. Dans ces deux perspectives, des variables d'analyse des entretiens menés auprès d'enseignants et de leurs des institutions, ont été définies pour faire émerger ensuite une interprétation plus générique de leurs propos.

14 h 00

Présentation du symposium

Par Daniel Peraya, Université de Genève (Suisse)

14h05

Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores

Peraya, Daniel, TECFA, Université de Genève (Suisse); Peltier, Claire, TECFA, Université de Genève (Suisse); Villiot-Leclercq, Emmanuelle, Université de Grenoble¹ (France); Nagels, Marc, Université Rennes 2 (France); Morin, Cyrille, Université Rennes 2 (France) Burton, Réginald, Université du Luxembourg (Luxembourg); Mancuso, Giovanna, Université du Luxembourg (Luxembourg)

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans la continuité des recherches sur les dispositifs de formation hybrides et, plus particulièrement, de celles qui s'attachent à définir ces dispositifs et à analyser leurs effets sur les différents acteurs impliqués dans leur expérimentation (apprenants, enseignants et institutions). La typologie que nous présentons ici constitue une évolution de celle déjà présentée en 2011 dans la première phase du projet européen Hy-Sup, dédié à l'étude des dispositifs hybrides et de leurs effets. Chaque configuration de dispositif est ainsi définie et illustrée par des exemples concrets. Ces configurations ont été regroupées selon le degré d'exploitation du potentiel technopédagogique de ces dispositifs. Enfin, une métaphore est attribuée à chaque configuration, dans le but de faciliter la compréhension et l'appropriation de cette typologie, notamment à des fins de formation.

Mots clés

Introduction

Cette contribution a pour objectif de présenter la typologie des dispositifs de formation hybrides élaborée dans le cadre du projet européen Hy-Sup (2009-2012)²³, dont une première version a été publiée en 2011 (Burton *et al.*, 2011). Celle-ci se fonde sur cinq dimensions caractéristiques des dispositifs hybrides, décrites par Charlier, Deschryver et Peraya (2006) dont la présence, à différents degrés au sein d'un dispositif, permet d'identifier des configurations particulières. Il s'agit 1) de l'articulation entre les moments de regroupement présentiel et ceux de travail à distance ; 2) des caractéristiques du dispositif en termes de médiatisation (les ou les environnements technopédagogiques utilisés, les médias particuliers, les choix technopédagogiques) ; 3) les effets escomptés et observés en termes de médiations réflexives et relationnelles²⁴ ; 4) l'accompagnement humain mis en place dans le but, notamment, de développer les compétences méthodologiques et métacognitives des apprenants ; 5) l'ouverture du dispositif, *i.e.* le degré de liberté de l'apprenant et son ouverture à des ressources humaines ou matérielles externes.

Par rapport à la typologie initiale, la version que nous présentons ici s'est enrichie d'une prise de données complémentaires et permet de rendre la description des dispositifs plus concrète et plus adaptée au public d'enseignants concernés au premier chef par ces résultats.

Méthodologie

Cette seconde version de la typologie s'appuie tout d'abord sur les résultats obtenus lors d'une première étude publiée en 2011 (Burton *et al.*, *op.cit.*) (étude initiale). Sur la base du cadre théorique permettant de décrire les dispositifs hybrides, les chercheurs avaient alors développé un questionnaire (12 questions fermées et 12 échelles de fréquence et d'attitude), destiné aux enseignants de l'enseignement supérieur.

Des questions fermées ont été utilisées pour appréhender les facteurs contextuels qui caractérisent l'enseignant (sexe, institution d'origine, statut professionnel, expérience professionnelle), le cours dispensé (niveau d'études, type de formation, nombre d'étudiants inscrits, durée, charge de travail totale, nombre d'heures d'enseignement assurées en présence, fréquence des cours en présence) et l'environnement technopédagogique utilisé pour le cours. Les échelles d'attitude et de fréquence (ainsi qu'une question fermée complémentaire relative à l'articulation présence/distance) ont, quant à elles, été utilisées pour appréhender les cinq dimensions du cadre de référence. Le questionnaire en ligne a été administré à 174 enseignants, selon un protocole standardisé, dans plus de 22 établissements d'enseignement supérieur et universitaire en Europe (Belgique, France, Luxembourg, Suisse) et au Canada.

²³ Voir le site Web du projet sur <http://hy-sup.eu>

Les auteurs remercient les partenaires du projet européen HY-SUP (DG. Education et Culture. Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie) coordonné par l'Université Claude Bernard Lyon 1 (E.Bettler) et l'Université de Genève (N.Deschryver). Ce projet associe des chercheur-e-s et enseignant-es des universités de Fribourg (S.Borruat, B. Charlier, A. Rossier), de Genève (N.Deschryver, C. Peltier, D. Peraya, A. Ronchi et E. Villiot-Leclercq), de Louvain-La-Neuve (F. Docq, M. Lebrun et C. Letor), de Lyon (C. Batier et C.Douzet), de Luxembourg (R.Burton et G. Mancuso) et de Rennes 2 (G. Lameul, C. Morin).

²⁴ A noter que les autres formes de médiations décrites par Peraya (1999), à savoir les médiations sémiocognitive ou épistémique, praxéologique, sensorimotrice n'ont pas été prises en compte dans cette recherche.

Des analyses factorielles, réalisées sur les 12 échelles, ont permis d'extraire 34 composantes principales qui ont ensuite été réduites aux 14 composantes de base ayant servi à établir la typologie²⁵ (Burton *et al.*, *op.cit.*).

Un second recueil de données (étude pilote), mené auprès de 60 enseignants, a ensuite été organisé afin, d'une part, d'analyser les effets de ces dispositifs sur l'apprentissage des étudiants, le développement professionnel des enseignants et sur les institutions – ces effets sont par ailleurs présentés dans les autres contributions de ce symposium – et, d'autre part, de valider le questionnaire permettant d'identifier le type de dispositif. La formule du « questionnaire accompagné » a été adoptée afin d'obtenir des données qualitatives relatives aux représentations de l'enseignant²⁶ par rapport aux effets de son dispositif. Les enseignants qui souhaitaient participer à la collecte des données touchant aux effets de leur dispositif sur leurs étudiants, ont été invités à les solliciter au moyen d'un questionnaire en ligne dont l'adresse leur a été fournie. Cette démarche a donc également permis de recueillir davantage de données concrètes sur les types de dispositifs, permettant ainsi d'enrichir la description de la typologie.

Lors d'une première dissémination des résultats auprès d'un public d'enseignants, il est apparu nécessaire de rendre la description des types plus concrète en les illustrant par des cas réels de terrain. En effet, les titres attribués initialement ont été perçus comme trop réducteurs car ils ne mettaient l'accent que sur un nombre restreint de composantes²⁷. Aussi, ces intitulés ont-ils provoqué chez certains enseignants des réactions négatives. Cet effet s'est trouvé renforcé par la présentation ordonnée des types de 1 à 6, qui laissait sous-entendre un jugement de valeur sur les dispositifs ; le type 6 risquant d'être mieux considéré que les précédents. C'est pourquoi, en plus de proposer une description la plus vivante possible, nous avons décidé 1) de considérer les types comme des configurations, des dispositions particulières propres à une certaine catégorie de dispositif, 2) d'attribuer des métaphores à chacune de ces configurations. Une métaphore n'est, en effet, pas seulement une figure de rhétorique ; elle est également un processus cognitif permettant de faciliter la compréhension d'un concept ou d'une notion nouvelle (Lakoff et Johnson, 1980/1986 ; Turner et Fauconnier, 2000).

Présentation générale des six types

Les premières analyses menées en 2011 (Burton, *et al.*, *op.cit.*) avaient permis d'identifier six types particuliers de dispositifs. La typologie initiale définit chacun des six types selon la distribution relative des quatorze composantes identifiées par l'analyse statistique. Pour rappel, chacune de ces composantes représente une des dimensions du modèle descriptif initial. L'observation des résultats des deux études (initiale et pilote) nous a permis de faire évoluer la typologie initiale en identifiant deux groupes de configurations : le premier rassemblant celles plutôt centrées sur l'enseignement et le second celles plutôt centrées sur l'apprentissage. Au sein de chaque groupe, on peut distinguer trois configurations différentes.

Dans le premier groupe :

²⁵ Il s'agit de la participation active des étudiants en présence (comp1) et distance (comp2), de l'accompagnement méthodologique (comp10) et métacognitif (comp11) par les enseignants, de l'accompagnement par les étudiants (comp12), de la mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage (comp3) ainsi que d'outils de gestion, de communication et d'interaction (comp4), de ressources (comp5) et de travaux (comp6) sous forme multimédia, de l'utilisation d'outils de communication synchrone et de collaboration (comp7), de la possibilité offerte aux étudiants de commenter et d'annoter les documents (comp8), de la conviction que le dispositif favorise la réalisation d'objectifs réflexifs et relationnels (comp9), de la possibilité offerte aux étudiants de choisir les méthodes pédagogiques (comp13) et enfin du recours à des ressources et acteurs extra-académiques (comp14).

²⁶ Dans ce texte, l'emploi exclusif de la forme masculine est utilisé dans le seul but d'alléger la lecture.

²⁷ Par exemple : *Dispositif centré enseignement mettant à disposition des outils d'interaction* (type 3).

Type 1 : Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles (« la scène »).

Type 2 : Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de nombreuses ressources multimédia (« l'écran »).

Type 3 : Configuration « enseignement » orientée organisation du cours par l'usage d'outils de gestion et tendant parfois vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs (« le cockpit »).

Dans le deuxième groupe :

Type 4 : Configuration « apprentissage » centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles (« l'équipage »).

Type 5 : Configuration « apprentissage » centrée sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes au cours et favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage (« l'espace public »).

Type 6 : Configuration « apprentissage » caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides (« l'écosystème »).

Signalons que l'étude initiale a permis d'identifier une septième configuration qui n'est pas pris en compte dans la typologie parce qu'il ne contient que quelques rares occurrences. Un test de l'outil d'autopositionnement développé dans le cadre de la phase de dissémination des résultats²⁸ a toutefois montré la persistance de cette configuration, même si elle demeure très minoritaire. Cette configuration est donc recensée²⁹ mais n'est pas décrite dans la typologie.

Présentation détaillée de la typologie

Type 1 : « la scène » et la symbolique théâtrale

Cette première configuration du groupe « enseignement » se présente comme un espace de restitution et de représentation, proche d'une scène de théâtre, dans lequel l'enseignant joue le rôle principal. Cette métaphore renvoie donc non seulement à la nature textuelle des ressources pédagogiques mais également à l'idée d'un acteur principal et d'un processus de communication orale de l'ordre de la transmission.

²⁸ Il s'agit d'un questionnaire en ligne proposant une série de questions correspondant aux 14 composantes principales permettant à un enseignant de positionner ses dispositifs de formation hybrides par rapport aux types décrits dans cette typologie. L'outil d'autopositionnement est disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/hy-sup/>

²⁹ La métaphore choisie pour illustrer ce type, (« l'île sans nom »), renvoie à une île située sur le plateau de Cordouan à l'entrée de l'estuaire de la Gironde en France. Cette île sans nom, dont l'existence n'est validée par aucun acte juridique, n'est donc pas cartographiée et nous a paru être une métaphore idéale pour désigner ce septième type.

Dans cette configuration, l'enseignant privilégie une approche pédagogique plutôt transmissive, sans scénarisation explicite des activités à distance. Les raisons avancées par les enseignants impliqués dans ces dispositifs sont souvent relatives au niveau d'étude de leurs étudiants³⁰. L'un des enseignants explique ainsi son choix de ne pas exiger des étudiants un travail personnel trop important en dehors des cours, compte tenu des horaires particulièrement chargés en première année. De même, il exprime sa volonté de limiter les documents complémentaires à lire au strict nécessaire pour le suivi du cours et l'accomplissement des exercices. D'autres enseignants estiment que les étudiants primo-arrivants ne disposent pas encore des connaissances nécessaires pour faire face à des situations d'apprentissage nécessitant une plus grande autonomie³¹. Cette impression explique, en partie, l'ensemble des choix opérés, notamment sur le plan technopédagogique.

Dans cette perspective, le rôle dévolu à l'environnement numérique de travail correspond au besoin de mettre à disposition des étudiants des ressources sur lesquelles ils devront fonder leurs apprentissages. Ces documents, de nature le plus souvent textuelle, constituent une part importante de ces dispositifs. On peut donc comprendre que la construction de compétences relationnelles et métacognitives ne figure pas parmi leurs objectifs prioritaires et que, par conséquent, les enseignants expriment peu d'attente et constatent peu d'effets de médiation produits par l'exposition de leurs étudiants à leur dispositif. Pour les mêmes raisons que celles énoncées ci-dessus, la liberté de choix laissée aux étudiants, ainsi que l'ouverture de leur dispositif à des intervenants et/ou à des ressources externes au contexte académique ne constitue pas un choix privilégié par ces enseignants.

Il importe toutefois de ne pas réduire l'usage des technologies à la seule utilisation d'un environnement technopédagogique. Certains enseignants expérimentent ainsi des modalités innovantes, à l'instar de cet enseignant qui a fait équiper une salle informatique spécialement pour son cours de statistiques. Chaque étudiant dispose d'un ordinateur, relié à celui de l'enseignant, et sur lequel il réalise les exercices demandés. L'enseignant peut ainsi prendre le contrôle de n'importe quel ordinateur et en projeter le contenu à l'ensemble du groupe afin de commenter le travail effectué.

Ce dernier exemple illustre bien, selon nous, la diversité des pratiques observables au sein d'une même configuration. Les portraits que nous proposons dans cette typologie ne peuvent donc prétendre rendre compte de l'infinie variété des pratiques pédagogiques dans les dispositifs de formation.

Type 2 : « l'écran », une ouverture multimédia

La métaphore de l'écran constitue un complément idéal à la scène : elle introduit, en effet, la dimension technologique médiatique nécessaire à l'illustration de cette configuration en soulignant le fait qu'au cinéma, tout comme dans le domaine du multimédia, l'écran est l'espace de restitution de l'information face auquel on demeure « spectateur ». La scène et l'écran sont ainsi considérés comme étant deux espaces de restitution et de représentation, distingués par des registres sémiotiques différents.

Cette deuxième configuration du groupe « enseignement » est très similaire à la précédente du point de vue de l'approche pédagogique et de l'usage des TICE. Comme pour la scène, le modèle pédagogique dominant dans cette configuration accorde une place centrale à la transmission de connaissances. Le travail à distance n'est pas non plus explicitement scénarisé. Cela relève parfois d'un choix volontaire, comme pour cet enseignant qui estime que ce qui se passe en dehors des séances présentielles n'est pas de son ressort : « je n'organise rien [...] c'est leur problème³² ». Comme pour la première configuration, l'environnement technopédagogique est exploité comme moyen de dépôt et de consultation de ressources.

³⁰ En effet, la plupart des dispositifs de type « la scène » que nous avons étudié sont destinés à des étudiants de premier cycle.

³¹ L'intégralité de la vignette descriptive du type 1 est disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=149&read=true>

³² Extrait de l'entretien accordé par l'enseignant ens_t2 dont le dispositif a servi de base à la description de la vignette du type 2 disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=150&read=true>.

Ce qui le distingue néanmoins de la scène c'est la nature des registres de représentation utilisés³³. En effet, dans les configurations de type « écran », les enseignants privilégient la mise à disposition de ressources multimédia alors que dans les configurations de type « la scène », le texte écrit est prédominant.

L'un des enseignants a ainsi développé des séquences vidéo 3D destinées à illustrer son cours d'anatomie. Ce choix innovant constitue, pour cet enseignant, « une révolution », tant sur le plan des apprentissages (la 3D permettant, selon lui, de mieux motiver ses étudiants, de combler certaines des difficultés de compréhension rencontrées, mais sans toutefois favoriser particulièrement la mémorisation et la pérennité des apprentissages) que de sa pratique professionnelle (l'enseignant est contraint de repenser sa place et son rôle dans un dispositif dans lequel les ressources occupent une place centrale).

Type 3 : « le cockpit » ou l'intelligence distribuée

Cette troisième configuration du groupe « enseignement » se démarque des deux précédentes par l'accent particulier mis sur l'organisation et la gestion du cours et, par conséquent, par une exploitation plus importante du potentiel offert par l'environnement technopédagogique. La métaphore du cockpit renvoie à l'idée que, dans le cadre d'une activité instrumentée comme une activité d'enseignement par exemple, l'homme et la machine sont des « partenaires d'intelligence » (Linard, 1996).

Le cockpit se caractérise par l'usage d'outils de gestion de type calendrier ou système de dépôt de devoirs. L'une des enseignantes impliquée dans la mise en œuvre d'un tel dispositif explique ce qui a motivé ses choix : « Avec *Cursus*³⁴, j'ai gardé toute la base de devoirs, parce que c'est vraiment super sécurisé. J'ai regroupé tous les devoirs de tous mes cours sur un espace cours. Il y a une fonction rappel et j'envoie des courriels aux étudiants³⁵ ». L'environnement numérique constitue donc véritablement le « tableau de bord » de l'enseignante.

Cette configuration se situe à la frontière entre les configurations du premier groupe (plutôt centrées sur l'organisation de l'enseignement) et celles du deuxième groupe (centrées sur le processus d'apprentissage des étudiants). Cela se traduit par une tendance, certes peu marquée mais existante, chez certains enseignants à porter une attention plus particulière à des objectifs de type relationnels et/ou réflexifs. La présence d'outils d'interaction dans les environnements numériques de travail en témoigne. Toutefois, l'usage de ces outils est le plus souvent laissé au libre choix des étudiants et n'est pas intégré au scénario du cours, tout comme le travail réalisé à distance. L'enseignante précitée s'en explique ainsi : « C'est aux étudiants d'utiliser ces outils là ou pas. S'ils les utilisent, tant mieux, je peux interagir mais s'ils ne les utilisent pas, tant pis ».

Type 4 : « l'équipage », un changement de cap

Cette configuration marque une véritable rupture entre les dispositifs caractérisés par une approche pédagogique plutôt transmissive, sans scénarisation explicite des activités à distance, et les dispositifs proposant des modalités d'apprentissage plus différenciées, intégrant l'ensemble des activités dans le scénario du cours. Dans cette perspective, la métaphore de l'équipage renvoie à l'idée d'une communauté poursuivant un but commun. L'atteinte de ce but nécessite une collaboration, une entraide, ainsi qu'une communication efficaces.

³³ Nous entendons par « registre de représentation » le langage ou le système symbolique utilisé (texte, schéma, graphique, image analogique, image animée muette ou sonore, etc.). De nombreuses recherches en sémiotique, psychologie cognitive et en didactique postulent un effet de ces registres de représentation (registres sémiocognitifs) sur l'apprentissage ou encore la nécessité de varier ces registres pour permettre l'apprentissage de notions complexes, notamment en mathématiques (Duval, 1995). Il s'agit de ce que Peraya (1999) a nommé la médiation sémiocognitive.

³⁴ Il s'agit de l'environnement technopédagogique utilisé par cette enseignante.

³⁵ Extrait de l'entretien accordé par l'enseignante ens_t3 dont le dispositif a servi de base à la description de la vignette du type 3 disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=151&read=true>.

Dans cette configuration, l'enseignant, à l'instar du skipper d'un bateau, joue un rôle particulier, assurant notamment la cohésion du groupe, ainsi que la confiance et la socialité entre ses différents membres. L'un des enseignants impliqué dans le développement d'un tel dispositif se considère d'ailleurs plutôt comme le modérateur des interactions entre apprenants que comme l'intervenant principal : « l'enseignant là-dedans il gère le groupe [...]. Il fait le suivi, le contrôle sans aucun commentaire sur le contenu³⁶ ». Comme pour l'équipage d'un bateau, dont le bon déroulement du voyage dépend des informations recueillies à terre – donc à distance – les activités à distance proposées dans ce type de configuration sont soutenues par un ou plusieurs dispositifs de communication et de production comme des forums ou des wikis.

Sur le plan pédagogique, les enseignants mettant en œuvre ce type de configuration portent une attention particulière au processus d'apprentissage de leurs étudiants. L'un d'entre eux explique que cela relève d'« une logique qui, *in fine*, veut que les producteurs de savoirs soient les étudiants ». Cette conception de l'apprentissage se traduit concrètement par l'intégration d'activités favorisant la réflexivité, le conflit sociocognitif, l'expérimentation de situations réelles, mais également par la mise en place d'un accompagnement méthodologique et/ou métacognitif spécifique. Concrètement, cela se traduit par la confrontation des travaux entre pairs, le tutorat, etc., mais également par la prescription de l'usage d'outils de communication et d'interaction comme les forums, et d'aide à l'apprentissage comme des logiciels de cartes conceptuelles.

Néanmoins, contrairement aux configurations de type 5 que nous décrivons ci-dessous, « l'équipage » présente peu d'ouverture vers des intervenants externes et des ressources extra-académiques ; il reste principalement centré sur le processus d'apprentissage des étudiants en son sein.

Type 5 : « l'espace public », le champ des possibles

La métaphore de l'espace public convient particulièrement bien aux configurations de ce type. En effet, celles-ci se caractérisent par la liberté de choix offert aux apprenants dans leur parcours d'apprentissage et par l'ouverture à une grande variété de ressources et d'acteurs. Or l'espace public symbolise un lieu dans lequel chacun est libre d'évoluer à sa guise. Cette liberté est toutefois contrainte par des lois et des conventions et n'en font donc pas un espace de non-droit. L'accompagnement des apprenants constitue une autre caractéristique forte de cette configuration. Cette dimension est également présente au sein de l'espace public qui propose une multitude d'éléments de guidage et de points de repères (le nom des rues, les panneaux indicateurs, la signalétique urbaine, etc.) symbolisant l'accompagnement.

Comme pour l'ensemble des configurations appartenant à ce groupe, « l'espace public » scénarise l'intégralité des activités à distance et propose de nombreuses activités en présence faisant appel à des modalités pédagogiques diverses (débat, résolutions de problèmes, etc.).

L'une des enseignantes impliquée dans un tel dispositif propose par exemple à ses étudiants de travailler en groupe à la réalisation d'un projet. Dans cette perspective, les dispositifs technologiques mis à disposition sont considérés comme des outils facilitateurs du travail collectif mais également comme porteurs de tout un potentiel cognitif, comme le souligne cette enseignante : « on le sait, le fait d'utiliser un dispositif technologique n'est pas neutre pédagogiquement³⁷ ». L'environnement technopédagogique déployé dans ce type de configuration est donc particulièrement riche et diversifié, comprenant de nombreux dispositifs de communication (forums), de gestion (calendriers) et de production (wikis).

Type 6 : « l'écosystème », une synergie créative

³⁶ Extrait de l'entretien accordé par l'enseignant ens_t4 dont le dispositif a servi de base à la description de la vignette du type 4 disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=152&read=true>.

³⁷ Extrait de l'entretien accordé par l'enseignante ens_t5 dont le dispositif a servi de base à la description de la vignette du type 5 disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=153&read=true>.

La métaphore de l'écosystème évoque l'idée d'un milieu dans lequel chaque organisme vivant se développe en harmonie et en équilibre. Dans cette perspective, l'interaction et la richesse des échanges constituent les conditions de son développement et de sa pérennité.

Dernière configuration du groupe « apprentissage », l'écosystème exploite au maximum toutes les dimensions technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides : a) l'organisation d'activités en présence et à distance selon des modalités pédagogiques actives et participatives, b) l'accompagnement méthodologique et métacognitif des apprenants, c) la médiatisation de l'ensemble des fonctions constitutives d'un dispositif de formation et de ressources issues de registres de représentation diversifiés, d) des attentes explicites en termes de médiation relationnelle et réflexive, et enfin e) l'ouverture à des ressources et intervenants externes au cours et au monde académique, ainsi que la liberté de choix laissée aux apprenants dans leur parcours d'apprentissage³⁸.

A cet égard, on peut donc dire qu'il s'agit de la configuration la plus complexe, voire la plus « riche » du point de vue technopédagogique.

Contrairement à ce que l'on a pu constater dans les configurations du groupe « enseignement », rien n'est laissé au hasard. Même la liberté de choix fait partie du scénario pédagogique. « Savoir s'organiser [...] ça fait partie de l'apprentissage ³⁹ », dit par exemple une enseignante.

Discussion, limites et perspectives

Les résultats mettent en évidence toute la diversité des usages et des pratiques des enseignants dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif de formation hybride et donnent une vision plus proche des pratiques réelles. Toutefois, la taille restreinte de l'échantillon, le risque de biais induit par des échantillons différents, la longueur, la complexité du questionnaire et l'hétérogénéité des données qualitatives recueillies, constituent les principales limites de cette approche typologique.

De surcroît, la problématique de l'hybridation focalise l'attention du chercheur sur l'utilisation des technologies dans le cadre d'activités menées à distance et ne peut donc prendre en compte les usages des technologies intégrés aux cours présentiels. Par conséquent, les enseignants qui intègrent les technologies dans leur pratique pédagogique en présence risquent de voir oblitérer ces usages innovants.

Cette recherche contribue néanmoins à interroger la définition même de dispositif de formation hybride. La définition initiale (Charlier, Deschryver et Peraya, *op.cit.*) indiquait que l'aspect innovant de tels dispositifs résidait dans l'usage d'un environnement technopédagogique. Or, cinq ans après cette première définition, le déploiement des plateformes au sein des institutions universitaires en a généralisé l'usage. L'utilisation d'un tel environnement ne constitue donc plus une innovation. Le caractère innovant du dispositif hybride devrait donc résider ailleurs. Sur ce point particulier, cette recherche apporte une première réponse.

Le regroupement des types en deux grandes catégories de configurations (centrées soit « enseignement », soit « apprentissage ») a permis de faire apparaître un seuil de distinction supplémentaire. Ce qui caractérise ce franchissement c'est avant tout la scénarisation explicite des activités à distance par l'enseignant dans son dispositif de formation, par l'intermédiaire de l'environnement technopédagogique. Cette volonté consciente de scénariser les activités distantes permet de distinguer sans ambiguïté les configurations qui utilisent l'environnement technopédagogique et ses différents dispositifs particuliers (wikis, forums, chats, etc.) de manière variée, de celles qui utilisent essentiellement les fonctions de mise à disposition de ressources pédagogiques et d'informations de gestion. L'observation des usages de ces dispositifs au sein d'un

³⁸ Cela se concrétise par exemple par la liberté accordée aux étudiants dans le choix l'ordre de suivi de modules ou d'activités.

³⁹ Extrait de l'entretien accordé par l'enseignante ens_t6 dont le dispositif a servi de base à la description de la vignette du type 6 disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=154&read=true>.

environnement technopédagogique est considéré comme un indicateur de l'approche pédagogique de l'enseignant (Lebrun, Docq et Smidts, 2008 ; Peltier, 2010).

De plus, dans les configurations centrées enseignement, les enseignants considèrent que l'exploitation des ressources et des dispositifs particuliers mis à disposition, relève du libre choix des étudiants. C'est donc bien la volonté consciente de scénariser l'ensemble des activités réalisées au sein d'un dispositif de formation et sa mise en œuvre qui fonderait aujourd'hui le caractère innovant des dispositifs hybrides.

L'approche typologique adoptée pour mener à bien ce projet est innovante en ce qu'elle rompt d'abord avec les recherches actuelles majoritairement tournées vers l'analyse de la satisfaction des acteurs de ces dispositifs. Elle propose ensuite une analyse de ces dispositifs qui ne soit pas technocentrée ; elle participe donc à dépasser la traditionnelle dichotomie humain/machine et donne à voir toute la complexité de la notion de dispositif. Cette démarche a, de plus, montré son efficacité en permettant le développement d'un outil de positionnement validé et utilisable par les enseignants et les formateurs d'enseignants. Enfin, dans la perspective de la recherche et de l'analyse des effets, les différentes configurations ainsi décrites pourront constituer des variables indépendantes susceptibles de mieux comprendre les effets observés chez les différents acteurs (apprenants, enseignants, institutions).

Bibliographie

- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur, *Vol. 9*(1), 69–96.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne : Peter Lang.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1986). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Ed. de Minuit.
- Lebrun, M., Docq, F. et Smidts, D. (2008). Claroline, une plate-forme d'enseignement et d'apprentissage pour stimuler le développement pédagogique des enseignants et la qualité des enseignements: premières approches. *Colloque de l'AIPU, Montpellier*.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Peltier, C. (2010). *TICE : quels usages à la Faculté des sciences de l'Université de Genève*? Consulté de https://plone2.unige.ch/ntice/documentation-ntice/cp_vfinale_etude_fac_sciences_10.pdf/view
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, (25), 153–167.
- Turner, M. et Fauconnier, G. (2000). Metaphor, Metonymy and Binding. *Topics in English Linguistics*, 30, 133–148.

14 h 25

Les effets des dispositifs de formation hybrides sur l'apprentissage des étudiants : étude exploratoire menée dans le cadre de la recherche Hy-Sup

Deschryver Nathalie, Université de Genève, TECFA, Genève (Suisse); Lebrun Marcel, Université Catholique de Louvain, IPM (Belgique) ; Mancuso, Giovanna,

Université de Luxembourg (Luxembourg) ; Burton, Réginald, Université de Luxembourg (Luxembourg)

Résumé

Cette contribution présente le cadre théorique, la méthodologie et les premiers résultats de la recherche Hy-Sup relatifs aux effets des dispositifs de formation hybrides sur l'apprentissage des étudiant-e-s. Plus précisément, notre analyse porte d'une part sur la perception des enseignants quant aux effets de leur dispositif sur l'apprentissage de leurs étudiants (motivation, gestion des informations, activités, interactions, production) et d'autre part sur la perception de leurs étudiants relativement à ces effets. Dans cette perspective, des effets différenciés selon le type de dispositif mis en œuvre ont été observés.

Mots-clefs

Dispositif de formation hybride, typologie, apprentissage des étudiants

Introduction

Dans la première contribution de ce symposium (Peraia et al., 2012), les éléments constitutifs et la catégorisation obtenue pour les différents dispositifs hybrides rencontrés dans l'étude 1 du projet européen Hy-Sup (2009-2012)⁴⁰ ont été présentés. Cette approche nous a permis de discerner 6 types contrastés par 14 composantes portant sur les dimensions d'articulation présence-distance, de médiatisation, de médiation, d'accompagnement et d'ouverture.

Dans cet article, nous introduisons une deuxième étude dont l'objet était de mesurer les effets de ces dispositifs sur l'apprentissage des étudiants, le développement professionnel des enseignants et les impacts au niveau institutionnel.

Le public sondé dans le cadre de l'étude 2 et donc les dispositifs y considérés étant différents de ceux de l'étude 1, il est nécessaire de décrire ici, au travers des six types délimités dans l'étude 1, les dispositifs effectivement rencontrés dans l'étude 2 afin de contrôler des différences éventuelles dans leurs composantes et en conséquence dans leurs effets.

Après la présentation des dispositifs de cette étude (commune à notre article et aux articles suivants concernés par les effets sur les enseignants et les effets institutionnels), nous passerons en revue les différents effets de ces dispositifs sur l'apprentissage des étudiants : des effets (1) pressentis et énoncés par les enseignants interrogés et (2) perçus énoncés par leurs étudiants.

Les dispositifs étudiés, méthode et résultats

Un algorithme mathématique nous permet de positionner un dispositif donné dans l'un des 6 types, au départ d'une batterie d'éléments descripteurs présentés dans l'article précédent et dans l'article initial publié par le collectif Hy-Sup (Burton et al., 2011). Ces éléments descripteurs ont été fédérés dans 14 composantes principales dont nous nous sommes assuré de la stabilité dans une étude pilote (N=60) incluse dans notre étude 2

⁴⁰ Les auteurs remercient les partenaires du projet européen HY-SUP (DG. Education et Culture, Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie) coordonné par l'Université Claude Bernard Lyon 1 (E. Bettler) et l'Université de Genève (N. Deschryver). Ce projet associe des chercheur-e-s et enseignant-es des universités de Fribourg (S. Borruat, B. Charlier, A. Rossier), de Genève (N. Deschryver, C. Peltier, D. Peraia, A. Ronchi et E. Villiot-Leclercq), de Louvain-La-Neuve (F. Docq, M. Lebrun et C. Letor), de Lyon (C. Batier et C. Douzet), de Luxembourg (R. Burton et G. Mancuso) et de Rennes 2 (G. Lameul, C. Morin).

(N=179). Cela nous permet de présenter les caractéristiques principales des 6 types de dispositifs effectivement rencontrés et décrits par les enseignants. Nous en donnons ici un bref aperçu.

Les 14 composantes de notre questionnaire se présentaient sous la forme d'items sur lesquels les répondants étaient invités à se prononcer sur une échelle à 4 niveaux, les 2 niveaux supérieurs étant marqués par une approbation du répondant à l'item (d'accord ou tout à fait d'accord). Ce que nous présentons dans le Tableau 3 est le pourcentage de répondants en accord avec l'item.

Tableau 3 Pourcentage de répondants en accord avec la composante selon le type défini

	Type1	Type2	Type3	Type4	Type5	Type6
participation active en présence	0,0%	28,6%	33,3%	69,6%	91,5%	88,9%
participation active à distance	12,5%	8,2%	13,3%	91,3%	55,3%	88,9%
outils d'aide à l'apprentissage	0,0%	18,4%	33,3%	87,0%	57,4%	83,3%
outils de gestion, communication, interaction	0,0%	53,1%	40,0%	87,0%	70,2%	97,2%
ressources sous forme multimédias	0,0%	100,0%	6,7%	87,0%	83,0%	91,7%
travaux sous forme multimédias	0,0%	38,8%	0,0%	78,3%	80,9%	88,9%
outils synchrones communication collaboration	12,5%	18,4%	0,0%	73,9%	4,3%	61,1%
commenter et annoter les documents en ligne	12,5%	16,3%	6,7%	43,5%	25,5%	88,9%
objectifs réflexifs et relationnels	12,5%	8,2%	0,0%	43,5%	59,6%	61,1%
accompagnement méthodologique	25,0%	42,9%	26,7%	100,0%	85,1%	100,0%
accompagnement métacognitif	25,0%	67,3%	80,0%	95,7%	80,9%	86,1%
accompagnement par les étudiants	12,5%	14,3%	20,0%	78,3%	85,1%	97,2%
liberté de choix méthodes pédagogiques	0,0%	20,4%	20,0%	21,7%	42,6%	91,7%
recours aux ressources et acteurs externes	0,0%	36,7%	0,0%	47,8%	44,7%	52,8%
Nombre de dispositifs	8	49	15	24	47	36

On remarquera que les points essentiels mis en avant lors de l'étude initiale sont bien conservés et en tout cas, la centration « apprentissage » des types 4, 5 et 6, principalement à distance (type 4), en présence (type 5) et en modalité hybride (type 6). Les outils de gestion de l'apprentissage, les ressources multimédias et les

accompagnements de l'apprentissage sont des caractéristiques très marquées de ces dispositifs et surtout dans les dispositifs qui font intervenir des activités à distance (type 4 et type 6).

Passons maintenant de manière succincte à l'examen des six types tels que déterminés dans cette étude 2 : la description donnée provient de l'analyse des 14 composantes et de compléments extraits du questionnaire complet de l'étude pilote.

Tableau 4 Description des 6 types tels qu'observés dans l'étude 2

Type 1	Configuration «enseignement» orientée contenus, caractérisée par la mise à disposition de ressources textuelles.
Type 2	Configuration «enseignement» orientée contenus, caractérisée par la mise à disposition de ressources multimédias. Fréquemment, les ressources d'apprentissage proposées prennent des formes multimédias. L'accompagnement de l'apprentissage par l'enseignant est parfois organisé formellement, en particulier pour la prise de recul sur les processus d'apprentissage (accompagnement métacognitif)
Type 3	Configuration «enseignement» orientée organisation du cours, tendant vers l'accompagnement des étudiants. La bonne organisation du cours est soutenue par l'usage d'outils de gestion et d'organisation. L'accompagnement de l'apprentissage par l'enseignant est souvent organisé formellement, plus souvent que dans le type 2
Type 4	Configuration «apprentissage» centrée sur les interactions et caractérisée par l'exploitation fréquente de phases à distance. L'environnement numérique est largement utilisé : outils d'aide à l'apprentissage, de gestion, de communication et de collaboration (y compris synchrones), ressources d'apprentissage sous forme multimédias. L'accompagnement de l'apprentissage par l'enseignant est souvent organisé formellement, tant pour la méthodologie que pour la prise de recul sur les processus d'apprentissage
Type 5	Configuration «apprentissage» centrée sur les interactions en présence, l'accompagnement des étudiants et caractérisée par l'exploitation des ressources multimédias. L'enseignant prévoit de nombreuses formes d'accompagnement des étudiants, y compris l'entraide et le soutien des étudiants entre eux
Type 6	Configuration «apprentissage» caractérisée par l'exploitation large des potentiels technologiques et pédagogiques des dispositifs hybrides et par les responsabilités confiées aux étudiants. L'enseignant prévoit ainsi de nombreuses formes d'accompagnement des étudiants, y compris l'entraide et le soutien des étudiants entre eux. Les étudiants peuvent faire des choix quant aux méthodes et activités d'apprentissage qu'ils veulent mettre en œuvre.

Cadre conceptuel pour mesurer les effets des dispositifs sur l'apprentissage et hypothèse

Dans la recherche Hy-Sup, nous avons investigué différentes dimensions le long desquelles les effets des dispositifs conçus par les enseignants et vécus par les étudiants pouvaient être mesurés. Mentionnons brièvement ici, le sentiment d'efficacité (Bandura, 2003) perçus par les étudiants, les approches d'apprentissage adoptées (Biggs, 1999; Entwistle, 2003), les compétences *Lifelong Learning* (LLL) déployées par ces derniers en tenant

compte de leur acculturation technologique et de leur perception des technologies comme un adjuvant ou un obstacle à leurs apprentissages.

Dans le cadre limité de cet article et afin de pouvoir mieux comparer les effets pressentis par les enseignants et les effets perçus par les étudiants, nous nous limiterons ici à un cadre situé à mi-chemin entre des facteurs d'apprentissage (susceptibles de favoriser ce dernier) et des caractéristiques pédagogiques inhérentes aux dispositifs (différentes de celles utilisées pour construire notre typologie).

Pour ce faire, nous avons utilisé un modèle pragmatique proposé dès 1999 par Lebrun (2005) et construit au départ d'une analyse conjointe de publications de différentes natures : documents généraux sur, par exemple, les objectifs de l'éducation, articles scientifiques sur les théories et les méthodes pédagogiques susceptibles de développer un apprentissage en profondeur, recherches empiriques sur les impacts des technologies dans la formation. Ce modèle repose sur cinq facteurs (ou pôles), désignés en italique ci-dessous, dont nous donnons ici une description rapide.

Motivations : il s'agit essentiellement d'éléments liés à la contextualisation des ressources (*informations*) et des tâches, au sens donné à ces dernières par l'étudiant au travers des *activités*, à l'horizon socioprofessionnel qui est proposé dans les *productions* attendues. Ces éléments sont à rapprocher des déterminants de la motivation proposés par Viau (1994).

Informations : les ressources tant internes (ce que l'étudiant sait déjà) qu'externes (les ressources proposées par l'enseignant ou par l'étudiant). Ce pôle est en interaction avec des éléments de *motivation* (le caractère contextualisé des ressources) et d'autres relatifs aux *activités* (et en particulier les compétences nécessaires et exercées).

Activités : les activités sont celles proposées par l'enseignant et celles exercées par l'étudiant. On y fait référence aux méthodes actives (problèmes, projets, apprentissage collaboratif). Il s'agit d'éléments relatifs aux compétences déployées qui vont de la recherche critique d'*informations* à leur utilisation dans des *productions* proches de celles de la vie socioprofessionnelle (*motivations*) dans des approches individuelles ou collectives (*interactions*).

Interactions : il s'agit ici des interactions avec l'enseignant (soutien aux *activités*, validation des *productions*) et des interactions des étudiants entre eux. Les compétences nécessaires et déployées dans le travail d'équipe sont présentes ainsi que la facilité de gestion de ces interactions. Ces interactions ainsi que les facteurs de *motivation* sont considérés comme des "moteurs" du processus d'apprentissage.

Productions : les productions sont considérées comme la partie émergente des processus d'apprentissage mis en place. Elles permettent ainsi tout à la fois l'évaluation ou la co-évaluation (*interactions*) des *activités* déployées, des *informations* mobilisées, des compétences atteintes et des progrès accompli. Elles favorisent une évaluation cohérente de l'atteinte des objectifs déclarés au travers des *activités* entreprises.

Prenant en considération que les dispositifs de type 1 à 3 sont caractérisés comme davantage centrés sur l'enseignement et que les dispositifs 4 à 6 sont caractérisés comme davantage centrés sur l'apprentissage, nous faisons l'hypothèse que :

- les dispositifs de type 4 à 6 seront perçus comme soutenant davantage l'apprentissage et les différentes dimensions liées ;
- les dispositifs de type 1 à 3 seront moins perçus comme soutenant l'apprentissage et les différentes dimensions liées.

Méthode d'analyse des effets sur l'apprentissage et résultats généraux

Sur la base de ce cadre théorique, les chercheurs ont développé un questionnaire pour les enseignants et un questionnaire pour les étudiants.

Les cinq pôles définis dans le cadre conceptuel ont été décrits et décomposés en plusieurs items permettant de cerner leur étendue. A la suite des travaux précurseurs de l'équipe de Louvain (Docq et al., 2008; Lebrun et al., 2009; Lebrun, 2011) qui proposaient 26 items couvrant les 5 pôles, les 33 items proposés dans Hy-Sup résultent d'une extension du nombre de ces derniers afin de mieux cerner la description des pôles, de tenir compte des nuances présentes dans la description des types ou encore des intérêts des chercheurs impliqués pour cerner davantage la question des compétences LLL. Les items initiaux ont également été revus pour améliorer leur bonne compréhension par les répondants. Ces items ont été proposés aux enseignants et aux étudiants avec des variations mineures pour tenir compte des publics sondés. Ainsi un item du pôle motivations est rédigé « Je propose aux étudiants des activités davantage personnalisées » pour les enseignants et « Les activités proposées sont davantage personnalisées » pour les étudiants.

Ces propositions (items) sont associées à une échelle d'accord à 4 niveaux. Dans les résultats présentés ci-après, il s'agit essentiellement de pourcentages d'accord calculés par le rapport du nombre de répondants ayant répondu "plutôt d'accord" et "tout à fait d'accord" au nombre total de répondants à l'item en question.

Le questionnaire enseignant a été rempli par 179 enseignants issus de plus de 22 institutions. Le questionnaire étudiant a été rempli par 456 étudiants qui avaient suivis les cours des enseignants répondants.

Des analyses multivariées, tenant compte des 6 types de dispositifs comme variable indépendante et des variables d'effets comme variables dépendantes, ont pu mettre en évidence des différences significatives ($p < 0.05$) selon les types de dispositifs quant à la perception des dispositifs comme support à l'apprentissage tant du point de vue des enseignants que des étudiants. Comme indiqué dans le cadre conceptuel, les liens avec les autres variables (approche d'apprentissage, sentiment d'efficacité personnelle et acculturation aux technologies) seront traités dans une prochaine publication.

Résultats détaillés

Effets perçus par les enseignants

L'analyse multivariée, dont les principaux résultats sont synthétisés dans le Tableau 5, montre une différence significative sur l'ensemble des facteurs (motivation, information, activité, interactions, production). Si on met de côté temporairement le type 5, on remarque que les différences sont marquées entre les 3 premiers types et les 3 derniers. Ainsi, les enseignants qui déclarent développer des dispositifs présentant des composantes davantage développées en terme d'articulation présence-distance, de médiatisation, de médiation, d'accompagnement et d'ouverture déclarent davantage d'effets sur l'apprentissage que les enseignants proposant des dispositifs moins développés sur les composantes décrites. Ce résultat permet de confirmer l'hypothèse.

Tableau 5 Résultats de l'analyse multivariée pour l'étude des effets des facteurs d'apprentissage, du point de vue des enseignants

Facteurs	Analyse de variance	Ampleur de l'effet	Différences significatives ($p < 0.05$)
Motivations	$F(5, 173) = 7.04$ $p < 0.001$	17%	T6 > T2,T3,T5
Informations	$F(5, 173) = 5.83$ $p < 0.001$	14%	T6 > T1,T2

			T4,T5>T2
Activités	$F(5, 173) = 3.69 \text{ p} < 0.001$	10%	T6 > T2,T5
Interactions	$F(5, 173) = 12.65 \text{ p} < 0.001$	27%	T6 > T2,T3,T5 T5>T2 T4>T2,T3
Productions	$F(5, 173) = 4.32 \text{ p} < 0.001$	11%	T6 > T2,T5

Quant au type 5, l'analyse indique une différence significative avec le type 6. Nous pensons que ce type 5, au moment de la construction de la typologie a été mal « classé » par rapport aux autres types. A la lumière de ces analyses et de celles portant sur les pourcentages d'accord que nous verrons plus loin, il semble que ce type puisse être considéré comme à la charnière entre les trois premiers types « centrés enseignement » et les types 4 et 6 « centrés apprentissage ».

A noter que l'analyse de l'ampleur de l'effet montre que le type explique ces différences entre 10 et 27% en fonction des facteurs, ce qui représente des indices conséquents.

La Figure 10 montre l'évolution des facteurs présentés ci-dessus. L'axe horizontal représente les six types émanant de notre recherche et l'axe vertical le pourcentage moyen d'accord aux items constitutifs du facteur. Notons qu'en ce qui concerne le facteur information, les items ont été scindés en deux dimensions, les compétences informationnelles développées et la nature des ressources d'apprentissage.

Afin d'illustrer au mieux la partie aléatoire statistique des évolutions observées, nous avons indiqué la moyenne sur les composantes (pour chaque type) et la barre d'erreur associée à cette moyenne. Globalement, on observe une évolution des perceptions des enseignants quant aux effets des dispositifs sur l'apprentissage qui va du type 1 avec les plus bas pourcentages d'accord, aux types 2, 3 et 5 pour aboutir aux scores élevés des types 4 et 6. Ceci est assez cohérent avec les analyses multivariées qui situent, au niveau des effets perçus, le type 5 entre les types 1 à 3 et les types 4 et 6.

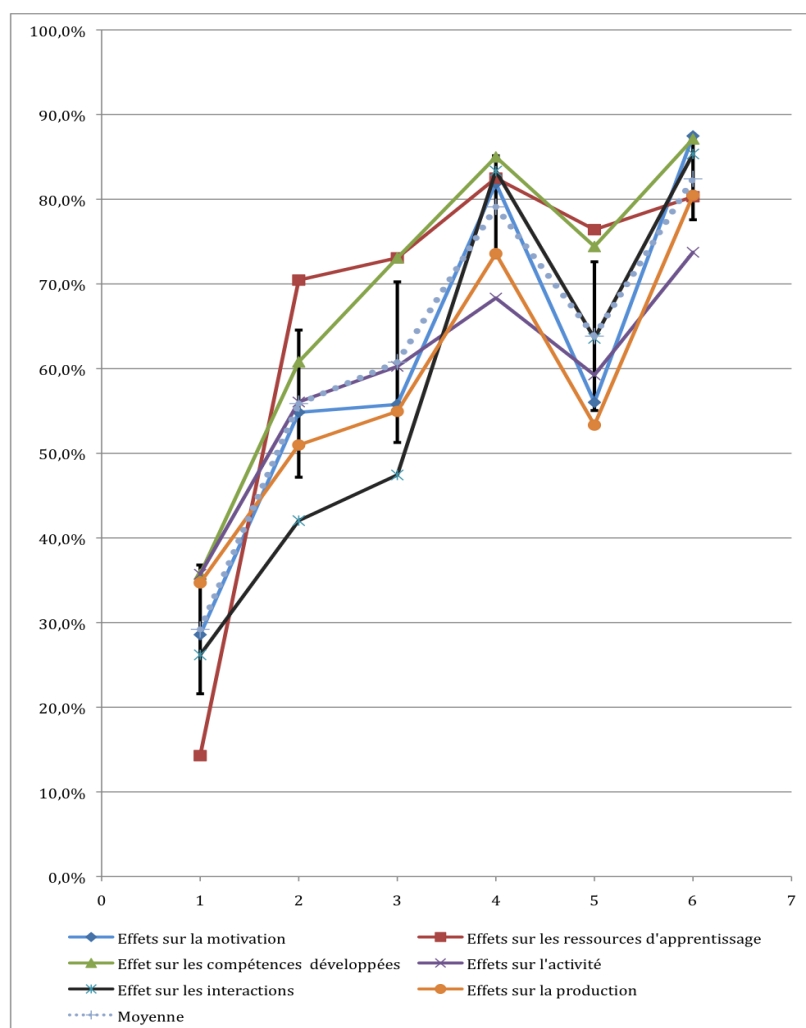


Figure 10 Evolution de la perception d'effets sur l'apprentissage par les enseignants, en fonction des 6 types de dispositifs

A titre d'illustration, nous proposons dans le Tableau 6 les pourcentage d'accord relatifs aux items portant sur les compétences développées et sur la qualité des apprentissages des étudiants. Les enseignants décrivant un type 6 et un type 4 déclarent davantage d'effets sur les compétences. Et ce sont les enseignants décrivant un type 6 qui déclarent le plus d'effets sur la qualité des apprentissages et productions des étudiants.

Tableau 6 Pourcentages d'accord relatifs aux items portant sur les compétences développées et sur la qualité de l'apprentissage

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
Les étudiants mettent en œuvre des compétences de plus haut niveau (esprit critique, synthèse, avis personnel...) (motivation)	14,3%	40,9%	46,2%	75,0%	58,1%	84,8%

Les étudiants développent davantage leurs compétences en recherche d'information (information)	42,9%	61,4%	69,2%	85,0%	67,4%	87,9%
Les étudiants apprennent davantage (en quantité) (activité)	28,6%	47,7%	46,2%	50,0%	42,9%	54,5%
Les apprentissages des étudiants sont de meilleure qualité (activité)	42,9%	75,0%	61,5%	75,0%	57,1%	90,9%
Je constate que la qualité (contenu) des productions des étudiants est améliorée (production)	28,6%	40,9%	53,8%	65,0%	45,2%	75,8%
Je constate que la forme des productions des étudiants est améliorée (production)	28,6%	52,3%	46,2%	60,0%	61,9%	66,7%

Effets perçus par les étudiants

Nous avons constaté que 67% des étudiants décrivent le dispositif de leur enseignant différemment de la manière dont celui-ci le décrit (attribution d'un autre type). De ce fait, il est important d'examiner les effets que les étudiants perçoivent en fonction des dispositifs dans lesquels ils disent se situer. En effet, la manière dont ils perçoivent le dispositif renvoie à la manière dont ils l'ont expérimenté (Entwistle, 2003).

L'analyse multivariée, dont les principaux résultats sont synthétisés dans le Tableau 7, montre une différence significative sur l'ensemble des facteurs (motivation, information, activité, interactions, production). Notons qu'en ce qui concerne le facteur motivation, ce dernier a été scindé par l'analyse multivariée, en deux facteurs, dont l'un renvoie à la motivation « interne » et l'autre est davantage lié aux perspectives socioprofessionnelles.

Si on met à nouveau de côté le type 5, on remarque que les différences sont marquées entre les 3 premiers types et les 3 derniers, comme chez les enseignants. Ainsi, les étudiants qui déclarent avoir participé à des dispositifs présentant des composantes davantage développées en terme d'articulation présence-distance, de médiatisation, de médiation, d'accompagnement et d'ouverture déclarent davantage d'effets sur leur apprentissage que les étudiants déclarant avoir participé des dispositifs moins développés sur les composantes décrites.

Tableau 7 Résultats de l'analyse multivariée pour l'étude des effets des facteurs d'apprentissage, du point de vue des étudiants, selon la manière dont ils perçoivent le dispositif (type)

Facteurs	Analyse de variance	Ampleur de l'effet	Différences significatives (p<0.05)
Motivation	F(5, 450) = 2.25 p = 0.05	2%	T6>T3
Perspective	F(5, 450) = 3.66 p = 0.001	4%	

socioprofessionnelle			
Information	$F(5, 450) = 9.28$ $p = 0.001$	9%	T6 > T2,T3,T5 T4,T5>T3
Activité	$F(5, 450) = 4.11$ $p = 0.001$	4%	T6 > T1,T2,T3
Interactions	$F(5, 450) = 17.39$ $p = 0.001$	16%	T6 > T1,T2,T3,T5 T5>T2,T3 T4>T2,T3
Production	$F(5, 450) = 7.13$ $p = 0.001$	7%	T6 > T1,T2,T3 T5>T2,T3 T4>T2

Quant au type 5, l'analyse indique une différence significative avec le type 6 pour deux facteurs. Ceci tend à confirmer les analyses réalisées pour les enseignants. Ce type pourrait être considéré comme à la charnière entre les trois premiers types « centrés enseignement » et les types 4 et 6 « centrés apprentissage » : les facteurs impliqués pourraient concerner la gestion des ressources d'apprentissage et des interactions.

A noter que l'analyse de l'ampleur de l'effet montre que le type explique ces différences entre 2 et 16% en fonction des facteurs. Seuls les facteurs information et interactions présentent des indices acceptables. Le type de dispositif expliquerait donc davantage d'effets en matière de gestion des ressources d'apprentissage et d'interactions sociales.

La Figure 11 montre l'évolution des facteurs du point de vue des étudiants. L'axe horizontal représente les six types émanant de notre recherche et l'axe vertical le pourcentage moyen d'accord aux items constitutifs du facteur. Notons qu'en ce qui concerne le facteur information, les items ont été scindés en deux dimensions, les compétences informationnelles développées (compétences) et la nature des ressources d'apprentissage (ressources).

Afin d'illustrer au mieux la partie aléatoire statistique des évolutions observées, nous avons indiqué la moyenne sur les composantes (pour chaque type) et la barre d'erreur associée à cette moyenne. Globalement, on observe une évolution des perceptions des étudiants quant aux effets des dispositifs sur l'apprentissage qui va du type 1 avec les plus bas pourcentages d'accord, aux types 2, 3 et 5 pour aboutir aux scores élevés des types 4 et 6. Ceci est assez cohérent avec les analyses multivariées qui situent, au niveau des effets perçus, le type 5 entre les types 1 à 3 et les types 4 et 6.

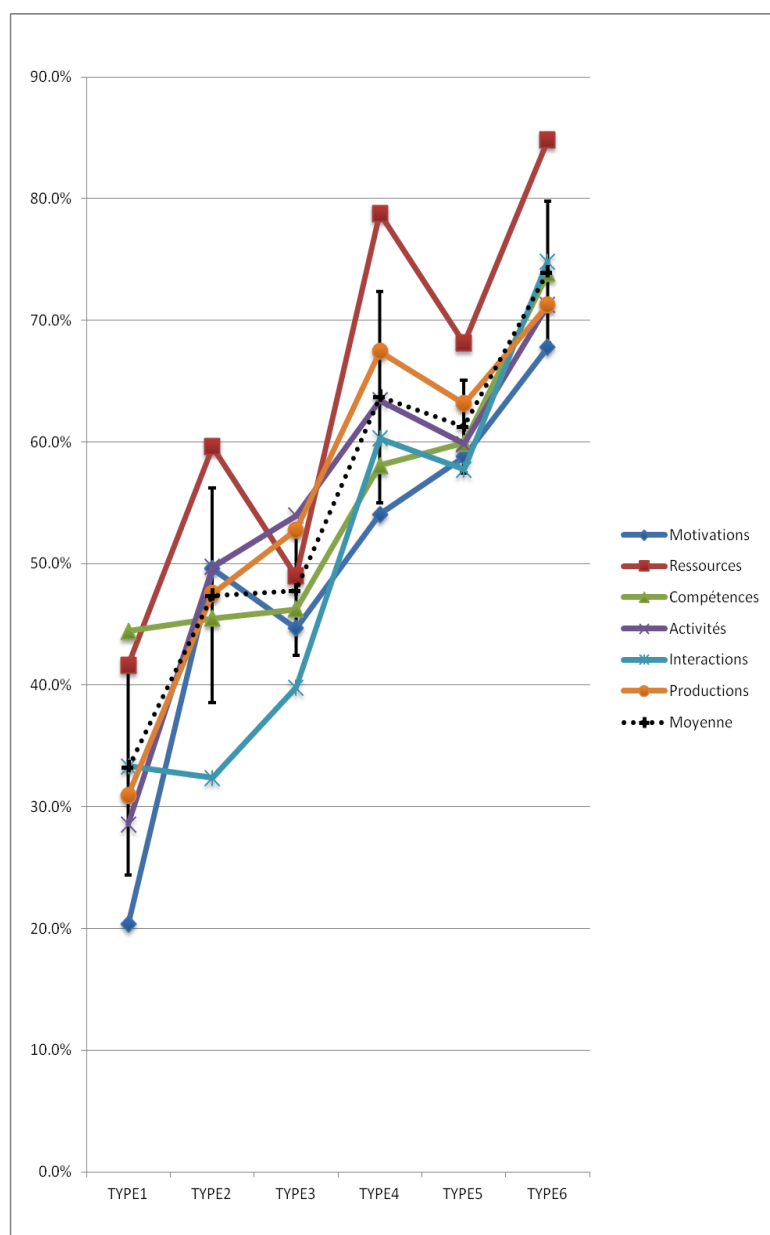


Figure 11 Evolution de la perception d'effets sur l'apprentissage par les étudiants, en fonction des 6 types de dispositifs

A titre d'illustration, nous proposons dans le Tableau 8 les pourcentages d'accord relatifs aux items portant sur les ressources d'information et les interactions. Les étudiants décrivant un type 6 déclarent davantage d'effets sur les informations (nature et compétences informationnelles) et les interactions. Les étudiants présentant un type 4 déclarent également largement des ressources d'apprentissage de nature plus variée et plus concrètes ainsi que davantage d'interactions entre étudiants et avec l'enseignant, en lien avec plus de travaux de groupe.

Tableau 8 Pourcentages d'accord relatifs aux items portant sur les ressources d'information et les interactions

		Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
In	Les ressources que le professeur	33,3%	61,5%	49,0%	83,3%	71,7%	87,3%

	propose aux étudiants sont de natures plus variées						
	Les informations proposées sont plus concrètes (en lien avec la vie quotidienne, professionnelle...)	50,0%	57,7%	49,0%	74,2%	64,5%	82,3%
	J'apprends davantage à utiliser les technologies	50,0%	48,1%	53,1%	51,5%	56,5%	74,7%
	Je développe davantage mes compétences en recherche d'information	66,7%	57,7%	44,9%	69,7%	68,8%	74,7%
	La part magistrale de l'enseignement est réduite	16,7%	30,8%	40,8%	53,0%	54,3%	72,2%
Interactions	Il y a plus souvent des travaux de groupe à faire	50,0%	15,4%	38,8%	68,2%	59,4%	84,8%
	Je me sens plus souvent incité au travail d'équipe	33,3%	17,3%	36,7%	65,2%	63,8%	82,3%
	Je gère plus facilement les travaux de groupe	33,3%	21,2%	18,4%	47,0%	55,1%	65,8%
	J'ai davantage d'interactions avec le professeur	16,7%	38,5%	55,1%	63,6%	59,4%	66,7%
	J'ai plus d'occasions d'interagir avec les autres étudiants	33,3%	55,8%	61,2%	72,3%	70,3%	78,5%
	Mon rôle d'étudiant a été modifié	33,3%	46,2%	28,6%	45,5%	38,4%	70,9%

Conclusions et perspectives

En guise de conclusion de cette analyse préliminaire des résultats de notre recherche quant aux effets sur l'apprentissage des dispositifs hybrides, il nous semble intéressant de mettre en exergue deux points mentionnés dans cet article. Le premier concerne l'efficacité de notre outil de positionnement d'un dispositif donné au sein des six types mis en évidence dans notre étude initiale. A partir de 14 dimensions caractéristiques, ce modèle mathématique permet de les concentrer dans un type présentant une bonne stabilité pour un public donné. Ce type, considéré comme une variable indépendante, peut alors être utilisé pour mesurer divers effets en particulier ici les effets sur l'apprentissage des étudiants. Aussi, et ceci reste une partie inexplorée de nos données, ceci devrait nous permettre de comprendre comment des types issus des déclarations des enseignants ne sont pas perçus de la même façon par les étudiants.

En ce qui concerne les effets, il est important de souligner à nouveau que nous n'avons pas épuisé les nombreuses variables récoltées dans Hy-Sup : sentiment d'efficacité des étudiants, approches d'apprentissage adoptées, rôle des technologies comme adjuvants ou obstacles à l'apprentissage sans compter les effets sur l'enseignant et l'institution qui seront abordés dans les articles suivants. Les données ici présentées montrent un

effet important de la configuration de ces dispositifs (les types) sur l'apprentissage pressenti par les enseignants et, dans une mesure un peu moindre, sur l'apprentissage perçu par les étudiants. Néanmoins nous avons montré de manière explicite que les types 1 à 3, davantage orienté enseignement, ont un effet systématiquement plus faible sur l'apprentissage que les dispositifs 4 et 6, orientés apprentissage, le type 5 jouant un rôle transitoire entre ces deux modalités extrêmes. Aussi, le type 6 présentant une hybridation forte entre présence et distance et faisant largement appel aux ressources, aux outils et aux opportunités de médiation pédagogique offerts par les TIC présente les effets les plus grands sur les dimensions présentées ici.

Bibliographie

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the students does*. Buckingham: Open University Press.
- Burton, R. *et al.* (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 1(9), p. 69-96. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm> (Consulté le 22 janvier 2012).
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2008). A la recherche des effets d'une plateforme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(1), 45-57.
- Entwistle, N. (2003). Enhancing teaching-learning environments to encourage deep learning. In E. Decorte(dir.), *Excellence in Higher Education* (83-96). London: Portland Press.
- Lebrun, M. (2005). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. 3^e édition revue et augmentée. Bruxelles : De Boeck/
- Lebrun, M., Docq, F. et Smidts, D. (2009). Claroline, a Internet Teaching and Learning Platform to Foster Teachers Professional Development and Teaching Quality : First Approaches. *Association for the Advancement of Computing in Education, AACE Journal*, 17(4), 347-362. Chesapeake, VA: AACE.
- Lebrun, M. (2012). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 18.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R., & Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides□: configurations et métaphores. *Actes du 27^{ème} Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck Université.

Dispositifs de formation hybrides : quels effets sur le développement professionnel des enseignants ?

Charlier, Bernadette, Université de Fribourg, Didactique Universitaire, Fribourg, Suisse

Lameul, Geneviève, Université Rennes 2, CREAD, Rennes, France

Peltier, Claire, Université de Genève, TECFA, Genève, Suisse

Borruat, Stéphanie, Université de Fribourg, Didactique Universitaire, Fribourg, Suisse

Mancuso, Giovanna, Université de Luxembourg, Luxembourg

Burton, Réginald, Université de Luxembourg, Luxembourg

Résumé

Cette contribution présente le cadre théorique, la méthodologie et les premiers résultats de la recherche Hy-Sup relatifs aux effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel des enseignants. Plus précisément, notre analyse porte sur la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement et de l'engagement professionnel d'enseignants impliqués dans l'expérimentation d'un dispositif hybride. Dans cette perspective, des effets différenciés selon le type de dispositif ont été observés.

Mots-clés

Dispositif de formation hybride, développement professionnel, changement de pratique.

Introduction

Cette communication présente une partie des résultats d'une étude menée par le groupe de travail chargé d'analyser les effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel des enseignants⁴¹ dans le cadre du projet européen Hy-Sup (2009-2012)⁴². Ce projet de recherche a pour objet l'analyse des effets

⁴¹ Le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

⁴² Les auteurs remercient les partenaires du projet européen HY-SUP (DG. Education et Culture. Programme pour l'éducation et la formation

tout au long de la vie) coordonné par l'Université Claude Bernard Lyon 1 (E. Bettler) et l'Université de Genève (N. Deschryver). Ce projet associe des chercheur-e-s et enseignant-es des universités de

des dispositifs de formation hybrides sur l'apprentissage, le développement professionnel et les institutions d'enseignement supérieur.

Les dispositifs hybrides se sont généralisés depuis quelques années grâce, notamment, à l'adoption massive d'environnements numériques de travail par les universités. Ces dispositifs de formation articulent, à des degrés divers, des moments de formation en présence et à distance et sont soutenus par un ou plusieurs environnements technopédagogiques (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006). Jusqu'alors, seules des enquêtes de satisfaction auprès des apprenants avaient été menées (par exemple (Ramboll Management, 2004). Ainsi, à l'exception de quelques recherches particulières (notamment Lebrun, Docq et Smidts, 2008), aucune recherche à grande échelle ne répondait aux interrogations relatives aux caractéristiques des dispositifs hybrides, ainsi qu'aux effets spécifiques de certains dispositifs sur a) les apprentissages des étudiants, b) le développement professionnel des enseignants et c) les institutions en fonction, notamment, de leurs particularités.

Notre contribution porte spécifiquement sur l'analyse des effets des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants⁴³. La première partie s'attache à définir les notions de développement professionnel, de changement de pratique et d'engagement ; la deuxième partie présente la méthodologie de recueil de données visant à appréhender les effets de ces dispositifs sur certaines variables du développement professionnel enseignant ; la troisième partie présente les premiers résultats des analyses menées. Enfin, une conclusion évoque quelques pistes à exploiter, notamment dans le domaine de la formation des enseignants.

Cadre conceptuel et méthodologie

Pour comprendre les effets relatifs au développement professionnel des enseignants et, plus particulièrement, aux changements de pratique tels qu'ils sont perçus par ces derniers, ainsi qu'aux intentions d'engagement déclarées, nous avons analysé les relations entre quatre types de variables (cf. fig. 1 ci-dessous). 1) La variable indépendante : le type de dispositif, sur la base des 14 composantes présentées dans la description initiale de la typologie (Burton *et al.*, 2011). 2) Les variables dépendantes : le changement de pratique perçu et l'engagement professionnel déclaré. Le changement de pratique est étudié au travers des changements déclarés par les enseignants (Charlier, 1998). Quant à l'engagement, il est analysé à l'aune des motivations préalables, de la satisfaction vis-à-vis du dispositif mis en œuvre et, enfin, des intentions d'action à venir. 3) Les variables de contexte : les caractéristiques de l'institution, le genre, les années d'expérience, la discipline enseignée et le niveau d'enseignement⁴⁴.

4) Les variables médiatrices, c'est-à-dire les caractéristiques des enseignants, leur approche de l'enseignement ou posture (Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999 ; Lameul, 2006) sont prises en compte.

Fribourg (S. Borruat, B. Charlier, A. Rossier), de Genève (N. Deschryver, C. Peltier, D. Peraya, A. Ronchi et E. Villiot-Leclercq), de Louvain-La-Neuve (F. Docq, M. Lebrun et C. Letor), de Lyon (C. Batier et C. Douzet), de Luxembourg (R. Burton et G. Mancuso) et de Rennes 2 (G. Lameul, C. Morin).

⁴³ Cette première partie s'inspire partiellement d'une communication proposée lors du Colloque Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (Lameul *et al.*, 2011).

⁴⁴ Il est à noter que ces variables, ainsi que l'acculturation aux technologies et le support offert par l'institution à leur développement, ne font pas partie des analyses que nous présentons ici.

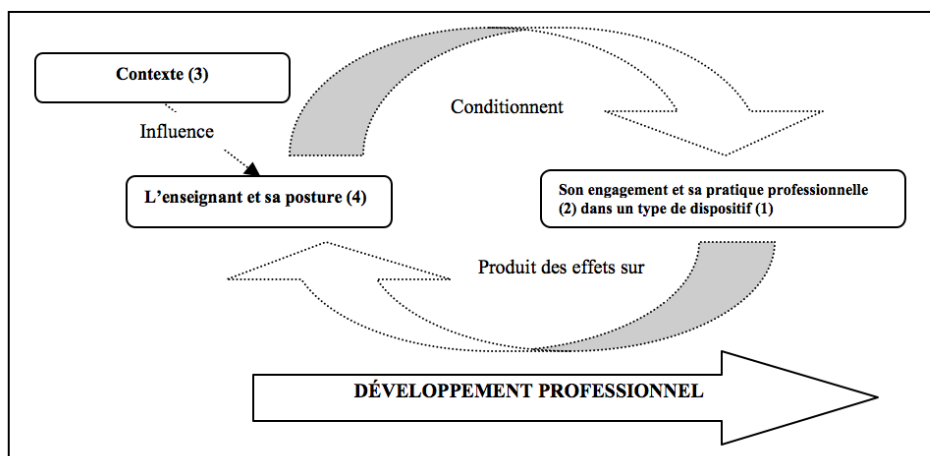


Figure 1 – Variables prises en compte pour l'étude des effets des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants.

Notre intérêt pour la notion de développement professionnel est ainsi à mettre en relation avec les deux hypothèses suivantes :

1. Les effets des dispositifs hybrides (correspondant à de nouvelles modalités d'articulation d'activités en présence et à distance, soutenues par l'usage des TICE) sur le développement professionnel enseignant se différencient selon les types de dispositifs⁴⁵ mis en œuvre, tels que décrits par eux.
2. Les dispositifs hybrides interagissent avec les pratiques des enseignants qui les conçoivent et les mettent en œuvre, participant ainsi à leur développement professionnel.

La démarche de notre groupe de recherche en charge de l'étude des "effets enseignants" se situe donc dans une approche résolument systémique et compréhensive.

Définition du développement professionnel

Parmi les nombreuses définitions proposées dans la littérature, nous retenons celle de Day (1999) relevant d'une conception professionnalisante, pour qui le développement professionnel est :

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

La posture, un élément-clé du développement professionnel

Le développement professionnel est donc appréhendé comme un processus dynamique, examiné sous l'angle du changement de pratique et de celui de l'engagement. La posture, en tant que variable médiatrice,⁴⁶ constitue un bon indicateur de cette évolution. En effet, comme le montre la figure précitée, la posture de l'enseignant, définie par Lameul (*op.cit.*) comme étant la manifestation physique ou symbolique d'« un état mental façonné par les croyances de l'enseignant et orienté par ses intentions en matière d'enseignement et d'apprentissage. Ce à quoi il croit et ce qu'il a l'intention de faire donnent sens et justification à son acte d'enseignement », influence toute la dynamique et notamment la forme et le degré de l'engagement. En retour, la posture peut être confortée

⁴⁵ Rappelons que les types de dispositifs sont constitués par la configuration particulière formée par l'articulation des 14 composantes (voir à ce sujet la communication de Peraya *et al.* proposée dans le cadre de ce même Symposium).

ou modifiée par l'action. Cette variable nous paraît ainsi essentielle à analyser pour comprendre les effets des diverses configurations de dispositifs sur le développement professionnel.

L'appréhension de la posture professionnelle enseignante, réalisée à partir du questionnaire de Prosser et Trigwell (1996) et d'une analyse factorielle contextualisée par rapport aux spécificités des dispositifs hybrides, nous a conduit à proposer quatre postures professionnelles enseignantes de référence :

1. posture centrée sur l'enseignement avec faveur donnée au contenu,
2. posture centrée sur l'enseignement avec prémisses d'attention à l'étudiant,
3. posture centrée sur l'apprentissage avec incitation de l'étudiant à se prendre en charge,
4. posture centrée sur l'apprentissage avec création du cadre par l'enseignant.

Deux hypothèses guident notre analyse : 1) un enseignant peut évoluer dans sa posture en mettant en œuvre des dispositifs hybrides ; 2) au moment de planifier son dispositif, la posture influence le type de dispositif choisi.

Sur la base d'une première catégorisation simplifiée des enseignants (centrés sur eux-mêmes en train d'enseigner vs centrés sur les étudiants en train d'apprendre), des questions d'approfondissement ont été posées lors d'entretiens menés dans le cadre de la passation accompagnée du questionnaire Hy-Sup relatif aux effets, afin d'affiner la caractérisation de ces deux grandes tendances posturales.

Quel engagement pour quel type de dispositif ?

L'engagement peut se définir comme étant « une dynamique qui régit les conditions d'intention de l'acte, son accomplissement et ses conséquences sur le plan cognitif et comportemental de l'individu » (Peltier, 2011, p. 10). Cette définition, basée notamment sur les travaux de Kiesler (1971), envisage l'engagement dans une triple perspective : l'état mental préalable à l'intention et à l'acte d'engagement, l'acte lui-même et enfin le produit de l'action (modification de l'état mental ayant poussé à l'acte). La posture de l'enseignant, c'est-à-dire ses croyances, ses valeurs et ses intentions, influence fortement la forme et l'intensité de son engagement.

Dans cette perspective, nous émettons l'hypothèse d'un lien unissant la forme d'engagement de l'enseignant et le type de dispositif mis en œuvre. Se référant à une étude menée en 2002⁴⁷ Robin (2011) identifie cinq formes d'engagement : la fuite, le retrait, l'observation, la résistance, l'implication (forme individuelle d'engagement) et la mobilisation (forme collective).

La dimension individuelle/collective de l'engagement est examinée à la lumière de cette hypothèse. Il s'agit de tenter de comprendre si ce sont plutôt des motivations individuelles ou collectives qui conduisent les enseignants à s'engager dans la mise en œuvre d'un dispositif hybride et si l'expérience du dispositif les conduit à modifier ces motivations dans le sens d'un engagement plus fort (de l'individuel vers le collectif par exemple).

Quels changements dans la pratique professionnelle ?

⁴⁶ Le temps imparti, ainsi que les conditions de notre recherche ne nous a pas permis d'appréhender le changement de postures dans la durée ; c'est pourquoi nous la considérons comme une variable médiatrice.

⁴⁷ Van Zanten, Grosperon, Kherroubi, Robert et Peignard. *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute, 2002.

Selon la définition de Charlier (1998, *op. cit.*), lorsque nous parlons de changement de pratique, nous évoquons :

« Les changements mis en œuvre par un enseignant au moment de la planification de l'enseignement, de la phase interactive ou de la phase post-interactive. Il peut concerner ses schèmes d'action, ses décisions de planification ou ses connaissances, de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action. L'ensemble de ces éléments constitue ce que nous appelons sa pratique d'enseignement ». (Charlier, 1998, *op.cit.*, p.78).

Nous proposons de compléter cette définition en distinguant, au sein des schèmes d'action, 1) les connaissances, 2) les convictions et 3) les règles d'action et en nous référant aux croyances de l'enseignant relatives à l'enseignement et l'apprentissage. Ces dernières constituent l'un des éléments de sa tendance posturale.

Les deux principaux items organisateurs du « changement de pratique » qu'il nous semble important d'aborder sont donc : 1) le rapport des enseignants aux contenus / aux ressources (planification en amont, choix des contenus et des outils techniques) ; 2) leur rapport aux étudiants et à leur apprentissage (objectifs pédagogiques / d'apprentissage; modalités d'enseignement / apprentissage alternant travail individuel et travail collectif ; modalités d'évaluation). Dans l'analyse qui suit, nous faisons correspondre ces deux items à deux moments temporels de la pratique enseignante : la préparation du cours et sa mise en œuvre.

Méthodologie et résultats généraux

Sur la base du cadre théorique que nous venons de décrire, les chercheurs ont développé un questionnaire (18 questions fermées et 43 échelles de fréquence et d'attitude), ainsi qu'un guide d'entretien semi-directif comportant 16 questions.

Ce questionnaire (étude pilote élargie) a été proposé à 179 enseignants dans plus de 22 institutions. Des entretiens qualitatifs ont été réalisés avec une partie des enseignants ayant répondu à notre enquête pilote (n=60). Notre méthodologie de recherche relève donc d'une méthode mixte qui produit des résultats dans un mouvement itératif entre les données quantitatives et qualitatives.

Des analyses multivariées, tenant compte des 6 types de dispositifs comme variable indépendante et de l'ensemble des différents effets sur ces dispositifs comme variables dépendantes, ont pu mettre en évidence des différences significatives ($p < 0.05$) selon les types de dispositifs quant aux changements de pratique d'enseignement déclarés et quant à l'engagement des enseignants. Des différences significatives ($p < 0.05$) selon les types de dispositifs ont également pu être mises en évidence quant aux approches d'enseignement qui leur sont associées. Ces deux premiers résultats confirment donc le lien supposé entre le type de dispositif mis en œuvre, le changement de pratique et l'engagement.

Résultats détaillés

Effets sur le changement de pratique des enseignants

Les principaux changements de pratique qu'expriment les enseignants sont relatifs aux outils techniques utilisés (82% des enseignants, n=125), à la planification de leurs cours (75% des enseignants, n=114), aux ressources (73% des enseignants, n=111), aux activités proposées (73% des enseignants, n=111) et aux contenus (56% des enseignants, n=86). Cela correspond au premier item organisateur mentionné ci-dessus, c'est-à-dire le rapport des enseignants aux contenus/aux ressources (planification en amont, choix des activités et des outils techniques).

Il est intéressant de repérer que les changements les moins évoqués à l'issue de l'expérience d'un dispositif hybride sont relatifs aux objectifs (63% des enseignants, n=95), aux modalités d'évaluation (57% des enseignants, n=87), à l'articulation entre le travail individuel/collectif (48% des enseignants, n=73) et à la délégation de responsabilité aux étudiants (45% des enseignants, n=68). Ces changements concernent le deuxième item organisateur, correspondant plus particulièrement au rapport de l'enseignant à l'apprentissage des étudiants.

Effets sur le rapport aux contenus et aux ressources (planification des cours)

En moyenne, et tous types confondus, 72% (n=109) des enseignants reconnaissent que le fait d'avoir développé un dispositif de formation hybride a modifié leur pratique relative à la préparation de leurs cours. Relevons toutefois que l'analyse multivariée, tenant compte des six types comme variable indépendante et de l'« effet sur les pratiques d'enseignement : préparation du cours » comme variable dépendante, ne révèle aucune différence significative ($F_{(5, 173)} = 1.24$ $p > 0.05$) entre les types. Cet effet est donc important mais le type ne constitue pas un élément discriminant. Ces résultats indiquent qu'il est hautement probable que dès qu'un enseignant développe un dispositif de formation hybride il modifie sa pratique relative à la préparation de son cours, et ce quel que soit le type mis en œuvre.

Effets sur le rapport à l'apprentissage des étudiants (mise en œuvre)

En moyenne, 53% (n=81) des enseignants déclarent modifier leur pratique d'enseignement à l'issue de l'expérience qu'ils font d'un dispositif hybride.

L'analyse multivariée, tenant compte des six types comme variable indépendante et des « effets sur les pratiques d'enseignement : mise en œuvre pédagogique » comme variable dépendante, révèle une différence significative ($F_{(5, 173)} = 7.64$ $p < 0.001$). 18 % des variations de la composante « Effets sur les pratiques d'enseignement : mise en œuvre pédagogique » est ainsi expliquée par la variable « types ». Le post-test de Tukey⁴⁸, comparant les différents types aux « effets sur les pratiques d'enseignement », révèle que les enseignants impliqués dans des dispositifs de type 1 se distinguent significativement de ceux impliqués dans des dispositifs de type 4 ($p < 0.03$), 5 ($p < 0.06$) et 6 ($p < 0.01$). Les enseignants impliqués dans des dispositifs de type 2 se différencient significativement des enseignants dans des dispositifs de type 4 ($p < 0.002$), 5 ($p < 0.002$) et 6 ($p < 0.001$).

Ce premier niveau d'analyse nous conduit à nous intéresser aux postures des enseignants. Les postures des enseignants concernés s'inscrivent-elle dans ces mêmes tendances ?

Quels liens avec la posture ?

L'analyse de la posture professionnelle des enseignants ayant participé à notre enquête nous permet de les caractériser de la manière suivante :

⁴⁸ Le test de Tukey permet d'indiquer, lorsqu'une analyse multivariée (MANOVA) conclut à une différence entre groupes, quels sont les groupes qui diffèrent les uns des autres en les comparant deux à deux.

- 58 % (n=86) des enseignants expriment une tendance posturale plutôt centrée sur l'enseignement (posture 1 et 2).
- 68 % (n=101) des enseignants expriment une tendance posturale plutôt centrée sur l'apprentissage (posture 3 et 4).

Ces résultats doivent être mis en relation avec la description de la typologie (Peraya *et al.*, *op.cit*) montrant que les dispositifs identifiés peuvent être scindés en deux groupes : l'un plutôt centré sur le processus d'enseignement, à l'instar des postures 1 et 2, et l'autre plutôt centré sur l'apprentissage, comme cela est le cas pour les postures 3 et 4.

Ainsi, l'analyse des données met en relief une certaine cohérence entre les postures et les autres résultats et apporte des éléments de compréhension par rapport à la perception qu'ont les enseignants de leur dispositif. On observe ainsi que dans les dispositifs de type 1, 50 % des enseignants se situent dans une tendance posturale centrée enseignement et contenu alors que plus de 74% des enseignants des dispositifs de types 4, 5, 6 ont une tendance posturale centrée sur l'apprentissage vécu et contrôlé par l'étudiant. Les données contextuelles dont nous disposons montrent que les enseignants impliqués dans un dispositif de type 1 sont peu expérimentés⁴⁹, alors que les enseignants impliqués dans des dispositifs de type 4, 5 et 6 sont des enseignants plutôt expérimentés⁵⁰. Il est cependant difficile, compte tenu des données dont nous disposons, de tirer des conclusions définitives quant à ce constat.

Effets sur l'engagement professionnel des enseignants

Motivations préalables

L'identification des motivations préalables à l'engagement s'avère être un élément important pour mieux comprendre les effets sur le développement professionnel exprimés par les enseignants. Ainsi, les motivations préalables ont-elles été distinguées comme relevant 1) d'un choix personnel ou 2) d'une volonté de répondre à une prescription/incitation de l'institution.

En moyenne et tous types confondus, 81% (n=121) des enseignants reconnaissent que l'expérimentation d'un dispositif hybride était suscitée par une envie de développement personnel ou par l'amélioration de l'apprentissage des étudiants. Ces motivations sont plus particulièrement prononcées pour les enseignants impliqués dans des dispositifs de types 2, 3, 4, 5 et 6. L'analyse multivariée tenant compte des six types comme variable indépendante et de l'effet de l'engagement lié au métier comme variable dépendante révèle une tendance à la différenciation entre les types ($F_{(5, 173)} = 1.88$ $p < 0.1$).

Par ailleurs, 36% (n=54) de l'ensemble des enseignants déclarent que ce qui les a engagé à développer un dispositif hybride était dû à une incitation externe : soit l'envie d'échanger avec des collègues (54%, n=80), soit le souhait de répondre à une demande implicite (25%, n=37) ou explicite (30%, n=45) de leur institution. De plus, l'analyse multivariée tenant compte des six types comme variable indépendante et de ce second effet comme variable dépendante révèle une différence significative ($F_{(5, 173)} = 2.89$ $p < 0.02$). Ce sont les enseignants dont les dispositifs hybrides ont été associés au type 4 qui semblent être les plus sensibles à ce dernier effet. Les données contextuelles montrent que ces enseignants sont expérimentés (c'est-à-dire comptant entre 11 et 30 ans d'expérience d'enseignement) mais que la majorité d'entre eux se situe dans la tranche 11-20 ans d'expérience. Nous savons également qu'il s'agit d'enseignants-chercheurs ou de professeurs, sans pouvoir distinguer où ceux-ci se situent exactement dans la hiérarchie académique. S'agirait-il d'un moment charnière dans la carrière d'un enseignant qui expliquerait cette volonté de se plier aux prescriptions institutionnelles ?

Satisfaction et intentions

⁴⁹ 62,5% des enseignants ayant mis en œuvre un dispositif de type 1 comptent moins de 5 ans d'expérience d'enseignement.

⁵⁰ 62,5% des enseignants ayant mis en œuvre un dispositif de type 4 comptent entre 11 à plus de 30 ans d'expérience, 55% pour le type 5 et 55,6% le type 6.

Les effets relatifs à l'évolution de la réflexion des enseignants au sujet de leur pratique et de leur métier peuvent être mis en lien, d'une part, avec le sentiment de satisfaction à l'égard de ce qui a été accompli et, d'autre part, avec les intentions à venir, comme par exemple l'envie d'explorer de nouvelles possibilités d'enseignement offertes par les dispositifs hybrides. On remarque que, tous types confondus, 92% (n=137) des participants éprouvent une certaine satisfaction à l'égard du dispositif mis en œuvre. Par ailleurs, l'analyse multivariée tenant compte des six types comme variable indépendante et de l'effet sur les intentions comme variable dépendante montre une différence significative ($F_{(5, 173)} = 4.06$ $p < 0.001$). Il nous a paru intéressant de croiser les résultats relatifs à la satisfaction des enseignants avec les intentions exprimées. A cet égard on observe que 2 enseignants sur 3 impliqués dans la mise en œuvre d'un dispositif de type 1 témoignent d'une certaine insatisfaction dans ce qu'ils ont accompli et que 1 enseignant sur 2 songe rarement à s'engager plus avant dans la mise en œuvre de tels dispositifs. En revanche, une grande majorité (entre 81% et 99% selon le type) des enseignants questionnés impliqués dans les autres dispositifs expriment leur satisfaction d'avoir expérimenté ces dispositifs et formulent l'envie d'explorer d'autres possibilités d'enseignement. Si la satisfaction de l'enseignant constitue un élément indispensable à prendre en compte dans une telle expérience, nous nuancerons en soulignant qu'une expérience peu satisfaisante ne conduit pas nécessairement à un affaiblissement de l'engagement. Si l'insatisfaction ne touche pas aux convictions profondes de l'enseignant, c'est-à-dire à ce qui l'a poussé à s'engager dans cette voie, celle-ci peut, au contraire, avoir pour effet de renforcer l'enseignant dans ses convictions et son engagement (Peltier, op.cit. et Peltier, 2012).

Effets sur la réflexion-métier

71% des enseignants tous types confondus reconnaissent que l'expérimentation d'un dispositif sous forme hybride a modifié leur réflexion sur leur métier. Cela se traduit par une manière plus explicite d'énoncer leurs objectifs professionnels, un questionnement plus approfondi au sujet de l'efficacité de l'enseignement donné, de sa qualité, ainsi que de la prise de conscience des améliorations à lui apporter. L'analyse multivariée tenant compte des six types comme variable indépendante et de l'effet sur la réflexion-métier, ne révèle aucune différence significative ($F_{(5, 173)} = 0.26$ $p > 0.05$) entre types. On remarque que plus de 70% des enseignants des types 2, 3, 4, 5 et 6 déclarent avoir développé une réflexion plus fine au sujet de leur métier⁵¹. 39% des enseignants se référant au type 1 déclarent avoir également développé cette réflexion.

Effets sur l'engagement envisagé

Enfin, l'analyse factorielle sur les questions concernant l'effet sur les intentions relatives à la forme et au degré d'engagement envisagé (individuelle ou collective) révèle deux facteurs (61% de la variance globale expliquée) : l'effet sur l'engagement dans la diffusion et la communication de l'expérimentation de la mise en œuvre d'un dispositif hybride d'enseignement ($\alpha = 0.85$) et l'effet sur la collaboration et toute forme de soutien liés aux technologies ($\alpha = 0.88$).

En moyenne, 48% (n= 73) des enseignants déclarent avoir une réelle envie de diffuser et partager leurs expériences liées aux technologies. En ce sens, ils se sentent prêts à s'investir dans des projets divers pour contribuer à leur communication. L'analyse multivariée tenant compte des six types comme variable

⁵¹ En guise d'illustration, voici un extrait d'interview d'un enseignant se référant au type 5 : « Du point de vue de l'enseignant, ce qui est important c'est de mettre à plat ses objectifs, son scénario pédagogique. C'est vrai qu'avant je n'avais pas notion du tout de ce qu'était un scénario pédagogique et avec les technologies on est un peu obligés, surtout si on fait l'articulation présence-distance, on est obligé d'être clair là-dessus, de ce qu'on attend pour chaque activité, et quel outil pour faire quoi, quel retour, etc. Ca demande vraiment de cadrer ça, c'est très très intéressant et ça fait vraiment évoluer car on peut voir si c'est exactement ce qu'on attend qui se passe ou pas. Donc on a quelque chose d'opérationnel qui est pas juste en termes d'enseignement mais aussi d'apprentissage et d'activité étudiant. L'activité, elle marche ou elle marche pas. Les étudiants, si ils écrivent rien sur l'activité c'est qu'il y a un problème, c'est que ça ne marche pas. Tu as un retour direct. ».

indépendante et de ce facteur comme variable dépendante révèle une différence significative ($F_{(5, 173)} = 5.84$ $p < 0.001$). Les enseignants impliqués dans d'autres types et particulièrement les types 4 et 6, rencontrent un intérêt certain à communiquer et partager leur expérience.

En ce qui concerne l'effet sur la collaboration et toute forme de soutien liés aux technologies, l'analyse multivariée tenant compte des six types comme variable indépendante et de ce facteur comme variable dépendante ne révèle pas de différence significative ($F_{(5, 173)} = 1.56$ $p > 0.05$). Par conséquent, il nous est possible d'en déduire que pour la plupart des enseignants (65%, $n= 97$) le fait d'utiliser le dispositif hybride les encourage à plus s'engager à aider leurs collègues et à se former.

Cela inscrit l'ensemble des résultats dans une certaine logique, dans la mesure où les enseignants ayant expérimenté des dispositifs exploitant de nombreuses possibilités offertes par l'enseignement hybride (Pera et al., 2012) développent une envie d'investir plus avant cette forme d'enseignement.

Conclusions et perspectives

Ce rapide survol des résultats de l'analyse des effets des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants montre qu'il est possible d'établir, pour un certain nombre de variables, un lien entre le type de dispositif mis en œuvre et les effets reconnus par eux en termes de changement de pratique et d'engagement. Il nous semble intéressant de mettre en lien l'ensemble de ces résultats avec les 4 formes de postures identifiées. En effet, certains des contrastes forts observés entre les enseignants peuvent s'expliquer en fonction de la posture professionnelle identifiée. Par exemple, les changements perçus en lien avec la mise en œuvre des dispositifs (objectifs et modalités pédagogiques) ont été plus marqués chez les enseignants impliqués dans des dispositifs de type 4, 5 et 6 – dont les enseignants revêtent une posture plutôt centrée sur l'apprentissage – que pour les dispositifs de type 1 et 2 – dont la posture est plutôt centrée sur l'enseignement.

S'agissant de l'engagement, les motivations préalables à l'engagement dans la mise en œuvre d'un dispositif hybride peuvent également être liées avec la posture puisque les enseignants impliqués dans le développement de dispositifs de type 4, 5 et 6 sont ceux qui déclarent le plus des motivations liées à une envie de développement personnel, d'amélioration de l'apprentissage des étudiants et de collaboration avec des collègues. Enfin, l'engagement peut être considéré comme renforcé chez les enseignants ayant expérimenté des dispositifs de type 4, 5 et 6 puisqu'il semble évoluer vers une forme plus collective – la mobilisation – à l'échelle institutionnelle voire extra-institutionnelle. Les enseignants ayant expérimenté des dispositifs de type 1 semblent, quant à eux, plutôt caractérisés par une forme d'engagement individuelle à l'échelle de leur enseignement, sans que cela constitue un quelconque jugement de valeur ; un enseignant peut ainsi être fortement impliqué à l'échelle de son dispositif d'enseignement et peu mobilisé en dehors du développement de celui-ci.

L'éclairage apporté par cette étude exploratoire ouvre de nombreuses perspectives pour la recherche et la formation des enseignants. A cet égard, l'outil d'autopositionnement⁵² développé lors de la phase de dissémination des résultats, ainsi que les vignettes descriptives des configurations de dispositifs, constituent des instruments intéressants pour inciter les enseignants à analyser leur dispositif de formation et à questionner leurs pratiques.

Bibliographie

- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, Vol. 9(1), 69–96.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement* : expériences d'enseignants. Pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck Université.

⁵² L'outil d'autopositionnement, questionnaire en ligne proposant une série de questions correspondant aux 14 composantes principale permettant à un enseignant de positionner ses dispositifs de formation hybrides par rapport aux configurations décrites dans la typologie, ainsi que les vignettes sont disponibles sur le site <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/hy-sup/>

- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers*: *The Challenges of Lifelong Learning*. Educational change and development series. London : Falmer Press.
- Kiesler, C. A. (1971). *The Psychology of Commitment*: *Experiments linking Behavior to Belief*. New York : Academic Press.
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance*? *Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles* (Thèse de doctorat). Université Paris Ouest La Défense, Paris.
- Lameul, G., Charlier, B., Deschryver, N., Eneau, J., Lebrun, Liétard, A., Peltier, C., et al. (2011). Effet des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel enseignant : élaboration d'un cadre conceptuel et méthodologique dans la recherche Hy-Sup. *Actes du VIème Colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur »*. Présenté à : Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements, Angers.
- Lebrun, M., Docq, F. et Smidts, D. (2008). Claroline, une plate-forme d'enseignement et d'apprentissage pour stimuler le développement pédagogique des enseignants et la qualité des enseignements: premières approches. *Colloque de l'AIPU, Montpellier*.
- Peltier, C. (2011). *Effets des dispositifs de formation hybrides sur l'engagement professionnel des enseignants*: 5 études de cas à l'Université de Genève. Consulté de : <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:16998?query=peltier>
- Peltier, C. (2012). La dynamique de l'engagement : présentation d'un cadre d'analyse pour l'étude des effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel des enseignants. *Actes du 27ème Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. et Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. *Actes du 27ème Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ramboll Management. (2004). *Studies in the Context of the E-learning Initiative*: *Virtual Models of European Universities*: *Draft Final Report to the EU Commission, DG Education & Culture*.
- Robin, J.-M. (2011). Les formes de l'engagement professionnel des enseignants. Consulté de : <http://www.nouvelles-directions.fr/article-les-formes-de-l-engagement-professionnel-des-enseignants-64647423.html>
- Trigwell, K. et Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching : a relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275–284.
- Trigwell, K., Prosser, M. et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.

Conditions et effets institutionnels du développement de dispositifs hybrides en organisations universitaires

Letor, Caroline, Université Catholique de Louvain, Belgique

Douzet, Céline, Université de Lyon, France

Ronchi, Anne, Université de Genève, Suisse

Résumé

Cette contribution présente le cadre théorique, la méthodologie et les premiers résultats de la recherche Hy-Sup relatifs aux effets des dispositifs de formation hybrides sur le contexte institutionnel et l'organisation des universités. Les innovations pédagogiques peuvent se concevoir comme un acte professionnel d'individus ou de collectifs. Nous développons, dans ce chapitre, un point de vue investiguant d'une part les facteurs socio-organisationnels qui conditionnent l'émergence d'innovation et d'autre part, les effets sur les organisations de l'émergence des innovations qui nous préoccupent : le développement de dispositifs hybrides.

Mots-clés

Dispositif de formation hybride, effets institutionnels, organisations universitaires.

Introduction

Les innovations pédagogiques peuvent se concevoir comme un acte professionnel d'individus ou de collectifs. A ce titre, elles contribuent à la qualité des apprentissages mais aussi à la qualité des pratiques professionnelles enseignantes. Dans ce cadre, les innovations dépendent en partie de facteurs individuels tels que les motivations des enseignants, leur conception de l'enseignement ou leur potentiel créatif. Sans négliger l'importance de ces facteurs, nous prenons dans ce chapitre un autre point de vue investiguant d'une part les facteurs socio-organisationnels qui conditionnent l'émergence d'innovation et d'autre part, les effets sur les organisations de l'émergence des innovations qui nous préoccupent : le développement de dispositifs hybrides.

Cadre conceptuel

L'université comme organisation

L'analyse des organisations universitaires nous apprend que celles-ci constituent des organisations particulières. Si Weber (1959) y voit le lieu d'organisations bureaucratiques par excellence, d'autres y voient également le lieu de développement d'un modèle collégial basé sur une dynamique de consensus (Millet, 1962). MCohen et March (1974) mettent en évidence, sur base empirique, le caractère réactif et peu proactif des dirigeants dans la gestion de manière à répondre aux exigences multiples et conflictuelles internes et externes auxquelles ils font face. Ce sont des structures fragmentées où l'innovation dépend de l'initiative et de la coopération entre professionnels disposant de larges marges d'autonomie, ceux-ci étant pris dans des jeux stratégiques et compétitifs. Cette dynamique interne rend difficile des orientations organisatrices centralisées

voire externes. En ce sens, Weick (1976) les décrit comme des systèmes faiblement couplés, tirant parti du faible coût de coordination, qui leur confère un contexte d'action fait à la fois d'innovations et de traditions.

Dans ce contexte, les innovations sont plutôt rares et lorsqu'elles se manifestent, c'est plutôt dans des institutions traditionnellement innovantes (Boyer, Corriveau et Pelletier, 2007).

Accompagnement de l'innovation en organisation

Verzat et Garant (2010) ou encore Bédard et Bécharde (2009) s'intéressent aux conditions de développement de l'innovation en milieu universitaire. Parmi ces facteurs, ils mettent en évidence plusieurs éléments d'ordre organisationnel qui, pour donner lieu à des innovations, requièrent une articulation délicate (Bédard et Pelletier, 2004) : au niveau environnemental (politiques gouvernementales, pression d'organismes d'accréditation, financements, concurrence), au niveau institutionnel (leadership de la direction, moyen de promotion, fonds, etc.), au niveau organisationnel et au niveau opérationnel (orientations pédagogiques et épistémologiques des enseignants, orientations des étudiants) et enfin, au niveau individuel (motivation).

Johnstone (in Bédard et Bécharde, 2009) relève la difficulté de développer un leadership stratégique au sein des organisations universitaires, qui permettrait d'établir une cohérence entre la structure de l'organisation, son environnement et sa stratégie tout en centrant ses activités au cœur des ressources et de ses compétences. La difficulté à développer un leadership stratégique au sein des organisations universitaires réside d'abord dans la complexité des niveaux de décision (Musselin, 2003) et dans le pouvoir de décision important que détient le corps professoral, lequel prend part à la direction en matière de coordination et d'organisation du travail.

De plus, la concurrence entre les activités qui composent la charge des enseignants est exacerbée. Ces tâches s'articulent autour de missions peu compatibles et consommatrices d'énergie - enseignement, recherche et responsabilités administratives. Compte tenu de la pression forte des politiques sur le développement des activités de recherche, principale activité prise en compte pour la promotion au sein des organisations universitaires, et le volume de tâches administratives à assurer, l'attention consacrée à l'enseignement est d'autant réduite. Or, la mise en œuvre d'innovations pédagogiques exige elle-même un temps considérable (Verzat et Garant, 2010).

Si plusieurs modalités de soutien, susceptibles d'améliorer les pratiques d'enseignement, sont développées, celles-ci ne peuvent être efficaces et dépasser les initiatives isolées que si elles remettent en question l'organisation des études et les conceptions du rôle de l'enseignement. Ce qui est rarement le cas (Parmentier, 1998).

Hannan et Silver (2000) ont montré qu'une innovation sera d'autant mieux acceptée et développée si un enseignant innovateur se sent soutenu par ses collègues et par une autorité, si des collègues ou des supérieurs montrent de l'intérêt pour diffuser l'innovation, si les ressources financières sont disponibles et enfin si l'institution a mis en œuvre des moyens de reconnaissance qui valorisent, dans l'évaluation de la carrière professorale, l'enseignement au même titre que la recherche.

Enfin, Hargreaves et Fink (in Fullan, 2006) relèvent l'importance de la présence d'accompagnateurs de changement pour qu'un changement s'installe dans la durée. Ils font appel au leadership pédagogique auquel participent plusieurs types d'acteurs.

Apprentissage organisationnel

Mettre en place, questionner et revoir des dispositifs hybrides et les promouvoir au sein d'une organisation d'enseignement supérieur repose sur un travail collectif d'objectivation et de remise en question des pratiques et des principes qui les sous-tendent (Argyris et Schön, 2002). Ce processus acquiert un caractère organisationnel lorsqu'il est organisé, lorsque des lieux et des temps, des structures et des responsabilités sont assignés, lorsqu'il est piloté par des instances de direction et de coordination ainsi que par des systèmes de régulation (Létor, 2007). Pour développer ces dynamiques d'innovation (Alter, 2000, Cros, 1996), plusieurs principes ont été mis en évidence (Bonami, Létor et Garant, 2009).

Des lieux d'objectivation et de controverse

Expliciter les connaissances tacites (Nonaka et Takeuchi, 1997) et objectiver les théories en usage (Argyris et Schön, 2002) de manière à les questionner nécessitent une prise de distance outillée d'un recueil systématique du travail quotidien (observation, enquête). Objectiver ne se fait pas seul ; ceci s'accompagne d'un exercice de réflexion critique et de controverse, c'est-à-dire d'une mise à plat collective des problèmes, de discussions ouvertes, de critiques collectives et réflexives de manière à donner lieu à des conflits sociocognitifs. Les limites de cet exercice résident, d'une part dans la rationalité limitée des acteurs et d'autre part, dans le risque social et affectif que représente le fait d'exposer et de remettre en question ses pratiques au regard de ses collègues.

L'identification d'un problème significatif

Suivant les auteurs (Bouvier 2004, Prax, 2003), l'apprentissage organisationnel entre dans une logique de résolution de problèmes. Pour identifier une situation qui mobilise les personnes, on peut s'attendre à ce qu'une situation qui touche le cœur du métier (« the core business ») et apparaisse comme significative aux yeux des enseignants donne lieu à des apprentissages en profondeur. Une situation est significative lorsqu'elle mobilise les énergies, suscite des émotions, conduit les acteurs à prendre position les uns par rapport aux autres : au plan cognitif (signification), affectif (ça touche) et social (rapports sociaux).

Des acteurs et des zones d'appropriation

Apprendre en organisation comporte une part d'innovation ordinaire (Alter, 2000), et donc d'aléatoire puisque cet apprentissage est fait de boucles itératives de rétroactions, de circulation d'informations qui se transforment au cours de son développement. Ces boucles sont rendues possibles grâce à des zones d'incertitude que les acteurs investissent, dans lesquelles ils peuvent exprimer leurs compétences, marquer l'organisation de leur passage, participer à l'organisation tout en acceptant que leurs idées soient reprises, déconstruites, recomposées. Il s'avère que ces processus prennent du temps, qu'ils sont discontinus, partiellement imprévisibles et peu programmables. Cela ne signifie pas pour autant qu'un encadrement des initiatives soit stérile. Un pilotage comportant une visée et un système de régulation de la part de responsables permet que les actions entreprises par les individus et les collectifs rencontrent les intérêts et les buts fixés au sein de l'organisation (Garant, 1996).

Leadership : vers une gestion inspirée

Comme l'ont remarqué la plupart des auteurs cités dans cette contribution, il s'agit d'un processus intentionnel porté par une direction conjuguant le développement d'une vision qui donne sens aux actions avec une gestion active des conditions de collaboration. Celle-ci met en place des conditions de mise en œuvre d'action, les soutenant et les faisant connaître, mais aussi des dispositifs de régulation, de contrôle et d'évaluation de ces mêmes actions (Garant, Letor et Bonami, 2010). La désignation ou l'émergence d'acteurs de régulation intermédiaires semble également être déterminant. Si nous devons qualifier le leadership déployé, il s'apparenterait à un leadership pédagogique (orientant les actions pour garantir l'efficacité pédagogique), transformationnel (mobilisant les équipes autour d'une vision d'établissement d'enseignement) et partagé (responsabilité collective de l'orientation des actions), mais aussi un leadership prudent qui prévient et protège les enseignants des risques de stress et d'épuisement qu'engendre la poursuite effrénée et aveugle de l'innovation (Letor, 2011).

Il semble que le modèle d'apprentissage organisationnel convienne aux organisations d'enseignement supérieur : elles reposent en effet sur un travail collégial de réflexion critique et de participation proches des modes de travail en équipe en recherche. Le fait qu'elles modifient les modes de coordination en intensifiant le travail d'ajustement, rompant l'isolement des professionnels dans leur enseignement constitue peut-être une opportunité d'apprentissage au sein de ces organisations.

Méthodologie

Afin de cerner les facteurs organisationnels et les impacts du développement de dispositifs hybrides, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de responsables institutionnels des universités concernées par la recherche ainsi que d'un échantillon d'enseignants qui développent des dispositifs hybrides au sein de ces universités. L'entretien portait sur le développement effectif des dispositifs hybrides, sur les effets perçus de ces dispositifs sur les pratiques pédagogiques, sur les motivations et les apprentissages des étudiants, sur la politique et la vision des responsables institutionnels, sur les mesures de soutien pédagogique et de valorisation du développement de dispositifs hybrides, notamment les modalités d'évaluation de ces dispositifs et l'effet de celles-ci sur le développement de tels dispositifs.

L'échantillon a été construit de manière à pouvoir comprendre l'environnement institutionnel de déploiement des dispositifs hybrides et notamment les intentions du sommet hiérarchique, les moyens développés à ces fins ainsi que leur perception par les enseignants. 62 enseignants et 20 responsables institutionnels ont été interrogés lors d'un entretien semi directif.

L'analyse des données - analyse de contenu par catégories (Paillé et Mucchielli, 2005) - vise d'une part à documenter ce que recouvrent et signifient les variables (catégories) et d'autre part, à dégager des hypothèses sur l'influence ou les effets institutionnels. Après avoir identifié les catégories en relation avec les variables organisationnelles du modèle de départ (voir Figure 1, page suivante), les entretiens intégralement retranscrits ont été analysés. Les citations ont ensuite été regroupées selon les catégories.

Le modèle de départ

Le modèle de départ décrit dans la figure 1 a été défini à partir du cadre général de la recherche. Il reprend un ensemble de facteurs institutionnels ou organisationnels qui conditionnent la mise en œuvre des dispositifs hybrides : la vision des responsables institutionnels sur le développement de l'institution en général et sur les dispositifs hybrides en particulier, les dispositifs d'accompagnement pédagogique et technologique, les ressources en temps et en matériel, le soutien administratif et financier, les éléments symboliques tels que la valorisation du développement de dispositifs hybrides. Il reprend également des éléments de contexte (culture technologique), ainsi que des éléments de régulations organisationnels (les dispositifs d'évaluation de l'enseignement, la gestion de la qualité).

Quant aux éléments d'effets institutionnels liés au développement de dispositifs hybrides, nous avons distingué l'impact sur l'organisation, sur le travail collaboratif, sur l'atteinte de nouveaux publics ou enfin sur la mobilité des enseignants comme des étudiants.

Variables indépendantes		Variables indépendantes intermédiaires		Variable dépendante (de la recherche)		Effets sur l'institution
Culture technologique		Accompagnement technologique				Impact organisationnel
Implantation de l'innovation		Accompagnement pédagogique				Impact sur le travail de collaboration interne et externe aux équipes
Vision des dispositifs hybrides par les pouvoirs publics, les acteurs externes identifiés par les sujets (Vision Supra)	>	Soutien : temps	>	Développement de dispositifs hybrides	>	Impact sur de nouveaux publics
Vision des dispositifs hybride par les responsables		Soutien : matériel				Impact sur la mobilité des étudiants et des

institutionnels Vision I			enseignants
	Soutien administratif		
Evaluation des enseignements	Soutien financier		
Gestion de la qualité	Valorisation du dispositif		

Figure 1: Modèle et variables organisationnelles retenues

Une première phase d'analyse de contenu a permis de dégager les variables liées aux catégories prédéfinies et de documenter ce qu'elles représentent aux yeux des enseignants. Après ce premier travail, les catégories significatives ont été retenues au cours d'un processus de validation auprès de trois juges indépendants. Les catégories ont été validées à partir des citations (nombre et pertinence du contenu). Le but de cette phase de validation a été de :

1. Valider la pertinence et définir la variable à partir de l'analyse de contenu.
2. Attribuer des valeurs à la variable : quelle échelle retenir ? Quelles valeurs leur attribuer ?
3. Dégager des résultats généraux (intertypes): au vu de l'analyse de contenu quelle est la perception des enseignants sur la variable traitée ? Que déclarent-ils ?

Le modèle « enseignants »

L'analyse des discours des enseignants nous a enjoint à modifier la grille de lecture initiale des facteurs organisationnels, autrement dit le modèle initial (Figure 1). L'analyse des discours montre que certaines catégories de ce modèle ne sont pas présentes dans les conceptions des enseignants. (Gestion de la qualité, fusion des catégories évaluation des enseignements et de la gestion de la qualité et des catégories soutien pédagogique et technologique, soutien administratif et financier, Impact sur des nouveaux publics et mobilité).

Variables indépendantes		Variables indépendantes intermédiaires		Variable dépendante (de la recherche)		Effets sur l'institution
Culture technologique		Accompagnement pédagogique et technologique				Impact organisationnel
Vision organisationnelle		Soutien : temps				Impact sur le travail de collaboration interne et externe aux équipes
Evaluation des enseignements et gestion de la qualité	>	Soutien : matériel	>	Développement de dispositifs hybrides	>	Impact sur de nouveaux publics et sur la mobilité des étudiants et des enseignants
		Soutien administratif et financier				
		Valorisation du dispositif				

Figure 2. Modèle d'analyse des entretiens des enseignants.

Le modèle « responsables institutionnels »

Suivant une procédure similaire à l'analyse des discours des enseignants, un modèle « responsables institutionnels » (voir Figure 3, ci-dessous) a émergé de l'analyse de contenu des entretiens réalisés auprès des responsables institutionnels (N=20). L'analyse met en évidence des catégories qui d'une part ne sont pas présentes dans les catégories des enseignants (affinement de la catégorie « vision », distinction des catégories « évaluation des enseignements », « gestion de la qualité et évaluation des apprentissages ») dans le modèle de départ. Tel est le cas notamment pour les catégories en lien avec la vision institutionnelle (vision I) qu'ils partagent et la vision d'entités dont dépendent ou extérieures à l'université (vision supra) ou à la Haute école (supra). Ils distinguent également la vision spécifique au développement de dispositifs hybrides de la vision concernant d'autres chantiers.

Variables indépendantes		Variables indépendantes intermédiaires		Variable dépendante (de la recherche)		Effets sur l'institution
Culture technologique		Accompagnement pédagogique et technologique				Impact organisationnel
Vision supra_authèmes		Soutien : temps				Impact sur le travail de collaboration interne et externe aux équipes
Vision supra_dispo	>	Soutien : matériel	>		>	
Vision I_Dispo		Soutien administratif et financier				
Vision I_authèmes		Valorisation du dispositif				
Evaluation des enseignements				Développement de dispositifs hybrides		Impact sur de nouveaux publics et sur la mobilité des étudiants et des enseignants
Gestion de la qualité						
Evaluation des apprentissages						

Figure 3. Modèle d'analyse des entretiens des institutionnels

Cette analyse fournit un cadre d'interprétation (un ensemble de variables définies à partir de l'interprétation des acteurs) qui permet de repérer un certain nombre de facteurs favorisant ou freinant le développement de dispositifs hybrides, facteurs qui peuvent être considérés comme autant d'hypothèses sur les conditions organisationnelles de développement d'innovation au sein des organisations de l'enseignement supérieur.

Les résultats

Les différents cadres qui rendent compte des représentations des acteurs peuvent être déjà considérés comme des résultats de recherche. Au-delà de leur vision respective des catégories perçues par ceux-ci, nous pouvons analyser le contenu de leurs représentations concernant les facteurs organisationnels et les effets sur les organisations.

Les facteurs organisationnels

La vision de l'institution sur les dispositifs hybrides reste une interrogation pour les enseignants. Ce qui frappe le lecteur dans l'analyse de la vision institutionnelle est la différence de perception entre les cadres institutionnels et les enseignants. Les premiers ont un discours nuancé et étayé de la vision qu'ils partagent du développement de dispositifs hybrides alors que les seconds n'en perçoivent que quelques bribes. Tout se passe comme si le processus de communication était entravé. Les deux types d'acteurs relèvent à ce propos, le manque de communication et la difficulté de faire passer le message dans un sens comme dans l'autre. Des barrières limitent, déforment ou brouillent les messages, barrières qu'ils n'identifient pas formellement.

Quoi qu'il en soit, le manque de politique claire et visible, le manque d'une gestion active et concertée fait également consensus entre ces acteurs. Pour les enseignants, celle-ci devrait venir de leur autorité et devrait se manifester par une reconnaissance symbolique et opérationnelle tandis que pour les cadres institutionnels, celle-ci ne peut pleinement porter ses fruits si elle n'est pas à la fois réfléchie au sein des universités et accompagnée d'une politique concertée et outillée au niveau interuniversitaire, régional, national voire européen.

Actuellement, la gestion de la qualité au sein des universités se confond principalement avec l'évaluation des enseignements sans référence à des spécificités relatives aux dispositifs hybrides. Quant à l'évaluation des programmes, qui a pour cadre principalement une démarche d'accréditation auprès d'organismes certificateurs, les résultats et les éventuelles recommandations restent méconnus des deux types d'acteurs. Enfin, si l'évaluation des apprentissages au sein des dispositifs hybrides est questionnée, elle est organisée à l'image des dispositifs d'évaluation des apprentissages en présentiel. Ainsi, les cadres institutionnels relèvent qu'« on débat de la qualité des offres et des prestations que l'on donne aux étudiants. [...] Alors évidemment là-dedans on inclut l'utilisation des TICE ...mais dire on a une discussion perpétuelle là-dessus, ce serait aller un peu loin, mais c'est intégrer dans la discussion sur l'attractivité et la qualité des prestations [...] » (unigel2 – 15 :2b6), sans que cela ne conduise à la mise en œuvre d'une politique qualité des enseignements qui intègre le développement des dispositifs hybrides.

Malgré le fait que les cadres institutionnels et les enseignants s'accordent sur la volonté d'être en phase avec l'évolution de la société en utilisant les nouvelles technologies pour l'enseignement, les objectifs poursuivis par ces acteurs ne sont pas toujours convergents. Pour les enseignants, les technologies permettent de rendre accessibles les documents aux étudiants et de limiter leurs déplacements, tandis que les cadres institutionnels voient dans l'usage des technologies davantage l'opportunité de faire face à la concurrence et de toucher de nouveaux publics. Cependant, malgré la pression institutionnelle que pourrait entraîner cette voie pour répondre aux jeux de concurrence, la liberté académique semble l'emporter au sein des universités. En effet, il n'y a pas ou peu d'injonction institutionnelle quant à la nécessité de suivre une formation aux TIC, pas plus qu'il n'y en a relativement à l'usage des TIC.

Bien qu'il existe des services spécifiques offrant un soutien technique et pédagogique, cette organisation reste confidentielle, éloignée des organes décisionnels et souffre de l'absence d'une politique institutionnelle portant sur l'accompagnement technopédagogique nécessaire au développement des dispositifs hybrides. Ce constat est renforcé par des mesures de soutien financier et administratif qualifiées de modestes et principalement octroyées durant la phase de conception du dispositif hybride. Seul le soutien matériel semble suffisamment présent au sein des institutions, ce qui est relevé comme une condition nécessaire au développement de dispositifs reposant sur l'usage des technologies.

Ainsi, il existe plusieurs dispositifs de soutien et de stimulation, mais leur pouvoir d'incitation sur le développement des innovations pérennes au sein des institutions reste très limité car ce développement dépend d'une démarche volontaire, individuelle, révélant ainsi l'absence d'un soutien institutionnel formel. Par ailleurs, ces mesures de soutien ne sont pas perçues par les enseignants comme des mesures de valorisation. Pour ces derniers, la reconnaissance institutionnelle de leur activité d'enseignement devrait se faire au travers d'un système de promotion ou de mise en valeur de leurs dispositifs hybrides. Cependant, les deux types d'acteurs reconnaissent que la priorité reste la recherche pour l'évolution des carrières et qu'ils ne comptent pas sur les innovations dans leur enseignement pour obtenir des promotions.

Ainsi en l'absence de valorisation institutionnelle, il apparaît difficile pour les enseignants de parler de leurs activités d'enseignement. Ce peu de discours sur l'activité se traduit par un manque de collaboration à l'interne

pour les enseignants, alors que les cadres institutionnels évoquent la mutualisation et des projets d'envergure nationale ou internationale.

Les effets sur l'organisation

Par conséquent, l'impact du développement de dispositifs hybrides sur l'organisation apparaît comme relativement faible. Il semblerait que la volonté institutionnelle de soutenir le développement de ce type de dispositifs s'observe principalement dans des discussions mais sans action concrète au niveau de l'institution. Les modifications organisationnelles décrites par les enseignants relèvent de pratiques individuelles ou des services d'aide et de soutien à l'intégration des TIC dans l'enseignement. Pourtant, les deux types d'acteurs s'accordent à imaginer le bénéfice que pourrait apporter l'utilisation du numérique quant à la mobilité enseignante et à l'ouverture à de nouveaux publics mais tous deux évoquent les contraintes budgétaires pour mettre en place ces dispositifs en ligne.

Ainsi, l'analyse qualitative nous montre que, pour l'instant, les acteurs reconnaissent que le développement de dispositifs hybrides est laissé à l'initiative individuelle, parfois collective mais pas organisationnelle. Les enseignants interrogés, actifs dans le domaine, se plaignent de leur isolement, du faible intérêt de leurs collègues, du manque de stimulation et de reconnaissance de la part des autorités académiques. Par ailleurs, les cadres institutionnels regrettent que la culture académique, caractérisée par la tradition et la liberté académique, soit si peu favorable aux innovations. Dans ce contexte, deux niveaux possibles d'action sont mis en évidence par les cadres institutionnels : la faculté ou le programme d'étude d'une part, et d'autre part les instances supra-universitaires.

En conclusion, nous ne pouvons que constater l'absence, du moins dans notre échantillon, de traces de dynamiques d'apprentissage organisationnel, c'est-à-dire d'innovations qui dépassent les innovations individuelles ou collectives. L'absence d'une articulation des différents facteurs dans une vision systémique aux différents niveaux de l'organisation permet de comprendre les faibles effets perçus ou du moins de poser quelques hypothèses. Les résultats ont le mérite de fournir des cadres d'interprétation sur lesquels poser de nouvelles perspectives de recherche.

Bibliographie

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : La découverte
- Argyris, C. & Schön, D. A., (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, Bruxelles : DeBoeck.
- Bédard, D. & Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.
- Bédard, J.-P. & P. Pelletier (2004). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Ed. du CRP.
- Bonami, M., Lator, C. Garant, M. (2009). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes. In Corriveau, L., Lator, C., Périsset Bagnoud, D. et L. Savoie-Zajc (Ed.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes*. Bruxelles : De Boeck. p.34-48.
- Boyer, M., Corriveau, L. & Pelletier (2007). Innovation collective et formation des dirigeants de l'éducation In Cros, F. (2007). *L'agir innovationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change : system thinkers in action, *Journal of educational change*, 7(3).
- Nonaka I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice* (G. Koenig, trad.). Bruxelles: De Boeck. (Original publié en 1995).
- Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In M. Bonami & M. Garant (Éd.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (pp. 57- 85). Bruxelles: De Boeck.

- Garant, M., Letor, C. et M. Bonami (2010). Leadership et apprentissage organisationnel. In Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et L. Savoie-Zajc (Ed.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes*. Bruxelles : De Boeck. p. 49-60.
- Letor, C. (2011). Travail collaboratif et dynamiques d'apprentissage organisationnel en établissements scolaires : quelles implications en gestion des ressources humaines ? In Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Prax, J.-Y. (2003). *Le Knowledge Management*. Paris : Dunod.
- Reget Colet, N. (2009). Relève professorale : des forces fraîches dans la mêlée. In Bédard, D. & Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF, p. 229-246.
- Verzat, C. & Garant, M. (2010). L'accompagnement dans les institutions d'enseignement supérieur. In Raucourt, B., Verzat, C., Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants*. Bruxelles : De Boeck. p. 188-270.
- Weber M. (1959). *Le Savant et le Politique* (1919), préface de R. Aron et traduction par J. Freund, Plon, 1959.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, p. 1-19. Mcneen et March.

Symposium

Local: 4839 Santé

L'université, lieu de formation

postsecondaire, formation, nouveaux professeurs

La formation à l'enseignement des nouveaux professeurs au postsecondaire : entre forces et limites

Responsable du symposium: Diane Leduc, Université du Québec à Montréal (Canada)

Résumé

Au Québec, aux États-Unis et dans certains pays d'Europe, ceux qui veulent enseigner au postsecondaire n'ont pas l'obligation d'acquérir une formation à l'enseignement. Le diplôme supérieur spécialisé dans une discipline est déterminant pour obtenir une charge d'enseignement dans un collège ou une université. Or, les transformations des apprenants, caractérisées notamment par la diversité de leur itinéraire scolaire, l'importance relative qu'ils accordent aux études et une culture d'apprentissage différente de celle de leurs aînés, témoignent de réalités auxquelles les professeurs doivent faire face (MESS, 2000). Conséquemment, les administrations de beaucoup d'universités et de collèges qui cherchent à augmenter le taux de persévérance et de réussite de leurs étudiants, se questionnent sur la qualité de l'enseignement ainsi que sur leur capacité d'encadrement des étudiants

C'est dans cette perspective que ces administrations offrent, depuis de nombreuses d'années, de la formation à l'enseignement créditée et non créditée ainsi que de l'encadrement pédagogique aux professeurs qui souhaitent se former ou se perfectionner. Les cours et les modalités d'encadrement varient toutefois beaucoup d'un établissement à l'autre, tant en ce qui concerne le contenu que la quantité. Cela signifie que la décision de se former ou de se perfectionner est certes tributaire de l'initiative personnelle des enseignants, mais elle dépend aussi de la disponibilité locale de la formation ou de l'encadrement (CSE, 2000). Cette variabilité de la formation des nouveaux enseignants au postsecondaire peut être considérée comme un avantage, mais elle peut aussi être la source d'écueils. C'est la raison pour laquelle nous tenterons de répondre à quelques-unes des questions suivantes : quels sont aujourd'hui les cours et les modalités d'encadrement offerts aux nouveaux professeurs ? Comment

Programme complet et actes

Congrès 2012 de l'Association internationale de pédagogie universitaire

s'assurer que ces formations et cet encadrement soient intégrés au milieu d'accueil ? Quel est leur impact sur les enseignants et leurs étudiants ? En somme, quelles sont leurs forces et leurs limites ?

9 h 00

Accueil et ouverture du symposium

9 h 05

Un programme de formation innovant pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants au collégial

Pineault, Marie-Claude, Université de Sherbrooke (Performa) (Canada); St-Pierre, Lise, Université de Sherbrooke (Performa) (Canada)

Depuis plus d'une décennie, les directions des collèges du Québec sont conscientes du caractère massif du renouvellement du personnel enseignant et des besoins que ce phénomène fait émerger en termes de professionnalisation. Ces préoccupations sont à l'origine du Microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC). Ce programme de formation vise à amener l'enseignant débutant à prendre conscience des caractéristiques de la pratique enseignante à l'ordre supérieur ainsi que des défis reliés à l'insertion et à une démarche de développement professionnel. Le MIPEC est construit selon un modèle qui se base sur les principes de l'apprentissage expérientiel, qui favorise l'enracinement dans l'établissement, qui encadre l'intégration et le transfert dans la pratique professionnelle et qui offre des activités exemplaires de pédagogie de l'enseignement supérieur.

En conséquence, la structure et les formules pédagogiques qui caractérisent le MIPEC résultent d'un cocktail original : une logique de progression des apprentissages cohérente avec le développement de l'identité professionnelle enseignante, des activités de formation basées sur l'exploration de situations professionnelles, l'acquisition de cadres de références psychopédagogiques et didactiques spécifiques au contexte de la pratique enseignante au collégial et un accompagnement didactique individuel fait par les pairs.

Ainsi, les activités de formation collectives se déroulent dans le milieu de travail et les formateurs sont issus de l'établissement. De plus, les activités en tutorat sont animées par des personnes significatives sur le plan professionnel et qui enseignent dans le même domaine disciplinaire. Combiner un tutorat aux principales activités du microprogramme permet d'accentuer le développement de la pensée réflexive et des capacités métacognitives de l'enseignant débutant, notamment sur le plan didactique.

Cet atelier vise, dans un premier temps, à mettre en évidence le caractère innovant de ce microprogramme. Dans un second temps, les conclusions d'une première année d'expérimentation seront présentées et discutées.

9 h 35

Un certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES): Pourquoi? Quoi? Comment?

Collonval, Philippe, Haute École Louvain en Hainaut (Belgique)

Depuis 2002, un décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Ecoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale est d'application en Communauté Française de Belgique.

Ce certificat a été mis en place pour répondre au postulat suivant : « Les étudiants de l'enseignement supérieur ont le droit de bénéficier d'enseignements de qualité dispensés par des personnes présentant des compétences de haut niveau non seulement dans leur discipline mais aussi pédagogiques et didactiques et ayant les qualités relationnelles adéquates. » (Avis n° 63 du C.E.F).

Le CAPAES repose sur la définition d'un référentiel de quatorze compétences qui veut reconnaître et valoriser l'expertise et l'autonomie des enseignants des Hautes Ecoles. Le programme du certificat se compose de trois parties mises en œuvre simultanément : une formation théorique de 120 heures (avec trois axes : un socio-politique, un psycho-relationnel et un pédagogique), une autre à caractère pratique de 90 heures (avec trois axes : un d'accompagnement de la pratique, un d'analyse des pratiques et un de développement professionnel) et une dernière partie constituée de l'élaboration et du dépôt d'un dossier professionnel. Dans cette production écrite personnelle, le candidat analyse son parcours professionnel en Haute Ecole, fait la preuve d'une expérience et d'une véritable analyse critique d'ordre pédagogique dans son domaine d'expertise et dans sa pratique d'enseignement ; le tout est étayé par des productions personnelles.

Au cours de l'intervention, avec en arrière-plan l'aspect de la spécificité de cette formation aux publics de l'enseignement supérieur, nous analyserons les modes de recrutement des enseignants en Haute Ecole, les modalités d'organisation de la formation et son contenu. Nous nous attacherons plus particulièrement au dossier professionnel, seul document sur lequel s'appuie la Commission d'évaluation pour attribuer le CAPAES à l'enseignant en Haute Ecole.

10 h 05

Former les enseignants du supérieur et les conseillers pédagogiques: pour quels résultats ?

Poumay, Marianne, Université de Liège (IFRES, LabSET)(Belgique); Georges, François Université de Liège (IFRES, LabSET)(Belgique)

Depuis 2005, l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) offre aux enseignants de l'Université de Liège une série de services à caractère technopédagogique qui visent, en bout de course, l'amélioration de l'apprentissage de leurs étudiants. Ce soutien prend notamment la forme d'accompagnements pédagogiques, de séminaires de formation ou encore d'un programme diplômant. Participer à dix séminaires d'une demi-journée est obligatoire pour les enseignants en début de mandat. Les impacts en termes d'apprentissage sont vérifiés via un rapport de transfert. Le programme diplômant (master complémentaire en

pédagogie de l'enseignement supérieur) est réservé aux enseignants expérimentés. Il s'étale sur un an (60 ECTS). Il est axé sur le développement de trois compétences. Les retombées de ce programme restent complexes à mesurer. Soutient-il effectivement le développement des trois compétences visées ? Quels sont les indicateurs qui nous permettent d'attester de ce développement ? Sommes-nous capables, dans les productions intermédiaires et finales des participants, de réellement prendre en compte, comme le suggère Tardif (2006) l'aspect développemental de la compétence ? Pouvons-nous attester d'un impact de ce programme, au regard des quelque 70 enseignants jusqu'ici diplômés ?

Dans cette présentation, nous aborderons brièvement les déclarations de transferts des encadrants à l'issue du programme de formation initiale. Nous nous attarderons davantage sur les indicateurs de développement de compétence des enseignants au terme du programme et quelques années plus tard in situ. Nous analyserons certains portfolios finaux ainsi que des productions dans les deux cours essentiels du programme pour épingler quelques illustrations qui situent ces productions à un certain niveau de développement sur les échelles conçues à cet effet. Nous utiliserons aussi certains résultats d'une enquête menée en 2011 (Delfosse, 2011) auprès des enseignants diplômés les années antérieures.

Nous partagerons nos outils et ouvrirons la discussion sur ces critères, indicateurs et illustrations.

10 h 30 : pause-café

11 h 00

Stratégies d'enseignement des professeurs au collégial: formation et insertion

Leduc, Diane, Université du Québec à Montréal (Canada)

Plusieurs éléments propres au milieu d'accueil des nouveaux professeurs - tels que l'environnement du collège, la discipline d'enseignement, la culture départementale et les relations entre collègues - conditionnent leur insertion professionnelle et les stratégies d'enseignement qu'ils utilisent en salle de classe. Pour de multiples raisons, les jeunes enseignants ne peuvent pas toujours transférer les notions apprises durant leur formation dans leur pratique quotidienne. Pourtant, la formation avant l'embauche des professeurs a plus d'impacts que celle offerte une fois qu'ils sont intégrés dans le milieu (Ménard, 2009). Il s'avère donc pertinent de s'attarder au contenu de la formation destinée aux nouveaux enseignants du collégial afin qu'il ne soit pas qu'un vu pieux sans retombées concrètes en salle de classe.

L'articulation formation initiale et insertion professionnelle a déjà été abordée, parfois sous l'angle de l'identité, parfois sous celui des mesures de soutien et d'encadrement. Avec notre projet, nous nous y intéressons par le biais des stratégies d'enseignement. Les enseignants du collégial peuvent-ils utiliser, dans le cadre de leur travail, les stratégies d'enseignement apprises au cours de leur formation en pédagogie ? Si non, quelles en sont les contraintes ?

Pour réaliser le projet, nous retracerons les diplômés du Programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur (PCPES), offert à l'UQÀM, pour analyser le cheminement de leur insertion professionnelle à l'aide d'un court questionnaire en ligne sur les conditions de leur emploi (entrevues, embauches, discipline, milieu de travail). Nous les questionnerons également sur les stratégies d'enseignement qu'ils utilisent en classe et sur la

culture de leur cégep quant à ces stratégies. Ensuite, nous comparerons les conditions d'insertion, les stratégies identifiées et l'évolution du programme de formation. Enfin, nous proposerons des ajustements, s'il y a lieu, au contenu des cours offerts, notamment au PCPES.

11 h 30

L'intégration des TIC par les nouveaux enseignants du postsecondaire

Poellhuber, Bruno, Université de Montréal (Canada); Fournier St-Laurent, Samuel, Université de Montréal (Canada)

Le développement des technologies transforme un très grand nombre de domaines sociaux, ainsi que notre rapport au savoir. Les TIC se retrouvent dans les programmes d'enseignement au collégial et font de plus en plus partie de la pédagogie universitaire. Nous vivons maintenant dans une société de l'information et les étudiants du postsecondaire privilégient d'abord et avant tout les moyens électroniques dans leurs recherches d'information. Les étudiants du collégial estiment que les TIC favorisent leurs apprentissages et qu'elles les aident dans leurs travaux de recherche et leurs communications avec leurs pairs (Poellhuber, Karsenti et al, 2011). D'autres résultats de recherche démontrent que les TIC peuvent être bénéfiques pour différents aspects reliés à l'apprentissage ou la motivation des étudiants, mais qu'il importe de les intégrer dans une approche pédagogique pertinente.

Cependant, l'intégration des TIC ne va pas de soi pour les nouveaux enseignants du collégial. Lorsqu'ils entrent en fonction, ces enseignants doivent faire face à de nombreux défis ; intégration socioprofessionnelle, développement d'une nouvelle identité professionnelle, préparation, prestation et évaluation des cours. Le temps devient une ressource rare et le réflexe facile consiste à recourir à l'enseignement magistral soutenu ou non par des présentations PowerPoint. Après avoir exposé la manière dont les programmes de formation des nouveaux enseignants du collégial offrent la formation aux TIC, nous présenterons l'approche et les ressources développées dans le cadre du projet Futurs profs, un projet de collaboration entre l'Université de Montréal et le Centre collégial de développement de matériel didactique CCDMD). Ce projet vise à créer une communauté d'apprentissage et de pratique prenant la forme d'un site de partage de scénarios pédagogiques. Des modules de formation sur les outils technologiques (blogues, wikis, etc.) ont été développés, ainsi qu'un outil interactif d'aide à la scénarisation d'activités pédagogiques avec les TIC. Trois versions de ce prototype ont été testées avec collecte de données systématiques dans une approche de développement centrée utilisateur par prototypage itératif.

12 h 00

Impact de la formation à l'enseignement sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux professeurs

Ménard, Louise, Université du Québec à Montréal (Canada)

Depuis quelques années, les collègues (cégeps) ont à faire face à un défi important : celui d'accueillir un grand nombre de nouveaux venus qui sont peu ou pas formés à l'enseignement. Comment les aider à bâtir leur confiance en soi et à développer des pratiques qui favorisent la réussite scolaire? C'est dans cette perspective que cette recherche mesure le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants en considérant le fait qu'ils aient reçu ou pas une formation et qu'ils aient bénéficié ou pas d'un encadrement. D'après Tschannen-Moran et Hoy (2001), le sentiment d'auto-efficacité a un effet significatif sur la nature et la qualité du travail de l'enseignant, et il a un impact sur la réussite des étudiants. Il peut donc être considéré comme un indicateur intéressant pour mesurer l'impact de la formation et de l'encadrement sur les nouveaux enseignants.

Pour réaliser cette recherche, un questionnaire qui regroupe des questions sur la nature des activités reçues, de même qu'une traduction de l'Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) pour laquelle nous avons effectué une étude de fiabilité, a été élaboré. L'OSTES est constitué de trois sous-échelles, mesurant l'auto-efficacité de l'enseignant au regard des stratégies d'enseignement qu'il utilise, de sa gestion de classe, et de sa capacité à engager les étudiants dans les activités d'apprentissage.

Le questionnaire a été complété, en début et fin de session, par 104 enseignants qui cumulaient trois années ou moins d'expérience dans 18 cégeps différents. Il appert que si la formation créditée et non créditée a un certain impact, c'est l'encadrement offert par les pairs qui a en le plus sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants.

12 h 25

Mot de clôture

Atelier

Local: 1814 Santé

L'université, enjeu de la société

Genre, auto-évaluation, formation des enseignant-e-s

Votre enseignement est-il sensible aux rapports sociaux entre femmes et hommes?

Responsables de l'atelier: Bernadette Charlier, Université de Fribourg (Suisse) et Anne-Françoise Gilbert, Université de Fribourg (Suisse)

Résumé

Cet atelier destiné aux conseillers et conseillères pédagogiques mais également aux enseignant-e-s intéressé-e-s permettra de découvrir un outil d'auto-évaluation de l'enseignement ayant pour but d'identifier et de comprendre les dimensions didactiques sur lesquelles l'enseignant-e peut agir pour améliorer la prise en compte des rapports sociaux entre femmes et hommes dans son enseignement : la communication, les contenus enseignés, les méthodes, les interactions sociales, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation de son propre enseignement et, enfin, l'attitude de l'enseignant-e lui ou elle-même par rapport à cette problématique.

Après avoir, brièvement présenté la problématique et le projet dans le cadre duquel cet outil a été développé : le projet EQUAL + (soutenu par le Programme fédéral Suisse Egalité des chances). Les participant-e-s seront d'abord invité-e-s à tester l'outil à propos d'un de leur cours ou formation. Un partage des questions et réflexions sera ensuite réalisé.

Ensuite, en fonction des thèmes qui seront apparus les plus récurrents au cours des auto-évaluations, une découverte en groupes plus restreints de ressources utiles pour améliorer son enseignement et disponibles en ligne sera proposée.

Un moment de bilan terminera cette activité permettant d'ouvrir la réflexion aux conditions d'usage de cet outil par les participant-e-s présent-e-s.

Atelier

Local: 2223 Albert-Tessier

L'université, lieu de formation

outils de recherche action collaborative, formation, rôle du professeur d'université

Des outils de recherche action collaborative au service d'une pédagogie universitaire

Responsable de l'atelier: Christine Lebel, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Intervenants: Bourassa, Michèle, Université d'Ottawa (Canada); Phillion, Ruth, Université du Québec en Outaouais (Canada); Bélair, Louise, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Hurtel, Benoît, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Veillette, Sylvie, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Goyette, Nancy, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

Depuis bientôt une décennie, un groupe de chercheurs et de praticiens forme une communauté apprenante qui étudie, adapte et échange autour d'une panoplie d'outils de recherche-action collaborative développés par Chevalier, Buckles et Bourassa (www.participatoryactionresearch.net) dans l'exercice de leur métier de chercheurs praticiens. Plus récemment, plusieurs membres de ce groupe ont tenté l'expérience d'utiliser ces outils dans leurs classes à l'université ou dans leur formation de formateurs de manière à stimuler la réflexion et la coconstruction de sens.

Les outils leur servent de support pour guider la réflexion de leurs étudiants dans l'analyse de situations et la résolution de problèmes, mais également dans la planification de leurs objectifs d'apprentissage. Inspirés de la recherche collaborative, ces outils se prêtent particulièrement bien à certains types de cours tels les séminaires,

les laboratoires et tout autre format d'enseignement qui vise les analyses de pratiques et l'apprentissage à travers des situations-problèmes ancrées dans le réel du métier. Ces outils permettent alors de diagnostiquer et aussi, au moment de l'analyse et de l'interprétation, de construire un sens de manière systématique et rigoureuse tout en prenant appui sur l'expertise de tous.

L'atelier d'une demi-journée fait expérimenter aux participants un certain nombre de ces outils de manière à ce qu'ils en saisissent la portée dans un cadre de formation. Il expose également, en alternance, les adaptations que les différents chercheurs ont réalisées ainsi que les avantages et les défis que leur utilisation a soulevés. À travers ces moments d'expérimentation et de réflexion, l'équipe d'animateurs se penche sur le rôle du professeur à l'université et du formateur d'adultes et explore de quelle manière les modalités d'exercice de ce rôle ont des effets déterminants sur l'enseignement et l'apprentissage.

Atelier

Local: 4210 Albert-Tessier

L'université, lieu d'apprentissage

3D serious games

Enseigner avec la 3D

Responsable de l'atelier: Christophe Batier, Université Claude Bernard Lyon1 (France)

Résumé

Cet atelier est destiné à faire découvrir les technologies de la 3D en général et de leurs usages en enseignement dans un premier temps et ensuite de se pencher sur la mise en oeuvre d'une formation en détaillant les différentes étapes. Cet atelier sera illustré par de nombreuses vidéos, entrecoupé par différentes visualisations stéréoscopiques et des manipulations dans des salles de classe virtuelle en 3D et mise en situation 3D dans des serious games.

Une salle informatique avec des ordinateurs connectés pourrait être mise à disposition sinon les participants pourront venir avec leur portable et bénéficier d'un accès wifi pour participer aux exercices dans les serious games ou monde 3D proposés.

- Les technologies autour de la 3D
- L'ingénierie pédagogique
- Evaluation du programme par les étudiants

Audience Cible: Enseignant, responsable pédagogique, décideurs.

Connaissances Préalables: N/A

Résultats:

Connaissances des technologies de la 3D

Du coût de mise en oeuvre

De la mise en place de dispositifs utilisant des ressources 3D

De la scénarisation de séquence pédagogique autour de la 3D

Mise en relation d'acteurs produisant et utilisant la 3D

Atelier

Local: 4211 Albert-Tessier

L'université, lieu de formation

jeu de rôle, enseignement, mathématiques

Les jeux de rôles en formation initiale : mettre les compétences professionnelles en action dans la formation didactique

Responsable de l'atelier: Patricia Marchand, Université de Sherbrooke (Canada)

Intervenants: Adihou, Adolphe, Université de Sherbrooke (Canada); Lajoie, Caroline, Université du Québec à Montréal (Canada); Maheux, Jean-François, Université du Québec à Montréal (Canada); Bisson, Caroline, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

Nos étudiants arrivent souvent à la fin de leur programme de formation des maîtres avec l'impression qu'ils ne sont pas bien outillés pour enseigner les mathématiques. Nous croyons que cette perception relève du fait qu'ils n'arrivent pas à solliciter leurs connaissances (disciplinaires, didactiques et professionnelles) en action. Il nous apparaît donc important en tant que formateurs de développer des approches permettant à nos étudiants de développer ce «savoir-agir» à l'intérieur de la formation didactique que nous leur dispensons et d'examiner de près ces approches en vue de mieux saisir leur potentiel et leur apport réel sur la formation. Depuis un certain nombre d'années, les jeux de rôles (JdR) se sont révélés être un moyen intéressant de faire entrer l'expérience professionnelle en classe universitaire. Par la simulation d'interactions d'enseignement, les étudiants sont amenés à être en action et à réfléchir sur cette dernière. Cette approche de formation est utilisée par exemple à l'UQAM depuis le milieu des années quatre-vingt-dix dans un cours de didactique des mathématiques du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Selon les formateurs de l'UQAM, les JdR permettent aux étudiants-maîtres de développer des compétences à analyser des raisonnements

d'élèves, à tirer parti de l'erreur dans l'apprentissage, à s'appuyer sur les raisonnements des élèves et, ainsi, à repenser ce que leur savoir-agir comme enseignant recouvre (Lajoie et Pallascio, 2001; Lajoie, 2009a; Lajoie, 2009b). En parallèle à ces recherches, cette approche fait actuellement l'objet d'une expérimentation dans le cadre d'un cours au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale à l'université de Sherbrooke. Nous présentons deux alternatives des JdR que nous avons développées en fonction des spécificités de nos programmes respectifs. Une discussion suivra autour des variantes que cette approche met en jeu en formation initiale.

Introduction

L'arrimage entre la formation didactique et pratique ne se fait pas toujours harmonieusement, certains étudiants voyant même ces deux composantes en rupture et non en complémentarité. En ayant recours aux JdR dans nos cours de didactique, un des objectifs que nous poursuivons est de créer un «pont virtuel» entre ces deux pôles de la formation.

Le JdR se définit comme une «interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements» (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995 :p.71). Il est utilisé comme moyen de formation en éducation depuis plusieurs années (Chamberland et Provost, 2008 ; Obin, 1980 ; Vanoye, 1979), mais encore peu exploité en didactique des mathématiques.

Le JdR se décline en trois temps : préparation, réalisation et retour. Lors de la préparation, les étudiants sont amenés à anticiper divers scénarios d'interaction entre l'enseignant et son (ses) élève(s). Pour ce faire, ils ont à leur disposition des ressources (notes de cours, articles, matériel, manuels scolaires, etc.) mais ils peuvent aussi s'appuyer sur ce qu'ils connaissent des concepts en jeu. Ainsi, ils s'engagent dans une réflexion sur leur pratique d'enseignant. Le deuxième temps est la réalisation du JdR. Une personne joue le rôle de l'enseignant, une ou plusieurs autres jouent le(s) rôle(s) d'élève(s), alors que le formateur et les autres étudiants sont observateurs. Pour que le JdR ne se transforme pas en pièce de théâtre, le formateur choisit toujours un enseignant et des élèves provenant de sous-groupes différents pour jouer le jeu. Une fois le jeu effectué, un retour est réalisé : la réflexion entamée en amont du jeu se poursuit en s'articulant au jeu qui vient d'être vécu. Ce retour se centre sur un questionnement didactique (ex. : Le questionnement de l'enseignant était-il juste, pertinent et efficace ? Le choix du matériel était-il justifié ? Quel était le raisonnement de l'élève ? Que pourrions-nous améliorer de cette intervention ? Aurions-nous pu faire autrement ?).

Le présent article met en évidence deux variantes du JdR en formation initiale. La première est celle en cours d'élaboration actuellement par l'équipe de l'université de Sherbrooke en adaptation scolaire et sociale (ASS), alors que la seconde est celle élaborée par l'équipe de l'UQAM pour l'enseignement préscolaire et primaire (EPEP). Cette collaboration a permis un partage de l'expertise développée à l'UQAM et une exportation de ce moyen de formation vers une autre formation en enseignement. Dans les pages qui suivent, chacune des exploitations du JdR est présentée en fonction des spécificités respectives (problématiques et contextes de formation), des attentes des formateurs, des choix et des retombées que ces choix semblent avoir eues sur la formation des futurs maîtres. Enfin, un recul du point de vue du formateur en lien avec cette approche de formation nous servira de conclusion.

Le cas de l'université de Sherbrooke

Dans le cadre de la formation en ASS, les étudiants sont formés pour intervenir principalement en français et en mathématiques⁵³. Depuis plusieurs années, nous recevons le même commentaire de ces derniers : «nous sommes mieux outillés pour intervenir en français qu'en mathématiques». Le parcours didactique de ces étudiants comporte autant d'heures de formation pour les deux matières. Cette parité du temps de formation et la disparité de la vision des étudiants nous a menés à nous questionner sur la formation que nous leur offrons. Alors qu'en français, ils sont amenés à analyser et exploiter une démarche d'évaluation/intervention existante, nous les

⁵³ Le contexte d'intervention peut varier : classe régulière ou spéciale, orthopédagogie...

initions à l'analyse conceptuelle⁵⁴. Nos attentes face à l'exploitation de cette analyse à travers les quatre années de formation n'est pas d'en arriver à un produit fini, mais plutôt de développer leurs compétences pour en générer de nouvelles. Force est d'admettre que cette attente n'est pas claire puisque les étudiants nous mentionnent explicitement qu'ils ne voient pas comment leur formation didactique les guidera dans leur pratique. Nous croyons plutôt qu'ils ont les compétences nécessaires pour intervenir en mathématiques, mais que le défi réside dans l'opérationnalisation de celles-ci dans leur pratique d'enseignement. Cette problématique spécifique nous a conduits à sortir des champs battus pour explorer d'autres avenues de formation ; ce qui nous a menés au JdR, qui semble avoir un potentiel en ce sens (Lajoie et Pallascio, 2001).

Attentes des formateurs de l'université de Sherbrooke

Le JdR peut être exploité pour répondre à diverses attentes, mais selon la problématique et le contexte de formation qui viennent d'être exposés, voici celles que nous nous étions fixées :

- Enrichir la formation didactique par des expériences de classe permettant de traiter concrètement le passage vers la pratique
- Former davantage les étudiants à l'intervention en mathématiques (les rendre flexibles et rigoureux)
- Provoquer un changement de posture chez les étudiants pour les rapprocher des professionnels qu'ils seront bientôt.

Globalement, nos étudiants conçoivent l'intervention comme une bijection : il existe une intervention X efficace pour résoudre une difficulté mathématique Y de l'élève et donc pour chaque difficulté de l'élève nous pouvons y rattacher une intervention efficace. Cette vision est très forte puisque les étudiants cherchent instinctivement cette recette jusqu'à la fin de leur formation. Le JdR se voulait être ici un bris de contrat pour élargir leur vision de l'intervention. Nous voulions, du même coup, qu'ils se questionnent et qu'ils fassent le point sur les apports de leur formation.

Choix et retombées

Il faut mentionner que différents choix auraient pu être réalisés pour répondre à ces mêmes attentes, mais que cette section expose les choix pris en compte pour cette première implantation du JdR dans cette formation selon le moment de la formation, les modalités de déroulement et, les contenus mathématiques et didactiques visés.

Pour ce qui est du moment, notre choix s'est tourné vers la fin de la formation étant donné que nous voulions que le JdR permette un pont entre la formation didactique et pratique : confronter les apports de la didactique aux contraintes qu'ils vivront dans le milieu scolaire. Ce choix semble avoir porté fruit puisque les étudiants nous ont manifesté qu'ils avaient mieux compris certains principes et que cette expérience leur avait permis de leur donner sens. Par contre, les contraintes du milieu reprenaient trop souvent le dessus sur les aspects didactiques lors des discussions en grand groupe, comme s'ils avaient réglé ces éléments en sous-groupes et que leur formation didactique était terminée. D'ailleurs, les étudiants semblaient se fier presque entièrement à leur expérience (didactique ou pratique) pour la préparation du JdR sans se questionner davantage.

Tableau 1. Moment de la formation ciblé pour le JdR

Choix	Retombées désirées	Retombées observées ⁵⁵
Dernière année de formation	Discussions riches autant didactique que pratique	Les discussions en petits groupes ont porté sur le volet didactique et celles en grand groupe principalement sur les contraintes

⁵⁴ Étude du concept mathématique qui sera enseigné : signification donné au concept, raisonnements et difficultés des élèves, et manières de l'aborder en classe...

⁵⁵ Ces retombées observées ont été recueillies grâce à l'analyse des enregistrements des séances de cours et des réponses fournies par les étudiants à un questionnaire a posteriori.

	Approfondir leurs compétences à intervenir	du milieu (sauf lorsqu'ils étaient eux-mêmes en conflit conceptuel) Les étudiants se contentaient souvent de résoudre mathématiquement les situations, sans aller vers un questionnement didactique : Nous avons eu très peu de questions durant la préparation alors que nous nous attendions à en avoir beaucoup
--	--	---

Pour ce qui est de ces modalités, plusieurs choix ont été réalisés. D'abord, nous avons réalisé les JdR décentralisés afin d'ouvrir la porte à l'approfondissement et à la diversité des interventions pour un même concept ou une même difficulté. Ce choix implique un travail en sous-groupes pour la préparation, la réalisation simultanément de différents JdR, des moments d'échange en sous-groupes et, enfin, un retour global en grand groupe.⁵⁶ Ce choix a généré une décentration des échanges et une scission entre la nature des échanges en sous-groupes et en grand groupe. La réflexion spécifique aux interventions restait locale et, par conséquent, difficilement accessible pour les autres membres du groupe et le formateur. Le choix de rencontrer les élèves en amont du JdR a été fait d'abord pour écourter le temps de préparation en classe et pour nous permettre d'injecter des composantes mathématiques et didactiques spécifiques que nous voulions qui émergent lors du JdR. Enfin, l'orientation formative prise pour cette approche a rempli avec succès son rôle, mais la réflexion didactique devra être davantage valorisée à l'avenir.

Tableau 2. Modalités de déroulement du JdR

Choix	Retombées désirées	Retombées observées
Décentration	Diversité des interventions : - Vivre à plusieurs reprises les deux rôles - Être actifs à chaque JdR - Traiter de cette diversité dans les échanges Échanges en sous-groupes constructifs et spécifiques aux JdR Discussion collective suite à la réalisation des JdR sur les variables didactiques en jeu	Les étudiants ont effectivement explicité ce changement de vision, surtout suite au JdR où ils étaient «élèves». Les échanges en sous-groupes étaient riches, mais le formateur y avait peu accès puisqu'il ne pouvait être dans tous les sous-groupes La discussion sur les variables s'est faite en sous-groupes et n'a pas été reprise en grand groupe. Les étudiants se sont rendu compte de la nécessité de ces variables pour l'intervention
Attribution des rôles à l'avance	Appropriation rapide de leur rôle Échanges ciblés et à des temps différents	L'appropriation s'est effectivement fait rapidement et elle a nécessité une anticipation des gestes et des interventions de l'autre
Préparation différente pour les deux rôles	Préparation plus spécifique à chacun des rôles	Cette modalité nous a permis de mettre en évidence la diversité des difficultés pour une même notion et d'y rattacher des problématiques didactiques
Évaluation de la réflexion	Employer le JdR comme approche de formation Porter leur attention sur la	Les étudiants l'ont effectivement considéré comme un mode d'apprentissage La réflexion didactique n'a pas été

⁵⁶ Voir l'annexe 1 pour le détail de ce déroulement en classe.

	réflexion entourant le JdR	aussi poussée qu'anticipé
--	----------------------------	---------------------------

Pour les contenus visés, le JdR s'est inséré dans un cours portant sur le soutien à l'apprentissage en mathématiques et donc indirectement en didactique. En réalité, il s'agit d'un cours synthèse qui se donne à la dernière année de formation. Il a pour but de boucler la boucle avec leur formation en didactique et d'analyser la pratique de manière plus synthétique. Avant les séances du JdR, ce cours a repris les thèmes de l'évaluation et de l'intervention (analyse des outils, des interactions, de sources d'erreurs, des variables didactiques, du rôle de la résolution de problèmes, du raisonnement, du jeu, de la visualisation et du matériel). Par le biais des JdR nous voulions faire un tour d'horizon autant d'un point de vue mathématique, didactique que professionnel.⁵⁷ Nous voulions également créer des conflits cognitifs : nous présumons que plusieurs avaient été résolus antérieurement, mais nous voulions revenir sur les incontournables, selon nous, pour chacun des domaines mathématiques. Ce choix fut très révélateur puisqu'il y avait plusieurs conflits qui n'étaient pas résolus. Les étudiants nous ont manifesté que cette expérience leur a permis de revisiter les concepts mathématiques et didactiques directement liés à leur pratique.

Tableau 3. *Contenus mathématiques et didactiques du JdR*

Choix	Retombées désirées	Retombées observées
Domaines mathématiques variés	Complexité et spécificité de chacun des domaines Discussion collective sur les variables didactiques en jeu	Les étudiants ont pu réaliser une synthèse des concepts qu'ils auront à enseigner Cette discussion didactique est restée locale, mais elle leur a permis de traiter et d'analyser ces variables.
Contexte professionnel différent	Variation des contextes d'intervention	Les étudiants ont effectivement été confrontés aux différents rôles qui joueront en ASS
Confrontation d'obstacles divers	Réflexion sur ces obstacles pour leur pratique	Les étudiants ont été en conflit cognitif à plusieurs reprises et ils se sont questionnés, mais davantage sur les contraintes du milieu que sur les composantes didactiques ou mathématiques de la situation

La présentation de ces choix et retombées nous montre que cette première expérience a été bénéfique pour répondre aux problématiques liées à cette formation initiale, mais qu'elle est à bonifier pour permettre un regard collectif spécifiquement sur l'apport de la didactique et ainsi obtenir les retombées que nous nous étions fixées au départ.

Le cas de l'UQAM

Au milieu des années 90, une équipe de formateurs de l'UQAM souhaitait intégrer dans le premier cours de didactique des mathématiques offert aux futurs maîtres du primaire, soit le cours *Didactique de l'arithmétique*, une activité qui permettrait à ces derniers de s'exercer à enseigner les mathématiques. Une des raisons évoquées à l'époque pour l'introduction d'une telle activité dans un cours « théorique » était que les didacticiens des mathématiques du primaire n'avaient pas d'occasion de « voir » leurs étudiants en action, n'ayant pas vraiment la possibilité de les superviser en stages. Des JdR ont alors été mis en place. Au départ perçus comme une activité complémentaire à la formation didactique dispensée dans le cours, les JdR ont évolué et ont pris une

⁵⁷ En annexe 2, vous trouverez la description de ces choix.

place de plus en plus importante. Aujourd'hui, ils sont au cœur de ce cours puisque l'essentiel du contenu didactique repose sur cette approche de formation (Lajoie, 2009a ; Lajoie, 2009b).

Deux grandes préoccupations des formateurs de l'UQAM

Cette évolution de l'approche des JdR à l'UQAM s'explique par le fait que, au fil du temps, cette approche s'est montrée susceptible de répondre à deux préoccupations des formateurs. Tout d'abord, le JdR est apparu comme un bon moyen d'articuler la formation didactique aux conditions réelles d'exercice de la profession enseignante. Ensuite, cette approche est apparue propice au développement d'un savoir agir de l'ordre d'un savoir mobiliser en contexte d'action professionnelle. Voici donc les préoccupations de notre équipe auxquelles semblait répondre le JdR :

- Contribuer à la formation didactique des étudiants en plaçant ces derniers dans des situations analogues à celles que peuvent vivre des enseignants (en classe régulière) dans leur quotidien.
- Placer les étudiants en action et les voir en action, en vue de contribuer au développement d'un savoir-agir en action.

Choix et retombées

Nous nous limitons, pour cet article, aux principaux choix qui distinguent le cas de l'UQAM du cas de l'université de Sherbrooke et ressortons quelques retombées qui découlent de ces choix.

Tableau 4. Moment de la formation ciblé pour le JdR

Choix	Retombées désirées	Retombées observées
1 ^{er} cours de didactique des mathématiques	Placer le plus rapidement possible les étudiants en action	Les étudiants apprécient d'être placés ainsi dans l'action mais ils se sentent parfois bousculés et demandent plus de théorie avant de se lancer ! (Lajoie et Maheux, 2011)

À l'UQAM, les JdR ont été introduits dans le premier cours de didactique des mathématiques de cette formation. Ce choix s'est fait de manière toute naturelle, l'idée étant de placer le plus rapidement possible les étudiants en action.

La principale conséquence de ce choix est que les JdR visent dans ce contexte à *amorcer* la formation didactique des étudiants, à y *contribuer de manière significative*, et non à la *compléter* ou à la *réinvestir*. Ainsi, le JdR doit permettre de revisiter les concepts arithmétiques du primaires, d'étudier les raisonnements clés et les erreurs classiques en lien avec ces concepts, d'explorer un éventail de ressources mises à la disposition de l'enseignant pour l'enseignement de l'arithmétique (ex. : matériel concret, calculatrices, manuels scolaires, articles tirés de revues professionnelles). Il doit permettre aussi d'amener les étudiants à réfléchir au rôle de l'erreur dans l'apprentissage des mathématiques, de les sensibiliser à l'importance de donner du sens aux concepts mathématiques de même qu'aux multiples algorithmes dans l'enseignement, de les sensibiliser aussi à l'importance d'avoir recours à divers modes de représentations (verbal, symbolique, figural, ...), etc. Enfin, les tâches attendues des étudiants à travers les JdR doivent refléter le travail quotidien de l'enseignant dans sa classe, entre autres : introduire une nouvelle notion, intervenir face à une erreur, utiliser du matériel concret en support à l'enseignement, exploiter la calculatrice, tirer profit des manuels scolaires.

Dans ce qui suit, nous exposons d'autres choix réalisés à l'UQAM qui découlent eux aussi plus ou moins directement du fait que nous nous situons au début de leur parcours de formation.

Au niveau des modalités de déroulement, les principaux choix qui distinguent ce cas du premier sont au niveau de la scénarisation du rôle de l'élève, de la manière d'organiser le temps de préparation, de l'étendue de l'auditoire pour les temps « réalisation » et de la nature du retour.

Tableau 5. Modalités de déroulement du JdR

Choix	Retombées désirées	Retombées observées
Préparation des deux rôles sous la responsabilité des étudiants	Laisser les étudiants partir de leurs connaissances et de leur expérience. En se préparant à quatre, ils devraient arriver à jouer de manière réaliste	Certains étudiants entrent plus facilement que d'autres dans la peau d'un élève; si au moment de la préparation les étudiants anticipent des réactions d'élèves intéressantes, certains élèves, une fois dans l'action, craignent de déstabiliser l'enseignant et se font trop complaisants avec celui-ci
Même préparation pour tous (aucun rôle n'est attribué à l'avance)	Forcer les étudiants à alterner entre les postures d'enseignant et d'élève lors de la préparation	Un stress non négligeable est engendré du fait que les rôles ne sont pas connus à l'avance (Lajoie et Maheux, 2011) Les étudiants apprécient devoir se mettre dans la peau d'un élève qui défend son raisonnement. Le rôle de l'élève, probablement du fait qu'il doit être préparé au même titre que celui de l'enseignant, est pris très au sérieux par les étudiants
Enseignant et élève choisis dans des équipes différentes	Éviter les scénarios écrits d'avance, laisse la place à l'imprévu, comme en classe Forcer les étudiants lors de la préparation à envisager différents scénarios	Les étudiants sont généralement à l'aise avec ce choix et reconnaissent que l'enseignement comporte une large part d'imprévu (Lajoie et Maheux, 2011)
JdR réalisé devant toute la classe	Placer l'enseignant dans un contexte se rapprochant de son contexte de travail dans une classe régulière : parler devant un groupe, être debout au tableau, au projecteur ou à l'ordinateur, circuler au besoin, etc. Le formateur et les étudiants assistent à toutes les prestations, lesquelles constituent une base commune de discussion par la suite.	Un stress non négligeable est engendré du fait que les étudiants doivent parler devant toute une classe constituée de pairs. Les étudiants ne peuvent jouer qu'une seule fois chacun des rôles. Ils ne peuvent donc pas vraiment s'exercer, s'améliorer, ... Aussi, les étudiants n'ont pas la possibilité d'observer plusieurs prestations d'un même jeu. Ainsi, ils peuvent comparer ce qu'ils avaient prévu avec ce qui se passe sous leurs yeux, mais ils ne peuvent pas comparer différentes interventions entre elles.
Le retour se fait devant	La rétroaction (tant celle faite par les étudiants que celle faite par le	Les interventions peuvent porter sur tout aspect pertinent ayant retenu

toute la classe et il suit chaque prestation (plutôt qu'un bloc de trois ou quatre prestations)	formateur) se fait devant tout le monde. Tous peuvent donc en bénéficier.	l'attention des observateurs (incluant le formateur), ou celle des acteurs ... Ce choix permet des interventions ciblées, en lien avec les interventions. Il est aussi plus facile pour tous d'apporter des nuances ou même des corrections à certaines observations. Les étudiants accordent beaucoup d'importance au retour collectif. Certains réaménagements récents ont été faits suite à des commentaires des étudiants à l'effet que trop peu de temps était consacré à cette étape et qu'il était difficile pour eux de savoir ce qu'il fallait en retenir (Lajoie et Maheux, 2011).
---	---	---

Pour chacun des JdR, les étudiants partent de leurs propres connaissances, de leur propre expérience, qu'ils ont la possibilité d'enrichir avant le jeu par des lectures à la maison, et qu'ils peuvent réactiver pendant le temps de préparation en ateliers conçus à cette fin. Du fait que les étudiants n'ont pas eu de formation didactique préalablement à ce cours, ce temps de préparation au JdR est très important. Souvent, des erreurs sont commises, des blocages surviennent, etc.

Conclusion

La formation en salle de classe semble, pour plusieurs, très éloignée de l'exercice du métier pour lequel ils sont formés dans les murs universitaires. Dans le monde de l'enseignement, cette observation a conduit, à la fin des années 1980, à doubler cette formation dite « théorique » d'une formation « pratique », les futurs intervenants faisant ainsi l'expérience des milieux où ils seront appelés à agir professionnellement. Malgré cela, nous remarquons l'intérêt de continuer à nous pencher sur l'articulation entre la formation universitaire *intra muros* et le monde de la pratique, articulation dont les JdR seraient une modalité (GREFEM, 2012). Au cœur de cette approche, on trouve l'idée de *se rapprocher* de la pratique, établissant un rapport de proximité où l'activité des apprenants *tend vers* celle du praticien (parfois, semble-t-il, jusqu'à y toucher!).

L'examen rapporté ici, présentant deux organisations assez différentes de l'activité de JdR, met en valeur la texture particulière que prend cette articulation en relation avec les choix du formateur. Une réflexion peut être développée autour du moment dans la formation où on fera des JdR (début, fin, ou pourquoi pas : tout du long), de celui de la préparation en vue des jeux (en classe, hors classe), et aussi du type de préparation (un rôle, différents rôles). De même, on pourra considérer l'organisation des JdR et des retours (en collectif, en sous-groupes, un jeu à la fois ou les prenant par blocs), les thèmes abordés (un thème, une variété), le nombre et la fréquence (plusieurs étudiants prenant le même rôle, un même étudiant prenant plusieurs fois le même rôle, pour des JdR différents ou pour le même). Tous ces éléments et bien d'autres encore (par exemple : le rôle du formateur, ou les ressources mises à disposition des étudiants) permettent à cette activité de *répondre* de manière variée à ce que le formateur identifie comme principaux enjeux d'articulation.

Cette ouverture dans la manière dont l'approche est conçue, c'est également celle qui invite à la renouveler, pour chacun des formateurs, dans l'observation des différences entre ce que nous avons identifié comme des retombées « désirées » et « observées ». Le défi de faire apprécier l'apport de la formation « théorique » à l'exercice pratique d'un métier est ainsi pris « de l'intérieur », et en quelque sorte élevé au rang d'enjeu de formation, et ce tant pour le formateur (qui constate la richesse en même temps que les limites d'une organisation donnée) que pour les étudiants (pour qui le rapprochement proposé reste sujet à caution). Perrenoud (2001), s'élevant contre l'idée de formation « théorique » et « pratique », soutient que toute formation est, en tant

que formation, à la fois théorique et pratique (l'une n'allant pas sans l'autre), la question étant plutôt de *concevoir* l'alternance entre lieux de formation (e.g. l'université, les stages). Le JdR est pour nous et nos étudiants une occasion concrète de réaliser cette conceptualisation comme un mouvement (intérieur) vers l'exercice du métier où l'appréciation des apports d'une vaste gamme d'expérience est, peut-être bien, une des clés du succès.

Bibliographie

- Chamberland, G. et Provost, G. (2008). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec : Presse de l'université du Québec.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques..* Sainte-Foy : Presse de l'université du Québec.
- GREFEM (2012). Formation didactique articulée à la pratique enseignante : illustrations et conceptualisations. *Actes du colloque EMF 2012* (Espace mathématique francophone 2012), 3 au 7 février 2012, Genève.
- Lajoie, C. (2009a). Les jeux de rôles : une place de choix dans la formation des maîtres du primaire en mathématiques à l'UQAM. In J. Proulx et L.. Gattuso (eds.) *Formation des enseignants en mathématiques : tendances et perspectives actuelles*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lajoie, Caroline (2009b). Le jeu de rôles en formation initiale des maîtres du primaire : une situation-problème visant une réflexion pour, dans et sur l'action. *Actes de la 61e rencontre de la CIEAEM*, Université de Montréal, 26 au 31 juillet 2009, pp. 217-222.
- Lajoie, C. et Maheux, J.-F. (2011). Jeux de rôles pour préparer à enseigner les mathématiques au primaire : intentions des formateurs et impressions des futurs maîtres, *Actes du colloque des didacticiens et des didacticiennes des mathématiques* (GDM), UQTR, 1^{er} au 3 juin 2011.
- Lajoie, C. et Pallascio, R. (2001). Le jeu de rôle : une situation-problème en didactique des mathématiques pour le développement des compétences professionnelles. In J. Portugais (eds), *Actes du colloque GDM 2001*. Montréal : Université de Montréal.
- Obin, Jean-Pierre (1980). *Objectifs et techniques du jeu de rôles en Formation*. compte-rendu du 3^{ème} congrès des enseignants d'expression, communication, Paris.
- Perrenoud, P. (2001) Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation - Santé - Travail social*, Paris, Editions Seli Arslan, 2001, pp. 10-27. Extrait en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html
- Vanoye, F. (1979). Compte-rendu de l'atelier «Jeux de rôles» du Forum ' 1980 - *Revue Pédagogique IUT* n°64 - Décembre 1979.

Annexe 1: Déroulement de la séance de 3 heures du JdR décentralisé

0 à 0 :30 : Les équipes se préparent en sous-groupes

0 :30 à 1 :00 : Réalisation de trois séquences du JdR (Les sous-groupes enseignants restent à la même place d'une séquence à l'autre, mais se sont les élèves qui changent d'équipe à chaque séquence de 10 minutes. À l'intérieur du même sous-groupe d'enseignants, ils jouent donc à tour de rôle l'enseignant).

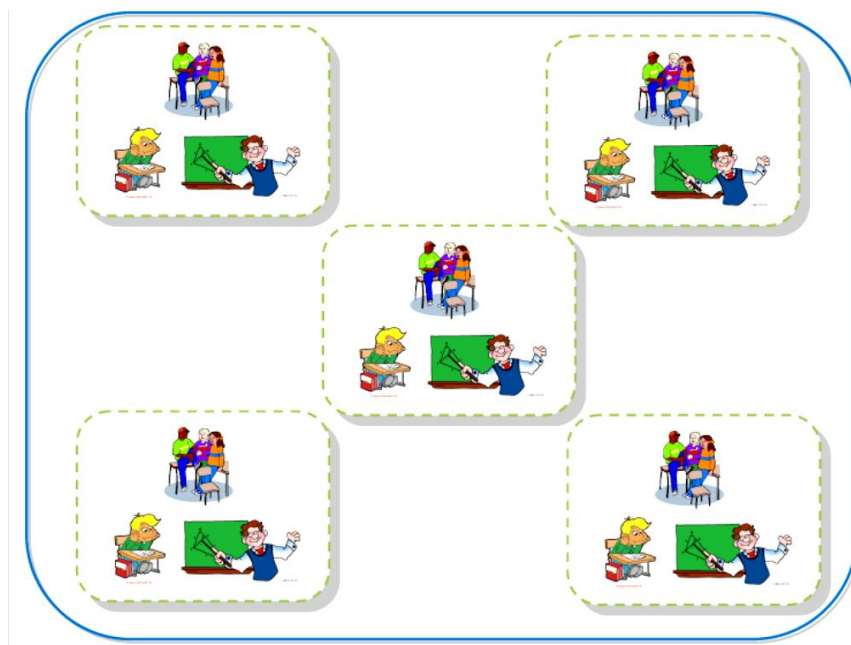
1 :00 à 1 :15 : Discussion en sous-groupes des JdR qui viennent d’être vécus et de ceux à venir

1 :15 à 1 :35 : Pause

1 :35 à 1 :55 : Réalisation des deux dernières séquences du JdR

1 :55 à 2 :50 : Discussion en grand groupe : retour sur les cinq séquences du JdR

Disposition dans la classe :



Annexe 2 : Choix réalisés pour chacun des JdR

# du JdR	Choix pour le contenu	Choix des composantes didactiques	Choix contextuels
1	Algorithmes de calcul	Élèves utilisant des trucs mathématiques, erronés ou adéquats, sans les comprendre Élèves utilisant un processus personnel non-conventionnel et identifié en difficulté	Intervenant à l'aide aux devoirs dans une école
2	Résolution de problèmes proportionnels	Élèves utilisant, adéquatement ou non, la règle de trois sans y accorder de sens Élèves utilisant un processus personnel, tiré de la vie quotidienne, identifié en difficulté (ici, un autre aspect didactique est en arrière : la conséquence d'un enseignement technique pour l'élève en difficulté)	Intervenant comme enseignant ressource dans une école
3	Les probabilités	Situation proposée qui peut se résoudre de manière scolaire, mais mathématiquement fausse Élèves éprouvant des difficultés avec cette ambiguïté. Élèves prenant en compte l'incohérence ou la complexité de la situation qui dépasse les savoirs visés du niveau scolaire Élèves éprouvant des difficultés avec le concept de hasard	Intervenant comme orthopédagogue dans une école suite à la passation d'une épreuve antérieure du MELS pour la préparation à l'épreuve de fin de cycle
4	La géométrie et la mesure (quadrilatères, triangles,	Élèves adoptant une conception fausse liée au concept géométrique ou métrique visé par la question du jeu.	Intervenant en classe d'adaptation scolaire présentant un questionnaire de révision Le questionnaire a été construit

	périmètre, aire et volume)		pour traiter les conflits cognitifs connus dans cet apprentissage. (ex. : conflit périmètre-aire).
5	La résolution d'équations algébriques	Élèves ne comprenant pas comment utiliser le matériel Élèves utilisant adéquatement le matériel, mais sans pouvoir le lier à la résolution des équations Élèves éprouvant des difficultés dans la manipulation des équations algébriques	Intervenant en classe d'adaptation scolaire pour introduire cette notion à l'aide d'un matériel de manipulation spécifique (ici les tuiles algébriques)

Atelier

Local: 1814 Santé

L'université, enjeu de la société

Côte d'Ivoire/ Université/ Représentations sociales

L'Université de Côte d'Ivoire et la Société

Responsable de l'atelier : Zinsou, Edmé Michel Yambodé, Université de Cocody (Côte d'Ivoire)

Résumé

L'Université de Côte d'Ivoire fonctionne en créant plus de soucis que d'espoir du côté de la population ivoirienne, par les agissements de ses acteurs enseignants, étudiants qui ont probablement distillé dans la mémoire collective de cette population, des modes de pensée négatifs à son égard. Si cela était le cas, il y aurait alors divorce entre cette institution et le milieu qui pourrait utiliser ses compétences, voire ses produits finis. On est alors en droit de se demander, quelles représentations sociales, la société ivoirienne a de son université.

A travers cette étude, par le biais de deux questionnaires spécifiques à l'étude des représentations sociales de l'école Aixoise, le questionnaire de Caractérisation et celui de la Mise en Cause du Noyau Central (MEC), nous avons voulu connaître la forme de connaissance socialement élaborée et partagée par la population ivoirienne, sur l'Université en ces deux dernières décennies par rapport, à l'enseignement, à la recherche universitaire et aux agissements des étudiants.

Pour saisir ces représentations sociales, l'étude s'est déroulée dans la ville d'Abidjan et dans deux villages distants au moins de 40 kms de la capitale économique.

Nous avons, pour l'administration du questionnaire de Caractérisation dont le but est de dégager les noyaux centraux des représentations par la sélection des items à forte saillance, travaillé sur un échantillon de 300 personnes qui se décline en trois strates : Grand public, Etudiants, Villageois/Ruraux. Il a été constitué par la technique de l'échantillonnage « par quota » ; pour les strates Grand Public et Etudiants. Quant à celui des villageois/Ruraux ; il a été réalisé par celle de l'échantillonnage « tout venant »

Pour l'administration du questionnaire de Mise en Cause du Noyau Central, qui consiste à tester, sur un autre échantillon la stabilité des items dont on a fait l'hypothèse qu'ils font partie du noyau central des représentations sur l'université de Côte d'Ivoire, nous avons travaillé sur un échantillon de 175 personnes. Il a été constitué selon la technique « du tout venant » dans les trois strates.

Au total, il apparaît malgré tout, que la population Ivoirienne, à l'exception des étudiants, a des représentations sociales encore positives à l'égard de l'Université de Côte d'Ivoire

Cette communication s'adresse à des enseignants chercheurs en particulier et à d'autres qui veulent s'informer sur la méthodologie de l'étude des représentations sociales. Elle peut s'inscrire dans le volet de communication libre ou individuelle.

Atelier

Local: 2223 Albert-Tessier

L'université, lieu d'apprentissage

baladodiffusion - utilisation des nouvelles technologies - enseignement

Les tablettes et baladeurs numériques au service de l'enseignement universitaire

Responsable de l'atelier : André Blanchard, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Résumé

Depuis l'automne 2010, j'ai développé une nouvelle approche pédagogique pour le cours ART1203 Scénarisation et réalisation en cinéma-vidéo. Depuis une dizaine d'années, je donne ce cours d'introduction à la scénarisation et à la réalisation audiovisuelle de manière traditionnelle. Ces années d'enseignement m'ont appris que les étudiants d'aujourd'hui utilisent des outils qui les amènent à acquérir des connaissances de manière différente du passé. J'ai donc conçu une nouvelle stratégie de transfert des connaissances via les baladeurs numériques et le Web organisée autour d'une banque de cours téléchargeables par les étudiants et une centaine de capsules visuelles et sonores (appelées bulles) qui accompagnent les différents cours. L'atelier dure une heure trente et s'adresse principalement aux professeurs qui souhaitent utiliser les outils technologiques dans leur transfert de connaissances.

Atelier

Local: 1813 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

Pratique réflexive, stratégies de gestion de carrière, Employabilité

La pratique réflexive liée à la gestion de carrière, vecteur de succès professionnel des diplômés de l'enseignement supérieur?

Responsable de l'atelier: Muriel, Langouche École Pratique des Hautes Études Commerciales (Belgique)

Résumé

S'inspirant de plusieurs modèles et outils issus des champs de l'insertion socioprofessionnelle et de la carriérologie en les adaptant au contexte de l'enseignement supérieur, un parcours professionnalisant est venu renforcer les parcours d'enseignement de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes Commerciales (HE EPHEC, Belgique).

De nombreux ateliers professionnels ponctuent le parcours de chaque bachelier installant à tous les niveaux du cursus un réflexe d'analyse réflexive spécifique à leur future carrière. Dès leur première année, les étudiants sont, de plus, mis en contact avec les mondes professionnels auxquels ils sont destinés à travers différents projets. Cette mise en action des étudiants est aujourd'hui de plus en plus systématiquement accompagnée de grilles de réflexion permettant, entre autres, une meilleure prise de conscience de leur motivation professionnelle, tant intrinsèque qu'extrinsèque.

Au cours de l'atelier proposé, nous expliquerons les modèles et outils utilisés ainsi que leur intégration dans les parcours professionnalisant des cursus de l'EPHEC. Nous proposerons aux participants quelques activités et exercices de gestion de vie au travail utilisés auprès des étudiants afin d'atteindre auprès d'eux notre objectif d'employabilité à long terme. Nous aborderons également les leviers et stratégies de gestion de vie au travail facilitant rendement, succès professionnel et bien-être psychosocial au travail Enfin, nous nous pencherons sur les nombreuses questions en suspens.

Cet atelier interactif privilégiera la pratique et la réflexion au développement des concepts sous-jacents qui ne seront qu'abordés. Une bibliographie de référence sera fournie aux participants souhaitant les approfondir.

I. Contexte et problématique

L'Ecole Pratique des Hautes Etudes Commerciales, l'EPHEC, organise des cycles d'études de 3 ans après l'enseignement secondaire. La Catégorie Economique de la Haute Ecole propose des baccalauréats professionnalisant en marketing, commerce extérieur, comptabilité et droit. La Catégorie Technique propose des baccalauréats en Technologie de l'informatique, Electromécanique et Automatique.

Depuis sa création, la pédagogie de l'EPHEC se caractérise par un ancrage régulier des apprentissages dans la pratique et par de nombreux cours interactifs en petits groupes. De plus, des projets interdisciplinaires, en lien avec les métiers visés, mobilisent régulièrement les étudiants. Notons encore que, depuis 1990, tous les étudiants terminent leur cursus par un stage d'insertion professionnelle de 15 semaines continues en entreprise.

Jusqu'il y a 6 ans, l'ensemble de ces activités ne s'articulaient pas nécessairement explicitement dans une réelle logique d'employabilité. Le stage, par exemple, trop souvent abordé spontanément par les étudiants comme une activité scolaire, voyait régulièrement l'objectif de performance supplanter auprès d'eux l'objectif d'apprentissage et plus encore celui de leur insertion socioprofessionnelle à venir.

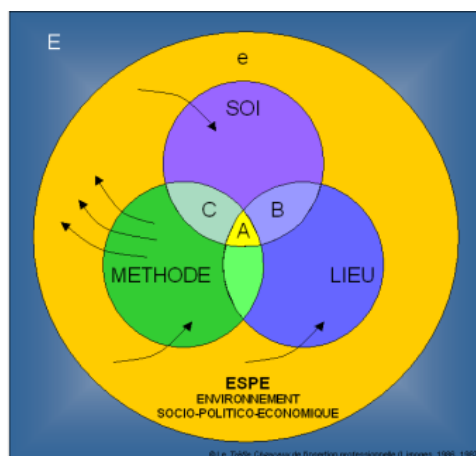
II. Origine du dispositif pédagogique

Ayant pour objectif principal d'augmenter l'employabilité des étudiants EPHEC, plusieurs contacts ont été pris avec des organismes d'insertion socioprofessionnelle, tant en France qu'en Belgique et au Québec, afin d'établir un panel des modèles et outils utilisés dans ce secteur. Les modèles principaux furent exposés et discutés en conseil pédagogique et en conseil de coordination de la direction. S'inscrivant particulièrement bien dans une dynamique individu-étude-travail, le modèle de référence principal retenu fut le modèle canadien du Trèfle Chanceux [Limoges, 1987, 1997].

Ce modèle propose une représentation globale de l'insertion professionnelle sur 4 dimensions en multiples et constantes interactions :

- I. L'Environnement Socio Politico Economique (ESPE) abordé dans sa vision subjective puis réaliste
- II. La dimension SOI à explorer en tant que travailleur potentiel
- III. La dimension LIEU ouvrant un large spectre entre lieu idéal et lieux intermédiaires
- IV. La dimension METHODE dans sa grande diversité de moyens

L'exploration puis la maîtrise de ces 4 dimensions et de leurs interactions par un individu lui permet d'atteindre la position A : la plus haute position d'employabilité.



Modèle du Trèfle Chanceux, Limoges, 1987

Une première analyse de nos pratiques pédagogiques permet de conclure que le modèle du Trèfle Chanceux peut rencontrer la réalité de notre Haute Ecole et y est transférable. Il est dès lors décidé d'optimiser le parcours des étudiants et la gestion des stages afin de favoriser chez nos diplômés l'acquisition et le développement de compétences relatives à la capacité de rester employable tout au long de leur carrière future. L'employabilité, dans cet esprit, s'entend dès lors, non pas comme un formatage pour un poste, une entreprise ou un secteur prédéfini, ni comme la mise en emploi immédiate, mais bien comme une prise de responsabilité et une autonomisation en terme de gestion équilibrée et performante de sa vie professionnelle sur le long terme.

Nos objectifs secondaires se déclinent sur plusieurs niveaux :

Au niveau institutionnel, nos objectifs sont de systématiser notre pratique professionnalisante, d'ajouter un enjeu d'employabilité aux objectifs de formation et de renforcer notre positionnement de Haute Ecole dans le paysage de l'enseignement supérieur.

De plus, et en particulier pour les cursus reliés à la catégorie économique, nous avons également comme objectif de développer au mieux les compétences propres aux capacités entrepreneuriales. Nous nous basons pour ce faire sur la mobilisation des 4 "moteurs pédagogiques" identifiés par Bernard Surlemont dans son ouvrage « Pédagogie et esprit d'entreprendre » (2009).

Pour rappel, ces leviers sont :

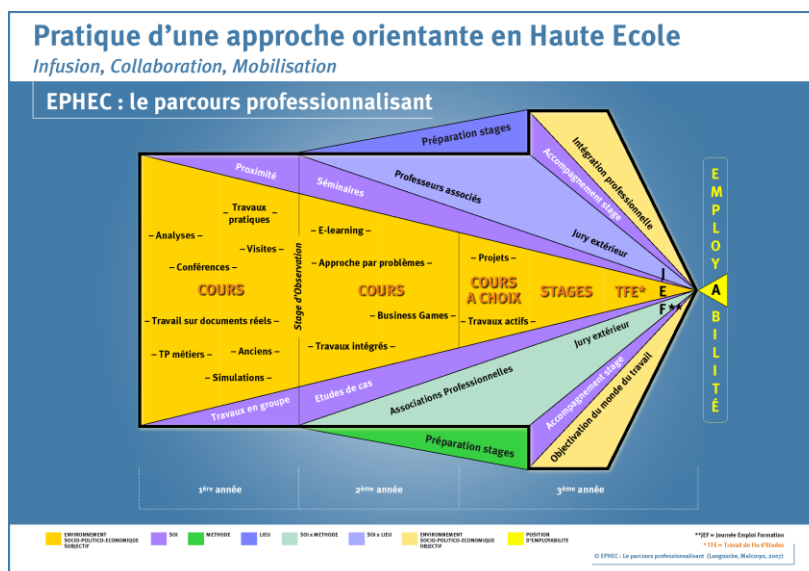
- I. L'apprentissage responsabilisant qui permet à l'apprenant de prendre davantage le contrôle de la situation pédagogique
- II. L'apprentissage « en direct » s'appuyant sur l'action et l'expérience
- III. L'apprentissage coopératif soulignant l'importance de « l'autre »
- IV. L'apprentissage réflexif permettant de prendre du recul par rapport à l'action.

Au niveau de l'ensemble des équipes pédagogiques, nous souhaitons adopter un référentiel commun en matière de professionnalisation et renforcer les synergies interdisciplinaires et l'échange de bonnes pratiques entre tous les intervenants concernés, qu'ils soient internes ou externes à la Haute Ecole.

Au niveau des étudiants, nos objectifs sont, d'une part, d'amorcer leur acculturation au marché du travail et de les sensibiliser aux enjeux liés à leur gestion de carrière future en les y outillant pas à pas (ESPE dans sa dimension objective en interaction avec les 3 autres dimensions). Par ailleurs, dans l'optique de les rendre acteur de leur apprentissage tout au long de leur vie professionnelles (Long Life Learning), il s'agit de les conscientiser aux multiples opportunités d'apprentissage du stage professionnel et aux compétences tant spécifiques que génériques qu'il permet de développer.

III. Présentation du parcours professionnalisant EPHEC

Notre intention est que chacune des dimensions et intersections du modèle Trèfle Chanceux puisse être parcourue par chaque étudiant de l'EPHEC. Notre cursus pédagogique se voit alors renforcé de ce que nous avons appelé le parcours professionnalisant EPHEC. En reprenant les codes couleurs du modèle de Limoges, et en parcourant le cursus de 3 ans du futur bachelier, voici sa représentation schématique pour l'ensemble des baccalauréats de la Catégorie Economique.



EPHEC : le parcours professionnalisant, Langouche, Malcorps, 2005

Si chaque baccalauréat maintient sa spécificité pédagogique, tous s'inscrivent dans une même logique générale de référence en matière de professionnalisation et de développement de l'esprit d'entreprendre.

IV. Opérationnalisation

Un des avantages du modèle du Trèfle Chanceux est qu'il propose un cadre pratique et souple qui offre diverses possibilités et personnalisations dont une approche d'accompagnement vers l'emploi en petits groupes : le programme-cadre OPTRA (Option Opération Travail).

L'ouvrage de référence OPTRA contient un guide d'animation, la description précise et opérationnelle d'une cinquantaine d'activités, les fiches d'activité et du matériel de soutien ainsi qu'un agenda guide pour les participants. S'appuyant sur la technique dite du « Double axe », la méthodologie OPTRA permet de tenir compte à la fois du contenu et de la dynamique du groupe.

De plus, cette méthodologie mobilise les 4 "moteurs pédagogiques" identifiés par Bernard Surlemont et est adaptable aux spécificités et à la taille des groupes avec lesquels nous devons travailler en Haute Ecole, un accompagnement individuel systématique ne pouvant être envisagé faute de moyens.

A titre d'exemple, pour explorer la dimension ESPE, Environnement Socio Politico Economique, nous pouvons nous appuyer sur les multiples activités spéciales qui ponctuent le cursus des étudiants : conférences, visites, évènements, ... Elles encouragent la découverte de la réalité économique-sociale d'aujourd'hui et la confrontation des étudiants à sa complexité. Par une analyse réflexive, l'amorce de la découverte de la dimension ESPE est ainsi renforcée à l'EPHEC, tant dans sa dimension subjective, dans un premier temps, que dans sa dimension objective, au fur et à mesure que l'étudiant se rapproche des champs professionnels concernés par sa formation.

Par ailleurs, la réalisation et l'évaluation de nombreux travaux pratiques réalisés seuls ou en groupes procurent une source d'informations importantes pour chacun des étudiants tout en permettant une première acculturation aux contraintes du marché du travail. La proximité pédagogique spécifique à l'EPHEC renforce la connaissance de la dimension SOI par rapport à un environnement professionnel (connaissance de soi en termes d'intérêts, aptitudes, valeurs et motivations). A l'occasion de certains gros projets interdisciplinaires, l'exploration du triptyque « je suis, je sais, je veux » permettant la mise en action des étudiants vers un bénéfique « je fais » renforce cet apprentissage.

Enfin, le processus de recherche de stage pouvant se rapprocher d'un processus de recherche d'emploi, la préparation et la recherche de stages de fin de 3ème année constituent des moments idéaux pour faire explorer systématiquement par les étudiants les dimensions LIEU et METHODE et leurs interactions. L'accompagnement de stages mis en place à l'EPHEC et l'analyse réflexive qu'elle suscite auprès des étudiants permet alors une ultime exploitation des interactions des 4 dimensions du Trèfle Chanceux amenant chaque étudiant qui le souhaite à se positionner quant à son employabilité.

IV. Bilan

Après 6 années de mise en œuvre de ce dispositif pédagogique, une série d'objectifs ont été atteints.

IV.1 Au niveau institutionnel

La réflexion stratégique d'insertion et de professionnalisation est renforcée et coordonnée par une cellule stage/emploi élargie en cellule «professionnalisation », intégrée à la cellule contacts extérieurs de la Haute Ecole.

Le parcours professionnalisant systématise le processus et permet de visualiser le parcours des étudiants par rapport à l'objectif visé. Adopté comme ligne de fond et présenté à tous, il est aujourd'hui partie prenante du projet pédagogique de la Haute Ecole EPHEC.

Mieux coordonnés, les nombreux contacts avec les champs professionnels concernés par nos cursus renforcent l'aspect pratique et professionnalisant de notre enseignement.

Toute initiative renforçant l'apprentissage responsabilisant, l'apprentissage « en direct » s'appuyant sur l'action et l'expérience et/ou l'apprentissage coopératif est encouragée. L'apprentissage réflexif permettant de prendre du

recul par rapport à l'action est quant à lui systématiquement sollicité. Pour les étudiants de 3ème marketing, un cours à choix spécifique dédié aux futurs entrepreneurs a également été développé.

IV.2 Au niveau des équipes pédagogiques :

La formation à ce référentiel commun a dynamisé l'ensemble de la cellule stage. La réflexion commune et l'échange de bonnes pratiques sont encouragés et facilités par l'identification de personnes ressources et l'organisation semestrielle de réunions transversales. Un espace dédié est réservé sur notre plateforme collaborative et permet de renforcer cette collaboration.

Dans chaque cursus, les équipes se mobilisent. Les projets fleurissent et le succès des expériences pilotes confirme l'applicabilité des outils issus du champ de l'insertion dans le contexte Haute Ecole. Le modèle Trèfle Chanceux rejoint et complète plusieurs projets existants ou ayant existé et qui refont surface. Les ateliers issus de la méthodologie OPTRA s'intègrent au fur et à mesure dans nos cursus et s'adaptent à nos spécificités.

Outillés de plusieurs grilles d'accompagnement établissant des objectifs mieux définis, la préparation et l'accompagnement des stagiaires par les professeurs se sont améliorés, encourageant les étudiants à en exploiter toutes les opportunités d'apprentissage et à développer consciemment et de façon plus proactive leur employabilité.

IV.3 Au niveau des étudiants :

L'ensemble des activités proposées aux étudiants dès leur première année à l'EPHEC permet leur conscientisation aux enjeux de l'employabilité et encourage leur autonomie et leur envie d'entreprendre.

Plusieurs activités spécifiques dites 'd'insertion professionnelle' sont organisées tout au long des 2ème et 3ème années d'étude en collaboration avec de nombreux intervenants extérieurs à la Haute Ecole. Citons, par exemple, l'organisation d'une semaine STEP (Stages, Travail de Fin d'Etude, Emploi, Passerelles), la semaine précédant le départ en stage et durant laquelle plusieurs ateliers et conférences animés par les coordinateurs stages et des professionnels extérieurs à la Haute Ecole sont proposés aux étudiants de 3ème année.

Le processus de recherche de stage est mis en route dès le milieu de la 2ème année et est associé aux choix d'orientation et de sujet de Travail de Fin d'Etude. Relevons qu'une modification du processus administratif des stages terminaux permet aux étudiants d'avoir la main sur leur dossier en temps réel et les rend plus actifs dans leur recherche de stage.

En cours de stage, les étudiants remplissent un dossier d'accompagnement et se retrouvent une fois par mois à l'EPHEC, en petits groupes, afin d'échanger à propos de leurs expériences en présence de leur professeur maître de stage. Une nouvelle grille décrivant les compétences évaluées en stage a été instaurée. Complétée en milieu et en fin de stage, elle encourage les étudiants à pratiquer leur auto-évaluation et à en discuter avec leur maître de stage en entreprise. En fin de stage, chaque étudiant rédige un rapport de stage étoffé et le présente à un jury interdisciplinaire composé de membres internes à la Haute Ecole mais aussi de professionnels extérieurs.

L'expérience de stage est ainsi devenue aujourd'hui, aux yeux de la grande majorité des étudiants, une réelle opportunité de développement et de professionnalisation.

Depuis quatre ans, une 'Journée Entreprendre mon Futur', dite 'JEF', activité phare commune à tous les étudiants de dernière année coïncide avec la fin de leur stage. En matinée, elle propose divers ateliers réflexifs animés par des professionnels de l'insertion et de la gestion de carrière (simulations d'entretiens d'embauche, coaching, gestion du stress, conseils de rédaction de C.V,...). L'après-midi, elle leur offre la possibilité de rencontrer les entreprises qui recrutent. Les quatre premières éditions JEF ont connu un grand succès, tant en termes de fréquentation que de satisfaction des étudiants et des professionnels présents.

V. Conclusion et perspectives

Importer un modèle issu d'un autre champ de pratique et l'adapter au contexte de l'enseignement supérieur est un exercice intéressant mais délicat.

L'adoption d'un cadre de référence commun a généré une dynamique importante et a renforcé l'échange de bonnes pratiques entre les différents cursus de la Haute Ecole EPHEC. L'appropriation d'outils par une formation transverse a débouché sur l'émergence de nombreux projets. Les différentes évaluations qui en ont été faites en montrent l'intérêt réel et le potentiel d'amélioration à venir.

Le point d'entrée choisi pour tous les cursus, à savoir, la gestion des stages terminaux, s'avère efficace et vecteur de changement.

Chacun des cursus, selon ses spécificités et les équipes en présence, s'approprie par ailleurs le parcours professionnalisant EPHEC en modulant au mieux, et pas à pas, les dispositifs pédagogiques les plus adéquats à son contexte. L'assimilation et la diffusion de ce parcours à tous les niveaux des baccalauréats de l'EPHEC sont en cours. La volonté aujourd'hui est de renforcer encore le balisage de ce parcours professionnalisant dès l'entrée en 1ère année.

Encourager l'ensemble des professeurs à mobiliser le plus souvent possible les 4 "moteurs pédagogiques" identifiés par Surlemont (2009) est également un travail à long terme. Il nécessite de conscientiser, former, soutenir et accompagner les enseignants en ce sens.

Il nous faut également mieux tenir compte encore des caractéristiques spécifiques aux populations étudiantes des premières années en Haute Ecole parfois difficile à mobiliser sur une perspective de moyen ou long terme. Notons en effet que ces étudiants ne sont par ailleurs pas automatiquement et nécessairement demandeurs ni prêts à jouer le jeu d'un apprentissage responsabilisant, s'appuyant sur l'action et l'expérience, coopératif et réflexif.

Un nouvel objectif se dessine dès lors : renforcer la dynamique motivationnelle de nos étudiants tout en maintenant celles des équipes pédagogiques. Etant donné le nombre d'enseignants et d'étudiants concernés, le défi est certes de taille mais passionnant.

Bibliographie

- Clavier, D., di Domizio, A.(2007). *Accompagner sur le chemin du travail, de l'insertion professionnelle à la gestion de carrière*, Editions Qui Plus Est (Europe)
- Limoges, J., Hébert, RP.(1988). *L'orientation et les groupes dans une optique carriérologique*, Editions GGC
- Limoges, J.(1997). *Réussir son insertion professionnelle, Avant-Pendant- Après*, Editions GGC
- Limoges, J., Lahaie, R. (1998). *Optra, Programme-cadre d'insertion professionnelle*, Septembre éditeur, Editions du CRP
- Limoges, J., Lampron, C, Séghin, C. (2004). *Au premier tiers de la trajectoire de sa carrière / guide d'animation du plan et devis*, Editions GGC
- Mouillet, MC., Colin, C.(2005). *Chemin faisant*, Editions Qui Plus Est
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Sainte Foy (Québec), Septembre éditeur
- Surlemont Bernard, Kearney Paul, *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, De Boeck, Bruxelles, 239 p., 2009

Atelier

Local: 1814 Santé

L'université, lieu de formation

innovation pédagogique ; culture numérique; enseignement/apprentissage

Comprendre, évaluer et soutenir l'actualisation du potentiel pédagogique des technologies dans l'enseignement supérieur. Comment valoriser et articuler les perspectives des professeurs, des chercheurs et des professionnels des centres de service ?

Responsable de l'atelier : Jacques Viens, Université de Montréal (Canada)

Résumé

S'inspirant de plusieurs modèles et outils issus des champs de l'insertion socioprofessionnelle et de la carrièreologie en les adaptant au contexte de l'enseignement supérieur, un parcours professionnalisant est venu renforcer les parcours d'enseignement de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes Commerciales (HE EPHEC, Belgique).

De nombreux ateliers professionnels ponctuent le parcours de chaque bachelier installant à tous les niveaux du cursus un réflexe d'analyse réflexive spécifique à leur future carrière. Dès leur première année, les étudiants sont, de plus, mis en contact avec les mondes professionnels auxquels ils sont destinés à travers différents projets. Cette mise en action des étudiants est aujourd'hui de plus en plus systématiquement accompagnée de grilles de réflexion permettant, entre autres, une meilleure prise de conscience de leur motivation professionnelle, tant intrinsèque qu'extrinsèque.

Au cours de l'atelier proposé, nous expliquerons les modèles et outils utilisés ainsi que leur intégration dans les parcours professionnalisant des cursus de l'EPHEC. Nous proposerons aux participants quelques activités et exercices de gestion de vie au travail utilisés auprès des étudiants afin d'atteindre auprès d'eux notre objectif d'employabilité à long terme. Nous aborderons également les leviers et stratégies de gestion de vie au travail facilitant rendement, succès professionnel et bien-être psychosocial au travail. Enfin, nous nous pencherons sur les nombreuses questions en suspens.

Cet atelier interactif privilégiera la pratique et la réflexion au développement des concepts sous-jacents qui ne seront qu'abordés. Une bibliographie de référence sera fournie aux participants souhaitant les approfondir.

Atelier

Local: 2223 Albert-Tessier

L'université, lieu de formation

approche par compétence, construction de référentiel et d'outils, apprentissage collaboratif

Des fiches méthodologiques co-construites comme outils d'appropriation et de diffusion de l'approche par compétences

Responsables de l'atelier : Dominique Lemenu, Secrétariat de l'enseignement supérieur catholique (Belgique); Elfriede Heinen, Secrétariat de l'enseignement supérieur catholique (Belgique); Vinciane De Keyser, Secrétariat de l'enseignement supérieur catholique (Belgique)

Résumé

Un groupe de «coordinateurs compétences», issu de différentes Hautes Ecoles s'est inscrit, suivant une logique d'apprentissage collaboratif, dans une démarche de construction de référentiels et d'outils utiles à l'implémentation d'une approche par compétences dans l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, des fiches méthodologiques ont été produites, à destination des directeurs, coordinateurs pédagogiques et enseignants en quête d'outils méthodologiques adaptés à leur contexte.

Les fiches portent sur trois sujets : la charte de l'évaluation, l'évaluation par compétences et les familles de situations. Ce choix est lié au fait que l'évaluation est un excellent fil conducteur pour assurer une cohérence globale dans le cadre d'une approche par compétences. Par ailleurs, l'approche située des compétences met les enseignants au défi de créer des situations d'apprentissage et d'évaluation cohérentes, ce qui est facilité par un travail préalable sur les familles de situations.

Les fiches, élaborées en trois sous-groupes, comportent de 8 à 18 pages et sont articulées autour d'un canevas commun : objectifs de la fiche, publics visés, mode d'emploi de la fiche/limites, définitions des concepts utilisés, étapes méthodologiques à mettre en oeuvre et références bibliographiques. Chacune d'elle présente des éléments

théoriques étayés de nombreux exemples issus de diverses formations, de manière à en faciliter la compréhension et garantir la transférabilité.

Durant l'atelier d'une demi-journée, les participants auront l'occasion de prendre connaissance du contenu de ces fiches, se les approprier et les critiquer dans un double objectif d'apport pour les participants, et de validation des fiches. Une première étape de validation a déjà été réalisée par les échanges et critiques mutuels des productions de chaque sous-groupe. Ces fiches méthodologiques seront utilisées, dès la prochaine année académique, pour animer des journées pédagogiques destinées aux directions et coordinateurs. Le but est d'outiller les institutions pour la mise en oeuvre d'une pédagogie centrée sur les résultats attendus de la formation.

Atelier

Local: 4211 Albert-Tessier

L'université, lieu d'apprentissage

travail en équipe, gestion et suivi des équipes, évaluation des travaux d'équipe

Gérer des équipes étudiantes

Responsables de l'atelier : Siara, Isaac, Université Claude Bernard Lyon 1 (France); Sophie Abry, Équipe PerForm Institut Polytechnique de Grenoble (France)

Résumé

Objectifs de la formation :

A la fin de cet atelier, vous serez capable :

De choisir une modalité de constitution des équipes en cohérence avec vos objectifs d'apprentissage

De créer des dispositifs pour faciliter l'organisation et le suivi des projets d'équipe

De mettre en place des ressources pour favoriser le développement explicite des capacités pour le travail en équipe

D'élaborer un système d'évaluation pour vérifier les apprentissages individuels et promouvoir la collaboration

Programme de l'atelier :

Cet atelier offrira aux participants l'opportunité de découvrir et d'appréhender des stratégies de gestion des groupes, démontrées efficaces dans différents contextes. Il fournira un cadre de réflexion, plutôt que des méthodes de gestion des équipes.

Pour favoriser cette réflexion, les participants travailleront à partir des documents de synthèse provenant de la recherche sur les travaux d'équipe et également à partir d'études de cas issues de leurs propres expériences.

Ce travail permettra aux enseignants de choisir les stratégies adaptées au contexte donné, aux objectifs ciblés, aux résultats attendus et aux évaluations définies. Les réflexions et les travaux porteront sur les thèmes suivants :

La taille des équipes et leur modalité de constitution.

L'organisation et les dispositifs de suivi des équipes.

L'encadrement et la posture à adopter en cas de problème au sein d'une équipe.

Les modalités d'évaluation du travail de groupe et de sa production finale

Atelier

Local: 1813 Santé

L'université, lieu de formation

formation à distance, innovation

Au-delà du lieu : réinventer la formation à distance

Responsable de l'atelier: Caroline Brassard, Télé-université (Canada)

Résumé

Le monde universitaire est à un tournant majeur de son développement. La démocratisation des savoirs, les enjeux d'accessibilité, la pénétration des technologies au sein de la société invitent à revoir nos modèles et à réinventer ce lieu jadis considéré comme le principal producteur, diffuseur et gardien légitime de la connaissance. Cette référence au lieu comme endroit regroupant dans un même espace professeurs et étudiants n'est pas anodine. Elle est porteuse d'une conception encore trop répandue selon laquelle la présence est préférable, voire nécessaire, pour former et apprendre.

Toutefois, l'université se questionne sur les modalités de formation pour demain et commence à envisager la distance et l'hybridation comme des extensions à ce lieu. D'autre part, quelques établissements dont la Téléuq font uniquement de la distance depuis leur création et cherchent aussi à revoir leurs pratiques. Bref, il faut voir dans cette convergence des intérêts et de désir d'innovation une opportunité à saisir pour mettre en commun les savoirs de recherche, les pratiques, les vécus et surtout la force créatrice des différents acteurs de la formation à distance universitaire.

Cet atelier vise donc à amorcer une réflexion autour du renouvellement de la notion même de distance dans la formation universitaire et à co-construire une nouvelle façon de l'envisager face aux défis de demain. Pour ce faire, nous réunirons à la fois chercheurs, praticiens et apprenants de la formation à distance, qu'ils soient pionniers ou novices, riches d'une longue expérience ou posant un regard nouveau sur cette réalité à réinventer.

Nous tenterons de voir comment la formation à distance peut transcender la question du lieu pour se définir en termes d'accessibilité (Deschênes et Maltais, 2006) de proximité (Villardier, 2008), d'organisation de ressources (Mulder, 2011). Plus encore, nous chercherons à dégager certaines caractéristiques innovantes afin de nourrir nos pratiques et nos recherches à venir.

Atelier

Local: 4211 Albert-Tessier

L'université, lieu d'apprentissage

obstacle épistémologique, débat scientifique, socio-constructivisme

Comprendre pour reproduire ... ou pour prendre l'initiative ?

Responsables de l'atelier : Julien Douady, Université Joseph Fourier - Grenoble 1 (France); Yvan Pigeonnat, Grenoble-Inp (France)

Résumé

Cette terrible question souligne notre ambivalence d'enseignants du supérieur : nous plaçons généralement nos espoirs et nos ambitions au niveau de la prise d'initiative de la part de nos étudiants, quand la plupart de nos examens restent techniques et peuvent être obtenus sans réellement comprendre les concepts profonds de nos disciplines.

Mais est-il seulement possible de réellement donner du sens à un concept difficile, surtout lorsque l'enseignement se déroule en grands groupes ?

Parmi les méthodes s'inscrivant dans le courant socio-constructiviste, le « débat scientifique » est un outil puissant qui utilise la dynamique de groupe pour surmonter un « obstacle épistémologique ». Cette méthode permet de replacer le sens au centre de l'interaction enseignant-étudiant.

Cet atelier propose une rapide présentation de ce qu'est un débat scientifique, des principes qui y sont associés et de sa position par rapport à d'autres modes d'apprentissage. Ensuite, autour d'un exemple choisi pour être accessible à tous, les participants expérimentent cette pratique en tant qu'apprenants. Enfin, les animateurs

dégagent les points essentiels et proposent une méthodologie éprouvée, permettant ainsi aux participants de se préparer au mieux pour envisager d'animer une séance basée sur un débat scientifique.

Selon le temps disponible, les disciplines et les souhaits des participants, quelques exemples de débats réalisés en conditions réelles à l'université peuvent être présentés.

Objectifs de l'atelier :

Situer la pratique des débats scientifiques par rapport à d'autres méthodes pédagogiques

Découvrir la méthode et la puissance de cette pratique en tant que participant

Proposer une méthodologie robuste pour la préparation de séances

Atelier

Local: 1813 Santé

L'université, lieu de formation

formation, interdisciplinarité, approche culturelle

La pédagogie universitaire et la recherche en lien avec la lecture, l'écriture et la communication dans une perspective interdisciplinaire et culturelle

Responsables de l'atelier : Marie-Claude Larouche, Laboratoire LECLIC, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Sonia Lefebvre, Laboratoire LECLIC, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Intervenants: Lacelle, Nathalie, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Sorin, Noëlle, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Gagnon, Renée, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Plessis-Bélair, Ginette, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Lafortune, Louise, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

Cet atelier vise à ouvrir un espace d'échange et de réflexion sur l'impact de la recherche et des travaux menés par les membres du laboratoire LECLIC (Laboratoire sur l'Écriture, la Communication et la Lecture dans une perspective Interdisciplinaire et Culturelle) de l'UQTR sur leurs pratiques enseignantes à la formation des maîtres, terrain d'intervention de la majorité des membres du laboratoire, ou dans d'autres contextes de formation. Prenant acte des aspects transversaux aux disciplines que représentent la lecture, l'écriture et la communication, nous explorerons différentes pratiques d'enseignement susceptibles de contribuer à mieux conjuguer les compétences professionnelles ciblées notamment dans la formation à l'enseignement, par exemple

celles liées à la culture (no. 1), à la langue (no. 2), à la planification didactique (no. 3), à l'exploitation des TIC (no. 8) et à la démarche de développement professionnel (no. 11). Témoigner d'une bonne compréhension des compétences en jeu et des fondements théoriques sous-jacents aux disciplines apparaît incontournable dans la démarche réflexive proposée.

Chaque membre du laboratoire proposera une communication d'environ 20 minutes sur sa pratique pédagogique et les modèles ou principes issus de la recherche qui la sous-tendent. Les échanges devraient conduire à expliciter les points d'ancrage qui unissent les différents travaux de recherche qu'ils mènent, liés à la littératie médiatique, l'exploitation des ressources à caractère patrimonial, l'éducation non formelle, la perception des enseignants et des élèves quant à la communication orale en classe, la lecture et l'écriture de textes variés, la lecture littéraire, la pratique réflexive, l'écriture réflexive et équitable et aux pratiques d'intégration des TIC à des fins éducatives. Au final se dégagera une vision systémique proposant un réseau conceptuel des pratiques et intérêts de recherche.

Ainsi, les chercheurs pourront plus facilement intervenir de façon à assurer une meilleure cohésion au sein de la formation professionnelle à l'enseignement ou d'autres contextes de formation.

Atelier

Local: 2223 Albert-Tessier

L'université, lieu d'apprentissage

dispositif d'aide en ligne, persévérance aux études, postsecondaire

Un dispositif d'aide en ligne au service de la persévérance aux études postsecondaires : une expérience réussie

Responsable de l'atelier: Louise Sauvé, Télé-Université / Savie (Canada)

Intervenants: Racette Nicole, Télé-Université (Canada); Debeurme Godelieve, Université de Sherbrooke (Canada); Roy, Marie-Michelle, Collège Lionel-Groulx (Canada); Berthiaume, Denise, Cégep de Sherbrooke (Canada); Ruph, François, Université du Québec en Abitibi-Temiscamingue (Canada); Wright, Alan W., University Of Windsor (Canada); Bourgault, Normand, Université du Québec en Outaouais (Canada); Bégin, Stéphanie, Télé-Université (Canada); Caron, Annabelle, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

Une équipe interinstitutionnelle et multidisciplinaire a développé un dispositif d'aide multimédia et interactif (SAMI-Persévérance) offrant un support personnalisé et adapté aux étudiants éprouvant des difficultés lors de leurs études postsecondaires. Dans le cadre d'une recherche financée par le programme d'Actions Concertées du FQRSC et du MELS (2009-2012), la présente recherche avait pour but d'aller plus loin en tentant d'aider une clientèle émergente au niveau postsecondaire : les étudiants ayant des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention. Dans ce contexte, nous avons pour objectif de recenser et de développer des outils de dépistage et des outils d'aide, de les ajouter au dispositif en ligne; de valider ce dispositif sur le plan ergonomique et de mesurer son efficacité par rapport à ces outils de dépistage et ces outils d'aide, pour résoudre les difficultés des étudiants.

Depuis l'automne 2010, nous expérimentons SAMI-Persévérance auprès de centaines d'étudiants inscrits dans trois universités et deux collèges. Lors de l'atelier, l'équipe présentera le dispositif et les résultats de l'expérimentation qui s'est terminée en décembre 2011. En voici les contenus : (1) SAMI-Persévérance, un dispositif d'aide en ligne pour soutenir la persévérance aux études postsecondaires - Sauvé et Wright, (2) Pour aider les étudiants en difficulté du collégial et ceux de l'université : les rejoindre différemment - Racette, Berthiaume et Roy; (3) Demander de l'aide ou non? Savoir faire les premiers pas - Debeurme et Caron; (4) Une démarche autonome dans la mise à niveau en français grâce au Web - Debeurme et Roy; (5) Pour contrer mes faiblesses en mathématiques : des outils multimédias en ligne...qui m'aident! - Racette et Bégin; (6) Des stratégies d'apprentissage déficientes : un obstacle important à la persévérance aux études postsecondaires - Sauvé et Ruph et (7) Une expérience d'implantation de SAMI-Persévérance au collégial - Berthiaume, Roy et Racette. Mots clés : Dispositif d'aide en ligne; Persévérance aux études postsecondaire, Troubles d'apprentissage.

Introduction

Le dispositif en ligne SAMI-Persévérance est déjà utilisé par plusieurs collèges et universités pour venir en aide aux étudiants dans leurs études en leur offrant des outils sur différents problèmes qu'ils peuvent rencontrer pendant leurs études. En tout temps, les étudiants peuvent consulter ces outils, d'une durée approximative de 15 à 30 minutes pour chacun d'eux, afin de résoudre leurs difficultés liées à la façon qu'ils abordent leurs études ou, encore, afin de résoudre les difficultés liées aux préalables en français ou en mathématiques. Toutefois, une nouvelle clientèle est de plus en plus présente dans les collèges et universités : les étudiants avec troubles d'apprentissage ou de déficit d'attention. Nous avons donc décidé d'aller plus loin pour venir en aide à cette clientèle émergente. Nous présentons le problème d'abandon auquel nous nous attaquons par l'offre de tels outils ainsi qu'un bref résumé des présentations qui seront faites lors de l'atelier.

L'abandon des études postsecondaires

Au Canada, 20 à 25 % des étudiants abandonnent leurs études postsecondaires dans leur première année d'études (Grayson, 2003) et entre 20 à 30% de ceux qui poursuivent abandonneront au cours de leur deuxième année (CCA, 2008). Au Québec, 32,4 % des étudiants abandonnent leurs études universitaires (MELS, 2011) et près de la moitié de ces abandons ont lieu durant la première année d'inscription au baccalauréat (CSE, 2008). Quant au collégial, 28,5% des étudiants n'obtiennent pas leur DEC dans les programmes de formation pré-universitaire et ils abandonnent en moyenne après 1,5 année (MELS, 2011). Mais qui sont ces étudiants qui abandonnent leurs études postsecondaires? Quelles sont les mesures de soutien et d'aide susceptibles de supporter les étudiants en difficulté? Quels sont les moyens qui nous permettraient de les rejoindre et de les informer des services et moyens mis en place par leur établissement pour les soutenir dans leurs études? Les dispositifs d'aide en ligne peuvent-ils aider les étudiants en difficulté? C'est pour répondre à ces questions qu'une recherche a été financée par le programme Actions Concertées sur la persévérance et la réussite aux études du FQRSC et MELS. Dans l'atelier, les sept présentations aborderont les résultats de cette étude dont l'expérimentation s'est terminée en décembre 2011.

Parkin et Baldwin (2009) constatent que les caractéristiques associées à l'abandon diffèrent passablement d'une étude à l'autre. Ils affirment que « les conclusions d'une étude ne se retrouvent pas toujours dans les autres études [...] » (2009, p.8). Ainsi, certaines s'attardent aux caractéristiques des étudiants : genre, âge et personnes à charge, résultats scolaires et engagement, niveau de scolarité et revenu des parents, aide financière, orientation professionnelle et statut d'autochtone. D'autres se focalisent sur la motivation des étudiants (Racette, 2008) à entreprendre des études et leur engagement tout au long de leurs études. Un nombre limité de recherches s'intéresse aux déficiences sur le plan des stratégies d'apprentissage ou des connaissances préalables en français et en mathématiques. Enfin, très peu d'études examinent l'influence d'un ensemble de caractéristiques sur la décision des étudiants d'abandonner (Sauvé, Racette et Moisan, 2010). Tout comme Chenard (2005) et la FCEE

(2007), nous avons émis comme hypothèse que la décision d'un étudiant d'abandonner ses études ne peut être attribuée à une seule difficulté mais plutôt à un ensemble de difficultés.

C'est dans ce contexte que nous avons identifié à partir des écrits les difficultés éprouvées par les étudiants tout au long de leurs études postsecondaires. Pour nous assurer que ces difficultés étaient bien présentes chez les étudiants au postsecondaire du Québec (distance et campus), nous avons réalisé deux sondages (2007 et 2010) et identifié 132 difficultés qui ont été regroupées en sept catégories (Tableau 1). Ces difficultés étaient éprouvées à différents moments dans leur cheminement.

Tableau 1. *Catégorisation des difficultés éprouvées par les étudiants aux études postsecondaires*

Déficiences dans ses stratégies d'apprentissage	Stratégies d'écoute et de lecture; Stratégies de production orale et écrite; Stratégies de gestion des ressources externes; Stratégies de gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation; Stratégies de gestion de la motivation, du stress et des émotions.
Préalables déficients	Compétences à l'oral et à l'écrit (français lecture et écriture, anglais lecture et écriture); Compétences en mathématiques; Connaissances des TIC (outils bureautiques et Internet).
Problèmes d'intégration académique	Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC); Connaissances institutionnelles sur les plans de l'aide institutionnelle, du langage postsecondaire; Connaissance du programme d'études; Problèmes d'orientation et de choix de programme, etc.
Problèmes liés à l'état de la personne	État psychologique et stress; Troubles d'apprentissage.
Problèmes financiers	Aide financière; Gestion financière; Régime d'emploi; Niveau socioéconomique.
Problèmes familiaux	Statut marital; Responsabilités parentales; Soutien des proches.
Problèmes d'intégration sociale	Participation aux activités « extracurriculaires »; Présence de relations positives avec les autres étudiants; Interactions avec les membres de l'établissement pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants.

Afin de soutenir les étudiants en difficulté du niveau postsecondaire, nous avons continué le développement de SAMI-Persévérance qui est maintenant accessible à l'adresse Web suivante : <http://taperseverance.savie.ca>. Nous l'avons expérimenté auprès d'étudiants diagnostiqués avec un ou des troubles d'apprentissage ou de déficit d'attention (ÉTA) ainsi qu'auprès d'étudiants non diagnostiqués avec ces troubles (NETA).

Dans le cadre de notre atelier, nous présentons les résultats que nous avons obtenus par rapport à différents aspects de notre étude.

SAMI-Persévérance, un dispositif d'aide en ligne pour soutenir la persévérance aux études postsecondaires (Sauvé et Wright)

SAMI-Persévérance s'attarde aux difficultés sur le plan des stratégies d'apprentissage et des connaissances préalables en français et en mathématiques et, plus particulièrement, aux difficultés éprouvées au début des études au collégial ou à l'université : soit lors de leur première année d'études (Sauvé *et al.*, 2007). Nous avons également pris en compte un problème lié à la personne : certains troubles d'apprentissage et de déficit d'attention. Gregg (2007) et Ofiesh (2007) déplorent le peu de recherche empirique accomplie avec la population postsecondaire ayant des troubles d'apprentissage. Notre étude avait pour but d'examiner comment les dispositifs d'aide en ligne offrant un support personnalisé et adapté aux difficultés éprouvées par les étudiants au cours de leur première année d'études pouvaient contribuer à leur persévérance et à leur réussite des études. Des études concluent que ce sont les mêmes difficultés qui sont éprouvées par les ÉTA et les NÉTA dans leur première année d'études (Wagner *et al.*, 2005; Dubé et Sénécal, 2009).

Lors de notre présentation, nous ferons une démonstration du dispositif et présenterons les résultats de la mise à l'essai du dispositif auprès des étudiants du collégial et de l'université. Nous inviterons les participants à le commenter et à échanger sur les mesures de soutien utilisées dans leur établissement.

Pour aider les étudiants en difficulté du collégial et ceux de l'université : les rejoindre différemment (Racette, Berthiaume et Roy)

Nous avons mené auprès de 267 étudiants universitaires et 192 étudiants collégiaux afin d'identifier les mécanismes de sollicitation que les ÉTA et NÉTA privilégient pour les joindre ainsi que pour les encourager à demander de l'aide lorsqu'ils se retrouvent en difficulté. À partir d'une liste de 28 mécanismes de sollicitation, notre recherche révèle que les étudiants manifestent une préférence significative ($p = ,01$) pour les inciter à demander de l'aide plutôt que pour les joindre, indiquant que c'est surtout un problème de motivation qui limite les étudiants à aller chercher l'aide dont ils ont besoin, bien qu'une méconnaissance de l'aide disponible soit le lot de certains. Toutefois, cette différence ne se confirme pas pour les ÉTA, manifestant autant un besoin de connaître l'aide disponible que d'être motivés à y recourir. Dans tous les cas, globalement, les deux mécanismes suivants se retrouvent parmi les trois mécanismes les plus appréciés : les courriels et une section du site Web de l'institution. Les répondants estiment qu'il est préférable que ces mécanismes de sollicitation soient utilisés en début de session ou juste avant une épreuve. Nous remarquons que les mécanismes relationnels (individu à individu) représentent la catégorie de mécanismes la plus prisée au collégial et la moins prisée à l'université. Y aurait-il donc une gêne grandissante à demander de l'aide en vieillissant?

Lors de la présentation, nous décrirons les mécanismes de sollicitation utilisés, la méthodologie appliquée dans l'étude de ces préférences, les résultats obtenus et une discussion sur ces résultats.

Demander de l'aide ou non? Savoir faire les premiers pas (Debeurme et Caron)

Karabenick et Newman (2006) et Neyts *et al.* (2006) constatent que l'élément central à investiguer avant de mesurer les effets des dispositifs en eux-mêmes est le recours à ces dispositifs existants par les étudiants. Bon nombre d'étudiants en difficulté et particulièrement ceux manifestant des troubles d'apprentissage sont incapables de cibler leurs besoins spécifiques et de demander de l'aide (Reed, Lewis et Lund-Lucas, 2003). En effet, durant leur fréquentation scolaire antérieure, ce sont souvent les parents qui ont pris en charge la demande d'aide. Maintenant inscrits aux études postsecondaires, ces étudiants manifestent peu d'habiletés d'autodétermination et d'autorégulation. Ils sont peu autonomes pour entamer la démarche et ont de la difficulté à soutenir tout le processus, tant d'autorégulation que de demande d'aide. (Getzel, 2008; Getzel et Mc Manus, 2005). Afin de rejoindre les étudiants en difficulté et promouvoir les services d'aide qui leur sont offerts dans nos institutions, nous nous sommes questionné à propos des facteurs qui motivent ceux qui éprouvent des difficultés à demander ou non de l'aide, dans un contexte d'études postsecondaires.

Lors de notre présentation, nous décrirons la demande d'aide et le questionnaire que nous avons développé. Puis, nous tenterons de répondre aux trois questions suivantes : 1) Quelles stratégies d'autorégulation ont été

priorisées par les étudiants lorsqu'ils demandent de l'aide? 2) Quelles stratégies d'autorégulation ont incité davantage les étudiants à solliciter de l'aide ou non? 3) Comment les étudiants explicitent leurs demandes d'aide lorsqu'ils explorent les différentes stratégies d'autorégulation?

Une démarche autonome dans la mise à niveau en français grâce au Web (Debeurme et Roy)

Il n'est un secret pour personne d'apprendre qu'un bon nombre d'élèves commencent le cégep avec des capacités langagières lacunaires (Falardeau et Grégoire, 2006). Pourtant tant au collège qu'à l'université, la maîtrise de la langue est gage de réussite. Certains enseignants au collégial se disent très affectés par la baisse de la qualité du français de leurs étudiants (Nanini, 2009). D'ailleurs, les résultats des épreuves de français révèlent des statistiques inquiétantes sur le plan de l'écriture du français : 17%, ont échoué l'*Épreuve uniforme de français écrit* à la fin de leurs études collégiales en 2009 (MELS, 2009). Le même phénomène existe dans les universités où plusieurs cours de mise à niveau sont offerts à tous les étudiants de toutes les facultés, qui ne réussissent pas le test institutionnel de langue, conditionnel à la diplomation. Afin de soutenir les étudiants dans cette démarche de mise à niveau, nous avons élaboré un outil en ligne, qui se veut un outil d'autoévaluation, permettant de préciser les besoins de chacun relatifs à la maîtrise de la langue.

Lors de la présentation, nous aborderons les questions suivantes : Quels sont les problèmes les plus importants évoqués tant par les ÉTA que par les NÉTA? Quels sont les outils d'aide les plus utilisés? Y a-t-il un lien à faire entre les problèmes soulevés et le choix des outils proposés?

Pour contrer mes faiblesses en mathématiques : des outils multimédias en ligne...qui m'aident! (Racette et Bégin)

Le traitement numérique recouvre une grande variété d'activité « allant de la quantification rapide de petites collections à la résolution de problèmes à énoncés verbaux impliquant la planification de solutions [...], la compréhension de la notation en base 10, celle des nombres décimaux, des fractions, la manipulation d'algorithmes complexes [...] » (INSERM, 2007). Particulièrement dans le traitement numérique, il est important que les connaissances se fassent selon un certain ordre. Caron (2004) va plus loin en spécifiant que ces connaissances sont nécessaires au développement de la compétence d'évaluation. Sans une compétence d'explication bien acquise sur les notions antérieures, les étudiants deviennent inaptes à assimiler la nouvelle matière (Reese, 2007) et ils ont de la difficulté à savoir quoi faire – à identifier les problèmes ainsi que les sous-problèmes. Conséquemment, ils commettent des erreurs d'évaluation en ce qui a trait à l'identification des concepts mathématiques sous-jacents et à l'identification des méthodes applicables (Caron, 2004). Pour développer la compétence d'explication pour les étudiants de niveau postsecondaire, le dispositif en ligne SAMI-Persévérance offre des outils de mise à niveau en mathématique, leur offrant la possibilité d'acquérir ces notions qui causent des trous dans leurs apprentissages.

Nous présentons ces outils et les résultats que nous avons obtenus quant à leur utilisation par les étudiants.

Des stratégies d'apprentissage déficientes : un obstacle important à la persévérance aux études postsecondaires (Sauvé et Ruph)

Aux études supérieures, nombreux sont les étudiants qui éprouvent des difficultés à étudier de façon efficace (Ruph, 2010; Wolters et Taylor, 2012). Plusieurs recherches constatent que les étudiants ne semblent pas avoir d'idées claires sur les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent (Ferla, Valcke et Schuyten, 2008; Rodarte-Luna et Sherry, 2008; Al-Harthy *et al.*, 2010). D'autres recherches ont montré une corrélation entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces et la réussite des études (Dawson, Meadows et Haffie, 2010; Wolters, 2010), toutefois, ces études présentent différentes définitions, objectifs et caractéristiques attribués aux stratégies d'apprentissage, ce qui ne nous permet pas d'en généraliser les résultats ni d'établir des indicateurs à prendre en

compte afin de soutenir les étudiants ayant des difficultés sur le plan de leurs stratégies d'apprentissage. , Il nous apparaissait impératif d'aider les étudiants à améliorer leurs stratégies d'apprentissage (cognitives et d'autorégulation) tel que le suggèrent plusieurs auteurs (Verzeau et Bouffard, 2009; Endrizzi, 2010) et ainsi d'être en mesure de mieux s'adapter aux différentes situations d'enseignement.

Lors de notre présentation, nous ferons état des outils de dépistage qui nous ont permis de faire le portrait des difficultés éprouvées par les étudiants sur le plan des stratégies d'apprentissage et les outils d'aide qu'ils ont utilisés pour améliorer leurs stratégies.

Une expérience d'implantation de SAMI-Persévérance au collégial (Berthiaume, Roy et Racette)

Dans des milieux institutionnels collégiaux offrant déjà plusieurs services d'aide à l'apprentissage, deux enseignants avaient pour mandat d'expérimenter SAMI-Persévérance qui offre des outils d'aide en ligne, non seulement pour les étudiants en difficulté, mais aussi pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention. Cette recherche a connu de bons résultats lors de l'expérimentation, mais elle a aussi connu son lot de difficultés, principalement parce que la recherche ne constitue pas une tâche habituelle dans ce milieu, contrairement à ce qu'on retrouve à l'université.

Nous présentons sommairement les résultats obtenus, les écueils rencontrés ainsi que des pistes de solution que nous envisageons afin que notre expérience puisse permettre à d'autres chercheurs de mieux positionner leur recherche dans le milieu collégial.

Bibliographie

Al-Harthy, I.S., Was, C.A., & Isaacson, R.M. (2010). Goals, Efficacy and Metacognitive Self-Regulation: A Path Analysis. *International Journal of Education*, 2 (1), 1-20. [En ligne] <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/357>.

Caron, F. (2004). Niveaux d'explicitation en mathématiques chez des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 279-301.

Conseil canadien sur l'apprentissage – CCA (2008). *État de l'apprentissage au Canada : Vers un avenir axé sur l'apprentissage*. Rapport sur l'enseignement au Canada. Juillet. [En ligne] http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/E1E66229-93EA-4DB3-A019-0765E614E42B/0/SOLR_08_French_final.pdf.

Conseil Supérieur de l'éducation – CSE. (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Avis à la Ministre de l'éducation, du loisir et du sport, Mai. [En ligne] <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0462.pdf>.

Chénard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. In Chénard, P. et Doray, P. (sous la direction de). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 67-84.

Dawson, D.L., Meadows, K.N., & Haffie, T. (2010). The Effect of Performance Feedback on Student Help-Seeking and Learning Strategy Use: Do Clickers Make a Difference? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (1) Article 6. [En ligne] http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol1/iss1/6.

Dubé, F. et Sénécal, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1). [En ligne] <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art-Ped-Collegial-Nov09.shtml>.

Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la VST*, 59. [En ligne] <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/59-decembre-2010.php>.

Falardeau, É., Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9 (1), 31-50.

Fédération canadienne des étudiantes et étudiants – FCEE (2007) *Une stratégie pour le changement : L'argent c'est important. Une solution de remplacement pour un système d'enseignement postsecondaire accessible et de qualité supérieure*, Octobre. [En ligne] http://cfsadmin.org/quickftp/Une_strategie_pour_le_changement_2007.pdf _format PDF.

Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between Student Cognitions and Their Effects on Study Strategies. *Learning and Individual Differences*, 18 (2), 271-278.

Getzel E.E. (2008). Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84.

Getzel, E. E., & McManus, S. (2005). Expanding support services on campus. Dans E. E. Getzel et P. Wehman (Eds.), *Going to college: Expanding opportunities for people with disabilities* (pp. 139-154). Baltimore : Paul H.

Grayson, J. P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Collection de recherche du millénaire, 6, Article MRS08, [En ligne] http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/maintien_final.pdf.

Gregg, L. (2007). Underserved and Unprepared: Postsecondary Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22 (4), 219–228.

Inserm. (2007) *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: bilan des données scientifiques*. Institut national de la santé et de la recherche médicale, 861 pages.

Karabenick, S.A., & Newman, R.S. (2006). *Help Seeking in Academic Settings : Goals, Groups and Contexts*. Mahwah, New Jersey : Lawrence, Erlbaum Associates Publishers

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2011). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2009). Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature. Année scolaire 2008-2009. [En ligne] : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/EpreuvesUniformes2008-2009.pdf

Nanini, C. (2009). Une préoccupation de tous les enseignants. Québec français, 154, p.12 3-124. [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/1835ac>

Neyts, L., Nils, F., Parmentier, P., Noël, B., & Verwaerde, A. (2006). Regards étudiants sur les dispositifs d'aide à la réussite à l'Université Catholique de Louvain, aux Facultés Universitaires Catholiques de Mons et aux Facultés universitaires Saint-Louis, In Ph. Parmentier, eds, *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'Université* (pp. 43-59). Presses universitaires de Namur, Namur, Belgique.

Noeth, R., & Wimberly, G. (2002). *Creating seamless educational transitions for urban African American and Hispanic students*. ACT Policy Report. Iowa City, IA: ACT, Inc.

Ofiesh, N.S. (2007). Math, Science, and Foreign Language: Evidence-Based Accommodation. Decision Making at the Postsecondary Level. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22 (4), 237–245.

Parkin, A., & Baldwin, N. (2009). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : Dernières percées*. Note de recherche du millénaire n° 8.

Racette, N. (2008). *Expérimentation d'un modèle de motivation dans un cours universitaire à distance*. Thèse. Québec : Université Laval.

Reed, M.J., Lewis, T., & Lund-Lucas, E. (2003). Access to Post-Secondary Education and Services for Students with Learning Disabilities : Student, Alumni and Parent Perspectives from two Ontario Universities . *Higher Education Perspectives*, 2(2), 50-65.

Reese, M. S. (2007). *What's so hard about algebra? A grounded theory study of adult algebra learners*. Thèse. United States, California : University of San Diego, 102 pages.

- Rodarte-Luna, B., & Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive / learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 327–344.
- Ruph, F. (2010). *A propos de stratégies d'apprentissage*, Document de réflexion, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, avril.
- Sauvé, L., Deburme, G., Martel, V., Wright, A.W., Hanca, G., & Castonguay, M. (2007). *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires Rapport final*. Québec. Rapport déposé au FQRSC, juin, 298 pages.
- Sauvé, L., Racette, N., & Moisan, D. (2010). *Entre l'abandon et la réussite aux études postsecondaires : offre institutionnelle et recours des étudiants aux dispositifs d'aide*. Rapport de recension, décembre, 42 pages.
- Vezeau, C., & Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Joliette, Canada : Cégep régional de Lanaudière.
- Wolters, C.A., & Taylor, D.J. (2012) A Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement. Dans S.L. Christenson et al. (eds). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 635-651). Springer US.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *After High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2)*. Menlo Park, CA: SRI International. [En ligne] <http://www.nlts2.org>.

Atelier

Local: 1814 Santé

L'université, lieu de formation

Attitudes, compétences transversales, stratégies éducatives

Enseigner des attitudes professionnelles à l'université

Responsable de l'atelier: Marielle Pratte, Collège François-Xavier-Garneau (Canada)

Intervenants: Petitclerc, Réal, Cégep Limoilou (Canada); Ross, Jocelyn, Collège François-Xavier-Garneau (Canada)

Résumé

Cet atelier porte sur les attitudes professionnelles à développer dans la formation universitaire. Sont appelées professionnelles les attitudes dont l'atteinte est visée dans des domaines ou des programmes de formation. À titre d'illustrations, mentionnons : la rigueur en Physique, la créativité en Arts, l'empathie dans le domaine de la santé, le sens critique en Philosophie et l'ouverture dans les Sciences humaines. Mentionnons que ce courant de réflexion sur les attitudes présente des points de convergence avec celui concernant les compétences transversales. Un consensus se dégage à l'effet que les avancées des connaissances dans le domaine des attitudes mettent en évidence que le développement des attitudes professionnelles s'avère tout aussi déterminant dans un programme de formation que l'est la formation académique.

Cet atelier s'ancre dans une recherche en cours portant sur L'enseignement des attitudes professionnelles, menée dans l'ensemble du réseau collégial québécois. La phase actuellement en cours de cette recherche vise à identifier les attitudes ciblées dans chacun des programmes de formation pour ensuite en dégager des portraits de secteurs de formation ainsi que des attitudes se présentant comme transversales à l'ensemble des programmes. La phase ultérieure de cette recherche consistera à tracer le portrait des interventions réalisées pour développer ces attitudes pour ensuite en dégager des dimensions à considérer dans la planification et la mise en oeuvre de stratégies éducatives.

Cet atelier vise à permettre aux participantes et aux participants de partager leurs réflexions et leurs expériences concernant le développement des attitudes en milieu universitaire, tout en prenant connaissance du portrait d'attitudes tracé par cette recherche. Ils pourront ainsi amorcer un travail d'identification et de clarification des attitudes dont le développement est souhaité dans leur propre domaine de formation universitaire.

Atelier

Local: 4211 Albert-Tessier

L'université, lieu de formation

Pratiques de conception de programmes; modèles pédagogiques de formation

La formation universitaire en technologie éducative : une perspective internationale et multidisciplinaire

Responsable de l'atelier : Josianne Basque, professeure en technologie éducative, TÉLUQ

Intervenants: Cerisier, Jean-François, Université de Poitiers (France); Charlier, Bernadette, Université de Fribourg (Suisse); Mottet, Martine, Université Laval (Canada); Peraya, Daniel, Université de Genève (Suisse); Talbi, Mohammed, Université Hassan II Mohammedia (Maroc); Viens, Jacques, Université de Montréal (Canada)

Résumé

Depuis quelques années, le e-learning et la formation à l'aide des TIC connaissent une forte croissance dans les milieux tant formels qu'informels d'éducation et de formation. La demande pour des spécialistes de l'intégration des technologies de l'information et de la communication en enseignement ainsi que de la conception, du développement, de la diffusion et de l'évaluation de formations en ligne de même que de la gestion de projets d'ingénierie technopédagogique se fait ainsi de plus en plus pressante. Pour répondre à ce besoin d'une main d'oeuvre professionnelle hautement qualifiée autant qu'à celui de former des personnes aptes à contribuer au développement de la recherche et de l'innovation dans ce secteur d'activités, un peu partout dans le monde, des universités proposent aujourd'hui des programmes d'études aux cycles supérieurs en ingénierie pédagogique ou en technologie éducative dans des modalités variées (présentielles, distancielles et mixtes). Situés au carrefour de plusieurs disciplines (éducation, psychologie, sciences de l'information et de la communication, informatique,

etc.), ces programmes devraient, dans des conditions optimales, être développés selon une ingénierie pédagogique innovante et des modèles d'enseignement intégrant les TIC de manière exemplaire, compte tenu qu'il s'agit précisément de leur objet d'étude. Comment les équipes de professeurs qui conçoivent ces programmes et y enseignent font-ils pour tenter d'atteindre cet idéal, compte tenu des contraintes et ressources de leur milieu d'enseignement respectif?

Cet atelier vise à réunir des professeurs intervenant dans de tels programmes au Canada, en Europe et en Afrique afin de discuter autour de cette question. Ils seront invités à : (1) faire état de la situation de ces programmes dans leur pays respectif; (2) présenter les approches et les pratiques d'ingénierie pédagogique de même que les modèles d'enseignement qui sont actuellement proposés dans les programmes dans lesquels ils interviennent; (3) échanger sur des manières possibles de les améliorer; et (4) explorer l'intérêt d'établir des partenariats à l'échelle internationale et sur les modèles envisageables pour ce faire. L'atelier permettra de dégager, avec une perspective internationale, des pistes de réflexion et d'action pour le développement de la discipline de la technologie éducative en enseignement supérieur. De manière plus générique, il permettra de soulever des questionnements sur les manières d'améliorer les pratiques de conception de programmes universitaires et sur le partenariat international en enseignement supérieur.

Atelier

Local: 4210 Albert-Tessier

L'université, lieu d'apprentissage

Technologies, Apprentissage, Impact

Évaluer l'impact d'une stratégie E-Learning institutionnelle sur la qualité de l'apprentissage

Responsable de l'atelier: Marc Sohrmann, Université de Lausanne (Suisse)

Intervenants: Vadot, Sara, Université de Lausanne (Suisse); Spang Bovey, Nadia, Université de Lausanne (Suisse)

Résumé

Comme la plupart des Hautes Écoles, l'Université de Lausanne a mis en place il y a quelques années une stratégie et une structure organisationnelle pour développer l'intégration des technologies dans l'enseignement. Le Réseau de soutien E-Learning a tiré un bilan positif lors d'une récente autoévaluation, mais il a été confronté à une absence de mesures et d'indicateurs suffisamment fiables pour évaluer l'impact de cette stratégie sur la qualité de l'apprentissage. Nous avons donc pris la décision d'intégrer dans la nouvelle stratégie 2012-2017 un dispositif qui devrait nous permettre d'analyser cet impact au cours des cinq prochaines années. L'objectif de cet atelier est de fournir aux participants des pistes concrètes pour faciliter la mise en place d'une démarche similaire dans leurs institutions respectives.

Le constat que des mesures quantitatives facilement accessibles (par ex. nombre de connexions à la plateforme) ne permettent pas d'évaluer l'atteinte des objectifs concernant la qualité de l'apprentissage nous a amené à identifier une série d'indicateurs plus pertinents, mais aussi plus difficiles à observer. Un axe clé de notre nouvelle stratégie sera un plan de recherche appliquée poursuivant deux buts: l'analyse du jeu d'indicateurs

sélectionnés pour mesurer l'impact de la stratégie, et l'identification de pistes et solutions concrètes qui pourront être intégrées par la suite dans les pratiques d'enseignement.

Cette démarche soulève des questions importantes, tant sur le choix des objectifs et indicateurs, que sur la structure à mettre en place afin de pouvoir accomplir une telle recherche avec des moyens limités.

Les buts de cet atelier de travail sont les suivants: travail en groupe sur le choix des indicateurs et des méthodes d'analyse, suivi d'une mise en commun; et définition d'une esquisse de démarche générique potentiellement applicable dans différents contextes.

Atelier

Local: 1814 Santé

L'université, lieu de formation

Communauté pédagogie universitaire

Communauté d'apprentissage en pédagogie universitaire (CAPU)

Responsable de l'atelier: Marie-Claude Gagnon, Université Laval (Canada)

Intervenants : Roger, Jean, Université Laval (Canada); Savard, Claude, Université Laval (Canada)

Dans le cadre de cet atelier, les participants seront invités à expérimenter des activités d'apprentissage et de réflexion reliées à leurs pratiques pédagogiques.

Résumé

Depuis plusieurs années, l'implantation de communautés de pratique en milieu organisationnel suscite de plus en plus d'intérêt. Depuis 2010, nous nous sommes attardés à sonder l'intérêt et les besoins d'enseignants universitaires à mettre en place une communauté d'apprentissage en pédagogie universitaire (CAPU).

Les personnes contactées (professeurs, chargés de cours, chargés d'enseignements) ont toutes déjà participé à une formation en pédagogie universitaire et sont engagées dans le développement de leurs compétences dans ce domaine. Elles enseignent des disciplines différentes (médecine dentaire, nursing, formation continue en gestion, génie, nutrition, etc.) à des clientèles étudiantes diversifiées de premier, deuxième, troisième cycle et formation

continue (étudiants réguliers, temps partiels et adultes sur le marché du travail) et selon des modes de prestation variés : intensif en salle, enseignement hybride (alternance d'activités en classe et en ligne), à distance.

Ce projet-pilote (CAPU) prend appui notamment sur les travaux réalisés dans le domaine des réseaux et des compétences individuelles et collectives (Le Boterf, 2008, 2010) ; Zara, 2004 ; CEFRIO, 2005), des communautés d'apprentissage (Roberts & Pruitt, 2009; Wenger, 2005), de l'approche réflexive et les analyses de pratiques (Donnay et Charlier, 2006 ; Senge, 2000 ; Perrenoud, 1994, 1999, 2008, 2010) et de l'apprentissage organisationnel et dans l'action (Senge, 1991, 1999, 2000, 2005, 2006 ; Argyris, 2000 ; Argyris & Schön, 1994, 1999, 2002 ; Kolb, 1984, 1995).

Les différentes activités de la CAPU ont été documentées et analysées à chaque étape du projet. Les observations sont intéressantes à partager lorsque l'on s'intéresse au développement des compétences et à l'analyse des pratiques des enseignants universitaires.

Atelier

Local: 1813 Santé

L'université, lieu de formation

dispositif de formation, enseignants associés, exemples de pratiques

Dispositif de formation d'enseignants associés pour l'accompagnement de leurs stagiaires

Responsable de l'atelier: Robert David, Université de Montréal (Canada)

Intervenants: Portelance, Liliane, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Gervais, Colette, Université de Montréal (Canada); Bélair, Louise, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Beaulieu, Paul, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Quessy, Mylène, Commission scolaire Chemin du Roy (Canada); D'Amours, Lise, Commission scolaire Des Chênes (Canada); Arsenault, Liliane, Commission scolaire de Montréal (Canada); Boisvert, Geneviève, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

En 2008, la table MELS-Université a adopté un plan d'action pour l'implantation d'un cadre de référence commun de la formation des formateurs de stagiaires. Dans la foulée de ce plan d'action, nous avons entrepris le développement d'un dispositif pour que les orientations ministérielles quant au renouveau pédagogique, l'approche culturelle de l'enseignement et le développement des compétences professionnelles soient prises en compte par les acteurs concernés. Nous avons construit ce dispositif autour d'un ensemble d'exemples, sur vidéo, de pratiques d'accompagnement et d'encadrement du stagiaire afin d'illustrer les interactions complexes au sein de la relation entre l'enseignant associé et le stagiaire. Ces situations authentiques sont généralement perçues favorablement par les enseignants qui y voient une dimension concrète et y reconnaissent une richesse et une signification particulière. Puis, nous avons ensuite inséré ces exemples dans des activités de formation qui visent à

favoriser le développement d'une posture réflexive. L'objectif de cet atelier de travail est de poursuivre la réflexion sur l'exploitation des cas sur vidéo dans le contexte de formation des enseignants associés. Contribuent-ils au développement des habiletés d'observation et d'interprétation des pratiques et à la mise en oeuvre d'un accompagnement efficace ? Sur le plan de l'engagement dans le processus de développement professionnel, comment les exemples de pratiques sur vidéo peuvent-ils constituer des affordances qui invitent à réfléchir sur ses propres pratiques et à les enrichir ? Plus généralement, comment peuvent-ils contribuer au développement des compétences visées par le cadre de référence commun ? Et finalement, comment un tel dispositif peut-il également contribuer à la construction collective de l'expertise des formateurs de stagiaires et à l'évolution de ce rôle déterminant dans la formation des futurs enseignants.

Atelier

Local: 2223 Albert-Tessier

L'université, lieu d'apprentissage

évaluation, situations-problèmes, approche par compétences

Approche Par Compétences (APC) et Evaluation Clinique Objective Structurée (ECOS). Quelle place pour les acquis d'apprentissage dans la formation académique ?

**Responsable de l'atelier: Luc Canautte, Haute Ecole Robert Schuman (Belgique);
Équipe Qualité, soins infirmiers, HERS (Belgique)**

Résumé

La section des soins infirmiers de la catégorie paramédicale de la Haute Ecole Robert Schuman voudrait présenter la mise en oeuvre qu'elle a effectuée de l'approche par compétences (APC) au travers d'un outil d'évaluation spécifique, dénommé ECOS.

L'ECOS est un instrument d'Evaluation Clinique Objective Structurée (ECOS). La réflexion à partir de l'ECOS a permis de réfléchir en vue d'équilibrer, à travers les contenus définis et les méthodes pédagogiques choisies, d'une part les connaissances à maîtriser, d'autre part les manières de les mobiliser pour développer des habiletés et des compétences transférables. Dans le cadre de notre intervention, nous citerons plusieurs exemples concrets. Dans un certain nombre de cours, qu'ils soient théoriques ou pratiques, les professeurs proposent des situations-problèmes, à partir desquelles des notions-clés sont dégagées grâce à la triade contextualisation - décontextualisation - recontextualisation. Les étudiants sont donc confrontés à de véritables problèmes à résoudre et à des opérations mentales qui initient des transferts de connaissances et de compétences. Le besoin de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche devient ainsi le moteur de l'apprentissage des étudiants. Ceux-ci font alors l'expérience que le transfert ne constitue pas seulement la phase finale de l'apprentissage, mais qu'il peut être présent tout au long de celui-ci (1) et que ce n'est « pas le simple transfert d'une compétence acquise de A vers B, mais la capacité de « se transporter » à travers des situations discontinues et hétérogènes, sans cesse à reconstruire »(2).

(1) TARDIF, J., Le transfert des apprentissages, Montréal, Les éditions logiques, 1999, p 34-35.

(2) ASTOLFI J.P., 1994, in MORISSETTE R., Accompagner la construction des savoirs, Montréal, Chenelière Education, 2002.

Atelier

Local: 4211 Albert-Tessier

L'université, lieu de formation

dispositif hybride, enseignement, apprentissage

Caractériser son dispositif de formation hybride pour en questionner les effets sur l'apprentissage et l'enseignement

Responsable de l'atelier: Geneviève Lameul, Université Rennes 2 (France)

Intervenant: Nagels, Marc, Université Rennes 2 (France)

Résumé

L'atelier s'adresse prioritairement à toutes les personnes qui utilisent des dispositifs hybrides de formation (enseignant-e-s, ingénieur-e-s, conseiller-e-s, apprenant-e-s)

On entend par dispositifs hybrides, des dispositifs qui articulent à des degrés divers des phases de formation « en présence » et « à distance » soutenus par des plateformes informatiques d'enseignement à distance (Moodle, Acolad, Claroline/iCampus, Dokeos,

Spiral, Lams, Esprit). « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. » (Charlier, Deschryver et al., 2006).

Dans une volonté pragmatique d'offrir un cadre compréhensible et utilisable par les enseignants, l'atelier proposera aux participants, dans un premier temps, de situer leur dispositif de formation selon ses caractéristiques pédagogiques, organisationnelles et matérielles.

Les dimensions innovantes caractéristiques de ces dispositifs seront plus particulièrement étudiées : modalités d'articulation des phases présentielle et distantes, accompagnement humain, formes de médiatisation et médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique, degré d'ouverture.

S'en suivra une discussion sur les effets potentiels du type de dispositif décrit sur le développement professionnel des enseignants et sur l'apprentissage des étudiants.

En prenant appui sur les résultats de recherche émanant du projet européen Hy Sup (<http://hy-sup.univ-lyon1.fr/>), quelques pistes de développements possibles seront élaborées.

Cet atelier s'inscrit en complémentarité du symposium proposé par Peraya, D. , Charlier, B. et Lebrun, M. Quels sont les effets des dispositifs hybrides sur les processus d'apprentissage d'une part, sur le développement professionnel des enseignants d'autre part

Pour préparer l'atelier, quelques références :

Col. Hy Sup (2011) Vers une typologie des dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : une typologie des dispositifs hybrides, Distances et Savoir n°1/2011, vol.9

<http://hy-sup.univ-lyon1.fr/>),

Lameul G., Eneau J., Charlier B., Deschryver, N., Lebrun. M., Liétart A., Peltier, C., Peraya D., Ronchi A. & Villiot-Leclercq, E. (2011) Effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel. Elaboration d'un cadre conceptuel et méthodologique dans la recherche Hy-Sup, colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Angers

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D., Villiot-Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? 23e Colloque de l'ADMEE, Paris, 12-14 janvier. <http://www.admee2011.fr/programme.html>