CONGRÈS INTERNATIONAL de pédagogie universitaire AIPU

du 14 au 18 mai 2012

Programme complet

Actes du colloque

UQTR Université du Québec à Trois-Rivières

CRÉ de la Mauricie Conférence régionale des élus

Québec bonjourquebec.com

PROGRAMME COMPLET ET ACTES- TROISIÈME 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 section, les commmunications sont en ordre de session. Les sous-thèmes sont identifiés, de même que les mots-clés. Veillez 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
Responsible 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 XXIe 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 expérientiels 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*	Conférence d'ouverture *L'altermondialisme des savoirs* 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	Arrivée des congressistes	Dîner	Dîner	Dîner Communications par affiches **Salon des exposants** (12 h à 17 h)	Dîner Communications par affiches **Salon des exposants** (9 h à 16 h)	Dîner
14 h à 15 h 30	Inscription au congrès (16 h à 19 h) Inscription aux activités socio-culturelles	**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 *Les universités de demain : entre mondialisation, "webisation", diversité et équité* 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	

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 sociopolitico-éducative.

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 decoopération 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).

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu de formation

genre, formations, style d'enseignement

Étude comparative des styles d'enseignement coopératif et autoritaire chez les enseignants stagiaires

Khiari, Slim, ISSEPS (Tunisie)

Résumé

Les styles d'enseignement sont employés lors de la pratique de l'Éducation Physique et Sportive. Ils devraient conditionner et orienter la démarche pédagogique de l'éducateur, tout au long du processus d'enseignement, afin de favoriser un apprentissage le plus optimal possible. Un questionnaire administré à 80 enseignants stagiaires hommes et femmes pour 27 sports individuels et 27 sports collectifs. Le logiciel SPSS a traité les données, décelant en particulier le Khi-carré et la co-variance.

Hypothèses :

Hypothèse 1 : le style autoritaire et répressif domine les stratégies d'enseignement des enseignants débutants pour permettre un apprentissage optimal et une implication importante des élèves dans la séance d'EPS.

Hypothèse 2 : l'effet de genre et nature de sport enseigné influent les choix des styles d'enseignement et l'adoption des stratégies d'enseignement par l'enseignant débutant.

Hypothèse 3 : les styles reproductifs sont considérés plus efficaces que les styles productifs, à l'égard des enseignants stagiaires, dans le processus d'apprentissage.

Objectif de la recherche:

Vérifier si l'appropriation la plus optimale de connaissances est possible, en impliquant activement l'apprenant dans l'apprentissage et en variant les styles d'enseignement.

Résultats et conclusion: Le style autoritaire s'avère le plus efficace et le plus rentable. Statistiquement, il est le plus significatif et graphiquement, il est le plus représentatif. Cependant, l'enseignant oscille entre plusieurs styles pour le même groupe et parfois pour la même séance.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu d'alternance

alternance, ingénierie, mémoire

Mise en place d'un dispositif de reliance dans une formation de formateurs

Étienne, Richard, Université Paul Valéry-Montpellier 3 (France)

Résumé

Cette communication vise à présenter une stratégie mise en place pour diminuer les effets « juxtapositifs » de toute formation en alternance. Nous sommes au niveau du Master 2 (deuxième année de maîtrise). Nous avons été la deuxième université à proposer une formation universitaire de formateurs. Spécialistes de l'analyse des pratiques et de l'analyse de l'action située, nous avons créé en 2001 une formation de 336 heures à l'université + 350 heures de stage dont 300 dans le stage principal qui peut être fait chez son employeur pour une personne en activité professionnelle ou dans toute institution pour peu que la thématique de la formation y soit traitée.

Les premières évaluations ont souligné la pertinence de ce choix mais aussi mis en évidence la difficulté pour les « maîtres de stage » de comprendre la nature de la tâche prescrite à nos étudiantes et étudiants. En effet, il n'y a pas de rapport de stage mais l'évaluation se fait à travers la soutenance d'un mémoire (professionnel ou de recherche) qui sert de clé de voûte à la formation. Le maître de stage est invité à participer au jury comme évaluateur à part entière. Il ne comprend qu'à ce moment-là nos attentes. Autrement dit, nous avons eu confirmation que la personne en étude ne pouvait jouer un rôle de messager entre le lieu de stage et nous.

Nous avons décidé de consacrer deux journées de formation à la création d'un esprit de coopération entre les trois parties, l'entreprise représentée par son maître de stage, l'équipe pédagogique et l'étudiante ou l'étudiant. La première sert à finaliser le projet fin novembre ou début décembre et la seconde courant mars permet de préparer la rédaction du mémoire. Les insatisfactions ont laissé place à une progression remarquable des résultats et de la satisfaction. Les données d'entretien avec les trois parties seront présentées et discutées.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

recherche-action, apprentissage en profondeur, innovation

Contribuer à la réussite professionnelle des futurs diplômés par l'apprentissage en profondeur

Lafontaine, Michael, Université du Québec à Rimouski (Canada); Galaise,Claude, Université du Québec à Rimouski (Canada); Lagrange, Bruce, Université du Québec à Rimouski (Canada); Michaud,Nancy, Université du Québec à Rimouski (Canada)

Résumé

Nos travaux, une innovation en sciences comptables, s'intéressent à l'adéquation de la formation universitaire en sciences comptables avec les exigences du marché du travail. Ces étudiants ont souvent peine à s'autoévaluer et à apporter des correctifs aux lacunes rencontrées. Bien qu'ils réussissent les examens terminaux, tous s'entendentpour dire qu'après quelque temps, peu de l'apprentissage acquis demeure. Les exigences du marché du travail font que les individus autonomes, ayant de l'initiative et capables d'utiliser les connaissances acquises dans divers contextes connaissent habituellement la meilleure évolution. Les écrits présentent différentes approches à l'apprentissage, dont l'apprentissage en surface,stratégique et en profondeur. Une stratégie pédagogique favorisant l'apprentissage en profondeur apparait comme un moyen contribuant à développer chez nos étudiants les caractéristiques recherchées sur le marché du travail. Ce cadre théorique, élaboré en début du processus de recherche, se veut le point de départ de la théorie qui se développe tout au long de la réalisation de notre recherche-action. Que faire en tant que professeurs pour favoriser des apprentissages permettant le développement des étudiants pour qu'ils deviennent des professionnels ayant une contribution significative pour la société? Notre objectif était d'identifier, tester et développer des stratégies d'enseignement favorisant ces apprentissages chez les étudiants. Pour viser l'amélioration continue de nos pratiques d'enseignement, nous avons choisi d'effectuer ces travaux dans le cadre d'une recherche-action, chaque chercheur complétant un journal de bord après les activités d'enseignement. Un modèle d'analyse en groupe avec un comité de validation a permis l'analyse des données. Ces travaux ont permis de créer notre propre théorie de la pratique en incorporant des

éléments provenant de la théorie existante et reconfigurée selon nos contextes.Nos observations indiquent que nous avons influencé positivement le processus d'apprentissage des apprenants et amélioré notre pratique enseignante par les effets de la réflexion continue tout au long du processus.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

lien recherche-enseignement, professionnalisation, transdisciplinarité

Former des conseillers en élevage dans le cadre d'une licence professionnellle : l'intérêt d'une approche par la recherche

Apper-Bossard, Emmanuelle, Pres Lunam - Groupe École Supérieure D'agriculture D'angers (France); Ingrand, Stéphane, Saint-Genes Champanelle (France)

Résumé

Les métiers du conseil en élevage sont complexes et les compétences requises relèvent de plusieurs disciplines : ils demandent des connaissances théoriques et pratiques sur les plans techniques, économiques et sociaux. Ils font appel à des approches méthodologiques telles que le diagnostic, la résolution de problèmes, mais aussi à l'interaction avec les éleveurs pour l'identification des problèmes à traiter. Afin de former des étudiants en licence professionnelle option métiers du conseil en élevage, un module d'audit a été construit en relation étroite avec le département Sciences pour l'Action et le Développement de l'Institut National de la Recherche Agronomique (INRA SAD). Dans un premier temps, le module consiste en quelques cours théoriques de méthodologie notamment sur l'écoute active et la posture du conseiller. Ensuite, un chercheur présente une méthode d'audit précise mise au point suite à des travaux de doctorat. Cette méthode met en relation la perception qu'a l'éleveur de son exploitation et la gestion technique qu'il adopte au quotidien. Des groupes d'étudiants sont ensuite constitués pour faire un audit d'élevage et tester de manière expérimentale la méthode. Chaque étudiant met en application les cours théoriques reçus et les groupes restituent en classe leur expérience et leurs résultats. Ils restituent aussi aux éleveurs concernés leurs travaux sous forme d'un document professionnel coécrit par les étudiants, le chercheur et l'enseignant-chercheur. Une réunion est enfin organisée entre éleveurs, responsable technique et chercheurs. Ce travail comporte plusieurs originalités : d'abord, il est initié par la recherche et les résultats servent à nourrir la recherche menée. Ensuite, les étudiants passent de la théorie à la pratique, comprennent l'importance de la transdiciplinarité et peuvent se professionnaliser en se

confrontant à l'éleveur. Enfin, ce travail permet de renforcer le lien entre chercheur, enseignant et milieu professionnel, par l'intermédiaire des restitutions aux éleveurs et aux responsables techniques.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

transition, accompagnement, formation continue

L'accompagnement dans la formation continue des adultes à l'université, les rapports entre transition professionnelle/personnelle et formation

Zaouani-Denoux, Souâd, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

Résumé

Notre contribution participe à l'étude de l'usage de l'accompagnement d'étudiants adultes en formation continue ayant choisi la formation d'adulte comme nouvelle carrière. Compte tenu de la charte qualité mise en place par les différents partenaires en région qui incite fortement à professionnaliser l'offre de formation ainsi que de l'obligation pour les organismes de formation d'être de plus en plus responsable du devenir professionnel de leurs stagiaires, un module accompagnement individualisé a été mis en place. Celui-ci a pour objectif de faciliter les transitions professionnelles engagées par ces adultes en mettant à plat les différentes expériences vécues et de trouver la manière dont elles pourraient être valorisées dans leur future profession. Il vise à leur donner les moyens de préciser leur projet, à définir des contenus, issus de savoirs et savoir-faire personnels et à aider à l'élaboration de propositions d'interventions originales en lien avec leurs compétences et contribuant à articuler au mieux leurs expériences passées avec leur devenir. Il vise également à construire des stratégies de choix des lieux du stage pouvant favoriser l'embauche.

Sur la base des bilans effectués au cours de l'accompagnement individualisé et de l'analyse d'un corpus de douze entretiens réalisés avec des étudiants adultes en reconversion professionnelle volontaire fréquentant ce dispositif, notre étude vise à saisir les significations que l'individu attribue au contexte de formation, avec ses stratégies et ses projets. La pratique d'accompagnement individualisé fait apparaître qu'outre les appropriations, les transformations, les déplacements réalisés et les projections envisagées (Sorel, 2007), ces étudiants professionnels engagés dans une double bifurcation à la fois professionnelle et biographique (Négroni, 2005) développent des

perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables et mieux intégrées au regard de l'expérience vécue (Duchesne, 2011).

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de formation

articulation enseignement-recherche, tertiarisation formation, modèle pédagogique

La tertiarisation de la formation des enseignants : quelles conséquences pour le modèle d'enseignement par la recherche?

Rege Colet, Nicole, SUPSI (Suisse)

Résumé

Aujourd'hui, la tertiarisation des formations professionnelles implique de s'engager dans le champ de la recherche appliquée et ceci à plus d'un titre. Il s'agit, d'une part, de faire valoir un volume d'activités de recherche avec une productivité scientifique significative (publications et recherche compétitive) et, d'autre part, de développer des dispositifs de formations orientés vers l'enseignement par et pour la recherche. Les programmes d'études prévoient désormais des enseignements spécifiques à la recherche et, à l'intérieur des dispositifs de formation, l'enseignement vise à articuler recherche et enseignement. Dès lors, il est à souhaiter que les enseignants construisent des modèles pédagogiques qui reprennent le défi d'articuler recherche et enseignement.

C'est la perspective adoptée pour la tertiarisation de la formation des enseignants, là où cette formation a été portée au niveau universitaire. C'est un long processus de transformation s'inscrivant dans un changement de paradigme qui a vu des modifications par rapport aux structures institutionnelles, des réformes dans les programmes d'études et des innovations dans les dispositifs formatifs. Autant de changements qui devraient avoir un impact sur les modèles pédagogiques des formateurs d'enseignants.

La communication présente les résultats d'une recherche empirique comparative qui a été menée dans deux hautes écoles pédagogiques suisses. L'enquête s'appuie sur un modèle conceptuel élaboré par des spécialistes de la pédagogie universitaire pour examiner les représentations et expériences des formateurs par rapport à l'articulation entre recherche et enseignement. Le questionnaire qui en résulte a été administré à deux groupes de

formateurs (N_1 = 64 & N_2 = 79). Les résultats montrent que les formateurs ont une vision idéalisée de ce que devrait être l'articulation entre recherche et enseignement. Ils révèlent un fort décalage entre cette vision idéalisée et les pratiques réelles. Les résultats seront examinés à la lumière des contextes spécifiques des institutions et des cultures professionnelles dont les principes et valeurs pédagogiques implicites.

Introduction

L'enseignement *par* et *pour* la recherche est considéré comme la spécificité de l'enseignement universitaire. La problématique de l'articulation entre recherche et enseignement se trouve au cœur de nombreux débats autour du développement de l'enseignement supérieur qui, aujourd'hui, connaît une transformation en profondeur. L'articulation enseignement-recherche est un fondement de l'identité professionnelle de l'enseignant-universitaire qui doit se développer dans les deux champs d'activités tout en tissant des liens entre les domaines (Rege Colet & Berthiaume, 2009). L'équilibre n'est jamais acquis et, au gré des tensions et des réformes qui parcourent l'enseignement universitaire, l'enseignant universitaire se trouve en perpétuel quête de son identité professionnelle. En raison d'une forte concurrence et de la pression à l'excellence, il est parfois difficile de s'engager pleinement pour être à la pointe de la recherche dans son domaine tout en proposant un enseignement de qualité. Nombreux sont les enseignants à reconnaître qu'ils doivent choisir d'investir un volet, et de préférence la recherche, au détriment de l'autre.

La création, au cours des vingt dernières années, de nouvelles structures d'enseignement supérieur pour accueillir la formation professionnalisante de niveau universitaire a également remis en débat l'articulation entre la recherche et l'enseignement, opposant, pour la recherche, la recherche fondamentale à la recherche appliquée, et, pour la formation, la formation disciplinaire à la formation professionnelle. Les traditionnelles universités de recherche sont tentées de privilégier la recherche par rapport à l'enseignement alors que les universités à orientation professionnelle, par tradition elles aussi, mettent la priorité sur la qualité de la formation avant de développer la recherche appliquée.

La question des rapports entre enseignement et recherche ne peut pas être ignorée dans le discours sur le développement de l'enseignement supérieur. Il est temps aussi de s'interroger sur le sens à donner à ce qui tient lieu parfois de modèle pédagogique par défaut, l'enseignement *par* et *pour* la recherche, dans un contexte en pleine mutation. Le propos de cette communication consiste précisément à examiner les représentations et croyances d'enseignants universitaires à partir d'une étude empirique menée en Suisse. Les enseignants sondés sont des formateurs d'enseignants dans deux établissements suisses. La particularité de leur situation tient au fait que la formation des enseignants en Suisse a été tertiarisée au cours des dix dernières années et ce n'est que depuis peu que ces formateurs ont acquis le statut d'enseignant universitaire.

Nous commencerons, dès lors, par présenter le contexte de la tertiarisation de la formation des enseignants en Suisse. Nous présenterons, ensuite, un cadre conceptuel qui permet de dégager différentes modalités d'articulation entre enseignement et recherche dans les dispositifs de formation. Ces prémisses posées nous exposerons les résultats avant de conclure sur l'analyse des conceptions dominantes et une réflexion sur le développement professionnel des enseignants.

La tertiarisation de la formation des enseignants en Suisse : les principaux enjeux pour la recherche

En Suisse, la décision politique de tertiariser la formation des enseignants remonte au début des années '90. A l'origine de cette décision, il y avait la prise de conscience de la complexification de la profession d'enseignant et l'importance d'offrir une formation de haut niveau aux futurs enseignants. La Suisse se caractérise par l'absence de système éducatif, chacun de 26 cantons disposant de son système de formation avec une grande variabilité en ce qui concerne la formation des enseignants. Celle-ci était de niveau secondaire supérieur dans

certaines régions et de niveau tertiaire dans d'autres, d'importantes différences existant également entre les ordres d'enseignement. Sur le plan politique, la tertiarisation de la formation des enseignants avait également pour objectif d'harmoniser la formation professionnelle sur le plan national. Le processus de Bologne avec le passage à une formation initiale composée de deux cycles, les études de bachelor suivies des études de master, a permis de donner forme à cette intentionnalité politique et de règlementer sur, le plan fédéral, l'offre de formation des enseignants avec un bachelor pour les enseignants du pré-scolaire et du primaire et un master pour les enseignants du secondaire.

Ainsi, la tertiarisation (ou universitarisation) de la formation des enseignants était justifiée à partir de la nécessité de professionnaliser les métiers de l'enseignement. Et qui dit professionnalisation, entend désormais passage à une formation universitaire, dite formation professionnalisante, de manière à mieux articuler la théorie et la pratique, soit de faire converger les savoirs issus de la recherche et les savoirs de l'expérience (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998).

La recherche empirique et appliquée est un élément incontournable d'une professionnalisation (Wittorski, 2012). Le projet d'universitarisation est, de ce fait, associé à la capacité de créer un domaine d'études et de recherche spécifique au champ professionnel et d'occuper une niche de recherche au sein des sciences de l'éducation. En Suisse, la tertiarisation de la formation n'échappe pas à ce principe et l'avancement du projet est mesuré à l'aulne du développement de la recherche. Cette priorité à la recherche s'est manifestée de différentes manières à commencer par l'académisation des structures qui sont toutes désormais des hautes écoles pédagogiques faisant partie du paysage universitaire suisse et reconnues comme telle dans une nouvelle Loi d'encouragement des hautes écoles (LEHE). Un des impacts importants de cette tertiarisation concerne les qualifications des formateurs qui doivent désormais répondre aux mêmes exigences que les enseignants-chercheurs universitaires sur le plan des titres académiques.

Ensuite, les nouvelles hautes écoles pédagogiques ont dû se doter chacune d'un secteur de la recherche et s'engager dans des projets de recherche. Le paysage de la recherche en éducation s'en est trouvé fortement chamboulé avec l'arrivée de ce nouveau partenaire parmi les universités et leurs facultés de sciences de l'éducation et les centres cantonaux et régionaux de recherche : la compétition pour le financement de la recherche est devenue un enjeu important.

La recherche devait, finalement, se refléter dans la conception des programmes, dans les dispositifs de formation et dans les pratiques d'enseignement. En Suisse, tous les cursus de formation à l'enseignement doivent être reconnus et faire l'objet d'une évaluation externe dans le cadre d'une procédure qui s'apparente à une procédure d'accréditation. Cette reconnaissance permet aux titulaires du diplôme d'exercer la profession d'enseignant partout en Suisse alors qu'autrefois le droit de pratique professionnelle n'était valide que pour le canton où la formation avait été faite. Parmi les critères pour obtenir cette reconnaissance, la recherche occupe une place prépondérante. Le référentiel de compétences, par exemple, doit refléter la prise en compte de la recherche dans le profil professionnel. La haute école pédagogique doit également présenter son concept de formation à la recherche en éducation à l'intention des futurs enseignants. Et, *in fine*, elle doit expliciter son modèle pédagogique d'enseignement *par* et *pour* la recherche dans le cadre d'une formation professionnelle universitaire.

C'est dire l'importance, aujourd'hui, pour les hautes écoles pédagogiques en émergence de prendre position sur la place qu'elles veulent accorder à la recherche dans leurs pratiques d'enseignement. C'est au cœur de cette problématique sur le sens à donner à l'articulation enseignement-recherche que s'inscrit notre questionnement. Notre intérêt pour la pédagogie universitaire et les modèles pédagogiques implicites et explicites des enseignants universitaires a trouvé une nouvelle direction : nous avons choisi de nous intéresser aux représentations des formateurs d'enseignants, en prise avec une transformation radicale de leur identité professionnelle, invités à intégrer des dimensions de recherche dans leur pratique d'enseignement. Compte tenu des bouleversements intervenus dans leur contexte professionnel, quelles représentations ont-ils de l'articulation enseignement-recherche et quelles conséquences pour leur pratique d'enseignement ? Cette question de recherche a également été inspirée par les déclarations des formateurs eux-mêmes qui disaient ne pas avoir besoin de se former pour devenir des enseignants du supérieur. Ils estiment, en effet, maîtriser la profession d'enseignant, sans quoi ils ne

pourraient pas être des formateurs d'enseignants. De plus, ils revendiquent une spécificité au sein des enseignants-chercheurs universitaires.

Pour appréhender ces spécificités et aller à la rencontre des représentations et conceptions pédagogiques des formateurs d'enseignant, nous avons décidé de conduire une recherche exploratoire. Quelles sont les conceptions et pratiques dominantes en matière d'articulation enseignement-recherche ? Pour répondre à cette question, nous nous tournons vers les modélisations de ce qui est désigné, en anglais, sous le terme de « *teaching-research nexus* ».

Un cadre de référence pour penser l'articulation enseignement-recherche

Au cours des dix dernières années, la problématique du modèle pédagogique pour caractériser l'enseignement *par* et *pour* la recherche est devenu un thème à part entière au sein de la pédagogie universitaire (Brew, 2003 ; Griffiths, 2004 ; Robertson, 2007). Parmi les différentes approches proposées, nous avons opté pour le modèle de Healy (2005) qui, au gré de ses expériences et de ses observations des pratiques enseignantes, en propose une cartographie.

Le modèle de Healy est construit autour de deux variables: la première est la participation des étudiants qui peut être soit passive soit active, et la seconde concerne les objectifs pédagogiques poursuivis qui peuvent être orientés vers les contenus de la recherche ou vers le processus de la recherche. A partir de ces deux variables croisées, il décrit quatre modalités ou orientations pédagogiques qui sont autant de manières de concevoir l'articulation enseignement-recherche :

1. Une approche orientée vers la transmission des savoirs et des contenus de la recherche (*research-led*) qui ne requiert pas une participation active de la part des étudiants. L'attention est mise sur l'acquisition des savoirs issus de la recherche dans une discipline et, compte tenu de la passivité des étudiants, les méthodes d'enseignement sont de type transmissif (enseignement frontal) ;
2. Une approche orientée vers l'accompagnement par la recherche (*research-tutored*) : les objectifs restent les contenus de la recherche mais cette fois-ci la participation active des étudiants est requise. Les méthodes interactives (séminaires, discussions, travail en groupe) sont privilégiées de manière à engager une discussion sur la recherche et son impact ;
3. Une approche orientée vers les méthodes de la recherche (*research-oriented*) : ici, les objectifs pédagogiques portent sur le processus de la recherche et, quand la participation des étudiants est passive, la visée se limite à transmettre les principes et procédures méthodologiques de la recherche selon des modalités d'enseignement transmissif ;
4. Une approche orientée vers la pratique de la recherche (*research-based*) qui se fonde sur l'acquisition des compétences métier de la recherche par une implication directe et la participation active de la part des étudiants.

Le modèle de Healy permet de différencier les approches pédagogiques des enseignants universitaires et sert de cadre de référence pour enquêter sur les conceptions dominantes, les orientations valorisées et les pratiques enseignantes. C'est donc sur la base de ce modèle que nous sommes allées à la rencontre des représentations des formateurs d'enseignants et que nous avons conçu notre enquête exploratoire.

Une enquête auprès de formateurs d'enseignants

Pour appréhender les conceptions de l'enseignement universitaire des formateurs d'enseignants, nous avons choisi de mener une enquête auprès de deux hautes écoles pédagogiques qui venaient de conclure la première étape de leur processus de tertiarisation. La démarche était résolument exploratoire et s'efforçait de rendre explicites les modèles pédagogiques et de dégager les spécificités retenues par ces formateurs compte tenu de leur profil professionnel et du contexte institutionnel et politique qui venait de les porter au niveau de l'enseignement supérieur.

Nous avons opté pour un questionnaire inspiré de travaux similaires composé de trois parties : la première porte sur les approches pédagogiques des formateurs et reprend l'inventaire des approches d'enseignement développé par Trigwell et Prosser (2004) ; la seconde s'intéresse aux stratégies d'enseignement en reprenant des concepts de la théorie de la motivation (régulation, auto-efficacité et valeur accordée à la tâche) ; et la troisième porte sur l'attention portée à la recherche dans la pratique enseignante selon le modèle de Healy (2005).

Le questionnaire a été élaboré à partir d'échelles existantes ou adaptés puis traduites de l'anglais en italien et en français. Les énoncés décrivent des stratégies d'enseignement : les formateurs étaient invités à indiquer à quelle fréquence ils recouraient ou appliquaient telle ou telle stratégie sur une échelle avec quatre positions. Le questionnement portait sur les pratiques d'enseignement et non sur des conceptions abstraites. Le questionnaire a été administré auprès de l'ensemble des formateurs de deux hautes écoles pédagogiques ; en mai 2010, à Locarno qui se trouve dans la partie italophone de la Suisse et, en octobre 2010, à Lausanne en Suisse romande. Le questionnaire était en ligne et disponible pendant trois semaines. Tous les formateurs, quels que soient leur taux d'activité et statut, ont été invités à répondre au questionnaire et une relance a été faite après deux semaines pour glaner de nouvelles réponses. Les taux de réponses ont été jugés satisfaisants. Ils sont de N = 64 pour la HEP de Locarno pour un taux de réponse de 74% et de N = 79 à la HEP de Lausanne pour un taux de réponse de 41%. Après dépouillement et analyse des données, les résultats ont été présentés aux intéressés lors d'une session de travail sur l'identité professionnelle à Locarno et par l'intermédiaire d'un rapport à Lausanne.

Quelles conceptions de l'enseignement *par* et *pour* la recherche

Nous présentons, ici, les données obtenues pour la troisième partie du questionnaire qui correspond à la thématique de notre communication, les conceptions par rapport à l'enseignement *par* et *pour* la recherche. Pour ce qui concerne les deux autres parties, nous relevons que les formateurs questionnés se caractérisent par une conception de l'enseignement faisant une large place aux étudiants et à leurs apprentissages se démarquant, ce faisant, d'une approche plus fréquente auprès des enseignants universitaires, qui privilégie la transmission des contenus et le rôle de l'enseignant. Pour la seconde partie du questionnaire qui porte sur les stratégies d'enseignement, les réponses révèlent que les formateurs expriment de l'aisance par rapport à la régulation de leur enseignement et une pratique réflexive continue.

Ensemble, ces deux axes de l'enquête exploratoire indiquent que les formateurs ont une image positive de leur identité professionnelle en tant que formateur et accordent la plus haute importance à leur statut de formateur d'enseignants. Ils se considèrent comme des professionnels aguerris maîtrisant à la fois les théories et les cadres conceptuels du champ des sciences de l'éducation et disposant, par ailleurs, d'une riche expérience d'enseignement dans des domaines très variés. Ils tiennent en estime leur niveau de professionnalité et valorisent davantage leur rôle de formateur que celui de chercheur en éducation. Finalement, ils déclarent articuler enseignement et recherche au quotidien. Quelles sont, parmi les orientations identifiées par Healy (2005), celles qui sont rapportées par ces formateurs ?

Le questionnaire propose, en tout, 18 items ou énoncés pour décrire les quatre orientations pédagogiques du modèle de Healy avec une échelle de réponse en 4 positions :

- 6 items pour l'approche *research-led* : transmission des données de la recherche ;
- 5 items pour l'approche *research-tutored :* accompagnement par la recherche ;
- 4 items pour l'approche *research-oriented :* méthodologie de la recherche ;
- 3 items pour l'approche *research-based :* métier de la recherche.

Le premier graphique indique les scores moyens calculés pour chaque orientation en différenciant les réponses fournies dans les deux hautes écoles pédagogiques de l'enquête. Le score moyen est établi à partir des scores obtenus pour les items ou énoncés associés à l'orientation.

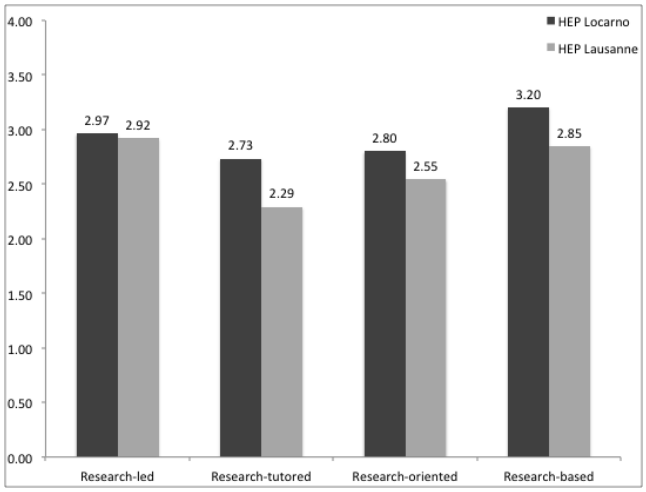


Figure 1 : Scores moyens obtenus pour les quatre approches de l'articulation enseignement-recherche. Comparaison entre la HEP Locarno et la HEP Lausanne

Les scores sont légèrement plus élevés chez les formateurs de la HEP de Locarno où le taux de réponse est également plus élevé (75% contre 41% à la HEP Lausanne). Il est intéressant de constater que l'approche centrée sur le métier de la recherche est très plébiscitée obtenant, à Locarno, le score le plus élevé et la deuxième position chez les formateurs de Lausanne. L'approche centrée sur la transmission des savoirs issus de la recherche éducative est valorisée par les formateurs des deux hautes écoles et reflète le souci d'établir des liens entre la pratique professionnelle et les savoirs théoriques. C'est l'approche par l'accompagnement à la recherche qui obtient le score le plus bas. Cette approche implique que l'enseignant fasse référence à ses propres recherches et y associe ses étudiants. Dans la mesure où les formateurs d'enseignants n'ont pas encore tous développé une activité de recherche, il n'est guère étonnant que cette approche soit délaissée. Il en est de même pour l'approche orientée vers la méthodologie de la recherche qui suppose une pratique confirmée de recherche et une maîtrise des méthodes ce qui est loin d'être le cas de ces nouveaux enseignants universitaires.

Reste, cependant, à comprendre ce plébiscite d'une approche centrée sur les compétences professionnelles en matière de recherche qui est considérée comme la forme la plus aboutie d'enseignement *par* et *pour* la recherche. Cette forte valorisation des compétences métier est dissonante par rapport au discours des formateurs entourant le projet de tertiarisation de la formation des enseignants où ils questionnent régulièrement la pertinence de la recherche dans la formation professionnelle. Nous y reviendrons plus loin dans la discussion.

Le deuxième graphique détaille la variabilité des réponses pour les deux groupes de formateurs pour chacune des quatre approches. Sous forme de barres, il indique l'étendue de 70% (en clair) des positions autour de la valeur centrale et les 15% restant (en foncé) à chacune des extrémités.

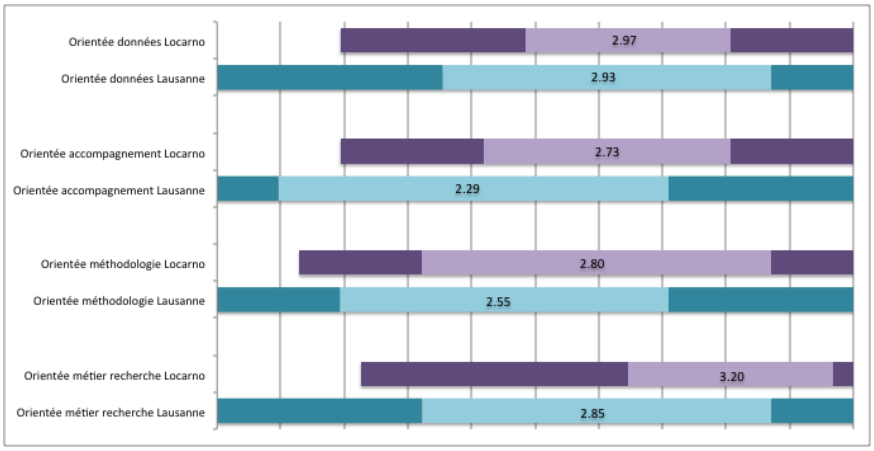


Figure 2 : Distribution des scores pour les quatre approches de l'articulation enseignement-recherche. Comparaison entre la HEP Locarno et la HEP Lausanne

Cette comparaison met en évidence que les réponses individuelles des formateurs de Lausanne couvrent l'ensemble de l'échelle de valeurs alors que les positions des formateurs de Locarno s'orientent vers les valeurs en haut de l'échelle. En outre, les positions des formateurs de Lausanne sont plus hétérogènes avec un plus grand empan autour de la valeur centrale que celles de formateurs de Locarno qui paraissent plus compactes. Nous en déduisons une plus grande variabilité dans les conceptions et pratiques chez les formateurs de Lausanne qui peut être mise en relation avec l'hétérogénéité du corps enseignant du point de vue de l'expérience antérieure et du parcours académique. Le corps enseignant de Locarno présente une plus grande homogénéité tant en ce qui concerne le profil académique que le parcours professionnel ce qui explique, peut-être, des prises de position plus proches.

Discussion : une vision idéaliste ?

Que peut-on dire sur les pratiques d'enseignement de ces formateurs d'enseignants et sur leur modèle pédagogique informé, selon leurs dires, par une didactique professionnelle spécifique aux métiers de l'enseignement ? Bien que les items du questionnaire demandent aux répondants de reporter des éléments concrets de leur pratique enseignante, on est en droit de se demander si les données ainsi récoltées reflètent réellement la pratique ou si, au contraire, elles illustrent plutôt une vision idéalisée de ce que devrait être l'articulation enseignement-recherche dans une institution de formation professionnelle universitaire, de surcroît en cours de tertiarisation. Ce sont les scores élevés pour la quatrième approche orientée vers la formation à la recherche et aux compétences métier qui nous invitent à nuancer l'interprétation à donner aux résultats.

Il convient, en effet, d'éclairer les réponses à partir d'aspects socio-culturels et politico-institutionnels. Nous savons, par exemple, que les formateurs d'enseignants, devenus depuis peu des enseignants du supérieur, accordent plus de valeur à la culture professionnelle qu'à la culture académique, le plus souvent, parce qu'ils en ignorent les contours. Contrairement aux enseignants universitaires, ces formateurs présentent une forte allégeance à leur mission de formation et ne se reconnaissent pas ou peu dans la peau d'un chercheur. Avant même de questionner la valorisation des activités de recherche, il convient d'aller à la rencontre de leurs conceptions de ce qu'est la recherche éducative et de leurs possibles contributions dans le domaine.

Nous n'excluons pas que les réponses expriment, en fait, un discours que nous qualifions volontiers de « académiquement correct ». En effet, en raison de la transformation en profondeur des institutions de formation des enseignants, la recherche en éducation et son développement sont considérés comme la clé de voute du projet politico-institutionnel de tertiarisation. Le développement de la recherche est examiné sous toutes ses dimensions, dans l'organisation institutionnelle, dans les profils du corps enseignant, dans les plans d'études et dans les pratiques pédagogiques. Dès lors, nos résultats mesurent peut-être bien davantage l'adhésion à ce discours dominant qui permet aux enseignants de faire savoir qu'ils ont compris la priorité accordée à la recherche et la vision qui guide le projet de tertiarisation. Les déclarations récoltées par l'intermédiaire de ce questionnaire contrastent singulièrement avec d'autres observations du terrain qui indiquent de manière répétée que la recherche en éducation est peu investie par les formateurs d'enseignants. Ils témoignent même d'une forme de complexe d'infériorité vis-à-vis des chercheurs en éducation et expriment des difficultés à comprendre ce qu'est la recherche en éducation. *In fine*, ils rendent compte de leurs difficultés à modifier la perception et la conception de leur profil professionnel et à s'engager dans un processus de transformation identitaire.

Conclusion, un projet en développement

Notre recherche exploratoire autour des représentations et conceptions de formateurs d'enseignants ayant acquis depuis peu le statut d'enseignant universitaire est riche en informations quant à leur identité professionnelle et à leurs perspectives de développement professionnel. Le double profil académique qui implique de s'engager à la fois dans des activités de formation et dans des activités de recherche n'a pas encore été assimilée par cette

nouvelle communauté d'enseignants. Les premiers éléments recueillis permettent de constater la diversité des représentations et des modèles pédagogiques. Une approche pédagogique socioconstructiviste orientée vers les apprentissages des étudiants est fortement plébiscitée, ce qui est cohérent avec les objectifs de formation inscrits dans les référentiels de compétences des cursus professionnels qui mènent à l'enseignement. Les conceptions et perceptions des formateurs sont ainsi cohérentes avec les contenus qu'ils développent dans leurs enseignements. Or, le modèle pédagogique d'enseignement *par* et *pour* la recherche reste encore d'ordre théorique et il peine à se concrétiser soit dans la conception des plans d'études, soit dans les stratégies d'enseignement et dans les interactions avec les étudiants.

Il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour transformer ces intentions défendues, par ailleurs, par tous ceux qui croient en la tertiarisation de la formation des enseignants. Il faut accorder du temps à la transformation et reconnaître qu'un tel changement de perspective ne se fait pas simplement en déclarant qu'une formation professionnelle est désormais universitaire. Bien des principes et valeurs sont à mettre en discussion pour favoriser le changement d'orientation à commencer par la légitimité et la pertinence d'un modèle pédagogique basé sur la recherche pour la formation professionnelle des enseignants. Nous souhaitons que les résultats de cette étude exploratoire puissent servir à ce débat.

Bibliographie

Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry based teaching and learning in higher education, *Higher Education Research and Development, 22*(1), 3-18.

Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus. *Studies in Higher Education, 29*(6), 709-726.

Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of the inquiry-based learning. In: R. Barnett (Ed.), *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching,* Maidenhead: Open University Press.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Dir.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.

Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (Vol. 13, pp. 137-162). Bruxelles: de Boeck.

Robertson, J. (2007). Beyond the 'research/teaching nexus': exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education, 32*(5), 541-556.

Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review, 16*(4), 409-424.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire: quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 28*(1). (En ligne) Repéré à: ripes.revues.org

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

formation eLearning, programme interuniversitaire, tutorat

Elearn² : histoire de la mise en place d'un dispositif de formation en ligne

Batier, Christophe, Université Claude Bernard Lyon1 (France); Bachy, Sylviane, Université Catholique de Louvain (Belgique); Douzet, Céline, Université Claude Bernard Lyon1 (France); Lebrun, Marcel, Université Catholique de Louvain (Belgique); Flavia Hinmel, Université Claude Bernard Lyon 1

Résumé

Cette proposition montre le travail réalisé entre deux universités pour mettre en place une formation pédagogique à distance destinée à des personnes qui souhaitent développer elles-mêmes une formation à distance et en ligne.

Cette formation de 10 ECTS est organisée conjointement par l'Université Catholique de Louvain (Institut de pédagogie universitaire et des multimédias) en Belgique et l'Université Claude Bernard Lyon 1 (service iCap) en France.
Le parti pris de ce dispositif est de combiner le « eLearning comme apprenant » et le « eLearning comme enseignant ». Il s'agit de faire vivre aux participants une véritable formation en ligne tout en les accompagnant pas à pas dans l'acquisition des compétences nécessaires à la construction d'un dispositif de formation en ligne.

La formation eLearn2 :

- est un des aboutissements de la collaboration entre l'équipe de l'IPM et d'iCap depuis 2008

- répond aux besoins de flexibilités spatiale et temporelle demandés par les participants généralement déjà engagés dans d'autres activités professionnelles

- répond aux demandes répétées de personnes intéressées mais qui sont géographiquement délocalisées (Réunion, Madagascar, Afrique, etc.)

- fait sienne le principe d'isomorphisme en proposant une formation en ligne à la mise en ligne de formations

- est fondée sur des principes et modèles pédagogiques éprouvés et issus de la littérature scientifique et pratique en matière de formations

- répond aux critères de qualité des formations universitaires

- propose deux environnements de travail différents (Claroline à l'UCL et Spiral Connect à Lyon1) mettant en avant la portabilité de cette formation dans des espaces numériques de formation différents et l'importance des considérations pédagogiques préalables à l'instrumentation technologique

- est orientée vers l'accompagnement des participants vers la construction concrète et effective de formations « prêtes à l'emploi » à l'issue de la formation ici proposée

- et contribue à l'expérimentation, la construction et l'évaluation de dispositifs de formation cohérents avec la société numérique et les attentes de la formation toute la vie durant (LifeLong Learning)

Nous présenterons l'histoire de cette formation et son contenu. Ensuite nous proposerons un retour sur l'expérience des tuteurs via l'outil SWOT.

Mots-clés : Formation eLearning, programme interuniversitaire, tutorat

Introduction

Deux institutions avec la même finalité

Depuis 2002, l'Université Lyon 1 s'est engagé dans une politique ambitieuse autour de l'accompagnement pédagogique et du développement des TICE. Né de cette volonté, le service iCap1 a pour mission

- de proposer aux enseignant-e-s de nouveaux outils adaptés pour l'enseignement,

- de former les enseignant-e-s et de les accompagner au changement,

- d'innover, conseiller et expérimenter,

- d'évaluer les dispositifs pédagogiques et les formations.

Créé en 1995, l'IPM[2] a pour finalité de soutenir la qualité de l'enseignement et de la formation à l'Université de Louvain-la-Neuve. Deux missions principales lui sont attribuées :

-accompagner le développement professionnel des enseignants

[1] http://icap.univ-lyon1.fr/
[2] http://www.uclouvain.be/97722.html

-soutenir l'innovation en pédagogie universitaire, notamment à travers les TICE et le eLearning.

Des formations en présentiel semblables

Depuis 2002, le service iCap propose aux enseignants de Lyon 1 un plan de formation aux technologies pour l'enseignement et des accompagnements personnalisés pour prendre en main la plateforme pédagogique Spiral développée par le service. Des journées d'accueil et de formation des nouveaux enseignants sont organisées chaque année. Trois thèmes sont abordés depuis la première édition de ces journées : la pédagogie universitaire, l'évaluation des enseignements et les TICEs.

La plateforme pédagogique a rapidement connu un grand succès d'utilisation mais force est de constater que 80% des enseignants qui utilisent la plateforme ne font que du dépôt de fichiers ; ceux intéressés par d'autres fonctionnalités (utiliser les outils réflexifs, de communication, de travail collaboratif, etc.) ont pu trouver de l'aide en contactant les membres de l'équipe iCap, en assistant aux formations prévues dans le plan de formation ou se sont formés tout seul mais il n'existait pas de réelle formation pour concevoir entièrement des formations en ligne. L'accompagnement se fait au cas par cas, selon les demandes des enseignants intéressés.

Depuis les années 2000, l'IPM propose plusieurs formations qui visent à l'intégration des technologies dans les dispositifs d'enseignement. Plusieurs modalités ont été proposées pour répondre au mieux aux besoins des enseignants de l'université. Du conseil personnalisé, aux formations pratiques pour utiliser la plateforme iCampus (Claroline), les formateurs proposent chaque année une nouvelle palette d'outils et d'usages qui tiennent compte des innovations technologiques.

Depuis plus de 5 ans, un cycle de formation en eLearning est proposé aux enseignants. Ce cycle se compose de deux parties. La première propose de se mettre à la place des étudiants. Pendant 4-5 séances, l'enseignant vit le eLearning côté apprenant. Il doit rechercher des informations sur le WEB2.0, participer à des travaux de groupes à distance, suivre des parcours pédagogiques et utiliser des outils de visio-conférence. Ces usages sont discutés en séances en présentiel. La seconde partie permet aux participants de réfléchir à leur dispositif de formation. Plusieurs séances en présentiel présentent des modèles théoriques. Entre les séances, les participants doivent appliquer ces apports sur leur projet de formation.

Les premières collaborations entre IPM et Lyon 1

C'est lors de l'AIPU 2007 à Montréal que Christophe Batier et Marcel Lebrun se sont rencontrés. Ils ont collaboré ensemble à plusieurs projets de recherche.

- Res@tice (2008-2010) soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie. Ce projet de recherche « Le connectivisme… jusque où ? Observation et analyses d'usages, d'un côté à l'autre de la méditerranée » avait pour objectif le partage et la mutualisation des expériences et des savoir-faire des acteurs de l'enseignement supérieur francophone partageant une conception pédagogique inspirée du connectivisme.
- Hy-Sup (2010-2012) [3] : « Dispositifs hybrides : nouvelles perspectives pour une pédagogie de l'enseignement supérieur ». Ce projet vise à mieux comprendre les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur ; une typologie des dispositifs hybrides et une analyse des effets sur les apprentissages des étudiants, sur le développement professionnel des enseignants et sur les effets organisationnels ont pu être dégagées.

Suite à ces différentes collaborations, l'idée du diplôme commun « eLearn² - Se former en ligne pour former en ligne » a vu le jour.

[3] Hy-Sup : http://hy-sup.eu

Mise en place de la formation

Une équipe s'est composée dans chacun des services iCap et IPM pour travailler à la création du diplôme commun. L'objectif de ce diplôme est de proposer aux apprenants une véritable formation en ligne pour développer les compétences nécessaires à la conception de leur propre dispositif de formation à distance et à l'innovation de leurs enseignements cohérents avec la société numérique et les attentes du *Lifelong-Learning*)

Une nouvelle façon de faire s'impose pour un enseignement et un apprentissage en ligne de qualité.

Ce dispositif de formation a été créé à partir de l'articulation de :

1) deux formations hybrides du Cycle elearning existant à UCL pour n'en proposer qu'une, entièrement à distance.
   a) **Vivre l'eLearning comme apprenant** (*Comprendre les différents ingrédients et outils d'une formation en ligne pour construire un dispositif en tenant compte des exigences d'un apprentissage en ligne* ») et

   b) **Vivre l'eLearning comme enseignant** (*Construire un projet de formation en identifiant la valeur ajoutée de l'eLearning dans la formation, en choisissant le type d'eLearning en fonction des besoins et des contextes et en exploitant les facteurs de motivation et d'engagement des étudiants.)*

2) deux environnements différents de travail (Claroline à l'UCL et Spiral Connect à Lyon1)

Les équipes (Lyon 1 : Christophe Batier, Anne-Marie Perraud dans un premier temps pour la conception et la scénarisation puis Flavia Hinmel, Céline Douzet pour la réalisation et le tutorat ; UCL : Marcel Lebrun, Sylviane Bachy) se sont rencontrées plusieurs fois début 2011 afin de réaliser l'analyse des besoins, d'explorer les enjeux et les contraintes de la mise en place de cette formation en ligne, et de définir les objectifs et la durée de la formation. Nous avons défini les modules de la formation, la progression pédagogique, la scénarisation, les méthodes, les activités, les outils, et l'évaluation. Une attention particulière a été portée sur le suivi et l'accompagnement des participants, la formation visant la mise en place de projet d'enseignement en ligne pour chaque participant, en lui proposant un accompagnement personnalisé de son tuteur.

Les équipes se sont partagées la conception des différents modules et des réunions mensuelles se sont faites à Louvain pour présenter, modifier, adapter comparer, et harmoniser chacun des modules. La mise en place du diplôme a demandé un an de conception et de collaboration.

Pour développer chacun des modules, il a fallu sélectionner les ressources pertinentes, veiller à diversifier les formats des ressources afin de proposer aux apprenants les modalités qui leur conviennent le plus (vidéo, articles, diaporamas, animations Flash, etc). Des activités ont été scénarisées et créées en prenant en compte différentes modalités (activités individuelles/de groupe, activités asynchrone/synchrone) et utilisant différents outils propres à chacune des plateformes, ou disponibles sur le web (wiki, blog, chat, visioconférence, etc.).

De nouvelles ressources ont été créées afin de varier les formats de diffusion, de rendre plus interactives certaines activités, de « vulgariser » certains articles de recherche peu accessibles à un public hors sciences de

l'éducation, de combiner plusieurs ressources en une. Ces nouvelles ressources sont accessibles sur Youtube[4] ou sur les sites des deux services sans besoin d'authentification.

Le diplôme est diffusé sur deux environnements de travail : Spiral Connect pour Lyon 1 et UCLine (Claroline) à l'UCL. Les deux plateformes ayant un fonctionnement différent, il a fallu adapter la présentation des ressources et certaines activités selon la plateforme. Par exemple, il a été choisi à Lyon, de présenter le cours sous la forme de blog afin de permettre aux apprenants de commenter certaines parties du cours ; à Louvain-la-neuve, les modules ont été présentés et structurés à travers des parcours pédagogiques. Un environnement personnel a été créé en parallèle pour permettre des échanges privés avec le tuteur.

Ces différentes adaptations ont été faites tout au long du projet, par des réunions virtuelles régulières, et lors des réunions mensuelles à Louvain.

La formation se compose de 7 modules répartis sur deux semestres.

La volonté a été de proposer des modules interdépendants les uns des autres. Le scénario global représenté sous forme de spirale (figure 1) rend compte de l'interconnexion des modules.

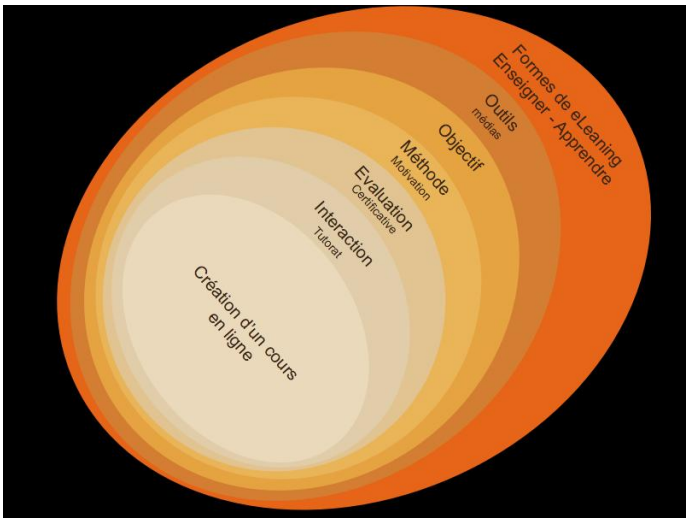


Figure 1 : Intégration des modules (réalisation S. Bachy 2011)

Les éléments les plus importants de chaque module sont repris et approfondis dans les modules suivants, des liens sont établis entre tous les modules du cours pour donner une cohérence à la formation.

Une fois le découpage en modules préétabli, des séquences hebdomadaires ont été élaborées pour structurer le travail : chaque module comprend de 2 à 4 semaines. Pour chaque semaine, nous avons détaillé les objectifs opérationnels visés, les thématiques à voir, le type et les modalités d'activités souhaitées, les ressources disponibles, les ressources à créer, etc.

---

[4] Causerie de M.Lebrun et de C.Batier ; « Le modèle pragmatique pour favoriser les apprentissages » (2011) : http://www.youtube.com/watch?v=uqnT4jlJvhY

Après avoir convenu de ce découpage, les équipes se sont partagées la conception des différents modules et des réunions mensuelles se sont faites à Louvain pour présenter, modifier, adapter comparer, et harmoniser chacun des modules.

L'équipe de Louvain est venue à Lyon fin août 2011 pour finaliser les ressources manquantes, vérifier le déroulement et effectuer les éventuelles dernières modifications. Cette réunion a aussi permis de rédiger les documents administratifs relatifs à la double certification UCL et UCBL et de fixer les tarifs identiques d'inscription entre les deux établissements. Enfin, une vidéo[5] de communication et un site web[6] pour promouvoir la formation ont été réalisés et diffusés.

Description détaillée de la formation eLearn²

La formation eLearn² est basée sur les « trois phases de l'enseignement stratégique » (Tardif, 1992) ou le processus de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation (Proulx, 1997). Des exemples de dispositifs de formation, des études de cas permettent aux apprenants d'activer leurs connaissances afin de préparer leurs apprentissages, c'est la phase de contextualisation. Des modèles théoriques, des ressources issues de la recherche en sciences de l'éducation constituent la phase de décontextualisation qui permet aux apprenants d'apprendre, d'analyser et d'assimiler les nouvelles connaissances à celles préalablement activées. Enfin, la formation s'appuie sur une phase de recontextualisation où l'apprenant doit appliquer ses nouvelles connaissances ou compétences dans une nouvelle situation, ici la construction de son dispositif de formation en ligne, afin de favoriser le transfert de connaissance et la construction de nouveaux savoirs.

Le premier module présente les principaux concepts de la formation sur lesquels on s'appuiera tout au long de la formation. Les participants sont amenés à réfléchir sur l'elearning et sa valeur ajoutée, sur l'alignement constructiviste, et sur l'importance de la motivation dans une formation en ligne. Ils analysent ensuite l'apprentissage et l'enseignement au moyen des cinq composantes du modèle pragmatique pour favoriser les apprentissages ou modèle IMAIP (Informations, Motivation, Activités, Interactions, Productions) proposé par Marcel Lebrun.

"Les cinq composantes présentées constituent des ingrédients importants des dispositifs pédagogiques mis en place par l'enseignant." (Lebrun 2005).

[5] http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=VKoB1uhoXoA
[6] http://www.elearn2.eu/

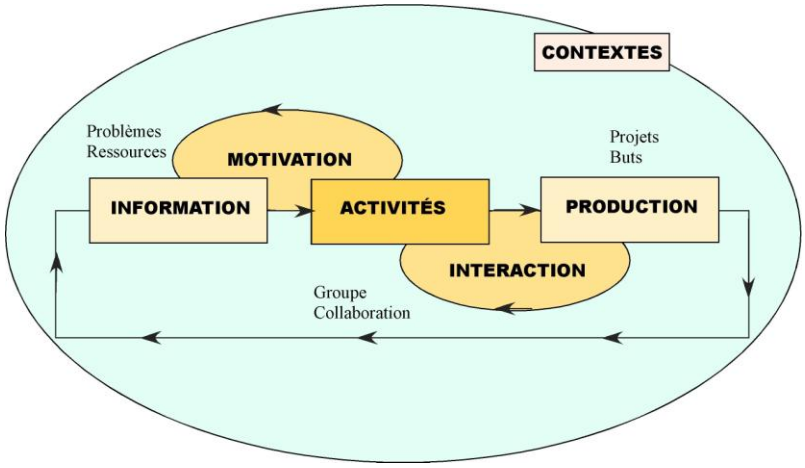


Figure 2 : Modèle IMAIP - Les facettes du processus d'apprentissage : Une organisation possible (Lebrun, 2005)

M. Lebrun l'explique lui-même :

"Il ne s'agit ni d'un modèle de l'apprentissage visant à définir les modes d'appropriation des savoirs, ni d'un modèle de construction de dispositifs ou de scénarios pédagogiques … "Mon modèle" se situe entre les deux en s'appuyant sur des facteurs d'apprentissage (ceux qui "font" l'apprentissage) et en balisant le paysage, en donnant des fondations pour la construction de dispositifs fertiles en apprentissage des étudiants. Selon moi, ce modèle est compatible avec la notion de compétences en mettant en position centrale l'**activité** de l'apprenant. Elle s'appuie sur les ressources internes et externes (**information**) et aboutit à la **production** de "quelque chose" : solutions d'un problème ou d'un exercice, synthèse d'études de cas, travail de fin d'étude, mémoire … Elle est activée par la **motivation** (perception du contexte, sens des activités …) et entretenue par l'**interaction** avec les pairs et les enseignants. " (M.Lebrun http://lebrunremy.be/WordPress/?p=241, consulté le 23 mars 2012).

Dans le module 2, **les outils techniques et les usages** sont explorés et analysés par rapport à leur valeur ajoutée dans l'enseignement. Nous analysons le rôle de la technologie au service de l'apprentissage et de l'enseignement (Motivation, méthodes, évaluation, interactions, tutorat)

" La technologie catalyse la réflexion pédagogique et les développements concomitants, les promesses de l'enseignement à distance moteur de l'apprentissage toute la vie durant peuvent être tenues dans le souci de l'efficacité de l'enseignement ». " (Lebrun, 2004)

et l'importance d'éviter de reproduire des anciennes pratiques (méthodes pédagogiques transmissives ou traditionnels par exemple) avec les nouveaux outils.

"Notre analyse apporte des évidences convaincantes que les technologies de l'information peuvent augmenter l'apprentissage quand la pédagogie est de bonne qualité et quand il y a une bonne cohérence entre les outils, les méthodes et les objectifs[7]" (Kadiyala and Crynes, 2000).

Le troisième module est consacré aux **objectifs d'apprentissage** et aux **compétences**.

"Comment faire pour que les étudiants apprennent ce qu'on veut leur faire apprendre? Comment faire pour que l'activité de l'étudiant soit en accord avec l'intention du professeur? " (Biggs, 2006).

Nul besoin de le dire, apprendre à formaliser les objectifs est essentiel afin de préciser et d'expliciter les apprentissages visés dans le cours et pour que les étudiants puissent situer leurs apprentissages.

[7] Our review provides convincing evidence that information technology can enhance learning when the pedagogy is sound, and where there is a good match of technology, techniques and objectives

Nous revenons ensuite au concept d'alignement pédagogique abordé dans le module 1, sur lequel nous nous appuyons tout au long de la formation. Il s'agit de rendre cohérent les objectifs (où voulez-vous que l'apprenant aille ?), les méthodes (comment allez-vous l'accompagner ?), les outils (avec quoi ?) et l'évaluation (comment allez-vous évaluer les apprentissages visés par les objectifs ?).

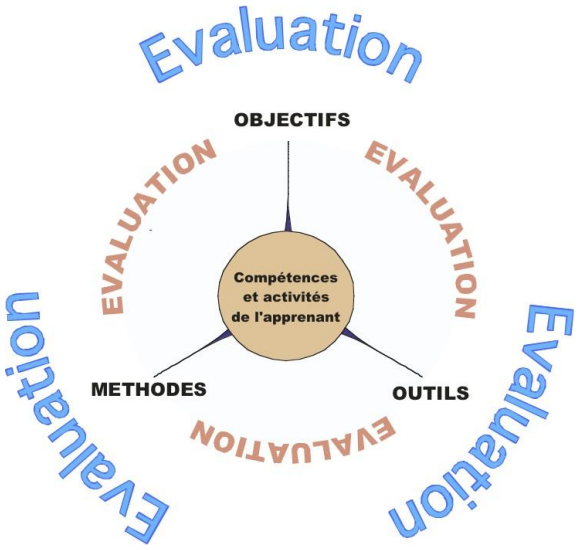


Figure 3 : Alignement pédagogique. Lebrun (2007). Adapté de Biggs (1996)

Le module quatre suit la logique d'interdépendance des modules et on s'intéresse alors aux **choix des méthodes d'enseignement** cohérentes avec les objectifs visés et les outils utilisés. Encore une fois la motivation et l'innovation pédagogique sont remises en question. Comment éviter la fossilisation des pratiques ? Les méthodes à mettre en place doivent favoriser l'apprentissage et être cohérentes avec les objectifs envisagés et avec les outils à utiliser (pour communiquer, produire, présenter ou interagir). Dans ce module les participants évaluent leur propre style d'apprentissage à partir du test ISALEM (L'Inventaire des Styles d'Apprentissage du Laboratoire d'Enseignement Multimédia) pour identifier les méthodes pédagogiques qui correspondent le plus à leur manière d'apprendre et qui généralement corresponde à leur manière d'enseigner. Cela permet aux participants d'expliciter leur manière d'apprendre et d'ainsi varier et préciser les méthodes d'enseignement.

Le module cinq propose de réfléchir à **l'évaluation des apprentissages** en ligne à finalité certificative. Comment organiser une évaluation à distance qui permette de valider les apprentissages et qui respecte les critères de pertinence, validité, et fiabilité ? Les participants sont invités à explorer différents outils d'évaluation pour vérifier en ligne l'acquisition des savoirs et des compétences. Les conceptions d'alignement pédagogique et la taxonomie SOLO qui distingue cinq niveaux de réponse des étudiants sont repris dans ce module.

Le sixième module présente l'**évaluation formative** et l'importance du tutorat et de l'accompagnement dans une formation en ligne pour maintenir la motivation et guider l'apprenant dans son apprentissage. "L'évaluation formative suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif" (Perrenoud, 2001). Dans ce

module, nous nous intéressons aux différents rôles et fonctions que doivent remplir le tuteur, aux techniques d'interactions entre le tuteur et les apprenants pour réguler les apprentissages, et aux modalités du tutorat.

Dans le module 7, nous reprenons l'esquisse du **scénario pédagogique**, envisagée lors du premier module, et peaufinée tout au long de la formation. Nous proposons aux participants de formaliser toutes les étapes de leur dispositif de formation, en précisant et détaillant le scénario pédagogique en cohérence avec les éléments vus tout au long de la formation eLearn². Les apprenants sont aussi invités à vérifier qu'ils respectent les **droits d'auteur et de diffusion** sur internet et à réfléchir à la problématique du plagiat. Nous leur proposons enfin de faire une auto-évaluation de leur dispositif et de vérifier si leur dispositif leur parait cohérent avec les objectifs visés par leur formation et si l'apprentissage des étudiants est bien au cœur de la formation.

Pour obtenir la certification, les participants doivent présenter leur dispositif de formation en ligne dans la plateforme pédagogique de leur choix ainsi que leur carnet de bord réflexif dans lequel ils ont déposé les preuves de leur apprentissage, de leur réflexion et de leur esprit critique tout au long de la formation. La participation aux activités hebdomadaires est elle aussi prise en compte.

Retour sur l'expérience 2011-2012 eLearn² - première version

Après une réunion de lancement en présentiel dans chaque service du partenariat auprès des enseignants intéressés, la formation a commencé en octobre 2011.

Trois tuteurs à Lyon (Christophe Batier, Céline Douzet, Flavia Hinmel) s'impliquent dans le suivi général et personnel des apprenants. A Louvain-la-Neuve, c'est un peu différent. Sylviane Bachy assure le suivi général de tous les participants. Chaque semaine, elle envoie les informations et les activités à réaliser aux apprenants. Elle assure le tutorat de 10 apprenants. Marcel Lebrun (puis Flavia Hinmel), Denis Smidts et Françoise Docq assurent le tutorat de 2 participants chacun. Ils interviennent uniquement dans les espaces personnels et sur les forums de discussion. Nous verrons plus loin que cette manière de faire liée à des contraintes institutionnelles serait à revoir pour le futur. Afin de garder une cohérence entre les deux pays, les ressources sont ouvertes les mêmes jours, les deux plateformes sont accessibles à tous les tuteurs pour visualiser les retours sur activités si besoin, et des contacts réguliers sont effectués. Depuis janvier 2012, Flavia Hinmel, tutrice pour le diplôme de Lyon travaille à l'UCL et permet un échange direct entre les équipes de Lyon 1 et de l'UCL. A Louvain-la-Neuve des réunions mensuelles ont lieu entre la tutrice principale et les autres formateurs. Elle présente l'évolution des modules, les nouvelles activités et partage les questions d'organisation. Une réunion virtuelle de bilan de mi-parcours a été effectuée mi-janvier entre la France et la Belgique pour faire le point sur le premier semestre et quelques adaptations ont déjà pu être effectuées. Une réunion de bilan entre les deux équipes est prévue au mois de juin. L'objectif sera d'adapter quelques activités, d'ajouter ou de retirer quelques ressources et de faire le bilan sur les évaluations d'enseignement effectuées dans chaque établissement afin d'adapter au mieux la formation aux attentes des apprenants.

Au moment d'écrire cet article nous ne possédons pas encore les évaluations des apprenants. Par contre nous avons réalisé une enquête auprès des 7 tuteurs de la formation en utilisant l'outil SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats). Nous leur avons demandé, dans un premier temps, d'émettre un avis sur les forces et les faiblesses de l'accompagnement et du suivi pédagogique des participants, élément central de la formation eLearn². Les tuteurs ont identifié de nombreux aspects positifs tout en indiquant de possibles améliorations.

Les forces

La première force citée est l'accompagnement des participants tout au long de l'année sur un projet concret, ce qui répond à un réel besoin des enseignants et leur permet d'adopter une approche par compétences, démarche qui nécessite du temps, et une plus grande contextualisation.

Les flexibilités temporelle, géographique et pédagogique de la formation se révèlent fondamentales et permettent un suivi individualisé et adapté aux besoins des participants. Les échanges entre les participants et tuteurs se font selon les préférences des participants (téléphone, visioconférence, mail, forum, eportfolio ou blog, et les tuteurs restent disponibles occasionnellement pour des rendez-vous en présentiel). Le découpage de la formation par modules permet aux participants de savoir à tout moment ce qu'ils sont censés faire et ce à quoi ils doivent aboutir. De plus, la possibilité d'accéder à toutes les ressources du module dès le début, permet à chacun d'organiser son temps de travail et d'aller au rythme qu'il désire. Le contenu exhaustif permet aux plus curieux de consulter des ressources complémentaires à chaque module et à tous les participants de choisir les ressources les plus adaptées à leurs besoins. Elearn² offre donc une flexibilité aux participants mais aussi aux tuteurs qui bénéficient d'une liberté pédagogique et temporelle quant à l'accompagnement de leurs tutorés dans la mise en place de leur formation en ligne.

Une autre force identifiée par les tuteurs est le principe d'isomorphisme sur lequel est fondée la formation. Il s'agit d'une formation en immersion : former au e-learning à travers l'e-learning. De cette manière les participants expérimentent ce dispositif de formation en ligne comme apprenant et conçoivent en parallèle leur propre dispositif d'enseignement en ligne. Dans la même idée, l'expérimentation de nouveaux outils par les participants impactent leurs habitudes et leur ouvrent de nouveaux horizons : l'utilisation du blog ou de l'eportfolio qui stimule la réflexion pédagogique ; la découverte des valeurs ajoutées de certains outils, etc.

Les faiblesses

Les tuteurs ont soulevés trois aspects à améliorer pour l'année prochaine.

Certains tuteurs évoquent un manque de temps qui leur permettrait d'assurer un meilleur suivi des participants. La surcharge de travail et le manque d'investissement institutionnel pour financer les tuteurs apparaissent comme les principales causes.

Par ailleurs, les tuteurs constatent la difficulté des participants à dégager du temps pour la formation, à utiliser les outils réflexifs de portfolio et de blog et à s'impliquer dans la formation s'ils n'ont pas de réel projet de mise en ligne d'une formation. Les tuteurs évoquent le risque d'une baisse de motivation des participants qui pourrait découler de la non clarification des échéances pour les activités, de la non visibilité des critères d'évaluation, et du manque de balises dans le champ de libertés offerts par les TIC. Cette baisse de motivation pourrait aussi venir du faible degré d'autonomie de certains participants dans une formation entièrement en ligne mais aussi de leur emploi du temps peu flexible.

Une dernière remarque concernant l'organisation de la formation côté Louvain-la-Neuve : le partage du suivi entre la tutrice générale qui organise la formation et assure le suivi de tous les participants sur les activités de la formation et les tuteurs particuliers qui accompagnent les participants dans leurs projets a engendré des difficultés dans les suivis. Les tuteurs de projet ne sont pas forcément identifiés comme tels et les participants ont plutôt tendance à contacter la tutrice générale. Cette confusion autour des rôles des différents tuteurs et le manque d'implication des tuteurs de projet au processus de formation globale créé des situations inconfortables et joue sur la motivation et l'implication des tuteurs de projet dans le suivi de leurs tutorés. Par ailleurs, la tutrice générale a l'avantage de bien connaitre le contenu de la formation, ce qui lui permet de pouvoir guider le reste des tuteurs afin d'assurer un suivi de qualité. Evidemment cette distance entre concepteur et tuteur ne peut se réduire que si les tuteurs ont la réelle opportunité et le temps de s'approprier le contenu de la formation.

Après avoir analysé les leviers et les obstacles concernant le suivi des apprenants dans la formation, nous nous sommes ensuite intéressés aux réponses des tuteurs concernant les opportunités et les menaces institutionnelles pour le développement de la formation eLearn² et des probables formations futures en ligne.

Les opportunités

Lorsque nous avons interrogé les tuteurs sur les opportunités qui pourraient profiter à eLearn², certains ont évoqué la réelle demande des enseignants de nos institutions qui conçoivent aujourd'hui des formations à distance pour innover et améliorer les enseignements. Ils ont aussi cité l'implication de nos institutions en matière de eLearning (concrétisée par l'investissement économique pour développer cette formation) et la réponse que pourrait être eLearn² au besoin d'augmenter le nombre de formations à distance dans nos institutions afin de faire face à la massification des étudiants et d'encourager les initiatives novatrices des enseignants. Des initiatives d'enseignants en matière d'eLearning jugées jusqu'à maintenant "marginales" deviennent des "exemples de bonnes pratiques".

Une autre force soulevée est la participation des concepteurs de la formation aux équipes de tuteurs, qui permet une vraie qualité de formation et un accompagnement des tuteurs pour répondre au mieux aux attentes des participants.

Enfin, la collaboration internationale qui a permis la conception de la formation basée sur des échanges intra et inter universitaires pour adapter régulièrement la formation serait aussi une réelle force de la formation. De plus, cette collaboration permet aux participants de eLearn² de bénéficier d'une double certification université de Lyon 1 – université de Louvain-la-Neuve.

Les menaces

Les tuteurs évoquent la difficulté de faire reconnaître aux autorités institutionnelles, les réels apports et le véritable coût du elearning car ils restent encore trop peu sensibilisés au numérique. Le travail de tuteur à distance n'est quasiment pas reconnu et cela implique une surcharge de travail pour nombreux des tuteurs qui assurent le suivi en plus de leurs autres activités universitaires. Les règlements universitaires restent encore trop rigides par rapport à la flexibilité de temps et d'espace qui caractérise le travail en ligne.

Des difficultés administratives sont venues s'ajouter : il y a eu une réelle difficulté de faire reconnaitre cette formation entièrement à distance et la mise en place de la co-diplomation fut très longue.

Enfin, l'équipe de Lyon a connu quelques changements durant la phase de conception du dispositif de formation et cela entraina du retard dans la conception. Cela a nécessité d'expliquer aux nouvelles personnes impliquées dans le projet les choix effectués, l'avancement et leur laisser le temps de s'approprier le projet pour pouvoir continuer.

Conclusion

En conclusion, cette expérience semble montrer une réponse à des demandes récurrentes de la part des enseignants mais aussi de la société numérique. Les TICE permettent de repenser les enseignements pour faire face aux nouveaux besoins de flexibilité de la formation continue.

La mise en place d'une telle formation a pu se faire grâce aux aides institutionnelles bilatérales. En effet, si à terme, le suivi se déroule sans encombre et montre de beaux résultats, la conception de formation en ligne nécessite de libérer du temps en amont chez les formateurs.

Il est intéressant de comparer les suivis pédagogiques et de considérer l'impact que peuvent avoir les concepteurs de telles formations sur le suivi et le tutorat. En effet, il ne faut pas négliger que la plupart des tuteurs, lorsqu'ils ne sont pas concepteurs de la formation doivent s'approprier les contenus pour assurer un suivi de qualité. Ils n'en n'ont pas toujours la possibilité. Se pose dès lors la question des reconnaissances institutionnelles pour les tutorats à distance à venir.

Bibliographie

Biggs, J. (2006). Teaching teaching & understanding understanding. University of Aarhus, Denmark. Partie 4.

Kadiyala and Crynes (2000). A review of literature on effectiveness of use of Information Technology in Education. *Journal of engineering education*.

Lebrun, M. (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? Bruxelles : De Boeck.

Lebrun, M. (2005). eLearning pour enseigner et apprendre : Allier pédagogie et technologie. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

Lebrun, M. (2005). Quand les technologies propulsent la pédagogie de l'apprentissage et la formation pédagogique des enseignants. *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur.*

Lebrun, M. (2007). Quality Towards an Expected Harmony: Pedagogy and Technology Speaking Together About Innovation. *AACE Journal, 15*(2), 115-130. Chesapeake, VA: AACE

Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse, IV, 25-28*.

Proulx, D. (1997). Formation par compétences au baccalauréat d'ingénierie mécanique à l'université de Sherbrooke. Conférence organisée par l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'Université Catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve).

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Editions Logiques.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

encadrement pédagogique, e-learning, plateforme Moodle

Plateforme Moodle et l'amélioration de l'encadrement pédagogique

Bennane, Abdellah, Centre de formation des inspecteurs de l'enseignement (Maroc); Chiadli, Abdellatif, Université Mohamed V- Souissi (Maroc); Oubenaissa, Laila, Centre Interuniversitaire de Recherche sur les Technologies de l'Apprentissage (CIRTA) (Canada)

Résumé

1. Contexte : le développement professionnel de qualité des enseignants est un élément crucial pour améliorer le produit de l'école moderne. Dans la plupart des cas, la finalité est l'amélioration de l'apprentissage des élèves. L'amélioration de la qualité des apprentissages est tributaire d'un accompagnement de proximité et de soutien au profit des enseignants.

Le modèle de l'encadrement pédagogique ainsi que le dispositif développé sur la plateforme Moodle repose sur le modèle de (Clarke et al ; 2002). Les trois principaux objectifs des programmes de perfectionnement professionnel sont les changements dans les pratiques de classe des enseignants, le changement dans leurs attitudes et croyances, et le changement dans les résultats de l'apprentissage des apprenants (Guskey, 2002).

Notre projet étudie les répercussions de l'usage des TICE sur la qualité du service de l'encadrement pédagogique. Un site web a été développé en utilisant la plateforme Moodle afin de contribuer à solutionner les contraintes professionnelles liées à :

- l'étendue et la géographie de la zone pédagogique ;
- la disponibilité de l'inspecteur (1 inspecteur pour environ 100 enseignants).
- le faible échange pédagogique dans la communauté enseignante.

2. Objectif : l'objectif est d'élaborer un modèle d'encadrement pédagogique qui vise à :

- contribuer à la formation continue des enseignants marocains ;
- informer les enseignants au sujet des nouveautés pédagogiques et administratives ;
- échanger des rapports et des documents au sujet des bonnes pratiques pédagogiques ;
- créer une banque de documents pédagogiques numériques en ligne ;
- créer un espace d'échange et de communication entre les inspecteurs pédagogiques et les enseignants et les enseignants entre eux pour le bien des bénéficiaires finaux de l'école.

3. Question de recherche : jusqu'à quel point le recours à la plateforme Moodle pourrait contribuer à l'évolution et l'amélioration des missions de l'encadrement pédagogique?

4. Échantillon : Il se constitue de 40 enseignant(e)s et 9 inspecteurs.

5. Instrument de recueil des données : deux questionnaires l'un pour les inspecteurs d'enseignement et l'autre pour les enseignants, contenant des questions fermées et des questions ouvertes. Les questionnaires portent sur l'utilisation de la plateforme Moodle et la communication électronique entre les enseignants et les inspecteurs, la formation continue, la documentation pédagogique et l'amélioration du modèle de l'encadrement pédagogique électronique.

6. Résultats : le modèle proposée a aidé les enseignants à améliorer leur formation continue (84%) ; contribué à l'élaboration des documents pédagogiques (74%), permis d'avoir une communication permanente entre l'enseignant et l'inspecteur (85%).

7. Mots clés : encadrement pédagogique, e-learning, plateforme Moodle

1. Introduction

1.1. Perfectionnement professionnel des enseignants

Le développement professionnel de qualité des enseignants est un élément crucial pour améliorer l'éducation moderne. Dans la plupart des cas, la finalité est l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Les trois principaux objectifs des programmes de perfectionnement professionnel sont les changements dans les pratiques de classe des enseignants, le changement dans leurs attitudes et croyances, et le changement dans les résultats de l'apprentissage des élèves (Guskey, 2002).

Le modèle de changement des enseignants basé sur ces objectifs, présente une nouvelle approche. Selon ce modèle, un changement significatif dans les attitudes des enseignants et des croyances se fait principalement après qu'elles acquièrent la preuve de l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Ces améliorations typiques à partir des changements de pratiques en classe des enseignants, résultent une nouvelle approche pédagogique, une utilisation de nouveaux matériaux ou des programmes, ou simplement d'une modification dans les procédures d'enseignement ou d'organisation de la classe.

Bien que les programmes de perfectionnement professionnel proposés varient considérablement dans leur contenu et leur format, la plupart partagent un objectif commun: « modifier les pratiques professionnelles, les croyances et la compréhension des personnes travaillants à l'école.» (Griffin, 1983).

Le point décisif est que ce n'est pas le développement professionnel en soi, mais l'expérience de mise en œuvre réussie qui change l'attitude des enseignants et des croyances. Ils croient que cela fonctionne parce qu'ils ont vu que ça marche. Ainsi, selon le modèle, l'élément clé de changement significatif dans les attitudes des enseignants et des croyances est une preuve claire de l'amélioration dans les résultats de l'apprentissage de leurs élèves (Guskey, 1989).

A noter que la majorité des programmes échouent parce qu'ils ne tiennent pas compte de deux facteurs cruciaux: (1) ce qui motive les enseignants à s'engager dans le développement professionnel, et (2) le processus de changement (Guskey, 1986).

Qu'est-ce que les enseignants espèrent gagner grâce au perfectionnement professionnel ? Des idées précises, concrètes et pratiques qui se rapportent directement à l'action pédagogique au jour le jour de leurs salles de classe (Fullan & Miles, 1992).

Les besoins demandés sont de deux ordres. (1) Des méthodes plus efficaces et plus efficientes permettent de fournir aux enseignants un feedback régulier sur les progrès d'apprentissage de leurs élèves. (2) L'exploration des attitudes des enseignants spécifiques et les croyances les plus cruciaux de l'amélioration et le développement professionnel, sans oublier l'élaboration des instruments (stratégies) permettant de mesurer ces variables

1.2. Encadrement pédagogique des enseignant(e)s

Compte tenu des changements qu'a connu le secteur de l'enseignement au Maroc tels que l'adoption des nouveaux curriculums, l'introduction des TICE, l'amélioration de la gouvernance à travers les nouvelles structures régionales (Charte nationale, 1999), il était nécessaire que la formation et l'encadrement des enseignant suivent ce changement afin de répondre aux évolutions connus dans le secteur.

Une transition a été recommandée par le passage d'une situation où les méthodes traditionnelles de l'encadrement pédagogique ont été appliquées, à une nouvelle situation par l'adoption de nouvelles méthodes, de sorte que l'inspecteur d'enseignement peut communiquer sur une base continue avec les enseignants, et permet le transfert des compétences et d'expériences en exploitation le potentiel de l'Internet et de la technologie du web 2.0 en l'occurrence, sans avoir à visiter ou tenir des réunions qui mènent dans de nombreux cas, de ne pas assurer le service de l'apprentissage. Nous croyons que l'exploitation des nouvelles technologies d'information et de communication (TIC) dans l'encadrement pédagogique peut contribuer à surmonter des contraintes et des difficultés telles que :

- Le nombre limités des inspecteurs (1090) qui supervisent des centaines de milers d'enseignant(e)s ;
- Le déséquilibre de la carte géographique de l'encadrement pédagogique où des régions connaissent une insuffisance accrue ;
- Le manque de moyens de travail (espace et matériel de bureau) dans les coordinations provinciales et régionales ;
- La multiplicité des travaux administratifs assignés à l'inspecteur d'enseignement, au détriment des fonctions réelles de l'encadrement, tel que la surveillance du travail des enseignant(e)s au détriment d'une focalisation sur la réussite scolaire sachant que 95% des visites en classe sont principalement destinés à l'évaluation du travail de l'enseignant(e).

Pour ces contraintes qui empêchent l'inspecteur d'enseignement à effectuer les tâches qui lui sont confiées comme un levier de changement et d'amélioration de la qualité du produit d'enseignement et de formation, nous avons élaboré ce projet dans le but d'expérimenter et d'exploiter la technologie de l'E-Learning pour certaines tâches de l'encadrement pédagogique, en utilisant la plateforme MOODLE, en se basant sur un modèle issue des missions de l'encadrement pédagogique au Maroc.

L'objectif est d'élaborer un modèle d'encadrement pédagogique qui vise à :

- contribuer à la formation continue des enseignants ;
- informer les enseignants au sujet des nouveautés pédagogiques ;
- échanger rapports et documents au sujet des bonnes pratiques pédagogiques ;
- publier les notes et circulaires administratives ;
- mettre une documentation pédagogique numérisée en ligne ;
- créer un espace d'échange et de communication entre inspecteur d'enseignement et les enseignants et les enseignants entre eux.

Notre projet étudie les répercussions de l'usage des TICE sur la qualité du service d'encadrement pédagogique. Un site web a été développé en utilisant la plateforme MOODLE afin de contribuer à solutionner les contraintes professionnels liés à :

- l'étendue et la géographie de la zone pédagogique ;
- la disponibilité de l'inspecteur (1 inspecteur pour environ 100 enseignants).

- le faible échange pédagogique dans la communauté enseignante.
Dans cette étude, nous allons essayer de répondre à la question centrale suivante : jusqu'à quel point le recours à la plateforme MOODLE pourrait contribuer à l'évolution et l'amélioration des missions de l'encadrement pédagogique? Pratiquement, nous allons répondre à trois sous questions : (1) les outils de communication de la plateforme peuvent-ils améliorer les missions de l'encadrement pédagogique ? (2) la plateforme Moodle peut-elle contribuer à la formation continue des enseignants ? (3) la plateforme Moodle peut elle-aider l'inspecteur d'enseignement à encadrer le corps enseignant dans le choix et l'exploitation de la documentation pédagogique ?

2. Plateforme MOODLE

Moodle est une plateforme de e-learning en open source, utilisée dans 212 pays et dans de nombreuses universités à travers le monde. Il offre, sur une seule et même plateforme, des compléments de cours, des outils collaboratifs et d'apprentissage à distance. C'est un projet évolutif, largement utilisé dans le monde de la formation à distance.

. La page d'accueil est un espace de discussion et de ressources accessible à tous les membres connectés. Les ressources ou activités sont ajoutées par l'enseignant responsable de la formation. Elles seront développées au fur et à mesure de l'utilisation de Moodle.

• **Les ressources** sont des fichiers (de différents formats) que l'enseignant met à disposition des étudiants dans le cadre du cours : une page html (existante ou créée par l'éditeur de la plate-forme) ; un fichier .pdf, ppt ou une image ; un lien vers un site web externe à titre d'information ; un fichier audio (mp3, wav…) ; un fichier vidéo (wmv, flv…).

• **Les activités les plus utilisées sont:**

- *Chat* : il permet aux personnes connectées d'avoir une discussion en temps réel par l'intermédiaire de la plateforme. Toutes les conversations sont enregistrées et consultables par les personnes concernées grâce à l'historique.
- *Forum* : il permet d'échanger avec les membres de la plateforme (apprenants ou enseignants) sur un sujet en rapport avec le cours. Un enseignant peut ainsi consacrer du temps à répondre à ses élèves, et ceux-ci peuvent communiquer entre eux sur les problèmes qu'ils rencontrent. Le Forum est la technologie privilégiée de l'apprentissage collaboratif en ligne et il est un mode inédit de communication humaine (Henri et Lundgren, 2001, p.69).

Devoirs : l'enseignant propose une tâche aux élèves (dissertation, étude de cas, rapport, etc.) qui déposeront leur travail sur la plate-forme[8].

3. Méthodologie

- Type de recherche :

Dans cette étude, nous avons adopté une recherche technologique. Les recherches technologiques ou de développement visent essentiellement l'action. Le chercheur essaie de construire des outils (instruments, matériels, stratégies d'intervention) efficaces pour le praticien. L'efficacité suppose ici que l'outil soit valide et fiable, que l'on ait précisé les conditions et les limites d'application (Harvey et al., 2009).

- Échantillon :

[8] Site officiel de la plateforme MOODLE : www.moodle.org

L'échantillon général se compose d'un ensemble d'enseignants et d'inspecteurs de l'école primaire publique qui travaillent au territoire de la délégation de Sidi Benour (académie régionale de l'éducation et la formation de Doukhala Abda, maroc). Le nombre total des enseignants est de 195 et les inspecteurs d'enseignements sont en nombre de 9. Nous avons travaillé avec deux échantillons, l'un pour les enseignants et l'autre pour les inspecteurs afin de comparer les deux points de vus.

Une condition sur le choix des éléments de chaque échantillon repose sur une bonne maîtrise de l'utilisation des technologies d'information et de communication.

La taille de l'échantillon des enseignants est 40. Elle représente 20.5% du nombre total (195) des enseignants de la délégation. Alors que la taille de l'échantillon des inspecteurs est au nombre des inspecteurs de la délégation (9).

Nous soulignons que les hommes et les femmes sont représentés dans les 2 échantillons ; la majorité des enseignants travaillent au rural ; l'âge de la majorité des enseignants est compris entre 31 et 40 ans ; et 67% parmi les inspecteurs ont l'âge compris entre 31 et 40 ans et 33% sont compris entre 41 et 50 ans.

- Variables de l'étude :

Nous étions précis avec les enseignants et les inspecteurs (variable indépendante) au sujet de la maîtrise de l'utilisation des technologies de l'information et de communication (variable externe) afin de négliger ses effets sur l'opinion des interrogés (variable dépendante).

- Instrument de collecte des données :

Nous avons conçu deux questionnaires, l'un destinés aux enseignants, l'autre aux inspecteurs. Les questionnaires contiennent des questions ouvertes et fermées. Pour certaines questions fermées, nous avons utilisé l'échelle de LIKERT à cinq niveaux. Les questionnaires sont basés sur quatre axes : communication, formation continue, documentation et amélioration du modèle de l'encadrement pédagogique électronique.

Pour valider les deux questionnaires, nous les avons essayés auprès d'un échantillon restreint, puis collecté les observations et les propositions permettant d'améliorer la lisibilité et la compréhensibilité des textes, terminé par l'introduire des suggestions.

Nous avons utilisé et distribué les questionnaires électroniques pour l'opération de la collecte des données en réduisant l'effort et le temps. Notons que les membres des deux échantillons ont été dispersés géographiquement et ont des adresses électroniques.

4. Modèle d'encadrement pédagogique électronique

La notion de « changement des enseignants » était ouverte à de multiples interprétations, et chaque interprétation pourrait être associée à un point de vue particulier sur le perfectionnement professionnel des enseignants. Une description de six points de vue sur le changement des enseignants a été avancée par (Clarke et al ; 2002) telle que (1) le changement au sens de la **formation ; (2) l**e changement au sens de l'**adaptation en changeant** les pratiques pour changer les conditions ; (3) le changement au sens du **développement personnel** pour améliorer les performances ou de développer des compétences supplémentaires ou des stratégies ; (4) le changement au sens d'une **réforme locale,** pour des raisons d'une amélioration personnelle ; (5) le changement au sens d'une **restructuration systématique** en promulguant les règles (politiques) de changement du système ; (6) le changement au sens de **l'amélioration** ou de **l'apprentissage,** c'est-à-dire que les enseignants changent inévitablement par l'activité professionnelle ou sont eux-mêmes des apprenants qui travaillent dans une communauté d'apprentissage.

Le modèle proposé vise à assurer une nouvelle optique du système d'encadrement pédagogique électronique au Maroc à des fins strictement pédagogiques et administratives ; à cet égard, le modèle pourrait contribuer à

solutionner les contraintes reliées au nombre insuffisant des inspecteurs par rapport aux enseignants (l'inspecteur pour plus de 100 enseignants), s'ajoutant aux contraintes relatives au climat et à la géographie de la zone pédagogique qui demeurent des problèmes inhibant à la bonne démarche du processus de l'encadrement pédagogique.

La clé de toute solution passe par et la maîtrise de la communication, et les outils utilisés et exploités par les acteurs (inspecteur, enseignant(e), administration pédagogique), et les processus et stratégies élaborées et investi dans cette opération.

Nous avons utilisés les législations en vigueur au Maroc qui définissent les missions des inspecteurs d'enseignement et les résultats de la recherche pour identifier et définir les composants du modèle utilisé dans cette expérience. Puis nous avons utilisé les outils de la plateforme MOODLE pour instancier les composants du modèle.

Le modèle renferme cinq composants :

Orientations pédagogiques : contient les textes officiels et documents explicatives des pratiques pédagogiques ;

Documentation pédagogique et administrative : contient les notes et les circulaires administratives qui tirent l'attention des enseignant(e) sur les nouvelles instructions et modifications introduites sur les textes officiels s'il y a eu lieu ; et les nouvelles au sujet des promotions et les procédures, une documentation pédagogique diversifiée liée à l'acte d'enseignement, aux expériences et aux projets réussis, etc.

Formation continue : contient les documents textes et multimédias destinés à la formation continue des enseignant(e)s et des didacticiels ;

Espace de communication synchrone et asynchrone : contient les outils de communication tels que le forum de discussion, le Wiki, le chat afin que les enseignants communiquent entre eux et avec les inspecteurs d'enseignement sur des sujets qui les concernent pour le bien des acteurs de l'action pédagogique ;

Tableau d'affichage : publie et les actualités et les annonces des événements pédagogiques, des apparitions (livre, revue, article) et les liens pédagogiques.

Après la maîtrise de la plateforme Moodle, le développent du modèle de communication et la préparation des contenus en se référant à des personnes ressources, aux sites du ministère de l'éducation nationale et ses directions centrales spécialisées dans l'ingénierie pédagogique et la numérisation des contenus, alors nous avons hébergé le site de l'encadrement pédagogique électronique[9]. Nous l'avons essayé au préalable avec un groupe restreint, puis introduit les ajustements suggérés, et l'actualiser d'une période à l'autre.

5. Opinions des enseignants

Dans la suite, nous allons présenter les résultats des quatre axes de l'enquête de cette étude, en premier lieu les opinions des enseignants, puis l'opinion des inspecteurs, ensuite une discussion et nous terminons par une conclusion.

5.1. Communication électronique

Le premier axe contient six questions qui sollicitent l'opinion des interrogés sur la facilité d'accessibilité aux blocs du site ; la flexibilité de temps et lieu stimulant l'autonomie et la réflexion et la souplesse de passer d'une activité à l'autre ; la plateforme comme source d'information ou comme assistant de résolution de problème ; le niveau d'efficacité des outils de communication et nous terminons par une appréciation globale des interrogés

[9] http://www.exam-prof.freehostia.com/moodle

sur la communication électronique en utilisant la plateforme Moodle. Les appréciations sont données sous forme de pourcentage.

Tableau 1. Communication électronique

Critères / Appréciations	- -	-	0	+	++	∑ +
Facilité d'accessibilité	0	0	3	52	45	97
flexibilité	0	0	3	47	50	97
Source d'information	0	6	0	35	59	94
Moyen de résolution de problème	0	7	5	45	43	89
Efficacité des outils de communication	0	0	18	37	44	81
Appréciation globale	0	1	5	55	30	85
Légende : ++ : d'accord / satisfait ; +: modérément d'accord / satisfait; 0 : indifférent ; - : modérément en désaccord / non satisfait ; - - : en désaccord / non satisfait ;						

Les résultats montrent que les appréciations positives des enseignants sont supérieures à 81% et varient de 81 à 97% pour tous les critères. Les appréciations négatives sont au dessous de 8%, et varient de 0 à 7%.

La cote des indifférents varie de 0 à 5%. C'est une valeur faible. Mais celle du critère « efficacité des outils de communication » est de 18%. Elle peut refléter des appréhensions de la maîtrise des outils de communication.

Le taux de satisfaction des enseignants est de 85% dont 30% sont très satisfaits aux outils de communication de la plateforme tels que le Forum, le Wiki, le Chat et l'Email.

5.2. Formation continue

- Sujets préférés par les enseignants :

La pédagogie de l'intégration sur ses différentes facettes est le sujet qui a intéressé plus les enseignants à 72% des interrogés, alors que les 25% de cette population ont été intéressé par «l'évaluation et examen à l'école primaire » et un infime pourcentage de 3% de cette population n'a été attiré par aucun sujet.

Tableau 2. Sujets préférés par les enseignants

Sujet préféré par les enseignants	%
Évaluation et examen à l'école primaire	25
Évaluation selon la pédagogie de l'intégration	20
Planification des apprentissages selon la pédagogie de l'intégration	16
Traitement selon la pédagogie de l'intégration	16
Fondements et concepts de la pédagogie de l'intégration	11
Exploitation des situations d'intégration	9

Aucun sujet ne m'a intéressé	3

- Offre en formation continue :

Tous les critères ont été appréciés positivement par les enseignants tels que les 82% des interrogée ont apprécié l'offre en formation continue du site, et les 89% comme source d'information et les 97% comme objet d'actualisation des connaissances et 8les 3% comme sujet de discussion. Alors que la satisfaction globale a été de 84%. 8% est le taux des non satisfaits.

Tableau 3. Offre en formation continue

Appréciations / Critères	- -	-	0	+	++	∑ +
Offre du bloque formation continue	0	13	5	54	28	82
Source d'information	0	3	8	61	28	89
Actualisation des connaissances	0	3	0	62	35	97
Discussion	0	3	10	67	20	87
Appréciation globale	0	8	8	54	30	84

- Thèmes proposés par les enseignants :

Parmi les thèmes proposés par l'un quart des enseignants est l'examen professionnel (24%), alors que la pédagogie, la didactique et l'évaluation ont 14% chacune ; la technologie d'animation a 12% ; le soutien scolaire a 10% ; la législation et les difficultés d'apprentissage viennent en dernier avec 3% chacune.

5. 3. Production de documents numériques pédagogiques

- Élaboration de documents numériques :

Parmi les 74% des interrogés ont apprécié ce service qui les a aidé à élaborer des documents numériques tels que la grille des examens, la grille des notes, le modèle de calcul des moyennes, modèle de l'emploi du temps, et le plan annuel de répartition des cours, etc.

- Service de documentation numérique :

Nous soulignons que les 70% des interrogés n'ont pas pu uploader les documents numériques. Alors que les 30% l'ont fait convenablement.

- Banque de documents numériques :

L'opinion des 94% des interrogés ont confirmé que la plateforme permet de réaliser une banque de documents numériques.

- Résolution des problèmes de la documentation pédagogique :

Les 95% des interrogés ont approuvé que la plateforme pourra contribuer à solutionner les problèmes de la documentation pédagogique et la création d'une banque de documents pédagogiques numériques.

- Proposition des enseignants :

Les enseignants interrogés (57%) ont suggéré d'introduire tous les documents pédagogiques utiles pour l'élaboration et l'actualisation des cours.

5. 4. Amélioration du site de la plateforme

- Conception et organisation de l'information du site :

Tableau 4. Conception et organisation

Critères \ Appréciations	- -	-	0	+	++	∑ +
Conception	0	3	25	57	15	72
Organisation de l'information	0	3	13	59	25	84
Liens	0	5	0	67	28	95

La conception du site a été appréciée par les 72% des interrogés, alors que l'organisation de l'information du site a été appréciée par les 84% des interrogés, alors que les 95% ont appréciés les liens.

- Difficultés rencontrés :

Les outils de la plateforme qui ont été exploité par les enseignants où ils ont trouvé des difficultés à les utiliser de bon gré vient en premier le wiki avec 33%, le transfert (upload) des fichiers avec 24%, le chat à 23%, les emails avec 6% et le téléchargement avec 4% des interrogés.

- Proposition des enseignants pour l'amélioration du site :

Pour contribuer à améliorer le site de l'encadrement pédagogique électronique, les enseignants ont proposé d'ajouter quelques bloques tels que la formation sur les TICES, l'examen professionnel, des documents de recherche sur les sciences de Nous soulignons que les appréciations sont données sous forme de

6. Opinions des inspecteurs d'enseignement

Dans cette section, nous allons présenter les opinions et les appréciations des inspecteurs d'enseignement.

6. 1. Communication électronique

Tableau 5. L'inspecteur et la communication électronique

Critères \ Appréciations	- -	-	0	+	++	∑ +
Facilité d'accessibilité	0	0	11	33	56	89
flexibilité	0	0	0	56	44	100

Source d'information	0	0	11	22	67	89
Moyen de résolution de problème	0	0	0	67	33	100
outils de communication	0	0	0	78	22	100
Appréciation globale	0	0	0	56	44	100

Les résultats de l'opinion des inspecteurs montrent que le taux de satisfaction varie entre 89 et 100% pour tous les critères. Il représente un bon résultat. Les appréciations négatives sont presque négligeables et le pourcentage des indécis est limité dans les critères « facilité d'accessibilité » et « source d'information » avec 11% chacun.

6. 2. Formation continue

- Sujet préféré par les inspecteurs :

La pédagogie de l'intégration est le sujet qui a intéressé plus les inspecteurs avec 68% des interrogés, alors que les 29% des interrogés ont été intéressé par le thème « évaluation et examen à l'école primaire » et un infime pourcentage de 3% des interrogés n'a été intéressé par aucun sujet.

- Offre de formation continue :

Tous les critères ont été appréciés positivement par les encadreurs pédagogiques tels que 89% de la population interrogée a apprécié l'offre du site en matière de formation continue, et de 89% comme source d'information et 100% comme objet d'actualisation des connaissances et 100% comme sujet de discussion. Alors que l'appréciation globale positive a été de 89% sachant que les non satisfaits ont été 11% des interrogés.

Tableau 4. Conception et organisation

Appréciations / Critères	- -	-	0	+	++	∑ +
Offre du bloque formation continue	0	11	0	67	22	89
Source d'information	0	0	11	56	33	89
Actualisation des connaissances	0	0	0	67	33	100
discussion	0	0	0	78	22	100
Appréciation globale	0	11	0	56	33	89

- Thèmes proposés par les superviseurs :

Le thème qui a intéressé 27% des interrogés est « techniques de l'animation » ; alors que « pédagogie » et « didactique » ont eu 14% chacune ; les «TICE» et « leçons appliquées » ont eu 13% chacune, et le dernier thème « explication des circulaires » a eu 7% des interrogées.

6. 3. Production de documents pédagogiques numériques

Tableau 6. Documentation numérique

Appréciation	- -	-	0	+	++	∑+
Élaboration de document numérique	0	0	0	67	33	100
Transfert des documents numériques	0	0	0	56	44	100

Travail coopératif	0	0	0	67	33	100
Banque de documents numériques	0	0	0	56	44	100

À 100%, tous les critères de la « production de documents numériques », ont été apprécié par les inspecteurs.

6. 4. Amélioration du site de la plateforme

- Conception et organisation de l'information du site :

La conception du site a été appréciée par un taux de 88% des interrogés, et l'organisation de l'information du site a été appréciée par un taux de 97% des interrogés.

Tableau 6. Amélioration du site

Appréciations / Critères	- -	-	0	+	++
Conception du site	0	0	11	44	44
Organisation de l'information	0	0	11	67	22

- Difficultés rencontrées :

Les inspecteurs ont classé l'« infrastructure » comme première difficulté (44% des interrogés), la seconde vient la « formation en TICE » (31% des interrogés), puis les « résistances au changement » (19%) et en dernier l'« insuffisance de soutien financier » (6%).

- Proposition des inspecteurs pour l'amélioration du site :

Pour contribuer à améliorer le site de l'encadrement pédagogique électronique, les inspecteurs d'enseignement ont proposé de sensibiliser et former les enseignants sur les outils de communication électronique et les impliquer et respecter les orientations pédagogiques et les instructions officielles.

7. Discussion

7.1. Communication

Les résultats montrent que les outils de la plateforme Moodle tels que (email, chat, forum) facilitent la communication entre les enseignants (97%) et les inspecteurs (89%) et amplifient les occasions de l'échange entre les enseignants eux même (Walckiers et al., 2004), qui se fait rarement ou nullement avec les moyens traditionnelles de communications.

Les opinions des interrogées montrent que la communication se fait avec flexibilité et souplesse entre les enseignants (97%) et les inspecteurs (100%) . l'inspecteur peut envoyer des lettres, des informations, des rapports, des recommandations aux enseignants dans un temps record et l'enseignant(e) peut aussi échanger avec l'inspecteur en envoyant des documents, des réponses, des questions liées aux difficultés rencontrées dans l'exercice de la profession avec les élèves et de recevoir des feedbacks et dans n'importe quel moment. Moodle et ses outils de communication peuvent contribuer à résoudre les problèmes ou les difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignants au quotidien dans les classes avec leurs élèves en échangeant les idées et les expériences et en collaborant entre eux (98%) ou avec les inspecteurs (100%) (Dougiamas et al., 2001). Les

échanges inter-enseignants ont été observés dans les forums de discussions, et les enseignants ont exprimé qu'ils ont trouvé des solutions aux difficultés rencontrées avec les élèves.

Les deux échantillons interrogés ont prouvé dans la pratique l'efficacité des outils de communication de la plateforme Moodle et les rôles importants qu'ils peuvent jouer pour réduire l'effort, le temps et les trajets (Malone, 2002) entre les enseignants eux même ou avec les inspecteurs.

La plateforme Moodle a contribué à renforcer la communication entre (enseignant, inspecteur) au moyen des ses outils de communication (synchrone, asynchrone) avec une grande flexibilité ; à faciliter la circulation de l'information et l'actualisation des connaissances ; à solutionner les questions liées à l'effectif du corps d'encadrement pédagogique par rapport au nombre important des enseignants (1/100) ; et à résoudre les problèmes liés à l'isolement des enseignants qui travaillent dans les zones géographiques difficiles telles que les montagnes ou le désert où l'accès est ardu.

7.2. Formation continue

La formation continue introduit dans le site web destiné à l'encadrement pédagogique électronique, est l'un des axes importants qui visent la contribution dans le processus de perfectionnement professionnel des enseignants et l'amélioration des apprentissages des élèves. Enseigner est une activité d'apprentissage et les enseignants prennent en charge leur apprentissage tout au long de la vie (Donnelly, 2011 p10).

Nous retenons que l'élaboration du package a tenu en compte deux éléments principaux, les besoins réels du public cible pour encadrer l'acte d'enseigner et améliorer la qualité des apprentissages ; et les besoins de la réforme du système éducatif sur ses différentes dimensions pédagogiques.

Les résultats ont montré qu'un bon nombre parmi les enseignants interrogés (25%) ont exprimé de l'intérêt sur les examens professionnels et le concours de recrutements des les inspecteurs d'enseignement. Cet intérêt peut refléter une aspiration, un souhait pour changer leur situation matérielle dégradée ou améliorer leur niveau de formation comme il a été signalé dans le rapport annuel du conseil supérieur de l'enseignement sur le corps et le métier d'enseignement (CSE, 2008).

Les enseignants comme les inspecteurs ont exprimé des opinions très favorables, 97% et 100%, respectivement, sur le fait que le package de la formation installé sur la plateforme Moodle contribue à l'actualisation des connaissances et les rénover. Nous soulignons que ce constat a été observé aussi en lisant les messages des inscrits sur le site et leurs emails.

Les opinions des interrogés des deux échantillons ont montré quelques différences entre les priorités des enseignants en matière de formation continue et celles des inspecteurs. Les thèmes sur la pédagogie de l'intégration ont intéressé les enseignants où ses difficultés ont été observées dans l'école primaire et rapportées par les instances régionales du ministère de l'éducation nationale les deux dernières années. Alors que les thèmes sur les pratiques pédagogiques ont intéressé les inspecteurs, ce qui paraît logique puisqu'elles visent les apprentissages des élèves.

L'offre du site en formation continue a été appréciée par le taux de 84% des interrogés parmi les enseignants et le taux de 89% parmi les inspecteurs. Le reste des pourcentages des interrogés des deux groupes représente, peut être, les résistances aux changements, des préférences aux méthodes traditionnelles, ou mixtes (blended). Nous soulignons que les enseignants et les inspecteurs peuvent atteindre le package de la formation continue avec une bonne flexibilité en temps et lieu, il suffit d'avoir un ordinateur et une connexion internet. Ce qui n'est pas le cas pour les méthodes usuelles de formation continue où l'offre est rare ou quasiment nul.

Les discussions dans les forums des deux échantillons ont permis des échanges sur des sujets qui les motivent et les intéressent dans les pratiques du métier d'enseignant(e), sachant que le nombre de sujet de discussion est arrivé à 45 dans la durée de l'expérimentation du site.

Les TICE permettent de contribuer au perfectionnement du corps enseignant (Babione et al, 2001). Elle est moins coûteuse et facile à monter (CSE, 2008). La plateforme Moodle peut soutenir et consolider la formation continue à distance des enseignants.

Les deux échantillons ont exprimé que le site de l'encadrement pédagogique électronique est un moyen efficace pour la formation continue et prend en considération les possibilités et les capacités du bénéficiaire pour choisir les contenus et la vitesse de formation en rapport avec ses habilités, sa formation de base et ses besoins réels ; renforce l'auto-formation en raison de la diversité des ressources numériques sur le site avec une motivation et une flexibilité que la plateforme permette ; et encourage le travail collaboratif inter-enseignants et entre enseignants et inspecteurs.

7.3. Service de documentation pédagogique et administrative

La documentation pédagogique occupe une grande importance dans l'acte d'enseigner. Les interrogés parmi les enseignants (74%) ont profité de l'offre du site en documentation pédagogique. Ce pourcentage exprime les besoins qu'avaient les enseignants que l'encadrement pédagogique usuel ne le permet pas. Cette observation est partagée avec le conseil supérieur de l'enseignement (CSE, 2009, p5).

Notons les 26% des interrogés parmi les enseignants n'ont pas été intéressés par l'offre du site, peut être, qu'il ne répond à leur besoin réel, ou ils ont trouvé des difficultés techniques liées à la maîtrise des TICE où une minorité parmi les interrogés (24%) a pu transférer au site des documents pédagogiques, alors que la majorité (76%) ne l'ont pas pu faire.

Les inspecteurs d'enseignement interrogés ont été enchantés à 100% par le fait que les enseignants peuvent envoyer leurs documents pédagogiques (au sens de devoir) via la plateforme à eux et recevoir les feedbacks appropriés, au lieu d'attendre très longtemps leurs visites en classe, vu le nombre d'enseignants par inspecteur.

Soulignons que les enseignants interrogés (93%) sont conscients de l'importance de la création d'une banque de documents pédagogiques qui sera à leur disposition à tout moment et n'importe où (flexibilité) pour se ressourcer en préparant les cours. Alors que les superviseurs pédagogiques interrogés sont parfaitement d'accord sur l'importance de la création de cette banque de documents qui sera construit dans le cadre d'un travail coopératif entre tous les acteurs (enseignants, inspecteurs). Les uns et les autres confirment que la plateforme Moodle le permet et facilite les tâches d'avoir une documentation pédagogique répertoriée, et à moindre coût, en en temps, et en effort. Elle permet aussi un encadrement pédagogique de proximité en répondant aux difficultés pédagogiques quotidiennes des enseignants dans la production des documents où l'avis de l'inspecteur est demandé. Une excellente interaction de l'enseignant avec son inspecteur et ses pairs, source de motivation, d'entraide, d'esprit critique et de synthèse (Walckiers et al., 2004).

7.4. Amélioration du site de l'encadrement pédagogique

Les interrogés parmi les enseignants (87%) et les inspecteurs (88%) des deux échantillons ont exprimé leur satisfaction sur la structuration et l'organisation de l'information du site et son rapport avec les objectifs attendus de l'encadrement pédagogique électronique.

Rappelons que les enseignants de l'échantillon ont trouvé des difficultés sur l'utilisation et l'exploitation du Wiki en mentionnant qu'une seule page a été réalisée par trois d'entre eux ; le transfert des documents pédagogiques au site a été la deuxième difficulté sachant que le nombre de documents pédagogiques ajoutés ne dépasse pas les 14 qui reste très modeste ; et le chat est la troisième des difficultés que les enseignants ont trouvé.

Toutes ces difficultés sont liées à la formation sur les technologies d'information et de communication qui restent la clé de succès ou de l'échec des projets innovants de ce genre qui veulent dépasser les méthodes usuelles de l'encadrement pédagogique. Il faut prendre ce facteur au sérieux pour négliger les résistances aux

changements. Cela concorde avec les propositions avancées par les enseignants sur la sensibilisation du corps enseignant à la fois sur l'importance des TICES et la formation sur les TICE.

7.5. Vérification de l'hypothèse

Les bons résultats de l'opinion des enseignants et des inspecteurs ont montré que la plateforme Moodle a contribué à l'amélioration des missions de l'encadrement pédagogique, en communication, en formation continue et en documentation pédagogique.

Tableau 7 : Taux de satisfaction des interrogés

	Enseignants	Inspecteurs
Communication	85%	100%
Formation continue	84%	89%
Documentation	74%	100%

L'hypothèse de cette étude est relativement vérifiée parce que l'étendu de l'échantillon est limité et ne représente pas forcément la population nationale des enseignants et des inspecteurs. Toute généralisation est reportée, et une étude nationale sur l'encadrement pédagogique électronique est demandée.

8. Conclusion

Il semble que la plate-forme Moodle de l'apprentissage en ligne et ses fonctionnalités multiples et ses divers outils de communication sera sans aucun doute un moyen efficace dans le développement et le perfectionnement des compétences professionnelles des enseignants et l'amélioration de leur enseignement, de renforcer la communication entre les différents intervenants dans l'acte pédagogique. Un projet innovant de l'école publique est un pari qu'il faut gagner et repose sur une bonne intégration des TICE à tous les niveaux (gestion, formation, enseignement), avec une sensibilisation sur l'importance des TICES et une formation solides de tous les acteurs de l'action pédagogique.

Bien que l'hypothèse est relativement vérifiée à des taux élevés, le présent projet de recherche sur de l'encadrement pédagogique électronique reste à enrichir et à améliorer tenant en compte, à la fois, l'évolution de la recherche sur l'éducation et la formation, et les technologies d'information et de communication.

Bibliographie

Donnelly Verity (2011) ; Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités, Odense, Danemark, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

CSE, (2009) ; La profession d'inspecteur pédagogique, tendances internationales, Rabat, Maroc ;http://www.cse.ma/fr/files/etudes/12-tendances%20internat%20-%20inspec%20pedag.pdf

Harvey S., Loiselle J. (2009) ; Proposition d'un modèle de recherche développement ; RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(2), 2009, pp. 95-117. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

CSE (2008) ; Rapport annuel 2008; le cas du système de l'éducation et la formation et les perspectives, partie IV, profession et corps d'enseignement, Rabat, Maroc. http://www.cse.ma/fr/index.php/avis-du-cse/rapports.html

Walckiers Marc, De Praetere Thomas (2004), l'apprentissage collaboratif en ligne : huit avantages qui en font un must (extrait) ; Distances et savoirs. pages 1 à 23. Volume 2 - n° 1 / 2004. Retrouvé le 10/04/2012 au : http://www.dokeos.com/doc/apprentissage_collaboratif.pdf

GUSKEY, T. R. (2002); Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 8, No. 3/4, 2002 ISSN 1354-0602 Taylor & Francis Ltd

David Clarke, Hilary Hollingsworth (2002); Teaching and Teacher Education 18 (2002) 947–967 ; Elsevier Science Ltd. All rights reserved.

Malone, James F, (2002), Working towards Effective Practices in Distance Career Counseling, ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro NC, in http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED470597.pdf

Henri France , Lundgren-Cayrol Karin (2001) ; Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels ; Presse de l'université de Québec Canada.

Martin Dougiamas, Peter C. Taylor, (2001), Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle, Retrieved at 10 /05/2011 from : http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/

Babione, Catherine, Shea, carolyn, (2001); The Electronic Enhancement of Supervision Project (EESP), Retrieved 9 Mai 2011, from: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED453032.pdf

Commission Spéciale *Education Formation (1999) ;* La charte nationale d'éducation et de formation ; http://www.cse.ma/fr/files/Charte_education_formation.pdf

FULLAN, M. G. & MILES, M. B. (1992); Getting reform right: what works and what doesn't, Phi Delta Kappan, 73(10).

GUSKEY, T. R. (1989) ; Attitude and perceptual change in teachers, International Journal of Educational Research, 13(4).

GUSKEY, T. R. (1986); Staff development and the process of teacher change, Educational Researcher.

GRIFFIN, G. A. (1983); Introduction: the work of staff development, in: G. A. GRIFFIN (Ed.) Staff Development, Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education (Chicago, IL, University of Chicago Press).

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

Traduction sur Objectifs Spécifiques (TOS), approche pédagogique/professionnelle, technologies éducatives

La Traduction sur Objectifs Spécifiques à l'université : Approches didactique et professionnelle en contexte médiatisé

Bitar, Marie, Université Mohammed Premier(Maroc); Kaddouri, Mehdi,Université Mohammed Premier (Maroc); Azizi, Mostafa, Université Mohammed Premier (Maroc)

Résumé

S'inscrivant dans le cadre de nos travaux de recherche sur la didactique de la traduction en contexte médiatisé, cet article fait état d'une expérience d'enseignement que nous avons menée en mode hybride. Il s'agissait d'un cours d'initiation théorico-pratique à la traduction (anglais-français) destiné à un groupe d'étudiants du Master Didactique et Technologies éducatives (DTE). Le cours a été structuré en douze séances, dont six ont été assurées en mode présentiel et six à distance via la plateforme de formation Claroline.

Dans cet article, nous tenterons de montrer que le croisement des deux types de traduction, didactique et professionnelle, articulé à un dispositif technologique, permet de concevoir un cours de « traduction sur objectifs spécifiques » (TOS) adapté au profil du public-cible et instrumenté par les divers outils puisés dans le contexte immédiat de la formation.

Mots-clés : Traduction sur Objectifs Spécifiques (TOS), approche pédagogique/professionnelle, technologies éducatives.

Introduction

L'enseignement de la traduction à l'université peut s'exercer dans plusieurs contextes de formation et poursuivre des objectifs différents, à savoir la formation professionnelle de traducteurs/interprètes, la formation d'enseignants de langues, l'enseignement des langues étrangères et la formation de formateurs en traduction (Durieux, 2005). Dans les filières de langues vivantes classiques, l'enseignement de la traduction reste limité à la traduction pédagogique qui a pour objectifs le contrôle de la compréhension et l'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles ainsi que la préparation aux concours d'agrégation. Quant à la traduction professionnelle, elle est réservée aux formations de traducteurs et d'interprètes. Par traduction didactique, nous entendons une traduction pratiquée en didactique des langues et dont le but est l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles. Par traduction professionnelle, nous entendons un exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs, qui simule l'activité en milieu professionnel et qui porte sur des textes réels (Delisle, 2005).

Traduction et didactique

Au cours des deux dernières décennies**,** les recherches en didactique et en pédagogie de la traduction se sont intensifiées et actuellement, la réflexion sur les méthodes et pratiques d'enseignement de la traduction bat son plein dans les milieux académiques, répondant finalement à l'appel de Jean Delisle lancé en 1988 dans son article « L'initiation à la traduction économique ». Mais cet engouement des « pédagotrads » à poser les assises d'une « pédagogie raisonnée de la traduction » est focalisé principalement sur l'enseignement de la traduction professionnelle, dispensé dans les grandes écoles de traducteurs et d'interprètes. Il suffit de jeter un coup d'œil aux nombreux articles sur la pédagogie de la traduction pour faire ce constat. En effet, les programmes de formation conçus à l'intention des apprentis-traducteurs/interprètes définissent de plus en plus les objectifs d'apprentissage en termes de compétences à développer et à acquérir, la compétence étant définie par De ketele (2006) comme étant l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, et cela pour répondre au mieux à la demande croissante d'un marché mondial en plein essor et en pleine mutation.
Par contre, dans un domaine tel que la didactique des langues, une lecture de l'évolution des méthodes d'enseignement nous conduit à constater que la traduction, en tant qu'activité à visée pédagogique, a perdu la place d'honneur qui lui était consacrée dans la méthode traditionnelle d'apprentissage des langues mortes (la méthodologie grammaire-traduction) au profit des méthodes directes d'immersion en langue et culture étrangères. En effet, dans la méthodologie classique, la traduction se pratiquait comme exercice pédagogique dont l'objectif était la vérification des compétences linguistiques et culturelles acquises, le fameux couple pédagogique thème-version[10](Ladmiral, 1972). Cette méthodologie a été progressivement remplacée par la méthode directe qui consistait à penser directement en langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle, et cela pour empêcher toute interférence entre les deux systèmes linguistiques.

L'enseignement de la traduction « professionnelle » et celui de la traduction « didactique » ou « pédagogique » ont depuis toujours été considérés comme diamétralement opposés bien qu'ils aient la langue en commun : c'est que par essence, ils ne poursuivent pas les mêmes objectifs puisque le premier vise la formation de traducteurs et interprètes professionnels et le second vise le perfectionnement linguistique. De plus, ils ne mobilisent pas les mêmes méthodes : en traduction pédagogique, l'approche adoptée est plutôt comparative, principalement axée sur la langue alors qu'en traduction professionnelle, l'approche est interprétative et communicative, axée sur le discours et ses contraintes[11] (Delisle, 1998).

1. Thème et version sont deux exercices en traduction pédagogique. Le thème est un exercice de traduction orienté vers la langue étrangère. La version est un exercice de traduction orienté vers la langue maternelle.
2. Pour plus de détails sur les similitudes et différences entre ces deux types de traduction, nous renvoyons le lecteur à l'article de Delisle.

Réhabilitation de la traduction en didactique des langues

Actuellement, on assiste à un retour en force de la traduction didactique ou pédagogique en classe de langues, non pas dans son rôle traditionnel de moyen de contrôle de la compréhension et d'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles, mais dans le rôle qu'elle occupe au sein de la communication comme pragmatique du discours : c'est que la traduction favorise l'actualisation de la langue en discours (contextualisé) par la mise en fonctionnement dans des situations de communication, non pas d'un, mais de deux potentiels linguistiques, d'où la richesse qui peut en résulter pour les apprenants. Cette réhabilitation de la traduction en didactique s'opère de plus en plus à la lumière des techniques et méthodes enseignées en traduction professionnelle. Elisabeth Lavault prône le recours à la méthode interprétative enseignée á l'ESIT pour enseigner la traduction en classe de langues, à savoir l'adoption d'une approche communicative plutôt qu'une approche purement linguistique. C'est ainsi que nous pouvons affirmer avec Chadelat (1999) que :

« la traduction et l'enseignement des langues vivantes dans un cadre communicatif ont plusieurs objectifs fondamentaux en commun. Une pratique rénovée de la traduction fondée sur la reformulation métalinguistique des textes en langue-source, l'invention du sens d'un message à partir de la signification des mots qui le composent et l'intégration du contexte et de la situation permettent à l'apprenant de produire du sens à partir d'un discours et non de la langue. Une telle pédagogie de la traduction offre une approche contrastive de la langue maternelle et de la langue étrangère de nature à approfondir la connaissance des deux. » et avec Seleskovitch (1983, p. 101) : « [...] pratiquée à un degré avancé de connaissance linguistique, la traduction dans le vrai sens du terme peut servir au *perfectionnement linguistique.* ».

L'approche professionnelle permet de simuler pour les apprenants les conditions de l'activité traductive et offre au formateur la possibilité de « sélectionner les textes à traduire, en fonction des connaissances linguistiques et extralinguistiques qu'ils supposent de la part du lecteur » (Hennequin, 1998). Ce choix devrait porter sur des textes authentiques, pas sur « des artefacts pédagogiques créés par l'enseignant à l'intention des enseignés » (Ibid., 1998). Ainsi, pour des didacticiens formés à l'intégration des TIC dans leur pratique quotidienne, traduire des textes réels appartenant à leur domaine de formation est la plus-value de l'approche professionnelle alors que l'apport de la traduction pédagogique est de permettre aux apprenants de comparer les deux systèmes linguistiques et de distinguer les particularités morphosyntaxiques de chacun d'eux.

Contexte pédagogique de l'expérience

Cet article s'inscrit dans le cadre de nos travaux de recherche portant sur la didactique de la traduction en contexte multimédiatisé (intégrant les technologies de l'information et de la communication). En effet, c'est un retour sur une expérience d'enseignement d'un cours de traduction (anglais-français) dispensé dans le cadre du Master Didactique et Technologies éducatives de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH) de l'Université Mohammed Premier (UMP), Oujda, Maroc. Ce master combine l'axe de la didactique à celui des technologies dans le but d'initier les futurs enseignants de langues à l'usage des différents outils technologiques offerts par les TIC, et cela en vue de les intégrer dans leur pratique professionnelle future.

Analyse du public-cible et des besoins

Dans un premier temps, nous avons essayé d'étudier le profil des apprenants : il s'agit d'étudiants de première année de master en didactique des langues et technologies éducatives. Ce master étant ouvert à des licenciés en lettres, langues, communication et autres disciplines connexes, nous avons estimé à priori que ces derniers n'ont pas, ou du moins très peu, été initiés à la traduction en tant que discipline autonome ayant ses propres techniques et méthodes. Nous avons écarté la possibilité de retrouver parmi ces étudiants des licenciés en traduction, car ces derniers se seraient orientés vers des formations diplomantes de traducteurs, formations qui ne sont pas actuellement offertes à la FLSH. Ces présuppositions ont été confirmées par la fiche d'identification personnelle que nous leur avons fait remplir lors de la première séance : Les étudiants viennent de domaines aussi variés que la linguistique, la communication, les lettres…et seulement le quart des étudiants affirment avoir suivi un cours de traduction au lycée (français-arabe et arabe-français) ou à l'université (anglais-arabe et arabe-anglais), la traduction universitaire au Maroc étant pratique courante. Puis nous leur avons soumis un test des pré-requis

pour se faire une idée de leur niveau linguistique. Ce test a révélé d'énormes lacunes dans la compréhension de la langue-source (l'anglais) et pour certains dans la maîtrise de la langue-cible (le français). Ces données préliminaires nous ont conduits à considérer les étudiants comme des débutants en traduction et à définir l'objectif général du cours : faire une initiation théorico-pratique à la traduction.

Cependant, nous n'avons pas voulu que ce cours soit décontextualisé. Nous avons pris en compte, pour dresser les lignes directrices du cours, leur spécialisation en didactique et technologies éducatives. Ceci nous a poussés à nous questionner sur la plus-value de ce cours de traduction dans leur formation. La traduction étant à la fois un art et une science, notre but était de leur faire acquérir les bonnes méthodes et techniques ainsi que les réflexes adéquats en traduction plutôt qu'un simple tâtonnement d'amateur pour les inciter à utiliser la traduction comme instrument pédagogique dans leur future carrière d'enseignant.

Pertinence du cours de traduction à la formation de didacticiens des langues

Comme notre classe est composée de futurs didacticiens des langues formés à l'intégration des technologies éducatives dans leur pratique professionnelle, l'enseignement de la traduction s'avère pertinent dans le cadre de leur formation puisque c'est un instrument de contrôle des acquis et de perfectionnement linguistique et discursif. En les amenant à réfléchir sur le processus traductif et les concepts théoriques sous-jacents, et en les dotant de procédés et de techniques leur permettant d'avoir les bons réflexes et d'adopter les bonnes méthodes pour traduire, nous les formons à utiliser à leur tour la traduction comme instrument pédagogique performant dans leur futur métier d'enseignant et dans la poursuite de leur apprentissage (Keromnes, 2010 ; Chadelat, 1999).

« Dans la mesure où il ne s'agit pas seulement, dans les filières de langues vivantes classiques, de former de futurs enseignants et enseignants chercheurs, il serait souhaitable que l'enseignement de la traduction universitaire[12] apporte aux étudiants une véritable compétence professionnelle, avec une ouverture sur les différentes réalités de la traduction, aux différentes approches théoriques et aux choix qui en découlent. » (Keromnes, 2010)

L'auteur souligne ici l'importance de la théorie dans tout enseignement de la pratique traductive. Elle se trouve appuyée par la conception qui vise pour l'enseignement de la traduction « une pédagogie fondée sur la réflexion et la systématisation qui s'oppose à une conception de la traduction comme moyen de contrôle ou comme pratique empirique » (Ballard, 1984, p.21). C'est pourquoi nous avons conçu un cours à la fois théorique et pratique orienté vers l'acquisition de notions théoriques de base (démarche réflexive) et de notions méthodologiques (processus pratique) dans un contexte d'intervention médiatisé outillé par les différents instruments technologiques.

Soulignons au passage d'autres arguments en faveur de l'intégration d'un cours de traduction dans la formation de professeurs de langue:

- se préparer à passer les concours d'agrégation qui comportent une épreuve de traduction (Durieux, 2005) ;

- réhabiliter la traduction en didactique des langues étrangères comme instrument pédagogique d'où la nécessité de se familiariser avec les procédés et méthodes (Lavault, 1985) ;

- voir dans la langue un outil de perfectionnement plutôt qu'un outil de contrôle des acquis (Seleskovitch, 1983).

La traduction sur objectifs spécifiques : une vision didactique particulière

Cette vision didactique, adaptée au contexte de la formation et orientée vers les besoins et le profil du public-cible, est qualifiée de « traduction sur objectifs spécifiques », car elle favorise l'acquisition d'une certaine compétence traductive, non pas comme une fin en soi, mais comme une stratégie pédagogique orientée

3. La traduction « universitaire » est synonyme de traduction « didactique » ou « pédagogique ». (voir Delisle, 1998, note 1.)

processus dans le cadre de l'enseignement des langues. Par pédagogie orientée processus, nous entendons une démarche méthodologique qui n'est pas orientée produit, c'est-à-dire dont le but n'est pas de produire des traductions professionnelles de qualité, mais plutôt de faire acquérir aux apprenants des réflexes et une méthode de travail et de développer chez eux une certaine aptitude à traduire (Collombat, 2009).

Étant donné que leur formation articule l'enseignement en présence à l'enseignement en ligne via un dispositif de formation médiatisé (la plateforme Claroline UMP), nous avons adhéré à ce mode d'enseignement hybride pour pouvoir atteindre l'un de nos objectifs spécifiques, à savoir la contextualisation de l'apprentissage par l'exploitation à des fins pédagogiques, des outils technologiques puisés dans ce contexte de formation médiatisé. Nous rejoignons ici la notion d' « expérience collatérale » évoquée par Peirce qui n'est autre que le creuset d'expériences antécédentes, de connaissances cognitives antérieures qui viennent s'agglutiner aux connaissances en phase d'acquisition.

Objectifs spécifiques d'apprentissage [13]

– Connaître les concepts-clés sous-jacents à la réflexion traductologique et les principales approches théoriques

– Identifier les problèmes linguistiques et savoir utiliser les procédés et méthodes de traduction

– Traduire des textes sur la formation en ligne et les technologies éducatives

– Mener des recherches terminologiques et thématiques

– Pratiquer le commentaire de traduction et la révision bilingue

Choix théoriques et méthodologiques

Préconisant une approche associant l'instructivisme, le socioconstructivisme (**Karsenti, Savoie-Zajc et Larose,** 2001) et le connectivisme (Siemens, **2004** et Downes, 2011) en contexte multimédiatisé, nous avons conçu notre processus d'enseignement/apprentissage autour des concepts de co-construction des connaissances, d'interaction socio-discursive et d'appropriation des outils technologiques puisés dans le contexte immédiat de la formation et leur exploitation en tant qu'instruments pédagogiques à travers les processus de médiatisation et de médiation (Peraya, 2005). Du point de vue des théories de la traduction, nous avons opté pour le croisement entre la « théorie spéculative » et la « théorie instrumentale » (Collombat, 2003). Pour la méthodologie, nous avons préconisé une approche orientée processus en croisant l'approche linguistique comparative (Vinay et Darbelnet, 1958 ; Chuquet et Paillard, 1987) issue de la traduction didactique (pédagogique) et l'approche communicative interprétative (Seleskovitch et Lederer, 1984 ; Lederer, 1997) issue de la traduction professionnelle pour rejoindre notre vision didactique « la traduction sur objectifs spécifiques ».

Dans un premier temps, il s'agissait de concevoir le cours (besoins/objectifs, approches didactiques, méthodes pédagogiques, activités d'enseignement/apprentissage, modalités d'évaluation) puis de le structurer et de l'instrumenter en vue de sa mise en ligne. Dans un second temps, il était question de collecter des données quantitatives et qualitatives, de les analyser et d'interpréter les résultats. L'échantillon des informateurs était composé de 14 étudiants (dont 1 a été éliminé de l'étude, car il n'assistait pas aux cours régulièrement, ne faisait pas les travaux individuels, ne participait pas sur les forums ou aux discussions synchrones, et cela par souci de rigueur docimologique). Adoptant une démarche empirico-inductive (Blais et Martineau, 2006), nous avons mené une collecte de données quantitatives et qualitatives à partir des différents outils de la plateforme Claroline (l'outil « statistiques » pertinent pour le « tracking » et le suivi des activités de navigation, les outils « forums », « wikis » et « discussions synchrones »…) et d'un questionnaire d'évaluation soumis aux étudiants

4. Voir Delisle, 1988

au terme du cours. Nous avons privilégié une approche de type « analyse de contenu » pour le traitement et l'analyse des données recueillies (L'écuyer, 1989).

Artefacts didactiques et technologiques utilisés comme instruments pédagogiques

Artefacts didactiques

Le commentaire de traduction

Il a permis de confronter le texte traduit avec le texte original tout en commentant les choix méthodologiques et terminologiques du traducteur et en étudiant les procédés de traduction utilisés.

La révision bilingue d'une traduction automatique

En se basant sur un texte soumis à l'outil de traduction google, le travail consistait à comparer les deux textes pour noter tous les types d'écarts grammaticaux et syntaxiques ainsi que les différents types d'erreurs présentes dans la traduction.

La traduction collaborative

Elle a permis de traduire un même texte par plusieurs apprenants, censés mettre en commun leurs connaissances tant linguistiques qu'extra-linguistiques au service du groupe. Cela leur a appris à collaborer ensemble pour mener à bien la traduction exigée et a favorisé les conflits cognitifs responsables de la production de nouvelles connaissances.

La recherche thématique et terminologique

Outil indispensable au traducteur, ce travail consistait à faire des recherches sur une thématique donnée appartenant au domaine de la formation en ligne et des technologies éducatives qui est le domaine de spécialisation de nos apprenants et de compléter la recherche par un glossaire terminologique faisant référence aux termes les plus courants du domaine recherché.

La carte conceptuelle

Cet outil pertinent a permis de conceptualiser des thématiques données sous la forme d'une arborescence de notions-clés liées par des relations hiérarchiques ou logiques.

Artefacts technologiques

Outil wiki

Cet outil qui permet l'écriture collaborative a été utilisé pour la réalisation d'une tâche de traduction collaborative et également pour la recherche thématique de groupe.

Outil forum

Différents forums ont été créés : un forum Foire aux Questions (FAQ) qui était destiné à toutes les questions relatives aux cours et aux travaux. Un forum de traductologie ainsi que des forums de groupes ont été créés et alimentés par des sujets d'intérêt commun.

Outil parcours pédagogique

Cet outil a permis de structurer les différents parcours (traductologie, méthodologie, remédiation linguistique) en séquences d'enseignement linéaires.

Outil exercices interactifs

En créant des exercices d'auto-évaluation, nous avons donné aux apprenants la possibilité d'évaluer leur degré de compréhension des notions étudiées.

Outil travaux

Cet outil a permis de créer différents travaux en relation avec la matière étudiée. Les apprenants étaient invités à déposer leurs travaux en ligne sur la plateforme Claroline dans les espaces dédiés à cette fin.

Résultats et conclusions

Cette expérience a montré que 70% des apprenants ont apprécié la structuration du cours en ligne, le recours aux différents outils de la plateforme dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'encadrement et le suivi des activités à distance par l'enseignante *(voir figure 1)*. Pour ce qui est du contenu, l'étude a montré que, même si les 3/4 des étudiants ne possédaient pas tous les pré-requis linguistiques nécessaires (à savoir une compréhension suffisante de l'anglais et une bonne maîtrise du français) pour mener à bien des traductions de l'anglais au français et que des problèmes d'ordre technique (faible connectivité internet et échec de l'audioconférence) ont influencé le bon déroulement des séances en ligne, des efforts ont été menés par la plupart des apprenants en vue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, notamment pour ce qui est de l'acquisition des concepts-clés en traductologie, des différents procédés et techniques de traduction ainsi que pour l'utilisation des outils technologiques (wikis, forums,…) à des fins pédagogiques. L'initiation aux méthodes comparative (linguistique) et interprétative (communicative) leur a permis d'expérimenter les différences entre la traduction pédagogique (traduction décontextualisée) et la traduction professionnelle (traduction contextualisée) en se basant sur les artefacts didactiques et technologiques utilisés comme instruments pédagogiques.

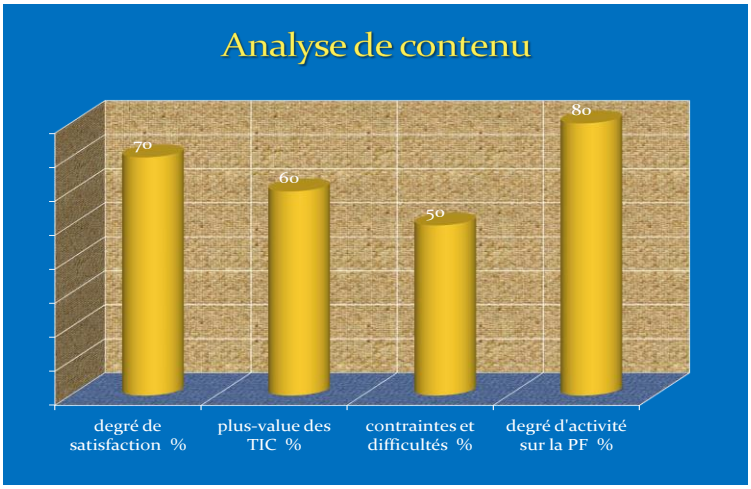


Figure 1 : rubriques de l'analyse de contenu

Nous avons essayé de montrer par cette étude préliminaire que le croisement du didactique et du professionnel combiné au technologique peut faire d'un cours universitaire un cours de formation et d'acquisition d'une certaine aptitude traductive. Cette expérience nous a permis d'évaluer notre approche didactique « la traduction sur objectifs spécifiques » *(voir figure 2)* par l'appropriation des processus de médiatisation et de médiation et de constater la plus-value pédagogique que les outils technologiques peuvent apporter à l'apprentissage situé de la traduction, de même que les contraintes et limites qui peuvent entraver l'atteinte optimale des objectifs d'apprentissage. Les conclusions tirées de cette étude devraient ouvrir des perspectives de recherches plus

poussées sur la définition d'objectifs spécifiques axés sur les pré-acquis des apprenants et les efforts de remédiation ainsi que sur la scénarisation et l'instrumentation en pédagogie médiatisée de la traduction.

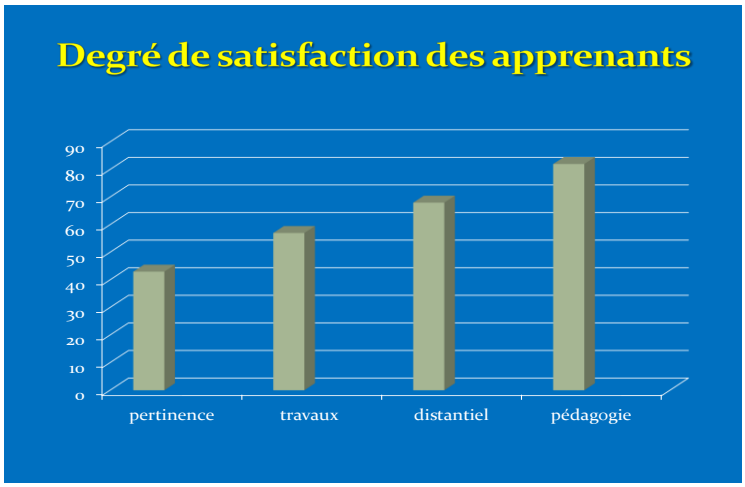


Figure 2 : degré de satisfaction des apprenants

Bibliographie

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, *26* (2), 1-18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html]

Chadelat, J.-M. (1999). Traduire pour comprendre et apprendre : De la traduction pédagogique à une pédagogie de la traduction = Translation as a means to understand and learn a foreign language : From the translation method to a didactic approach of translation. *Les Cahiers de l'APLIUT (Association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologie)*, *19* (1), 26-43.

Chuquet, H. et Paillard, M. (1987). *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais-français*, Paris : Ophrys.

Collombat, I. (2003). La Stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, *48* (3), 421-428.

Collombat, I. (2009). La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. *The Journal of Specialised Translation* (JoSTrans), *12*, 37-54.

De Ketele**,** J-M. (2006). L'approche par compétences : ses fondements. Bruxelles. [http://*www.scribd.com/doc/.../approche-par-competences-de-ketele]*

Delisle, J. (1988). L'initiation à la traduction économique. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, *33* (2), 204-215. [http://id.erudit.org/iderudit/002515ar]

Delisle, J. et Lee-Jahnke, H. (dir.) (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, collection «regards sur la traduction» dirigée par Jean Delisle, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J. (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*, Beyrouth/Ottawa : Sources-Cibles/Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Downes, S. (2011). 'Connectivism' and Connective Knowledge. *Education. The Huffington Post*. [http://*www.huffingtonpost.com/...downes/*

connectivism-and connecti_b_804653.html]

Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, *50* (1), 36-47. [http://id.erudit.org/iderudit/010655ar]

Guillaume, A. (2007). La traduction : théorie(s) et pratique(s), diachronie et synchronie, TICE ou non TICE ? *Texto!*, *XII*, (3).

Hennequin, J. (1998). Pour une pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle**.** *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement (sous la direction de* DELISLE, J. et LEE-JAHNKE, H.), collection «regards sur la traduction» dirigée par Jean Delisle, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, Chap.7, 97-105.

Karsenti, T. & Larose, F. (dir.) (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*, Sainte-Foy : Presses de L'Université du Québec.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et Francophonie*, *29* (1).

Keromnes, Y. (2010). Traduction professionnelle et enseignement de la traduction en France. *Hyper Articles en Ligne.* [http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00577906/en/]

Ladmiral, J-R (1972). La traduction dans l'institution pédagogique. *Langages, 7e année*, (28), 8-39.

Lavault, E. (1985). *Fonction de la traduction en didactique des langues.* Paris : Didier Erudition.

L'écuyer, R. (1989). L'analyse développementale du contenu. *Revue de l'Association pour la Recherche qualitative, 1*, 51-79.

Lederer, M. (1997). La théorie interprétative de la traduction: un résumé. *Revue des lettres et de traduction, (USEK)*, (3), 11-20.

Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *TICE et Développement.* [http://www.revue-tice.info/document.php?id=520]

Seleskovitch, D. & Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*, Paris : Publications de la Sorbonne, Didier Érudition.

Siemens, G. (2004). Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age**.** **[http:**//*www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm]*

Vinay, J.-P. & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Montréal : Beauchemin.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

référentiel, compétences, pédagogie

Enseigner à l'Université Laval : un référentiel de compétences en pédagogie universitaire

Savard, Claude, Université Laval (Canada); Lessard, Johanne,Université Laval (Canada); Paquet, Manon, Université Laval (Canada); Bilodeau,Renée-Claude; Université Laval (Canada), Faucher, Alain, Université Laval (Canada); Talbot, Serge, Université Laval (Canada)

Résumé

Un groupe de travail de six personnes, expertes en pédagogie universitaire, a reçu le mandat du Comité de valorisation de l'enseignement de concevoir un référentiel de compétences en pédagogie qui s'adresse au personnel enseignant de l'Université Laval. L'élaboration des compétences s'est faite à partir du recensement des besoins de l'institution et s'est inspirée des travaux de Parmentier (2005) sur les compétences en pédagogie universitaire. Le processus retenu pour l'élaboration du référentiel est constitué d'une alternance entre des travaux de rédaction en équipes de deux et une validation des écrits en grand groupe. Sept compétences ont finalement été retenues et définies. Elles portent sur le design pédagogique, la communication, l'accompagnement des étudiants dans leurs apprentissages, la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage, la pratique réflexive, le travail collaboratif et l'éthique. Ces compétences ont chacune des composantes pour lesquelles une échelle de développement à quatre niveaux est décrite, de débutant à expert.

Dans une deuxième phase, le groupe de travail œuvre présentement à l'élaboration d'un programme de formation qui vise le développement de ces compétences chez les membres du personnel enseignant, qu'ils soient professeurs ou chargés de cours, débutants ou avancés. Une approche mixte constituée d'un ensemble de rencontres en groupes (cohorte), de partage de pratiques à distance sous forme de communauté d'apprentissage, et d'apprentissage autodirigé est présentement à l'étude. Le programme s'inspire de différentes théories de l'enseignement-apprentissage tels l'apprentissage autonome (Knowles, 2005; Talbot, 2010) l'apprentissage

expérientiel (Kolb, 1984), les communautés d'apprentissage (Senge, 2000 ; Wenger, 2005) et le développement des compétences (Tardif, 2006; Le Boterf, 2010).

Mots-clés : Référentiel, compétences, pédagogie

Introduction

La pédagogie universitaire est en développement majeur dans une multitude d'universités à travers le monde et l'Université Laval n'y fait pas exception. Depuis la création du Service de pédagogie universitaire en 1972, l'Université Laval a constamment cherché à améliorer les services pédagogiques offerts aux enseignants. Elle possède aujourd'hui un Bureau des services pédagogiques (BSP) appuyé par une structure politique qu'est le Comité de valorisation d'enseignement qui représentent notamment chacune des facultés. Son rôle est de conseiller le vice-rectorat aux affaires académiques et à l'international en ce qui a trait à tout ce qui touche la valorisation de l'enseignement.

En septembre 2010, le Comité de valorisation de l'enseignement a confié à un groupe de travail, le mandat de réfléchir à la conception d'un guide pédagogique afin d'aider les enseignants dans leur tâche. Après quelques rencontres, ce groupe de travail a rapidement réalisé que pour aider réellement les enseignants dans leur pédagogie, il fallait aller au-delà du guide pour leur proposer un ensemble de compétences en pédagogie sur lesquels bâtir leur enseignement, tout au long de leur carrière. L'identification de ces compétences et leur élaboration a amené le groupe de travail à se questionner sur un dispositif de formation qui pourrit répondre aux besoins des enseignants de l'Université Laval. Le texte qui suit décrit la démarche utilisée par ce groupe de travail pour : a) identifier les compétences en pédagogie ; b) élaborer les composantes et niveaux de maîtrise ; c) identifier un dispositif de formation pour les enseignants.

Nous considérons que la description de la démarche utilisée par ce groupe de travail est un apport important à la connaissance sur le design de programme par compétences, non seulement parce que le groupe de travail a été très rigoureux quant au respect des normes en usage pour la conception des compétences (Tardif, 2006 ; Le Boterf,2010), mais aussi parce que cette démarche s'est faite dans le respect des exigences administratives, démocratiques et politiques de l'institution. Ce dernier point rend la démarche singulière par rapport aux démarches habituelles de design curriculaire en contexte académique, qui sont habituellement appuyées par des comités de programme et une commission des études, par exemple. Il s'agit plutôt ici d'une démarche qui est plus près de la formation continue des enseignants, telle que vue par un groupe de personnes d'experts et de représentants de différentes instances de l'institution.

L'identification des compétences

Tel que mentionné auparavant, le groupe de travail avait reçu comme mandat de produire un guide pédagogique pour venir en aide aux enseignants, qu'ils aient le statut de professeur ou de chargés de cours, avec toutes ses variantes (responsable de formation pratique, maître de langue, etc.).Une recension des sites web de plusieurs institutions universitaires a d'abord été réalisée, mais le groupe a trouvé plus productif d'effectuer un remue-méninge exhaustif sur ce qui serait utile aux enseignants universitaires pour appuyer leur enseignement. Une technique de réseaux de concept a été utilisée afin de recueillir les idées émises par les membres du groupe de

travail, de manière spontanée (Schuster, 2002). Cette approche inductive pour recueillir l'information a amené le groupe à avoir une vision globale de l'enseignement, tout en tenant compte des besoins institutionnels.

De manière tout à fait naturelle, au fil des discussions, des compétences d'enseignement ont émergé des concepts identifiés par le groupe qui a jugé important de les rendre explicites. Le cadre de référence des compétences en pédagogie universitaire proposé par Parmentier (2010) est alors apparu très utile par le groupe de travail en raison de sa représentation globale de l'enseignement et de sa pertinence générale. A l'aide des 10 compétences définies par Parmentier, le groupe de travail a poursuivi ses efforts d'identification et de réorganisation des concepts afin «d'épuiser» les idées pertinentes à l'enseignement. Le groupe a ainsi fait évoluer le réseau de concepts plusieurs fois pour aboutir à un réseau identifiant et reliant des dizaines de concepts associés aux compétences en enseignement. Cette première phase de travail aura nécessité 3 rencontres de travail de 3 heures du groupe et quelques heures d'édition du réseau de concepts. La Figure 1 montre le réseau de concepts final produit par le groupe de travail.

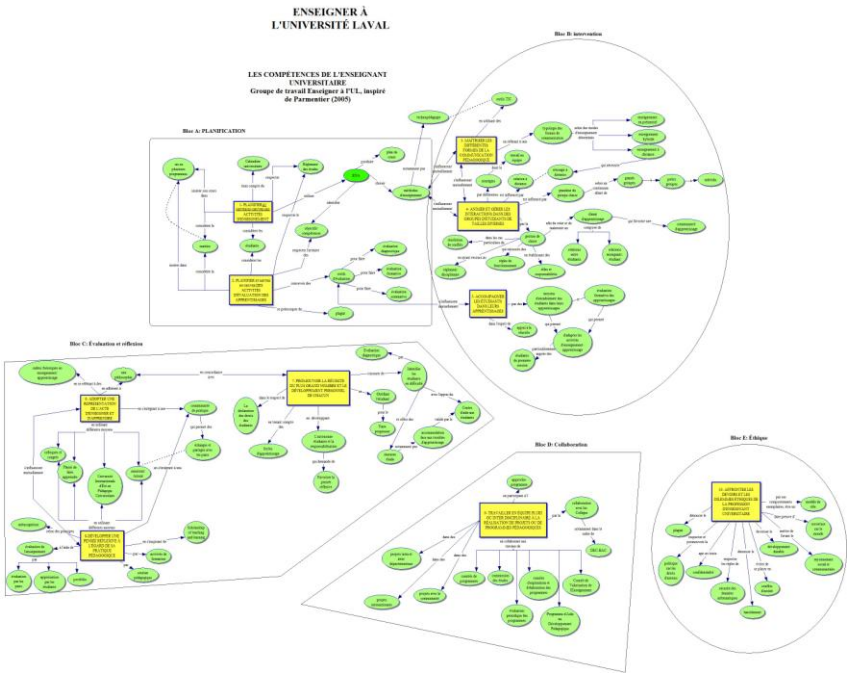


Figure 1. Réseau de concepts final produit par le groupe de travail

Quoique la figure 1 ne permette pas de lire en détails chacun des concepts, elle présente l'allure générale de la structure et donne une bonne idée de la réorganisation des concepts autour des compétences de Parmentier. Chaque grand carré est une compétence et elles sont regroupées en fonction de leur nature dans 5 grands sous-ensembles que sont : Planification (2 compétences), Intervention (3 compétences), Évaluation et réflexion (3 compétences), Collaboration (1 compétence) et Éthique (1 compétence).

La définition des compétences et de leurs composantes

L'étape suivant de travail a consisté à définir les compétences et à les décomposer en composantes. Le groupe de travail s'est inspiré de la démarche décrite par quelques auteurs tels Tardif (2006) et Le Boterf (20008). Pour ce

faire, quatre rédacteurs ont été identifiés dans le groupe de travail afin de produire une description des compétences. Les rédacteurs ont travaillé en duo et se sont partagés les compétences en fonction de leur affinité et de leur expertise en pédagogie. Une rédaction préliminaire des compétences était réalisée lors d'une première rencontre entre les rédacteurs, puis cette description était soumise au groupe au cours d'une réunion. Des commentaires étaient ainsi recueillis et la compétence était modifiée. Ce va et vient entre le processus de rédaction et la rencontre de validation par le groupe s'est révélé rigoureux et très fructueux.

Par ailleurs, lorsqu'une compétence nécessitait une expertise particulière, telle celle portant sur l'éthique, le groupe a jugé nécessaire de faire appel à des experts afin d'obtenir leur point de vue. Une première rédaction de la compétence a été réalisée avec l'aide, cette fois-ci, de l'expert, puis soumise au groupe. C'est de cette manière que toutes les compétences et leurs composantes ont été rédigées. Au fil des travaux de rédaction, les 10 compétences originales ont été réduites à 7 compétences. Le Tableau 1 présente la description des compétences et de leurs composantes.

Tableau 1. Les compétences en pédagogie universitaire et leurs composantes

Compétences	Composantes
1- Planifier des activités d'apprentissage et d'évaluation	1.1 Analyser le contexte d'enseignement 1.2 Formuler les objectifs de l'activité de formation 1.3 Planifier l'évaluation des apprentissages 1.4 Planifier les méthodes d'enseignement-apprentissage 1.5 Finaliser le plan général de l'activité de formation 1.6 Réaliser la planification détaillée des séances de l'activité de formation
2- Communiquer en situation d'enseignement-apprentissage	2.1 Communiquer dans une perspective de développement des savoirs 2.2 Animer un groupe 2.3 Gérer des interactions
3- Accompagner les étudiants dans leur démarche d'apprentissage	3.1 Concevoir et mettre en place des moyens d'encadrer les apprentissages des étudiants en tenant compte de leurs caractéristiques 3.2 Mettre en place les conditions nécessaires au développement de l'apprentissage autonome de l'étudiant 3.4 Suivre la progression des étudiants dans leurs apprentissages
4- Adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre	4.1 Développer une conception de l'enseignement et de l'apprentissage qui repose sur des fondements théoriques reconnus et pertinents à son contexte d'enseignement 4.2 Construire sa stratégie pédagogique à partir de fondements théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage reconnus et pertinents à son contexte d'enseignement 4.3 Revoir et mettre à jour sa représentation de l'acte d'enseigner par la participation à différentes activités d'échanges et de formation
5- Développer une pensée réflexive à l'égard de sa pratique pédagogique	5.1 S'accorder du temps de réflexion sur sa pratique pédagogique en l'intégrant dans son horaire et son calendrier de travail 5.2 Colliger ses réflexions pédagogiques pour les réinvestir dans sa pratique 5.3 Échanger sur sa pratique d'enseignement au

	sein des communautés scientifiques et professionnelles 5.4 Améliorer, de façon continue, sa pratique pédagogique en tenant compte de l'évaluation de son enseignement par les étudiants en cours d'activité de formation 5.5 Utiliser les résultats de l'évaluation de fin d'activité de formation pour améliorer la qualité de son enseignement
6- Travailler en équipe à la réalisation de projets ou de programmes en enseignement	6.1 Collaborer avec ses pairs enseignants au développement du programme de formation dans lequel son cours s'inscrit (approche programme). 6.2 Collaborer à des travaux pédagogiques départementaux, facultaires ou institutionnels au sein de comités ou de commissions spécifiques à l'enseignement ou à la formation 6.3 Faire preuve de leadership et d'innovation par son engagement soutenu au développement de projets pédagogiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution
7- Résoudre des problèmes éthiques en contexte d'enseignement	7.1 Reconnaître les enjeux éthiques que l'on rencontre en contexte d'enseignement 7.2 Identifier les risques et conséquences que représentent les décisions éventuelles 7.3 Identifier, comparer et pondérer les attentes, obligations et règles associés aux enjeux éthiques rencontrés 7.4 Formuler des raisons d'agir valides et acceptables pour des interlocuteurs raisonnables

La description des niveaux de maîtrise

Une des étapes essentielles du design de compétences consiste à déterminer des niveaux de maîtrise ou de développement pour chaque composante de compétences. Ce travail est difficile et demande une longue réflexion, mais il est grandement facilité lorsque qu'une compétence peut s'appuyer sur un modèle cognitif (Tardif, 2006). À défaut d'avoir un tel modèle, on doit se rabattre sur les principes pédagogiques que l'on juge les plus pertinents en fonction de la compétence et décrire des comportements qui sont vraisemblables et susceptibles d'apparaître chez l'enseignant. Quatre niveaux de maîtrise ont été utilisés : débutant, intermédiaire, avancé et expert. Les principes suivants ont été respectés pour la description de ces niveaux :

- Établir une progression la plus continue possible, de niveau en niveau, en visant des intervalles égaux ;
- S'assurer du réalisme du niveau expert ;
- Utiliser une approche développementale, c'est-à-dire, utiliser des termes qui dénotent de la présence d'un niveau de développement plutôt que de l'absence d'un comportement idéal.

Le tableau 2 présente les niveaux de développement pour la compétence *4- Adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre* et sa première composante.

Tableau 2. Un exemple de niveaux de maîtrise pour une composante d'une compétence

COMPÉTENCE 4 : Adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre				
COMPOSANTE	NIVEAUX DE MAÎTRISE			
	DÉBUTANT	INTERMÉDIAIRE	AVANCÉ	EXPERT
4.1 Développer une conception de l'enseignement et de l'apprentissage qui repose sur des fondements théoriques reconnus et pertinents à son contexte d'enseignement	L'enseignant a une représentation de l'enseignement essentiellement basée sur ses expériences en tant qu'apprenant et agit souvent par intuition.	L'enseignant prend conscience de fondements théoriques qui appuient son enseignement et est en mesure de les identifier clairement.	L'enseignant se bâtit un cadre de référence qui comprend plusieurs fondements théoriques pour appuyer ses actions.	L'enseignant possède un cadre de référence théorique complet et cohérent qu'il ajuste systématiquement aux réalités de son contexte d'enseignement

La description des niveaux de maîtrise des composantes des compétences est un travail de longue haleine ou de nombreux aller-retour entre les rédacteurs et le groupe de travail ont été nécessaires. On peut penser aussi que les descriptions de ces niveaux de maîtrise seront encore ajustées une fois le programme offert.

L'identification du dispositif de formation

Une fois rédigées les compétences, leurs composantes et leurs niveaux de maîtrise, le groupe de travail s'est penché sur un dispositif de formation qui pourrait le mieux possible favoriser le développement des compétences. Parce que le développement des compétences prend un certain temps, la formation a avantage à s'étendre sur une assez longue période. Par ailleurs, elle s'adresse à des professeurs et des chargés de cours en exercice. Il faut donc s'inspirer des dispositifs de formation qui ont cours en formation continue.

Le groupe de travail a nommé le futur programme de formation *Enseigner à l'Université Laval*. En réfléchissant au dispositif de formation, certains principes pédagogiques ont été mis de l'avant :

- les enseignants doivent s'engager intensivement dans le programme en développant «l'esprit de cohorte» ;
- le développement des compétences se fait sur une durée suffisante (2 ans);
- le dispositif de formation permet aux enseignants de mettre en pratique des compétences déterminées dans leur propre contexte d'enseignement;
- le dispositif de formation offre suffisamment de moments pour réfléchir sur sa pratique d'enseignement;
- les enseignants développent progressivement une conception de l'enseignement fondée sur des principes reconnues d'apprentissage qui est respectueuse du contexte d'enseignement universitaire;
- le dispositif de formation utilise une approche collaborative, (communauté d'apprentissage) qui permet le partage des expériences et la construction de savoirs collectifs.

Sur la base du respect de ces principes, une première structure du dispositif de formation a émergé des discussions du groupe de travail. Misant sur les forces actuelles de l'institution, c'est-à-dire, l'existence d'un

cours intensif de pédagogie universitaire[14] offert sur trois semaines au printemps, la structure proposée repose sur l'effet de cohorte que provoque les premiers jours de formation. Les rencontres subséquentes, étalées sur deux ans, permettent la mise en pratique et la réflexion nécessaire au développement des compétences.

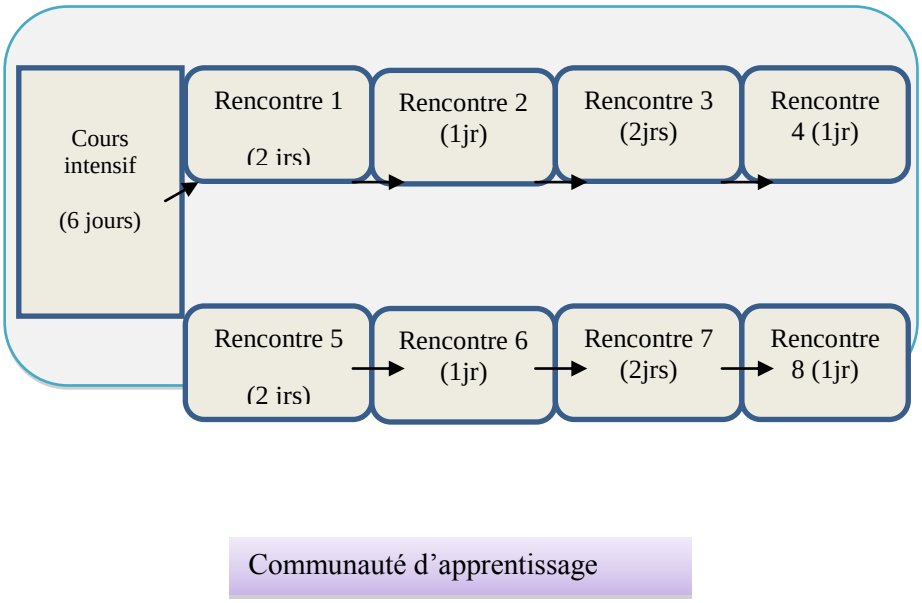
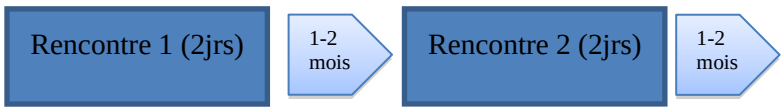


Figure 2 : Structure générale du programme de formation Enseigner à l'Université Laval

Un groupe d'enseignants et d'enseignantes (une communauté) qui ont des objectifs communs d'apprentissage et qui s'engagent volontairement à partager leurs pratiques et leurs réflexions dans le but d'apprendre les uns des autres (Wenger, 2005; Le Boterf, 2008), doivent disposer:

- De moments de rencontres qui permettent le partage, les échanges, les discussions;
- D'un portail numérique qui permet les contacts et les échanges d'information à distance.

On peut penser que la structure du programme qui offre des rencontres réparties sur deux années d'enseignement sera propice à créer un tel processus de réflexion et de partage (Figure 3).



[14] Le cours *Le plaisir de faire apprendre*, est un cours de plaisir de pédagogie universitaire offert à chaque année depuis 1996. Plus de 350 enseignants, professeurs et chargés de cours, ont bénificié de cette formation jusqu'ici.

Figure 3. Exemple d'un processus de réflexion et de partages en communauté d'apprentissage

Étant donné que les enseignants qui suivront le programme *Enseigner à l'Université Laval* seront en exercice, il est opportun d'utiliser une approche expérientielle (Kolb,1984) qui mise sur un cycle où alternent la mise en pratique et la réflexion sur la pratique. En ce sens, les rencontres pourront offrir des éclairages théoriques qui permettent le questionnement et valident la réflexion. La figure 4 illustre un exemple de ce processus.

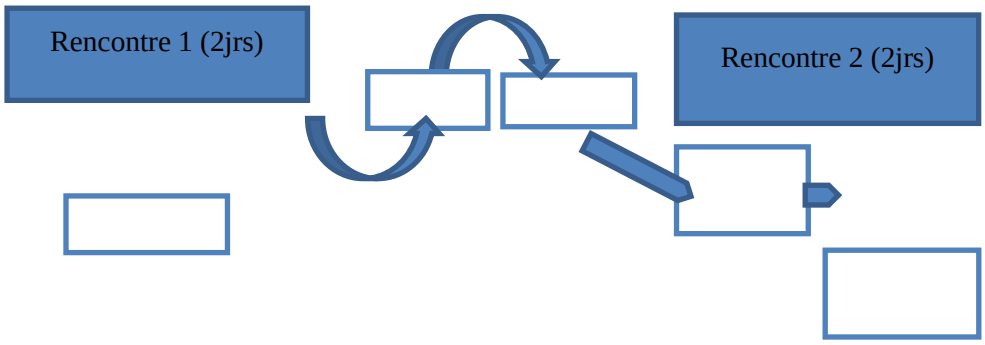


Figure 4. Dispositif de formation mettant à profit la pratique réflexive et l'approche expérientielle

Les définitions d'une compétence dans la littérature sont variées. Pour Le Boterf (2010), «être compétent c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail. C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources». Pour Tardif (2006), une compétence est «un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes, à l'intérieur d'une famille de situations». Pour Lasnier (2000), «Une compétence est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de

l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun»

Les traits communs de ces définitions sont les suivants :

- La personne doit développer des ressources, qui sont des savoirs de différentes natures (connaissances, savoir-faire, savoir-être, aptitudes, stratégies, etc.);
- Ces ressources sont internes (possédées par la personne) et externes (issues de l'environnement externe; réseaux d'information, banques de données, etc.);
- Ces ressources doivent être mobilisées, c'est-à-dire, mises en action …
- … et agencées, c'est-à-dire, combinées dans un schéma opératoire …
- … dans une variété de situations de nature professionnelles qui sont pertinentes.

Le développement des compétences se fait ainsi sur le long terme, selon une démarche par itération plutôt que linéaire (Le Boterf, 2008). Dans le contexte du programme *Enseigner à l'Université Laval*, différents moments de formation seront en alternance (figure 5) :

- Le développement de ressources : acquisition de savoirs sous toutes ses formes selon des modes d'enseignement variés;

- La préparation à l'action : l'identification des ressources, leur agencement dans des séquences appropriées (schèmes opératoires), l'identification de situations et de familles de situations professionnelles pertinentes;

- La mobilisation des ressources : la mise en action de savoirs particuliers, idéalement dans une situation professionnelle réelle;

- La réflexion : période de réflexion individuelle et collective sur l'efficacité de la mobilisation et identification de nouvelles ressources à développer.

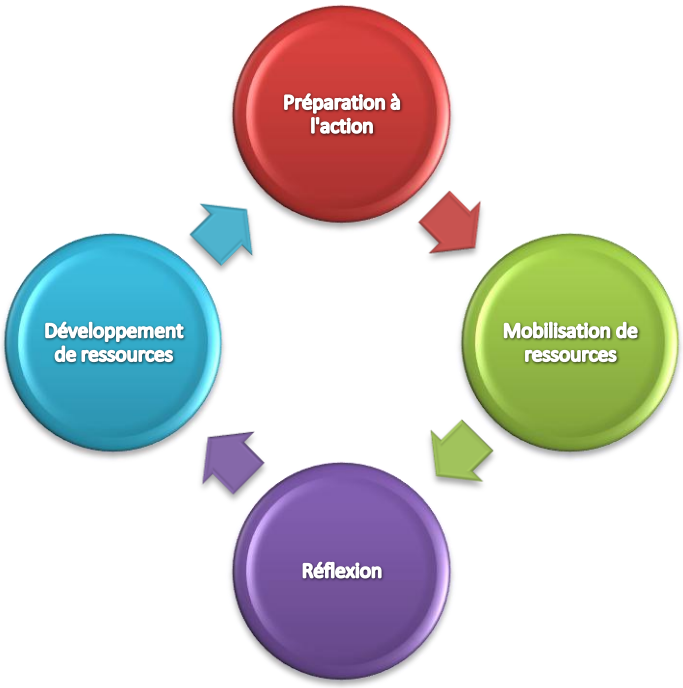


Figure 5 : Illustration du processus itératif du développement des compétences

Pour engager ce processus itératif de développement des compétences, il faut déterminer une séquence de formation qui distribue le développement des compétences dans le temps selon une certaine logique. Le Tableau 3 illustre un exemple de ce qui pourrait être fait.

Tableau 3. Répartition du développement des compétences sur une période de deux ans

COMPÉTENCE	COURS 6 jrs	RENCONTRES							
		R#1	R#2	R#3	R#4	R#5	R#6	R#7	R#8
1 PLANIFIER	Développement de ressources Et Préparation à l'action	Mobilisation Et réflexion			Développement de ressources	Mobilisation Et réflexion			SYN-THÈSE
2 COMMUNIQUER	Développement de ressources Et Préparation à l'action		Mobilisation Et réflexion	Mobilisation Et réflexion	Mobilisation Et réflexion		Développement de ressources Et Préparation à l'action	Mobilisation Et réflexion	SYN-THÈSE
3 ACCOMPAGNER	Développement de ressources Et Préparation à l'action		Mobilisation Et réflexion	Mobilisation Et réflexion	Mobilisation Et réflexion		Développement de ressources Et Préparation à l'action	Mobilisation Et réflexion	SYN-THÈSE
4 CONCEPTION	Développement de ressources Et Préparation à l'action	Développement transversal de la compétence (Journal d'apprentissage)							SYN-THÈSE
5 RÉFLEXION	Développement transversal de la compétence (Journal d'apprentissage)								SYN-THÈSE
6 COLLABORER	Développement de ressources Et Préparation à l'action	Développement transversal de la compétence (Projet de changement)							SYN-THÈSE
7 ÉTHIQUE			Développement de ressources Et Préparation à l'action				Développement de ressources Et Préparation à l'action	Mobilisation Réflexion	SYN-THÈSE

Conclusion

Débutés en octobre 2010, les travaux sur le programme Enseigner à l'Université Laval auront nécessité plus de 12 rencontres du groupe de travail et quelques 60 heures de rédaction. Un référentiel constitué de 7 compétences et de leurs 27 composantes réparties sur 4 niveaux de maîtrise a été élaboré et un dispositif de formation a été réfléchi et est prêt à être mis à l'essai.

Quelles leçons doivent être tirées de ce long processus ? La première peut paraître banale mais est toutefois très importante : l'élaboration d'un programme de formation par compétences prend du temps. Il faut en effet beaucoup de temps pour d'une part élaborer le référentiel de compétences et le dispositif de formation, et d'autre part pour le valider par une réflexion soutenue. C'est dire que le temps fait bien les choses dans un processus de design car les adaptations et les modifications sont nombreuses. Par contre, la démarche doit être continue et suivie, car on peut facilement perdre le fil de la réflexion. Il faut donc tenir des rencontres régulières (aux 4-6 semaines) et prévoir des heures de rédaction entre ces rencontres.

Par ailleurs, toute institution ayant le désir de voir implanter avec succès un tel programme doit se soucier de valider, selon différentes sources, le processus de design. Le programme de formation en pédagogie universitaire Enseigner à l'Université Laval a ainsi respecté différents critères :

- La représentativité institutionnelle du groupe de travail. Le groupe était composé de personnes issues de la direction de l'Université (1 adjoint au vice-recteur à l'enseignement et le directeur des études de premier cycle), des enseignants (une chargée de cours et trois professeurs), des experts en pédagogie (2 conseillères en formation, deux professeurs des sciences de l'éducation) ;
- Le recours à des experts externes. Le groupe de travail a fait notamment appel à l'expertise de deux spécialistes de l'éthique pour l'élaboration de la compétence 7 ;
- Le respect et la validation continue du mandat. Le groupe a présenté de manière systématique (à 7 reprises) l'avancement des travaux d'élaboration du programme au Comité de valorisation de l'enseignement, s'assurant ainsi de son appui et recueillant de nombreux commentaires utiles.

Finalement, l'expérience de design vécue par le groupe de travail démontre clairement l'importance de procéder de manière inductive plutôt que déductive pour l'élaboration du référentiel de compétences et du dispositif de formation. Une approche inductive, quoique plus lente, permettra plus facilement d'ancrer le programme aux réalités institutionnelles et de l'adapter aux besoins diversifiés de ses membres. A titre d'exemple, le fait de commencer par un remue-méninge plutôt que par l'imposition d'une série de compétences existantes est une façon sûre d'impliquer tous les membres du groupe dans la réflexion dès le début des travaux et de tenir compte de manière exhaustive et juste des besoins de l'institution. De la même façon, le fait de présenter une rédaction partielle et préliminaire des compétences à un groupe de réflexion qui les modifie de façon substantielle par la suite évite l'imposition d'une compétence déjà rédigée selon des principes et des corollaires qui sont extérieurs au contexte d'enseignement de l'institution.

Bibliographie

Jonnaert, P. (2006). Projets et compétences, De Boeck Education.

Knowles, M. S., E. Holton, et al. (2005). The adult learner : the definitive classic in adult education and human resource development. Amsterdam, Elsevier.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning : experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
Le Boterf, G. (2008). Travailler efficacement en réseau : une compétence collective. Paris, Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : quinze propositions. Paris, Eyrolles : Éditions d'Organisation.
Parmentier, c. (2005). Les 10 compétences de l'enseignant universitaire. *Cahiers de L'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias*. Université catholique de Louvain.

Scallon, G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles, De Boeck.
Senge, P. M. (2000). Schools that learn : a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. New York, Doubleday.
Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal, Chenelière-éducation.
Wenger, E. (2005). La théorie des communautés de pratique. [Québec], Les Presses de l'Université Laval.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

référentiels de compétences, savoirs disciplinaires, formation

Les référentiels de compétences à l'université : défis et enjeux pour les enseignants et les étudiants

Sylla, Ndella, Université Libre de Bruxelles (Belgique)

Résumé

Il y a une dizaine d'années, le concept de compétence n'était pas stabilisé dans le champ de l'éducation, bien qu'introduit de longue date dans d'autres disciplines, il subissait encore la forte influence de la pédagogie par objectifs et ne s'en dissociait guère. (Jonnaert Ph., Barrette J., Boufrahi S., Domenico Masciotra D., 2004). Les programmes étaient guidés par des discours comportementalistes et la logique des compétences a tant bien que mal essayé de trouver sa place dans le domaine de l'éducation, comme cela avait été le cas dans le monde de l'entreprise (Jonnaert et al., 2004). Cette arrivée massive sinon brutale de la logique des compétences a entraîné sur son passage des réformes des programmes d'enseignement (Jonnaert Ph., Ettayebi M., Operti R.., 2008), mais aussi des programmes de formation des enseignants (Rey, Defrance, Sylla, Gosset, 2008 ; Sylla & De Vos, 2010). Plus d'une décennie après, les compétences font leur entrée dans les universités (Romainville, 2008). En Europe, le processus dit « de Bologne » (2004, 2006) organise l'architecture des études supérieures (universités et hautes écoles) en trois grades (bachelier, master et doctorat) et incite à identifier les compétences qui leur sont liées. Notre contribution questionne les compétences visées chez les étudiants se préparant au bachelier en Lettres et dans quelle mesure celles-ci sont articulées avec les savoirs de référence et les dispositifs de formation. Des entretiens préalables et un travail collaboratif avec les enseignants ont permis d'une part de définir les référentiels de compétences en bachelier comme outil de pilotage de l'enseignement, d'autre part de mettre en place des activités d'accompagnement susceptibles d'aider les étudiants. Une enquête auprès de ces derniers a permis de mieux comprendre leur rapport aux savoirs et aux compétences.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

approche-programme, accompagnement pédagogique, réforme de Bologne

L'accompagnement pédagogique des équipes enseignantes dans la mise en oeuvre d'une approche-programme : retour d'expérience à l'Université de Lausanne

Sylvestre, Emmanuel, Université de Lausanne (Suisse); Berthiaume, Denis, Université de Lausanne(Suisse); Daele, Amaury, Université De Lausanne (Suisse); Rochat, Jean-Moïse, Université de Lausanne (Suisse)

Résumé

Depuis 2009, deux événements contribuent à modifier la gestion et l'organisation des programmes d'études par les enseignants à l'université de Lausanne (UNIL). Le premier est l'adoption par la Conférence Universitaire Suisse, du cadre national de qualification au niveau universitaire pour répondre aux recommandations de la réforme de Bologne. Cela a pour conséquence la modification des programmes d'études des universités suisses en incitant les enseignants à préciser les acquis de la formation ainsi qu'à améliorer l'information sur les enseignements offerts. Le deuxième événement est la mise en oeuvre de l'auto-évaluation des programmes d'études intégrée dans la démarche qualité de l'UNIL, où les équipes pédagogiques sont appelées à réfléchir sur l'élaboration d'un plan de développement de leur cursus à la suite de cette auto-évaluation. Ces deux événements devraient amener les enseignants à revoir leur approche-cours largement utilisée jusque-là pour se diriger vers une approche-programme (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009).

Pour répondre à ce changement, le Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE) de l'UNIL a développé un accompagnement pédagogique des équipes enseignantes comprenant :

des séances de travail en groupe pour aider les enseignants à élaborer un plan d'études,

du conseil pédagogique individuel ou de groupe pour travailler sur leurs enseignements et leur intégration dans le cursus,

des actions de formations ciblées pour aider les équipes à développer des compétences spécifiques pour l'enseignement,

des ressources pédagogiques permettant aux enseignants de s'informer par eux-mêmes.

Cette communication a pour objectif de présenter l'accompagnement pédagogique des cursus d'études proposé par le CSE lors de son lancement ainsi qu'un retour d'expérience sur la mise en oeuvre de cet accompagnement en mettant en évidence ce qui a bien fonctionné et ce qui a dû être amélioré.

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Montréal: Presses Internationales Polytechniques.

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

plans de cours, communication, perception

Utilités perçues du Plan de cours ou de la First class meeting par les étudiants de première et deuxième années. Quelles informations inclure en priorité selon eux, et à quelles fins?

Leduc, Laurent, Université de Liège (Belgique)

Résumé

Le nombre sans cesse croissant d'universités à travers le monde appelant leurs enseignants à rédiger, pour chacun de leurs cours, un *Plan de cours* semble traduire une forme de consensus sur l'utilité même de cette pratique pour ses destinataires premiers, les étudiants. La littérature spécialiste du Plan de cours (ou Course Syllabus) et de la First class meeting (séance de cours et rencontre initiale entre le titulaire et ses étudiants) en dresse en effet le portrait d'outils performants, notamment propices à la démocratisation et à l'appropriation par les étudiants de réalités universitaires en voie d'évolution, ou encore bénéfiques à leur engagement et à l'établissement de contacts précoces avec leurs enseignants. S'appuyant sur un examen approfondi des fonctions imparties aux Plans de cours et First class meetings par cette littérature, la présente étude visait à explorer et comparer les perceptions que 1432 étudiants de l'Université de Liège, dans 12 cours différents de 1ère et 2ème années, avaient de ces modalités de communication en identifiant les contenus qu'ils jugeaient le plus utile de se voir délivrer, puis en étudiant les perspectives cognitives ou conatives qu'ils associaient à la possibilité de disposer de ces informations. Cette recherche a permis d'identifier l'intérêt porté en priorité par l'ensemble des populations sondées aux items : « Evaluation », « Objectifs d'apprentissage » et « Supports de cours », puis d'établir diverses relations directes - et porteuses tant pour les pratiques d'enseignement-apprentissage que de communication à cet égard - entre les commentaires des répondants exprimant les bénéfices escomptés de ces composantes et les fonctions des Plans de cours et First class meetings dégagées de la littérature.

Introduction

La pratique aujourd'hui très répandue, sinon quasi généralisée dans l'enseignement supérieur du *Plan de cours* (ou *Course Syllabus* dans les pays anglophones) semble traduire, outre la perception d'un besoin impérieux d'y recourir, la conviction commune qu'un tel outil ne peut manquer de jouer un rôle *utile* pour ses premiers destinataires, les étudiants. Moyen de communication offrant un point de contact précoce entre ces derniers et leurs enseignants (Hess, 2008), ainsi qu'avec la réalité de leurs cours (Lulee, 2007) dont il « donne le ton » (Peer & Martin, 2005), le Plan de cours est souvent présenté comme étant de nature à impacter (positivement ou négativement) les premières impressions, voire l'engagement des étudiants (Ishitama & Hartlaub, 2002) - au même titre d'ailleurs que la *First class meeting*, cette toute première rencontre entre le titulaire du cours et les étudiants inscrits, au cours de laquelle sont réexposées, voire précisées ou augmentées, diverses informations relatives à la planification pédagogique d'un cours sur le point de débuter -.

Comme le posent Diamond et Grunert (2007), la constitution d'un Plan de cours « centré sur l'apprentissage » (ou *learning-centered syllabus*) demande à l'enseignant de prendre en compte les besoins, intérêts et buts des étudiants, et appelle dès lors à s'interroger sur les types d'informations nécessaires à ces derniers pour engranger le maximum de bénéfice de leur lecture. La formule elliptique mais percutante de Collins (« Students are not usually telepathic », 1997) rappelle aux enseignants, sur ce point, qu'ils doivent se montrer très prudents quant à ce qu'ils supposent que leurs étudiants, particulièrement en tout début de cursus, savent de la manière dont les choses se déroulent dans un cours ou un contexte universitaire. Confronté aux effets de la démocratisation de l'enseignement supérieur, l'enseignant en réflexion sur la nature des renseignements à délivrer dans un Plan de cours ou lors d'une First class meeting, doit du reste être animé d'un souci d'équité, les nouveaux effectifs d'étudiants n'étant pas tous égaux quant à la quantité d'informations dont ils disposent sur les réalités académiques à leur arrivée. Sur le moyen de répondre aux besoins informationnels des étudiants, la solution résiderait dans l'identification et l'inclusion des contenus perçus comme étant les plus importants par les étudiants eux-mêmes (Garavalia *et al*, 1999) : des divergences de points de vue préjudiciables pouvant exister à cet égard avec des enseignants pourtant de toute bonne foi (Leeds, 1992). C'est le résultat d'un tel exercice de consultation de groupes d'étudiants qui fait l'objet des sections suivantes de cette communication.

Identification des composantes des Plans de cours ou First class meetings que des étudiants de 1ère et 2ème années à l'Université de Liège jugent utiles de recevoir en priorité

La présente étude vise à explorer les perceptions que divers étudiants de 1ère et 2ème années à l'Université de Liège ont des Plans de cours (et First class meetings) : en repérant, dans un premier volet, les types de contenus qu'ils jugent le plus profitable de se voir délivrer ; puis en investiguant les perspectives de cognition ou d'action qu'ils associent à la mise à disposition de ces informations. S'agissant, tant dans le cas du Plan de cours que de la First class meeting, de décrire un cours dans ses principaux aspects de planification, nous avons donc entrepris, dans un premier temps, d'identifier parmi ces diverses composantes (ou rubriques), celles pour lesquelles il semblait aux étudiants le plus utile de disposer d'informations précises.

Outil d'enquête

Les étudiants sondés dans le cadre de cette étude ont été invités à se positionner par rapport à 16 rubriques génériques susceptibles d'être abordées dans un Plan de cours ou une First class meeting en sélectionnant parmi ces propositions les 5 composantes les plus utiles à leurs yeux, et en hiérarchisant leurs choix par ordre d'importance perçue. La consigne soumise aux étudiants sondés était donc la suivante : *Parmi les 16 aspects relatifs aux cours suivants, pour lesquels vous semble-t-il le plus utile de disposer d'infos précises ? Citez-en cinq et classez-les par ordre d'importance (de 1 à 5; 1 = le plus important).*

La liste des 16 rubriques génériques, dressée sur base de la littérature en adoptant une démarche heuristique, portait sur les aspects suivants de la planification d'un cours:

1) Titre du cours

2) Nombre de crédits

3) Coordonnées de l'enseignant

4) Objectifs d'apprentissage du cours

5) Table des matières et description des contenus abordés au cours

6) Modalités d'enseignement et activités d'apprentissage prévues

7) Calendrier de cours

8) Modalités d'évaluation

9) Prérequis

10) Outils technologiques et multimédias

11) Supports de cours

12) Disponibilités de locaux, matériel, et services

13) Philosophie de l'enseignant

14) Place du cours dans le programme

15) Conseils sur la manière d'organiser son travail

16) Règlements particuliers

Participants

L'étude a porté sur un total de 1432 étudiants régulièrement inscrits à l'Université de Liège, dont 960 étudiants de 1ère année et 462 étudiants de 2ème, dans 12 cours délivrés dans 7 Facultés (Droit, Philosophie et Lettres, Psychologie et Sciences de l'Education, Médecine, Sciences, Sciences Humaines et Sociales, Sciences appliquées). Les 1432 étudiants ont répondu au questionnaire lors de la seconde séance de chacun des cours concernés lors de l'année académique 2008-2009.

Résultats

La Figure 1 situe les 16 items envisagés d'après leurs niveaux d'utilité perçue en moyenne par l'ensemble des étudiants sondés sur les deux échelles de résultats des choix pondérés (sur 5) et non pondérés (sur 1). La position des points sur les deux axes permet d'observer que la hiérarchie des perceptions de l'utilité des différents items demeure généralement équivalente, que celles-ci soient prises dans le sens pondéré ou non. La Figure fait apparaître une répartition des perceptions de l'utilité moyenne des 16 items par l'ensemble des répondants en cinq sous-ensembles. Seul groupe composé d'éléments hiérarchisés tant sur l'échelle des choix pondérés que sur celle des non pondérés, le premier sous-ensemble représente le *top 3* des rubriques jugées les plus utiles en moyenne par les 1432 sujets, et englobe par ordre décroissant d'importance perçue : l'item n° 8 (*Modalités d'évaluation*), l'item n°4 (*Objectifs d'apprentissage*) et l'item n°11 (*Supports de cours*). Une anlyse comparée de ces résultats au regard de ceux enregistrés par six autres études anglo-saxonnes à l'aide de méthodologies différentes a été réalisée par Leduc (2011).

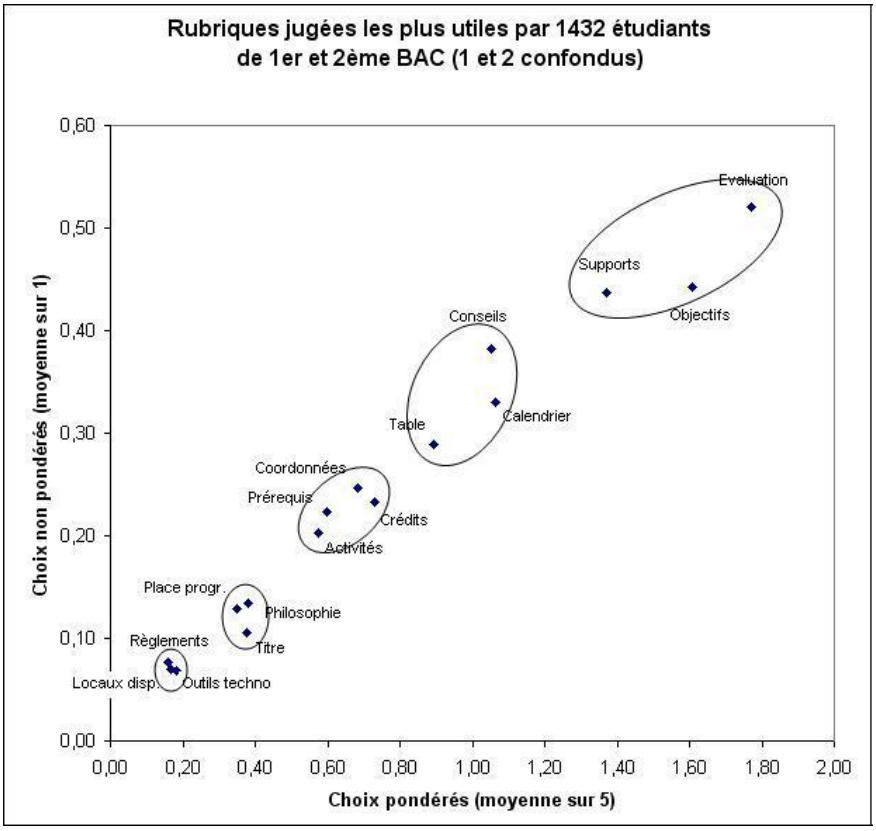


Figure 1 : regroupements des 16 rubriques d'après leurs niveaux d'utilité perçue par les 1432 étudiants de 1er et 2ème BAC sur les deux échelles des choix pondérés et non pondérés

Analyse des perspectives utilitaires associées par les étudiants de 1ère et 2ème années aux trois rubriques jugées les plus utiles

Si la question de recherche initiale de notre étude visait à découvrir *sur quels aspects pédagogiques et organisationnels les étudiants de 1er et 2ème Bacheliers jugent le plus utile de recevoir des informations dans un Plan de cours ou lors d'une First class meeting (?)…*

…une question complémentaire essentielle selon nous était la suivante :

quelles perspectives d'actions ou de cognition les étudiants associent-ils aux diverses informations désignées comme les plus utiles à leurs yeux ?

Soucieux en effet d'éprouver notamment, au moins sur base de réponses d'étudiants en mode déclaratif, la position de Becker et Calhoon (2008) selon laquelle les informations intégrées au Plan de cours auraient « le potentiel d'impacter le comportement des apprenants », nous avons jugé primordial d'adjoindre à la question de *quelles composantes sont les plus utiles (?)* celle du *pour quoi faire* ? Partant, à la faveur de champs ouverts intégrés au questionnaire en regard de chacune des sélections opérées par l'étudiant, nous l'avons prié de préciser brièvement les *perspectives* que lui ouvriraient, selon lui, l'obtention de ces informations jugées les plus utiles. Ainsi, après avoir déterminé la hiérarchie des types d'informations les plus utiles selon les étudiants de 1er et 2ème BAC, nous avons mené une analyse qualitative des réponses ouvertes formulées en regard de ces items, visant à dégager diverses *perspectives* de cognition et d'actions exprimées, et d'examiner dans quelle mesure elles faisaient écho aux principales *fonctions* des Plans de cours et First class meetings émergeant de la littérature sur le sujet.

Outil complémentaire d'enquête et mode de classement des réponses

Dans cette optique, la consigne donnée aux 1432 étudiants sondés en rapport avec ce second pan de recherche consistait, dans un champ prévu à cet effet pour chacun de leurs choix respectifs des cinq items les plus utiles à leurs yeux pour le Plan de cours ou la First class meeting, à *préciser en quelques lignes ce qu'ils comptent faire de ces informations*. L'examen des résultats du premier volet de notre étude permettant de clairement démarquer les rubriques n°8 (*Modalités d'évaluation*), n°4 (*Objectifs d'apprentissage*), et n°11 (*Supports de cours*), nous avons adopté le parti d'examiner ici la totalité des réponses ouvertes associées par les répondants à l'utilité perçue en priorité de ces trois composantes.

Les objectifs poursuivis à travers cette collecte de données additionnelles étant de faire émerger des perspectives d'actions ou de cognition induites par l'obtention des informations dans le chef des sondés, les réponses formulées ont consisté pour la plupart en *groupes infinitifs compléments circonstanciels de but.* Ainsi, parmi les étudiants jugeant prioritairement utile de recevoir des renseignements sur les *Supports*, *Objectifs* et *Evaluation*, avons-nous relevé des propositions telles que :

- pour pouvoir « voir » le cours
- pouvoir travailler le cours à partir des notes officielles
- pour pouvoir faire mes synthèses à l'avance en ayant toutes les données
- permet de faire le point sur la matière, de lire ce qui est utile, de préparer l'examen
- afin de savoir ce que je vais, encore, dépenser comme argent

- pour savoir à quoi cela va nous servir plus tard
- c'est important pour réussir de savoir ce que l'on attend de nous
- cela me permet de mieux visualiser le cours
- pour cibler le travail et les choses les plus importantes pour la prise de note
- pour structurer son cours

- pour info, pour savoir comment aborder la matière
- pour savoir dès le début de l'année à quoi s'en tenir, les projets etc. et organiser son travail en fonction
- les relire avant l'examen pour ne pas avoir de surprise
- déstresser, modeler la façon d'étudier
- pour savoir comment étudier : si c'est des questions ouvertes ou bien des exercices etc. ça m'aide beaucoup de savoir

Dans chaque commentaire, nous avons alors entrepris de repérer les verbes d'action ou de cognition employés, ainsi que les objets de cette cognition (compléments des verbes comme *savoir*, *connaître*…). A partir de ce premier travail de recensement des récurrences lexicales dans les commentaires rédigés par les répondants pour ces trois rubriques, nous avons été en mesure d'articuler nos analyses autour de différents référents théoriques et modes de catégorisation des occurrences relevées. Dans le cadre de cette communication, comme évoqué précédemment, nous n'aborderons que les analyses des unités lexicales effectuées à la lumière des *trois principales fonctions* au bénéfice des étudiants - telles que nous les envisageons sur base de notre analyse de la littérature - des Plans de cours et First Class meetings.

Les fonctions génériques des Plans de cours et First class meetings au bénéfice des étudiants

Après examen de l'abondante littérature sur le sujet, il nous apparaît que les *fonctions* susceptibles d'être imparties au Plan de cours (ou à la First class meeting) au bénéfice des étudiants - en corollaire desquelles de multiples utilités particulières seraient escomptées dans leur chef - sont au nombre de trois (et non de quatre comme le posent certains auteurs ; la *nature* d'outil de communication du Plan de cours ne s'assimilant pas à une *destination*, plus spécifique d'après nous) : la fonction de *contract*, la fonction de *cognitive map*, et la fonction de *learning tool* (ces terminologies étant au premier chef consacrées par les théoriciens du *Syllabus*). Il n'est pas possible, dans ces pages, de rendre compte adéquatement de la multiplicité des assertions concourant à alimenter la conceptualisation de ces fonctions génériques, aussi nous en tiendrons-nous à établir brièvement certaines lignes directrices de leurs définitions respectives.

La fonction de contrat

Très fréquemment désigné par ce terme, le Plan de cours, comme tout *contrat*, expose en effet ce qui est *attendu* de chacune des parties durant son terme (Parkes & Harris, 2002). S'il a juridiquement valeur de *preuve*, eu égard à sa forme écrite, il ne doit pas nécessairement en avoir la vocation, comme le craignent divers auteurs (Singham, 2007) déplorant qu'il puisse se concevoir comme un bouclier défensif contre d'éventuels recours, n'engendrant qu'une inflation des règles et une relation adversariale avec les étudiants. Tout au contraire, l'idée d'une réciprocité, voire d'un partenariat doit se trouver au cœur d'un Plan de cours envisagé dans une perspective contractuelle, celui-ci devant mettre au jour les rôles complémentaires et les responsabilités mutuelles de l'enseignant et des étudiants dans la rencontre des objectifs du cours. De nature donc à conscientiser, à encourager la prise de responsabilité, voire à accroître le sentiment de contrôlabilité chez l'étudiant (Grunert O'Brien *et al*, 2008), le Plan de cours pensé dans une perspective contractuelle tend encore vers une forme d'exhaustivité de nature à induire un sentiment d'équité et de sécurité chez l'apprenant (Lulee, 2007). Impartir au Plan de cours une fonction de contrat procède aussi d'une démarche d'entérinement propre à établir un climat de stabilité, de rassurance et de confiance.

La fonction de carte cognitive

Une tendance fréquente dans la littérature porte à convoquer un « cadre » pour concevoir le Plan de cours (Hess & Whittington, 2003), structurant l'information et permettant d'en acquérir le sens (Grunert O'Brien *et al.*, 2008). L'association d'une telle structure au Plan de cours répond à la nécessité pour l'étudiant de se représenter la *carte cognitive* des divers aspects pédagogiques du cours (Matejka & Kurke, 1994) et renvoie bien sûr au concept d'*alignement pédagogique* (Bélanger, 2003). L'objet du Plan de cours consiste donc ici à faire transparaître la nature systémique des décisions pédagogiques prises afin qu'elles soient perçues comme constitutives d'un *tout* (**Brent & Felder, 1999**). Pour de nombreux auteurs, le recours à une structure organisatrice pour faire transparaître les connections entre les informations ou composantes du cours se trouve fréquemment assimilé à un intérêt voire un besoin, tant pour l'étudiant que pour le professeur, de les « voir », au sens figuré (Peer & Martin, 2005) ou au sens propre (Nilson, 2007). Symptomatiquement, les théoriciens de la fonction de *cognitive map*, puisent dans un registre lexical « itinérant » (cheminement, route, destination, direction…) pour exprimer leur approche du Plan de cours, conçu comme l'agent d'un déplacement ou voyage métaphorique, et conférant une portée dynamique à l'expérience d'apprentissage.

La fonction d'outil d'apprentissage

La littérature reconnaît enfin au Plan de cours un potentiel à *outiller l'apprentissage* proprement dit de l'étudiant (Doolittle & Lusk, 2007), compte tenu de la possibilité offerte par le document d'accueillir nombre de composantes porteuses à cet égard (Habanek, 2005). Selon les tenants du courant du *learning-centered syllabus*, impartir cette fonction au Plan de cours consiste à répondre à des intérêts et besoins divers (Grunert, 1997), à contribuer à la promotion de l'apprentissage actif (Peer & Martin, 2005) ainsi qu'à la direction de l'effort et l'engagement des étudiants (Eberly *et al.*, 2001). Le Plan de cours se conçoit comme un guide à l'établissement d'une démarche d'apprentissage autonome (notamment en dehors en dehors de la classe), augmenté de conseils et d'aides à la mise en œuvre de stratégies de compréhension, à l'organisation du travail et à la gestion du temps (Parkes & Harris, 2002), à la prise de notes à un cours (Spuches, 2001), à l'accès aux ressources utiles (Mandernach, 2003), ou à la prévention des *misconceptions* et des *misunderstandings*.

Résultats d'analyse des unités lexicales à la lumière des fonctions des Plans de cours et First class meetings

Pour chacun des trois items sur lesquels les étudiants de 1ère et 2ème années à l'ULg jugent le plus utile de se voir délivrer de l'information, les résultats d'analyse des perspectives utilitaires identifiées en regard des fonctions décrites ci-dessus s'articulent autour de représentations tabulaires en forme d'échelles des unités lexicales les plus fréquemment citées par les répondants. A chaque fois, les perspectives (verbes) d'actions relevées apparaissent dans des lignes gris clair, et les perspectives (verbes et objets) de cognition dans des lignes gris foncé. Divers astérisques (entre parenthèses ou crochets visant à les différencier) sont utilisés pour permettre au lecteur d'établir une correspondance entre les occurrences commentées et leur position dans les échelles.

Supports de cours

A l'analyse des perspectives utilitaires associées par les sondés aux informations sur les *Supports de cours*, il semble devoir être porté d'abord à l'attention des enseignants que la première préoccupation des étudiants est d'obtenir les renseignements qui leur permettront, dans les meilleures conditions ou délais, d'entrer en leur possession<*> (comme l'ont indiqué près de la moitié des commentateurs de cette rubrique en 2ème année). De manière générale, nos résultats indiquent que les étudiants escomptent de la part des données relatives aux « Supports » bien davantage de perspectives d'actions que de cognition. Outre certaines perspectives d'actions assez vagues ou mal définies par leurs auteurs (« étudier / travailler le cours »), notre analyse des verbes d'actions indique beaucoup plus concrètement, pour une fraction importante de la population sondée, une incidence escomptée de cette rubrique sur la gestion des notes de cours(*), sur la mobilisation de stratégies de compréhension{*}, sur l'organisation personnelle[*] et même sur le niveau d'engagement dans les études*, autant de comportements d'apprentissage susceptibles, comme nous l'avons décrit précédemment, d'être soutenus et favorisés par un Plan de cours conçu comme un *Learning tool* selon les théoriciens de cette fonction.

Tableau 1: Echelle des unités lexicales les plus fréquemment citées en relation avec l'utilité perçue de la rubrique « Supports de cours »

Unités lexicales SUPPORTS	**Bac 1** (N=255)	**Bac 2** (N=231)	**Fonctions**
<*> entrer en possession	36,1	**47,6**	learning tool
	35 30 25 20 15		
{*} suivre/comprendre le cours	**13,7**	10,0	learning tool
	13,5 12,5 11,5 10,5		
étudier le cours	9,8	**18,6**	learning tool
	9,5 8,5 7,5		
travailler le cours	7,1	**10,0**	learning tool
	6,5 5,5		
(*) compléter ses notes	**4,7**	1,3	learning tool
ce qu'il faut acheter	**4,3**	2,6	contrat
* mettre toutes le chances de son côté	**3,9**	1,7	learning tool
[*] s'organiser	**3,9**	3,5	learning tool

Objectifs d'apprentissage

Dans le cas de la rubrique *Objectifs d'apprentissage*, c'est cette fois le total des perspectives cognitives répertoriées qui s'avère supérieur à celui des perspectives d'actions (1,5 fois). A cet égard, le souhait formulé par de nombreux répondants de connaître les attentes du professeur à leur égard*, combiné avec la volonté affichée par d'autres de savoir à quoi s'attendre à leur tour<*> (la demande de ce double entérinement pouvant traduire chez les uns et les autres un besoin de sécurité), illustre un intérêt collectif à conférer une portée *contractuelle* réciproque au Plan de cours par l'intermédiaire de cette rubrique. Au-delà de ce constat, l'examen des termes employés spontanément par les étudiants pour traduire les bénéfices escomptés d'informations relatives aux *Objectifs d'apprentissage*, indique que bon nombre d'entre eux font écho au registre lexical imagé des théoriciens de la fonction de *cognitive map*, en utilisant le même vocabulaire *visuel*(*), *holistique*{*}, ou *itinérant*[*], et en justifiant donc d'impartir également au Plan de cours cette autre fonction à partir de ce point.

Tableau 2. : Echelle des unités lexicales les plus fréquemment citées en relation avec l'utilité perçue de la rubrique « Objectifs d'apprentissage »

Unités lexicales OBJECTIFS	**Bac 1** (N=308)	**Bac 2** (N=179)	**Fonctions**
* attentes du prof	15,6	**16,2**	contrat
[*] destination à atteindre	**14,6**	8,9	cognitive map
	14 13,5 13 12,5 12 11,5		
intérêt du cours à quoi il sert	**11**	9,5	learning tool
{*} le cours en entier	**11**	5,6	cognitive map
	10,5 10		
(*) voir	**9,7**	5,6	cognitive map
comprendre	**9**	3,9	learn tool
	8,5 8 7,5 7 6,5		
points de matière à privilégier	5,8	**10,6**	cognitive map
fixer un programme étudier ce qui importe	5,5	**5,6**	learning tool
	5		
s'auto-évaluer	**4,5**	2,8	learning tool
<*> à quoi s'attendre	**3,2**	1,7	contrat
*** avoir un aperçu	**3**	0,6	cognitive map

Modalités d'évaluation

Comme pour l'information relative aux « Objectifs d'apprentissage », l'expression d'un certain niveau d'entérinement *contractuel* sécurisant* est explicitement attendu de la part du professeur communiquant sur ses *Modalités d'évaluation* par de nombreux étudiants. Au-delà de ce constat sans surprise, il importe de souligner que la plupart des perspectives utilitaires envisagées par les répondants en relation avec cet item se trouvent énoncées en termes d'actions et non de purs savoirs. L'analyse de ces verbes d'actions a permis ainsi d'identifier une volonté extrêmement récurrente d'*anticiper*(*) l'évaluation - mais par des actes le plus souvent non définis (« préparer ») - , se doublant d'un fréquent espoir d'*adapter* sa façon de travailler ou d'*adopter* {*} une méthode d'étude sur base des données transmises par le professeur. En d'autres termes, les sondés de 1ère et 2ème années éprouvent un besoin impérieux d'agir adéquatement en prévision des épreuves évaluatives, mais ne sont manifestement pas en mesure de concevoir ou en tout cas d'exprimer la mobilisation de stratégies d'apprentissage précises en l'absence d'un référent dont ils attendent beaucoup. Ici plus qu'ailleurs, il nous apparaît en effet nécessaire que ces titulaires de cours appréhendent leurs Plans de cours ou leurs First class meetings dans une perspective de *Learning tool* au sens où nous l'envisageons dans ces pages, soit un guide à l'établissement d'une démarche d'apprentissage autonome, notamment en dehors de la classe, assorti de conseils à la planification du travail et la gestion du temps.

Tableau 3. : Echelle des unités lexicales les plus fréquemment citées en relation avec l'utilité perçue de la rubrique « Modalités d'évaluation »

Unités lexicales EVALUATION	Bac 1 (N=307)	Bac 2 (N=293)	Fonctions
{*} adapter / adopter sa façon de se préparer	**19,5**	11,6	learning tool
	18,5 17,5 16,5 15,5		
(*) préparer les travaux	**15**	0,3	learning tool
comment sera évalué	**14,3**	8,2	contrat
* à quoi s'attendre	**13,7**	5,8	contrat
étudier	13,4	**29,4**	learning tool
{*} adapter/adopter sa façon d'étudier	12,7	**16,0**	learning tool
	11,5 10,5 9,5 8,5 7,5 6,5 5,5		
(*) se préparer à l'examen	4,9	**16,7**	learning tool
* attentes du prof	4,6	**4,1**	contrat
(*) préparer l'examen, l'évaluation	4,6	**5,1**	learning tool
	3,5		
points importants	2,6	**4,4**	learning tool
* ne pas être surpris	**2,6**	1	contrat

Conclusions

Notre premier volet de recherche, quoique peu développé dans cette communication, présente l'avantage pour les enseignants amené à rédiger (ou à réguler) des Plans de cours et à préparer des First class meetings, de cibler les informations à délivrer par priorité aux étudiants conformément à leurs vœux, en adoptant donc de la communication précoce sur les aspects pédagogiques et organisationnels des cours une approche véritablement démocratique et *learning-centered*, attentive donc aux besoins et intérêts particuliers des apprenants. A cet égard, le second volet de notre étude invite à tout le moins les enseignants, surtout en début de cursus, à se demander *dans quelles perspectives* ils conçoivent la communication précoce, orale et écrite, au bénéfice des étudiants. Si nos résultats peuvent offrir des pistes à suivre à cet effet, l'adhésion à l'idée même d'impartir des fonctions à leurs Plans de cours et First class meetings, attestant d'une intention de les rendre utiles pour les étudiants, constitue certainement un important cap préalable à franchir pour bon nombres d'enseignants.

Concernant notre étude, nous émettrons des réserves à l'égard de notre recours exclusif à des données déclarées ou subjectives. Si la *perception* constituait bien sûr notre angle d'approche de cette notion d'utilité des Plans de cours et First class meetings, il reste que des recherches ultérieures sur le sujet devraient s'attacher à incorporer des données objectives. Parmi les voies susceptibles d'être explorées à cet égard, l'étude de la compréhension par les étudiants des contenus du Plan de cours pourrait être envisagée à l'aide de questions ciblées rédigées en concertation avec chaque professeur, et soumises à des groupes d'étudiants qui y répondraient avec le document sous les yeux.

Bibliographie

Albers, C. (2003). Using the syllabus to document the scholarship of teaching**.** *Teaching Sociology, 31*(1), 60-72.

Bélanger, C. (2003). *Guide d'élaboration d'un plan de cours*. CEFES, Université de Montréal. Retrieved February 11, 2010, from http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/index.htm

Brent, R., & Felder, R.M. (1999). It's a start. *College Teaching, 47*(1), 14-17.

Calhoon, S.K., & Becker, A. (2008). How students use the course syllabus. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning,2*(1).

Collins, T. (1997). For openers . . . An inclusive course syllabus. In W. Campbell & K. Smith (Eds), ***New Paradigms for College Teaching*** (pp. 79-102). Edina MN: Interaction Books.

Doolittle, P.E., & Lusk, D.L. (2007). The effects of institutional classification and gender on faculty inclusion of syllabus components. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 7*(2), 62-78.

Eberly, M.B., Newton, S.E., & Wiggins, R.A. (2001). The syllabus as a tool for student-centered learning. *The Journal of General Education, 50*(1), 56-74.

Garavalia, L.S., Hummel, J.H., Wiley, L.P., & Huitt, W.G. (1999). Constructing the course syllabus : Faculty and student perceptions of important syllabus components. *Journal on Excellence in College Teachning,10*(1), 5-21.

Grunert, J. (1997). *The course syllabus: A learning-centered approach.* Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc. A

Grunert O'Brien, J., Millis, B.J., & Cohen, M.W. (2008). *The course syllabus: A learning-centered approach.* Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc. A

Habanek, D. (2005). An examination of the integrity of the syllabus. *College Teaching, 53*(2), 62-64.

Hess, J.L, & Whittington, M.S. (2003, September). Developing an effective course syllabus. *North American Colleges and Teachers of Agriculture Journal, 47*(3), 23-27.

Ishiyama, J.T., & Hartlaub, S. (2002, September). Does the wording of syllabi affect student course assessment in introductory political science classes? *PS, Political Science & Politics*, 567-570.

Leduc, L. (2011). *Using the course syllabus to document the quality of teaching and identifying its most useful items according to the students*. Paper presented at the 6th European Quality Assurance Forum, University of Antwerp.

Leeds, J.D. (1992, August). *The course syllabus as seen by the undergraduate student*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington DC.

Lulee, S.T. (2007). *The Components of the Syllabi – A Content Analysis* (EDTEC 690 Literature Review). Educational Technology Department, San Diego University.

Mandernach, B. J. (2003). *Creating a syllabus*. Retrieved May 26, 2010, from Park University Faculty Development Quick Tips.

Matejka, K., & Kurke, L.B. (1994). Designing a great syllabus. *College Teaching, 42*(3), 115-118.

Nilson, L.B. (2007). *The graphic syllabus and the outcomes map. Communicating your course*. San Fransisco : Jossey-Bass.

Parkes, J., Harris, M.B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching, 50*(2), 55-61.

Peer, KS., Martin, M. (2005). The leaner-centered syllabus: From theory to practice in allied health education. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice, 3*(2), 1-6.

Singham, M. (2007). Moving away from the authoritarian classroom. *Change, 37*, 51-57.

Spuches, C. (2001) *A course syllabus checklist.* State University of New York, New York.

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

certification des compétences, scénarios pédagogiques, TUIC

Processus d'intégration de la Certification Informatique et Internet dans les cursus Licence Technologique et Professionnelle

Mailles-Viard Metz, Stéphanie, Université Montpellier 2 (France); Pelissier, Chrysta, Université Montpellier 2 (France)

Résumé

L'objectif de cet article est de montrer le processus d'intégration de la certification C2i niveau 1, Certification Informatique et Internet, dans les IUTs (deux ans de formation technologique après le baccalauréat en France).

Cette certification vise à développer, renforcer, valider et attester les compétences nécessaires à la maîtrise des TIC par les étudiants inscrits dans les établissements de l'enseignement supérieur. En IUT, une partie des compétences du C2i sont validées, de manière pratique, lors des cours imposés par le Programme Pédagogique National (PPN) des Diplômes Universitaires Technologiques (DUT). D'autres peuvent être validées lors de cours associées aux unités d'harmonisation ou aux unités du quatrième semestre de la formation.

Ainsi, à partir d'entretiens individuels et d'observations que nous avons menés dans deux formations d'IUT, Informatique (IUT de Montpellier) et Services et Réseaux de Communication (SRC de l'IUT de Béziers), nous voyons apparaître dans les pratiques de validation, des mises en œuvre identiques. Elles nous permettent de poser un déroulement commun caractérisé par trois étapes essentielles : liste des modules du PPN potentiellement concernés par la certification C2I, mise en œuvre dans ces modules de la validation de compétences pratiques et regroupement de ces validations sur un même support. La définition de ces étapes laisse entrevoir différents types de compétences présentes dans le C2I que nous abordons dans la discussion.

Introduction

« Apprendre à apprendre », « professionnaliser » sont des notions intégrées dans les programmes des Instituts Universitaires Technologiques (IUT) français depuis plusieurs années. Elles impliquent une réflexion en terme de compétences (Barbot & Camatarri, 1999) dans la constitution des contenus des enseignements. Toutefois, alors que le C2I niveau 1[15], Certification Informatique et Internet, est largement mis en place dans les universités françaises pour les étudiants inscrits en Licence (Cochard, 2008 et 2011 ; Papi & Sidir, 2009 ; Amblard & Rollin, 2010), les IUT, qui forment des étudiants à Bac+2, réfléchissent encore à son intégration. En effet, la structure des IUT en départements et dont les formations sont organisées à partir de programmes nationaux, rend difficile cette mise en œuvre. Or, la certification C2I propose la validation de compétences qui, pour certaines, sont d'ores et déjà intégrées dans les programmes. Mais, ces compétences sont souvent éclatées entre plusieurs disciplines enseignées et impliquent soit une remise en cause de ces programmes, soit un processus de travail collectif entre les enseignants permettant une validation transversale. Une réflexion est aussi menée dans les universités à travers la mise en place de e-portfolio dont le contenu permettrait de valider des compétences développées dans des enseignements différents (Jullien, Quentin, Vignollet, Ferraris, & Martel, 2007 ; Jullien, Martel, Heutte, & Alin, 2010).

L'objectif de cet article est de présenter le processus d'articulation, de mise en œuvre de la certification C2I niveau 1, en IUT. Plus spécifiquement, nous prendrons l'exemple de deux départements, le département Services et Réseaux de Communication (IUT de Béziers) et le département d'Informatique (IUT de Montpellier-Sète). Cette articulation constitue pour nous un moyen de mener une réflexion sur la place de ces certifications dans des dispositifs de formation professionnalisant.

Notre contribution vise à identifier la place du C2I dans ces institutions de formation et la place que cette certification pourrait occuper dans les années qui viennent. Nous essayons de répondre plus particulièrement à des questions telles que :

- Quelles sont les compétences du C2I qui résultent du processus de formation actuel en IUT ?
- Quelles sont les pratiques de terrain des acteurs impliqués dans cette certification ?
- En quoi la validation du C2I influence ou pourrait-elle influencer ces pratiques ?

1. Le Certificat Informatique et Internet (C2i) en IUT

Conformément à la circulaire n°2011-0012 du 9 juin 2011 parue dans le bulletin officiel du 14 juillet 2011, le Certificat Informatique et Internet vise à développer, renforcer, valider et attester les compétences nécessaires à la maîtrise des TIC par les étudiants inscrits dans les établissements de l'enseignement supérieur (Papi & Sidir, 2009 ; Amblard & Rollin, 2010 ; Menser, 2002). Le certificat est composé de deux niveaux : le premier à destination des étudiants en premier cycle universitaire et le second pour ceux du second cycle, dans un esprit de spécialisation des compétences en fonction du cursus choisi (métiers du droit, de la santé, de l'ingénieur, de l'enseignement,…).

A partir de la rentrée 2012, la validation du C2I niveau 1 sera obligatoire pour tous les étudiants sortant d'une Licence. Les IUTs (116 en France), structures universitaires spécialisées dans les formations technologiques, forment les étudiants sur deux années (Bac +2) et se préoccupent actuellement de l'intégration de cette certification, niveau 1, dans son parcours.

[15] http://www.c2i.education.fr/spip.php?rubrique10

1.1. Présentation et validation du C2I

Le référentiel du C2I, niveau 1 se caractérise par 5 domaines de compétences en lien avec des objectifs : (1) travailler dans un environnement numérique évolutif, (2) être responsable à l'ère du numérique, (3) produire, traiter, exploiter et diffuser des documents numériques, (4) organiser la recherche d'informations à l'ère du numérique et (5) travailler en réseau, communiquer et collaborer. La validation de ces compétences est réalisée à travers deux épreuves, l'une théorique et l'autre pratique. Cependant, les Programmes Pédagogiques Nationaux (PPN), imposés aux IUTs par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, n'intègrent pas cette certification. Ainsi, les responsables des Technologies de l'Information et de la Communication en IUT s'interrogent sur les modalités de mise en œuvre de cette certification.

L'épreuve théorique, commune à l'ensemble des candidats en Licence, doit faire l'objet d'une séance contrôlée par un enseignant et validée par le système informatique (sous la forme de QCM). L'épreuve pratique, elle, peut être appréhendée en IUT de plusieurs façons, suivant la nature des compétences et le contenu du PPN associé au département de formation concerné. La validation peut être réalisée à l'occasion d'un cours dans un module d'enseignement donné, dans le cadre de projets transversaux où l'enseignant demande aux étudiants de réaliser un document sur un sujet, ou encore par l'ajout de sessions spécifiques de formation (Portail C2I niveau 1, 2011).

1.2. Notre problématique

Comme pour une entreprise ou un produit particulier (Sutter, 2005), la certification est une action visant à faire valider un ou plusieurs savoirs et/ou savoir-faire par un tiers. Il s'agit d'un processus dont l'objectif est de pouvoir donner une certificat, une « Pièce délivrée constatant que quelque chose (démarche, formalités, etc.) à été effectuée » (TLFi[16])

Dans le contexte de cet article, notre problématique est de caractériser l'articulation entre un dispositif de formation déjà installé, celui des DUTs mis en œuvre dans les IUTs, et la mise en place d'une certification, le C2I. Cette articulation laisse apparaître différentes étapes de ce processus de validation ainsi que les acteurs concernés par ces étapes.

2. Hypothèses sur le processus

2.1. Etapes du processus et acteurs concernés

Le processus de mise en œuvre de l'épreuve pratique du C2I en IUT peut être divisé en trois phases :

1. Interrogation de la liste des modules du PPN : identification de ceux concernés potentiellement par la validation pratique,
2. Interrogation de la mise en œuvre de ces modules : identification pour chacun d'eux des compétences C2I pouvant être validées par les pratiques existantes et potentielles,
3. Interrogation sur la manière de présenter cette validation : caractérisation d'un support de présentation des compétences C2I validées dans ces modules.

Ces trois phases se caractérisent par les acteurs intervenant dans chacune des phases ainsi qu'une liste d'étapes propres à chaque phase.

Tableau 2. Liste des acteurs et des étapes qui caractérisent le processus de mise en œuvre du C2I en IUT

Acteurs concernés	Phases	Etapes

[16] http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

Responsable de formation	Liste des modules du PPN concernés	1. Analyse des modules du PPN pouvant potentiellement être concernés par une validation des compétences C2I
Responsable de modules / Enseignant	Mise en œuvre de ces modules pour une validation des compétences C2I	1. Analyse des contenus des Cours Magistraux (CM), des Travaux Dirigés (TD) et des Travaux Pratiques (TP) pouvant être concernés par les compétences présentes dans le C2I.
		2. Réflexion sur la mise en œuvre de la validation des compétences C2I dans ces différents types de cours (CM, TD, TP).
		3. Ajustement des contenus de cours à des compétences C2I pouvant être évaluées moyennant quelques aménagements
Responsable de formation	Regroupement des modules et des compétences C2I validées	1. Regroupement des compétences C2I validées dans les différents modules de formation sur un support commun (un tableau par exemple)
		2. Analyse des compétences C2I validées par aucun des modules de formation du PPN et proposition d'ajustement pour une couverture maximale des compétences C2I par les modules proposés du PPN

Le Tableau 1 présente les différentes étapes associées aux trois phases du processus de mise en œuvre de la validation C2I ainsi que la place des deux acteurs-clés dans l'organisation de cette certification.

La première phase se caractérise par une seule étape, l'identification des modules du PPN pouvant potentiellement être concernés par la validation des compétences C2I. Cette étape est assurée par le responsable de formation. Il a une connaissance générale des différentes matières enseignées dans la maquette, une vision des différents métiers visés par le dispositif et il connaît les enseignants, leur mode de fonctionnement pédagogique. Ces trois atouts lui permettent d'identifier les modules pouvant dès à présent être sollicités pour valider une compétence, mais aussi les potentialités offertes par l'organisation de ces modules : des projets transversaux, inter-modules, faisant intervenir plusieurs compétences du C2i et pouvant être validées lors de projets de groupes par exemple.

La seconde phase est le moment de l'intégration du C2I dans la formation. Elle vise la mise en œuvre de la validation des compétences C2I dans les modules identifiés dans la phase précédente. Les acteurs concernés par cette mise en œuvre sont les enseignants eux-mêmes. L'échange entre le responsable de formation et les enseignants est important. Il permet de discuter sur les trois étapes qui composent cette phase. La première est une discussion sur le contenu du module en matière de Cours Magistral (CM), Travaux Dirigés (TD) ou de Travaux Pratiques (TP). Cette discussion permet de lister l'ensemble des compétences C2I couvertes par une pratique déjà avérée.

Dans une seconde étape, il s'agit de réfléchir sur le moyen de valider les compétences C2I dans cette pratique. A titre d'exemple, un TP dans lequel nous trouverions le fruit d'un travail collaboratif permettrait de valider chez certains étudiants les compétences associées au domaine (5) « travailler en réseau, communiquer et collaborer ».

La troisième étape vise à ajuster les contenus de cours à des compétences C2I pouvant être évaluées moyennant

quelques aménagements. Il s'agit là d'identifier les connaissances du PPN pouvant être rapprochées des compétences C2I. Ce potentiel s'effectue par des échanges entre l'enseignant du module et le responsable de formation.

Enfin, la dernière phase formalise le rapprochement entre le PPN et le C2I dans sa globalité. Il s'agit de proposer un support sur lequel apparaitraient pour chaque étudiant intégré à la formation, l'ensemble des compétences C2i validées mais aussi la manière dont s'est déroulée cette validation. Cet outil n'existe pas pour l'instant. Ces fonctionnalités sont en train d'être déterminées à partir des expériences de chaque établissement et des résultats issus des deux phases précédentes.

3. Exemple de mise en œuvre du C2I dans deux formations IUT

3.1. Présentation des deux formations

Deux formations ont été interrogées sur la mise en œuvre de ce processus : le département Service et Réseaux de Communication (SRC) de l'IUT de Béziers et le département Informatique de l'IUT de Montpellier.

Le département SRC forme des techniciens capables de concevoir des produits et services de communication, intégrant les technologies numériques (traitement de l'image et/ou du texte et/ou du son). Le but est aussi d'apprendre à intégrer une équipe composée de commerciaux et d'informaticiens qui ont pour mission de réaliser des projets créatifs, audiovisuels et multimédias, déposés sur des supports tels que les réseaux internet et intranet, des CDs/DVDs, ou encore des bornes interactives.

Le département Informatique prépare les étudiants à des fonctions d'encadrement technique en informatique correspondant aux besoins des entreprises. Son objectif est de rendre les étudiants opérationnels dès la sortie de l'IUT pour des activités d'analyse, de programmation et d'exploitation des ordinateurs. Il a pour but de développer leurs capacités d'adaptation à l'évolution des techniques informatiques et de leur environnement.

Ces deux départements ont la spécificité de proposer un programme en informatique et usage des technologies éclaté sur plusieurs modules. Ce n'est pas le cas pour d'autres formations qui proposent un module spécifique à l'informatique ou à la bureautique comme la chimie ou la biologie.

3.2. Le processus de mise en oeuvre

3.2.1. Phase 1 : Identification des modules concernés

Chaque formation d'IUT se caractérise par le PPN qui lui est associé. Les PPNs sont déterminés au niveau national. Ils regroupent en Unité d'Enseignement, puis en sous-unités, des modules de formation remis en cause régulièrement lors de rassemblements nationaux. En ce qui concerne le PPN SRC, il a connu un remaniement important en 2009 et le PPN Informatique est actuellement en train d'être modifié. Une discussion nationale se tient sur l'intégration du C2I dans ce nouveau programme.

3.2.1.1 La formation SRC

La formation SRC (Services et Réseaux de Communication) regroupe dans son PPN, soixante dix modules d'enseignement répartis sur trois semestres auxquels s'ajoute une vingtaine de modules optionnels au dernier semestre (semestre 4) de la formation.

La validation de certaines connaissances présentes dans l'épreuve pratique du C2I s'effectue par les enseignants dispensant les cours associés à ces quatre vingt dix modules (environ). Il existe une corrélation entre les contenus

dispensés dans les modules du PPN du DUT « Services et Réseaux de Communication » et les compétences présentes dans le C2I.

La Figure 1 présente le lien entre le domaine D1 « Organiser un espace de travail complexe » du C2I avec l'Unité d'Enseignement (UE) « Outils et méthodes informatiques pour le multimédia » du PPN SRC. Dans cette UE, les enseignants sensibilisent les étudiants à l'interopérabilité et à l'usage des différents systèmes d'exploitation. Ainsi, l'étudiant dans l'étude des outils informatiques (matériel informatique et langage de programmation) découvrira des espaces de travail différents suivant les systèmes d'exploitation (Windows, Mac OS et Linux). Il effectuera de nombreux travaux pratiques sous ces différents systèmes.

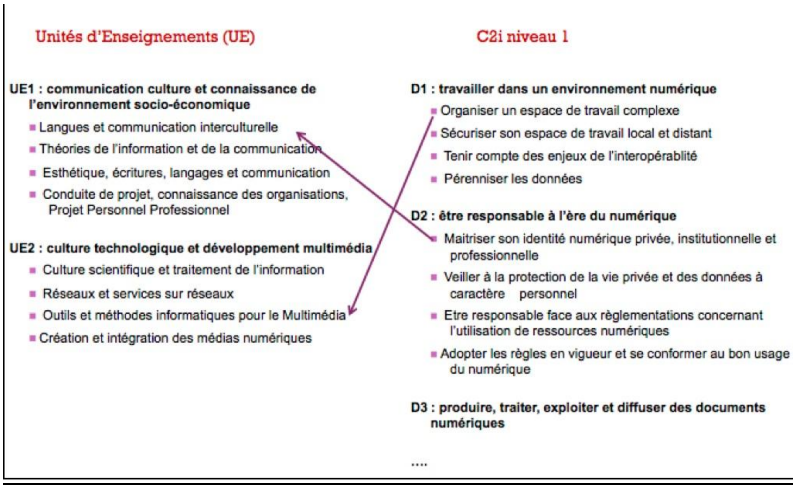


Figure 2. Relation entre les compétences du C2I et les Unité d'Enseignement du PPN SRC

Dans le second exemple, la mise en œuvre du domaine D2 « Maitriser son identité numérique, institutionnelle et professionnelle » du C2I est effective dans l'unité « Langue et communication interculturelle ». Dans les cours d'anglais et d'espagnol intégrés à cette unité, les enseignants font entre autres réaliser un Curriculum Vitae numérique en langue étrangère. Les étudiants déposent ensuite ce Curriculum sur différents sites dédiés à la recherche d'un stage à l'étranger.

3.2.1.2 La formation Informatique

Le PPN du département Informatique permet également de valider les compétences présentes dans le C2I. La formation comprend un tronc commun et des modules complémentaires. Dans le tronc commun, une partie est consacrée à des connaissances et compétences en Informatique et une autre à des connaissances et compétences appelées « générales ». On retrouve comme dans la présentation du département SRC des liens susceptibles d'être réalisés entre les cours requis et les compétences du C2I. Par exemple, dans le module « Expression-Communication », les étudiants peuvent aborder le domaine de compétences D4 « Organiser la recherche d'informations à l'ère du numérique » ou encore « apprendre à collaborer » (domaine de compétences D5 « Travailler en réseau, communiquer et collaborer »). Ces compétences sont abordées par le biais d'exercices collectifs réalisés en autonomie (comme la simulation de la création d'une entreprise) dans le cadre de Travaux Pratiques et Dirigés.

On peut constater dans la Figure 2 qu'une compétence peut être abordée dans plusieurs cours : les étudiants travaillent en groupe (compétences du domaine D5), produisent des documents numériques (compétences du domaine D3) avec des enseignants et pour des objectifs différents.

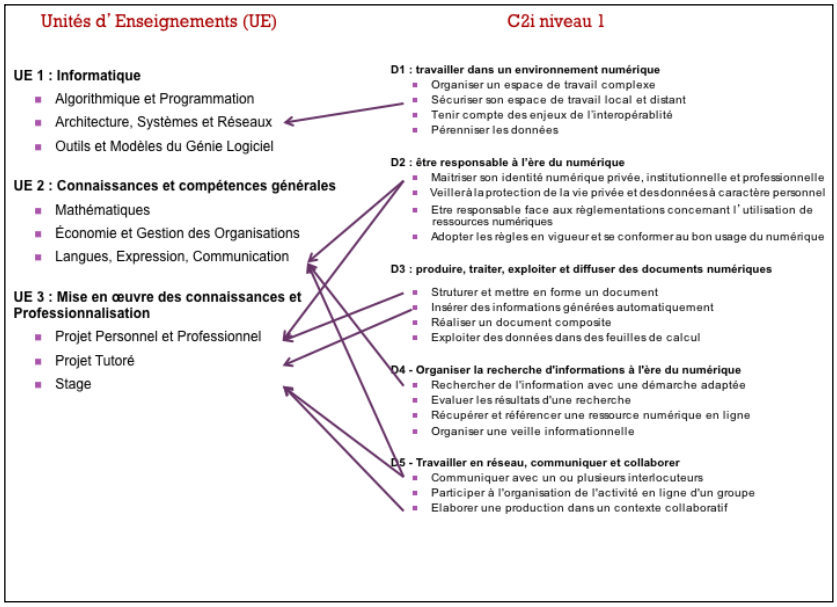


Figure 3. Relation entre les compétences du C2I et les Unité d'Enseignement du PPN Informatique

A partir de ces deux exemples (Figure 1 et Figure 2), nous avons montré qu'il existe un lien entre les compétences imposées par le PPN et celles proposées par le C2I.

Notons cependant, que parmi ces UE, certaines ne servent actuellement pas de support à la validation pratique du C2I. Par exemple, en SRC et en Informatique, l'UE « Mise en situation professionnelle », regroupe deux sous UE, « Projet Tuteuré » et « stage en entreprise ». Ces deux Modules ne sont pour l'instant pas concernés par cette validation. A terme, une démarche pourrait intégrer les entreprises dans la validation de certaines compétences C2I qu'il faudrait bien sûr identifier.

Par ailleurs, au niveau des sous-UEs, certaines seront sollicitées alors que d'autres seront ignorées dans la validation du C2I. A titre d'exemple, le modules de cryptographie est très spécifique : chiffrement, déchiffrement, hachage, cryptographie à clé publique, privée, signature, zéro-knowledge. Aucune validation de compétence C2I n'a été possible. En revanche, dans certaines sous-UE comme celle intitulée « Esthétique, écriture, langages et communication », plusieurs modules permettront de valider les compétence C2I.

3.2.2. Phase 2 : Mise en œuvre de ces modules pour la validation des compétences C2I

3.2.2.1. La formation SRC

Des entretiens individuels non directifs ont été réalisés auprès de six enseignants. Le but était de d'établir la manière dont ils pensaient mettre en œuvre la validation pratique des compétences C2I. Ces échanges montrent que les contenus d'enseignement ne s'effectuent pas de manière identique.

Deux enseignants sur six introduisent les compétences du C2I dès leur cours magistral et quatre enseignants intègrent les compétences uniquement en TD (travaux dirigés) ou en TP (Travaux Pratiques). Les premiers considèrent la validation du C2I comme faisant partie intégrante du module. Ils voient la compétence C2I comme une notion importante de leur enseignement. Un enseignant du module sur les architectures des ordinateurs a dit « le C2I m'a fait voir la notion de format comme un point essentiel dans mon cours. Je souhaite valider cette compétences en introduisant une question sur les formats dans mon examen théorique ». Le second groupe d'enseignants place les compétences C2I au second plan. Ils les voient comme des savoir-faire périphériques qu'ils acceptent de positionner dans leur évaluation mais pas en cours magistral. Pour eux, intégrer

les compétences du C2I est une démarche annexe qui implique des modifications uniquement dans la rédaction des supports de TD. Ils ne changement pas le contenu de leur cours, ils complètent leur séance TD ou TP en rajoutant un exercice sur la compétence du C2I ciblée. Ils valident alors la connaissance en vérifiant si la question a bien été traitée lors du rendu TD/TP par l'étudiant.

3.2.2.2. La formation Informatique

A l'heure actuelle, aucune validation des compétences du C2I n'est réalisée pendant les cours. En revanche, chaque enseignant a pour mission d'informer ses étudiants des parties de ses cours qui permettent d'acquérir ces compétences. Une session de formation intensive est ensuite proposée aux étudiants en fin de seconde année, les parties théoriques et pratiques de la certification sont réalisées dans la foulée. Ainsi, la majeure partie des enseignants participe à l'acquisition des compétences sur les différents domaines mais ne les valide pas. Cette mise en œuvre est considérée comme une première étape dans un processus d'intégration plus profond de la certification. En effet, la certification C2I n'a pas été très bien perçue au départ. Pour certains enseignants, elle « ne sert à rien » et on constate souvent une confusion entre les compétences pour développer des applications en informatique (objectifs pédagogiques de ce département) et les compétences liées à l'usage des technologies (C2I). Ainsi, les enseignants pensaient que tous les étudiants seraient certifiés sans formation supplémentaire. Cependant, seuls 15 étudiants sur 18 volontaires ont été certifiés la première année (avec quelques heures spécifiques sur le C2I), ce qui montre une compatibilité modérée entre la formation de base et celle requise par le C2I. Cette première étape a ainsi permis aux enseignants de s'intéresser à la certification et d'accepter de valider collectivement la partie théorique.

3.2.3. Phase 3 : Regroupement des modules et des compétences C2I validées

3.2.3.1. La formation SRC

Le regroupement des modules et des compétences C2I est actuellement intégré dans un fichier type Excel. Il permet de lister les compétences C2I, les modules du PPN SRC concernés par le C2i et présenter la liste des noms des étudiants en cours de validation de ce C2I.

	A	B	D	E
2			Etudiant 1	Etudiant 2
6	Domaines / Compétences / Savoirs et Aptitudes par module PPN			
8	Module PPN : OMG (Outils et Méthodes de Gestion)			
9	D1.1 Organiser un espace de travail complexe	A. Configurer son environnement de travail local et distant		
10		A. Organiser ses données et être capable de les retrouver et d'y accéder		
11		C. Connaître le principe de localisation physique des ressources locales et distantes et l'impact quant à leur disponibilité		
12		C. Connaître les principes d'organisation des fichiers et les modalités d'utilisation qui en découlent		
13	D1.2 Sécuriser son espace de travail local et distant	A. Qualifier le niveau de risque de ses actions potentielles		
14		A. Ajuster le niveau de protection de son ordinateur		
15		A. Adopter une démarche adaptée en cas de suspicion d'attaque		
16		S. Connaître les principales attaques informatiques portant préjudice à l'intégrité des données et à la disponibilité de l'ordinateur et de son système		
17		S. Connaître la nature des risques de ces attaques pour le système et les données		
18		S. Connaître les dispositifs permettant de remédier à ces attaques		
19	D1.3 Tenir compte des enjeux de l'interopérabilité	A. Choisir le format adapté dans un contexte donné		
20		A. Convertir un fichier dans un format donné		
21		A. Choisir le logiciel adapté pour lire un fichier en fonction de son format		
22		S. Connaître l'utilité des standards et des normes		

OMGI SEAO

Mode Normal Prêt

Figure 4. Fichier présentant pour chaque étudiant et les compétences C2I validées par la mise en œuvre de module du PPN

Chaque enseignant dont l'un des modules a été sollicité par le responsable de la formation complète le tableau. Il coche les compétences C2I acquises par un étudiant donné dans le cadre de chaque module sélectionné.

Ainsi, ce tableau laisse apparaître les compétences C2I acquises par chaque étudiant mais aussi la liste des compétences qui lui reste à acquérir.

3.2.3.2. La formation Informatique

Dans une perspective d'évolution et de mise en place d'aide à l'intégration de la certification face à l'éclatement des compétences mises à l'épreuve dans les cours, une interface est actuellement testée auprès d'étudiants inscrits en Année Spéciale Informatique[17]. Elle permet de centraliser le niveau d'acquisition des compétences C2I pour chaque étudiant. Chaque enseignant possède un compte et peut attribuer une ou plusieurs compétences à tout un groupe ou à un seul étudiant (Figure 3).

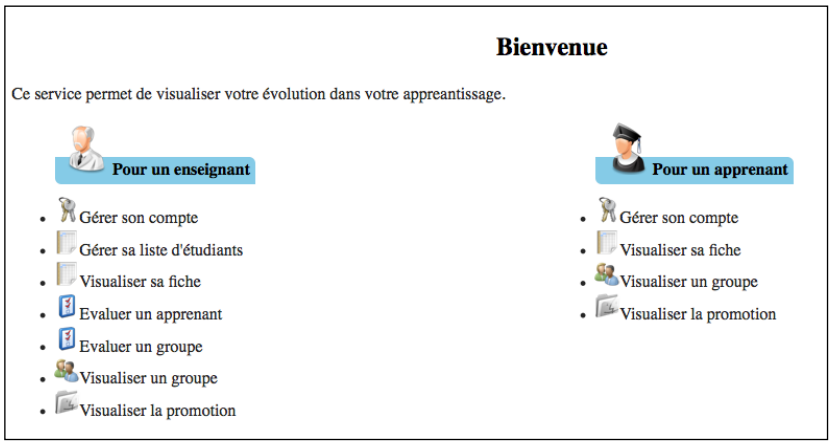


Figure 3. Ecran de bienvenue de l'interface en test, permettant de centraliser les compétences à valider pour chaque étudiant inscrit.

Les étudiants peuvent également suivre l'évolution de l'acquisition de leurs compétences (Figure 4).

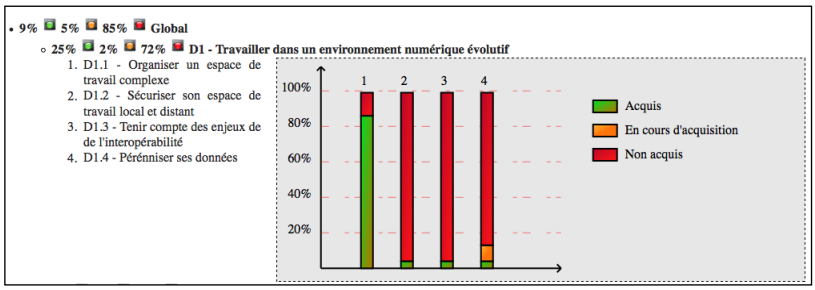


Figure 4. Ecran de visualisation de l'évolution des compétences d'une promotion en fonction du domaine et de leur niveau d'acquisition, sur l'interface en test

Trois enseignants sont actuellement concernés par ces tests. Les résultats permettront de vérifier l'utilisabilité et l'utilité de l'interface, de modifier certains choix et d'élargir son utilisation à d'autres étudiants et départements.

[17] Diplôme spécifique aux IUT. Cette Année Spéciale permet de délivrer un DUT en un an et s'adresse à des publics spécifiques (titulaires d'un DUT dans une autre disciplines, formation continue, …).

4. Discussion

La mise en place du C2I dans deux formations issues de deux IUTs différents, nous permet d'illustrer l'articulation entre les compétences devant être validées par tous (C2i) avec des compétences validées par les formations spécifiques, celles décrites dans des programmes nationaux.

Elle nous a également permis d'identifier deux façons de valider les compétences pratiques : en cours de formation pour SRC et en fin de parcours professionnel pour Informatique.

Enfin, nous notons des propositions d'outils permettant de faciliter une telle validation. Peut-on et/ou doit-on envisager une mutualisation des supports de validation ?

Ces deux expériences (IUT de Béziers et de Montpellier-Sète) mettent en valeur l'identification parmi les compétences C2I de trois types de compétences (différentes de celles répertoriées sur (COMPETICE, 2010) : les compétences transversales professionnalisantes, les compétences transversales spécifiques et les compétences de bases à potentialité transversale :

- Les compétences de bases sont des compétences qui sont abordées dans un nombre à la fois important et limité de modules d'enseignement. Par exemple, les compétences présentées dans le domaine D3.4 « Exploiter des données dans des feuilles de calcul » se retrouvent regroupées dans des modules qui traitent de la bureautique. Mais cette compétence est également évaluée lors d'autres très nombreux modules utilisant les feuilles de calculs comme ressource à des raisonnements, des analyses de documents numériques comme on peut le faire en mathématiques par exemple.
- Les compétences transversales professionnalisantes sont les compétences dont le traitement est identique d'un diplôme IUT à l'autre. Par exemple le D4.4. « Organiser une veille informationnelle » regroupe des compétences traitées par de nombreux enseignants dans le cadre du cours Projet Personnel Professionnalisé (PPP), compétences qui caractérisent des formations à visée professionnalisante ;
- Les compétences transversales spécifiques sont des compétences dont le traitement laisse apparaitre un domaine professionnel très particulier, *un cœur de métier*. Par exemple, les compétences associées au domaine D1.3 « Tenir compte des enjeux de l'interopérabilité ou le domaine » et D1.1 « Organiser un espace de travail complexe » contiennent des compétences qui sont travaillées dans plusieurs modules de formation mais de manière très différentes. Ces deux domaines peuvent apparaître comme des compétences clés de la formation par les objectifs tels que : l'organisation d'un espace de communication et/ou la conception de solutions respectant les normes et standards des systèmes d'information.

Cette répartition des compétences C2I en trois types de connaissances laisse apparaitre « la marque du C2i dans le PPN de chaque formation ». Cette marque est quantitative et qualitative. D'un point de vue quantitatif, on peut comptabiliser le nombre de modules et d'heures (CM, TD, TP) concernées par chaque compétence du C2I. D'un point de vue quantitatif, on peut mesurer la place occupée par ces compétences dans les modules de « cœur de métier », spécifiques à chaque formation. En d'autres termes, à partir de l'analyse des compétences transversales professionnalisantes et spécifiques, nous pourrions définir la place du C2I dans les métiers associés à ces formations. Cela pourra faire l'objet de nouvelles investigations.

5. Conclusion

L'expérience que nous avons présentée dans cet article montre comment deux formation d'IUTs, motivées par l'intégration du C2I, parviennent aujourd'hui à mettre en œuvre cette validation : plusieurs étapes ont été identifiées et des types de compétences découlant de ce mode de validation semblent apparaître (cf. discussion).

Cependant, même si le discours ministériel présente l'intégration des TIC comme une nécessité, « le discours des acteurs souligne les difficultés rencontrées au sein des établissements » (Barats, 2005). En ce qui concerne plus particulièrement le C2I, des difficultés liées aux moyens financiers alloués à cette certification et sa planification au sein de la formation se présente aujourd'hui sous la forme de « bricolage ». Des habitudes et une volonté politique institutionnelle sont, selon nous, nécessaires pour une reconnaissance de cette certification et une meilleure intégration dans nos pratiques enseignantes.

Bibliographie

Amblard, P., & Rollin, L. (2010). TIC et développement de compétences : une réalité conditionnée. *Questions Vives , 7 (14)*.

Barats, C. (2005). *Les TIC dans l'enseignement supérieur français : Discours institutionnels et monographies – Promesse, menace et visibilité.* Consulté le mars 28, 2012, sur http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001391/en/

Barbot, M.-J., & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, Innovation dans la formation.* PUF.

Cochard, G. (2008). Etat des lieux de la généralisation du C2i niveau 1. Enquête 2007-2008., Séminaire C2i, Marrakech, décembre 2008, Diaporama de présentation disponible en ligne : http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i1/seminaire> (consulté 29 mars 2012)

Cochard, G. (2011). Pourquoi le C2I, Intervention de Gérard Michel Cochard, responsable national du projet C2I Niveau 1, http://www.univ-metz.fr/203-pourquoi-C2I (consulté 29 novembre 2011)

COMPETICE. (s.d.). *Gérer vos compétences pour vos projets TICE*. Consulté le mars 2, 2012, sur EducNet : http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php

Heutte, J., Lameul, G., & Bertrand, C. (2010). Dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur : point de situation et perspectives françaises concernant le développements de la pédagogie universitaire numérique. *Actes TICE 2010, 7ème colloque.*

Jullien, J.-M., Martel, C., Heutte, J., & Alin, C. (2010). Dispositif de certification de compétences dans l'enseignement supérieur : Interrogations de la pédagogie universitaire induites par le programme recherche et développement EMAEVAL. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF).* Université de Genève.

Jullien, J.-M., Quentin, I., Vignollet, L., Ferraris, C., & Martel, C. (2007). Scénario pédagogique et portfolio numérique, deux outils conceptuels complémentaires pour le développement des compétences des enseignants . scénarios, e-portfolio et développement de compétences. *Journées Scientifiques Res@tice.* Rabat.

Lenoir, H. (2002). La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. *Connexions , 2/78*, 91-108.

Menres (2002). Certificat Informatique et Internet, circulaire n°2002-106, disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENT0201078C.htm> (consulté 29 mars 2012)

Menres (2002). Certificat Informatique et Internet, circulaire n°2005-51, disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/botexte/bo/2005/15/MENT0500561C.htm> (consulté 29 mars 2012)

Papi, C., & Sidir, M. (2009). Le C2i a l'épreuve du terrain : une généralisation inachevée. *Actes du colloque TICEMED.* Milan.

Portail C2I Niveau 1 (2011). Wiki : centralise les travaux des différents groupes de travail du C2I niveau 1. Atelier 3 sur le rôle du C2I dans l'insertion et l'orientation professionnelle : http://C2I.education.fr/wiki/C2I1/index.php/Atelier_3 (consulté 21 octobre 2011)

Raynauld, J., Martel, C., Villiot-Leclercq, E., Gerbé, O., J-M., J., & Camarero, R. (2009). Pour un système intégré de gestion du processus d'éducation et de formation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education , 6*, 56-62.

Sutter, E. (2005). Certification et labellisation : un problème de confiance. Bref panorama de la situation actuelle. *Documentatiste-Sciences de l'information , 42 (4-5)*, 284-289.

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

Stratégies d'enseignement, efficacité

L'enseignement efficace en milieu universitaire

Tardif, Jacinthe, Université du Québec en Outaouais (Canada); Bissonnette, Steve, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Résumé

Une étude réalisée, en 2006, par la Fédération québécoise des professeurs et professeures d'université (FQPPU) auprès des professeures et professeurs nouvellement embauchés dans les universités révèle que 29 % des jeunes professeurs quittent le milieu universitaire dans les cinq années suivant leur embauche. Une seconde étude menée en 2007 par le même organisme montre que : « près de la moitié des participants (49 %) ont sérieusement envisagé de quitter leur emploi (FQPPU, 2007). Différents motifs peuvent justifier cette situation alarmante. Toutefois, les résultats de cette seconde enquête ont permis d'identifier quelques défis auxquels les professeurs doivent faire face : l'adaptation à des générations d'étudiants fort différentes d'eux et aux conflits intergénérationnels qui y sont associés, au fait que plusieurs étudiants ne cherchent plus à apprendre, ni à réfléchir ou à développer leur esprit critique, mais à obtenir un «diplôme». Par conséquent, enseigner efficacement dans ce contexte représente un défi important à relever au quotidien.

La communication proposée permettra de faire état d'une recension des écrits portant sur les méthodes d'enseignement efficace en milieu universitaire. Effectuer une telle étude implique qu'il existe certaines méthodes ou stratégies d'enseignement considérées plus efficaces que d'autres favorisant la réussite étudiante en milieu universitaire. Pour identifier ces méthodes d'enseignement, nous avons utilisé la classification des recherches en éducation proposée par Ellis et Fouts (1993). Ces chercheurs ont proposé de classer les études selon trois niveaux hiérarchiques, soit les recherches des niveaux 1, 2 et 3. Les recherches du niveau 1 sont de type descriptif, alors que celle du niveau 2 sont expérimentales ou quasi-expérimentales et réalisées à petite échelle. Celles du niveau 3 sont identiques à celles du niveau 2 mais elles sont réalisées à grande échelle et elles comprennent également des méta-analyses et des méga-analyses. Tel que proposé par Ellis et Fouts, nous avons

utilisé uniquement les recherches des niveaux 2 et 3 pour identifier les méthodes d'enseignement efficace en contexte universitaire.

Ainsi, la recension des écrits permettra de répondre aux deux questions suivantes : quelles sont les stratégies d'enseignement qui favorisent la réussite étudiante en milieu universitaire? Y a-t-il des stratégies d'enseignement efficaces et transversales aux différents programmes d'études universitaires? La présentation proposera quelques réflexions en réponse à ces deux questions.

Communication individuelle

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu d'apprentissage

TIC, apprentissage, post-secondaire

Quels TIC et quels effets sur les apprentissages au collégial?

Mimouni, Zohra, Collège Montmorency (Canada); Fichten, Catherine S., Dawson College And Adaptech Research Network (Canada); Nguyen, Mai Nhu, Adaptech Research Network (Canada); King, Laura, Cégep André-Laurendeau (Canada); Havel, Alice, Dawson College And Adaptech Research Network (Canada); Barile, Maria, Adaptech Research Network (Canada); Martiniello, Natalie, Adaptech Research Network (Canada); Raymond, Odette, Cégep Du Vieux Montréal (Canada); Budd, Jillian, Adaptech Research Network...

Résumé

Les technologies de l'information sont partie intégrante de la formation et de l'apprentissage dans tous les domaines de l'éducation au collégial, étape pré-universitaire d'un grand nombre d'étudiants au Québec.

La question que nous nous posons dans cette étude concerne les impacts de la généralisation des TIC sur les apprentissages des étudiants du collégial aux prises avec une dyslexie développementale. En effet, les difficultés que cette population éprouve dans ses apprentissages sont caractérisées par une lecture lente, laborieuse et parfois erronée, des erreurs orthographiques et syntaxiques en écriture et une déficience de la mémoire à court terme. Or, nous sommes conscients de l'engouement pour la rapidité et la performance que les TIC suscitent. De nombreux outils électroniques spécialisés sont disponibles pour aider cette population. Mais qu'en est-il des outils non spécialisés? Et comment réagissent les personnes dyslexiques face aux TIC?

En nous inspirant de l'accessibilité universelle en pédagogie ou Universal Design (Burgstahler, 2008), nous avons développé un questionnaire que nous avons soumis en ligne à trois types de population dans deux collèges francophones et un collège anglophone : 78 étudiants ayant un diagnostic de dyslexie, 48 étudiants ayant des difficultés de lecture et d'écriture sans diagnostic de dyslexie et 58 normolecteurs. Nous avons utilisé la version

originale et une traduction française de l'Adult Reading History Questionnaire-Revised (Parrila et autres, 2007) pour cibler et constituer les groupes.

Les questions portaient sur les types de technologies utilisées, l'aide que ces technologies apportent aux apprentissages, leur fréquence d'utilisation, leurs avantages et inconvénients ainsi que sur leur contribution au succès des études collégiales. Les réponses ont été codées et ont résulté en une liste de 29 catégories. L'analyse des résultats indique que la majorité des étudiants dyslexiques favorisent l'utilisation des TIC en général et des outils spécialisés dans les apprentissages. Des réserves sont toutefois exprimées sur leur coût, leur accessibilité et sur certains de leurs aspects techniques. Des différences significatives sont également observées entre les populations francophone et anglophone dans l'utilisation de certains TIC.

Communication individuelle

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu d'apprentissage

apprentissage en ligne, changement, enjeux

Le regard des sciences administratives sur l'apprentissage en ligne

Pelletier, Patrick, TÉLUQ (Canada)

Résumé

Nous proposons une méta-analyse du champ de connaissances lié au développement des pratiques d'apprentissage en ligne en le domaine des sciences administratives. Nous poursuivons l'objectif de répondre à la question suivante : Quels sont les enjeux qui se dégagent du développement de l'apprentissage en ligne dans les écoles et facultés de gestion à l'échelle internationale et que nous apprennent-ils à propos des processus de changement institutionnel en ce contexte ? Afin de cartographier le champ de connaissances, nous avons effectué une recherche bibliographique dans les moteurs de recherche ABI/Inform Global (Proquest) et Business Source Complete. Notre démarche se base sur deux concepts clés que nous avons couplés à celui de « Higher Education » : « Online learning » et « E-learning ». Seuls des articles publiés dans des revues académiques et professionnelles ont été retenus. Après avoir compilé et comparé dans un premier temps le contenu des 141 articles retenus dans 84 revues, nous les répartissons sous trois niveaux d'analyse et autant de types de littérature. Le niveau institutionnel est associé aux pressions qui amènent des établissements à agir dans un sens donné. Il en ressort l'enjeu des mécanismes de régulation. Le niveau organisationnel relève des ressources qui contraignent et favorisent des groupes différenciés d'acteurs qui poursuivent des buts à la fois individuels et collectifs entourant le développement de l'apprentissage en ligne. L'enjeu des capacités d'innovation y est lié. Le niveau opérationnel renvoie aux compétences liées au développement des pratiques associées au concept d'apprentissage en ligne. L'enjeu de l'expertise pédagogique est soulevé. En ce qui concerne les types de littérature, nous retenons les catégories suivantes : normative analytique et descriptive; et critique.

Communication individuelle

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu d'apprentissage

dispositif de formation hybride, activité instrumentée, médiation réflexive

Analyse des effets d'une activité réflexive instrumentée sur la construction de compétences métacognitives

Peltier, Claire, Université de Genève (Suisse); Peraya, Daniel, TECFA, Université de Genève (Suisse)

Résumé

La contribution que nous proposons porte sur l'analyse de l'effet de médiation produit par une activité réflexive instrumentée, réalisée par des étudiants de première année de psychologie et des sciences de l'éducation, dans le cadre du cours Us@TICE portant sur les usages pédagogiques des dispositifs médiatiques. Ce cours se réfère à un modèle pédagogique qui considère qu'on ne peut apprendre les technologies qu'en les expérimentant ; les dispositifs médiatiques constituent donc à la fois un objet d'enseignement, un moyen d'enseignement et un environnement d'apprentissage. Les objectifs du cours découlent donc de cette approche à la fois *théorique* (connaissance du domaine), *méthodologique* (analyse et mise en œuvre de dispositifs médiatiques) et *expérientielle* (être exposé à ces mêmes dispositifs, en connaître les difficultés et les avantages à travers une expérience vécue et systématisée par une métaréflexion). Une analyse qualitative menée sur 32 journaux de bords et 66 rapports réflexifs individuels, rédigés durant l'année 2010-2011, montre que l'expérience d'un tel dispositif favorise la construction de compétences métacognitives chez les étudiants. Elle montre aussi dans quelle mesure l'effet de médiation réflexive conduit à une meilleure connaissance de leurs processus cognitifs et, dans certains cas, au transfert de stratégies identifiées comme étant favorables à leur apprentissage.

Introduction

Cette contribution s'inscrit dans la continuité des travaux francophones portant sur la description des dispositifs de formation hybrides et l'analyse de leurs effets sur l'ensemble des acteurs impliqués dans leur

expérimentation. Depuis sa première définition par Valdès (1996), ce concept a connu de nombreux développements (Peraya, 2003 ; Potvin, 2011) et a encouragé la conduite d'études exploratoires portant sur des dispositifs isolés (Peraya et Campion, 2007a, 2007b), mais également la mise en œuvre de projets de plus grande ampleur comme le projet européen Hy-Sup[18] (Burton *et al*., 2011; Deschryver, Lameul, Peraya et Villiot-Leclercq, 2011; Lameul *et al.*, 2011). L'ensemble de ces travaux a ouvert la voie à l'élaboration progressive d'une méthodologie de l'analyse des dispositifs de formation hybrides et de leurs effets sur les apprenants ainsi que sur le développement professionnel des enseignants.

La recherche exploratoire, dont nous présentons ici quelques-uns des résultats[19], porte sur l'analyse du cours hybride « Introduction à l'usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication » (Us@TICE)[20,] proposé aux étudiants[21] de première année de l'Université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation). Cette contribution porte spécifiquement sur l'analyse des effets de ce dispositif en termes de médiation réflexive telle qu'elle a été définie par Peraya (2005, 2010) et Charlier *et al.* (*op.cit*.). Cette forme de médiation touche à l'impact des dispositifs médiatiques sur les compétences métacognitives des étudiants, examiné sous l'angle de différentes dimensions (identification de ses propres processus d'apprentissage et des conditions favorables à leur développement, mise en œuvre de nouvelles stratégies d'apprentissage et transfert à diverses situations).

Cadre théorique

Qu'est-ce qu'un dispositif de formation hybride ?

Pour définir la notion de dispositif de formation hybride, il importe d'abord de rappeler ce qu'est un dispositif au sens générique. En 1999, Peraya en avait proposé une définition présentant le dispositif comme étant un espace potentiel d'activités (notamment cognitives, sociales et relationnelles) et non pas comme un simple agencement de moyens au service d'un objectif à atteindre[22.] Quant au terme de dispositif de formation, il s'est progressivement imposé sur le terrain de l'ingénierie pédagogique, sous l'influence croissante, depuis les années 1970, d'une vision « technologisante » et industrielle de l'éducation et de la formation.

Le dispositif de formation hybride constitue donc une forme particulière de dispositif de formation. La définition de référence proposée en 2006 par (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, *op. cit.*)[23] mettait en exergue deux dimensions innovantes particulières le distinguant d'un dispositif de formation classique : l'usage d'un environnement technopédagogique et l'alternance de phases d'enseignement/d'apprentissage en présence et à

[18]18 Le projet Hy-Sup (2009-2012) porte sur l'étude des effets des dispositifs de formation hybride sur les processus d'enseignement, d'apprentissage et les institutions. Il implique des chercheurs des universités de Genève, Fribourg, Louvain-la-Neuve, Luxembourg, Lyon et Rennes. Plus d'informations sur : http://hy-sup.eu/

19 Cette contribution constitue l'une des parties d'une recherche plus globale que nous menons dans le cadre de TECFA et qui sera présentée les 3 et 4 mai 2012 dans le cadre du Colloque international scientifique sur les TIC en éducation sous le titre « Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique ». Les parties introductive et méthodologique de ces deux textes sont, par conséquent, très similaires.

20 Plus communément appelé Us@TICE. Descriptif complet du cours disponible sur : http://wadme.unige.ch:3149/pls/opprg/w_det_cours.debut?p_code_cours=74111etp_plan_is=0etp_langue=1etp_frame=Netp_mode=PGCetp_annee=2011etp_suffixe=etp_grtri=

[21] Le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

22 « *Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminé par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets* » (Peraya, 1999, p. 153).

23 « *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 médiation et de médiatisation.* » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, p. 14)

distance. Avec le recul, et à la lumière de nos récents travaux dans le cadre d'un projet collaboratif européen (Peraya *et al*., 2012), il nous semble important de reconsidérer et de préciser certains éléments de cette définition.

En premier lieu, les dispositifs de formation, y compris dans leur forme présentielle la plus traditionnelle[24], ont toujours intégré des moments de travail individuel ou collectif en dehors des heures de cours (Cropley et Kahl, 1983, cité par Henri et Kaye, 1985, p.10). L'alternance présence/distance ne constitue donc pas, selon nous, un critère propre à l'hybridation. En second lieu, l'utilisation d'un environnement technologique ne constitue plus aujourd'hui une innovation puisque son usage s'est quasiment généralisé dans les universités. Si l'on considère que ces deux spécificités ne constituent pas ou plus des innovations en tant que telles, quelles caractéristiques peut-on alors retenir pour qualifier les dispositifs hybrides actuels ?

Les résultats de récentes recherches (Peraya *et al*., *op.cit.)* montrent que la reconnaissance et la prise en compte, par l'enseignant, des phases de travail à distance et leur intégration dans le scénario de son dispositif, par l'intermédiaire de l'environnement technopédagogique, constitue un critère discriminant. Cette volonté consciente de scénariser les activités à distance permet de distinguer véritablement les configurations de dispositifs qui font un usage riche et diversifié de l'environnement technopédagogique, de celles qui se contentent d'exploiter les fonctions de diffusion de ressources pédagogiques, et d'informations de gestion (Lebrun, Docq et Smidts, 2008 ; Peltier, 2010).

Dans le cadre du projet de recherche mentionné ci-dessus, six configurations différentes de dispositifs de formation hybrides[25] ont été décrites, mettant en lumière une certaine diversité de pratiques pédagogiques. Cette typologie distingue deux groupes de configurations : l'un plutôt centré sur les processus d'enseignement (sur le choix des contenus, la diversité des ressources, les modalités d'organisation) et l'autre plutôt centré sur les processus d'apprentissage (le tutorat par les pairs, les activités métaréflexives, la liberté de choix dans le parcours et les modalités d'apprentissage, etc.).

Le dispositif dont il sera question dans cette contribution s'apparente à l'« espace public »[26], c'est-à-dire à un dispositif appartenant au groupe des configurations centrées sur l'apprentissage. Ce type de dispositif (type 5) favorise particulièrement l'ouverture à des ressources externes au cours et encourage la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage. Le cours Us@TICE se caractérise donc par des choix pédagogiques peu courants pour un cours de premier cycle universitaire en grands groupes, mais aussi par une approche immersive et contextualisée que nous allons à présent évoquer.

Enseigner les technologies avec les technologies : une conception immersive et contextualisée de l'apprentissage

De notre point de vue, les technologies constituent à la fois le contenu de nos enseignements et les environnements d'apprentissage dans lesquels les apprenants peuvent construire et produire des connaissances

24 Cours magistral donné en amphithéâtre.

[25] Sur la base de deux études successives par questionnaire auprès d'une population de près de 300 enseignants affiliés à plus de 22 institutions.

[26] Une métaphore a, en effet, été attribuée à chaque type afin d'en faciliter la représentation. La métaphore de l'espace public, choisie pour caractériser le type 5, ouvert et favorisant la liberté de choix, symbolise un lieu dans lequel chacun est libre d'évoluer à sa guise, tout en étant assujetti aux lois et aux conventions qui régissent l'endroit. L'accompagnement des apprenants est représenté, dans l'espace public, par les points de repères et de guidage qui jalonnent ce lieu (le nom des rues, les panneaux indicateurs, la signalétique urbaine, etc.).

sur ces mêmes technologies, mais aussi collaborer, interagir, etc. De nombreux travaux (Peraya, 2002 ; Peraya, Rickenmann et Lombard, 2002 ; Peraya, Lombard et Betrancourt, 2008) rendent compte de cette articulation simultanée, nécessaire à nos yeux pour constituer un réel apprentissage des technologies, c'est-à-dire transférable dans les différentes sphères d'activité – privée et académique – de nos étudiants, y compris leur sphère professionnelle future. Tous les dispositifs de formation que nous mettons en œuvre à TECFA sont conçus selon les principes d'une approche immersive.

La notion d'apprentissage par immersion, principalement conceptualisée dans les travaux consacrés à la didactique des langues secondes (notamment Le Pape Racine, 2004), repose sur le présupposé que l'apprentissage d'une langue en profondeur ne s'opère véritablement qu'en situation réelle. On retrouve également cette nécessité d'un contexte et d'activités authentiques dans la théorie de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991), qui met de plus en avant la construction collaborative des connaissances et l'accompagnement (étayage). En complément, le modèle *learning by doing* (Shank, Berman et Macpherson, 1999) constitue une perspective intéressante. Pour les tenants de cette approche, l'expérimentation permet à l'apprenant de se constituer progressivement un « réservoir » d'expériences et de connaissances qui leur sont associées, dans lequel celui-ci pourra « piocher » lorsqu'il se trouvera dans une situation similaire. Cette façon de concevoir l'apprentissage s'inscrit clairement dans une perspective constructiviste et met en lumière la nécessité d'impliquer l'apprenant dans des situations les plus proches possibles de son contexte d'évolution. La pédagogie par projet que nous proposons dans le cadre de plusieurs de nos formations [27] rencontre ces exigences. L'immersion constitue donc, selon nous, un moyen d'intégration de ces diverses approches au sein d'un même dispositif de formation.

Dans le domaine de la formation des enseignants, plusieurs travaux ont montré l'importance de l'effet de modelage induit par la formation initiale. En effet, selon plusieurs études (Karsenti et Larose, 2001 ; Larose, Lenoir, Karsenti et Grenon, 2002 ; Peraya, 2002 ; Viens, Peraya et Karsenti, 2002 ; Peraya, Lombard et Bétrancourt, *op.cit.*), les futurs enseignants ont tendance à reproduire les pratiques auxquelles ils sont exposés durant leur formation. Le développement de capacités métacognitives constitue un indéniable apport dans cette dynamique de transfert de pratiques. La décentration qu'implique la métacognition permet, en effet, une meilleure régulation de l'apprentissage (Brown, 1987) et une conscience plus aiguë des pratiques et des stratégies à mobiliser dans des contextes différenciés.

La construction des compétences métacognitives

Les compétences métacognitives se construisent progressivement au fil d'un processus en plusieurs étapes (Romainville, Noël et Wolfs, 1995 ; Romainville, 2000). La définition initiale de la métacognition donnée en 1976 par Flavell [28] a connu plusieurs variations. A l'instar de Romainville, Noël et Wolfs (*op.cit.*), nous retiendrons la définition proposée par Gombert (1990) : « *Métacognition : domaine qui regroupe : 1) les connaissances introspectives conscientes qu'un individu a de ses propres états et processus cognitifs, 2) les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé* » (p. 27).

Cette définition nous paraît intéressante car elle distingue deux facettes de la métacognition : d'une part, la prise de conscience par l'individu des modalités de son propre fonctionnement cognitif et des circonstances favorables à ce fonctionnement ; d'autre part son contrôle, par l'activation consciente de stratégies identifiées comme étant favorables à l'apprentissage, dans des situations similaires ou distinctes. La question du transfert de ces stratégies n'est jamais abordée en tant que composante à part entière dans le processus de construction des

[27] Notamment le Certificat en Conception et développement de projets e-learning (http://www.unige.ch/formcont/elearning.html) et le master MALTT, Master of Science in Learning and Teaching Technologies (http://tecfasun7.unige.ch/maltt/).

[28] « *La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition se rapporte, entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un objectif, un but concret* ». (Flavell, 1976, cité par Romainville, Noël et Wolfs, 1995, p. 49)

compétences métacognitives. Cet aspect-là nous semble pourtant essentiel à prendre en compte. Nous aborderons donc l'analyse des effets du dispositif Us@TICE sur les compétences métaréflexives des étudiants en tenant compte de ces deux composantes. Romainville, Noël et Wolfs (*ibid.*) distinguent trois étapes dans la construction d'un « savoir métacognitif[29]», dont nous adapterons la dénomination de la façon suivante : 1) Identification et description des processus d'apprentissage et des conditions favorables à leur développement (*prise de conscience)*. 2) Planification, mise en œuvre et évaluation de nouvelles stratégies d'apprentissage dans le contexte d'origine identifié en 1) (*contrôle*). 3) Identification de principes généraux et application de ces principes à d'autres contextes d'apprentissage (*conceptualisation et transfert*).

Question de recherche

Cette étude exploratoire a pour objectif de montrer en quoi le cours Us@TICE, par ses spécificités technopédagogiques, favorise la construction de compétences métacognitives chez les étudiants. Plus particulièrement, nous cherchons à comprendre l'effet de médiation réflexive opéré dans le cadre de ce dispositif, son impact sur leurs apprentissages dans le cadre de ce cours, enfin le transfert de stratégies identifiées comme leur étant favorables.

Description du terrain

Us@TICE est un cours annuel doté de 6 crédits ECTS[30] et destiné à de grands groupes d'étudiants[31] inscrits en Baccalauréat de psychologie ou des sciences de l'éducation et dont 25 % environ se destine à la formation d'enseignant primaire[32]. L'équipe enseignante est constituée d'un professeur ordinaire et d'une assistante de recherche et d'enseignement dont la mission consiste notamment à organiser l'environnement numérique de travail et à encadrer les étudiants lors des phases de travail à distance.

Un dispositif de formation hybride et immersif, pour un apprentissage situé

Ce cours possède deux caractéristiques majeures. Tout d'abord il s'agit d'un dispositif hybride au sens où nous l'avons défini ci-dessus. Parmi les principales caractéristiques des dispositifs hybrides de type 5)[33] auquel s'apparente Us@TICE, un accent particulier est mis sur l'accompagnement des étudiants, dans l'objectif notamment de leur faire acquérir des compétences métacognitives. Enfin, il propose une pédagogie fondée sur une approche immersive, c'est-à-dire sur la conviction qu'il n'est possible d'apprendre des technologies qu'en étant immergé dans ces mêmes technologies. Les technologies constituent donc pour les étudiants non seulement des outils de travail, d'interaction, de production, mais également la thématique centrale du cours.

Objectifs, évaluation et accompagnement

Nous visons chez nos étudiants l'acquisition de compétences multiples et dont nous pensons qu'elles sont transférables autant dans la sphère académique que privée ou professionnelle future. Ces compétences sont de nature *cognitive* (appropriation de concepts et de modèles d'analyse par la mise en activité[34]), *technologique* (production de travaux dans l'environnement technopédagogique, communication médiatisée, etc.), *informationnelle* (compréhension des règles qui régissent et distinguent les savoirs scientifiques des savoirs

[29] Les trois étapes de construction d'un savoir métacognitif sont, selon Romainville, Noël et Wolfs (1995, p. 54) : l'explicitation métacognitive, l'analyse métacognitive et la conceptualisation métacognitive.

30 European Credit Transfert System, le système de crédits de formation en usage dans les établissements d'enseignement supérieur européen depuis l'entrée en vigueur de l'Accord de Bologne en 1999.

31 Le cours comptait 120 étudiants pour l'année académique 2010-2011 et 65 pour l'année 2011-2012.

32 Formation en enseignement primaire (FEP), accessible dès le deuxième cycle du Baccalauréat en sciences de l'éducation. Recrutement sur dossier, numerus clausus.

33 C'est-à-dire une configuration orientée plus particulièrement vers le processus d'apprentissage – en comparaison avec d'autres types de configurations plutôt axées sur le processus d'enseignement – centrée sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes et favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage.

[34] Les étudiants réalisent différents travaux obligatoires (rédaction d'une entrée dans un glossaire, conception d'une séquence pédagogique médiatisée) et facultatifs (réalisation d'une carte conceptuelle par exemple).

narratifs, application des procédures de citation et de référencement bibliographique), *sociale et relationnelle* (élaboration d'un projet collectif), et enfin *métacognitive* (rédaction d'un journal de bord en ligne et de deux rapports réflexifs). Les différents travaux sont évalués aussi bien de façon formative que sommative.

La mise en œuvre de ces objectifs nécessite des modalités particulières d'accompagnement, notamment dans le suivi du travail à distance. Plusieurs espaces thématiques (forums) destinés à accueillir les questions des étudiants sont ainsi mis à disposition dans l'environnement numérique de travail. L'équipe enseignante adopte, à cet égard, une posture proactive avec des délais de réponse notablement courts[35].

Méthodologie

Recueil des données, corpus et traitement

Pour mener cette analyse, nous nous sommes appuyés des travaux d'étudiants, dont nous avons sollicité l'accord : les journaux de bord et les rapports réflexifs du premier et du second semestre de l'année académique 2010-2011. Au total, ce sont 32 journaux de bord et 66 rapports réflexifs qui ont été analysés dans le cadre de cette étude exploratoire. Ces données invoquées ont été traitées par analyse catégorielle de contenu (méthodologie de L'Ecuyer, 1990). Une première série de lectures successives du corpus anonymisé a permis de dégager des grandes catégories thématiques et de constituer notre grille d'analyse. Le codage complet du corpus a ensuite été effectué à l'aide du logiciel *Atlas.ti* par repérage des unités de sens correspondant à chacune des catégories identifiées lors de la première étape. L'extraction de rapports de codage par catégorie nous a permis de mettre en relation les unités de sens identifiées et notre question de recherche. L'insertion des citations en notes de bas de page relève d'un choix délibéré afin de rendre la lecture plus fluide et plus aisée. Celles-ci sont désignées par un identifiant unique (par exemple étu22) et indiquent également, pour les rapports réflexifs, s'il s'agit du rapport du premier ou du second semestre (sem1 ou sem2). Les journaux de bord sont, quant à eux, uniquement désignés par l'identifiant de l'étudiant.

Limites méthodologiques

De nombreux auteurs relèvent la difficulté d'appréhender l'activité métacognitive des apprenants « sur le vif » (notamment Romainville, *op.cit.*, p. 55), et suggèrent diverses approches méthodologiques dans le but d'y parvenir (Mariné et Huet, 1998). L'une d'entre elles, celle que nous avons adoptée, consiste à provoquer une réflexion introspective *a posteriori* sur une ou plusieurs situations d'apprentissage identifiées par les étudiants dans le cadre du cours Us@TICE. Tel est le but du journal de bord, dans lequel les étudiants doivent consigner chaque semaine les impressions relatives à leur parcours d'apprentissage, mais également des deux rapports réflexifs rédigés à la fin de chaque semestre dans lesquels nous demandons aux étudiants de structurer une réflexion à partir des notes prises dans leur journal de bord. Ces deux activités ont donc été conçues à des fins pédagogiques et non dans un but de recherche ; l'analyse des seules productions d'étudiants dans le cadre de cette activité ne suffit donc probablement pas à appréhender de façon approfondie l'ensemble des facettes du processus métacognitif mis en œuvre. Par ailleurs, nous ne pouvons passer sous silence le possible biais induit par le fait que l'activité métacognitive que nous analysons n'est pas spontanée mais induite par le scénario du cours. Enfin, même si les étudiants sont encouragés à s'exprimer librement, sans autocensure, nous devons probablement compter avec le phénomène de désirabilité sociale (Edwards, 1953), susceptible d'orienter leurs propos.

Analyse et discussion des résultats

Perception de l'activité métaréflexive comme favorisant la connaissance de soi

[35] Le délai de réponse est d'environ vingt-quatre heures.

Pour les étudiants du cours Us@TICE, l'activité métaréflexive s'avère à la fois inédite[36] et complexe[37]. Plusieurs d'entre eux semblent toutefois y avoir trouvé un intérêt[38] et une valeur ajoutée[39]. Si certains font état de changements provoqués par cette activité sur leur façon d'apprendre[40], ils sont toutefois peu nombreux à proposer une description précise des modifications constatées[41].

Les remarques positives émises sur l'activité métaréflexive montrent que celle-ci a contribué à clarifier leurs buts d'apprentissage, voire même à donner du sens à leur parcours d'apprenant[42]. Deux observations reviennent de manière récurrente dans les propos des étudiants : d'une part, la perception que l'apprentissage est un processus en construction (les étudiants parlent de « démarche d'apprentissage », de « progression » d' « évolution », de « développement », de « parcours », etc.) et, d'autre part, la découverte que ce processus est accessible à la conscience, dès lors que l'on se met dans une position de recul par rapport à soi[43]. Par ailleurs, la confrontation à l'autre dans le cadre du travail collaboratif favorise chez certains étudiants la prise de conscience de différences interindividuelles en matière d'apprentissage[44]. Ces différentes réflexions témoignent d'une modification globale de leurs représentations de l'apprentissage et du développement cognitif, opérée à travers l'activité métaréflexive proposée.

La perception positive de l'activité est souvent mise en lien avec l'outil utilisé pour la mener à bien. Le wiki « journal de bord » est ainsi considéré comme étant un véritable dispositif au sens générique (Peraya, *op. cit.*)[45]. En tant que dispositif particulier, le wiki est un espace, un lieu agencé par l'enseignant dans le but de favoriser le déroulement d'une activité d'apprentissage instrumentée. Certains étudiants le perçoivent comme tel[46] et lui attribuent une part des effets positifs constatés sur leurs compétences métacognitives[47]. L'écriture, décrite par Goody (1979) comme une technique intellectuelle puissante, permettant à la fois de conserver des pans entiers de discours mais aussi de les manipuler et de les réorganiser *a posteriori*, rend possible la décentration nécessaire à la métacognition et au déploiement de la pensée analytique. De ce point de vue, l'activité d'écriture amplifie le potentiel cognitif humain (Goody, *op.cit.*). Certains étudiants ont bien perçu cette caractéristique et considèrent l'écriture comme étant un moyen particulièrement favorable à l'appréhension de leur apprentissage[48] et à

---

[36] *« Cette **nouvelle façon de travailler** m'a permis de dégager certaines observations concernant ma méthode de travail »* (étu24) *; « Réfléchir à son propre apprentissage **ne nous est pas encore réellement demandé en première année** »*(étu7_sem2).

[37] *« **Il m'a été très difficile** dans un premier temps de rédiger un rapport réflexif, de me questionner sur mes apprentissages et de la manière dont je les voyais »*(étu7_sem2).

[38] *« **J'ai trouvé** que le journal de bord était **une très bonne méthode** »*(étu22).

[39] *« **Je profite** du travail d'analyse sur mes propres apprentissages, car **il me permet effectivement de trouver des solutions d'amélioration** auxquelles je n'avais pas pensé !* » (étu5_sem1) ; *« **Cela m'a fait beaucoup progresser*** (étu2) *; [Cela m'a] permis d'**évoluer** de façon si **positive** »* (étu5).

[40] *« Cette nouvelle façon de travailler **m'a permis de dégager certaines observations concernant ma méthode de travail** »* (étu24).

[41] *« Un fait très intéressant c'est que **j'ai eu besoin de moins de temps** pour faire cette activité métaréflexive que pour recopier toutes mes notes de cours »* (étu2_sem2).

[42] *« Cette pratique réflexive m'a beaucoup aidée à chercher **le but de toutes les connaissances proposées** »* (etu2_sem1).

[43] *« Le fait de nous pousser à réfléchir sur nos apprentissages, d'accomplir cette sorte d'activité interne qui **permet de mieux comprendre ce qui se passe avec nos apprentissages** et non seulement, d'avoir une position de recul par rapport au face-à-face et par rapport aux différentes situations vécues pendant cette période »* ; « [J'étais] *curieuse de **voir la progression dans ma construction de la connaissance** »* (étu2_sem2).

[44] *« Chacune de notre côté avons besoin de mettre plus d'importance sur certains thèmes, chapitres, voire cours et donc **avançons différemment** dans notre approche d'apprentissage »* (étu5).

[45] *« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif - son fonctionnement - déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets »* (Peraya, 1999, p. 153).

[46] *« J'en fais assez vite un usage plus « actif » puisqu'**il devient un «espace de test » où je peux expérimenter** mes connaissances »* (étu10).

[47] *« **Cet outil occupe donc une place importante dans mon parcours de formation** »* (étu10) ; *« Le journal de bord est aussi un **élément clé dans mon parcours d'apprentissage** »* (étu5_sem2) ; *« Je n'utilise plus les outils accessibles à tous (wikis, forums) pour faire "comme il faut" mais parce que je constate que **je progresse beaucoup mieux et plus vite en les utilisant** »* (étu10).

[48] *« La relecture de mon journal **m'a permis de voir** mon évolution durant ce semestre […] De plus, **grâce à lui** on peut **prendre du recul** sur notre travail et **le voir d'un œil plus objectif** »* (étu11_sem1) ; *« Je l'ai relu pour effectuer ce travail réflexif ; **il montre bien** l'évolution de mon niveau de raisonnement en général, et ma capacité critique et métaréflexive en particulier »* (étu5_sem2).

l'évolution de celui-ci[49]. Le wiki, dont l'utilisation est aussi aisée qu'un traitement de texte, offre non seulement la possibilité de réorganiser facilement un contenu par « couper-coller », mais aussi de retourner aux versions précédentes grâce à l'historique des modifications. Il cumule ainsi les avantages de l'écriture énoncés ci-dessus, avec la flexibilité offerte par les technologies numériques.

L'activité métaréflexive, comme reflet de ce qui est vécu par les étudiants au fil du cours, permet également aux étudiants de prendre conscience de l'évolution progressive de leur sentiment d'efficacité personnelle, en lien par exemple avec l'appropriation de leur « métier d'étudiant[50] » (Coulon, 1997). La littérature (notamment Bourgeois, 2006), montre l'importance du sentiment d'auto-efficacité dans la motivation à apprendre. Une activité métaréflexive telle que celle que nous proposons à nos étudiants constitue sans doute un moyen de les amener à se questionner sur leurs motivations[51] et à appréhender toute l'étendue de leurs capacités[52]. La perception de l'évolution du sentiment d'efficacité peut relever tout aussi bien des compétences sociales et relationnelles mises à l'épreuve lors du travail collaboratif[53], de la mise en œuvre de savoir-faire technologiques et instrumentaux[54] ou, de façon plus générale, de ses performances d'apprentissage[55]. L'expérience d'apprentissage vécue dans ce cours semble, par ailleurs, avoir eu sur certains étudiants un impact dépassant l'impression d'avoir réussi et/ou appris, et s'apparente davantage au développement personnel.[56]

Identification des conditions favorables à l'apprentissage

Les étudiants identifient trois types de situations qui rendent leur apprentissage plus aisé. Tout d'abord, le travail collaboratif[57] – et la confrontation avec les pairs qui en découle[58] – qui semble compter parmi les points les plus

---

[49] *« L'outil qui a permis cette **évolution** dans la méthode, c'est le journal de bord. Le fait d'écrire régulièrement permet de se relire. **Pouvoir se relire c'est pouvoir se corriger** »* (étu25_sem1).

[50] *« Ce cours m'a également permis de **m'adapter peut-être plus facilement à l'université** »* (étu4_sem2).

[51] « *Cette pratique réflexive m'a beaucoup aidée à chercher **le but de toutes les connaissances proposées** »* (étu2_sem1) *; « Le fait de se voir à plusieurs et de discuter me rassure car je sens que je ne suis pas toute seule face à une situation de doute ou d'incompréhension et **faire quelque chose avec d'autres personnes me motive** »* (étu22_sem1).

[52] *« Les cours à l'université nous demandent tous une grande part d'autonomie, ce qui m'inquiétait et m'effrayait en début d'année car j'avais l'habitude d'être encadrée dans mon apprentissage suite au collège, et cette méthode me convenait très bien. **Quand j'y repense, je me suis plutôt vite adaptée à cette nouvelle expérience pour moi et j'en suis contente et rassurée** »* (étu1) *; « Pour ce qui est des corrections faites par nos collègues sur notre travail, elles m'ont non seulement permis de **ré-hausser ma confiance en mes capacités** mais elles ont aussi été très constructives et d'une aide non négligeable pour la suite de l'activité* » (étu14_sem2) ; « *C'était vraiment un échange de savoirs qui **m'a permis de prendre confiance en moi**. En effet, le fait d'expliquer quelque chose à ceux qui n'ont pas compris **me donne confiance en moi** car **je me rends compte que je connais le sujet** »* (étu22_sem1).

[53] « *Malgré la difficulté de travailler avec gens que l'on ne connaît pas ou peu, **nous avons réussi à construire un projet considérable dont nous sommes fières** »* (étu5_sem2).

[54] *« **J'avance dans mes manipulations des outils** : **je télécharge facilement** des fichiers image ou texte dans le dossier public du serveur de l'unige et **j'insère facilement** des images sur mes wikis depuis ce serveur »* (étu36) *; « En travaillant sur l'interface Wiki cette dernière semaine **j'ai** [**été surprise**] **des choses que j'ai pu découvrir et apprendre toute seule** et sans avoir lu sur le sujet »* (étu26) *; « L'activité « carte conceptuelle » m'a permis de dépasser mes appréhensions à utiliser un logiciel inconnu »* (étu10_sem1) ; *« J'ai appris à **mieux gérer et utiliser** des outils informatiques en ayant **moins de craintes et d'appréhensions** qu'au début de l'année académique »* (étu20_sem2).

[55] *« **Je suis très fière de moi et de l'évolution de mon apprentissage** pendant cette année, spécialement sur ce cours »* (étu2).

[56] « *Il ne s'agit pas ici de réussite en termes d'évaluation de travail mais de **réussite personnelle** pour chacun d'entre nous* » (étu14_sem1) ; *« Une expérience très enrichissante **sur le plan humain** mais également sur mes apprentissages »* (étu33_sem2).

[57] *« **En partageant avec les autres, on a un regard nouveau sur un sujet et on l'approfondit**. J'ai vraiment senti cela lors du travail du premier semestre, des choses qui au départ me paraissaient pas très bien comprises, sont devenues plus clair **grâce au partage et aux discussions avec les personnes de mon groupe** »* (étu13) ; *« Le fait de collaborer avec d'autres étudiants **m'a permis de comprendre beaucoup de choses sur le cours et sur moi-même** »* (étu22_sem1) ; *« Je pense que **le point fort de mon apprentissage** a été les travaux de groupe, car c'est ce qui **m'a réellement permis de comprendre les concepts et le but de ce cours** »* (étu9_sem2).

[58] *« Nous nous posions des questions, **chacun expliquait ce qu'il avait compris** »* (étu22_sem1) ; *« Le fait de se retrouver en groupe **m'a obligé à revoir les points du cours qui étaient essentiels** à la rédaction de nos travaux et le fait de mettre en application ces notions d'y travailler en groupe, **d'en discuter**, de faire des recherches, m'a permis d'avoir je pense une **véritable compréhension** »* (étu9_sem2) ; *« Je remarque que mes connaissances sur ces sujets **se construisent au fur et à mesure des réunions**, grâce à ma réflexion personnelle et aussi **grâce aux échanges** avec les membres de mon groupe. Bien plus que ça, **les connaissances et les réflexions des autres viennent enrichir nos propres représentations** »* (étu13_sem1) ; « *En posant des questions **on partage et on change parfois notre point de vue** aussi* » (étu2).

favorables. Précisons toutefois que si le travail collaboratif semble effectivement faire partie des conditions propices à l'apprentissage, certains étudiants relèvent la difficulté de l'exercice[59]. Les remarques émises par les étudiants à l'égard de l'apport du collectif dans la construction du savoir individuel[60] font très fortement écho au concept d' « individu plus » développé par Perkins (1995)[61]. La perception d'une complémentarité cognitive des apprenants au sein d'une communauté n'est possible que si chacun a une conscience suffisamment claire de ses capacités et de ses limites[62]. Cette prise de conscience constitue, à nos yeux, l'une des marques de l'évolution des étudiants au sein de ce dispositif.

Ensuite, le fait d'être mis en position d'apprenant actif lors des séances présentielles[63]. Enfin, les séances de travail à distance, qui sont mentionnées comme étant des moments particulièrement profitables à l'appropriation de nouvelles connaissances[64]. Le suivi du cours sur podcast, spécifiquement conçus à cette fin, offre une souplesse appréciée par de nombreux étudiants. Cette modalité leur permet de choisir le moment le plus propice pour prendre part au cours, tout en leur offrant une flexibilité dans le rythme d'écoute et de prise de notes, impensable lors du suivi d'un cours en présentiel[65]. De plus, la condensation du cours sur une durée réduite (30 à 40 minutes pour une séance sur podcast contre une heure et demie pour une séance en présentiel), oblige l'enseignant au traitement des éléments essentiels. Des étudiants disent apprécier particulièrement cette concision[66], laquelle contribue à un meilleur « balisage » de leur apprentissage.

Planification, mise en œuvre et évaluation de nouvelles stratégies

La prise de conscience, au travers de l'activité métaréflexive, que l'apprentissage ne relève pas d'un déterminisme inaltérable et que chacun a un rôle essentiel à jouer dans la construction de ses apprentissages, amène les étudiants à expérimenter des stratégies diverses et à en analyser les effets. Citons par exemple cet étudiant qui, ayant pris conscience de sa difficulté à comprendre les notions évoquées durant le cours lorsqu'il prenait des notes simultanément, exprime son intention de ne pas en prendre le temps d'une séance afin de voir si sa compréhension en serait améliorée[67]. Un autre étudiant s'est astreint à prendre des notes sur un support vierge et non sur la présentation de cours sur laquelle il avait l'habitude de prendre ses notes, afin de voir si cette façon de faire allait modifier la qualité de ses notes[68].

Conceptualisation et transfert

Les effets du dispositif Us@TICE semblent porter aussi bien sur la connaissance des processus d'apprentissage que sur leur conceptualisation et leur transfert dans diverses situations. Toutefois, comme annoncé

---

[59] « *C'est étonnamment difficile de travailler ensemble sur des thèmes que l'on doit apprendre individuellement* » (étu5).

[60] « *Une fois de plus, cela me fait penser à la richesse d'un travail de groupe, comme nous le faisons dans le cadre de ce cours.* ***Chacun apporte quelque chose et le résultat est très enrichissant, beaucoup plus qu'un travail individuel*** » (étu1).

[61] Les recherches de Perkins s'inscrivent dans la lignée des travaux de Pea sur l'intelligence distribuée. Dans cette perspective, l'apport du savoir d'autrui constitue un élément important dans la construction des connaissances, réparties entre les différents individus.

[62] *« Nous nous complétions. Par exemple lorsque quelqu'un était doué pour une chose il aidait les autres et vice-versa »* (étu22_sem1).

[63] *« Je remarque que* ***j'arrive mieux à comprendre*** *les choses, les contenus du cours* ***quand j'y participe****, quand j'essaye de* ***m'impliquer*** *»* (étu33_sem1) ; *« Je trouve que le fait de* ***participer activement*** *durant le cours et créer nous-mêmes ce qu'il y est enseigné* ***permet de mieux comprendre*** *les définitions »* (étu11).

[64] *« Je trouve que les podcasts* ***sont propices à de meilleurs apprentissages*** *»* (étu22_sem2).

[65] « *Lorsque l'on écoute des podcasts, nous pouvons* ***revenir en arrière, faire une pause ou écouter le cours en plusieurs fois****, ce qui nous évite d'avoir une surcharge cognitive. Lors des séances en présentiel, il est parfois difficile d'être attentif à cause du nombre important d'informations à assimiler et à cause de la durée du cours. Alors, inconsciemment, nous allons décrocher et manquer certains éléments »* (étu22_sem2).

[66] *« Il s'est avéré que le travail à distance est non seulement productif mais* ***s'oriente vers l'essentiel*** *peut-être plus rapidement qu'en séances présentielles. J'ai le sentiment qu'à distance****, il est plus facile de rentrer rapidement dans le vif du sujet »* (étu5_sem1).

[67] *« Avant ce cours, j'avais l'intention d'adapter une nouvelle stratégie d'apprentissage: participer au cours en ne prenant aucune note mais en écoutant seulement afin de captiver mon attention du début à la fin et ensuite en fin de semaine de réécouter ce cours sur mediaserver afin de prendre cette fois-ci mes notes. En faisant ceci, j'aurais certainement compris davantage la notion présentée car quand je prends mes notes durant le cours, je "décroche" à un certain moment et ai du mal à me concentrer par la suite »* (étu1).

[68] « *Tactiquement, je n'avais volontairement pas imprimé la présentation power-point à l'avance pour voir si mes prises de note allaient changer. Effectivement, j'ai pu constater qu'elles étaient nettement meilleures que mes précédentes car je ne me concentrais pas sur le contenu des slides mais celui de mes notes qui étaient plus claires et davantage riche »* (étu1).

précédemment, il nous est difficile dans les conditions exploratoires que nous avons décrites, de montrer de façon plus précise la part occupée par l'une ou l'autre facette de la métacognition. Les propos des étudiants comprennent, en effet, peu de constats généraux témoignant d'une forme de conceptualisation de leur apprentissage. Toutefois, la mention de projets de transfert ou de transferts effectifs de nouvelles stratégies d'apprentissage découvertes au fil de l'activité métaréflexive, montre que l'étape de conceptualisation identifiée plus haut comme troisième composante de la métacognition a bien été franchie. Les transferts mentionnés sont de nature diverses : il peut s'agir de stratégies d'aide à la compréhension de notions complexes[69], mais aussi de l'adoption de nouvelles modalités pour la prise de notes[70]. L'appropriation de la technique de la carte conceptuelle[71] comme outil d'aide à l'organisation de la pensée[72] est souvent mentionnée par les étudiants comme une découverte porteuse de tout un potentiel[73].

Conclusion

La construction progressive de compétences métacognitives constituait l'un des effets attendus de l'exposition des étudiants au dispositif Us@TICE. L'analyse des journaux de bord et des rapports réflexifs des étudiants a montré l'émergence d'une meilleure conscience de leurs processus internes, mais également un changement dans leur manière d'aborder leurs apprentissages par l'expérimentation de nouvelles stratégies. Toutefois, les conditions de notre recherche ne nous ont pas permis d'observer précisément l'étape de conceptualisation (troisième stade dans la construction des compétences métacognitives). Une plus grande directivité dans les consignes données par l'enseignant permettrait peut-être d'orienter les étudiants vers l'interrogation plus spécifique de cet aspect, mais entraverait sans doute la spontanéité nécessaire à cette activité. Néanmoins, le transfert, par certains étudiants, des stratégies expérimentées à d'autres contextes que le cours Us@TICE, témoigne du développement de ce que Romainville, Noël et Wolfs (*op.cit.*, p. 54) appellent une « attitude métacognitive », c'est-à-dire une tendance spontanée de l'apprenant à sélectionner des stratégies différenciées en fonction de ce qu'il sait de son propre fonctionnement cognitif et de la situation d'apprentissage à laquelle il se trouve confronté.

Bibliographie

Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. Dans E. Bourgeois et Chapelle (Éd.), Apprendre et faire apprendre (p. 229–246). Paris: Presses universitaires de France.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive Control, Self-regulation, and other more mysterious Mecanisms. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (Éd.), Metacognition, motivation, and understanding (Lawrence Erlbaum., p. 65–116). Hillsdale.

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.

Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant l'entrée dans la vie universitaire. Politique d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France.

[69] « *Aujourd'hui j'essaie donc d'utiliser ces deux caractéristiques qui me semblent positives sur ma manière d'apprendre dans les différents cours à l'Université. En effet,* ***j'essaie de me créer des exemples concrets sur les notions qui me semblent compliquées et abstraites*** *ainsi ma compréhension et ma mémorisation sont meilleures* » (étu13_sem2).

[70] *« Depuis ce cours,* ***je fonctionne beaucoup plus avec des mind map****. Ma façon de retravailler les cours lors des révisions a changé : je fais moins de résumés et ma structure intérieure est plus conceptuelle. C'est dans ce contexte que j'en ai beaucoup appris sur moi-même »* (étu4_sem2); *« **je choisis de reprendre le contenu sous la forme de cartes conceptuelles**, car c'est pour moi la meilleure méthode pour m'approprier les connaissances et faire des liens »* (étu10).

[71] Pratiquée avec ou sans logiciel dédié.

[72] « ***Représenter graphiquement mes idées m'aide à les rassembler****. L'utilisation assez simple du logiciel me mène à des « manipulations » plus complexes : décortiquer, élémenter, analyser, simplifier, faire des liens à partir des textes d'accompagnement.* ***Autant de mécanismes cognitifs que je mets en place uniquement en faisant cette activité*** *!* » (étu10_sem1).

[73] « ***Une découverte*** *qui me laisse entrevoir beaucoup d'usages possibles pour d'autres cours ou à titre personnel* » (étu10_sem1).

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D.et Villiot-Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides□? Actes du 23ème colloque de l'Admée-Europe - Evaluation et enseignement supérieur. Présenté à Evaluation et enseignement supérieur, Paris.

Edwards, A. L. (1953). The Relationship Between the Judged Desirability of a Trait and the Probability That the Trait Will Be Endorsed. Journal of Applied Psychology, 37(2), 90–93.

Goody, J. (1979). La raison graphique□: la domestication de la pensée sauvage. Le sens commun. Paris : Ed. de Minuit.

Henri, F. et Kaye, A. (1985). Le savoir à domicile□: pédagogie et problématique de la formation à distance. Québec: Télé-Université.

Karsenti, T. et Larose, F. (Éd.). (2001). Les TIC… au cœur de la pédagogie universitaire. Québec: Presses de l'Université du Québec.

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.

Larose, F., Lenoir, Y., Karsenti, T. et Grenon, V. (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative. Revue des sciences de l'éducation. Intégration pédagogique des TIC□: Recherche et formation, 28(2), 266–287.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Le Pape Racine, C. (2004). Plurilinguisme et immersion. Dans B. Hufeisen et G. Neuner (Éd.), Le concept de plurilinguisme□: apprentissage d'une langue tertiaire□: l'allemand après l'anglais (p. 107–136). Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

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.

Mariné, C. et Huet, N. (1998). Techniques d'évaluation de la métacognition. I Les mesures indépendantes de l'exécution de tâches. II Les mesures dépendantes de l'exécution de tâches. L'année psychologique, 98(4), 711–742.

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. (G. Jacquinot et L. Monnoyer, Éd.)Hermès, (25), 153–167.

Peraya, D. (2002). Former aux technologies□: regards sur quatre expériences genevoises. Dans F. Larose, D. Peraya et T. Karsenti (Éd.), La place des TIC en formation initiale et continue (p. 129–152). Sherbrooke: Ed. du CRP, Université de Sherbrooke.

Peraya, D. (2003). Bilan et perspectives. Rapport d'activités (octobre à mars 2003) et d'orientation rédigé dans la perspective du plan de développement facultaire 2002-2006. Genève: TECFA, Université de Genève.

Peraya, D. (2005). La formation à distance□: un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. TICE et développement□: revue électronique internationale. Consulté de http:/www.revue-tice.info/document.php?id=520

Peraya, D. (2010). Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail□: médiatisation et médiation. Dans V. Liquète (Éd.), Médiations, Les Essentiels d'Hermès (p. 35–48). Paris: CNRS.

Peraya, D. et Campion, B. (2007a). L'analyse des dispositifs hybrides□: les effets d'un changement d'environnement virtuel de travail. D'un site Web à la plateforme Claroline. Actes du 4e colloque Questions de pédagogie dans

l'enseignement supérieur. (p. 447–456). Présenté à Les pédagogies actives□: enjeux et conditions, Louvain-la-Neuve.

Peraya, D. et Campion, B. (2007b). Perception d'un environnement virtuel par les étudiants de 2e cycle□: quelle importance accordent-ils à l'usage d'un wiki? (p. 21–35). Présenté à Actes du 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire [AIPU]. Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation, Montréal.

Peraya, D., Lombard, F. et Betrancourt, M. (2008). De la culture du paradoxe à la cohérence pédagogique□: bilan de 10 années de formation à l'intégration des TICE pour les futur-e-s enseignants du primaire à Genève. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 11–28.

Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C. et Burton, R. (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.

Peraya, D., Rickenmann, R. et Lombard, F. (2002). Changement dans les rapports aux univers technique, relationnel et sémiotique. Dans R. Guir (Éd.), Pratiquer les TICE□: former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages, Pédagogies en développement (p. 77–91). Bruxelles: De Boeck.

Peraya, D., Viens, J. et Karsenti, T. (2002). Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC: esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques.

Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus□: une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. Revue française de pédagogie, 111(1), 57–71. doi:10.3406/rfp.1995.1232

Potvin, C. (2011). Aux frontières de la formation à distance□: réflexion pour une appellation mieux contrôlée. DistanceS, 13(1). Consulté de http://distances.teluq.ca/wp-content/uploads/2011/07/Frontieres_CPotvin.pdf

Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre. Dans R. Pallascio et Lafortune (Éd.), Pour une pensée réflexive en éducation (p. 71–86). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Romainville, M., Noël, B. et Wolfs, J. L. (1995). La métacognition□: facettes et pertinence du concept en éducation. Revue française de pédagogie, 112(1), 47–56.

Shank, R. C., Berman, T. et Macpherson, K. A. (1999). Learning by Doing. Dans C. M. Reigeluth (Éd.), Instructional-Design Theories and Models□: a new Paradigm of Instructional Theory (Vol. II, p. 161–181). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Valdès, D. (1996). Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai d'une définition. Actes des premiers entretiens internationaux sur l'enseignement à distance. Présenté à Un accès au savoir dans la société de l'information.

Viens, J., Peraya, D. et Karsenti, T. (Éd.). (2002). Intégration pédagogique des TIC□: Recherche et formation. Revue des sciences de l'éducation 28(1-2).

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu de formation

compétences, enseignement, application informatique

Un outil novateur pour enseigner les compétences en ergothérapie à l'Université Laval

Giroux, Dominique, Université Laval (Canada); Turpin, Daniel, Université Laval (Canada); Isabelle Gaudet, Université Laval (Canada); Chantale Marcoux, Université Laval (Canada); Karine Latulippe, Université Laval (Canada)

Résumé

Le programme d'ergothérapie de l'Université Laval (Québec) a été modifié et permet maintenant aux étudiants de développer cinq compétences. La démarche clinique étant au centre de la profession d'ergothérapeute, il était essentiel de s'assurer que les étudiants puisent voir et entendre régulièrement des ergothérapeutes en situation professionnelle. Bien que les stages permettent d'exposer les étudiants à ce genre de situation, comment s'assurer que les étudiants voient une diversité de situations? Comment donner une rétroaction efficace à chacun de ces étudiants? Comment évaluer équitablement chacun des étudiants et sur les mêmes bases? Quels sont les outils mis en œuvre pour évaluer adéquatement les compétences développés dans le programme d'étude? Quelle place est réservée à l'autoévaluation de l'étudiant?

Les enseignantes de cinq cours différents se sont unies pour collaborer au développement d'un outil d'évaluation, le logiciel IDEO, servant à évaluer les compétences des étudiants quant à la démarche clinique. Ce logiciel permet d'apprendre à utiliser efficacement le dossier du client, d'établir des liens pertinents entre différents cours et de consolider une meilleure intégration des notions apprises. Il y a ainsi une vision-programme pour évaluer conjointement les étudiants sur fond d'innovation.

Grâce à ce logiciel, la démarche clinique est apprise et évaluée à partir de dossiers médicaux réels et de vidéos dans lesquels des acteurs intègrent les notions à apprendre, mettant ainsi en lumière les différentes étapes et concepts illustrés en classe. La création de vidéos de clients joués par des acteurs permet ainsi d'ajouter un caractère plus authentique à l'apprentissage en situation simulée.

Cette communication vous permettra de vous familiariser avec l'outil IDEO, de visualiser l'impact positif de ce nouvel outil innovateur sur les apprenants et sur l'évaluation des compétences des étudiants à la fois formative que certificative. Les limites de conception et d''utilisation de l'outil seront également abordées.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, enjeu de la société

enjeux sociétaux, savoirs vernaculaires, évaluation des pratiques pédagogiques

Implication des étudiants face à un enjeu sociétal : connaissances et représentations relatives au VIH/SIDA

Dutrieux, Mélanie, Université de Mons (Belgique); Geva, Clémence, Université de Mons (Belgique); Cauchie, Dimitri, Université de Mons (Belgique); Bruyninckx, Marielle, Université de Mons (Belgique)

Résumé

La lutte contre le VIH/SIDA ainsi que l'accompagnement des malades représentent des enjeux sociétaux fondamentaux et ce, d'autant plus que nous assistons actuellement à un phénomène de banalisation des risques et de la maladie.

La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'UMONS (Belgique) vise à « *former des spécialistes de l'humain, compétents, centrés sur le souci de comprendre, d'écouter et de ne pas juger, adoptant une démarche scientifique et éthique* » (2011, p. 7).

Au cours d'une recherche effectuée sur base de questionnaires, l'équipe du Service de Développement humain et traitement des données de la Faculté a interrogé des étudiants de troisième année du Bachelier, intervenants psycho-sociaux de demain, afin d'estimer leurs connaissances et leurs représentations quant à ce virus (modes de transmission, moyens de protection, traitements, …), et aux difficultés rencontrées par les patients atteints de cette maladie ainsi qu'aux apports reçus par la formation et par les actions diversifiées mises en œuvre pour susciter leur implication.

L'analyse fréquentielle des réponses des étudiants récoltées a permis à l'équipe de constater entre autres une certaine méconnaissance, voire des fausses croyances, mais surtout un sentiment général de « *ne pas être concernés* » par la maladie et les risques encourus. Cette communication présentera l'ensemble des résultats.

« *Les nombreux bouleversements sociétaux renforcent […] la nécessité de former des spécialistes qui pourront participer au mieux-être des citoyens confrontés à ces nouveaux phénomènes* » (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, UMONS, 2011).

1. Introduction

L'étude dont nous présentons les résultats dans cette communication s'inscrit dans les centres d'intérêt et de recherches de l'équipe enseignante de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Mons (Belgique) et plus particulièrement du Service de Développement humain et traitement des données qui tente de former ses étudiants aux réalités quotidiennes des individus et notamment de les sensibiliser à la diversité.

La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'UMONS vise à « *former des spécialistes de l'humain, compétents, centrés sur le souci de comprendre, d'écouter et de ne pas juger, adoptant une démarche scientifique et éthique* » (2011, p. 7). De ce fait, la formation des psychologues et des spécialistes de l'éducation doit donc tenir compte de l'évolution des réalités de la société pour assurer un mieux-être des individus. La lutte contre le VIH/SIDA ainsi que la prise en charge et l'accompagnement des malades et de leur famille mais aussi la sensibilisation du public constituent des enjeux sociétaux fondamentaux et ce, d'autant plus que nous assistons actuellement à un phénomène de banalisation des risques de la maladie malgré l'existence de diverses campagnes de prévention et de grands rassemblements à un moment précis de l'année[74]. Par conséquent, il nous a semblé judicieux d'interroger nos étudiants sur leurs connaissances relatives à cette thématique et ce afin d'identifier les savoirs théoriques, mais aussi pratiques, qu'il était nécessaire de leur transmettre. Afin de susciter l'implication et la motivation de nos étudiants, nous avons mis en œuvre des actions diversifiées. Ainsi, au cours des séances, nos étudiants ont eu la possibilité de rencontrer des intervenants des milieux psycho-socio-éducatifs venus présenter leurs activités, de visionner plusieurs documentaires sur des thématiques variées en lien avec les contenus théoriques vus au cours, de lire différents ouvrages traitant du VIH/SIDA sous différents angles (témoignages, aspects scientifiques et théoriques, vécu des professionnels du milieu médical) et d'assister à la projection d'un film organisée par le « ciné-club » de la Faculté. Enfin, plusieurs brochures spécifiques ont été mises à leur disposition.

2. Vivre avec le VIH/SIDA

Depuis l'apparition des multithérapies, nous constatons une évolution dans les mentalités. Certes, ces traitements constituent une révolution dans le milieu médical, permettent un espoir et une meilleure qualité de vie pour les malades mais ils ont également engendré une dédramatisation de la maladie et une fausse croyance de guérison des patients atteints (Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida, 2009). Alors que le virus reste

[74]. Citons par exemple, la mobilisation des associations lors de la journée mondiale de lutte contre le SIDA qui a lieu chaque année le 1er décembre.

mortel, nous assistons à un certain relâchement des mesures de protection entraînant une hausse des comportements dits à risque. Ainsi, selon la Plate-forme Prévention Sida (2011), il y aurait chaque année plus de 1 100 nouveaux cas détectés[75] en Belgique alors que les risques de cette maladie ont été clairement identifiés et que nous connaissons le seul moyen de s'en protéger, à savoir l'utilisation du préservatif si aucun test de dépistage n'a été effectué.

Vivre avec le VIH n'est guère facile. En plus des traitements à supporter, s'ajoutent la peur de mourir mais aussi la peur de transmettre la maladie au partenaire. En outre, les malades mais aussi l'entourage sont généralement stigmatisés voire même rejetés par la société non sensibilisée.

Par conséquent, que ce soit dans le soutien aux patients et à l'entourage, dans le suivi d'une mère séropositive avant, pendant et après la grossesse mais aussi dans les projets de campagne de sensibilisation et d'informations auprès du large public nous retrouvons les professionnels des milieux psycho-sociaux-éducatifs ainsi que juridique. Et c'est justement les futurs agents de ces milieux que nous formons dans le cadre de nos cours et que, dès lors, nous jugeons utile et indispensable de sensibiliser quant à cette thématique.

3. Synthèse des résultats de la recherche sur le terrain

3.1. Présentation de la recherche

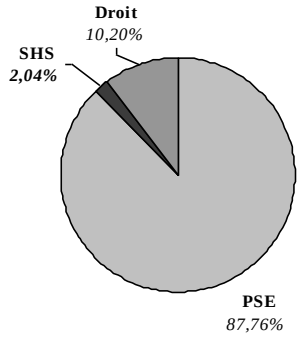
La profession des intervenants des milieux psycho-socio-éducatifs recouvre une large diversité de situations concrètes et souvent très complexes. Dès lors, la thématique du VIH/SIDA, dans ses aspects de prise en charge du patient souffrant de cette maladie mais aussi de l'entourage ou encore dans les aspects de prévention est une réalité face à laquelle nos étudiants seront peut-être un jour confrontés et qu'ils devront aborder dans leur pratique professionnelle mais aussi dans leur vie personnelle.

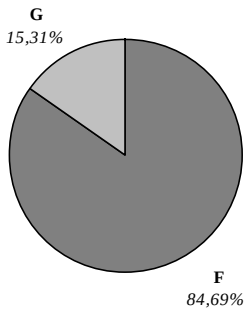
Cette recherche avait pour objectifs de cerner leurs connaissances et représentations concernant la thématique du VIH/SIDA (modes de transmission, moyens de protection, traitements, vécu des malades et de l'entourage, …) mais également de récolter leur avis sur les diverses techniques employées dans le cadre du cours. Pour ce faire, nous avons élaboré deux questionnaires anonymes. Le premier questionnaire, réalisé avant le début de la formation, proposait diverses affirmations concrètes tandis que le second, effectué en fin de formation, les interrogeait sur les apports reçus. Nous leur avons également demandé, dans ce deuxième questionnaire, de nous faire part de leur niveau de satisfaction ainsi que de leur appréciation relative aux différents procédés pédagogiques mis en œuvre dans le cadre du cours et avons ensuite procédé à une analyse fréquentielle des réponses des étudiants.

3.2. Présentation de l'échantillon

Nous avons interrogé 98 étudiants inscrits au cours optionnel de « Développement et diversité » de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (3ème année du Bachelier), mais aussi de l'Institut des Sciences Humaines et Sociales (2ème année du Bachelier) et de l'Institut des Sciences Juridiques (2ème année du Bachelier) de l'Université de Mons.

75. Signalons que ce chiffre ne tient pas compte des malades qui ignorent leur statut sérologique.



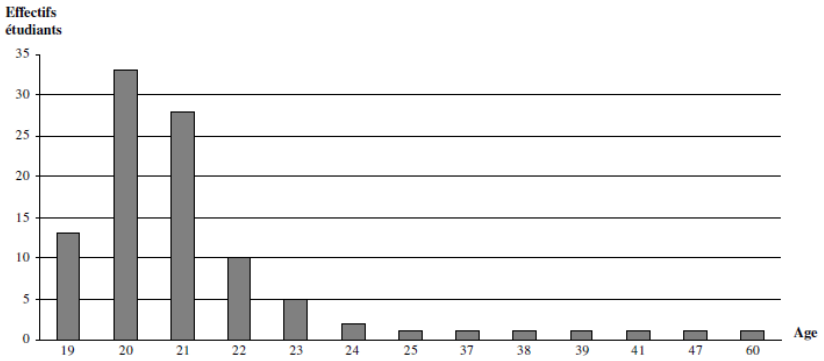


Graphique 1 : cursus universitaires entrepris par les étudiants

Graphique 2 : répartition des étudiants par sexe

Comme nous le montre le graphique 1, plus de 85 % des étudiants (87,76 % soit 86 étudiants) de notre échantillon se destinent aux sciences psychologiques et de l'éducation tandis que 10 étudiants (soit 10,20 %) sont inscrits à l'Institut des Sciences Juridiques et seulement 2 étudiants (soit 2,04 %) à l'Institut des Sciences Humaines et Sociales.

Par ailleurs, nous remarquons que la majorité de notre échantillon est composé de jeunes femmes (84,69 % soit 83 sujets) pour seulement 15 sujets de sexe masculin (soit 15,31 %). En moyenne, les sujets interrogés ont 22,09 ans (écart type de 5,98 ans).



Graphique 3: âge des sujets

3.3. Analyse des principaux résultats

3.3.1. Questionnaire sur les connaissances préalablesDans un premier temps et afin de cerner les connaissances générales de nos étudiants quant au VIH/SIDA, nous les avons soumis à un questionnaire anonyme qui proposait plusieurs situations concrètes avec des modalités de réponses dichotomiques (« vrai/faux » ; « oui/non »).

Tableau 3. Réponses au questionnaire présenté aux étudiants afin d'évaluer leurs connaissances générales quant au VIH/SIDA

items	vrai/oui	faux/non
1. Grâce aux nouveaux médicaments actuellement sur le marché (les trithérapies par exemple), le sida peut maintenant être guéri.	2	96
2. Une femme qui prend la pilule (pour éviter une grossesse) est aussi par la même occasion effectivement protégée des risques de contamination par le virus du sida.	0	98
3. Il faut attendre au moins 3 mois après un risque de contamination afin de pouvoir faire un test de dépistage qui donne un résultat sûr.	72	26
4. On peut contracter le sida en buvant dans le même verre qu'une personne séropositive (contaminée par le virus du sida).	2	96
5. Se laver après un rapport sexuel permet d'éviter de contracter le VIH.	98	0
6. Il est plus sûr de mettre deux préservatifs l'un sur l'autre lors d'un rapport sexuel, car cela est plus résistant.	12	80
7. Le virus du sida peut se transmettre par la salive.	5	93
8. Embrasser quelqu'un peut être un moyen de contamination.	18	80
9. Une piqûre de moustique peut être un moyen de contamination.	32	66
10. Allaiter un enfant quand une mère est séropositive présente le risque de la contaminer également.	79	19
11. Partager des accessoires érotiques lors de pratiques sexuelles peut constituer un risque de contracter le virus.	92	6
12. Nager dans une piscine où des séropositifs se baignent ne présente aucun risque.	91	7
13. Se faire des caresses ne constitue pas un moyen de contamination.	91	7
14. Si un séropositif tousse près de moi, je risque d'attraper le virus.	0	98
15. Les nouveaux traitements empêchent la contamination après un rapport sexuel à risques.	19	79
16. Selon vous, le sida existe-t-il ?	96	2
17. Selon vous, le VIH/SIDA est-il une punition ?	4	94
18. Selon vous, le VIH/SIDA peut-il se transmettre en touchant un malade du sida ?	0	98
19. Selon vous, le VIH/SIDA peut-il se transmettre en partageant le lit avec un malade du sida ?	3	95
20. Selon vous, le VIH/SIDA peut-il se transmettre en portant les vêtements d'un malade du sida ?	1	97
21. Selon vous, le VIH/SIDA peut-il se transmettre en partageant le repas avec un malade du sida ?	0	98
22. Selon vous, faudrait-il mettre les séropositifs en quarantaine ?	0	98
23. Avec les traitements actuels, le sida peut-il guérir ?	2	96

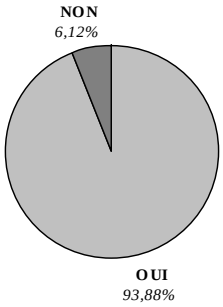
24. Selon vous, on trouvera bientôt un vaccin contre le sida ?	46	52

Nous constatons que, en majorité, les sujets répondent correctement aux différents items. Néanmoins, pour certaines propositions telles que « *Il faut attendre au moins 3 mois après un risque de contamination afin de pouvoir faire un test de dépistage qui donne un résultat sûr* » ; « *Il est plus sûr de mettre deux préservatifs l'un sur l'autre lors d'un rapport sexuel, car cela est plus résistant* », une proportion plus importante de sujets émet des réponses incorrectes. Ainsi, nous observons que, bien que sensibilisés par divers moyens (Internet, brochures de sensibilisation, télévision, radio, …), certaines situations concrètes, davantage spécifiques et rarement abordées en détails par les campagnes de sensibilisation et dans les séances d'informations destinées au grand public (cfr. les séances organisées dans les écoles) restent encore « floues » et que des fausses croyances persistent encore auprès des jeunes adultes.

3.3.2. Apports reçus par la formation

À l'issue des séances du cours, nous avons interrogé nos étudiants sur les apports reçus grâce à l'ensemble de la formation, sur leurs connaissances nouvelles et davantage spécifiques quant à cette thématique ainsi que sur des éventuelles modifications dans leurs conceptions et dans leurs comportements.

Acquisition de nouvelles connaissances



Graphique 4: acquisition de nouvelles connaissances

Comme en témoigne le graphique 4, nous constatons que 93,88 % des sujets (soit 92 étudiants) affirment avoir acquis de nouvelles connaissances relatives à la thématique du VIH/SIDA contre 6,12 % d'étudiants (soit 6 sujets) qui déclarent de rien avoir appris de nouveau.

Tableau 2. Fréquences et pourcentages d'apparition des occurrences sémantiques au regard de la variable « nouveaux éléments appris »

Nouvelles connaissances	Fréquences	Pourcentages
Possibilité d'avoir des enfants	36	36,73 %
Détails sur les modes de transmission	24	24,89 %
Traitements post-exposition	22	22,49 %
Pratique du Bareback	19	19,39 %
Existence de plusieurs souches du virus	18	18,37 %
Effets secondaires dus aux traitements	15	15,31 %
Nécessité de protection pour 2 partenaires infectés	8	8,16 %
Vécu des séropositifs	7	7,14 %
Déni de la maladie	6	6,12 %
Transmission verticale du virus	5	5,10 %

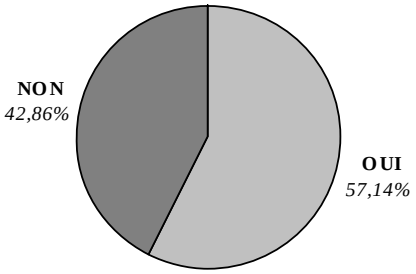
Si nous investiguons davantage cette question sur base des réponses ouvertes, nous remarquons que 36,73 % (soit 36 étudiants) affirment avoir appris la possibilité pour des personnes atteintes du VIH/SIDA d'avoir des enfants via une assistance médicale. 24 étudiants (soit 24,89 %) déclarent qu'ils connaissaient dorénavant les modes de transmission de façon plus précise tandis que 22 (soit 22,49 %) ignoraient jusqu'à présent l'existence des traitements post-exposition et 15 (soit 15,31 %) les effets dus aux traitements. Pour 19 sujets (soit 19,39 % des répondants) c'est la pratique du « Bareback[76] » qui constitue une nouvelle connaissance alors que 18 (soit 18,37 %) d'entre-eux affirment avoir appris l'existence de plusieurs souches du virus. Selon 8 sujets (soit 8,16 %), la nécessité de continuer à se protéger quand les deux partenaires sont infectés par le virus est un nouvel

[76]. Le Bareback désigne une pratique sexuelle apparue dans les années 1990 dans une minorité homosexuelle. Les adeptes de cette pratique souhaitent, pour diverses raisons, contaminer et/ou être contaminés par le VIH.

apprentissage. Enfin, apparaissent les réponses « vécu des malades du SIDA » pour 7 sujets (soit 7,14 %), « déni de la maladie » pour 6,12 % de notre échantillon (soit 6 étudiants) et la transmission verticale de la mère à l'enfant pour 5 étudiants (soit 5,10 %).

Modification de certaines conceptions

Nous leur avons ensuite demandé si certaines de leurs conceptions avaient été modifiées.



Graphique 6: modification de certaines conceptions à l'issue des séances de cours connaissances

Nous constatons que 57,14 % (soit 56 sujets) affirment que certaines conceptions ont changé contre 42 sujets (soit 42,86 %) qui prétendent le contraire.

Tableau 3. Fréquences et pourcentages d'apparition des occurrences sémantiques au regard de la variable « conceptions modifiées à l'issue des séances de cours »

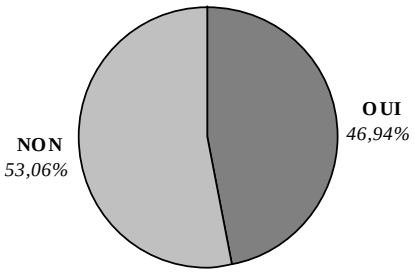
Conceptions modifiées	Fréquences	Pourcentages
Sentiment d'être concerné par le VIH	24	24,90 %
Regard différent sur la maladie et les malades	22	22,45 %
Questionnement sur leurs pratiques personnelles à risque	19	19,39 %
Sujet pris plus au sérieux	19	19,39 %
Davantage se protéger	16	16,33 %
Empathie face aux malades	16	16,33 %
Nécessité continuer prévention	13	13,27 %
Souffrance sous-estimée	12	12,25 %
Conceptions non modifiées	Fréquences	Pourcentages
Sentiment de ne pas être concerné par le sujet	19	19,39 %
Aucune crainte face au VIH	5	5,10 %

Nous relevons plusieurs éléments importants. Ainsi, il apparaît que la majorité des sujets (24,90 % soit 24 sujets) se sentent davantage concernés par le VIH/SIDA. Viennent ensuite, le fait de porter un regard différent sur la maladie et les malades du SIDA (19,39 % soit une 22 sujets) et le questionnement sur leurs propres pratiques et comportements à risque (pour 19 sujets soit 19,39 %). À des fréquences égales (16 sujets soit 16,33 %), nous

retrouvons l'idée d'avoir des comportements responsables et de faire preuve d'empathie face aux malades. À 13 reprises (soit 13,27 %), ils mentionnent l'importance de continuer les campagnes de prévention. Enfin, 12 sujets (soit 12,25 %) affirment qu'avant cette sensibilisation, ils minimisaient la souffrance des patients atteints de la maladie ainsi que celle de l'entourage. Par ailleurs, si nous considérons les réponses formulées par les sujets qui prétendent que cette formation n'a guère modifié leurs conceptions, nous remarquons qu'à 19 reprises (soit 19,39 %), certains affirment toujours ne pas se sentir concernés et que 5 d'entre-eux ne ressentent aucune crainte quant au virus.

Changement dans leurs comportements

Afin de cerner si nos sujets se sont sentis davantage concernés et impliqués, nous les avons interrogés sur d'éventuels changements spécifiques dans leurs comportements.



Graphique 7: modification de certains comportements à l'issue des séances de cours

Plus de la moitié (53,06 % soit 52 sujets) affirme ne pas avoir à apporter de changements dans ses comportements tandis que 46 sujets (soit 46,94 %) agiront différemment.

Tableau 4. Fréquences et pourcentages d'apparition des occurrences sémantiques au regard de la variable « comportements modifiés à l'issue des séances de cours »

Comportements modifiés	Fréquences	Pourcentages
Utilisation du préservatif	18	18,37 %
Information	8	8,16 %
Dépistage	6	6,12 %
Sujet abordé plus librement	5	5,10 %
Lutte contre les préjugés	2	2,04 %
Comportements non modifiés	Fréquences	Pourcentages
Sentiment de ne pas être concerné par le sujet	27	27,55 %
Comportements déjà responsables	18	18,37 %
Aucune confrontation avec le VIH	7	7,14 %

Pour ce qui est des sujets qui affirment qu'ils modifieront leurs comportements, nous relevons les justifications suivantes : utiliser systématiquement un préservatif avec un nouveau partenaire (18 sujets soit 18,37 %), informer les autres de la maladie et des risques encourus (8 sujets soit 8,16 %), faire un test de dépistage (6

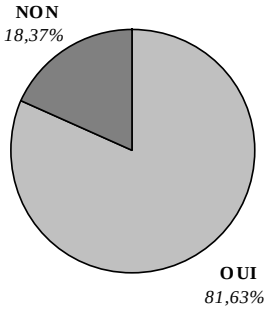
étudiants soit 6,12 %), parler librement de cette thématique (5 sujets soit 5,10 %) et enfin lutter contre les préjugés pour 2 sujets (soit 2,04 %).

En ce qui concerne les justifications des étudiants qui ne souhaitent pas modifier leurs comportements, nous constatons qu'à 27 reprises (soit 27,55 %), ils ne se sentent pas directement ni personnellement concernés, 18 (soit 18,37 %) affirment déjà se comporter de façon responsable et 7 (soit 7,14 %) prétendent ne pas être confrontés au VIH/SIDA.

De cette façon, nous observons que la majeure partie de notre échantillon déclare ne pas être concernée personnellement par le sujet pour diverses raisons dont la principale réside dans le fait d'être dans une relation stable avec un partenaire fidèle ou de ne pas avoir de comportements à risque. Néanmoins, les étudiants qui déclarent changer certains de leurs comportements, expriment qu'ils utiliseront de manière systématique un moyen de protection efficace, qu'ils aborderont cette problématique librement avec leur partenaire et leur entourage, qu'ils informeront. Un petit nombre projette de se faire dépister. Signalons sur ce point précis, que nous leur avions préalablement demandé s'ils avaient déjà effectué un test de dépistage auparavant et que seuls 8 sujets (soit 8,16 %) y avaient répondu par l'affirmative.

Nécessité d'être informé dans le cadre de la formation

Par ailleurs, nous les avons questionnés sur la nécessité d'être informés sur cette thématique dans le cadre de leur cursus.



Graphique 8: nécessité d'aborder cette thématique dans le cadre d'un cours

La majorité (81,63 % soit 80 sujets) affirme qu'il est nécessaire d'aborder cette problématique sociétale alors que seuls 18 sujets (soit 18,37 %) jugent que cela n'était pas nécessaire.

Tableau 5. Fréquences et pourcentages d'apparition des occurrences sémantiques au regard de la variable « nécessité d'être informé sur le VIH/SIDA dans le cadre de la formation »

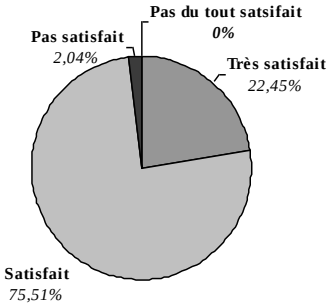
Justifications	Fréquences	Pourcentages
Confrontation dans la pratique professionnelle	34	34,69 %
Réalité sociale	26	26,53 %
Prévention / sensibilisation	18	18,37 %
Pas de lien avec la profession	6	6,12 %

Les principales justifications résident dans la possibilité d'être un jour confronté dans la pratique professionnelle (34 sujets soit 34,69 %), dans l'importance d'aborder cette réalité sociale (26 étudiants soit 26,53 %) ainsi que dans le besoin de faire de la prévention et de la sensibilisation du public (18 sujets soit 18,37 %). Même si nous remarquons que la plupart estime qu'il était judicieux d'aborder cette thématique dans sa globalité (aspects médicaux, sociaux, éducatifs, psychologiques, législatifs, etc.), parmi ceux qui jugent que cela n'était pas nécessaire, 6 (soit 6,12 %) se justifient en affirmant que cette thématique n'était pas en lien avec leur future profession.

3.3.3. Appréciation de la formation et des actions mises en œuvre

Dans un autre volet de ce second questionnaire, nous avons tenté d'investiguer l'appréciation de nos étudiants par rapport à l'ensemble de la formation ainsi que leur avis sur les différentes actions mises en œuvre.

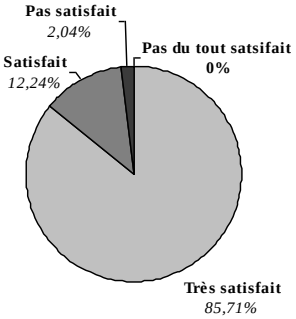
Appréciation générale de la formation



Graphique 9: appréciation générale des étudiants quant à la formation

Dans l'ensemble, nous constatons un contentement général des étudiants quant à la formation reçue : 75,51 % (soit 74 sujets) sont globalement satisfaits, 22,45 % (soit 22 étudiants) sont très satisfaits et 2,04 % (soit 2 sujets) ne le sont pas.

Appréciation des rencontres avec des experts de terrain



Graphique 10: appréciation des rencontres avec des experts de terrain

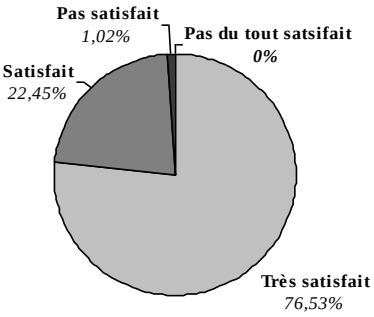
Au vu de ce graphique illustrant l'appréciation des étudiants des rencontres avec les acteurs de terrain des différents milieux, nous constatons que l'ensemble se définit comme étant généralement très satisfait et satisfait respectivement pour 85,71 % et 12,24 % (soit 84 et 12 étudiants). Seuls 2 sujets (soit 2,04 %) se déclarent non satisfaits.

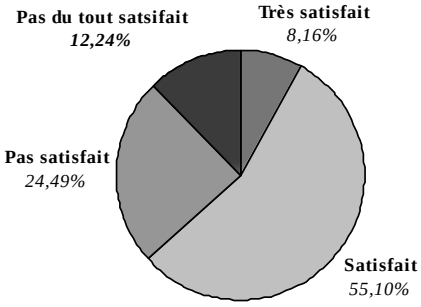
Tableau 6 Fréquences et pourcentages d'apparition des occurrences sémantiques au regard de la variable « appréciation des rencontres avec des experts de terrain »

Justifications	Fréquences	Pourcentages
Témoignages concrets de professionnels	42	42,86 %
Expérience pratique	32	32,65 %
Réalité de terrain	28	28,57 %
Cours vivant	19	19,39 %
Pas d'adaptation au public universitaire	3	3,06 %

Si l'on investigue plus en profondeur leurs évaluations quant à ces rencontres, nous remarquons que ce sont les aspects suivants que les étudiants apprécient : « *témoignages concrets de professionnels sur le terrain* » (pour 42 sujets soit 42,86 %), « expériences pratique » (pour 32 sujets soit 32,65 %), « *réalité de terrain* » (28 étudiants soit 28,57 %) et enfin « *cours plus vivant* » (19 étudiants soit 19,39 %). Enfin, à 3 reprises (soit 3,06 %), les étudiants ont mentionné le fait que le discours des intervenants n'était pas adapté à un public universitaire.

Appréciation des documentaires et du film projetés





Graphique 11: appréciation des documentaires projetés

Graphique 12: appréciation du film projeté

Généralement, les étudiants se déclarent très satisfaits (76,53 % soit 75 étudiants) et globalement satisfaits (22,45 % soit 22 sujets) d'avoir pu illustrer la théorie vue au cours par des documentaires. Seul 1 sujet (soit 1,02 %) prétend n'être pas satisfait.

Pour ce qui est du film projeté, leur évaluation semble moins bonne mais reste cependant majoritaire. En effet, seuls 8 sujets (soit 8,16 %) et 54 sujets (soit 55,10 %) affirment respectivement être très satisfaits et globalement satisfaits. Par contre, 24,49 % (soit 24 étudiants) et 12,24 % (soit 12 sujets) se déclarent non satisfaits et pas du tout satisfaits.

Tableau 7 Fréquences et pourcentages d'apparition des occurrences sémantiques au regard des variables « appréciation des documentaires projetés » et « appréciation du film projeté »

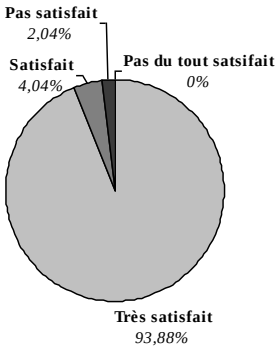
Documentaires			Film		
Justifications	Fréquences	Pourcentages	Justifications	Fréquences	Pourcentages
Témoignages et illustrations	58	59,18 %	Illustrations supplémentaires	28	28,57 %
Meilleure compréhension	32	32,65 %	Déplacement	24	24,49 %
Cours vivant	14	14,29 %	Support original	18	18,37 %
Didactique	12	12,24 %	Horaire	16	16,32 %
Informations supplémentaires	8	8,16 %	Médiocrité du film	16	16,33 %
Manque de pertinence	2	2,04 %	Lien avec la théorie	14	14,29 %
			Projection à domicile	9	9,18 %

Afin de percevoir davantage les nuances quant à leur satisfaction relative par rapport aux documentaires et au film projetés, nous leur avons demandé de justifier leurs choix.

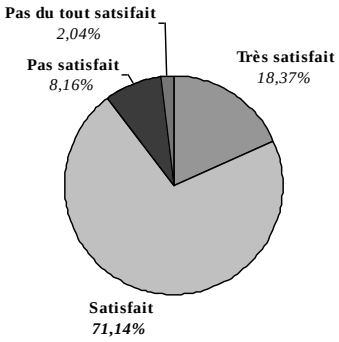
Ainsi, pour les documentaires pour lesquels les étudiants manifestent davantage de satisfaction, nous relevons à 58 reprises (soit 59,18 %) l'idée de témoignages et d'illustrations concrètes des aspects théoriques. Viennent ensuite les justifications liées à une meilleure compréhension (32 sujets soit 32,65 %), à un cours rendu plus « vivant » et didactique (14 sujets soit 14,29 % et 12 sujets soit 12,24 %). Enfin, près de 8% (soit 8 étudiants) estiment que les documentaires constituent une source d'informations supplémentaires tandis que seulement 2 étudiants (soit 2,04 %) relèvent un certain manque de pertinence dans les reportages.

En ce qui concerne le film nettement moins apprécié que les supports vidéos précédents, certes, 28 sujets (soit 28,57 %) déclarent qu'il s'agit d'un exemple supplémentaire et 18 (soit 18,37 %) un support illustratif original mais 24 étudiants (soit 24,49 %) regrettent le fait d'avoir dû se déplacer pour le visionner, 9 sujets (soit 9,18 %) précisent même qu'ils auraient préféré le regarder à domicile, et 16 (soit 16,32 %) insistent sur le fait que le film ait été projeté en dehors de la plage horaire initialement prévue[77] tandis qu'un même nombre déplore la qualité du film. Enfin, à 14 reprises (soit 14,29 %), les étudiants affirment que c'est un bon exemple leur permettant de faire des liens avec la théorie vue en séances.

Appréciation des débats et des lectures



Graphique 13: appréciation des débats



Graphique 14: appréciation des lectures

De plus, dans l'objectif de rendre le cours davantage attractif, nous leur offrions un temps de parole pour permettre des échanges lors des rencontres avec les experts de terrain mais également après les documentaires et le film projetés. Le graphique 13 reprend leur niveau de satisfaction relatif aux différents débats : la très grande majorité se déclare très satisfaite (93,88 % soit 92 étudiants) et globalement satisfaite (4 étudiants soit 4,04 %) par les échanges. Seuls 2 étudiants (soit 2,04 %) affirment ne pas en avoir été satisfaits.

Leurs justifications nous permettent de soulever l'importance d'échanger des points de vue et de les exprimer sur une thématique précise (respectivement 63 sujets soit 64,29 % et 32 étudiants soit 32,65 %). De plus, participer à des débats leur offre la possibilité de soulever de nouvelles interrogations pour 18 sujets (soit 18,37 %) et pour 8 sujets (soit 8,16 %) de se remettre en question. Cependant, à 3 occasions (soit 3,06 %), les étudiants ont précisé qu'il leur était parfois difficile de s'exprimer car « *c'est généralement les mêmes qui prennent la parole* ».

[77] Le film a été projeté un jour de la semaine à 19h.

Tableau 8 Fréquences et pourcentages d'apparition des occurrences sémantiques au regard des variables « appréciation des débats » et « appréciation des lectures »

Débats			Lectures		
Justifications	Fréquences	Pourcentages	Justifications	Fréquences	Pourcentages
Echange de points de vue	63	64,29 %	Informations supplémentaires	24	24,49 %
Exprimer son avis	32	32,65 %	Supports variés	18	18,37 %
Soulever de nouvelles questions	18	18,37 %	Liens avec le cours et la théorie	16	16,33 %
Se remettre en question	8	8,16 %	Réflexion	12	12,24 %
Impossibilité de s'exprimer	3	3,06 %	Aucun apport	9	9,18 %
			Travail additionnel	8	8,16 %
			Pas intéressant	4	4,08 %

Enfin, la dernière action mise en œuvre afin de varier nos supports et nos méthodes d'enseignement a consisté dans la lecture d'ouvrages spécifiques. Ainsi, les étudiants ont été amenés à lire trois ouvrages abordant la thématique sous des axes différents : un ouvrage scientifique, le témoignage retraçant le parcours d'une malade ainsi qu'un livre présentant le vécu d'une équipe pluridisciplinaire dans un centre spécialisé dans la prise en charge de patients souffrants de cette maladie.

Sur le graphique 14, 71,14 % (soit 70 étudiants) et 18,37 % (soit 18 étudiants) affirment être globalement et très satisfaits par cette initiative tandis qu'un peu plus de 10 % (8,16 % soit 8 étudiants et 2,04 % soit 2 étudiants) se déclarent non satisfaits voire pas du tout satisfaits.

En investiguant davantage cette dernière action, nous relevons à 24 reprises (soit 24,49 %) la notion de supplément d'informations et à 18 occasions (soit 18,37 %) le fait que les ouvrages constituent des supports variés leur permettant d'établir des liens avec le cours et la théorie (pour 16 sujets soit 16,33 %). En outre, 12 sujets (soit 12,24 %) précisent que les livres les amènent à une plus grande réflexion. Néanmoins, 9 sujets (soit 9,18 %) estiment que cette initiative ne leur offre rien de nouveau, 8 (soit 8,16 %) considèrent que c'est un travail supplémentaire et enfin pour 4 étudiants (soit 4,08 %), ce n'est guère intéressant et utile.

4. Conclusions

Les résultats que nous avons pu récolter nous ont permis d'effectuer différents constats très intéressants et assez révélateurs de la génération à laquelle nous nous adressons. En effet, dans un premier temps, nous avons investigué les connaissances préalables des étudiants, futurs agents psycho-sociaux en grande majorité, quant à la thématique du VIH/SIDA. Ainsi, nous avons pu constater que, bien que sensibilisée depuis sa naissance à cette problématique sociétale, et ce, par le biais d'Internet, de la radio, de la télévision, etc., cette génération ne semble pas se sentir concernée directement par le virus et les conséquences qu'il engendre. Certes, ils

connaissent les grandes lignes dont les informations trouvent en général leur source dans les messages véhiculés par les campagnes de sensibilisation ou peut-être par leur milieu familial, mais quand on aborde les aspects plus spécifiques, comme ceux qu'un adolescent pourrait demander au psychologue scolaire ou au spécialiste d'un centre de planning familial ou encore lorsqu'une patiente souffrant du VIH/SIDA désire avoir un enfant et qu'elle demande conseille au psychologue de la clinique de fertilité par exemples, nous remarquons que notre échantillon semble ignorer ces éléments importants et persister dans des fausses croyances quant à cette thématique.

En outre, ce qui nous interpelle est le sentiment de « *ne pas se sentir concerné* » et ce, même après avoir suivi l'ensemble de la formation alors qu'il s'agit par essence d'une réalité sociétale à laquelle chacun peut un jour être confronté tant dans sa pratique professionnelle que dans sa vie privée. Ainsi, si nous souhaitons former des spécialistes de l'humain capables d'écouter et de soutenir une personne présentant une maladie (peu importe laquelle) ou encore de créer et de mener au mieux des campagnes de sensibilisation et de prévention, il est indispensable selon nous de continuer à former les générations futures et à les sensibiliser à un maximum d'enjeux de la société et ce quelle qu'en soit la diversité**.**

Par ailleurs, cette recherche nous a permis, dans un second temps, d'évaluer les diverses actions que nous avons entreprises au sein de cette formation. De cette manière, nous nous sommes rendus compte que varier les sources d'informations ainsi que les supports étaient une très bonne méthode pour captiver l'attention des étudiants et susciter leur motivation pour aborder des thématiques sociales leur permettant de se questionner mais que parfois, certaines contraintes (notamment quand il s'agit d'activités organisées en dehors de la plage horaire initialement prévue) ne sont pas toujours bien accueillies auprès du public estudiantin.

Ainsi, adapter le contenu pédagogique à des enjeux sociétaux tout en ayant un regard réflexif sur ses propres méthodes d'enseignement ne peut être, selon nous que source de motivation et d'implication et ce tant pour les étudiants que pour l'équipe enseignante**.**

« *Les nombreux bouleversements sociétaux renforcent […] la nécessité de former des spécialistes qui pourront participer au mieux-être des citoyens confrontés à ces nouveaux phénomènes* » (FPSE, UMONS, 2011).

Bibliographie

Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida (2009). La prévention du sida en direction des jeunes. Marseille. http://paca.lecrips.net/

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (2011). Université de Mons. http://portail.umons.ac.be

Plate-forme Prévention Sida (2011). http://www.preventionsida.org/

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu de formation

formation pédagogique, université, évaluation

Un essai d'évaluation du dispositif d'accompagnement pédagogique des professeurs nouvellement engagés à l'Université Libre de Bruxelles (ULB)

Lammé, Alain, Université Libre de Bruxelles (Belgique); Uyttebrouck, Eric, Université Libre de Bruxelles (Belgique); Blondeau, Marie, Université de Mons (Belgique)

Résumé

En 2007-2008, les autorités de l'ULB ont instauré un accompagnement pédagogique pour les professeurs nouvellement engagés par l'Université. La conception et la mise en oeuvre de ce dispositif ont été confiées à une cellule centrale de pédagogie universitaire.

Inspiré de principes récents de la littérature, le dispositif combine des séances regroupant les nouveaux professeurs, des séances choisies dans une offre de formation plus large et un accompagnement individualisé. Deux entretiens, initial et bilan, complètent ce programme de 25 heures. (Uyttebrouck, 2010).

Dès la première année, des relevés des participations et des dispositions d'évaluation ont été mises en place (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006 : satisfaction et apprentissage déclarés). Un bilan a conduit à certains aménagements. (Uyttebrouck, Lammé, Blondeau, El Boudamoussi, 2010).

Au terme de quatre années de mise en oeuvre, une analyse quantitative et qualitative des données accumulées est menée. Qui s'investit et pourquoi ? Quelles composantes du dispositif paraissent déterminer des effets ? Quels impacts sur l'enseignement presté ? Pour permettre des hypothèses de réponse, une enquête auprès d'un échantillon d'enseignants concernés jusqu'ici, complétée par des entretiens individuels, est menée. La

communication fera également état d'une dimension institutionnelle, externe au dispositif, non sans impact : la valorisation de l'investissement pédagogique dans l'évaluation de l'enseignant.

Références

Frenay, M. et all. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. Revue française de pédagogie, 172, p. 63-76.

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

Uyttebrouck, Eric (2010) L'accompagnement des académiques nouvellement engagés à l ULB (2008 2010), Version 1.1, http://cte.ulb.ac.be/images/docs/FormationDesNouveauxEnseignants.pdf

Consulté le 25/09/2011.

Uyttebrouck, E., Lammé, A., Blondeau, M., El Boudamoussi, S.(2010) L'accompagnement des enseignants nouvellement engagés dans le corps académique, Une première année à l'Université Libre de Bruxelles, Education et Formation, Mons : UMONS (à paraître).

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu de formation

développement professionnel, communauté d'apprentissage, pédagogie universitaire

Se questionner, partager, se développer professionnellement : une communauté d'apprentissage des professeurs de mathématique à l'Universiade National de Rio Negro (Argentine)

Anadon, Marta, Université du Québec à Chicoutimi (Canada); Ruiz, Maria Elena, Universiade National de Rio Negro (Argentine); Iturbe, Alicia, Universiade National de Rio Negro (Argentine)

Résumé

La question du développement professionnel des professeurs universitaires est apparue récemment comme étant une préoccupation au centre de la formation professionnelle. En effet, bien que, jusqu'à présent, l'allégeance disciplinaire ait été au cœur de l'identité professionnelle et que la formation informelle ait prédominé dans les pratiques de développement professionnel, on constate actuellement une remise en question de certains a priori, tels que « il suffit de connaître la discipline pour bien l'enseigner » et « l'on apprend à enseigner en enseignant ».

Ainsi, préoccupées par la problématique de la professionnalisation des enseignants universitaires et ayant l'objectif de stimuler les professeurs à valoriser l'enseignement et à développer des compétences pédagogiques et didactiques, les auteures ont mis sur pied un projet de recherche à l'Universidad Nacional de Rio Negro (Argentine) regroupant des professeurs en mathématiques intervenant en première année universitaire. Ce groupe s'est formé en Communauté d'apprentissage où les membres partagent leurs expériences, problématisent leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage en développant une culture d'enseignement.

La présente communication se propose de s'attarder à la notion de communauté d'apprentissage et à la manière dont elle s'articule au développement professionnel. Après une partie introductive sur la mise en place de notre

projet de recherche, nous présenterons le cadre méthodologique inspiré de la recherche-action qui nous a permis de conformer la communauté d'apprentissage. Enfin, nous nous attarderons à dégager les questionnements posés, les dynamiques activées et les limites d'un tel dispositif.

Mots clés: développement professionnel, communauté d'apprentissage, pédagogie universitaire.

La communauté d'apprentissage: un collectif de formation

L'enseignement universitaire est devenu une préoccupation centrale des administrateurs, des chercheurs et des formateurs. En effet, dans un monde en transformation, les universités sont interpelées à redéfinir leur mission, tout particulièrement celle de l'enseignement qui doit répondre aux besoins constants de la société en matière d'apprentissage. Pour cela, elles se préoccupent de la formation pédagogique de leurs professeurs car la qualité du processus d'enseignement/apprentissage passe nécessairement par le développement professionnel de ces derniers. En ce sens, la Conférence Mondiale de l'Éducation Supérieure de l'UNESCO insiste sur la nécessité d'une formation continue des professeurs universitaires et tout particulièrement sur une forte formation pédagogique. Afin de répondre à ces demandes, les universités doivent établir des mécanismes, structures et programmes centrés sur la formation de leur personnel enseignant.

Dans ce cadre, le présent projet de recherche[78], dont l'objectif est d'accompagner un groupe des professeurs dans la mise sur pied d'une Communauté d'apprentissage, vise à créer un espace de partage d'expériences d'enseignement et à développer une culture de réflexion et de formation continue. Une telle initiative est compatible avec le souci d'accompagner les professeurs dans la prise en charge de leur formation professionnelle et de celle de leurs collègues dans un esprit de collaboration entre les participants. Elle repose sur notre compréhension du développement professionnel du corps professoral par le biais de la notion de communauté d'apprentissage qui représente, d'après une acception générale, un regroupement d'individus en cherchant, de façon délibérée, à mieux comprendre quelque chose ensemble (Brown & Campione, 1994). Ainsi, le terme **communauté**, tel qu'employé dans le présent projet, veut rendre compte d'un groupe de professeurs et d'un processus de changement à travers lequel cette équipe, à la lumière des apprentissages effectués, se transforme continuellement. Son union avec le terme apprentissage -- une **communauté d'apprentissage** -- contribue par ailleurs à en préciser sa portée. En effet, s'il est une caractéristique importante d'une communauté d'apprentissage, c'est celle d'avoir un objet suffisamment commun et partagé, en l'occurrence l'enseignement des mathématiques, pour mobiliser la participation de ses dits membres (Bielaczyc & Collins, 1999). Le développement professionnel s'articule à la notion de communauté d'apprentissage parce que celle-ci est susceptible de rendre possible, d'une part, un questionnement continu sur les orientations des programmes, les contenus disciplinaires et la pratique pédagogique et, d'autre part, une réflexion critique sur l'action puisque les expériences en communauté d'apprentissage sont significatives quand les participants s'investissent dans un travail d'explicitation de leurs savoirs d'expérience et dans une démarche d'élaboration de leurs propres modèles d'intervention. Une telle conception est cohérente avec des orientations participatives contemporaines privilégiées en matière de développement professionnel (Lieberman & Miller, 2000; Little, 2003) et situe d'emblée le développement professionnel à l'intérieur de cadres non formels. Il ne s'agit pas d'un modèle classique de formation dans lequel il y a d'une part, un formateur et d'autre part, les personnes dont les compétences doivent être développées; il s'agit plutôt d'un groupe de professeurs dans lequel les chercheurs sont aussi membres, c'est-à-dire qu'ils y assument un double rôle (chercheur et membre professeur).

Les pratiques professionnelles y apparaissent comme des moteurs de l'apprentissage, à partir desquelles sont susceptibles d'émerger de nouveaux savoirs construits collectivement. Cette vision du développement professionnel engendre davantage de flexibilité et de dynamisme et permet des réponses adaptées aux besoins de formation. Elle favorise des allers-retours entre action et réflexion sur l'action, en rendant davantage transférables les apprentissages issus de ces expériences diverses. Deux éléments théoriques centraux sont à la base de cette conception du développement professionnel des professeurs (Guskey et Huberman, 1995): 1) la

[78] *El desarrollo profesional de los profesores de ciencias básicas de la UNRN: hacia una comunidad de aprendizaje en pedagogía universitaria*. Código: PI UNRN 40-42 A.

notion de cognition située (Lave, 1988; Lave et Wenger, 1991) et 2) le concept de réflexivité (Schön, 1983, 1996; Bourassa, Serre et Ross, 1999, Perrenoud, 2001).

Depuis les travaux de Schön (1983, 1995, 1996) inspirés de la perspective de Dewey (1933) sur l'investigation critique (*critical inquiry*), les enseignants sont considérés comme des praticiens réflexifs capables de délibérer sur leur propre pratique, de l'objectiver, de la partager et de l'améliorer en introduisant des changements susceptibles de la transformer. La pratique professionnelle est ainsi considérée un espace particulier et original d'apprentissage et de formation pour les praticiens et les chercheurs. En effet, elle n'est plus conçue comme une mise en application de manières de procéder conformes à un modèle idéal mais plutôt comme une construction personnelle et sociale. Personnelle, puisque chacun élabore sa propre pratique, dans un contexte donné, à partir de ses schèmes de pensée et d'action, de son expérience et de son propre cadre de référence. Sociale, car la pratique se construit aussi à travers les interactions sociales, dans l'action concrète avec les élèves et les collègues, dans un contexte où il y a des normes et des règles qui la conditionnent. De plus, la pratique s'enrichit, se régule et se transforme par des retours réflexifs, plus ou moins systématisés, que fait le praticien sur sa propre pratique (réflexion *dans* et *sur* l'action selon Schön). Selon cette conception de la pratique, la recherche que nous entendons mener vise à alimenter, éclairer et structurer la réflexion individuelle et collective se rapportant à différents aspects de la pratique professionnelle. Dans ce sens, les professeurs impliqués ont été invités à accentuer la dimension réflexive de leur agir professionnel et à intégrer cette dimension dans la construction de leur identité d'enseignant. Cette dimension réflexive est alimentée par le développement d'une pratique d'autoanalyse des interventions professionnelles. Même si l'activité réflexive sur la pratique est une activité individuelle, singulière et spécifique à chacun, on peut aussi « apprendre sur sa propre pratique en écoutant et en aidant les collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique» (Payette et Champagne, 1997, p.8). Une telle perspective de développement professionnel collectif en contexte de recherche-action centrée sur la communauté nous amène à la deuxième idée de base, celle de la cognition située.

Lave et Wenger (1991; Lave, 1988; Wenger 1998) ont mis en évidence la part du contexte dans la construction du savoir. Selon cette perspective, les apprentissages sont situés et le contexte a une importance capitale dans la construction des savoirs. L'apprentissage se fait à partir des relations qui s'établissent avec d'autres individus dans un contexte spécifique. Ainsi, l'idée de "développement professionnel" et celle de collaboration sont au cœur de cette perspective et se traduisent, dans notre projet, par le travail conjoint des professeurs, accompagnés de chercheurs universitaires, eux aussi professeurs de mathématiques, dans un esprit de communauté d'apprentissage.

À partir de ces assises théoriques, la recherche-action a été choisie comme dispositif méthodologique pour la mise en place du groupe de réflexion visant l'organisation de la communauté d'apprentissage (Savoie-Zajc et Dolbec, 2000, Savoie-Zajc, 2001, Anadón et Savoie-Zajc, 2004). Ce travail conjoint entre chercheurs et participants s'est réalisé dans une dynamique d'interaction qui a été une puissante source de motivation et de développement professionnel et humain pour ceux qui y ont participé.

La mise en place de la communauté d'apprentissage des professeurs de mathématiques

La Communauté d'apprentissage (CA) s'est constituée d'onze professeurs responsables des cours de mathématique offert dans différents programmes de l'UNRN. Deux de ses membres, professeures d'expérience, ont joué le rôle d'animatrices de la Communauté, tout en partageant avec leurs collègues leurs perspectives et références théoriques. Soulignons que tous les membres ont participé à cette communauté d'apprentissage de manière volontaire, avec l'objectif de partager des savoirs et d'expériences; de questionner leurs conceptions de l'enseignement universitaire des mathématiques et ainsi de développer de compétences pédagogiques et didactiques et donc de se former et de se développer professionnellement.

Une des principales caractéristiques de la présente communauté d'apprentissage est que ses membres enseignent tous les mathématiques sans qu'il s'agisse d'une discipline fondamentale. En effet, cette formation de base en mathématiques vise plutôt le développement ultérieur de différents savoirs spécifiques comme ceux associés à des programmes de création (tels que le design industriel, design d'intérieur ou design graphique) ou encore des

programmes en enseignement (comme par exemple, l'enseignement de la biologie ou des programmes de formation professionnelle en compatibilité).

Une autre caractéristique à souligner c' est ce que cette CA s'est organisée dans une jeune université (crée en 2008) qui dessert la vaste région de la Patagonie, au sein de laquelle plusieurs travaux en didactique des mathématiques ont vu le jour et ont constitué les fondements de plusieurs propositions curriculaires du Ministère de l'Éducation de la province[79]. Ainsi, plusieurs membres de la CA sont des professeurs qui ont participé à ces travaux et ont donc une longue expérience en recherche et en formation dans le domaine de la didactique des mathématiques. D'autres participants ont une expérience d'enseignement de la discipline au niveau secondaire alors que seulement deux participants ont préalablement enseigné les mathématiques au niveau universitaire. Ainsi, il s'agit d'un groupe riche et diversifié en expériences d'enseignement.

Notons aussi que la UNRN est une université localisée dans plusieurs villes de la province. En effet, elle est composée de trois constituantes dispersées sur un territoire de 1000 Km dans lesquelles travaillent les professeurs. Pour palier aux défis inhérents à la distance, en outre des rencontres sur place, une plateforme virtuelle a été mise en place afin de faciliter la communication.

La CA en action

Les activités de la CA ont débuté par une première rencontre présentielle dans laquelle le projet de recherche « *El desarrollo profesional de los profesores de ciencias básicas de la UNRN: hacia una comunidad de aprendizaje en pedagogía universitaria* » qui encadre la CA a été présenté afin de faire connaitre les fondements théoriques et d'expliciter les attentes de chaque membre et les engagements que l'appartenance à la CA exige. Chaque participant a été invité? à faire un récit détaillé de sa trajectoire professionnelle, en en relatant les succès et les obstacles, afin d'identifier les expériences qui ont engendré des changements importants dans sa pratique d'enseignement.

Il est important de souligner que les professeurs ont montré un grand intérêt à participer car, selon eux, cette proposition de travail conjoint, répondait à leurs attentes. Ainsi, ils ont affirmé que les responsabilités d'enseignement qu'ils ont à relever à l'UNRN les questionnent puisque bien qu'ils se considèrent compétents dans la maîtrise des savoirs de la discipline, ils doivent tenir compte des caractéristiques des programmes dans lesquels ils enseignent. À partir de cette problématique, plusieurs questions ont orienté les échanges: Faut-il enseigner les mêmes mathématiques à tous? Quels rapports établir entre théorie et pratique mathématiques? Quoi évaluer? Qui sont les étudiants? Quelles expectatives ont-ils envers les étudiants? Ces expectatives sont-elles les mêmes dans toutes les institutions d'enseignement? Y a-t-il des exigences implicites autour de l'enseignement des mathématiques en contexte universitaire? Comment les rapports entre la « communauté de mathématiciens » (communauté scientifique) et la « communauté de professeurs de mathématique » (communauté de pratique) sont-ils perçus?

Face à l'impossibilité de répondre à toutes ces questions, les préoccupations du groupe se sont focalisée autour d'une seule thématique. Ainsi, les membres ont choisi de se pencher sur «l'enseignement de mathématiques dans le programme où chacun travaille» et quelques questions ont été posées: quelles significations cet enseignement a-t-il? Qu'est-ce qui nous préoccupe de notre pratique professionnelle? Quelles décisions prenons-nous en relation aux contenus, aux théories, à la bibliographie? Quels sont les exemples concrets de nos pratiques?

Conséquemment avec l'objectif d'alimenter la discussion et de se donner un langage partagé, il a été nécessaire d'incorporer quelques références des travaux de recherche en éducation et tout particulièrement en didactique de mathématiques.

Afin d'aborder la thématique choisie, après plusieurs heures de discussion où chaque membre a explicité ses points de vue, ses valeurs et ses critères, le groupe a identifié comme centre d'intérêt les activités didactiques.

[79] Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica (Res. Nº 157/ 91 del Consejo Provincial de Educación de Río Negro)

Ainsi, plusieurs questions ont orienté le travail du groupe Qu'est-ce qu'une activité didactique? Quelles sont les activités privilégiées? Quelles sont celles qui seraient à privilégier et pourquoi? Quelles en sont les finalités? Comment procéder à leur évaluation?

Le fait d'avoir identifier consensuellement cette thématique a donné à la CA un essor positif et a permis de clarifier les buts à atteindre pendant l'année de fonctionnement de la CA.

C'est ainsi que pendant les rencontres suivantes le travail de réflexion s'est centré sur les activités didactiques susceptibles de mieux organiser les classes théoriques et pratiques, d'utiliser des logiciels et espaces virtuels autant pour l'enseignement que pour la communication entre professeurs et étudiants, etc. Par la suite, deux petits groupes se sont formés afin d'élaborer une synthèse à partager. Un groupe a mis l'accent sur les possibilités que les activités didactiques peuvent offrir à l'apprentissage des étudiants pendant que l'autre s'est centré sur les intentions et finalités de l'enseignement.

Bilan et prospective de la CA

Dans la dernière rencontre les membres se sont engagés à faire un bilan afin de conclure cette première étape de travail. Ainsi, chacun a exposé, oralement et par écrit, un bilan des avantages et difficultés de sa participation à la CA.

Tous sont d'accord pour affirmer que l'expérience de participation a été riche car elle leur a permis de trouver une place où partager leurs savoirs, expériences et problématiques vécues dans l'enseignement des mathématiques. À ce propos, les propos de Silvie sont éloquents: *…pour moi l'expérience a été enrichissante, partager les problèmes de la classe, partager les expériences m'a aidée à grandir dans ma pratique d'enseignement* (…) *la participation à cette CA m'a permis d'avoir un regard rétrospectif sur ma tâche d'enseignement* (traduit de l'espagnol).

Une autre professeure, qui débute son travail d'enseignement universitaire mais dont l'expérience en enseignement au secondaire est importante, affirme: *je n'ai pas beaucoup d'ancienneté dans l'enseignement universitaire et le fait d'avoir eu cette possibilité de participer avec des collègues à cet espace de réflexion est une expérience singulière qui a un impact sur ma pratique professionnelle* (Thérèse, traduit de l'espagnol).

Parmi les professeurs ayant cumulé une longue expérience d'enseignement des mathématiques au niveau universitaire, l'un d'eux témoigne: *sans aucun doute, ces rencontres ont été très productives dans ma vie professionnelle, car bien que j'aie une trajectoire comme professeure de mathématiques à l'université, la CA m'a ouvert un espace de réflexion sur comment enseigner les concepts mathématiques appliqués aux différentes programmes et cela donnera des fruits dans le future* (Céline, traduit de l'espagnol).

En outre, les participantes assurent que le partage de matériel théorique de réflexion a été aussi pour eux d'une grande importance. En ce sens, Saul dit: *l'analyse des articles publiés par des spécialistes de l'enseignement des mathématiques contribue à notre formation et permet de revoir et d'améliorer notre pratique professionnelle*. Victoria ajoute: *voir que la sélection des textes était un choix partagé et répondait à une problématique commune me semble très intéressant*.

Finalement, quelques obstacles au bon fonctionnement de la CA ont été identifiés, dont le plus important représente le manque de temps pour participer aux rencontres virtuelles et pour faire une lecture critique en profondeur du matériel théorique fourni.

Quelques éléments pour conclure

Les professeurs impliqués ont réfléchi et analysé leurs pratiques pédagogiques en explicitant les savoirs qui contribuent à la problématique de la pédagogie universitaire. En collaboration, ils ont élaboré des propositions

concrètes pour améliorer les activités didactiques dans l'enseignement des mathématiques aux différents programmes universitaires dans lesquels ils interviennent. Ce travail de collaboration s'est déroulé en respectant les principes socioconstructivistes qui sont à la base du projet de recherche.

Par ailleurs, les résultats contribuent à améliorer les pratiques professionnelles des participants de même qu'au développement des connaissances et des compétences de leurs autres collègues par la promotion d'une culture d'enseignement au sein de l'université. Finalement, et en lien avec les objectifs spécifiques de production des connaissances sur les dynamiques qui s'établissent dans la C.A., l'analyse de cette initiative nous permet d'avancer différentes dynamiques et formes de régulation de ce que nous appelons développement professionnel ont été observées. Premièrement, l'engagement, car les membres ont participé volontairement et se sont engagés dans un travail collectif. En deuxième lieu, on peut dire qu'une dynamique de communication et de réciprocité décrit les rencontres de la CA puisque chaque membre a partagé son expérience, ses doutes, ses succès et questionnements qui ont été reçus par leurs collègues et complétés par l'expérience d'Autrui. Aussi une dynamique de lecture et discussion théorique s'est implantée dans le groupe aidant à la réflexion et au développement d'un esprit critique face a sa propre pratique et à celle des collègues.

Pour finaliser, il est important de souligner que tous les participants ont affirmé que cette première étape de travail de la CA a été le lieu de prise de conscience et de réflexion critique de leurs pratiques d'enseignement. Ils se sont donnés rendez-vous pour, dans une deuxième étape, planifier collectivement des activités d'apprentissage pour que chacun puisse les expérimenter dans leurs respectifs cours et par la suite les évaluer en groupe.

Bibliografía

Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2004). Dynamiques de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles, *L'année de la recherche en éducation*, 115-139.

Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: Advancing knowledge for a lifetime. *NASSP Bulletin, 83* (604), 4-10.

Brown A. L., Campione J. C. (1994). Guided Discovery in a Community of Learners. In K. McGilly (a cura di), Classroom Lesson: Integrating Cognitive Theory and Classroom Pratice (pp. 227-270). Cambridge: MIT Press.

Bourassa, B.; Serre, F.; Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte Foy: PUQ.

Dewey, J. (1933) *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.

Guskey, T.R. et Huberman, M. (1995). Professional Development in Education: New Paradigms and Practices. NewYork :Teachers'College Press.

Lave, J. (1988). Cognition in Practice. Boston: Cambridge.

Lave, J.; Wenger, E. (1995). Situated Learning: Legitimate Peripheral Partcipation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lieberman, A., & Miller, A. (2000). Teaching and teacher development: A new synthesis for a new century. In R. Brandt (Ed.), Education in a new era (p. 47-66). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Little, J. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. Teachers College Record, 105 (6), 913-945.

Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le Groupe de codéveloppement professionnel* Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF Éditeur.

Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans Barbier, J-M. (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris: PUF.

Schön, D.A. (1995). «The new scholarship requires a new epistemology», *Change* (november/december), p.27-34.

Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner : How Professionnels Think in Action. New York: Basic Books.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (dir.). Nouvelles dynamiques de recherche en éducation. Québec: Presses de l'Université Laval, p.15-49.

Savoie-Zajc, L. ; Dolbec, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation en pâtes et papiers: une vision systémique. Dans C. Landry (dir.). Formation en alternance: États des pratiques et es recherches. Sainte Foy: PUQ, p.217-246.

Unesco (1998) Déclaration Mondiale pour la éducation Supérieure dans le XXI siècle, Conférence Mondiale d'éducation Supérieure, Paris

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu d'alternance

apprentissage par problèmes (APP), intégration théorie-pratique, communauté d'apprentissage

L'apprentissage par problèmes (APP) : un dispositif qui favorise l'alternance entre l'université et le milieu scolaire

Cody, Nadia, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Résumé

En formation à l'enseignement, on s'interroge depuis longtemps sur la mise en place de dispositifs pouvant contribuer au développement de compétences pédagogiques par une meilleure intégration des visées théoriques et pratiques des programmes. En ce sens, le module d'enseignement au préscolaire-primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi s'est engagé dans un processus de recherche et de développement pédagogique visant à amener les étudiants à établir davantage de liens entre les cours et les stages ; diverses activités d'intégration et formules de stage ont été expérimentées (Amégan, 1995). Malgré des résultats intéressants, des constats ont révélé qu'il restait beaucoup à faire pour que les étudiants manifestent une aisance à établir des liens théorie-pratique (Cody, 2001), ce qui nous a conduit à introduire un type d'apprentissage par problèmes (APP) dans quelques cours du baccalauréat, incluant le troisième stage réalisé en milieu scolaire. En permettant à l'étudiant de participer activement à la construction de ses savoirs et de réfléchir à son action éducative, toujours en prenant en considération le contexte authentique de travail, l'APP semble faciliter le développement de compétences professionnelles tout en favorisant l'engagement dans la tâche; autant de conditions nécessaires à l'intégration et au transfert des apprentissages (Tardif, 1999). Considérant ces avantages au plan pédagogique, une étude exploratoire a aussi été menée afin d'évaluer les effets de ce type de pédagogie sur l'apprentissage des futurs enseignants (Cody et Gagnon, 2008, 2009). Des entrevues, réalisées auprès d'enseignants associés et d'étudiants, ont permis de recueillir des données qui ont été soumises à une analyse de contenu. La communication se propose de décrire le dispositif de formation, tel qu'appliqué dans le cadre du baccalauréat préscolaire-primaire, et de mettre en évidence les principaux résultats relatifs à l'expérimentation qui a démontré la pertinence d'une telle pédagogie et l'importance de la communauté d'apprentissage en formation à l'enseignement.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu d'alternance

obstacles, clés de réussite, processus de communication

Comment transformer les obstacles de la formation en alternance en facteurs d'excellence? (retour d'expérience de la licence co-construite «Manager de rayon» dans la grande distribution)

Ben Brik Née Mzali, Fatouma, Institut des Études Technologiques de Rades (Tunisie)

Résumé

Pour réussir les défis de l'université de demain, des changements au niveau du processus de formation s'imposent. C'est dans ce cadre qu'une expérience pilote de formation par alternance à l'université Tunisienne a été mise en place dans l'objectif d'améliorer l'insertion professionnelle.

La formation par alternance est l'un des piliers de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. C'est un choix gagnant pour tous les intervenants: pour l'apprenant, c'est l'assurance d'une qualification et d'une expérience valorisante; pour l'entreprise, c'est l'enrichissement de son capital humain par des compétences professionnelles adéquates ; et pour l'université, la garantie d'une employabilité exemplaire et d'une pratique pédagogique innovante.

Toutefois, le développement de l'enseignement universitaire par alternance en Tunisie a connu des obstacles limitant sa réussite. Ces derniers sont inhérents aux trois acteurs principaux intervenant dans la formation: Apprenant (statut, implication,..), université (processus de formation, approche pédagogique des enseignants,….) et entreprise d'accueil (intégration, tutorat,…).

C'est dans ce cadre que notre problématique s'insère à savoir: comment transformer ces obstacles en facteurs clés de succès de la formation par alternance?

Dans une approche systémique, notre travail se basera sur une étude qualitative et quantitative, auprès des acteurs de la formation, qui sera d'une grande richesse autour des thématiques: l'innovation pédagogique, la mobilité, le statut juridique, le tutorat, …dans le but de dégager des propositions correctives garantissant une bonne efficacité et une meilleure applicabilité de l'alternance dans le contexte universitaire Tunisien.

Les résultats obtenus alimenteront, certainement, la réflexion et l'action pour le développement de la formation par l'alternance dans notre pays et aideront la mutation de l'université d'aujourd'hui en celle de demain.

Introduction

L'université d'hier, l'université d'aujourd'hui, l'université de demain, Quelle évolution ? Quels sont les leviers de cette évolution ?

La pédagogie universitaire était, est et restera toujours une composante essentielle de l'orientation générale de l'université, qui bâtie l'avenir de la société dans toutes ses dimensions (économique, commerciale, politique, stratégique). Le choix de l'alternance dans la pédagogie de formation permettant de s'approcher au plus près de la construction des compétences par une inter-réaction entre des moments théoriques et pratiques. L'alternance permet d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas en classe et qui constitue une partie essentielle de la compétence: **l'expérience**

L'expérience professionnelle est un capital que le formateur repère, valorise et complète en accompagnant l'apprenant afin de lui permettre d'atteindre les compétences et la qualification professionnelle visées.

Convaincu de l'apport de cette pédagogie dans la réussite de la mission de l'université d'aujourd'hui et souhaitant sa participation dans l'évolution de l'université de demain, nous essayons, en inspirant des résultats d'une recherche systémique, de proposer quelques orientations correctives transformant ses obstacles en clé de réussite.

1. Formation par alternance

1.1 Historique

Auparavant on apprenait sur les lieux de production eux-mêmes, par un «simple» compagnonnage. A la fin du 17ème, c'est la naissance de la didactique, qui essaie de dégager tous les savoirs du champ social pour les rendre accessibles dans des lieux d'"instruction". C'est le début de "la didactisation des savoirs professionnels". Au début du 20ème siècle il ya eu deux échecs successifs: échec d'une formation par la seule immersion dans la production et échec d'une formation totalement dégagée de la production.

1.2 Définition

Le Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation écrit:«les formations par alternance sont des modes d'organisations de parcours éducatifs et formatifs qui articulent explicitement plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissages considérés comme proposant des contenus complémentaires, théorie et pratique.»

Il existe d'autres définitions du style simple ou plus précises mais restent partielles et partiales. La consultation des différentes publications permet de dégager des commentaires plus précis comme: «l'alternance n'a pas de définition claire, précise et complète. Démarche empirique, peu codifiée, elle entretient du flou». (Paul Bachelard, 1994).

1.3 Principes de l'alternance

Le principe de la formation en alternance est de partager le temps de l'alternant entre la pratique et la théorie, selon une fréquence variable. On identifie six principes de fonctionnement qui circonscrivent l'identité de l'alternance:

-enjeu de la formation: mission qualifiante et professionnelle

-modalité de formation: en alternance

-modalité d'accompagnement: tutorat universitaire et professionnel.

-activité intégratrice: mémoire professionnel.

-ressources académiques: L'alternant doit établir des synergies

-propriétés du groupe: hétérogène.

1.4 Cadre juridique

Auparavant, les jeunes alternants ont le choix entre 4 types de contrat (d'apprentissage, d'adaptation, de qualification, d'orientation). Mais, dès le 1er octobre 2004(référence française), ces trois derniers contrats auront disparu alors qu'un nouveau verra le jour: **contrat de professionnalisation.**

1.5 Organisation

L'alternance nécessite une organisation particulière de la part de l'employeur, l'alternant, et l'université.

-**Avant la période alternée:** recrutement et préparation de la formation

-**Pendant la période alternée:** accompagnement assuré par l'enseignant et le tuteur

-**Après la période alternée:** exploitation des acquis académiques et professionnels.

1.6 Caractéristiques

Les valeurs éducatives de la formation en alternance sont:

-dimension formative et valorisante du travail

-pédagogie positivant la personne

-compagnonnage intergénérationnel assurant le transfert de compétences et d'expertises

-reconnaissance des nouvelles formes d'intelligence: action, approche concrète et geste

-individualisation des parcours de formation

-fonction d'ascenseur social

-dynamique de la formation propose une motivation.

1.7 Acteurs de l'alternance

-**L'alternant** est acteur de sa propre formation. Il joue un rôle actif pour acquérir au fil des alternances des compétences professionnelles et un savoir théorique.

-Le tuteur ou **le maître d'apprentissage** sera chargé de l'intégration de l'étudiant au sein de l'entreprise, de transmettre des savoirs-faires et de le former à un métier.

-Le centre de formation a la charge du volet administratif et pédagogique de la formation.

1.8 Nature des transactions entre les intervenants

Nous nous intéressons qu'aux transactions qui ont un impact pédagogique direct.

1.8.1 Complémentarité et division du travail

L'enseignant formateur suit le jeune au travail et évalue, avec le tuteur, sa progression dans l'acquisition du métier. Les contacts formateur-tuteur sont utiles en vue de discuter le comportement du stagiaire dans l'apprentissage, de le manier, y compris dans sa dimension psychologique, de détecter les lacunes pour les combler.

1.8.2 Jugements entre professionnels

Des jugements négatifs peuvent exister entre les deux acteurs: le *formateur* peut reprocher au tuteur de mal s'y prendre avec l'alternant, de ne pas se préoccuper vraiment de sa progression, de le cantonner dans des tâches peu formatives, voire de l'exploiter. De son côté, le tuteur peut considérer que la formation donnée dans l'université est obsolète ou déconnectée des pratiques réelles et des nouvelles exigences.

1.8.3 Nature de la formation théorique

Quelle formation théorique donner au sein d'une formation en alternance ? La question de base est de déterminer si le savoir de la pratique est d'une nature différente du savoir des sciences et des sciences appliquées.

1.8.4 Gestion du travail administratif

Le tuteur désengagé de la dimension administrative de l'alternance. Il attend des accompagnateurs universitaires, voire de l'alternant lui-même, qu'il lui explique les différents statuts de l'alternance et les procédures à suivre. Le partenaire de l'université semble accepter cette exigence.

2. Obstacles à la formation en alternance

En offrant aux étudiants la possibilité d'acquérir en même temps de solides compétences et une riche expérience professionnelle, l'alternance présente une solution fructueuse pour préparer leurs avenirs. Sauf que, le processus de l'alternance tel qu'il été décrit peut avoir certains obstacles.

2.1 Blocage culturel

L'obstacle culturel peut avoir plusieurs causes:

-manque d'informations sur le processus de la formation en alternance ainsi que son potentiel pour l'intégration professionnelle

-l'historique a toujours dévalorisé toutes formation professionnelle qui été considérée comme un choix de relégation ou un dernier recours pour les échoués académiques.

-La plupart des étudiants enfuient le choix de l'alternance pour sauvegarder un certain prestige et le statut privilégié d'un étudiant.

2.2 Blocage juridique

Le cadre juridique de la formation en alternance n'a cessé de connaître des mutations dans le temps. Ce statut instable accentue la perturbation de l'étudiant vis-à-vis du choix de l'alternance. La clause relative à la rémunération est une première source de mécontentement. Les « stagiaires alternants» bénéficient d'une rémunération, mais pas la protection sociale et les droits qui accompagnent la signature d'un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation.

2.3 Blocage structurel

La plupart des formations en alternance pratiquées par les universités appliquent la forme juxta positive: la réalité montre que la complémentarité des deux activités n'existe pas. C'est une fausse alternance où c'est au apprenant d'articuler, de manier les apprentissages réalisés dans les deux lieux de formation .Il ya bien une juxta position dans le temps et dans la teneur des deux systèmes de formation sans liens pédagogiques.

2.4 Blocage organisationnel

-Les étudiants construisent leur tutorat professionnel. Il s'agit d'un objectif obstacle.

-Le suivi des étudiants est une tâche impliquante que chacun des intervenants cherche à enfuir ce qui laisse les lacunes de l'apprentissage académique et terrain s'accumulés.

-Le suivi des étudiants nécessite un ensemble de documents et de supports pour soutenir son bon déroulement.

-Le calendrier de formation ainsi que le rythme de l'alternance n'est pas personnalisé ce qui contre dit le principe de l'individualisation et met l'étudiant en situation difficile.

2.5 Blocage pédagogique

-La pédagogie de l'alternance est spécifique, contrairement à la pratique où les enseignants formateurs utilisent des méthodes pédagogiques adéquatent à un contexte de formation universitaire classique.

-L'articulation université/entreprise est à la source des principaux problèmes rencontrés dans la gestion pédagogique de l'alternance:

-entre durée courte (théorie) et durée longue (pratique).-entre deux lieux: entreprise et université

-entre les différentes relations: formateur, tuteur et étudiant

-entre appropriation, transfert, reconstruction des connaissances et expériences vécues

-entre savoirs théoriques et savoirs actions.

2.6 Blocage relationnel

-Il arrive qu'un tuteur désigné par sa hiérarchie ne soit pas très motivé, ou qu'il craigne que le stagiaire ne lui fasse un peu d'ombre. Ces situations caractérisent ce que vivent les étudiants quand ils sont perçus comme des dysfonctionnements.

-La source de démotivation de chaque intervenant est différente: le formateur manque de reconnaissances morales et financières, le tuteur submerger par le travail quotidien et l'étudiant perçu comme un passager dans les deux lieux de formation.

3. Leviers de la réussite de l'alternance

Pour réussir l'alternance dans la formation universitaire, l'entreprise doit venir interroger les théories dispensées dans les formations et les nouvelles théories doivent venir bousculer les habitus praxéologiques des terrains: dynamique épistémologiques.

3.1 Principes directeurs de la réussite

-Sélection des étudiants: L'admission des étudiants est précédée d'une concertation entre les différents intervenants mais la décision finale appartient à l'étudiant.

-Approche individualisée: Le recours à l'alternance s'inscrit dans une démarche d'individualisation proposée à des étudiants

-Pédagogie spécifique: Le contenu de la formation est construit après une analyse des compétences déjà acquises, à acquérir ou à consolider par l'étudiant.

-Formation partagée: l'alternance s'inscrit dans le cadre d'une progression qui tient compte des besoins de l'étudiant, des contraintes organisationnelles de l'université et des disponibilités de l'entreprise d'accueil.

-Contenus aménagés: Le principe d'individualisation guide la réflexion de l'élaboration des contenus de la formation.

3.2 Mise en œuvre de la réussite

3.2.1 Aménagement culturel

L'intégration de l'alternance dans le cursus universitaire est une valorisation de ce mode de formation. «L'alternance doit être un choix avisé, volontaire, et perçu comme une opportunité d'enrichissement personnel». Ce constat est soutenu par: **une découverte de l'alternance,** des **dispositifs d'accompagnement**, la **prise en compte des vœux** dans les procédures d'orientation et de sélection.

3.2.2 Aménagement juridique

Certaines études ont montré que, les entreprises seront confrontées à une pénurie de qualifications. D'où l'utilité de l'alternance qui confirme l'orientation de l'université vers la professionnalisation de la formation à travers un contrat.

3.2.3 Aménagement structurel

En créant un dispositif spécifique s'intégrant en intermédiaire entre l'entreprise d'accueil et l'université, on aboutit à une synergie et une réversibilité des pratiques voire une Co-construction entre l'organisme de formation et le lieu de travail, on transforme l'alternance juxta positive en alternance intégrative.

3.2.4 Aménagement organisationnel

-Favoriser la mobilité des étudiants: **simplifier les règles et procédures administratives**, favoriser le transfert et la capitalisation des **apprentissages au niveau national et international**.

-Améliorer le suivi des étudiants: Le suivi régulier repose sur une étroite collaboration entre enseignant et tuteur. L'efficacité organisationnelle et pédagogique du suivi est assurée par l'utilisation d'**outils** appropriés: fiche navette, fiche de suivi, livret, carnet de liaison.

3.2.5 Aménagement pédagogique

Projet pédagogique, fondé sur le diagnostic des besoins de l'étudiant, établit une alternance selon les modalités les mieux adaptées à l'étudiant, utilise une pédagogie individualisée et une mise en situation de réussite (pédagogie de projet).

Bonnes pratiques pédagogiques:

-mettre l'accent sur l'intelligence du métier

-un séminaire collectif d'auto-analyse regroupant tous les stagiaires et encadré par un formateur pour échanger les expériences vécues par les alternants en situation de travail.

-la démarche du projet personnel permet de travailler les trajectoires de vie, la lecture qu'ils font de leur passage par l'alternance pour un avenir meilleur…

-la formation des tuteurs: une démarche utile permet de réfléchir aux attitudes favorisant l'apprentissage et à celles qui le contrarient.

-la philosophie pédagogique est facteur favorable à une pédagogie émancipatrice dans la formation en alternance.

3.2.6 Aménagement relationnel

L'étudiant alternant vit une tension de deux discours qui peuvent différer: le premier se réfère au savoir empirique, le second se réfère au savoir théorique. Pour dépasser cette tension et rendre l'alternant plus motivé et plus performant dans sa formation tous les intervenants doivent intégrer un processus de communication dynamique.

-Développer un processus de communication entre les intervenants de la formation déclenche un partenariat soutenu par des rencontres fréquentes et périodiques pour:

-rapprocher les points de vue relatifs au contenu de la formation: intégrative

-associe une dimension humaine positive à la relation strictement professionnelle et parfois conflictuelle - Remettre l'étudiant en confiance: «Avoir confiance en soi c'est avant tout se connaître, c'est croire en son potentiel et en ses capacités». C'est à travers un processus de communication permanent et favorable qu'on peut développer une telle confiance

-Motiver les jeunes étudiants: en montrant l'utilité de la formation, en associant le stagiaire à son plan d'apprentissage, en formulant les tâches à réaliser sous forme de défis, en favorisant les activités qui permettent de mieux se connaître personnellement….Ces pistes s'appuient sur trois dimensions: la recherche de l'utilité, la construction de la personnalité et la quête d'appartenance.

La fréquence de l'alternance est une source de motivation.

-Motiver les acteurs de l'alternance: Toute action corrective (juridique, structurelle, pédagogique) permet de dégager une source de motivation pour les différents acteurs de la formation.

4. Complément d'analyse

Le diagnostic de l'expérience Tunisienne portant sur de la formation en alternance à l'université a permis de détecter quelques obstacles à la réussite du ce processus. Nous avons procédé par une approche systémique basée sur deux enquêtes quantitative et qualitative. L'analyse des résultats de ces deux enquêtes a permis

d'énumérer les principaux obstacles rencontrés lors de la formation ainsi que les lignes directrices pour la transformation de ses obstacles en facteurs de réussite.

4.1 Démarche: A[1] 1

4.2 Outils: A2 et A3

4.3 Présentation des résultats

4.3.1 Enquête quantitative

Tri simple: A 4

-le mobile de choix de l'alternance porte sur l'axe, professionnel (72,7%). Cela confirme la mutation culturelle de l'alternance et la tendance des universités de demain vers la professionnalisation de la formation.

-Le blocage culturel s'est réduit en faveur d'une valorisation du processus de l'alternance vue que l'apprentissage d'un savoir faire n'est plus le synonyme de la médiocrité. 77,3% des étudiants retrouvant leurs attentes à travers cette formation par alternance

-L'engagement du jeune dans la formation est une clé de réussite du dispositif de formation. Le témoignage a donné un taux de 59,1% d'alternants qualifiant leur formation de motivante et 72,8% confirment une motivation forte et très forte pour ce processus.

-L'expérience Tunisienne, se contente d'une convention cadre dont les clauses prêtent à plusieurs interprétations et ne donne à l'alternant que le statut d'un stagiaire. 63,6% des alternants jugeant leurs statut flou. A 5

-Appréciation favorable des composantes de la formation en alternance: le calendrier 72,7%, le contenu de la formation théorique et pratique 45,5%, le facteur relationnel 40,9%.Certes ses pourcentages montrent l'importance de l'axe organisationnel et pédagogique, mais l'axe de communication est aussi important.

-Relation inter-intervenants constitue un facteur motivationnel important pour la plupart des étudiants qui jugent cette relation à 90,9% comme facteur de succès et à 68,2% de bonne. Les tuteurs et les enseignants doivent développer des relations permanentes et solides

Tri croisé

-la motivation est conditionnée par le cadre juridique. A6

-l'intégration professionnelle occupe les premiers rangs comme facteur de motivation A7

1) A : annexe

-il existe une dépendance entre la nature des relations avec les tuteurs et le suivi et encadrement. A8

-le relationnel est un facteur d'excellence pour l'alternance: 100% des réponses jugeant la relation enseignant-tuteur comme clé de succès la qualifient comme bonne. A9

-la collaboration enseignant-tuteur affecte l'appréciation du contenu de la formation. A10

4.3.2 Enquête qualitative

Les enseignants formateurs sont très enthousiastes envers l'intégration de l'alternance dans l'université. L'apprentissage par alternance basé sur une démarche inductive offre un enrichissement des cours théoriques. Quand aux tuteurs professionnels, l'implication est moins importante vue que le dispositif de la formation est conçu par l'université imposé sur les entreprises.

-la plupart des témoignages jugent la **pédagogie de l'alternance** comme le moyen le plus sûre pour rester au service du marché de travail et à l'écoute des entreprises.

-Le changement du rythme de formation crée, chez les étudiants alternants, une motivation et un dynamisme.

-les **moyens matériels** (didactiques et pédagogiques) restent, la défaillance la plus remarquable de cette formation : augmenter le budget de la formation par alternance.

-la formation par alternance est un choix porteur pour la réussite de l'université de demain dont le seul témoin est le degré d'***employabilité.***

-Cette expérience nommée par certain répondant embryonnaire présente des lacunes d'organisation comme la répartition des responsabilités administratives, la forte rotation des intervenants qui affecte l'effet d'expertise.

-Le **suivi et l'encadrement** représentent les deux caractéristiques distinctives du processus de formation en alternance. D'où il faut créer une unité permanente de suivi.

-Les textes juridiques existant sont relatifs à la formation professionnelle au niveau des études secondaires (CEGEP).

-L'échange qui est au cœur de l'alternance se fait dans les deux sens aboutit à l'**expertise**. L'enthousiasme approuvé par les enseignants formateurs est à l'origine de la motivation des étudiants et consolide leurs sens d'appartenance à ce processus de formation. Cette ambiance contagieuse va attaquer l'univers professionnel d'accueil à travers le canal de transmission: l'étudiant alternant.

-La **fréquence de l'alternance** pose un problème: période longue, ce rythme dégage un éloignement entre tuteur et enseignant, affecte le niveau de motivation des alternants et perturbe l'apprentissage risque d'oubli. Ainsi, il faut réduire les périodes d'alternance en augmentant la fréquence.

-Pour remettre les différents acteurs au même **niveau d'implication** il faut organiser des réunions de sensibilisation et d'information avant le démarrage de la formation, servant au rapprochement des intervenants, au partage des responsabilités, à la coordination des programmes et pourquoi pas le lancement d'un projet de partenariat.

Conclusion

«Appuyée par un enseignement dispensé par des professionnels, l'alternance offre à tous les étudiants soucieux de leur avenir, la chance de se doter d'une formation sérieuse et, par l'immersion durable dans l'entreprise, d'une expérience valorisante. Elle constitue un véritable tremplin vers l'emploi et n'hésitons pas à le dire, une solution aux difficultés réelles de notre époque.**»** (Francis MARFOGLI, 2008)

Si l'alternance n'est pas le chemin le plus facile pour acquérir une formation, il reste le plus sûr pour intégrer le monde du travail, d'autant plus que le jeune en alternance a la double casquette étudiant/salarié.

Soucieux d'une meilleure performance les acteurs de la formation universitaire se sont retournés vers ce processus pédagogique assez particulier dans son fonctionnement pour en échanger les effets et les bénéfices.

Malgré la réussite déjà constatée de l'application de l'alternance à l'université, quelques obstacles ont été enregistrés. Au cœur de toutes solutions envisagées, le facteur relation avec toutes ses dimensions (motivation, conflits, attitude, communication) se trouve présent.

Ainsi nous pouvons confirmer que la variable communication est prônée dans toutes transformations des obstacles en facteurs de réussite. Ainsi, le processus de la formation en alternance doit être doublé par un processus de communication afin de créer un esprit de partenariat et d'alliance entre corps professionnel et universitaire.

Bibliographie

Georges Lerbet, Bio-cognition, (1995) formation et alternance, éd L'Harmattan,

Gaston Pineau, (2000) Temps et formation, vers de nouveaux synchroniseurs, Anthropos,
P.Bachalard, (1994) Apprentissage et pratique d'alternance, éd l'Harmattan, Paris,
G .Malglaive, (1993) Alternance et compétences, Les cahiers pédagogiques, n° 320 p 28,
FOUREZ,G.(1997) Nos savoirs sur nos savoirs, Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement, De Boeck Université, p 59,
Tilman F. & Grootaers D (2006) Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage, Chronique Sociale/Couleur Livres, p. 83-92,

GEAY,A. &SALLABERRY, J.-C. (1999) La didactique en alternance: ou comment enseigner dans l'alternance? Revue Française de Pédagogie,n° 128, juillet-août-septembre 1999, L'alternance : pour une approche complexe, Institut National de la Recherche Pédagogique, p 12
PIERRE LE ROY(2006) l'alternance pédagogique: quelle articulation formation- emploi ? érés/VST – vie sociale et traitements–no91 pages 39-41

ANNEXES

Annexe 1: démarche des deux enquêtes

La collecte d'informations relative à une population statistique peut être effectuée soit sur une base exhaustive (recensement sur toute la population), soit sur une fraction de la population (échantillon).

Enquête quantitative : comme la liste des étudiants concernés par cette problématique est très restreinte (25 étudiants) nous avons choisit le recensement.

Enquête qualitative : la rotation des intervenants (enseignants et tuteurs) dans la formation nous a obligé de procéder dans le choix des interviewés par convenance.

1- Objectifs de la recherche

1.1 **Quantitative**

1) détecter les obstacles à l'alternance

2) évaluer l'impact de l'alternance sur: motivation des alternants, relation enseignant - étudiant-tuteur, composantes de la formation

1.2 Qualitative

1) évaluer l'expérience de l'alternance dans le contexte Tunisien

2) apprécier les composantes de la formation

3) dégager les voies de réussite de l'alternance à l'université.

2- Population cible

2.1 Enquête quantitative: les étudiants inscrits (année universitaire 2011/2012) en licence Co-construite «Manager de rayon» à l'ISET de Rades.

2.2 Enquête qualitative: l'ensemble des enseignants ainsi que les professionnels tuteurs intervenants dans la formation.

3- Méthode d'échantillonnage: La méthode appliquée fait partie des méthodes non probabilistes dans laquelle nous avons sélectionné des unités de sondage de manière raisonné *soit l'échantillonnage de jugement* « il s'agit d'interroger les personnes les plus susceptibles d'éclairer et d'apporter une information pertinente sur le problème à résoudre. Il s'agit d'experts, de représentants de la cible ».

4- Taille de l'échantillon

4.1 Quantitative: Le nombre des étudiants inscrits en licence Co-construite promotion 2011/2012 : 25 dont 3 abondants.

Taux de réponse : $\frac{22}{25}$ = 88 %, un taux acceptable.

4.2 Qualitative: L'échantillon des interviewés a été choisis par jugement (9 réponses).

5- Méthode de collecte d'information:

-quantitative: par questionnaire

-qualitative: interview individuel semi directif par un guide.

Annexe 2 : Outils

QUESTIONNAIRE

Objectif : Détecter les obstacles à la réussite de la formation en alternance dans l'université et les orientations correctives possibles

Cible : les étudiants inscrits dans la licence Co-construite « Manager de rayon » assurée par alternance à l'ISET de Radés

Q1 : Pourquoi avez-vous choisi un cursus de formation en alternance ?

……
……
……
…

Q2 : Comment qualifiez-vous le choix d'une formation en alternance ?

- distinctif ☐
- enrichissant ☐
- professionnel ☐
- rélégation ☐
- autres à préciser ……

Q3 : Que connaissez-vous sur le processus de formation en alternance ?

- compliqué ☐
- impliquant ☐
- fatiguant ☐
- souple ☐
- motivant ☐
- autres à préciser ……..

Q4 : Est-ce que vos attentes sont réalisées ?

- oui ☐
- non ☐

Sinon pourquoi :……
……..

……

Q5 : pensez-vous que le cadre juridique (statut, contrat, rémunération, …..) est ?

- clair ☐
- flou ☐
- ambigu ☐
- autres à préciser ……

Q6 : Cochez la case correspondante à votre appréciation pour chaque composante de la formation en alternance ?

COMPOSANTES	**Insatisfaisant**	**Peu satisfaisant**	**Neutre**	**satisfaisant**	**Très satisfaisant**
Calendrier de formation					
Rythme d'alternance					
Contenu des modules de cours					
Programme des stages dans l'entreprise (objectifs, tâches, …)					
Procédure de sélection des candidats (à l'entrée)					
Suivi et encadrement					
Nature des relations avec les tuteurs					

Q7 : Quelles sont les difficultés rencontrées dans votre expérience en formation par alternance ?

- indemnité boursière ☐
- logement, transport ☐
- intégration dans l'entreprise ☐
- méthode pédagogique ☐

- communication avec les acteurs de la formation ☐
- tutorat ☐
- employabilité ☐
- autres à préciser …… ……

Q8 : Est ce vous considérez que la nature de la relation actuelle enseignant- professionnel est ?

- un frein à la réussite ☐
- un facteur de succès ☐
- autres à préciser ……..

Q9 : Comment qualifiez-vous la relation actuelle enseignant –professionnel ?

- bonne ☐
- neutre ☐
- mauvaise ☐

Q10 : Existe-il une collaboration entre les professionnels et les enseignants universitaires dans l'élaboration des programmes de formation ?

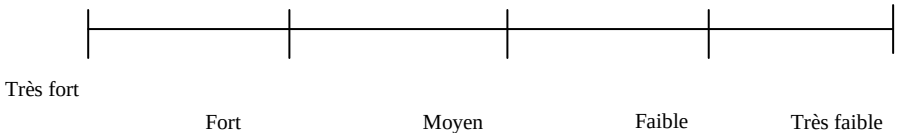
- Oui ☐
- Non ☐
- parfois ☐

Q11 : comment jugez-vous votre rôle dans la formation en alternance ?

- actif ☐
- neutre ☐
- passif ☐

Q12 : Quel est le niveau de votre motivation pour cette formation ?

(Encerclez la bonne réponse)



Q13 : classez par ordre d'importance de 1à 5 les facteurs influençant votre motivation ?

- comportement des formateurs universitaire ☐
- comportement des tuteurs professionnels ☐

- méthode pédagogique ☐
- intégration professionnelle (recrutement) ☐
- méthode d'apprentissage des professionnels ☐
- statut social ☐
- rythme de formation ☐
- autres à préciser ……

Q14 : Que proposez-vous pour une meilleure efficacité de la formation en alternance dans le contexte Tunisien ?

……
……
……
….

Age : **[21-25]** □

[26-30] □

[31-35] □

Sexe : **F** □

M □

- **Entreprise d'accueil :** **Carrefour** ☐
  Géant ☐
  Monoprix ☐
  Magasin général ☐
  Promogro ☐
  Mercure ☐

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

Annexe 3 : Guide d'entretien individuel

Objectif : collecte de quelques éléments de réponse sur ces thèmes

Thèmes de discussion

1) Importance de l alternance en tant qu'approche pédagogique ou de formation :
2) Appréciation sur l'organisation et l'administration de l'expérience de l alternance à l'université en Tunisie :
3) Jugement de l'expérience vécue (licence co-construite)

   (+) …….

   (-) …….

4) Nature de la relation actuelle enseignant- professionnel :
5) Impact de la relation enseignant – professionnel sur la réussite de l'alternance :
6) Influence des différents intervenants sur la réussite de l alternance

	Obstacles	**Solutions**
apprenant		
enseignant		
professionnel		

7) Proposez ce que vous espérez avoir dans le futur de l'expérience de l'alternance et comment jugez-vous cette alternance en Tunisie.

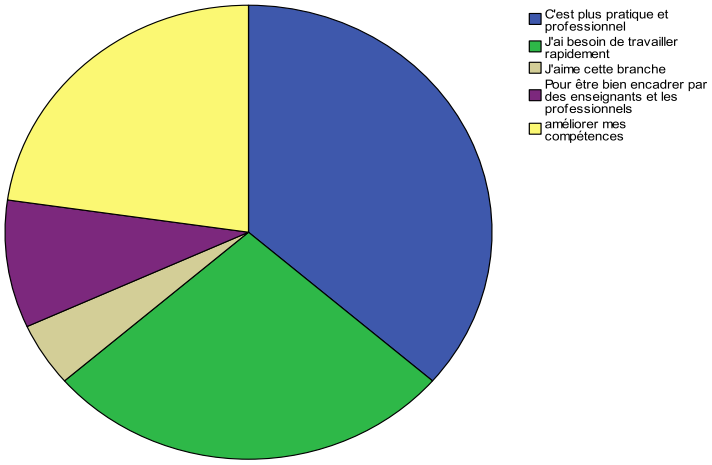
Annexe4 : tri simple

Pourquoi avez-vous choisi un cursus de formation en alternance?

Pourquoi avez-vous choisi un cursus de formation en alternance?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C'est plus pratique et professionnel	8	36,4	36,4	36,4
	J'ai besoin de travailler rapidement	6	27,3	27,3	63,6
	J'aime cette branche	1	4,5	4,5	68,2
	Pour être bien encadrer par des enseignants et les professionnels	2	9,1	9,1	77,3
	améliorer mes compétences	5	22,7	22,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

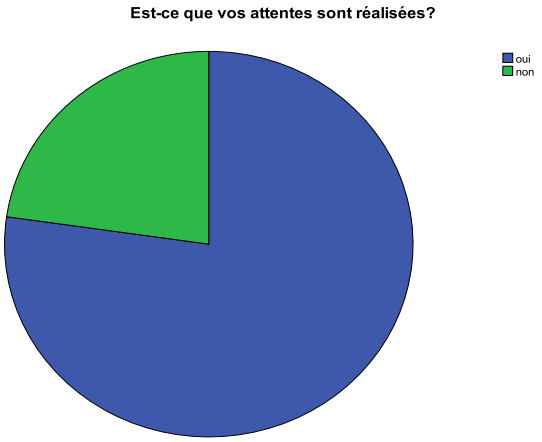
Pourquoi avez-vous choisi un cursus de formation en alternance?



Est-ce que vos attentes sont réalisées?

Est-ce que vos attentes sont réalisées?

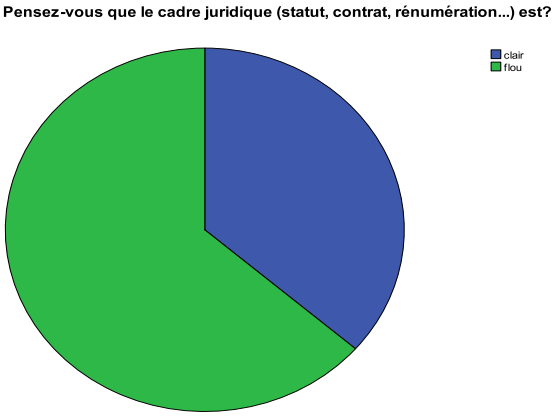
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	oui	17	77,3	77,3	77,3
	non	5	22,7	22,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	



Pensez-vous que le cadre juridique (statut, contrat, rémunération...) est?

Pensez-vous que le cadre juridique (statut, contrat, rémunération...) est?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	clair	8	36,4	36,4	36,4
	flou	14	63,6	63,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	



Appréciation des composantes de la formation en alternance :

Calendrier de la formation

Calendrier de la formation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	peu satisfaisant	3	13,6	13,6	13,6
	neutre	2	9,1	9,1	22,7
	satisfaisant	16	72,7	72,7	95,5
	très satisfaisant	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Rythme d'alternance

Rythme d'alternance

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	*peu satisfaisant*	8	36,4	36,4	36,4
	neutre	5	22,7	22,7	59,1
	satisfaisant	8	36,4	36,4	95,5
	très satisfaisant	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Contenu des modules de cours

Contenu des modules de cours

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfaisant	1	4,5	4,5	4,5
	peu satisfaisant	5	22,7	22,7	27,3
	neutre	1	4,5	4,5	31,8
	satisfaisant	10	45,5	45,5	77,3
	très satisfaisant	5	22,7	22,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Programme des stages dans l'entreprise

Programme des stages dans l'entreprise

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	peu satisfaisant	3	13,6	13,6	13,6
	neutre	1	4,5	4,5	18,2
	satisfaisant	11	50,0	50,0	68,2
	très satisfaisant	7	31,8	31,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Procédure des stages des candidats

Procédure des stages des candidats

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	peu satisfaisant	2	9,1	9,1	9,1
	Neutre	2	9,1	9,1	18,2
	satisfaisant	11	50,0	50,0	68,2
	très satisfaisant	7	31,8	31,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Suivi et encadrement

Suivi et encadrement

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	insatisfaisant	2	9,1	9,1	9,1
	peu satisfaisant	5	22,7	22,7	31,8
	neutre	2	9,1	9,1	40,9
	satisfaisant	5	22,7	22,7	63,6
	très satisfaisant	8	36,4	36,4	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Nature des relations avec les tuteurs

Nature des relations avec les tuteurs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	peu satisfaisant	4	18,2	18,2	18,2
	neutre	3	13,6	13,6	31,8
	satisfaisant	6	27,3	27,3	59,1
	très satisfaisant	9	40,9	40,9	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Les difficultes rencontrées:

Indemnité boursière

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	oui	8	36,4	36,4	36,4
	non	14	63,6	63,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Logement, transport

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	oui	16	72,7	72,7	72,7
	non	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Intégration dans l'entreprise

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	oui	1	4,5	4,5	4,5
	non	21	95,5	95,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Communication avec les acteurs de la formation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	oui	5	22,7	22,7	22,7
	non	17	77,3	77,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Tutorat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	oui	2	9,1	9,1	9,1

	non	20	90,9	90,9	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

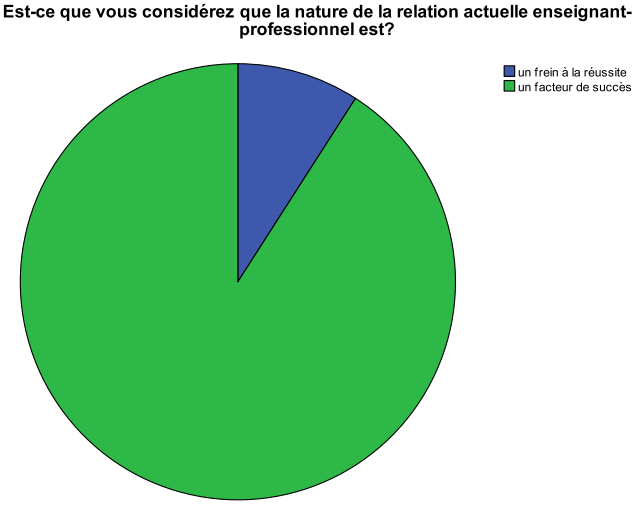
Employabilité

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	oui	1	4,5	4,5	4,5
	non	21	95,5	95,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

La relation actuelle enseignant-professionnel

Est-ce que vous considérez que la nature de la relation actuelle enseignant-professionnel est?

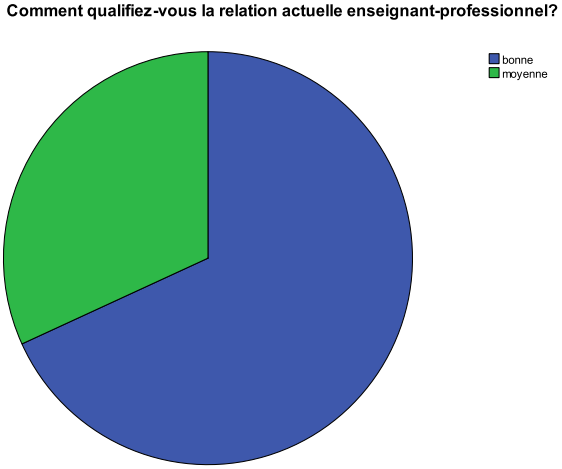
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	un frein à la réussite	2	9,1	9,1	9,1
	un facteur de succès	20	90,9	90,9	100,0
	Total	22	100,0	100,0	



Qualification de la relation actuelle enseignant-professionnel?

Comment qualifiez-vous la relation actuelle enseignant-professionnel?

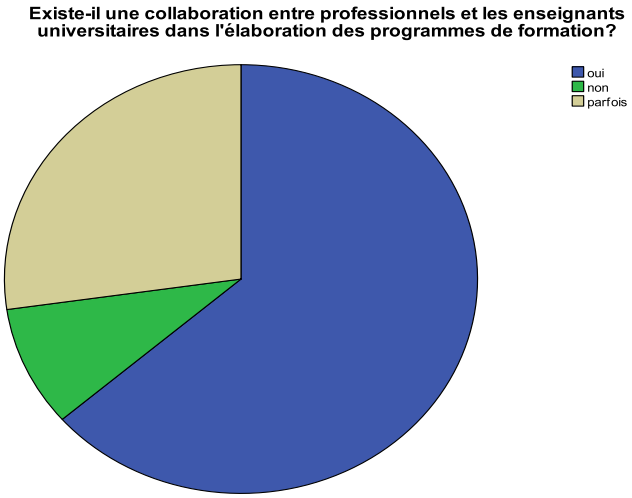
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	bonne	15	68,2	68,2	68,2
	moyenne	7	31,8	31,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	



Collaboration entre professionnels et les enseignants universitaires dans l'élaboration des programmes de formation

Existe-il une collaboration entre professionnels et les enseignants universitaires dans l'élaboration des programmes de formation?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	oui	14	63,6	63,6	63,6
	non	2	9,1	9,1	72,7
	parfois	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

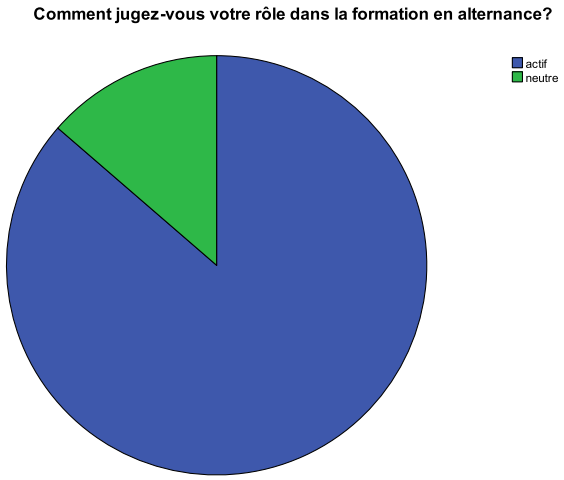


Le jugement du rôle de l'alternant dans la formation par alternance?

Comment jugez-vous votre rôle dans la formation en alternance?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	actif	19	86,4	86,4	86,4

	neutre	3	13,6	13,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	



Le niveau de votre motivation pour cette formation

Quelle est le niveau de votre motivation pour cette formation?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	très fort	6	27,3	27,3	27,3
	fort	10	45,5	45,5	72,7
	moyen	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Les propositions pour une meilleure efficacité de la formation en alternance :

Que proposez-vous pour une meilleure efficacité de la formation en alternance dans le contexte tunisien?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Accorder plus de temps pour la formation	1	4,5	4,5	4,5
	Assurer le bon déroulement du travail dans les magasins	3	13,6	13,6	18,2
	Avoir des activités sportives et culturelles	1	4,5	4,5	22,7
	Plus de responsabilité aux étudiants	1	4,5	4,5	27,3
	La disponibilité du matériel informatique	4	18,2	18,2	45,5
	Invitation de plusieurs professionnels	3	13,6	13,6	59,1
	Former les tuteurs	5	22,7	22,7	81,8
	Avoir une connaissance sur tous les enseignes	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Annexe 5 :

République Tunisienne

Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie

Direction Générale des Etudes Technologiques

CONVENTION DE PARTENARIAT

Entre :

Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Radés

Et

SNMVT-Monoprix

Année universitaire : 2008-2009

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, enjeu de la société

auto-efficacité, justice organisationnelle, engagement

Entre révolution et révolte des enseignants du système universitaire technologique tunisien: comment renforcer le rôle de l'enseignant pour réussir l'université de demain?

Mankai, Sonia, ISET Nabeul (Tunisie)

Résumé

Dans une optique d'amélioration de la performance du Système Universitaire Technologique Tunisien, postrévolutionnaire, l'enseignant prend un positionnement professionnel beaucoup plus constructif qu'exécutif. Il s'implique davantage dans la réflexion, la conception et la mise en application des programmes futurs de son université. Cependant, son engagement professionnel reste faible ; ce qui a dû fortement contrarier et freiner l'action collective de la modernisation du système universitaire.

Une étude exploratoire et explicative de cette attitude, basée sur l'observation et l'analyse thématique de plusieurs réunions de groupes (conseils de départements et de direction, comités pédagogiques, commissions de travaux et de projets académiques et associatifs) et enrichie par la lecture d'expériences professionnelles de certains enseignants révèle deux facteurs responsables : - un facteur exogène résultant de l'absence d'une justice organisationnelle des systèmes de formation et - un facteur endogène exprimant le degré de l'auto-efficacité de l'enseignant par rapport aux différentes réformes académiques et pédagogiques.

Une analyse plus approfondie de ces données, appuyée par des entretiens directs administrés auprès d'un échantillon d'enseignants appartenant à diverses institutions universitaires, nous a permis de dégager d'autres facteurs modérateurs d'engagement et de performance du corps professoral : - la qualité des structures et des dirigeants de l'établissement et - le degré d'intégration du sens de citoyenneté dans leurs stratégies éducatives.

Ces résultats nous ouvrent des voies de réflexion sur les leviers du changement du rôle que devrait jouer notre université de demain : un rôle sociétal qui ne pourrait réussir qu'à travers la valorisation des compétences de

l'enseignant. Le défi étant de permettre à ce dernier, via l'amélioration de sa motivation et de son auto-efficacité, de concevoir un avenir avec une perspective, visant à convertir son métier de simple enseignant académicien passif vis-à-vis des changements, en entrepreneur intellectuel, prêt à jouer un rôle dynamique pour réussir la transition université-emploi.

Cette vision invite les dirigeants d'un cursus de formation à adopter une approche éthique pour améliorer la performance professionnelle des enseignants et, par conséquent, du système éducatif. Cette approche tire ses fondements de la théorie de l'échange social (Masterson et al. (2002)). Elle stipule que les responsabilités des actes des différents pilotes et acteurs de la formation sont la citoyenneté effective et une meilleure démocratisation de l'enseignement.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de savoir

formation universitaire,société, analyse de contenu

Les formations universitaires sur les matériaux : quelle organisation et quelle prise en charge des questions environnementales ?

Magneron, Nathalie, Université d'Orleans (France)

Résumé

En France, les formations universitaires sont structurées avec le système LMD. Ce sont les formations de niveau master centrées sur les matériaux qui seront examinées dans le cadre de cette présentation. Il s'agit de questionner d'une part les choix de contenu qui sont opérés pour une thématique faisant appel à plusieurs domaines d'enseignement et de recherche et d'autre part de mettre en avant les tendances actuelles quant à la prise en charge des questions environnementales. Le thème des matériaux apparaît comme pertinent de part les interactions entre quatre pôles - les procédés, les propriétés, la structure, les fonctions -(Bensaude-Vincent, 1998, 2004) et par l'hyper-choix actuel de matériaux dans la construction de nouveaux objets. Comment ces pôles et leurs interactions sont-ils traités dans les formations ? sont-ils exploités de la même façon suivant les domaines d'enseignement (chimie, physique...) ? ces formations sont-elles basées sur un domaine d'enseignement spécifique ? comment les questions de pollution de recyclage, énergétiques sont-elles abordées dans ces formations ? apparaissent-elles comme des options ou s'agit-il d'une intégration ? sont les questions qui guident ce travail.

Pour répondre à ces questions le choix a été fait d'analyser le contenu des formations proposées dans les universités françaises, dont le titre comportait le terme de matériaux. Chaque formation a été exploitée du point de vue des objectifs déclarés, des différents enseignements décrits, du domaine d'appartenance ainsi que des spécialités des acteurs participant à la formation.

Cette analyse met en avant une forte spécialisation disciplinaire marquée par un domaine de base, le plus souvent chimie du solide ou physique du solide, et centrée soit sur un matériau, une famille de matériaux ou une

propriété particulière privilégiant alors des pôles différents. La prise en charge des questions environnementales ne sont pas toujours abordées et quand elles le sont, elles apparaissent majoritairement comme des options et traitent uniquement un point particulier tel que les matériaux pour l'énergie, la chimie verte, la chimie du végétal.....

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

approche-programme, modélisation, formation universitaire

Le projet MAPES- Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur

Doré, Sylvie, École de technologie supérieure (Canada); Basque Josianne, Téluq (Canada); Dubé Mario, Université du Québec à Rimouski (Canada); Guillemette, François, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Tardif Jacinthe, Université du Québec à Rimouski (Canada), Sylvie Viola, Université du Québec à Montréal (Canada); Ginette Dumont, Téluq (Canada)

Résumé

Dans cette communication, il sera question d'un projet de recherche en cours visant à modéliser le processus d'implantation de l'approche-programme dans des programmes d'études universitaires sur la base d'une recension d'écrits et de données recueillies sur le terrain auprès de différentes équipes l'ayant déjà implanté ou étant en voie de l'implanter dans des programmes offerts dans des universités québécoises. À terme, il donnera lieu à l'élaboration d'un guide et d'un site web.

A l'heure actuelle, peu d'écrits permettent de guider des équipes désireuses d'implanter cette approche dans leur programme. Et si la notion d'approche-programme a été encore peu explorée en mode présentiel sur campus, elle l'a été encore moins à distance. Le projet vise à combler ce vide. Il permettra d'explorer plusieurs questions importantes pour l'avenir de la formation universitaire : Comment développer, communiquer et partager la vision intégrée du programme aux étudiants et à l'ensemble de l'équipe du programme? Comment en assurer la pérennité? Faut-il repenser la formule « par cours » et la remplacer par une formule « par modules »? Comment exploiter le potentiel des TIC pour à la fois soutenir la démarche de conception des programmes et la mise en application des principes de l'approche ? Comment les mouvements des « ressources d'enseignement et d'apprentissage » (REA) et de la scénarisation pédagogique peuvent-ils contribuer à la mise en application de l'approche-programme?

Dans cette communication, les objectifs et la méthodologie du projet seront présentés. Nous tenterons de cerner avec les participants une définition et les principales caractéristiques de l'approche-programme.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

évaluation des apprentissages, enseignement collégial - pratiques collectives

Pratiques collectives en matière d'évaluation des apprentissages à l'ordre d'enseignement collégial au Québec

Bélanger, Danielle-Claude, École nationale de police du Québec (Canada); Tremblay, Katia, Collège de Maisonneuve (Canada)

Résumé

Au Québec, les collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) relèvent de l'enseignement supérieur et constituent un ordre venant s'insérer entre les études secondaires et universitaires. Un corps professoral distinct des autres ordres d'enseignement s'est constitué et a développé, au fil des ans, ses propres référents et ses propres pratiques.

Plus particulièrement, les croyances et les pratiques en évaluation des apprentissages demeurent un sujet de première importance. Les enjeux collectifs autour de la sanction des études, notamment les exigences d'équité dans l'évaluation, appellent une transformation des pratiques des enseignants comme intervenant dans une équipe vouée au programme d'études.

Dans le cadre d'une enquête par questionnaire menée auprès des enseignants du collégial, nous avons cherché à situer les croyances et les pratiques en évaluation des apprentissages selon leur proximité plus ou moins grande au regard de l'approche par compétences ou au regard des pratiques généralement reconnues en mesure et évaluation. Un corpus d'ouvrages québécois faisant autorité en la matière (Lasnier, 2000; Leroux, 2010; Scallon, 2004 et Tardif, 2006) constitue les repères théoriques présidant à l'élaboration des énoncés du questionnaire.

Les premiers traitements statistiques nous permettent de classer, par ordre de fréquence, un ensemble de pratiques soumises aux répondants, dont une série d'énoncés portant sur les pratiques collectives. La présentation aborde cette partie des données en établissant un portrait de la fréquence d'utilisation de différentes pratiques de nature collective à l'égard de l'évaluation. De plus, elle identifie les variables intervenantes (sexe, secteur,

expérience, formation, taille des cégeps) pouvant expliquer la variabilité dans les pratiques déclarées (stat. ANOVA).

Les résultats portent sur un échantillon de 761 enseignants du réseau collégial québécois ayant répondu au questionnaire à l'automne 2010. Les répondants, issus de diverses disciplines, proviennent de plus d'une douzaine d'établissements d'enseignement de taille différente, répartis sur l'ensemble du territoire québécois.

Le caractère innovant des résultats présentés dans cette communication a trait au fait de jeter un regard spécifique sur une problématique moins documentée en regard de l'évaluation des apprentissages.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

compétence, formation initiale, enseignement

Développer la compétence à communiquer à l'écrit et à l'oral en formation initiale des maîtres au Québec : un enjeu d'avenir pour l'enseignement

Goyette, Nancy, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Christian Dumais, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Résumé

Former les futurs enseignants pour qu'ils possèdent une qualité langagière adéquate est un défi de taille pour les universités québécoises. En effet, les États généraux de l'éducation (2001) déplorent que près de la moitié des étudiants s'inscrivant à un baccalauréat en enseignement ne possède pas les compétences langagières requises pour répondre au niveau de maitrise attendu par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). Pourtant, la compétence langagière écrite et orale fait partie intégrante du référentiel des douze compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001) qu'un futur enseignant doit développer pour obtenir son diplôme ainsi qu'un brevet d'enseignement qui lui permettra d'exercer la profession. C'est à partir de ce constat qu'une entente interuniversitaire adopta la création d'une épreuve unique de certification en français écrit (le TECFÉE) afin d'harmoniser et d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation du volet écrit de cette compétence, de valoriser la qualité de la langue française et de permettre aux futurs enseignants d'atteindre le niveau de compétence attendu. L'implantation de ce nouveau test depuis 2008 ne s'est pas fait sans heurt et le taux d'échec élevé a engendré la mise en place de différentes mesures d'aide dans quelques universités. Pour ce qui est du volet oral de cette compétence langagière, aucune mesure commune n'a été prise par l'ensemble des universités québécoises pour permettre son amélioration et son évaluation. Malgré cela, des moyens concrets ont été mis en place dans certaines universités québécoises. Cette communication portera donc un regard sur la situation vécue dans les universités québécoises en ce qui concerne l'articulation entre les pratiques d'enseignement et de formation d'une part, et, d'autre part, l'évaluation de cette compétence langagière. Il sera question de l'efficacité des mesures mises en place et des répercussions qu'elles auront au regard du développement de cette compétence dans le cheminement des futurs enseignants.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

Evidence-Based Practice, logopédie/orthophonie, recherche d'informations scientifiques probantes

Évaluation de savoirs et de savoir-faire en recherche d'informations probantes : étude exploratoire chez des étudiants en logopédie /orthophonie

Durieux, Nancy, Université de Liège (Belgique); Pasleau, Françoise, Université de Liège (Belgique); Maillart, Christelle, Université de Liège (Belgique)

Résumé

La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège (ULg) restructure progressivement ses enseignements selon une « approche orientée compétences ». Un référentiel de compétences en logopédie a été mis au point (Maillart, Grevesse & Sadzot, 2010) et de nouveaux dispositifs pédagogiques ont été conçus dont un module d'Evidence-Based Practice (EBP), centré sur la recherche d'informations probantes et destiné aux étudiants de 1er master en logopédie (4ème année d'un cursus scolaire de 5 ans). Cet enseignement vise spécifiquement la ressource « évaluation d'articles de recherche en vue d'une application à la pratique clinique » lié à la compétence « expertise » du référentiel.

La communication proposée a pour objectif d'évaluer l'intérêt et l'efficacité de ce module.

Un pré-test et un post-test, proposés aux étudiants au cours d'une même année académique, ont été utilisés pour objectiver la progression de leurs savoirs et savoir-faire. Le test Fresno (Ramos, Schafer, & Tracz, 2003), un outil anglophone validé pour l'évaluation de l'EBP en médecine, a été traduit en langue française et spécifiquement adapté à la logopédie.

Un deuxième post-test, différé, sera également réalisé afin d'évaluer si les étudiants sont capables de rechercher des informations pertinentes dans la littérature scientifique, de manière correcte et spontanée dans un contexte différent de celui des cours consacrés à l'EBP.

Une enquête a également permis de collecter des données concernant des facteurs susceptibles d'influencer le développement de ces aptitudes et de leur transfert, à savoir : la satisfaction des étudiants, leur perception de la pertinence du cours ainsi que la sollicitation éventuelle d'autres enseignants à la démarche en EBP.

Les résultats présentés porteront sur la capacité des étudiants à poser une question clinique structurée, à interroger des bases de données spécialisées et à évaluer la pertinence des résultats obtenus sur base de critères scientifiques. Les réponses à l'enquête nous permettront de vérifier si la méthode pédagogique choisie et l'organisation des activités sont adéquates.

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu de formation

compétences, stages, évaluation

Référentiels de compétences : de la conception à la mise en oeuvre

Gerbé, Olivier, HEC Montréal (Canada); Raynauld, Jacques, HEC Montréal (Canada); Téta Nokam, Nicole, Mati Montréal (Canada)

Résumé

Pour répondre à des problématiques d'assurance-qualité ou des conditions exigées par des organismes d'agrément, de plus en plus de programmes universitaires ont effectué le virage compétences. Selon Tardif (2006), une compétence est un « savoir-agir complexe prenant appuie sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». L'opérationnalisation d'une démarche compétence nécessite plusieurs étapes : i. la première concerne la conception des programmes et la visibilité de la progression attendue des étudiants tout au long de leur parcours; ii. la seconde concerne la réflexivité de façon à aider les étudiants à prendre une distance critique par rapport à leurs apprentissages; iii. la dernière est plus axée sur l'évaluation des compétences.

Si de nombreuses recherches ont permis de documenter et d'enrichir la compréhension de ces trois volets, les gestionnaires pédagogiques intéressés par le virage compétences sont aux prises avec des défis opérationnels important car peu d'outils adaptés sont disponibles. Les gestionnaires ont alors recours aux logiciels de bureautique usuels (traitement de texte, tableurs, courriel) car il existe peu d'environnements spécialisés en code source libre et beaucoup plus efficaces pour créer, partager et diffuser toutes les composantes d'un référentiel de compétences.

L'objectif de cette présentation est de faire la démonstration d'un outil flexible qui permet justement de créer des référentiels de compétences simples ou élaborés qui incluent possiblement des axes, des domaines, des compétences, des critères d'évaluation, des indicateurs, des échelles/niveaux/seuil, etc. Plusieurs exemples concrets de référentiels tirés de programmes en sciences infirmières et en informatique seront illustrés dans des

contextes d'utilisation variés comme la conception d'un cours ou d'un programme, les parcours réflexifs des étudiants dans des stages ou la mise-en- oeuvre d'une évaluation. Dans tous les cas, le recours à un environnement spécialisé simplifie grandement la mise-en- oeuvre d'un virage compétences.

Introduction

Le monde de l'éducation est révolutionné par les transformations rapides que subissent les sociétés (Bennett, 2000 ; Thomas Ewing, 2005). Face à la mondialisation, l'évolution et l'ouverture internationale du marché du travail, les universités doivent doter les étudiants non seulement de connaissances, mais surtout de compétences disciplinaires et transversales. Ainsi, Dwight et al. (2006) notent une révolution mondiale dans l'offre éducative au cours des trente dernières années. En effet, les différentes réformes des systèmes éducatifs (Belgique, Québec, États-Unis, France) et le développement des approches par compétences dans les programmes deviennent alors un enjeu non pas national, mais sociétal pour préparer des étudiants à réussir leur insertion et assurer leur devenir professionnel (CEC, 2008).

Cependant, dans une approche par compétences, quelle question doit-on se poser ? Doit-on s'attarder sur la définition des compétences ou se demander qu'est-ce qu'agir avec compétences dans le champ professionnel qui nous concerne? Si une définition du concept est essentielle à la compréhension de la notion de compétence, nous ne nous attarderons pas sur cette dernière. En effet, nombre d'auteurs ont déjà étudié cette question et proposent des définitions précises (Oiry et d'Iribarne, 2001, Paquay, 2002, Perredoud, 1005, 2001, Scallon, 2004). Parmi celles-ci, nous avons retenu celle de Jacques Tardif (2006) qui nous semble essentielle. Ce dernier aborde les notions de complexité, de type de ressources et de contexte indispensable à la définition d'une compétence qu'il définit comme un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille situations ».

Cette définition présuppose que la compétence d'un étudiant pourrait être déterminée à partir de l'observation des actions, des procédés et des décisions prises par ce dernier pour résoudre des problèmes dans un ensemble de situations. Selon Le Bortf (2005), agir avec compétences regroupe d'autres conditions, telles que la motivation de l'étudiant, les contraintes de l'environnement et le processus de l'action à effectuer. Savoir agir avec compétences signifie alors être capable de résoudre un ensemble de situations « professionnelles », constitué d'activités clés auxquelles sont associés des critères de réalisation souhaitables (formulés au gérondif, ex. en faisant, en lisant…).

Le but de cet article est de discuter des différents concepts liés à l'approche par compétences, et de présenter une piste de réponse aux questions de l'opérationnalisation de ces concepts dans un environnement intégré. Cet outil flexible permet justement de créer des référentiels de compétences simples ou élaborés qui incluent possiblement des axes, des domaines, des compétences, des critères d'évaluation, des indicateurs, des échelles/niveaux/seuil, etc. Plusieurs exemples concrets de référentiels tirés de programmes en sciences infirmières et en informatique seront illustrés dans des contextes d'utilisation variés comme la conception d'un cours ou d'un programme, les parcours réflexifs des étudiants dans des stages ou la mise-en-oeuvre d'une évaluation.

La première section de cet article aborde la problématique des compétences tandis que la deuxième s'intéresse à son opérationnalisation et présente brièvement un outil développé à MATI Montréal. Nous terminons par décrire quelques applications possibles.

Problématique

Les universités doivent non seulement préparer les étudiants à agir avec compétences, à mobiliser une combinaison de ressources dans des situations variées, complexes et significatives, mais aussi développer des activités permettant aux étudiants de réfléchir sur leurs apprentissages et leurs compétences. En effet, il est

essentiel de développer chez les étudiants des capacités d'analyse et de synthèse. Ce processus réflexif leur permet de verbaliser et de transférer leurs compétences et agir dans différentes familles de situations.

Il s'agit ici de comprendre trois problématiques importantes reliées à l'opérationnalisation d'une démarche systématique dans l'approche par compétences.

– La première concerne la conception des programmes. À savoir, comment donner une certaine visibilité au parcours d'apprentissage du programme ? Plus précisément comment rendre visible la progression attendue des étudiants tout au long du programme. Selon Le Bortf (2005), cette visibilité motive les étudiants et donne un sens aux efforts à fournir dans le cadre de leur formation;
– La seconde concerne davantage l'accès aux activités et outils pouvant aider les étudiants à prendre une distance critique par rapport à leurs apprentissages. Comment offrir à l'étudiant un outil favorisant sa réflexion sur le développement de ses compétences ?
– La dernière est plus axée sur l'évaluation des compétences. En effet, une fois les compétences définies et rendues visibles, comment les évaluer ?
En réponse à ces questions, certains outils peuvent aider à la fois les établissements, le personnel et les étudiants. Ces outils incluent de manière non-intégrée, l'élaboration d'un référentiel de compétences, d'un portfolio et de formulaires d'évaluations des compétences.

Le référentiel de compétences permet de concevoir un programme ; ce programme est constitué d'un ensemble de cours où l'étudiant chemine vers des objectifs terminaux (compétences à atteindre). Ce parcours progressif est composé d'un ensemble d'activités pédagogiques disciplinaires et transdisciplinaires (cours, travaux pratiques, projets intégrateurs, recherches, stages...) dans lesquels sont définis des objectifs intermédiaires pour atteindre les compétences souhaitées en fin de parcours.

Le portfolio est une « collection réfléchie de travaux de la part d'un étudiant, une sélection qui démontre ses efforts, ses progrès et ses réussites » (Tardif, 2006). Plus qu'un assemblage de pièces, cet outil offre aux étudiants un espace leur permettant de prendre un recul critique par rapport à ses apprentissages, ses ressources, la façon de mobiliser ses dernières et la construction de ses compétences. Tout en laissant place à la réflexion, le portfolio peut avoir une fonction évaluative à deux niveaux (l'évaluation des compétences et/ou de la progression d'un étudiant et une aide à l'évaluation d'un programme) et une fonction de présentation (vitrine des compétences de l'étudiant).

Du concept à l'opérationnalisation

Axé sur le développement des compétences tout au long de la vie et non sur un curriculum, le concept de compétences est de plus en plus utilisé dans les universités pour établir la liste des objectifs intermédiaires (savoirs, savoirs faire et savoirs agir à acquérir et à développer par les étudiants). Issus du domaine de la formation professionnelle d'entreprise (référentiels métiers) pour définir les compétences requises d'un employé, les référentiels permettent aujourd'hui d'évaluer les compétences acquises par les étudiants tout au long de leur formation. C'est-à-dire, les apprentissages intégrés par les étudiants au sein d'une formation, les compétences professionnelles et personnelles (extra-académiques) développées par ces derniers. Cette section explique comment peut être pensé et mis en œuvre l'approche par compétences au sein d'un établissement. Elle présente comment un environnement intégré peut aider aussi bien à la formulation des compétences, à l'élaboration du référentiel, à la démonstration de l'acquisition et à l'évaluation des compétences ; et bien sûr accompagner la pratique réflexive des étudiants sur le développement de leurs compétences et leur cheminement.

Le concept

Le concept de référentiel s'applique à diverses situations ; les plus couramment référés sont les référentiels métiers, les référentiels formations et les référentiels compétences, qui énoncent des séries de compétences demandées dans le cadre d'une formation (Parent F. et al., 2006).

Un référentiel est avant tout une liste de conditions à satisfaire en regard d'une attente globale. Il est donc représentatif d'une situation jugée souhaitable. Son concept de liste de conditions à satisfaire est extrêmement général et insuffisant. En effet, le référentiel doit être construit de manière structurée pour donner une forme commode et cohérente à cette série de conditions à satisfaire. Ainsi, le référentiel sert plus précisément à donner, à un moment déterminé, des points de repère précis et consensuels. C'est un document évolutif et transparent, partagé par les personnes concernées. Il est donc essentiel d'avoir à l'esprit ce phénomène de transformation et de partage; lors de la conception du référentiel, le concepteur doit avoir à l'esprit que ce document peut être utilisé comme un guide. Il doit laisser la possibilité aux utilisateurs de s'inspirer des différents profils de sortie des étudiants issus du référentiel de compétences d'un programme, se les approprier et définir les objectifs d'apprentissage de son cours de façon congruente (Nagels M. et M. Le Goff M, 2008, Prégent et al., 2009). Le tableau 1 présente une synthèse des buts et des finalités du référentiel de compétence.

La structuration d'un référentiel de compétences

Un référentiel de compétences se présente sous la forme d'une liste, énumérant et précisant l'ensemble des compétences, des aptitudes requises pour remplir une tâche, exercer une fonction, un métier, etc.

Dans un cadre pédagogique, ce référentiel sert à lister et à décrire toutes les compétences à développer par l'étudiant à travers ses différents cours et situations d'apprentissage (stages, projets intégrateurs) tout au long de sa formation. C'est la trame de fond du plan d'un cours, l'enseignant s'y réfère pour articuler son cours en fonction du sens qu'il veut lui donner. Le référentiel de compétences ne vise donc pas à décrire la totalité des activités et des tâches d'un étudiant. Il permet plutôt de définir au sein des cours qui composent un programme, les compétences qui sont la marque du développement des habiletés que les étudiants devront acquérir au cours d'une formation. Pour ce faire, nous avons répertorié huit caractéristiques essentielles pour l'élaboration d'un référentiel de compétences. Ces caractéristiques doivent être définies de manière hiérarchique comme représentées dans la figure 1.

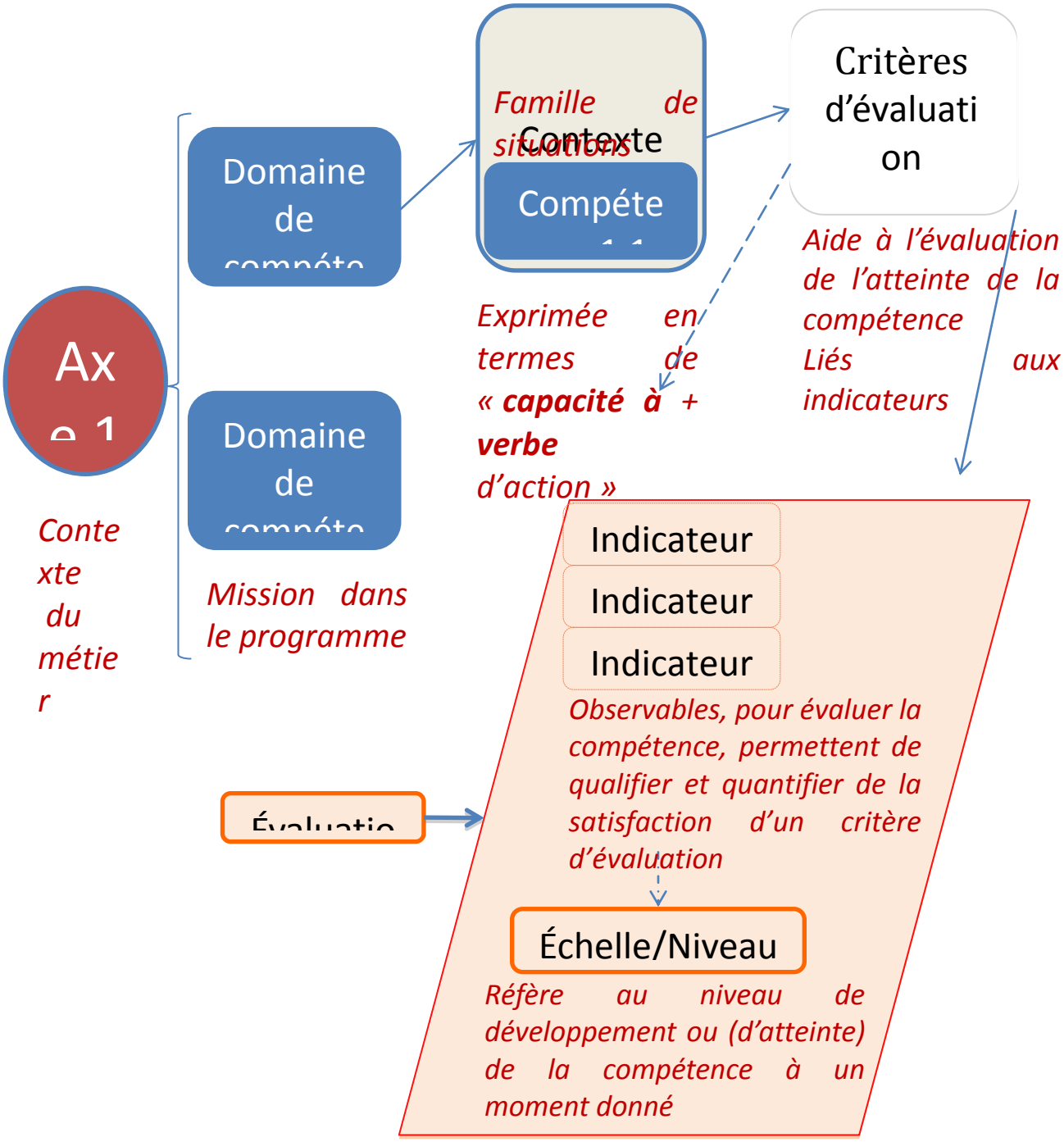


Figure 5. Représentation des caractéristiques d'un référentiel de compétences.

– Axe de la compétence (contexte du métier). Caractérise les compétences générales qui sont liées à l'exercice d'un métier.
– Domaine de compétence (mission dans le programme). Ensemble des compétences liées à la mission dans le programme de formation (regroupe différentes compétences).
– Compétence (exprimée en termes de capacité à…+ verbe d'action). De manière générale, nous pensons qu'une compétence peut être associée à un comportement ou action observable et mesurable, reproductible au fil du temps, issue de la mise en œuvre pertinente et volontaire d'un ensemble de savoirs et d'aptitudes permettant d'atteindre un résultat défini dans un contexte donné.
– Contexte d'acquisition de la compétence. La compétence réfère à un savoir-agir dans une situation réelle en présence d'un ensemble de variables contextuelles. Toute action ou pensée est située dans un contexte. La compétence se développe, se déploie et s'évalue à partir d'une action en contexte réel, regroupant un l'ensemble de contraintes non contrôlées. La personne compétente fait appel à des ressources et les mobilise en contexte d'action.
– Critères (d'évaluation de la compétence). Points de repère pour uniformiser le processus de notation. Simon et Forgette-Giroux (2001) définissent un critère comme la « caractéristique d'une dimension, d'une performance, d'un produit ou d'une réponse élaborée pouvant prendre différentes valeurs ». Dans le cadre de l'évaluation des compétences, les critères servent à apprécier et juger le degré de maîtrise d'une compétence. Ces derniers doivent être en lien avec les indicateurs. Il est important de privilégier les échelles descriptives (ou *Rubrics*), où les jugements sont exprimés en cotes chiffrées (exemple, A, B, C, D) et chaque cote est associée à une échelle d'appréciation. (Scallon, 2004 ; Tardif, 2006).
– Indicateurs (observables pour évaluer la compétence). Les indicateurs de développement d'une compétence servent à rendre compte de la progression et à différentier sans ambiguïté les niveaux de développement de l'étudiant. Ils doivent être exclusifs afin de soutenir la discrimination entre les différentes étapes et sont constitués de critères d'évaluation (aide à l'interprétation et au jugement) relatifs à une compétence donnée. Ils permettent dévaluer la compétence, c'est à dire de déterminer le niveau de progression observable et la manière donc se manifeste cette compétence.
– Niveau d'atteinte de la compétence. La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe. Le niveau d'atteinte de la compétence sert à déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne à une étape donnée. En effet, il ne sera jamais demandé à un étudiant en première année de maîtriser les compétences d'un étudiant en fin de parcours. En effet, non seulement l'étudiant mobilise des savoirs, des attitudes et des stratégies différentes pour exécuter de tâches précises ; mais surtout, il développe à des niveaux de maîtrise différents, selon qu'il est débutant ou plus expérimenté, un ensemble de compétences.

L'opérationnalisation : un outil de saisie d'un référentiel de compétences

Les référentiels de compétences sont le plus souvent saisis et diffusés dans des fichiers WORD ou PDF. Cette façon de faire complique la mise-à-jour et l'opérationnalisation des référentiels de compétences dont les différents éléments doivent être recopiés, opérations fastidieuses et sujettes à des erreurs. La disponibilité d'un outil WEB pour la création, la gestion et la diffusion d'un référentiel offre des avantages qui pourraient inciter une utilisation plus fréquente d'une telle approche. Gerbé et al. (2009, 2011) ont développé WAD, un outil générique permettant d'organiser sous forme d'arbre les éléments et les contenus d'une structure d'information pédagogique (référentiel de compétences, programme, cours, portfolio, etc.). Dans le cadre d'un référentiel de compétences, un responsable pédagogique peut donc utiliser cet outil pour présenter les différents éléments d'un référentiel en préservant tous les aspects sémantiques. La figure 2 montre un écran de l'outil WAD illustrant un volet du référentiel de compétences pour la formation des infirmières du programme de sciences infirmières de l'Université de Montréal.

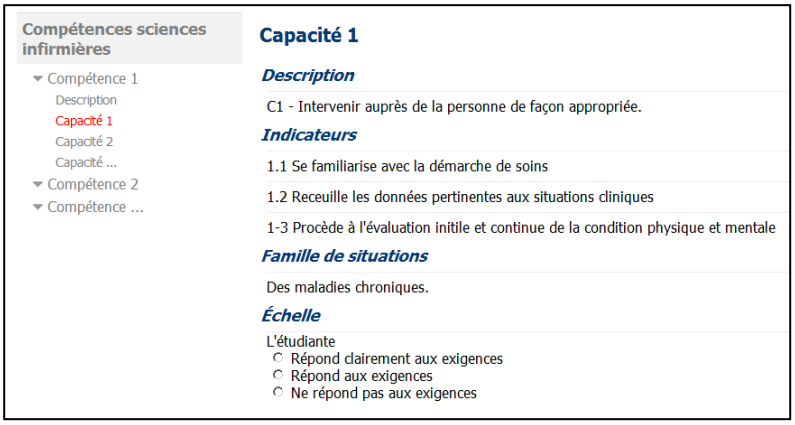


Figure 2. Référentiel des infirmières construit avec l'outil WAD.

Ce référentiel suit de près la structure évoquée à la figure 1. Le référentiel de compétences (Axe) est décomposé en compétences (Domaine), en capacités (sous-compétences), en indicateurs (Indicateurs) et en échelle (échelle). Le référentiel des infirmières spécifie aussi le contexte d'évaluation d'une compétence qu'il associe à une famille de situations. La figure 2 est aussi une illustration de la structure du modèle abstrait de la figure 3. Cette approche modèle sur laquelle repose l'outil WAD permet sa généricité et sa capacité à représenter la plupart des référentiels de compétences, quelle que soit leur organisation.

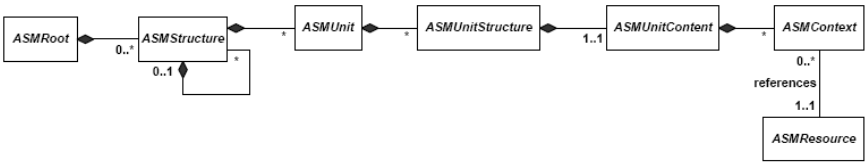


Figure 3. Représentation de la structure du modèle abstrait.

Le noeud AMSRoot est la racine de l'arbre et représente le référentiel de compétences. Un noeud AMSStructure est un élément structurel permettant d'organiser des unités (AMSUnit) ou d'autres structures. Dans notre cas, les nœuds AMSStructure correspondent aux compétences. Un noeud AMSUnit est une unité sémantique de la structure et par convention, chaque AMSUnit correspond à une page Web. Dans notre cas, les capacités (sous-compétences) sont des noeuds ASMUnits. On peut aussi incorporer un noeud AMSUnitStructure qui sert à organiser le contenu d'une unité donnée (non illustré dans la figure 3). Dans notre cas, les nœuds ASMUnitStructure correspondent aux éléments Description, Indicateurs, Familles de situation et Échelles de la ASMUnit Capacité 1 de la Figure 2. Un noeud AMSResource représente une ressource comme un texte (liste des capacités), un fichier ou un formulaire (éléments de l'échelle d'évaluation). Un noeud AMSContext représente le contexte d'utilisation d'une ressource comme par exemple un tag sémantique qui donne de l'information sur la nature de la ressource. Un noeud AMSUnitContent a pour but de regrouper des éléments possédant des traits sémantiques communs et a une utilité informatique. Les lecteurs intéressés sont invités à consulter Gerbé et Raynauld (2009, 2011) pour une description plus détaillée du modèle.

La figure 4 illustre un autre référentiel de compétences tiré du Référentiel européen des compétences informatiques version 2.0

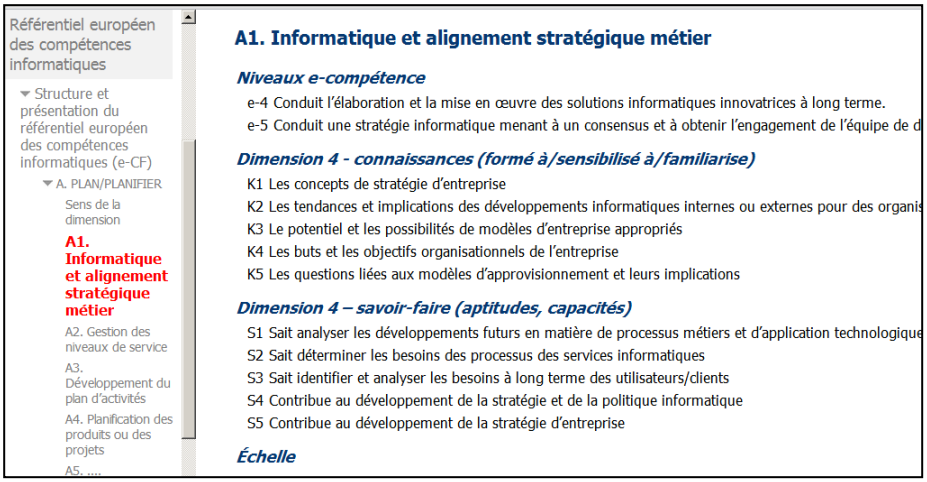


Figure 4. Référentiel des e-compétences en informatique.

(Cen, 2010). Ce référentiel est structuré en plusieurs dimensions qui sont captées sans difficulté par l'outil. La dimension 3 (illustrée par A. Informatique et alignement stratégique métier) correspond aux capacités du référentiel des infirmières tandis que la dimension 4 est équivalente aux indicateurs.

Utilisation des référentiels

Une fois formalisés, les référentiels de compétences peuvent être réutilisés dans de nombreux contextes comme dans des approches programmes pour la création de syllabi de cours. Les organismes d'agrément demandent de plus en plus aux universités de développer des grilles détaillées liant les différents cours aux compétences qui leur sont assignées (Gerbé et al, 2010). L'utilisation d'un environnement Web de saisie des compétences simplifie grandement ce type d'opération.

Les portfolios d'apprentissage et de suivis de stages sont aussi un terrain propice pour l'utilisation des référentiels. Dans le cadre d'un stage, les étudiantes du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de la Faculté de l'éducation de l'Université de Montréal doivent procéder à plusieurs auto-évaluations selon un référentiel de compétences développé par le Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports (2001). Plus spécifiquement, l'environnement de suivi développé repose sur une douzaine de compétences et plus d'une soixantaine d'indicateurs. Le recours à un environnement Web pour la manipulation du référentiel s'est avéré essentiel à la bonne marche du suivi (Rondeau et Gerbé, 2012).

Conclusion

La revue Éducation & Formation a consacré son numéro de décembre 2011 au développement et à l'évaluation des compétences (Deschryver et Charlier, 2011). Il ne fait pas de doutes que ce type d'approche sera de plus en plus utilisé dans les programmes universitaires. Pour favoriser la mise-en-œuvre la plus harmonieuse possible, il faut bien sûr développer une meilleure compréhension de cette approche, autant de façon conceptuelle que pratique, mais il faut aussi développer des outils opérationnels pour ne pas surcharger inutilement de travail les concepteurs de programme, les enseignants, les tuteurs et les étudiants. Des outils WEB de création et de gestion de référentiels comme celui présenté ici facilitent leur compréhension et leur diffusion et contribuent ainsi à faciliter une transformation nécessaire des pratiques universitaires à ce nouveau paradigme.

Bibliographie

Bennet, F. (2000). The Inevitable Revolution in Education. http://www.cris.com/~faben1/inevitable.shtml (consulté le 20/04/2011).

Cadre européen des certifications (2008). Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC), Communautés européennes.

CEN (2010). European e-Competence Framework 2.0. http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/6068_EUeCF2.0CWAPartIFR.pdf.

Deschryver,N. & Charlier, B. (2011). Introduction - Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur : réflexions et pratique. Éducation & Formation, e-296, 9-11.

Faculté des sciences infirmières (2010). Référentiel de compétences- Baccalauréat en sciences infirmières, Miméo, Université de Montréal.

Gerbé, O., Raynauld, J. & Camarero, R. Learning Outcomes in a Model-Based Approach to Curriculum Design. The Fifth International Conference on Internet and Web Applications and Services (ICIW 2010), Barcelone, Espagne.

Gerbé, O. & Raynauld, J. (2009). An Open Syllabus Model, ED-MEDIA 2009--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, Honololu, U.S.A.

Gerbé, O., Raynauld, J., Dinh, Thi-Lan-Anh & Kerhervé, Brigitte. (2011). From Models to Webapps. SITIS 2011 : The 7th International Conference on Signal Image Technology and Internet Based Systems, Dijon, France.

Dwight H. P., S. Radelet & Lindauer, D. L. (2006). Economics of Development (6th edition), New-York: W.W. Norton & Company.

Le Boterf G. (2005). Ingénierie et évaluation des compétences. Editions d'Organisation (3ème ed.), Paris.

Ministère de l'Éducation. (2001). La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec, Québec.

Nagels. M. & Le Goff M. (2008). Des référentiels de compétences innovants : quelle appropriation par les enseignants ? Dans Télécom Bretagne, Actes du Vème colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives. Brest: Télécom Bretagne, ENESIETA, Ecole navale, Université de Bretagne occidentale.

Parent F., Lemenu D., Lejeune C., Baulana R., Komba D., Kahombo G. & Coppieters Y. (2006). Présentation du référentiel de compétences infirmier en République Démocratique du Congo dans le cadre du renforcement des ressources humaines en santé. Santé Publique, 18(3):459-73.

Paquay L. (2002). L'évaluation des compétences : nécessités, facettes, questionnements. Dans L. Paquay, G. Carlier, L. Collès & Huynen, A-M. (Eds), L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et Fondements, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, pp. 11-18. http://www.i6doc.com.

Perrenoud P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? Pédagogie collégiale, 9 (1).

Perrenoud P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Université de Genève, Genève. (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teach ers/perrenoud/php_main/php_2001/20 01_33.html).

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme: Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours. Montréal: Presses Internationales Polytechnique.

Oiry E & d'Iribarne A. (2001), La notion de compétences : continuités et changements par rapport à la notion de qualification. Sociologie du travail, 43, 49-66.

Rondeau, M. & Gerbé, O. 2012. Projet: Profil de développement des compétences professionnelles, Colloque sur les systèmes pédagogiques intégrés, ACFAS, Montréal, Canada.

Scallon G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles ; De Boeck Université.

Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (2001). Notation du rendement des élèves à partir de tâches complexes de performance: recension des écrits. Rapport soumis au Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Tardif J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal. Chenelière Education.

Thomas Ewing E. (2005). Revolution and Pedagogy: Interdisciplinary and Transnational Perspectives on Educational Foundations. Ed. E. Thomas Ewing. Palgrave Macmilla

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu de formation

entrepreneuriat social, compétences entrepreneuriales, travail de groupe

L'enseignement de l'entrepreneuriat social pour le développement d'attitudes et de compétences entrepreneuriales chez les étudiants

Zitouni, Sarra, Institut Supérieur des Études Technologiques de Charguia (Tunisie); Belcadhi, Molka, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

Résumé

La culture entrepreneuriale est une matière introduite, sur trois semestres, dans toutes les licences fondamentales et appliquées du système universitaire tunisien. Dans ce cadre, l'entrepreneuriat social représente la continuité du premier module de la culture entrepreneuriale à travers lequel l'étudiant s'est familiarisé avec la notion d'entrepreneuriat et a, probablement, développé un intérêt à vivre et à mener à terme un projet. L'entrepreneuriat social renvoi à « l'ensemble des activités et des processus pour créer et soutenir la valeur sociale en utilisant des approches entrepreneuriales et innovantes et en tenant compte des contraintes de l'environnement externe » (Brouard, Larivet et Sakka, 2010).

Dans l'enseignement de ce module, nous adoptons une démarche de projet qui permet la finalisation de l'acte de l'apprentissage à travers lequel l'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation des compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation (HUBER,1999).

A cet effet, le présent module représente une occasion pour développer, chez l'étudiant, une attitude et des comportements entrepreneuriaux et, éventuellement le désir de renouveler sa réussite dans un contexte plus complexe de la création des entreprises.

Le travail mené par les étudiants évolue en cinq phases:

- Définition du projet entrepreneurial
- Planification du projet entrepreneurial
- Suivi de la mise en uvre du projet
- Proposition de la production réalisée au public cible
- Evaluation de la démarche suivie et des résultats réalisés

Nous mentionnons qu'une approche de coaching pédagogique est adoptée dans l'enseignement de ce module et qu'une adaptation a été faite pour les étudiants poursuivant une formation à distance.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu d'alternance

pratique atypique, rupture sociale

L'université lieu d'alternance : Université de la Rue

Douville, Lyne, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Daigneault, Michel, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Malchelosse, Philippe, Point de Rue (Canada); Elianne Desautels, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

L'intervention auprès des personnes en situation de rupture sociale représente un défi croissant pour l'ensemble des citoyens. Les professeurs Michel Daigneault et Lyne Douville se joignent à Philippe Malchelosse, Directeur de Point de Rue, et postulent que le problème dans l'intervention auprès des personnes en situation de rupture sociale n'est pas celui de l'une ou l'autre des organisations mais le symptôme d'un enjeu plus grand, soit la capacité à former et encadrer des étudiants dans une pratique hors mur. Plusieurs constats sont évoqués et validés par les partenaires des deux organisations dont, entre autres, la présence de stagiaires qui ne purent compléter leurs stages faute de démontrer le savoir-être et les attitudes nécessaires pour rencontrer les gens en situation de rupture sociale. Les échecs mutuels des deux organisations motivent alors la mise en place d'une idée novatrice, l'Université de la Rue.

Ce projet s'inscrit directement dans un travail soutenu à/sur l'*empowerment* pour faire un bon usage des ressources et des opportunités de chacun. La Fondation McConnell a retenu ce projet comme un exemple de partenariat communauté-université au Canada (Cameron, 2010). En mai 2008, un comité provincial d'experts (milieu/université) se charge du volet formation en développant, implantant et assurant le suivi d'un 1e microprogramme québécois en travail de rue. Les dispositifs diffèrent du cadre traditionnel et les relations interprofessionnelles sont égalitaires. Le rapport aux savoirs et à la formation des étudiants sont inversés : le professeur universitaire devient apprenant d'une nouvelle pratique et témoigne des savoirs des gens du milieu.

En conséquence, les conditions, les besoins particuliers du contexte universitaire et du milieu de pratique et les défis présents sont gérés selon un équilibre optimal et dynamique pour créer un terrain collectif. Cette démarche rend compte des processus et paradoxes de l'apprentissage social.

Mots clés : empowerment, apprentissage social, rupture sociale.

Introduction

Depuis quelques années, nous assistons à un ralentissement de l'économie à l'échelle mondiale. En 2011, les Nations Unies estiment que mondialement, il y a un déficit de 64 millions d'emplois pour les pays développés (ONU, 2011). Dans un contexte semblable, on assiste à la complexification ainsi qu'à l'émergence de phénomènes sociaux dont l'itinérance.

Au Québec, on remarque une diversification et également une augmentation du phénomène d'itinérance. Malgré les efforts pour prévenir et réduire les impacts liés à ce phénomène davantage complexe, les personnes en situation de rupture sociale présentent de plus en plus de problèmes persistants et concomitants de santé physique et mentale, de judiciarisation, de dépendance à l'alcool et aux drogues.

Il est difficile de recenser le nombre exact de personnes en situation de rupture sociale dû à l'instabilité caractérisant leur condition. Dans la région trifluvienne, on note une augmentation des demandes d'aide, notamment au Centre le Havre, hébergement pour personnes en situation d'itinérance, où le taux d'occupation moyen était de 120% de mai à septembre 2011 (Simard, 2011). C'est également le constat de Point de Rue, organisme de travail de rue qui se voit contraint d'augmenter significativement ses services en fonction des besoins grandissants dans la communauté. Les données relatives à la fréquentation du centre de jour indiquent que le nombre moyen des personnes rejointes quotidiennement est passé de 11,7 en 2003 à 63,6 en 2010 (Malchelosse, Côté, Bois, Lecours, & Gauthier, 2010).

Il est donc primordial de réduire le phénomène de rupture sociale et de favoriser la participation de ces individus en impliquant la communauté.

Problématique

Tel que défini dans le plan d'action interministériel en itinérance 2010-2013, la rupture sociale est «un processus de désaffiliation qui se traduit chez la personne par une multiplication de ruptures, d'impasses et de difficultés propices à la dégradation des liens sociaux et dont l'aboutissement est la rue» (Gourde & Paquette, 2009: p. 15). Son origine peut provenir de multiples facteurs sociaux et individuels. Cette situation instable que

vit la personne, est caractérisée par une grande précarité et la rend ainsi vulnérable à intégrer davantage une dynamique de désaffiliation.

La pratique en travail de rue a émergé de l'incapacité des partenaires des réseaux publics, parapublics et communautaires à rejoindre les gens les plus exclus de nos communautés afin d'intervenir efficacement auprès de ces personnes en situation de rupture sociale. Le travail de rue devient un moyen par lequel les personnes se trouvant dans cette situation peuvent bénéficier d'un *lien significatif dans le respect de leurs choix, de leurs valeurs et de leur rythme*.

Des enjeux limitent l'essor de la pratique du travail de rue au Québec. Actuellement, les organismes communautaires en travail de rue sont sous-financés et se trouvent ainsi en difficulté en ce qui a trait au recrutement du personnel compétent qui puisse exercer le travail de rue. Les jeunes universitaires semblent incapables d'intervenir adéquatement dans ces situations hors mur.

La formation universitaire offerte en psychoéducation n'est pas adaptée au travail de rue, par la difficulté de former les étudiants au niveau du savoir-être, par la méconnaissance du corps professoral sur la mouvance des réalités des personnes en situation de rupture sociale et par l'enseignement des interventions préconisées en établissement. Il existe également un écart important entre les exigences de la recherche subventionnée, les réalités des gens de la rue et les besoins des milieux en travail de rue.

En réponse à ces enjeux, l'Université de la Rue (UdR) est créée. Ce partenariat entre l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'organisme Point de Rue s'adresse à une double problématique en lien avec la rupture sociale : la pratique émergente du travail de rue destinée à une population mal desservie et le manque de ressources pour répondre aux besoins de cette population. Ce carrefour université-communauté évolue autour de 3 axes interdépendants : la formation, l'intervention et la recherche. L'axe formation provient de l'intérêt de l'UQTR à former efficacement les futurs intervenants auprès des personnes en situation de rupture sociale. L'axe intervention est issu des besoins du milieu œuvrant auprès de ces personnes. Finalement, l'axe recherche découle des deux autres axes par la collaboration et le désir d'innovation. En agissant sur ces 3 axes, l'UdR souhaite ainsi devenir un modèle de référence de collaboration université-milieu au Québec et une plaque tournante d'expertise en intervention-terrain auprès des personnes en situation de rupture sociale, tout en contribuant activement à la reconnaissance professionnelle et sociale de la pratique québécoise en travail de rue.

Cadre de référence

L'empowerment et la participation sociale sont des stratégies utilisées mondialement afin de diminuer la pauvreté et enrayer l'exclusion sociale (Tsey, Harvey, Gibson, & Pearson, 2009). L'UdR privilégie cette approche avec ses partenaires afin d'harmoniser les relations entre les personnes exclues et la communauté.

Définition de l'empowerment

L'empowerment peut se définir comme un «processus de renforcement mutuel des individus et des communautés ou groupements locaux dont ils sont membres» (Vanderhulst, Caubergs, Peeters, & Marleyn, 2003: p.1). Malgré les nombreuses les définitions de l'empowerment, elles partagent des éléments communs. De ces éléments se trouvent le renforcement du sentiment de compétence personnelle et de l'estime de soi (Rodwell, 1996), ainsi que le développement du sens de la responsabilité, de l'autonomie et de l'autodétermination, tout en remettant à l'individu la liberté de faire ses propres choix (Jönsson, 2010, Askheim, 2003, Finfgeld, 2004).

L'empowerment suggère également que les individus acquièrent la capacité de fixer et d'atteindre des buts en y mettant les efforts nécessaires (Zimmerman, 1995). Ils sont capables de s'engager dans une démarche de changement (Zimmerman & Rappaport, 1988) et font preuve davantage d'initiatives (Christens, Peterson, & Speer, 2011). Les individus ont la perception qu'ils reprennent du pouvoir sur leur vie.

Appliquée à la rupture sociale, l'empowerment renvoie à l'idée d'appartenir à un réseau social et de retrouver une identité unique à l'intérieur d'une communauté en s'adonnant à des activités significatives et satisfaisantes (Vanderhulst et al., 2003). L'individu peut ainsi rééquilibrer son rôle dans la société et se réapproprier un sentiment de pouvoir sur sa vie (McCubbin et al., 2010).

Processus d'empowerment

L'empowerment agit sur deux grandes dimensions. La dimension individuelle inclut la perception de contrôle que l'individu a sur sa vie, l'estime de soi et l'acquisition de connaissances et de compétences. Quant à la dimension structurelle, elle implique la notion de relations sociales, soit les tensions ou les conflits (Askheim, 2003).

Ainsi, l'empowerment influence un nombre considérable de caractéristiques internes et externes chez l'individu qui s'engage dans une telle démarche. Certains facteurs, indéniablement, déterminent ce pouvoir d'influencer (Vanderhulst et al., 2003). On n'a qu'à penser à la compétence des leaders en place, ils doivent sans équivoque générer une perception de confiance chez les individus et les habiletés concernant le travail à effectuer doivent être développées pour générer une bonne qualité de travail. La capacité de négociation est également essentielle afin d'être en mesure de faire des compromis avec les partenaires et d'ordonner les priorités. Enfin, il faut une bonne capacité de mobilisation pour influencer les individus à s'engager dans une démarche d'empowerment.

Apprentissage social

Les études démontrent que le processus d'empowerment ne peut s'effectuer que s'il y a participation sociale auparavant (Longpré, Forté, O'Doherty, & Vissandjée, 1998). En effet, l'intégration sociale passe d'abord par la participation. Un individu en situation de rupture sociale ne peut s'intégrer à une activité, comme le travail, s'il n'y participe pas. Par la participation, l'individu pourra expérimenter de nouvelles stratégies pour atteindre les buts qu'il se sera préalablement fixés (Zimmerman & Rappaport, 1988). Son sentiment d'efficacité personnel doit être auparavant renforcé et pour ce faire, des occasions propices à cette forme de renforcement doivent être créées (Vanderhulst et al., 2003). C'est en générant un équilibre entre ces éléments, que le climat d'apprentissage est optimal pour l'individu.

Il existe cinq processus sur lesquels s'appuie l'apprentissage social (Vanderhulst et al., 2003). Ces processus sont interreliés, ils évoluent de façon dynamique et peuvent offrir à la fois un moyen d'évaluer l'engagement et le développement des capacités d'un individu impliqué dans ce processus. Le processus d'action consiste en la définition d'objectifs et la planification des ressources requises. Le processus de l'apprentissage social repose sur la réflexion, la méditation. Suite à cette remise en question, la responsabilité des choix antécédents incombe à l'individu qui par la suite aura à prendre d'autres décisions (Zimmerman & Rappaport, 1988). Le troisième processus est celui de la communication, du dialogue, et permet à l'individu de sortir de l'isolement en ciblant les bonnes sources d'informations qui lui serviront à faire des choix éclairés. Le processus de la négociation et la collaboration/coopération amène l'individu à s'ouvrir au point de vue de l'autre. Il apprend également à gérer des conflits de façon efficace. Le cinquième et dernier processus est celui de l'appartenance au groupe, de la concorde et de l'entente au sein d'un groupe. C'est à l'intérieur de ce processus que l'individu peut se reconnaître comme un être social.

L'apprentissage social est donc utile dans une démarche d'empowerment en regard du renforcement qu'il offre à plusieurs niveaux et donc, dans une telle démarche, les individus se trouvent interreliés dans un partage de ressources où la collaboration est encouragée (Longpré et al., 1998).

Objectifs

Les objectifs fixés par l'UdR s'articulent autour des 3 axes, soit l'axe formation, l'axe intervention et l'axe recherche.

Axe formation

Cet axe a pour objectif avant tout de soutenir le microprogramme et éventuellement un certificat en travail de rue et de proximité offert à l'UQTR, créé sous l'initiative de l'UdR. Il est tout aussi important d'assurer la reconnaissance sociale et professionnelle en travail de rue et de proximité et ainsi préserver l'expertise de travailleurs de rue expérimentés. L'UdR veut favoriser le transfert des connaissances des milieux de pratique en travail de rue et de proximité en supportant l'expertise des organismes en travail de rue ou encore en créant des liens internationaux entre les programmes de formation existants.

Axe intervention

Les efforts sont consacrés, à l'intérieur de cet axe, au soutien des pratiques innovatrices en travail de rue et de proximité. Ce soutien s'exerce par la sollicitation de partenaires financiers privés pour le financement. L'axe intervention a également l'ambition de favoriser et de consolider le réseautage entre les praticiens terrain et les acteurs concernés du milieu.

Sachant que la participation sociale est un précurseur à l'empowerment, il est important de développer des interventions axées sur celle-ci (Christens et al., 2011). C'est pourquoi un projet conjoint UdR et Point de Rue, soumis à la Fondation McConnell et présentement en développement, soutient l'apprentissage social par l'empowerment des jeunes en situation de rupture sociale.

Axe recherche

La recherche collaborative dont il est question s'attarde à comprendre la réalité des gens en situation de rupture sociale et à documenter de nouvelles approches et stratégies d'intervention. Elle tend à consolider la formation des praticiens en travail de rue au niveau des apprentissages et des méthodes d'enseignement, entre autres par une cueillette de données concernant les styles d'apprentissage. La recherche s'intéresse également à l'élaboration d'outils spécifiques facilitant l'intervention auprès des personnes en situation de rupture sociale tout en répondant aux besoins des organismes en travail de rue du Québec.

Démarche/méthode

La démarche de l'UdR est d'abord et avant tout une initiative d'une équipe de collaborateurs du Département de Psychoéducation, associée à un partenaire communautaire de la région trifluvienne, Point de Rue. En ce sens, elle s'inscrit dans le cadre de l'initiative des projets d'intervention communautaire de l'UQTR. Plus précisément, étant le premier carrefour à avoir vu le jour, cette démarche a contribué de façon significative à la mise en place de la notion *Carrefour communauté-université*.

En partenariat avec les organismes communautaires en travail de rue, l'UdR amène les partenaires à intégrer la formation expérientielle, l'intervention novatrice, créatrice et la recherche collaborative au profit des jeunes de la rue et de leurs aidants. Il s'agit d'œuvrer de façon tripartite dans un processus dynamique voulant que les jeunes, les intervenants et les chercheurs soient en liens étroits, partagent leurs expertises, pour ainsi développer des connaissances pertinentes et des pratiques de pointe qui, d'une part, auront des retombées directes sur les jeunes de la rue et qui, d'autre part, serviront à la formation de futurs psychoéducateurs.

Une démarche d'empowerment

Axe Formation

Les organismes communautaires ainsi que l'UQTR font preuve d'un respect mutuel et d'une ouverture en ce qui a trait au transfert de connaissances. Principalement, la démarche d'empowerment s'est exercée dès la mise en place de la Table de concertation provinciale, dans le processus de création du microprogramme en travail de rue et de proximité. Cette Table constituée par des experts du travail de rue, des représentants des deux organismes québécois en travail de rue, l'ATTRueQ[80] et le ROCQTR[81,] et des professeurs de l'UQTR a élaboré un microprogramme en travail de rue et de proximité qui a débuté en janvier 2012.

Les travaux effectués par les membres de cette Table reflètent bien les processus en jeu dans une démarche d'empowerment. La planification des actions était réaliste compte tenue des ressources disponibles, la réflexion

[80] L'Association des travailleurs de rue et travailleuses de rue du Québec.
[81] Le Regroupement des organismes communautaires en travail de rue du Québec.

était omniprésente quant à l'évaluation de ce qui était fait, la communication favorisait un échange empreint d'authenticité et de transparence ce qui permettait la collaboration à titre de partenaires égaux. L'importance de la recherche d'un consensus a permis de développer un langage commun par rapport aux concepts reliés au travail de rue et le groupe formé ainsi a contribué à faciliter le travail de coopération à partir duquel chacun a tiré un apprentissage.

À cet égard, le Comité d'encadrement et de suivi du microprogramme en travail de rue et de proximité, issu de la Table de concertation, assure le partenariat étroit avec la communauté et les travailleurs de rue afin que la formation reflète la pratique actuelle. Le transfert des connaissances se fait de façon dynamique, l'enseignant provenant du milieu rend aux apprenants ce qui relève du milieu et sa façon d'enseigner se fait sur une base de coenseignement. Une entente a été réalisée entre le syndicat des chargés de cours et l'UQTR en août 2010 amenant des changements structurels.

Axe intervention

L'axe intervention est d'autant plus empreint d'empowerment. La responsabilité de cet axe a été assumée presqu'exclusivement par Point de Rue dans le respect de son autonomie et de ses priorités. L'UdR a apporté un soutien financier pour la poursuite de différents projets novateurs tels que plateaux de travail sur les vitraux, ateliers de percussions avec une participation des jeunes de la rue sur scène avec des groupes musicaux reconnus. Ce faisant, l'UdR reçoit un transfert de connaissances de la part du milieu.

Axe recherche

Les activités réalisées dans le cadre de l'axe recherche sont issues des besoins du milieu. Dans un souci d'améliorer la condition des gens en situation de rupture sociale, il est primordial d'élargir les connaissances. La grille de collecte de données présentement à l'essai dans divers organismes communautaires en travail de rue vise non seulement cet objectif, mais également à améliorer les conditions d'exercice du travail de rue, ce qui ultimement aura des retombées auprès de la communauté.

La collaboration UQTR-CEGEP de Sainte-Foy se poursuit pour dégager des pratiques adaptées de supervision dans une collaboration étroite entre le milieu communautaire et les lieux d'enseignement tout en contribuant à l'évolution des programmes d'étude inter-ordres, à développer une meilleure connaissance des pratiques du travailleur de rue et des contextes d'apprentissage de chacun des acteurs impliqués et à collaborer comme partenaires égaux par nos échanges sur nos expertises complémentaires afin de mettre une infrastructure adéquate pour la supervision de cette pratique atypique.

En référence aux cinq processus sur lesquels s'appuie l'apprentissage social, expliqués précédemment, nous pouvons constater que l'empowerment guide la démarche de l'UdR depuis sa création. En effet, la démarche expliquée par les trois axes démontre que les 5 processus sont rencontrés. Le processus d'action est présent par la mise en œuvre d'actions réalistes compte tenu des compétences et des ressources disponibles. Le processus de l'apprentissage social s'opère par le recul, la remise en question des actions entreprises, de telle sorte que l'évaluation et la critique constructive qui en ressortent, peut servir à l'amélioration. Cette forme d'apprentissage favorise l'autonomie et le respect entre les parties impliquées. Le processus de communication facilite la démarche dans laquelle la collaboration, l'échange, la transparence et la franchise sont mises de l'avant. Le processus de la négociation et la collaboration encourage l'apprentissage au moyen d'un consensus réparti à part

égale entre les parties. Le dernier processus, l'appartenance au groupe et l'entente au sein d'un groupe, comprend les bienfaits du travail collaboratif par la force du groupe et l'acceptation de vivre des tensions qui reflètent les différences de chacun.

Effets de l'empowerment

L'empowerment apporte des effets sur 4 domaines, soit, le vouloir, les avoirs, le savoir et le pouvoir (Vanderhulst et al., 2003). Le vouloir amène l'individu à modifier ses perceptions, à reconnaître les ouvertures qui s'offrent à lui. L'université devient un partenaire du communautaire et non un expert. Ainsi, l'UdR nous a amené à adhérer à des valeurs qui nous conviennent et nous a appris à gérer nos peurs. L'avoir fait référence à l'aspect économique auquel l'individu peut désormais avoir accès. L'entreprise d'économie sociale est une façon, en lien avec l'empowerment, de parvenir à cette fin. Le savoir combiné au savoir-être consiste aux compétences intellectuelles et relationnelles de l'individu. Par l'empowerment, nous apprenons davantage sur nos ressources et organisons de plus en plus notre pensée. Au point de vue relationnel, ces apprentissages sont mis en pratique par la communication, la résolution de conflits, la solidarité (Zimmerman, 1995). En ce qui a trait au pouvoir, c'est en fait l'exercice de la liberté que chacun a acquis pendant son cheminement. Par le respect développé envers soi et les autres, chacun a développé un sens de la responsabilité et par conséquent ses habiletés de leadership.

Conclusion

Les retombées de l'UdR dans une démarche d'empowerment sont nombreuses. Grâce aux projets inter-établissements qui permettent des activités réflexives incitant ainsi les praticiens, les formateurs de niveau collégial et universitaire, les partenaires à interagir et à explorer ensemble un ou des aspects de la pratique qui présentent un intérêt commun i.e. une meilleure connaissance des lieux de pratique, des travailleurs de rue et de la supervision. Ainsi, l'exploitation des ressources locales dans la réalisation de projets et la contribution au champ de l'enseignement dans l'exploration de nouvelles façons d'aborder la pratique pour faire face à la souffrance des exclus seront des retombées importantes et pertinentes pour l'enseignement supérieur.

Références

Askheim, O. P. (2003). Empowerment as guidance for professional social work: an act of balancing on a slack rope. *European Journal of Social Work, 6*(3), 229-240. doi: 10.1080/1369145032000164546

Cameron, S. D. (2010). Getting Wisdom: The transformative power of community service-learning (pp. 48): The J.W. McConnell Family Foundation.

Christens, B. D., Peterson, N. A., & Speer, P. W. (2011). Community participation and psychological empowerment: Testing reciprocal causality using a cross-lagged panel design and latent constructs. *Health Education & Behavior, 38*(4), 339-347. doi: 10.1177/1090198110372880

Gourde, M.-A., & Paquette, M.-C. (2009). *Plan d'action interministériel en itinérance 2010-2013*. La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.

Longpré, C., Forté, D., O'Doherty, C., & Vissandjée, B. (1998). Projet d'empowerment des femmes. Conception, application et évaluation de l'empowerment. 20. Retrieved from http://www.cewh-cesf.ca/PDF/cesaf/projet-empowerment.pdf

Malchelosse, P., Côté, P., Bois, S., Lecours, A.-A., & Gauthier, S. (2010). Rapport Annuel 2009-2010: Point de Rue.

ONU. (2011). Situation et perspectives de l'économie mondiale, 2012. 4. Retrieved from http://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/index.shtml

Rodwell, C. M. (1996). An analysis of the concept of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*(23), 305-313.

Simard, M. (2011). Situation de l'hébergement d'urgence: Centre le Havre de Trois-Rivières.

Tsey, K., Harvey, D., Gibson, T., & Pearson, L. (2009). The role of empowerment in setting a foundation for social and emotional wellbeing. *AeJAMH (Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health), 8*(1), 1-10.

Vanderhulst, P., Caubergs, L., peeters, B., & Marleyn, O. (2003). Empowerment: un apprentissage social (Résultats de la recherche-action par ATOL-South Research ed., pp. 30). Belgique: ATOL.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 581-599. doi: 10.1007/bf02506983

Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology, 16*(5), 725-750. doi: 10.1007/bf00930023

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

enseignement à distance, étudiants-détenus, scénarisation

L'enseignement à distance en prison : un apprentissage pour l'enseignant universitaire et la nécessité d'une scénarisation située

Charnet, Chantal, Université de Montpellier 3 (France); Alidieres, Lucie, Université de Montpellier 3/CNRS (France)

Résumé

L'enseignement à distance s'adresse à des publics variés qui demandent une prise en compte plus ou moins spécifique. En France, l'accès à l'enseignement et à la formation professionnelle en prison est un droit individuel. Les dispositifs pédagogiques qui sont proposés aux prisonniers doivent être « compatibles avec leur situation pénale et leurs conditions de détention »(Code de Procédure Pénale Section III article D450 455). Nous nous intéressons particulièrement aux cas d'étudiants-détenus. Cette forme d'enseignement universitaire, outre les enseignants universitaires, est soutenue par des enseignants spécialisés en milieu carcéral. Ceux-ci ont un rapport direct avec ces étudiants et ont pour tâche d'accompagner le déroulement de leurs études universitaires.

La nécessité de s'adapter est un argument souvent utilisé pour signifier la charge de travail supplémentaire pour l'enseignement à distance. L'intention produite consiste à déplacer «dans l'espace numérique des modèles de la classe» (Balacheff; 2010) lorsqu'il s'agit, en fait, de développer de nouvelles pratiques quelque soit l'enseignement et son public. Cette adaptation dans notre cas concerne deux domaines, celui de la scénarisation des ressources et celui de la relation pédagogique qui s'établit entre l'étudiant-détenu et l'enseignant universitaire médiée par le responsable local.La méthodologie suivie s'inscrira dans une perspective d'ethnographie des usages à partir d'un corpus de pratiques pédagogiques développées pour des étudiants-détenus inscrits par le biais du service de l'enseignement à distance de l'université Montpellier III en licence SL Communication, média et nouveaux médias. L'analyse de cette formation, où nous avons été aussi acteurs engagés, nous amènera d'une part à poser une scénarisation située telle une mise en scène dynamique (Nalin Sharda : 2010) en vue d'une meilleure appropriation des connaissances, d'autre part à interroger la connaissance des publics d'apprenants. Nous conclurons sur l'apport, dans l'enseignement à distance universitaire, des publics «spécifiques» qui nécessitent d'être (re)connus pour leurs apports dans l'enseignement à distance.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de savoir

validation des acquis par l'expérience, évaluation, formation diplômante

Validation des Acquis par l'Expérience : cas de l'université de Strasbourg en France et étude comparative pour une application objective au Maroc

Ettahir, Aziz, Université Mohammed V-Agdal (Maroc); Yassine, Maha, Université Mohammed V-Agdal (Maroc); Rhachi, Mohammed, Université Mohammed V-Agdal (Maroc); Kettani, Kamal, Université Mohammed V-Agdal (Maroc); Khalfaoui, Mohammed, Université Mohammed V-Agdal (Maroc)

Résumé :

A nos jours, l'université marocaine n'a pas encore connu de dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience, chose qui exclue inévitablement de nombreuses personnes expérimentées de toute opportunité d'obtenir un diplôme en faisant valoir leurs années d'expérience. Ce dispositif, s'il était adopté au Maroc, permettrait la valorisation de nombreux salariés et faciliterait l'entrée du Maroc dans l'économie productive. L'augmentation du nombre de diplômés contribuerait ainsi à assurer la compétitivité de l'entreprise et à préserver l'emploi, voire même faciliter l'accès à de nouveaux métiers.

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) étant un dispositif novateur permettant de faire valider une expérience professionnelle en vue d'obtenir le diplôme sans passer par une formation, et de permettre de suivre des formations diplômantes, elle contribuerait ainsi à l'amélioration de la qualité des ressources humaines et à la rationalisation de leur gestion. Par ailleurs, elle réduit les coûts de formation aussi bien pour l'Etat que pour le concerné et, à travers la rédaction du dossier et l'accompagnement, apporterait au candidat une réappropriation de ses acquis. En plus de son acte formateur, la VAE représente pour la personne une sorte de défi personnel, un atout supplémentaire dans une recherche d'emploi, le diplôme restant une sorte de marqueur « officiel » de la qualification de la personne.

Cette communication présente les résultats de l'étude effectuée en 2009-2010 sur l'expérience de la VAE à l'université de Strasbourg en France et, par comparaison, des propositions des démarches à suivre, afin que la

VAE soit objectivement appliquée au Maroc, sont présentées. Ceci est d'autant plus justifié que la loi 01-00, portant organisation de l'enseignement supérieur marocain, préconise de telles éventualités qui sont actuellement en étude dans le but d'instaurer des mécanismes non subjectifs pour atteindre le but escompté.

Introduction :

Pour cette communication nous avons fait une étude sur les possibilités d'implantation de la VAE au Maroc. Nous avons mené une enquête auprès d'enseignants marocains, l'objectif étant de mesurer le degré d'adhésion de ces enseignants dans la mise en place à venir de ce dispositif de validation des acquis, qui subit, encore, aujourd'hui en France, de nombreuses résistances de la part du corps d'enseignant. Concernant le cadre théorique ; la VAE permet l'accès à la certification totale ou partielle sans enseignement préalable. On considère que l'expérience acquise au cours d'activités professionnelles salariées ou non peuvent aboutir à l'obtention d'un diplôme sans passer obligatoirement par la formation. Les enjeux de la validation concernent à la fois l'entreprise et les salariés. Grâce à la VAE, les entreprises peuvent notamment améliorer les qualifications de leurs salariés. De ce fait, elles améliorent d'une part leur compétitivité et d'autre part l'individu valorise sa situation sociale et sa satisfaction personnelle.

Pour ce qui est du dispositif de la VAE à Strasbourg ; le candidat doit généralement passer par trois étapes afin de valider ses acquis. Ces étapes sont généralement, à quelques détails près, similaires dans toutes les universités en France.

Pour ce qui est du dossier de recevabilité ; après avoir repéré le diplôme une fois validé, le candidat doit, dans un document d'environ une dizaine de pages, expliciter ses réalisations en lien direct avec le diplôme qu'il brigue. Ce dossier est en suite analysé par un expert (généralement le responsable du diplôme) qui donne son accord de faisabilité.

Le dossier a pour objectif de montrer, que pour mener à bien ses réalisations, le candidat a mobilisé des connaissances et aptitudes en lien direct avec le diplôme. Il doit ainsi faire émerger les acquis qui sont les siens et focaliser sur ceux qui sont en relation avec le diplôme. Pour la rédaction de ce dossier, l'Université propose un accompagnement. La demande est soumise en dernier lieu à un jury de validation. Ce jury est essentiellement composé de professionnels et d'enseignants du diplôme. Les membres du jury, lors de l'entretien, évaluent le contenu du dossier fondé sur les compétences professionnelles du candidat acquises par l'expérience. Son objectif est avant tout de vérifier si les acquis sont en conformité avec les connaissances et aptitudes exigées par les référentiels du diplôme visé.

Contexte :

L'approche constructive de la reconnaissance des qualifications personnelles et professionnelles ne peut s'exprimer que via des projets globalistes cadrés à la fois par une nouvelle vision de l'organisation et par une demande soutenue des secteurs économiques et culturelles en développement. Ainsi, les résultats économiques positifs réalisés par le Maroc grâce à la solidité de ses fondamentaux économiques et aux grandes réformes et stratégies sectorielles mises en place, sont à même de favoriser l'acceptation et l'installation de la VAE. Pour se faire, elles ont suivi un processus centré sur l'information et sur la sensibilisation, puis la mise en place effective de la VAE et enfin trouver les d'outils conceptuels et méthodologiques spécifiques pour garantir sa réussite.

Les questions d'ordre méthodologique et organisationnel dans ce domaine, qui sont le sujet de cette communication qui ne se prétend pas exhaustive, devraient vêtir une objectivité et une rigueur pour justifier du principe de son fondement « la justice sociale ».

Outils conceptuels et méthodologiques

La Formation Professionnelle s'est fortement structurée pendant les 15 dernières années (figure n°1). Après l'appui à l'élaboration de référentiels métiers et de référentiels de compétences est venue l'opération de validation des acquis de l'expérience (VAE). Elle a débuté dans le secteur des Bâtiments et Travaux Publics

(BTP) et a permis de consolider le dispositif de Validation des acquis de l'expérience professionnelle (VAEP) expérimenté depuis 2008 en validant les procédures et les outils nécessaires à cette démarche. En effet, Selon les dispositions des textes d'application, la VEAP concerne l'ensemble des activités exercées pendant une durée cumulée de trois ans minimum. Quatre étapes sont nécessaires :

1. l'étape d'information et de conseil, pour informer le salarié sur les conditions de cette validation, juger de son expérience professionnelle par rapport à une certification professionnelle et l'aider à constituer son dossier de candidature ;

2. l'étape de recevabilité, pour instruire les dossiers de candidature et décider de la recevabilité des candidatures ;

3. l'étape d'accompagnement, pour aider le salarié à constituer le dossier descriptif de son expérience professionnelle et le préparer à l'étape de certification ;

4. l'étape de certification, qui permet au jury de statuer sur la validation des acquis de l'expérience professionnelle du candidat sur la base d'un référentiel de certification.

Sur le plan pratique, le Département de la formation professionnelle mène depuis quelques années un projet de VAEP dans deux secteurs pilotes (BTP et textile/habillement et prochainement dans le secteur touristique), sous l'égide de la Fédération nationale du bâtiment et des travaux publics (FNBTP) et avec l'appui technique de l'Association française pour la formation professionnelle des adultes (AFPA). Trois opérations de VAEP ont été menées en 2008-10 dans le secteur du BTP. Ces opérations ont concernés 320 salariés relevant de 69 entreprises ; 138 d'entre eux on reçu des attestations (cf. Tableau n°1) dans 13 métiers (cf. Tableau n°2). Les attestations de certification ont été cosignées par les trois organismes impliqués (ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle, FNBTP, AFPA) et remises aux candidats admis lors d'une cérémonie présidée par le ministre de l'Emploi et le président de la FNBTP.

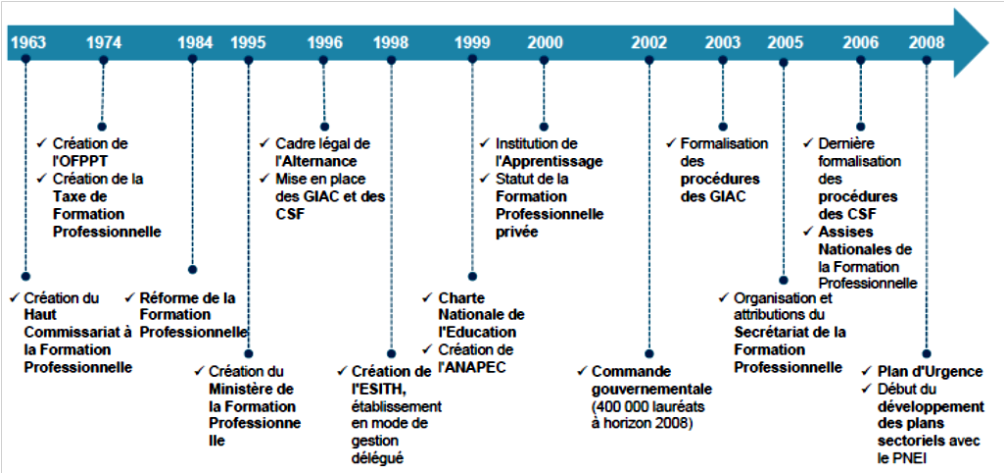


Figure n°1 : Historique de la Formation Professionnelle
(source : version 2020 de la FP-Maroc)

	2008		2009		2010	
	Participants	Admis	Participants	Admis	Participants	Admis
Nombre de candidats	40	26	146	61	134	51

Source : Département de la formation professionnelle, Formation en cours d'emploi

Tableau n°1 : Participation aux opérations de VAEP dans le secteur du BTP

Métier	1ère opération 2008	2e opération 2009	3e opération 2010
Chef de chantier du bâtiment, gros œuvre	X	X	X
Chef de chantier TP, ouvrages d'art	X	X	X
Conducteur de travaux TP, canalisations		X	
Conducteur de travaux TP, ouvrages d'art		X	
Conducteur de travaux TP, routes et terrassements		X	X
Technicien métreur du bâtiment		X	X
Conducteur de travaux du bâtiment, tous corps d'État		X	X
Chef de chantier TP, routes et terrassements	X	X	X
Chef d'équipe du bâtiment, gros-œuvre			X
Chef d'équipe TP, routes et terrassements			X
Chef d'équipe TP, canalisation			X
Chef d'équipe TP, ouvrage d'art			X
Conducteur d'engins de chantier d'excavation des TP			X

TP – travaux publics
Source : Département de la formation professionnelle, Formation en cours d'emploi

Tableau n°2 : Métiers concernés par les opérations de VAEP dans le secteur du BTP

L'évolution des structures sociales et des structures de production entraîne une situation des plus complexes et incite à combler impérativement les déficits en domaines surtout de l'éducation de l'adulte et de *La validation des acquis de l'expérience*. Cette validation devrait être étendue même aux travailleurs du secteur informel.

L'accès à l'éducation et à la formation n'est pas une fin en soi. L'objectif ultime est l'acquisition, la consolidation et l'amélioration des apprentissages. En d'autres termes, le Maroc doit passer d'une logique scolaire à une logique d'apprentissage tout au long de la vie.

Il importe aussi de mettre en place un cadre national de qualification et un système opérationnel de validation et de certification. De tels outils ne peuvent souffrir d'aucune subjectivité et doivent s'imbriquer dans un cadre normatif usité par tous les secteurs et mettant toujours en avant l'intérêt de l'apprenant.

Procédures comparées de la VAE

La description des étapes de cette procédure (Tableau n°3) permettant aux candidats d'obtenir dans les meilleures conditions tout ou en partie le diplôme convoité, se drape de particularités eues égard aux différences sectorielles, géographiques et culturelles. Ainsi, la coopération dont a bénéficié le Maroc lors de l'adoption de

cette voie de progrès social, pour ne citer que l'AFPA qui a adapté sa méthodologie en formant les acteurs à tous les stades du processus, de l'étude des dossiers à l'accompagnement des personnes. Il a fallu également former les jurys professionnels appelés à valider les acquis.

Tableau n°3 : Procédure de Validation des acquis de l'expérience **Description de la procédure de VAE**	
Université de Strasbourg	Université Marocaine
1. Construction d'un dossier de recevabilité 2. Étude de recevabilité et de faisabilité. 3. Accompagnement pédagogique 4. Réalisation du dossier et accompagnement. 5. Mise en situation professionnelle 6. Entretien avec le jury de validation 7. Prescription et suivi des prescriptions	1. l'étape d'information et de conseil, juger de son expérience professionnelle par rapport à une certification professionnelle et l'aider à constituer son dossier de candidature ; 2. l'étape de recevabilité, 3. l'étape d'accompagnement et préparer à l'étape de certification ; 4. l'étape de certification, qui permet au jury de statuer sur la validation des acquis de l'expérience professionnelle du candidat sur la base d'un référentiel de certification.

Cette vision première montre une similitude dans les objectifs cependant les particularités ne commencent à apparaitre qu'à l'application des termes de cette procédure. En effet, entre le travailleur formel ou informel, l'accompagnateur et le jury qui devrait statuer sur le dossier, la formation ne semble épargner aucun intervenant dans ce processus. De ce fait, après la recevabilité du dossier, la réussite de ce dernier est tributaire de référentiels qui sont à même d'assurer une certaine objectivité de son traitement.

Enfin, l'équité du traitement des dossiers ne peut être assurée que par une connaissance au pluriel de tous leurs aspects.

Enfin, cette volonté collective de promouvoir la VAE devrait être perçue à tous les niveaux de ce processus entre autre la constitution du jury qui ne peut se restreindre à des membres appartenant à l'établissement de tutelle.

Conclusion :

Les cas concrets que nous avons eu à traité, s'agissait de trois candidats ayant validé les étapes sus- mentionnées. Nous présumons que c'est une des premières expériences que notre établissement a mené tout en essayant d'être le plus objectif possible. Mais le fait que des cas en dehors de l'établissement ne se sont pas présentés, laisse nos constatations et nos comparaisons avec les institutions déjà en avance dans ce concept (cas de la France) très superflu (l'échantionnage étant faible). En plus la constitution du jury dont les membres faisaient tous de la même institution voire du même département fait que la subjectivité a primé. Ceci a poussé notre établissement à prévoir l'intervention du monde soci-économique dans les futures actions relevant de l'AVE. Notons que,

actuellement par manque d'information, le monde aussi bien industriel qu'administratif ignorent l'AVE pour promouvoir par la formation leur employés.

Bibliographie :

Maha Yassine, Rapport de Fin d'Etudes, Université de Strasbourg, France, 2009

La loi 0100 portant organisation de l'enseignement supérieur marocain

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

valorisation des acquis de l'expérience, portfolio, bilan de compétences

La formalisation de l'expérience dans le cadre de la VAE et l'illusion biographique

Maes, Renaud, Université libre de Bruxelles (Belgique)

Résumé

Dans le cadre de la constitution des portfolios et autres dossiers usuels des processus de validation et valorisation des acquis expérientiels (VAE), les « candidats » VAE sont amenés à « formaliser » leur expérience, c'est-à-dire à « l'écrire pour la décrire ». D'aucuns perçoivent dans ce mécanisme un processus en trois phases passant par l'auto-régulation, l'auto-évaluation et l'auto-reconnaissance (Dantine et Charlier, 2011). Ce modèle, pour utile qu'il soit dans l'accompagnement de candidats, s'inscrit dans une conception peu située de la démarche de VAE, qui s'éloigne radicalement de l'approche socioconstructiviste des compétences.

Partant du constat posé lors d'une étude de cas à l'Université libre de Bruxelles que, puisque les jurys amenés à évaluer ces outils sont composés de professeurs d'université, le langage utilisé pour « formaliser » leur expérience s'avère un déterminant de la réussite du processus, nous interrogeons le mécanisme de « mise en récit » de leur vécu par les candidats. Nous montrons d'une part que la question du langage relève d'un « biais socioculturel » intrinsèque du dispositif de VAE que nous avons déjà discuté lors de nos précédents travaux mais qu'elle soulève également une question proche de celle de l'illusion biographique qui se pose au chercheur en sciences sociales lorsqu'il considère des « récits de vie » (Bourdieu, 1993).

Ceci nous amène à plaider pour un accompagnement du processus de VAE qui participe d'un décodage des structures sous-jacentes au récit initialement produit par le candidat. Il s'agit d'une part de pousser le candidat à quitter une attitude contemplative pour entrer dans un réel processus d'apprentissage et, d'autre part, de donner au jury des outils contextualisés d'analyse des dossiers de VAE.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de formation

art, science, nomade

Expérimenter pour comprendre au travers de l'art et la science

Dohogne, Laurence, Haute École Charlemagne (Belgique); Vanvynck, Valérie, Haute École Charlemagne (Belgique)

Résumé

Lors de cette communication, nous souhaitons partager et présenter une expérience singulière mise en place début 2011, à l'ISIa de Gembloux par une artiste et une scientifique, toutes deux enseignantes. Il s'agit d'une approche pluridisciplinaire et transversale, imposée afin de sensibiliser les étudiants de l'enseignement supérieur pour qu'ils s'approprient une démarche de questionnement et d'expérimentation propre à la science et à l'art. Elle met l'accent sur le rôle de l'observation. Chez les artistes et les scientifiques, les méthodes d'investigation et les processus mis en œuvre pour expérimenter le monde peuvent diverger. Mais, un même but les anime : comprendre le monde qui les entoure pour partager et échanger leurs connaissances avec les autres. Ils ressentent les quatre dimensions spatio-temporelles et les transportent dans leurs imaginations. Celles-ci forment une cinquième dimension à prendre en compte. C'est à travers cette perception que débute la compréhension.
Une même question confrontée sur les plans de la Science et de l'Art avec une représentation propre, intégrée à un apprentissage est évaluable grâce à une approche constructiviste et formative. Cet apprentissage permet de développer le goût de l'interrogation, de la curiosité par une approche fondée non pas sur l'acquisition de savoirs scientifiques, mais sur la démarche méthodologique qui y conduit, la démarche expérimentale. Ces moyens sont mis en œuvre par la haute école pour intégrer les objectifs généraux de l'enseignement supérieur visés, au titre 1er du décret du 31 mars 2004 repris dans son contrat pédagogique social et culturel. Le cabinet de curiosité est nomade afin de partager et confronter les pistes de réflexion, les expériences et prolonger les interrogations. Il se veut lieu d'échange et de communication, invitation au voyage dans l'univers des sens et du temps là où s'épousent la poésie du voyage et de l'art, inventivité de la technologie et de la science.

Contexte

« Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. » (F. Rabelais)

Contexte institutionnel de formation

La Haute École Charlemagne, et plus précisément sa catégorie agronomique, organise des formations qui débouchent sur des métiers complémentaires tels que l'entrepreneur horticole, l'entrepreneur des jardins et l'architecte de jardins et du paysage.

Cependant, force est de constater qu'en formation, les étudiants de ces filières n'ont pas ou très peu de contacts entre eux, en ce compris pour des activités estudiantines.

Les objectifs généraux de l'enseignement supérieur visés au titre 1er du décret du 31 mars 2004 Article 2[82] stipulent

« L'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté Française[83] poursuit, simultanément et sans hiérarchie, notamment les objectifs généraux suivants :

1° accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et solidaire ;

2° promouvoir l'autonomie et l'épanouissement des étudiants, notamment en développant leur curiosité scientifique et artistique, leur sens critique et leur conscience des responsabilités et devoirs individuels et collectifs ;

3° transmettre, tant via le contenu des enseignements que par les autres activités organisées par l'établissement, les valeurs humanistes, les traditions créatrices et innovantes, ainsi que le patrimoine culturel artistique, scientifique, philosophique et politique, fondements historiques de cet enseignement, dans le respect des spécificités de chacun ;

4° garantir une formation au plus haut niveau, tant générale que spécialisée, tant fondamentale et conceptuelle que pratique, en vue de permettre aux étudiants de jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, sociale, économique et culturelle, et de leur ouvrir des chances égales d'émancipation sociale ;

5° développer des compétences pointues dans la durée, assurant aux étudiants les aptitudes à en maintenir la pertinence, en autonomie ou dans le contexte de formation continuée tout au long de la vie ;

6° inscrire ces formations initiales et complémentaires dans une perspective d'ouverture scientifique, artistique, professionnelle et culturelle, incitant les enseignants, les étudiants et les diplômés à la mobilité et aux collaborations intercommunautaires et internationales. »

Contexte d'intégration et proposition

Pour intégrer les objectifs généraux du décret et faire vivre une expérience de situations relationnelles, émotionnelles, artistiques et scientifiques au sein des formations complémentaires de bachelier en horticulture (option production et option entreprise des jardins) et de bachelier en architecture des jardins et du paysage, un projet de construction d'un cabinet de curiosités grandeur nature a été mis en place.

Le projet concerne deux groupes d'étudiants : 30 étudiants en première année Bachelier en Horticulture que nous appellerons horti et 60 étudiants en première année Bachelier en Architecture des jardins et du paysage que nous appellerons archi.

Pendant une durée de trois mois, ces deux groupes d'étudiants vont apprendre à articuler une pensée pluridisciplinaire et à donner du sens à la vie au travers d'une vision du monde plus globale.

82 La situation décrite prend place en Belgique francophone au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (nouvelle appellation de la Communauté Française de Belgique). Il s'agit du décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités.

83 Communauté Française de Belgique, un changement de dénomination est en cours : dites maintenant Fédération Wallonie-Bruxelles.

Il s'agit d'une approche pluridisciplinaire destinée à amener le plus grand nombre, dont nos étudiants, à s'emparer d'une démarche de questionnement et d'expérimentation propre à la science et à l'art par le biais d'un labo des mystères. Cette approche sera matérialisée par l'exposition de notre « Cabinet de Curiosités : Labo des Mystères ».

C'est sur ce thème, lieu éclectique où se croisaient des objets d'histoire naturelle, artificiels (dont des œuvres d'art), scientifiques et exotiques, que se construit cette manifestation. Objets de curiosité et démarche y sont mis en dialogue dans une scénographie ludique qui renouvelle l'approche de ce thème universel.

Intentions et objectifs généraux

Dans ce projet, enseignantes, l'une en charge des cours de techniques graphiques, de projections et perspectives et l'autre en physique, nous nous associons de manière à faire vivre une expérience gratifiante, une façon de construire des compétences.

Il s'agit de susciter l'envie d'apprendre, d'accéder aux cultures artistique et scientifique, mais il est également question de soutenir et d'organiser la réalisation du concept particulier en visant, au-delà des matières, la responsabilisation, le tissage de liens humains, la relation à soi et à l'autre dans le respect des habiletés et émotions à épanouir.

Nous rejoignons en cela l'idée que l'apprentissage des savoirs et savoir-faire ne peut négliger les savoir-être pour construire de véritables compétences et doit s'accompagner d'appétences, partageant le constat que :

« La manière dont l'expérience est vécue importe. Ainsi combien de jeunes n'ont-ils pas vécu certains cours comme une situation maintes fois répétée de souffrance, voire d'humiliation. Quoi d'étonnant dès lors au constat d'un grand nombre de nausées disciplinaires ? C'est probablement le pire des résultats que puisse obtenir une discipline : faire des étudiants des anorexiques de cette discipline. Mieux vaudrait leur en avoir fait avaler beaucoup moins… mais qu'ils ne la recrachent pas. Nausée disciplinaire et anorexie cognitive : deux écueils que l'école doit veiller à éviter » D.LECLERCQ et B.DENIS[84].

Notre approche interdisciplinaire et transversale permet de mettre l'accent sur le rôle de l'observation.

Chez les artistes et les scientifiques, les méthodes d'investigation et les processus mis en œuvre pour expérimenter le monde peuvent diverger. Cependant, les artistes comme les scientifiques sont animés par un même but : comprendre le monde qui les entoure pour partager et échanger leurs connaissances avec les autres. Ils ressentent les quatre dimensions spatio-temporelles et les transportent dans leurs imaginations. Celles-ci forment une cinquième dimension à prendre en compte. Dans leurs cinq dimensions, ils observent, perçoivent leur environnement avec leurs sens. C'est à travers cette perception du monde que débute la compréhension.

Nous tenterons d'expérimenter autour d'une même problématique. Chacun possède sa propre représentation du monde ; ce point de départ permet de développer le goût de l'interrogation, de la curiosité par une approche fondée non pas sur l'acquisition de savoirs scientifiques, mais sur la démarche méthodologique qui y conduit : la démarche expérimentale. Dans sa logique dynamique, le Labo des Mystères sera nomade afin de partager et confronter les pistes de réflexion et expériences, d'élargir les horizons et prolonger les interrogations. Il se veut un lieu d'échange et de communication au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

84 Pour une pédagogie universitaire de qualité

Principes organisateurs et méthodologiques

Axe 1 : Approche interdisciplinaire entre l'Art et la Science.

Il s'agit par cette approche de permettre aux étudiants de s'approprier une démarche de questionnement et d'expérimentation propre à la science et à l'art par le biais d'ateliers de recherche et de pratique.

Axe 2 : Approche transversale ou longitudinale.

Pendant une durée de trois mois, cette approche est expérimentée entre deux groupes d'étudiants. Les objectifs sont d'articuler une pensée pluridisciplinaire et de donner du sens à la vie au travers d'une vision du monde plus global.

Axe 3 : Le projet se veut nomade !

Nous envisageons d'aller à la rencontre de publics pour les informer, les émouvoir, mais surtout les questionner, car comme le dit Stefan Zweig dans Amerigo *« ... toute découverte, toute invention ne tient pas tant sa valeur de celui qui la réalise que de celui qui en comprend toute la signification, toute la force opérante. »*

Notre curieuse collection d'art scientifique sera une installation collective expérimentale et fondamentalement hybride disposant d'un médium que les sciences méconnaissent : l'exposition nomade !

Les différents acteurs du dispositif

Les enseignantes

Suite à la rapide évolution des outils de communication, la transmission de savoirs purs perd de plus en plus son sens et ne permet en aucun cas aux étudiants de construire leurs démarches d'apprentissage et d'acquisition de compétences. Nous nous plaçons dans une démarche de remise en question de nos objectifs qui ne peuvent plus se réduire à des objectifs cognitifs stricts. Nous souhaitons intégrer les trois dimensions d'une compétence (une dimension de nature cognitive, une dimension liée au transfert et une dimension de nature socioaffective) afin de, en sus, mobiliser chez les étudiants des aptitudes métacognitives, affectives et psychomotrices, outils nécessaires pour intégrer les savoirs et aider à donner un sens global à la vie.

Pour permettre au dispositif de voir le jour dans une année académique en cours, nous présentons le projet à nos collègues et à notre hiérarchie, les invitant à prendre part et discuter des modalités d'un tel projet chacun pouvant apporter sa contribution à un projet qui au départ se voulait fédérateur des sections et disciplines. Après consultation sur la situation problème de départ, nos collègues sont restés observateurs. Nous avons donc choisi seules en accord avec la direction d'explorer les cabinets de curiosités.

Nous avons alors scénarisé des événements d'apprentissage déstabilisants, transversaux (horti-archi) et interdisciplinaires (arts, histoire des sciences, sciences) permettant aux étudiants de travailler en équipes, d'explorer les matières à aborder, d'élaborer des procédures, de prendre conscience de leurs stratégies et de leurs capacités et manques, d'être acteurs de leurs formations vers un métier qui demande un travail en équipes pluridisciplinaires.

Durant le projet, nous avons organisé la rencontre avec la réalité complexe (émergence du problème à résoudre, recherche d'indices et des pistes, confrontation et sélection des pistes), l'investigation des pistes retenues et la structuration tant du message (résultats) que de la scénarisation (structuration) et la validation provisoire de la solution au problème. Nous avons également permis l'apprentissage collaboratif. Nous nous sommes positionnées en guide permettant le passage de chaque étudiant du rôle d'apprenant au rôle de concepteur.

Les étudiants

Le travail de départ est imposé par les enseignantes en dehors des heures de cours académiques, en expliquant le bénéfice d'un éclairage nouveau pour les cours inscrits au cursus.

Les étudiants explorent des ressources mises ou non à disposition, confrontent leurs visions des choses et du monde. Ils apprennent à bénéficier des approches différentes en fonction des sections dont ils proviennent, décortiquent leurs aptitudes pour les partager, apprennent à et de leurs pairs, développent la structuration d'une prise de parole et repoussent leurs limites et leurs préconceptions. Ils coopèrent également au-delà du groupe attaché à la plus fine granulométrie. En effet si un groupe développe un type particulier de collection autour d'un objet et un siècle définis, les groupes doivent collaborer sur la structuration des collections associées à un siècle particulier et l'ensemble des intervenants doit structurer l'évolution de la pensée et du message à travers le temps.

Curieux de cette approche particulière, les étudiants ont, à plusieurs reprises, été déstabilisés dans leurs repères de formation classique.

Au fil des activités, un contrat moral s'est établi entre les membres des équipes constituées librement (hors imposition de mixité) et les enseignantes. Au plus fort des moments de doute, c'est l'affect qui a remobilisé les troupes portées par ce contrat moral. Le travail en équipe mixte (horti-archi) consentie a permis à chacun de réaliser l'apport, la mise en œuvre de compétences complémentaires. En outre, les étudiants ont affiné leurs compétences.

Étapes du projet

Dans cette description chronologique nous choisissons de présenter en relation, les étapes théoriques et des extraits des documents organisationnels et/ou productions de l'ensemble des partenaires étudiants et enseignantes. Ceci permettra au lecteur de vivre avec nous pleinement cette construction.

Présentation du projet aux étudiants (11 février 2011)

Les étudiants sont réunis avec la complicité de collègues dans un auditoire à l'ambiance feutrée et dont l'estrade est éclairée à la bougie. Ils y découvrent le thème général, l'approche pluridisciplinaire (physique et techniques graphiques) et transversale (formation des groupes mixtes : premier Bachelier en Horticulture et premier Bachelier en Architecture des Jardins et du Paysage).

Figure 6 Texte de découverte du projet

LE PROJET

Bizarre, vous avez dit bizarre…

De quoi ? … Le cabinet de curiosités : atmosphère feutrée, couleur sombre et petites collections insolites, surprenantes, parfois hétéroclite et inédite, l'originalité est au rendez-vous ! La préférence est donnée aux sciences naturelles : animaux empaillés, squelettes, insectes séchés, herbiers, fossiles, œuvres d'art… Etonnement de ce que les choses sont ce qu'elles sont. Une curiosité de la découverte qui nourrit un goût pour la compréhension du monde.

A vous d'être curieux !

Créez votre propre cabinet de curiosités ! Un temple de la découverte et de l'étrange.

Pour mieux saisir l'esprit de ce lieu unique, mettez-vous dans la peau de ces grands voyageurs et collectionneurs qui, en quête de merveilles, exploraient la nature à la loupe. Dans leurs étagères, une multitude de minéraux, de plantes et de graines, d'animaux empaillés, de bocaux de formol abritant d'étranges créatures, sans oublier un crâne et quelques ossement, ainsi que des instruments d'observation du monde. Ces spécimens, aux origines diverses, étaient patiemment classés, inventoriés et catégorisés avant d'être exposés tel un concentré encyclopédique de la nature.

Des boîtes constituées d'indices singuliers identifiant le siècle en particulier (du 15e au 21e et +), le type de collection ainsi qu'un incitant sont tirées au hasard par chaque groupe formé de trois ou quatre étudiants avec un maximum de deux étudiants d'un même cursus.

Siècle et type	Archi		Horti		Incitants
15°S ARTIFICIALIA	Alix	Camille	Bérinice		encens
15°S SCIENTIFICA	Patrick	Louis	Geoffrey		lunette
15°S EXOTICA	Amandine	Maëliss	Loubna		épices
15°S NATURALIA	Julien	Coralie	Raphael		fleur oranger
16°S ARTIFICIALIA	Stéphanie				crayon
16°S SCIENTIFICA	Charlotte	Nohé	Gwendoline		boite d'allumettes
16°S EXOTICA	Fabian		François	Maxime	schweppes
16°S NATURALIA	Cécilia	Anathan	Valentin		herbier
17°S ARTIFICIALIA	Katerina	Nicolas	Clément		bruyère
17°S SCIENTIFICA	Emmanuel	Maxime	Gabriel		ventouse
17°S EXOTICA	Adrien	René-Landry	Fleur		orange
17°S NATURALIA	Jérémy	Maurine	Anaelle		champagne
18°S ARTIFICIALIA	Mélanie	Megan	Maxime		4 saison de Vivaldi
18°S SCIENTIFICA	Quentin	Mélanie	Enam		pile
18° EXOTICA	Kevin		Elisabeth	Jean-Philippe	huile de bois de rose
18°S NATURALIA	Tanguy	Nicolas	Luca		physalis
19°S ARTIFICIALIA	Hugues	Higor	Nicolas	Maud	graines de tournesol
19°S SCIENTIFICA	Antoine	Thomas	Antoine		tasse
19°S EXOTICA	Elodie	Nicolas	Laurent		sakura
19°S NATURALIA	Frédéric	Matthieu	Laurent		chicon
20°S ARTIFICIALIA	Céline	Caroline	Stéphanie	Jean-François	yoyo-marguerite
20°S SCIENTIFICA	Antoine	Julien	Justine	Gaetan	radio
20°S EXOTICA	Pauline	Jessica	Kathleen		banane
20°S NATURALIA	Antoine		Thomas	Audran	in vitro
21°S ARTIFICIALIA	Geoffray	Robin	Antoine		grégoire
21°S SCIENTIFICA	Frédéric	Arnaud	Sébastien		clé USB
21°S EXOTICA	Steven		Vincent	Thomas	riz
21°S NATURALIA	Paul		Eric		mais

[85]

Figure 7 Tableau des groupes et sujets des étudiants

Phase de recherche individuelle (du 12 février au 24 février 2011)

Les étudiants mènent seuls une recherche bibliographique centrée sur l'étude, l'inspiration et la documentation sur les cabinets de curiosités anciens et contemporains. Nourris de cette première investigation, ils continuent des recherches approfondies sur le siècle et le type imposé en tenant compte de l'incitant donné dans la boîte de présentation.

Figure 8 Texte de mise en contexte de la recherche

85 Les groupes 16e s. artificialia et 21e s. naturalia ont subi des défections, les étudiants se retrouvant ensuite dans la dynamique d'une discussion par siècle, ils ont pu, malgré tout confronter les points de vue à ce niveau et lors de doute dans la première phase, ils ont trouvé des interlocuteurs précieux dans les autres groupes.

Organisation des collections
du 15ème siècle au 21ème siècle et +

Dans les cabinets de curiosités, les collections s'organisent en quatre types (nommées en latin) :

artificialia, qui regroupe les objets créés ou modifiés par l'Homme; *naturalia*, qui regroupe des éléments végétaux, animaux et minéraux ; *exotica*, qui regroupe les éléments naturels et artificiels exotiques; *scientifica*, qui regroupe les instruments scientifiques.

Si l'idée générale s'inspire de la mise en scène de leur élaboration à travers les siècles, l'exercice demeure intimement lié au type et à l'incitant (encens, lunette, clé USB, les 4 saisons de Vivaldi, sakura,…) imposé par les enseignants. S'il reste à imaginer leur expression contemporaine, les cabinets de curiosités nous offrent la possibilité de matérialiser notre créativité en toute liberté. Soyez curieux du passé et voyagez dans les nouvelles curiosités. Positionnez-vous en hommes et femmes des temps passé, présent et futur. Cela impose à la fois un état de l'art et une extrapolation. Faites travailler votre imagination pour construire ce qui n'est pas encore arrivé jusqu'à nous. Inventez le voyage dans le temps, voyagez dans l'esprit et mettez tout cela en scène.

Et si vous étiez un grand découvreur …

1. Documentez-vous sur ces hommes qui, au travers des siècles, ont constitué leur "collection encyclopédique" de choses issues du monde tel qu'ils le connaissaient ou le découvraient.
2. Observez, sélectionnez et disséquez les choses qui évoquent le monde dans lequel nous vivons.
3. Recherchez, analysez, comparez les systèmes de représentation qui diffèrent selon la destination, la fonction de la production et le public auquel cette dernière est destinée.

Mise en commun des informations par groupe (25 février 2011)

Les groupes d'étudiants font état de leurs recherches. Ils discutent des documents trouvés, des pistes à suivre et choisissent les axes les plus pertinents. Ils réalisent des prises de décisions communes.

À cette occasion, nous réalisons une première appréciation formative et continue en présentiel. Celle-ci porte sur :

- la problématique envisagée :
  - le questionnement du concept de cabinet de curiosités ;
  - l'intérêt du choix de la problématique liée au siècle ;
  - l'intérêt du choix de la problématique liée au type ;
  - l'intérêt du choix de la problématique liée à l'incitant ;
- la diversité, la richesse des recherches théoriques et référentielles.

Mise en pratique (du 26 février au 30 mars 2011)

Face à la situation problème émanant des recherches et des commentaires formulés, les groupes, en autonomie, poursuivent l'exploration de manière expérimentale.

Premier atelier commun d'une journée (31 mars 2011)

Figure 9 Lancement de l'expérimentation

Imaginez et concevez votre temple de la découverte et de l'expérimentation. Abordez et envisagez la notion des 5 sens, n'oubliez pas l'olfactif et l'auditif. Chaque « sujet », marqueur de sens, sera conçu intégralement avec son écrin. Il s'agit d'une réflexion globale et spatiale, d'une vision en 3 voir 4 dimensions, entre contenant & contenu, intérieur & extérieur, début & fin, illimité & enclavé, fermé & ouvert, restreint & étendu, serré & espacé, divisé & entier, ... Créez avec, dans, au centre, autour, à la frontière, sur, par, au travers… floutez les limites du contenant et du contenu. Le fond et la forme ne peuvent êtres interchangeables, l'écrin et l'objet ne formeront qu'un, un seul item ! Sortez des lieux communs, des stéréotypes et des chemins balisés !!!

Une journée est consacrée aux confrontations et expérimentations des hypothèses, mises en espace et installations des items déjà conçus, par groupe ainsi qu'à la conception du plan général des parties du cabinet de curiosités, à l'organisation et la prise de décisions au sein du groupe en vue du deuxième atelier commun. À l'issue de cette journée, les descriptions et listes de matériel et items sont remises aux enseignantes. Cet atelier donne lieu à une seconde appréciation formative et continue par les enseignantes.

Si les recherches formelles sont riches et bien menées, si les idées foisonnent, les différents groupes ont du mal à concrétiser en sortant des sentiers battus. La mise en espace nous paraît souvent compromise… L'évaluation fait partie intégrante du processus de construction, rejoignant Jacqueline Caron[86] : *« actuellement on pourrait dire que l'on enseigne pour évaluer alors qu'on devrait évaluer pour mieux enseigner »*. Pour appuyer les discussions, nous envoyons un courriel à chaque groupe en fonction de son sujet et de l'orientation qu'il a choisie. Nous modifions le deuxième atelier.

Figure 10 Exemple 1 d'envoi de courriel

Bonjour à tous les deux,

En lisant votre liste et en discutant de votre avancement, il nous paraît nécessaire de vous faire part de quelques réflexions. Votre idée de comparaison du « POIDS DES INFORMATIONS » n'est pas à rejeter au contraire mais le bric à braque envisagé sur le bureau est très frontal et conventionnel. Il serait très intéressant d'associer l'idée d'évolution (la 4ème dimension) à votre idée de comparaison de poids ! Voilà la piste à explorer ! La balance s'impose ...

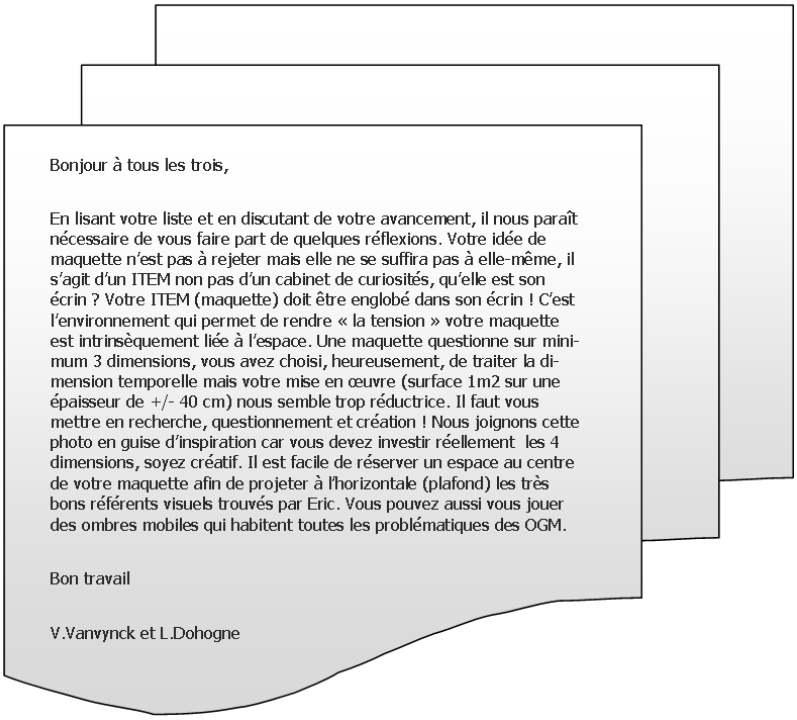
Balance 1 : journaux - disquettes
Balance 2 : disquettes - disque dur
Balance 3 : disque dur - CD
Balance 4 : CD - DVD
Balance 5 : DVD - clé USB
Balance 5 : DVD - clé USB
Balance 6 : clé USB - «ailleurs»

Soyez créatif et rigoureux afin de placer vos items (support d'information) dans des écrins dignes (balances). Elles doivent-être toutes identiques visuellement donc tronquée (point de vue équilibre) pour la bonne compréhension de votre concept.
Voici des photos d'inspiration en pièces jointes.

Bon travail

L.Dohogne et V. Vanvynck

Figure 11 Exemple 2 d'envoi de courriel



Bonjour à tous les trois,

En lisant votre liste et en discutant de votre avancement, il nous paraît nécessaire de vous faire part de quelques réflexions. Votre idée de maquette n'est pas à rejeter mais elle ne se suffira pas à elle-même, il s'agit d'un ITEM non pas d'un cabinet de curiosités, qu'elle est son écrin ? Votre ITEM (maquette) doit être englobé dans son écrin ! C'est l'environnement qui permet de rendre « la tension » votre maquette est intrinsèquement liée à l'espace. Une maquette questionne sur minimum 3 dimensions, vous avez choisi, heureusement, de traiter la dimension temporelle mais votre mise en œuvre (surface 1m2 sur une épaisseur de +/- 40 cm) nous semble trop réductrice. Il faut vous mettre en recherche, questionnement et création ! Nous joignons cette photo en guise d'inspiration car vous devez investir réellement les 4 dimensions, soyez créatif. Il est facile de réserver un espace au centre de votre maquette afin de projeter à l'horizontale (plafond) les très bons référents visuels trouvés par Eric. Vous pouvez aussi vous jouer des ombres mobiles qui habitent toutes les problématiques des OGM.

Bon travail

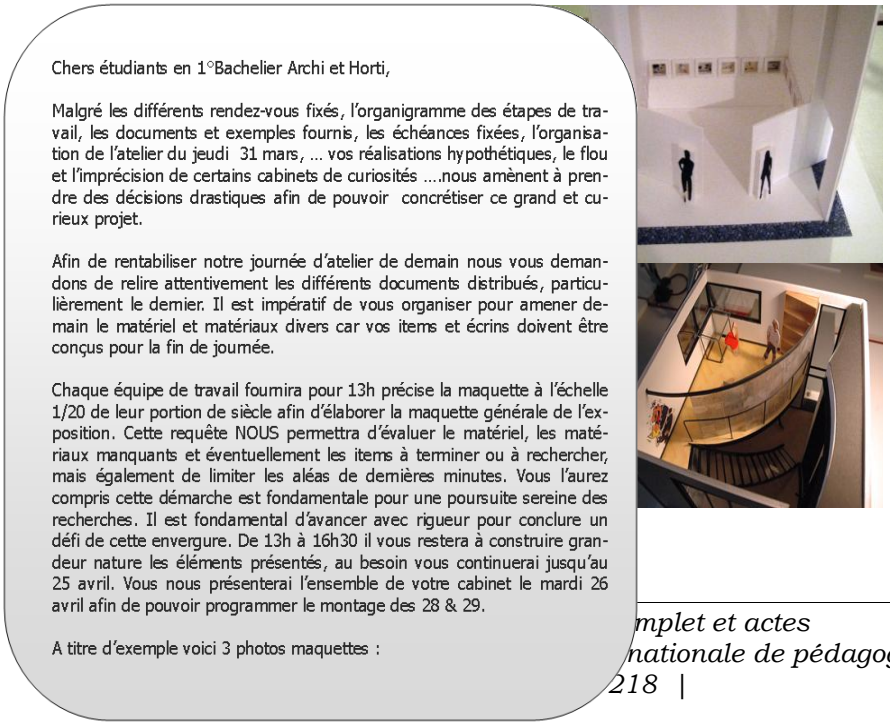
V.Vanvynck et L.Dohogne

Deuxième atelier commun d'une journée (7 avril 2011)

Au départ, il était prévu des séances de photos, croquis, schémas… et création des fiches signalétiques pour chaque item en vue de la constitution du catalogue général, complétées sur la plateforme Moodle au plus tard le vendredi 8 avril.

Au final, vu les difficultés constatées de représentation de l'espace, nous avons modifié le contenu de l'atelier : chaque groupe réalise des croquis et des schémas et la mesure des espaces d'exposition (les classes dans un premier temps) puis de toutes les pièces et avec les moyens du bord présente en fin d'atelier une maquette.

Figure 12: annonce atelier maquettes



Chers étudiants en 1°Bachelier Archi et Horti,

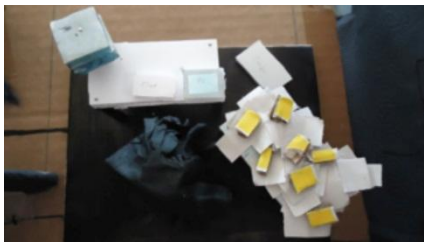
Malgré les différents rendez-vous fixés, l'organigramme des étapes de travail, les documents et exemples fournis, les échéances fixées, l'organisation de l'atelier du jeudi 31 mars, … vos réalisations hypothétiques, le flou et l'imprécision de certains cabinets de curiosités ….nous amènent à prendre des décisions drastiques afin de pouvoir concrétiser ce grand et curieux projet.

Afin de rentabiliser notre journée d'atelier de demain nous vous demandons de relire attentivement les différents documents distribués, particulièrement le dernier. Il est impératif de vous organiser pour amener demain le matériel et matériaux divers car vos items et écrins doivent être conçus pour la fin de journée.

Chaque équipe de travail fournira pour 13h précise la maquette à l'échelle 1/20 de leur portion de siècle afin d'élaborer la maquette générale de l'exposition. Cette requête NOUS permettra d'évaluer le matériel, les matériaux manquants et éventuellement les items à terminer ou à rechercher, mais également de limiter les aléas de dernières minutes. Vous l'aurez compris cette démarche est fondamentale pour une poursuite sereine des recherches. Il est fondamental d'avancer avec rigueur pour conclure un défi de cette envergure. De 13h à 16h30 il vous restera à construire grandeur nature les éléments présentés, au besoin vous continuerai jusqu'au 25 avril. Vous nous présenterai l'ensemble de votre cabinet le mardi 26 avril afin de pouvoir programmer le montage des 28 & 29.

A titre d'exemple voici 3 photos maquettes :

Figure 13 Exemples de maquettes réalisées



Troisième (auto) évaluation continue et formative

Dans l'évaluation d'un projet basé sur une approche pédagogique coopérative et participative, l'étudiant est un coéquipier indispensable pour les enseignants et pour ses pairs. Il s'agit d'une condition indispensable pour voir aboutir l'apprentissage constructiviste.

Les critères de discussion sont :

- la qualité et la diversité du repérage ;
- la transcription pertinente des volumes et la présentation à effectuer tenant compte des recherches et du repérage ;
- la communication interne au groupe, le dialogue entre groupes et entre siècles.

Lors de l'atelier et de l'évaluation, nous nous sommes posées en régulateurs permettant aux étudiants de développer le volet métacognition :

« l'ensemble des jugements, des analyses, des régulations (qu'il importe de rendre explicites, observables et conscientes) effectués par l'apprenant sur ses propres performances (processus ou produits), dans des situations de PRE, PER ou POST performance. » D.LECLERCQ[87].

Ainsi les étudiants doivent être critiques, moteurs et convaincants quant aux pistes suivies pour le montage (PRE), dans la présentation des choix à leurs pairs (PER) tout en jugeant la qualité des recherches de départ (POST).

[87] Méthodes de formation et Théories de l'Apprentissage – Événements d'Apprentissage.

L'évaluation a eu lieu autour de la disposition générale de l'exposition en donnant toute l'importance de la sémiologie non encore perçue par tous.

À la suite de l'évaluation, les étudiants ont établi les parcours (fléchages et sens chronologique ou antichronologique), l'agencement des types de collections dans un siècle fixé et l'organisation spatiale de l'ensemble des salles pour les différents siècles.

Ayant pris conscience de l'ampleur du projet, tous les acteurs (étudiants et enseignantes) se sont relayés pour le montage final du 28 avril au 6 mai dans la mesure des disponibilités de chacun. Nous avons également planifié les permanences des 7 et 8 mai, deux jours d'exposition.

L'enthousiasme du groupe a rejailli sur l'ensemble des étudiants de ces cursus. Les étudiants de deuxième année ont offert leur aide au montage. Le projet a généré appartenance, reconnaissance, intégration et solidarité au-delà de nos espérances.

Exposition en gare des Guillemins

En septembre de l'année suivante, la mise en espace est adaptée pour être présentée dans la gare des Guillemins dessinée par Calatrava.

Les deux expositions, le reportage TV de la télévision locale et la deuxième exposition sont ressentis comme l'aboutissement du travail. Cette deuxième exposition est cependant plus difficile à mettre en place, car les acteurs de la Haute École à l'extérieur de la catégorie sont difficiles à mobiliser. Sans participer à l'émulation des groupes d'étudiants, il est difficile d'effectuer la démarche curieuse de visite de l'exposition pour la communauté éducative. Les moyens et méthodes pour le faire savoir sont sans doute trop faibles.

Attachés à des pratiques pédagogiques classiques, la plupart des retours des collègues ont porté non sur la dimension pédagogique mise en œuvre, mais plus sur le « sujet » lui-même.

Toutefois, le projet terminé, le constat d'apports socioconstructivistes est reconnu de tous.

Conclusion, évaluation du projet, prolongements et pistes :

Après la première exposition

Une fois le pas franchi, chacun reconnaît la richesse du projet. Lors des entretiens avec les étudiants, une fois l'exposition mise en route, plusieurs points ressortent :

- difficulté de mise en route après une présentation déroutante ;
- fierté d'avoir mis sur pied un tel projet ;
- rencontres humaines et liens créés qui permettent le partage avant la préparation des examens ;
- admiration de leurs aînés ;
- demande d'ouverture d'un espace d'échanges réservé aux étudiants sur la plateforme Moodle institutionnelle ;
- demande de partage de ressources faite aux autres enseignants de leur cursus ;
- organisation de festivités estudiantines communes aux deux sections, accueil commun des nouveaux étudiants ;
- confirmation des choix, étonnement de ce que l'on est capable de réaliser ;
- réorientation du projet personnel après discussion importante avec les pairs ;
- prise de conscience de la complémentarité pratique des projets de métiers et des aptitudes des différents profils (même les démarches de recherche étaient différentes et souvent le reflet d'une réalité de section) ;
- découverte d'un intérêt pour des matières dites difficiles comme la physique ou les projections et perspectives ;

- découverte des similitudes et complémentarité des matières scientifique et artistique autour des projets métiers (rigueur, sensibilité, rendu…) ;
- déception de la non-officialisation dans le cursus d'un tel projet ;
- conscience d'avoir appris au niveau des savoirs comme en termes de savoir-faire et avoir-être.

Cette année (année suivante)

- Les étudiants en ont parlé à la nouvelle promotion et nous avons été interpellées quant au renouvellement de l'expérience.
- Des demandes d'étudiants allant vers une suite ou une nouvelle exposition ont également été formulées.
- Les travaux rentrés par ces étudiants en deuxième année vont au-delà des espérances. Alors qu'ils n'ont plus de cours de physique, ils l'introduisent ou en tiennent compte dans leurs réalisations artistiques. Ils n'hésitent plus à utiliser des circuits électriques, à mettre en scène des mouvements…
- Les étapes de conception des projets : observation, recherche, appropriation, conceptualisation, invention, mise en espace avec recours à la maquette puis réalisation finale en revendiquant les choix et axes suivis font partie intégrante de la démarche.
- Entraide et liens entre sections sont consolidés.

Institutionnalisation

Un bémol considérable doit cependant être pris en compte pour le renouvellement d'un tel projet. Il porte essentiellement sur la charge qui pèse sur les organisateurs. En effet, un projet rassemblant autant d'étudiants autour de deux enseignantes est lourd tant dans ses aspects organisationnels qu'affectifs.

Ce type d'aventure ne peut être porté par un seul enseignant et demanderait, à l'avenir, s'il voulait être pérennisé, une institutionnalisation. Cela permettrait notamment de mettre en place des équipes de travail, mais également de régler les aspects organisationnels, spatiotemporels, la budgétisation du matériel nécessaire et la reconnaissance des charges de travail des différents protagonistes.

En effet, des locaux adaptés aux différentes étapes doivent pouvoir être mis à disposition ainsi que des moments prévus dans l'horaire des différents protagonistes tout en respectant une certaine flexibilité permettant de réagir pour adapter les modalités après chaque évaluation.

Il convient également qu'un effort soit fait dans la communication de la démarche au sein de l'institution, mais également à l'extérieur dans le cadre du développement du projet ou de sa réalisation, car ce genre de mise en place a un coût. Pour cette première approche, nous avons travaillé avec des « sponsors amis » et du matériel récupéré, le thème s'y prêtait.

Une telle charge de travail ne peut reposer uniquement sur les moteurs de base du ressenti que sont le mode d'encouragement et l'affectif.

Puisque les mérites de ces initiatives rendent l'institution lieu de vie, il importe qu'ils soient pris en compte dans le cursus. Chacun reconnait, une fois le projet arrivé à son terme, tout l'apport tant en termes de connaissances nouvelles acquises, qu'en termes de maîtrise d'aptitudes et d'attitudes. Certains étudiants se découvrent des dons qui leur étaient inconnus comme l'aptitude à prendre la parole, à écouter et entendre, à coordonner, à poser certains gestes techniques, à comprendre et interpréter des données abstraites, à concevoir un message, à oser, à défendre une vision, un point de vue, à expliquer une matière, à critiquer, à évaluer, à s'évaluer... Le développement de ces compétences encre les apprentissages dans un projet personnel, professionnel et sociétal. Il importe de les défendre pour que demain les moyens mis en œuvre permettent leur pérennisation.

Bibliographie

Beaudot, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*. Collection sciences de l'éducation. Paris. Les Éditions Sociales Françaises.

Bredekamp, H. (1996). *Machines et cabinets de curiosité.* Diderot éditions.

Bruneau, M., & Langevin, L. (2000). Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario. *Pratiques & enjeux pédagogiques.* Issy-les-Moulineaux : Les Éditions Sociales Françaises.

Caron, J. (1994).*Quand revient septembre*, Montréal. Éditions Chenelière Éducation.

Davenne, Ch. (2004). Modernité du cabinet de curiosités. Collection Histoires et idées des Arts. Paris. L'Harttaman.

Leclercq, D & al. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité.* Belgique. Éditions Mardaga.

Leclercq, D. (2004). *Méthodes de Formation et Théories de l'Apprentissage – Événements d'Apprentissage*. Belgique. Éditions de l'Université de Liège.

Lugli, A, (1998). *Naturalia at mirabilia : les cabinets de curiosités en Europe.* Italie. Éditions Adam Biro.

Pierrat, E, & Reuss, M,. (Photographe) (2011). *Les nouveaux cabinets de curiosités* Éditions Les Beaux Jours.

Wilson, S. (2010). *Art + Science*. Éditions Thames & Hudson.

http://www.oiron.fr/collection-art-contemporain-visite-chateau.html

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

plurilinguisme, interculturalité, français de spécialité

La formation « Bilingue plus » à l'université de Fribourg (Suisse) : perspectives étudiantes et enjeux institutionnels

Kohler, Patricia, Université de Fribourg (Suisse)

Résumé

La politique bilingue de l'Université de Fribourg en Suisse offre la possibilité d'effectuer des études bilingues et d'obtenir un Bachelor et un Master bilingue français/allemand. Depuis octobre 2005, l'université propose un programme complémentaire destiné aux étudiants de 1ère année de droit ayant choisi la voie d'études bilingues. Cette formation diplômante, dénommée « Bilingue *plus* », s'inscrit dans la mise en oeuvre d'une politique de formation renforcée dans la deuxième langue d'études. Dans un souci de cohésion nationale par l'éducation à l'altérité, langue et culture s'articulent par ce programme de développement d'une mobilité estudiantine interne à un pays doté de quatre langues nationales.

Cette présente étude analyse les nouvelles attentes des étudiants et les perspectives institutionnelles qui ont pu déclencher la création de cette formation « Bilingue *plus* » : l'évolution des stratégies et objectifs au niveau institutionnel sont mises en relation avec les directives politiques d'un pays quadrilingue ; le parcours de formation ainsi que le profil des étudiants inscrits sont décrits afin de voir si un public-type correspond à cette nouvelle offre du milieu universitaire. Les enjeux institutionnels répondent-ils aux besoins motivés des étudiants ? Une brève description du contenu d'études par module choisi met ensuite en lumière les nouvelles stratégies d'apprentissage développées par l'interaction entre langue et culture à l'intérieur de cursus spécialisés.

Nous finissons par une réflexion sur les perspectives d'extension et de transférabilité d'une telle formation pouvant générer de nouveaux scénarios pédagogiques.

Enfin, au-delà des questions didactiques, dans quelle mesure l'exemple de cette formation « Bilingue *plus* » permet-il d'affirmer un changement de comportement de l'étudiant dans la prise de conscience de son identité

pluriculturelle à l'ère de la globalisation ?

Introduction

La politique résolument bilingue de l'Université de Fribourg en Suisse offre la possibilité d'effectuer des études bilingues et d'obtenir un Bachelor et un Master bilingues français/allemand en faculté de droit. Outre ces voies d'études bilingues bien rôdées, le Centre de langues de l'Université propose depuis octobre 2004 une formation diplômante supplémentaire, destinée aux étudiants de Bachelor et Master en droit ayant choisi ces voies d'études bilingues.

Cette toute nouvelle formation « Bilingue *plus* » s'inscrit dans la mise en place d'une politique de formation renforcée dans la deuxième langue d'études, étroitement liée à la culture correspondante. Après un bref rappel du contexte linguistique helvétique, la communication présente cette nouvelle filière, avec ses objectifs, en s'attachant au profil et au parcours de formation des étudiants inscrits. La question à laquelle nous tentons de répondre concerne le public-type intéressé par le choix de cette toute nouvelle offre en milieu universitaire et la diversification des offres plurilingues spécialisées. L'émergence de nouveaux scénarii didactiques favorise l'interaction entre langue de spécialité et culture, tout en en dessinant les limites. Outre les aspects didactiques, il est intéressant de présenter ici les stratégies étudiantes face aux logiques institutionnelles.

Enfin, l'exemple de cette nouvelle formation « Bilingue *plus* » nous permettrait-il de dire qu'une politique de formation au plurilinguisme et à l'interculturalité peut modifier les comportements de l'étudiant dans sa prise de conscience d'une citoyenneté élargie à l'Europe et au-delà ?

Etat des lieux

Bases légales du contexte linguistique en Suisse

« La Suisse est quadrilingue, mais les Suisses ne le sont pas » : si telle est la boutade bien connue en Suisse, la situation linguistique du pays est complexe et trahit surtout une cohabitation des langues dans un pays aux quatre régions linguistiques. Plus de 70% de sa population est germanophone tandis qu'un peu plus de 20% est francophone. L'italien et le romanche constituent les deux autres langues représentées et parlées. La ville de Fribourg, riche par son héritage historique, est sise à la frontière linguistique entre les deux grandes régions culturelles que sont la Romandie et la Suisse alémanique. L'Université de Fribourg est située dans un canton bilingue où l'on applique le principe de territorialité : ce canton est considéré comme francophone puisque la langue majoritairement parlée y est le français. Ce principe a été récemment inscrit dans la Constitution cantonale. Ses défenseurs visaient une protection contre la « germanisation rampante » du canton face à son voisin, le grand frère germanophone. Cette situation tendue s'est quelque peu dissipée grâce à l'inscription des langues officielles dans la Constitution suisse de 2000, suivie de la Constitution cantonale entrée en vigueur en 2003. L'article 70 de la Constitution fédérale du 18.04.1999, entrée en vigueur le 01.01.2000, est le suivant :

> « 1 Les langues officielles de la Confédération sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est aussi langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche.
>
> 2 Les cantons déterminent leurs langues officielles. Afin de préserver l'harmonie entre les communautés linguistiques, ils veillent à la répartition territoriale traditionnelle des langues et prennent en considération les minorités linguistiques autochtones.
>
> 3 La Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques.

4 La Confédération soutient les cantons plurilingues dans l'exécution de leurs tâches particulières.

5 La Confédération soutient les mesures prises par les cantons des Grisons et du Tessin pour sauvegarder et promouvoir le romanche et l'italien. »[88]

La Constitution fédérale institutionnalise ainsi le soutien aux minorités linguistiques du pays et promeut l'action concertée de la Confédération et des cantons dans la mise en œuvre de cette promotion des langues nationales à travers des mesures de soutien financier.

La volonté politique a donc fortement contribué depuis 1999 à l'officialisation et au soutien des langues nationales grâce à un vaste programme éducatif de promotion du plurilinguisme national, à des fins de cohésion nationale, et d'éducation à la paix par les langues.

Les bilinguismes de l'Université de Fribourg

La promotion du bilinguisme du milieu universitaire fribourgeois s'inscrit dans le cadre de cette volonté politique fédérale de renforcement de la cohésion nationale du pays grâce à ce projet d'éducation à la culture et à la langue du « voisin ».

Dans cette optique, l'Université de Fribourg voit sa longue tradition d'enseignement bilingue français-allemand renforcée et sa gouvernance du bilinguisme se décline sous les trois formes principales suivantes :
- Un bilinguisme *parallèle*, c'est-à-dire que les filières sont offertes intégralement en français et en allemand.
- Un bilinguisme *complémentaire* offrant les cours soit dans l'une soit dans l'autre langue, forme la plus avantageuse pour les institutions d'un point de vue budgétaire.
- Un bilinguisme *intégré* lorsque l'enseignement est donné en fonction de la langue maternelle de l'enseignant ou de son auditoire.

Cette typologie des bilinguismes s'avère en revanche très variable selon les facultés d'études.
La Faculté de Droit de l'Université de Fribourg est pionnière dans la promotion des langues. Elle a développé depuis de nombreuses années des cours d'introduction à la terminologie juridique, cours optionnels et crédités en allemand et/ou en français spécialisés de la discipline en question. Ces cours sont complètement intégrés au cursus d'études. En outre, l'Université crée en 2004 une formation diplômante « Bilingue *plus* » pour les étudiants de droit. Mais que représente effectivement ce « plus » dans une institution où le bilinguisme revêt déjà des formes très variées ?

Présentation de la formation « Bilingue *plus* »

Organisation de la formation « Bilingue *plus* »

La formation « Bilingue *plus* » s'adresse à un public qui se destine aux voies d'études bilingues de la Faculté de Droit, accomplissant soit 40% du cursus Bachelor en droit en langue seconde, soit une année complète de ce même cursus dans l'autre langue. Outre cette exigence, le niveau requis à l'entrée correspond au niveau B2 du CECRL[89].

La formation s'organise parallèlement aux études universitaires de Bachelor et de Master en droit. Elle se compose de deux niveaux ; le Certificat « Bilingue *plus* » et le Diplôme « Bilingue *plus* », qui garantissent

[88] Art. 70 sur les langues, tiré de la Constitution fédérale suisse, http://www.admin.ch/ch/f/rs/101/a70.html
[89] Cadre européen commun de référence pour les langues, tiré du site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp

l'acquisition des compétences interculturelles et professionnelles à l'écrit et à l'oral dans l'autre langue – le français ou l'allemand – pour le futur juriste. Ce dernier sort donc de l'université avec un double bagage, le Bachelor bilingue en droit et le Certificat « Bilingue *plus* », et deux ans plus tard, le Master bilingue en droit et le Diplôme « Bilingue *plus* ». Le certificat correspond au niveau C1 du CECR tandis que le diplôme, deuxième étape de la formation, représente le niveau C2 du CECR. Toutes les compétences nécessaires au futur professionnel, à l'oral comme à l'écrit, sont intégrées dans la formation.

Cette formation supplémentaire représente un surcroît de travail de 4 heures hebdomadaires de cours au niveau du Bachelor, et de 3 heures au niveau du Master. Les objectifs du cours sont centrés sur une formation linguistique renforcée à des fins de communication professionnelle et interculturelle, ainsi qu'un approfondissement en culture générale.

Tableau n°1. Récapitulatif des diplômes obtenus à la Faculté de Droit de l'Université de Fribourg (Suisse)

1er cycle (3 ans)	**2ème cycle (2 ans)**
BACHELOR en droit, mention « études bilingues » + CERTIFICAT « Bilingue plus », niveau C1 (CECR)	MASTER en droit, Profil « études bilingues » + DIPLÔME « Bilingue plus », niveau C 2 (CECR)

Pour accomplir cette formation en parallèle, l'étudiant suit un module de cours spécifique qui est centré sur l'introduction à la culture de cette deuxième langue afin de sensibiliser l'étudiant à l'histoire, la société, l'économie et la politique des milieux germanophone et francophone suisses et limitrophes. C'est la raison pour laquelle un stage de sensibilisation à la culture professionnelle de l'autre langue est offert depuis 2007 à l'étudiant. Le stage dure trois semaines et se déroule pendant une des deux périodes intersemestrielles, durant les deux premières années de formation. Il a lieu pour les germanophones dans un bureau d'avocats d'un territoire francophone, pour l'instant en France voisine. Les francophones auront bientôt un stage offert dans une région ou un pays germanophone, mais la mise en œuvre de cette offre au niveau institutionnel prend du temps car il faut trouver et fidéliser les professionnels prêts à encadrer des stagiaires. Cet élément permet de relever combien une formation n'est réellement innovante qu'à la condition d'être constamment ajustée et améliorée dans son application auprès des praticiens du domaine.

Le profil de l'étudiant « Bilingue *plus* »

Nous avons vu que la formation demande à l'étudiant Bilingue *plus* un investissement personnel supplémentaire important qui crée une sélection fondée sur l'endurance et la volonté. Mais comment l'étudiant accède-t-il à ce programme exigeant ?

La participation au programme se fait sur la base d'une sélection dès l'entrée : en plus du niveau minimal requis en langue étrangère (B2 du CECR), un entretien avec l'enseignant(e) doit permettre de détecter le profil de l'étudiant qui se définit avant tout comme personne active orientée vers un avenir professionnel dans une société

à changement rapide. Ce programme, accompli sur base volontaire, est donc ouvert à tout étudiant de la Faculté de Droit possédant un réel intérêt au lien social et à la médiation entre l'individu et la société.

Le bémol de la formation est son coût, soit 540.- CHF ou 470.- € par semestre. L'augmentation des frais pour l'étudiant pourrait constituer une mesure antisociale qui remet en cause le statut de l'université comme secteur public et l'accès universel à l'université plurilingue. Avant d'apporter des éléments de réponse à ces questions, examinons quelques éléments du profil des étudiants concernés.

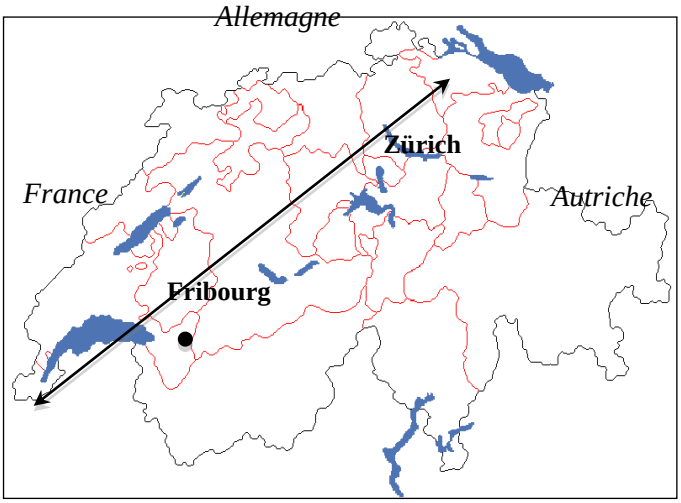
Provenance et motivations des étudiants

Origine de l'étudiant « Bilingue plus »

D'où viennent généralement les étudiants participant au programme « Bilingue *plus* » ?

Tous les étudiants proviennent d'un des cantons du pays. Ce type de formation favorise ainsi la mobilité interne et permet à l'étudiant de bénéficier de l'offre linguistique de l'université bilingue de Fribourg. Mais cette mobilité interne est souvent un tremplin à une mobilité internationale qui intervient à la fin des études complètes de Bachelor ou de Master.

Les germanophones viennent essentiellement des régions autour de Zürich tandis que les francophones arrivent essentiellement de Genève ou de Lausanne. L'origine régionale des promotions suit globalement un axe géographique proche de celui de la desserte des transports par le train « Intercity » dont l'axe parcourt le Plateau suisse entre le Nord-Est et le Sud-Ouest du pays, de Genève au-delà de Zürich. L'influence d'une infrastructure ferroviaire accessible, efficace et rapide, n'est pas négligeable sur les dispositifs éducatifs : Fribourg, à mi-parcours, constitue la plaque tournante des langues en Suisse.



Genève

Italie

Figure n°1. Carte géographique de la Suisse, tirée du site http://www.statistiques-mondiales.com/carte_vierge_suisse.htm

Motivations de l'étudiant « Bilingue plus » et enjeux institutionnels

Quelles sont les motivations de ces étudiants venant des quatre coins de la Suisse ?

La situation géographique de l'Université et de la ville de Fribourg, sise à la frontière des langues en Suisse, permet à l'étudiant, francophone comme germanophone, de cumuler les trois atouts suivants : l'immersion en canton bilingue avec la découverte de l'autre Suisse, le double diplôme universitaire bilingue et le caractère de « sécurisation linguistique » d'une université aux offres bilingues diversifiées. Enfin, le caractère pragmatique d'un programme de développement de compétences professionnelles en milieu universitaire semble correspondre aux attentes estudiantines : plus les formations sont liées à la communication professionnelle spécialisée, plus leur proximité avec le marché de l'emploi est importante. Ce type de programme semblerait faire revenir sur les bancs des amphis une population spécifique, à la recherche de formations et de diplômes proches du marché de l'emploi.

On vient aussi à Fribourg pour approfondir ses connaissances sur l'altérité. « Faire bilingue » et « faire Bilingue *plus* à Fribourg » a une double signification : on est étudiant en droit et l'acquisition de compétences professionnelles dans l'autre langue représente une double garantie sur la valeur des études, comme sur celle des diplômes obtenus. Cette recherche de cursus de qualité se conjugue avec plurilinguisme et spécialisation. Le fait d'une sélection sévère, d'un examen difficile, d'un engagement en termes de temps, de travail et de contribution financière, est vu par l'étudiant comme un défi à relever et déclenche sa participation active dans la recherche de l'excellence.

Paradoxalement, les étudiants qui travaillent pour financer leurs études, se montrent les plus combatifs et résistants au travail. Plus que des stratégies de survie sociale ou de recherche de la qualité, l'ambition née de la peur du chômage et de la globalisation caractérise le public « Bilingue *plus* », conscient des nouvelles demandes du marché de l'emploi : interdisciplinarité et plurilinguisme. On assiste à une forme de revendication très affichée de la part de l'étudiant choisissant l'université qui rend visible la qualité novatrice de sa politique de formation à travers des programmes exigeants et variés en prise avec le monde moderne.

Si le projet de vie professionnelle est un axe fort de la motivation étudiante, le rêve d'une carrière au niveau national puis international s'exprime très ouvertement. A l'unanimité, les étudiants de la formation « Bilingue *plus* », déclarent par exemple que le trop célèbre Röstigraben – image simplificatrice du prétendu *fossé* culturel entre Romands et Suisse-allemands mangeurs de *Rösti* - est une invention de l'esprit : la perspective de l'étudiant moderne fait voler en éclats cette représentation erronée d'un monde définitivement révolu. Dépassant ainsi tout type de ressentiment et désireux de participer à la construction d'un monde en mutation, l'étudiant « Bilingue *plus* » déplace spontanément les frontières et se prépare au monde moderne pour « faire la Suisse » en Suisse, vers l'Europe et au-delà, par et pour le développement des compétences plurilingues et interculturelles dans son domaine d'études.

On peut facilement s'imaginer que cette révolution des exigences étudiantes va inévitablement provoquer l'éclatement des modèles traditionnels d'enseignement des langues en milieu universitaire pour faire naître de nouveaux scénarii didactiques, sans oublier le coaching et les stages professionnels intégrés à la formation.

Ce discours étudiant trouve tout naturellement son écho dans les logiques institutionnelles à travers la recherche de qualité et la création de cursus ouvert à un public volontaire en faveur du bilinguisme et de l'interdisciplinarité. De plus, il s'agit pour l'institution de trouver sa dimension spécifique qui n'appartiendra qu'à elle. Cela ne signifie pas que la vocation de formation universitaire ouverte au plus grand nombre disparaît, mais l'offre se diversifie en répondant ainsi à la multiplicité des demandes liées au plurilinguisme et à l'interculturalité à travers des programmes spécifiques. Il n'en reste pas moins que de tels projets ont leur coût, dont la rentabilité s'inscrit nécessairement dans la durée.

Conclusion

L'institution a donc donné naissance à une nouvelle vision d'une culture universitaire ouverte à une diversification des programmes, traversant toutes les disciplines par le plurilinguisme et l'interculturalité, les deux axes forts dans l'enseignement du programme « Bilingue *plus* », conçu pour répondre aux attentes d'un jeune public exigeant et pressés de réussir, à la recherche des « produits » qui leur garantissent à la fois accès et succès dans le monde professionnel, voire politique.

Le grand défi de cette nouvelle formation « Bilingue *plus* » réside dans le fait d'avoir intégré la complexité des nouvelles attentes en termes de formations universitaires qui doivent aujourd'hui pouvoir combiner savoirs et savoir-faire spécialisés par l'interdisciplinarité, l'interculturalité et le plurilinguisme. Mais un autre défi reste à relever en matière de politique universitaire, celui de l'élargissement de la formation à d'autres domaines que celui de la Faculté de Droit. Cette étape, actuellement en chantier, permettrait alors de valoriser pleinement les cartes gagnantes de la politique linguistique de l'Université bilingue de Fribourg : l'apprentissage à la citoyenneté et à la paix par les langues grâce à des formations très ciblées d'approfondissement et d'élargissement aux valeurs communes où se dépassent les identités singulières d'étudiants dont le projet de vie correspond aussi à un vaste programme de société.

Bibliographie

Alen Garabato C., Boyer H. & Brohy C. (2008). Représentations et diglossie. Imaginaire communautaire et représentations sociolinguistiques in (Zarate G., Lévy D. & Kramsch C. dir.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp.293-299). Paris : Editions des archives contemporaines.

Brohy C., Py B. (2008). Espaces plurilingues. Les discours dans la ville in (Zarate G., Lévy D. & Kramsch C. dir.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp.287-292). Paris : Editions des archives contemporaines.

Conseil de l'Europe, (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,* Paris : Didier.

Kohler P., Lallemand I. & Lepez B. (2008). Logiques des institutions versus expériences des étudiants : la mobilité universitaire internationale in (Zarate G., Lévy D. & Kramsch C. dir.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp.138-150). Paris : Editions des archives contemporaines.

Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme : le cas de l'étudiant Erasmus en contexte.* Fribourg : Presses Universitaires de Fribourg.

Lüdi G., Py B., (1995). *Changement de langage et langage du changement.* Lausanne : L'âge d'Homme.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

didactique de l'écriture, Français langue étrangère ou seconde (FLE/S), Projet FORTTice

Écrire la ville, un scénario pédagogique pour le développement de la compétence scripturale en français langue seconde des étudiants allophones de l'Université de Sherbrooke

Eid, Rodine, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

Cet article traite de la didactique de l'écriture, des TIC (Technologie de l'information et de la communication) et de l'enseignement-apprentissage du FLE/S (Français langue étrangère et/ou seconde) via la conception de scénarii pédagogiques de formation à distance. Le Projet FORTTice (Formation en Tandem aux Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation-français langue étrangère) est destiné à la fois aux formateurs ou futurs formateurs se spécialisant en master FLE et aux apprenants de français du monde entier (Soubrié, 2010). Ce projet international associe étudiants, futurs formateurs et professionnels de langue. Trois publics distincts participent à ce projet, soit les étudiants en master FLE de l'Université Stendhal-Grenoble 3 en France, futurs formateurs et concepteurs de scénario pédagogique en FLE pour des étudiants universitaires non francophones de l'Université de Sherbrooke au Canada désirant apprendre l'écriture. Le projet FORTTice donne la chance aux futurs formateurs de français de l'Université de Stendhal-Grenoble 3, de mettre en œuvre un scénario pédagogique à distance, conçu spécialement pour des étudiants de FLE (Soubrié, 2010). La méthode de collecte de données utilisée est le questionnaire. Les résultats obtenus suite à l'analyse des réponses au questionnaire montrent que les apprenants étaient satisfaits de l'apprentissage de l'écriture en FLE/S par l'entremise des technologies et du Projet FORTTice.

Mots-clés

Introduction

Les étudiants universitaires non francophones arrivent au Québec et doivent faire face à des difficultés plus ou moins grandes selon leur langue maternelle, leur formation et leurs connaissances antérieures. À l'Université de Sherbrooke, la formation universitaire exige d'eux un niveau élevé de maîtrise du français écrit. Pour ces étudiants, l'écriture en FLE/S reste un défi car c'est une tâche complexe et lourde (Dezutter, Cansigno et Silva, 2010). L'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture en FLE/S auprès de ces étudiants est une source de motivation et d'aide (Cansigno, Dezutter, Silva et Bleys, 2010). Dans cette perspective, nous avons eu recours au projet international FORTTice qui associe professionnels, futurs formateurs et apprenants en FLE/S. Dans notre cas, un groupe de trois étudiantes[90] en master professionnel en FLE de l'Université de Stendhal-Grenoble 3 a élaboré un scénario pédagogique intitulé *Écrire la ville*, spécialement conçu pour les étudiants non francophones de Sherbrooke, inscrits au cours *Communication écrite, niveau II*[91]. Cette conception de scénarii pédagogiques en contexte universitaire allophone réel se réalise au sein du Projet FORTTice, un projet qui existe depuis quatre ans déjà (Soubrié, 2010). Ce projet se fonde sur l'importance de concevoir un dispositif approprié au groupe-classe de langue tout en tenant compte des besoins des apprenants, en trouvant des sources de motivation, et surtout en considérant les tâches de la vie réelle en écriture en FLE/S.

L'avantage d'intégrer les TIC en classe de langues (Ollivier, 2010a ; b ; Ollivier et Weiss, 2007 ; Ollivier et Puren, 2011), n'est plus à démontrer de nos jours (Soubrié, 2010 ; Cansigno, Dezutter, Silva et Bleys, 2010 ; Ollivier et Puren, 2011). Il nous semble aussi avantageux de participer à un travail «télécollaboratif» qui favorise à la fois la formation des futurs formateurs, à partir de la conception de projets concrets, et le soutien des apprenants dans le développement de la compétence scripturale en FLE/S. Dans ce contexte, le projet d'écriture consistait à accompagner les étudiants dans la rédaction d'une chronique culturelle, genre de texte choisi pour le scénario *Écrire la ville*.

Dans cet article, nous présenterons les résultats de l'expérimentation du scénario pédagogique en ce qui a trait à ses usages et aux qualités des textes produits. Pour bien comprendre les étapes du Projet FORTTice et du scénario pédagogique, nous avons identifié les différentes phases de conception et d'expérimentation du scénario en spécifiant à chaque fois le rôle et le point de vue de différents acteurs.

I-Conception du scénario pédagogique : *Écrire la ville*

1.Le Projet FORTTice

Le scénario pédagogique *Écrire la ville* a été élaboré dans le cadre du Projet FORTTice, Formation en tandem à l'intégration des TIC en classe de FLE. Ce projet, piloté par Thierry Soubrié, enseignant-chercheur à l'Université Stendhal-Grenoble 3, vise à faire collaborer, d'une part des formateurs novices inscrits en première année de master FLE et, d'autre part, des enseignants de terrain qui se situent dans une perspective de perfectionnement professionnel et des apprenants de FLE/S. L'approche adoptée pour la réalisation des scénarii est résolument actionnelle (Soubrié, 2008). Ces derniers doivent en effet être construits autour d'une tâche, s'appuyer sur des documents-supports authentiques et déboucher sur une production écrite ou orale. Le projet se déroule en cinq phases.

[90] Nous remercions Claire Ruhier, Julia Sorokina et Leslie Molostoff pour le travail de collaboration et la conception du scénario *Écrire la ville*.

[91] Ce cours fait partie du *Microprogramme en français langue seconde* offert par le Centre de langues de l'Université de Sherbrooke et destiné aux apprenants de niveau intermédiaire.

Phase 1 : Briser la glace. Comme dans tout projet à distance, il s'agit dans un premier temps de se présenter les uns aux autres, par le biais des forums de discussion, de manière informelle de façon à créer un lien : nationalité, pays de résidence, parcours professionnel et/ou universitaire, etc. C'est à cette occasion également que les formateurs novices prennent connaissance des caractéristiques de la situation d'enseignement-apprentissage de l'enseignante avec laquelle ils vont travailler.

Phase 2 : Remue-méninges. Au cours de cette phase, enseignante engagée dans le projet et étudiants en master FLE doivent se mettre d'accord sur les grandes lignes du scénario pédagogique, à savoir la tâche (par exemple, dans le cas du scénario pédagogique *Écrire la ville* : «écrire une chronique culturelle sur la ville de Sherbrooke»), la pratique sociale de référence, le destinataire (le lecteur du site du Centre de langues ou du Journal universitaire *Le Collectif* , le journal étudiant de l'Université de Sherbrooke), le thème (loisirs des activités culturelles) et la production écrite (chronique culturelle écrite).

Phase 3 : Conception. C'est la phase de réalisation du scénario pédagogique. Pendant cinq semaines, l'enseignante et les étudiants en master FLE doivent rester en étroite relation à travers le net via la plateforme *Moodle* de Stendhal. Si les étudiants en master FLE sont bien les concepteurs *in fine* du scénario, chaque choix de conception fait l'objet d'une concertation avec l'enseignante Rodine Eid[92]. C'est au cours de cette phase que s'effectue le délicat équilibrage entre le cadre méthodologique de référence (la perspective actionnelle du CECRL) d'une part et les réalités du terrain de l'autre.

Phase 4 : Expérimentation. L'enseignante a trois semaines pour expérimenter le scénario dans leur classe. Deux à trois séances sont généralement nécessaires. Pendant l'expérimentation, l'enseignante reste attentive au comportement des apprenants, à la façon dont ils s'approprient les tâches qui leur sont proposées. Elle rend compte de leurs observations aux étudiants concepteurs du scénario par écrit ou par oral, par le biais d'outils de communication comme Skype ou par MSN.

Phase 5 : Analyse. À l'appui des observations effectuées par l'enseignante, des productions des apprenants et, le cas échéant, des échanges qui ont eu lieu entre apprenants par le biais d'outils de communication en ligne, ainsi qu'à l'aide des notions théoriques abordées pendant le cours de master FLE, les étudiants rédigent individuellement une synthèse réflexive.

2.Le cours de *Communication écrite, niveau II* du Centre de langues de l'Université de Sherbrooke

Nous avons eu l'occasion de participer à ce projet pendant l'année universitaire 2010/2011. Le cours de *Communication écrite* a servi de cadre à l'expérience proposé au sein du Centre de langues de l'Université de Sherbrooke. Ce cours est divisé en deux parties : la partie théorique donnée par la chargée de cours [93]et la partie pratique (l'atelier d'écriture) donnée par l'animatrice pédagogique. Au cours de l'année, les rôles entre les différents acteurs du scénario pédagogique se sont répartis comme suit.

La chargée de cours est l'enseignante au niveau universitaire qui a pour tâche d'expliquer la partie théorique du cours. Elle collabore avec les animatrices pédagogiques pour l'application des activités qui auront lieu pendant les ateliers d'écriture.

L'animatrice pédagogique de l'atelier d'écriture a pour rôle premier d'assurer le bon déroulement du scénario pédagogique. Elle assure le suivi des étudiants et les guide en les aidant à atteindre les objectifs du scénario. L'animatrice est en collaboration permanente avec la chargée de cours et les conceptrices du scénario

[92] Rodine Eid joue le rôle d'enseignante de FLE/S avec les conceptrices du scénario et est animatrice pédagogique en salle de classe.
[93] Nous remercions Madame Marie-Ève Fiset qui nous a donné l'occasion d'effectuer cette expérimentation en salle de classe.

pédagogique. Elle apporte les modifications temporaires nécessaires à l'avancement du travail ainsi que les différents changements souhaitables avec l'accord de la chargée de cours.

Les Connectices est un groupe composé de trois étudiantes inscrites au cours de master FLE à l'Université Stendhal-Grenoble 3, conceptrices du scénario pédagogique *Écrire la ville* et futures formatrices de FLE. Elles sont suivies en présentiel par le professeur Soubrié et accompagnées à distance par l'animatrice pédagogique Rodine Eid en vue de connaître le contexte d'enseignement-apprentissage des apprenants à Sherbrooke.

L'étudiant universitaire non francophone est le premier bénéficiaire du scénario pédagogique. C'est pour lui et en fonction de ses besoins que le scénario a été conçu. Sans lui, ce dernier n'aura aucune raison d'exister. L'étudiant s'engage dans le scénario pédagogique en sachant que cet outil l'aidera à développer ses compétences en français et particulièrement pour ce qui a trait à la compétence scripturale en FLE/S. Plusieurs possibilités sont à sa disposition. Il lui est possible de travailler seul ou en groupe, dépendamment des activités choisies. Du point de vue technique, le scénario lui offre un support de modalités auxquels il a accès de n'importe quel endroit et à n'importe quel moment. Ce support de modalité offre à l'étudiant non francophone la possibilité de partager son opinion à l'aide des forums de discussion quand il le souhaite. De plus, cet accès lui donne un aperçu global du parcours attendu, des activités existantes pour mieux se situer dans la thématique et les actions qu'il effectue pour la réalisation du projet d'écriture final, soit la production d'une chronique culturelle écrite.

Dans ce projet d'écriture, les apprenants partent d'abord en groupe à la découverte de la ville, attirés par un événement culturel qui s'y est déroulé, par exemple : un festival, une exposition, etc. et auquel ils ont assisté. Ils se répartissent les tâches, partagent leurs opinions entre les membres du groupe et complètent leur carnet de bord, support essentiel pour réaliser la chronique culturelle (produit final évaluable mais individuel). Ils ont une durée d'environ trois semaines pour achever ce travail. Selon les conceptrices du scénario, «l'idée sous-jacente à cette tâche finale était de considérer les apprenants comme étant des acteurs sociaux en processus d'intégration dans une nouvelle vie, en leur proposant de participer à une manifestation culturelle de leur choix»[94]. *Les Connectices* leur ont proposé de vivre cette expérience par groupe de trois pour enrichir cette activité par la diversité culturelle des apprenants et favoriser la communication et les échanges. Trois meilleures chroniques culturelles ont été sélectionnées pour le niveau linguistique, l'originalité du sujet et la chronique la plus populaire. De plus, le fait d'avoir encouragé la publication de leurs productions finales sur le site du Centre de langues et dans le journal universitaire *Le Collectif*, objet d'une diffusion plus large, a été une source de motivation pour ces derniers (Ollivier et Weiss, 2007 ; Ollivier et Puren, 2011).

II-Le scénario pédagogique *Écrire la ville* : quels enjeux?

1.La prise en compte de la situation d'enseignement-apprentissage

En premier lieu, les futures formatrices devaient considérer le profil du groupe-classe. Étant donné que le scénario s'adressait aux étudiants nouveaux-arrivants à Sherbrooke, ceci implique une certaine volonté de s'intégrer dans la communauté sherbrookoise, une communauté majoritairement francophone. Ce besoin d'intégration est primordial pour les étudiants non francophones qui veulent poursuivre des études, entamer une carrière ou trouver du travail. D'où la nécessité de bien connaître la ville de Sherbrooke, ville d'accueil. Les futures formatrices devaient tenir compte de la diversité culturelle et linguistique de nos étudiants internationaux (huit nationalités et six langues différentes). De plus, la notion de l'interculturalité ne pouvait pas être négligée dans les étapes du scénario, une difficulté de plus qui s'ajoutait.

En second lieu, le scénario devait correspondre à la thématique (culture québécoise) et au nombre d'heures d'ateliers du cours *Communication écrite*, consacrées à l'expérimentation du scénario. Le cours se donne en

[94] Cet énoncé est extrait de la synthèse réflexive élaborée par *les Connectices*, conceptrices du scénario pédagogique.

deux parties : d'une part, la chargée de cours enseigne la partie théorique (règles de base au moyen d'une amorce écrite) et d'autre part, en atelier, l'animatrice s'occupe des apprenants, qui, à l'aide de modèles, rédigent leur propre texte. Ce cours est offert de façon semi-intensive sur une durée de quatre semaines en raison de deux heures et demie par jour. Le cours se trouve à la disposition des apprenants non francophones sur la plateforme *Moodle* de Sherbrooke. Les thèmes choisis pour ce cours traitent surtout la culture québécoise : chanson, gastronomie, divertissement du Québec, etc.

En dernier lieu, les formatrices étaient conscientes qu'il fallait utiliser parallèlement les deux plateformes : la plateforme informatique *Moodle* réservée au cours de *Communication écrite* de Sherbrooke, sur laquelle la chargée de cours déposait des outils pour la partie théorique du cours, et celle du scénario, plateforme de Stendhal, qui traitait uniquement de la chronique culturelle et correspondait à l'atelier d'écriture du cours. Les étudiants étaient constamment invités à naviguer sur les deux plateformes, à répondre, à interagir, à poster des commentaires en lien avec la chronique. De plus, le dépôt de la tâche finale (l'écriture d'une chronique culturelle) et le vote pour les trois meilleures chroniques a eu lieu doublement sur les deux plateformes, puisque c'est la chargée de cours qui s'occupe de la correction des chroniques et attribue la note finale aux apprenants. Il est à noter que le vote pour la meilleure chronique a entraîné une sélection des trois chroniques les plus récurrentes dans le vote des étudiants, en concertation avec les choix de la chargée de cours et de l'animatrice pédagogique et leur publication.

2.Les objectifs didactiques

Deux objectifs principaux du scénario *Écrire la ville* sont à mentionner : le premier objectif est d'ordre didactique, son but est d'encourager les apprenants à suivre le processus d'écriture en utilisant le scénario pour le développement de la compétence scripturale en FLE/S. Le second objectif, lié au précédent, est d'ordre technique. Il concerne la manipulation et l'utilisation des TIC, particulièrement en ce qui concerne les deux plateformes (celle de *Moodle* rattachée au cours et celle du scénario *Écrire la ville*) dans le but de participer de manière dynamique à la communication écrite, de savoir jongler entre les objectifs du cours et ceux de l'atelier d'écriture.

De plus, le scénario est conçu pour aider les étudiants non francophones à respecter les règles d'écriture, la cohérence, l'emploi des temps verbaux, etc. en les motivant à la production d'un texte, celui de la chronique culturelle, qui constitue la tâche finale du cours. En les encourageant à la participation à ce «concours d'écriture» ayant pour «récompense» la publication des trois meilleurs textes produits dans le journal universitaire de Sherbrooke *Le Collectif,* les étudiants cherchaient un sujet culturel accrocheur à traiter dans leur chronique. Ils ont été guidés par des tâches et par plusieurs activités d'écriture particulièrement conçues pour travailler les compétences linguistiques (les pronoms, les cinq sensations, la subjectivité, les connecteurs logiques, etc.). Des outils d'aide à l'écriture en français (dictionnaire, conjugueur et correcteur orthographique en ligne, des exemples de chroniques culturelles et des vidéos, des grilles d'autoévaluation, etc.) servaient d'étayage pour la production écrite de la chronique culturelle. Ces activités ont été disponibles sur une plateforme et ont été mises en œuvre par les futures formatrices. À l'aide de la plateforme du scénario, les apprenants pouvaient échanger avec l'animatrice pédagogique et entre eux. Parfois, ils étaient invités à répondre à certaines questions posées par les formatrices sur les forums du scénario *Écrire la ville* pour vérifier leur compréhension et les pousser à écrire, puisque c'est le but ultime du cours. Le système questions/réponses permettait aux conceptrices du scénario d'accompagner toutes les démarches suivies en salle de classe et à distance. Un échange continu sur une plateforme spéciale enseignante-futures formatrices se tenait entre la première auteure de cet article et les conceptrices du scénario, ce qui permettait au professeur Soubrié de superviser cet échange, lequel constitue une part de l'évaluation du cours de master FLE (Soubrié, 2010).

3.La perspective actionnelle

Le choix de la tâche finale n'est pas fortuit. *Les Connectices* et l'enseignante ont voulu qu'elle soit tirée de la vie réelle et publiée dans un support «public» (Ollivier et Puren, 2011), à savoir le site du Centre de langues de Sherbrooke et le journal universitaire. Les meilleures chroniques publiées ont fait à la fois la fierté des apprenants-scripteurs et des futures conceptrices du scénario. Ce choix est réfléchi, car il vient enrichir l'aspect authentique du scénario. La publication des productions écrites est considérée par certains auteurs (Ollivier, 2010; Ollivier et Puren, 2011) comme source d'encouragement, de motivation, voire comme «un acteur majeur dans la motivation des apprenants face à ce scénario» selon les conceptrices de *Écrire la ville*.

Nous présenterons dans la section suivante, la méthode adoptée ainsi que les différents résultats obtenus à la suite d'un questionnaire qui a été administré aux apprenants-scripteurs ayant participé au projet.

III-Le point de vue des apprenants par rapport à l'expérience

Cette méthode d'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale en contexte universitaire allophone, par le moyen des scénarii pédagogiques appropriés à l'écriture - intégrant des outils technologiques d'aide à la compétence scripturale - vise à guider les apprenants non francophones dans leur processus d'écriture et à remédier à certaines lacunes en FLE/S. Le groupe classe était composé de vingt-quatre étudiants universitaires non francophones apprenant le FLS. Ils ont atteint un niveau intermédiaire à l'écrit et avancé à l'oral et apprennent le français en immersion. À la suite de ce cours d'écriture, un questionnaire en ligne a été administré aux apprenants ayant participé au scénario et produit une chronique culturelle, texte court ne dépassant pas les 300 mots. Tous ces étudiants ont répondu au questionnaire. Le questionnaire était composé de dix-huit items de validation et ciblé sur le scénario et son efficacité en termes de développement de la compétence scripturale et de la motivation, ce qui a permis aux apprenants de répondre aisément aux questions. Le questionnaire était donc composé de dix-huit questions variant entre des questions ouvertes et fermées. Les étudiants étaient invités à faire leurs commentaires en lien avec la thématique du scénario, les objectifs, leurs besoins, etc. L'expérience d'écriture leur paraissait originale et réussie. L'écriture de la chronique culturelle par l'entremise du scénario a permis aux apprenants-scripteurs de suivre toutes les étapes du processus d'écriture (la planification, la mise en texte, la révision, le contrôle et la publication), mais l'emphase était davantage centrée sur la mise en texte ou l'étape de rédaction ou d'écriture (Cornaire et Raymond, 1999), étape souvent qualifiée de difficile par nos apprenants non francophones, parce qu'ils doivent choisir les éléments linguistiques adéquats, trouver les idées intéressantes, les formuler, les rassembler, les développer, les mettre en texte, les structurer, etc.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le scénario *Écrire la ville* a été évalué par les apprenants à l'aide d'un questionnaire en ligne. Les réponses montrent que les apprenants-scripteurs étaient majoritairement satisfaits (23 sur 24 apprenants) de la méthode d'enseignement-apprentissage suivie dans ce cours. Une minorité d'apprenants (2 sur 24 apprenants) seulement a souligné une difficulté éprouvée par rapport au dispositif technologique (naviguer entre les deux plateformes) et un temps très limité pour réaliser le projet. Motivés à écrire, ils soulignent dans leurs réponses l'importance du projet d'écriture et disent avoir beaucoup appris grâce à l'interaction en salle de classe (en présentiel) et à l'usage des forums de la plateforme (à distance), au travail collaboratif et aux outils d'aide mis à leur disposition pour l'élaboration d'un produit final de qualité.

Références bibliographiques

Cansigno, Y., Dezutter, O., Silva, H. et Bleys, F. (2010). *Défis d'écriture, développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexico: Presses de l'Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.

Cansigno, Y., Dezutter, O., Silva, H., Bleys, F., Poirier, V. et Flores, O. (2010). L'écriture dans la formation académique en langue première et en français langue seconde ou étrangère : le point de vue des apprenants. *In* Y. Cansigno, O. Dezutter, H. Silva et F. Bleys (dir.), *Défis d'écriture, développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université* (35-61). Mexico: Presses de l'Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.

Cornaire, C. et Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite* Paris: CLE International.

Dezutter, O., Cansigno, Y., et Silva, H. (2010). Un cadre théorique pour penser le développement de la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère. *In* Y. Cansigno, O. Dezutter, H. Silva et F. Bleys (dir.), *Défis d'écriture, développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université* (21-33). Mexico: Presses de l'Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.

Soubrié, T. (2008). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. *In* R. Bizarro, *Ensinar e apprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas*? Porto : Portugal, : Areal Editors, 68-81.

Soubrié, T. (2010). Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, *7* (1), 6-17.

Ollivier, C. et Weiss, G. (2007). *DidacTIClang : An Internet-based Didactic Approach for Language Teaching and Learning/DidacTIClang : une didactique des langues intégrant Internet.* Humburg: Verlag Dr. Kovac.

Ollivier, C. (2010a). Écriture, autonomie et Internet. *Les langues modernes*, *2*, 65-72.

Ollivier, C. (2010b). Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XV(2), 121-137.

Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue; une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Éditions Maisons des langues.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

variation, enseignant, pratique

Les variations méthodologiques et conceptuelles chez les enseignants d'espagnol de l'École Normale Supérieure de Libreville

Eyeang, Eugenie, École Normale Supérieure (Gabon)

Résumé

Jusqu'à une date récente, les méthodes et stratégies d'enseignement ne faisaient nullement l'objet de préoccupations majeures au niveau des institutions d'enseignement supérieur. L'exposé magistral était la règle d'or ; l'étudiant étant considéré comme une tabula rasa. Sa tâche consistait à reproduire les comportements acquis lors d'exercices d'application. L'évaluation n'apparaissait qu'à la fin de l'acte d'enseignement et ne se limitait qu'à la correction des épreuves écrites. Cette conception unidirectionnelle de l'enseignement a montré ses limites. Aujourd'hui, l'enseignant est invité à favoriser des interactions sociales dans la classe et à accompagner l'apprenant dans la construction de ses apprentissages multiformes.

Or, à l'ENS, institution de formation de formateurs, certaines pratiques étaient privilégiées par rapport à d'autres. Les plans de formation mettaient en avant la pédagogie par objectif plutôt que l'approche par les compétences. Généralement, l'apprenant éprouvait des difficultés à établir des liens entre les savoirs disciplinaires et tous les autres savoirs. L'orientation actuelle de l'établissement remet en cause la gestion pédagogique antérieure, puisque l'accent est mis sur le développement de la réflexivité chez le binôme enseignants - apprenants.

Notre approche sera socioculturelle afin de montrer les éléments de cognition située et distribuée chez les enseignants d'espagnol de l'ENS de Libreville au moment où l'on bascule au système LMD en offrant des formations en licence.

Notre recherche s'appuie des observations de classe, l'analyse des plan de formation et des entretiens semi-directifs sur les changements survenus dans les pratiques des enseignants et dans leurs rapports avec les apprenants. L'enseignant devenant un vecteur de la motivation, un accompagnateur de la négociation des connaissances acquises ou à acquérir ; un accélérateur pour l'apprentissage (Johanne Rocheleau, 2002).

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

compétences, évaluation, employabilité.

Développement des formations innovantes et professionnalisantes. Proposition d'une approche pragmatique en recherche et définition des formations répondants aux besoins du marché. « Cas de la Filière Energétique »

Sami BELLALAH ,Enseignant en Génie Mécanique ,Technologue chercheur à l'ISET de Nabeul(Tunisie);Mohamed Ali CHELLY ,Enseignant Agrégé en Economie et Gestion ,Maître Technologue chercheur à l'ISET de Nabeul (Tunisie).

Résumé

La Tunisie, consciente des enjeux que pose la maîtrise de l'énergie, s'est dotée d'un ensemble cohérent de mécanismes, de structures et d'initiations en plus d'un cadre juridique approprié en vue de promouvoir et encourager les initiatives, actions et programmes pour une exploitation rationnelle de l'énergie.

Une étude qualitative explicative, basée sur une Enquête Processus Employabilité auprès des industriels, dans le cadre de la mise en place d'un SMQ à l'ISET de Nabeul, a fait l'objet de la présente recherche.

Du plus une analyse des besoins en formation dans un tel secteur à caractère innovant et d'actualité Mondiale, a fait émergé l'opportunité de prendre ce domaine comme un lieu d'enquête et d'intervention pour nos priorités professionnelles.

Dans ce contexte d'ouverture et de coopération avec les institutions publiques et privées, on a réfléchi à la problématique de mise en place d'une nouvelle Licence Co-Construite « Audit et Efficacité Energétique » au sein de notre établissement (ISET de Nabeul) en tant que réponse aux soucis de l'Employabilité dans le domaine énergétique.

Cette Licence Co-Construite d'avenir vient de concrétiser les orientations et les priorités sociétales relatives à la maîtrise de l'énergie dans les secteurs : Bâtiments, Transports et Industries et ce par la préparation des compétences distinctives, permettant de répondre avec efficacité et efficience aux exigences de la nation et des industriels en matière de rationalisation d'une source de vie aussi rare et chère pour les différentes parties prenantes.

Dans ce dessein, la notion de compétence a été retenue comme le pilier pour accéder au dispositif et déterminer en quoi celle-ci contribue au développement de savoirs, savoirs faire et savoirs être. L'étude exploratoire des recherches théoriques et la lecture des articles pragmatiques ont permis de consolider les différentes approches de définition et d'évaluation des compétences d'une manière constructive dans le cadre de la filière énergétique.

Les résultats de la présente recherche : référentiels métiers et parcours de formation ont bien confirmé que la réflexion pédagogique orientée Compétences-Employabilité nous a conduit à la mise en place d'une co-construite cible et l'élaboration d'un programme de formation innovant répondant aux différents acteurs.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

université, entrepreneuriat, orientation

Une formation universitaire intégrant un projet entrepreneurial orientant : un dispositif d'avenir!

Samson, Ghislain, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Morin, Denis, Secrétariat à la Jeunesse (Canada); Gingras, Marcelle, Université de Sherbrooke (Canada); Pratte, Lise, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

En lien avec le thème du Congrès de l'AIPU "Une université pour demain", cette communication présente un dispositif novateur mis en place à l'intérieur de la formation en enseignement et en orientation de deux universités québécoises, pour permettre aux étudiants de réaliser un stage de fin d'études entrepreneurial orientant en situation authentique de pratique en milieu scolaire. C'est donc dans cet esprit du développement du goût d'entreprendre à l'école que s'inscrit cette formation tout comme la recherche reliée qui vise à mesurer les effets de la pédagogie à valeur entrepreneuriale sur la réussite des élèves et les conditions de pratique des enseignants et autres intervenants scolaires.

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu de formation

concours d'accès, l'enseignement supérieur à accès régulé, inscriptions multiples

Nouvelle approche de sélection des futurs étudiants pour les établissements à accès régulés au Maroc

Elmahi, Mohammed, Université Mohammed V- Souisi (Maroc); Belmoudene, Ahmed, Université Mohammed V- Souisi (Maroc); Moulay, Ahmed Boumehdi, Université Cadi Ayyad Marrakech (Maroc)

Résumé

L'obtention du Baccalauréat au Maroc n'est que le début d'un grand calvaire pour la poursuite des études à l'Université et en particulier dans les établissements de l'enseignement Supérieur à accès régulés.

En effet, cette étude consiste en la présentation de la problématique des difficultés rencontrées par les élèves bacheliers ayant obtenu leur Baccalauréat avec des Mentions Bien ou très Bien (c à d avec des moyennes Générales supérieures à 14/20).

Cette catégorie de bacheliers est soumise au passage de plusieurs sinon de tous les concours d'accès aux Établissements précités dans un délai très réduit (environ une semaine).

Avant d'entamer la problématique des concours précités, Il nous semble important de rappeler que les établissements de l'enseignement supérieur au Maroc sont de deux types : les établissements à accès ouvert et à accès régulé (voir tableau ci-dessous).

Etablissements à accès Ouverts Etablissements à accès Régulés

Facultés d'Enseignement Originel

Écoles d'Ingénieurs

Facultés des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales

Facultés de Médecine et Pharmacie

Facultés des Lettres et Sciences Humaines

Facultés de Médecine Dentaire

Facultés Polydisciplinaires

Facultés des Sciences et Techniques

- Écoles de Commerce et de Gestion
- Facultés des Sciences de l'Éducation
- Écoles Supérieures de Technologie
- Ecole Nationale d'Agriculture
- Ecoles Nationales des Sciences appliquées
- Institut Agronomique et Vetérinaire Hassan II
- Ecoles Normales Supérieures

Et ENSET

En effet, l'évaluation du Système actuel des inscriptions dans l'enseignement supérieur au Maroc montre la/l' :

Non unification des critères d'inscription instaurés par les établissements de l'enseignement supérieur en l'occurrence :

a-les établissements à accès régulés : Chaque institution impose des moyennes de Baccalauréat très élevées et qui sont généralement supérieures à 14/20 ; certaines des moyennes supérieurs à 16/20 et avec ou sans concours.

b-les établissements à accès ouverts : les étudiants sont autorisés à s'inscrire en fonction de la nature de leurs baccalauréats mais on assiste depuis quelques années à des inscriptions de plus en plus importantes des bacheliers scientifiques dans les facultés de droits et sciences économiques.

L'absence d'orientations et de normalisations claires de la part des universités d'attaches et du ministère de tutelle.

La dualité entre les grandes Ecoles et l'université d'une part et entre les établissements à accès ouverts et les établissements à accès régulés d'autre part

Cette situation engendre une orientation de l'élite (meilleurs bacheliers ayant des moyennes générales supérieures à 14/20) vers les grandes Ecoles et les établissements précités à accès régulés. Cependant, on remarque une mauvaise répartition quantitative et qualitative entre celles-ci et l'université et les effectifs sont de 87% pour les établissements à accès ouverts et 13% pour les établissements à accès régulés de l'effectif global des bacheliers.

Notre étude portera sur la lecture des résultats des Concours d'entrée aux :

Facultés de Médecine et de Pharmacie (PMP)

Facultés de Médecine Dentaire (FMD)

Ecoles Nationales de Commerce et de Gestion (ENCG)

Ecoles Nationales des Sciences appliquées (ENSA)

L'Institut Agronomique et Vétérinaire (IAV)

L'Ecole Nationale d'Agriculture(ENA)

Classes préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE)

Les élèves concernés par cette étude sont titulaires des baccalauréats suivants :

Sciences Mathématiques A

Sciences Mathématiques B

Sciences Expérimentales option Physique-Chimie

Sciences Expérimentales option Sciences de la Vie et de la Terre

Sciences Economiques option Gestion Comptable

Sciences Economiques option Economie

Il est à noter que les élèves des deux dernières spécialités ne sont concernés que par le Concours des ENCG.

Les données que nous avons exploité montrent qu'environ 90% de ces bacheliers sont retenus dans les différents établissements assujettis au concours soit sur les listes principales soit sur les listes d'attentes.

Le reste des étudiants (10%) sont admis à poursuivre leurs études dans des établissements à accès régulés en Tunisie et au Sénégal dans la cadre de la Coopération Maroco-Tunisienne ou Maroco-Sénégalaise et/ou admis dans les classes préparatoires au Maroc et en France ou d'autres universités en Europe en général.

Les résultats qui seront présentés sont relatifs à la poursuite des études médicales (Facultés de Médecine et de Médecine Dentaire) et les études en gestion et commerce (ENCG).

Le dilemme réside dans les choix des uns et des autres et sa compatibilité avec leurs prérequis et leurs préférences individuelles.

En effet et à titre d'exemple ; nous remarquons que pour l'accès à la faculté de médecine et de pharmacie de Rabat environ 2600 concurrents pour 450 places ; seuls 600 élèves sont retenus entre la liste principale et la liste d'attente après le concours, néanmoins 15% ne se présentent pas pour l'inscription.

A la faculté de médecine dentaire de Rabat ne son inscrits que les candidats du rang 250 à 350 et parfois au rang 400 de la liste d'attente en général.

Ces deux résultats montrent que les élèves passent les concours par crainte de ne pas être retenus dans leurs établissements préférés.

Notre étude nous a permis de proposer une approche alternative de sélection se basant essentiellement sur :

Le type du Baccalauréat obtenu,

La moyenne obtenue au Baccalauréat

Les notes des matières principales (en fonction des spécialités des établissements d'accueil)

Les notes de langues

Les desideratas de chacun des élèves

La possibilité de choisir trois établissements de premier ordre et deux établissements de second ordre.

Cette approche permettra à notre système éducatif d'épargner des moyens matériels et humains et répondra aux desideratas des futurs étudiants et leurs évitera des frustrations et aux parents des soucis majeurs.

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu de formation

accompagnement/transition secondaire supérieure

Accompagnement méthodologique des étudiants

Houari, Soumaya, Université MohammedV Agdal (Maroc); Benelazmiya,Allal,Université Mohammed V Souissi (Maroc)

Résumé

L'objet de notre travail porte sur une action d'accompagnement méthodologique des étudiants au niveau de la première année universitaire. Cette action a pour but de faciliter l'adaptation des étudiants aux études supérieures ; ceci à travers la mise en place d'un dispositif d'accompagnement basé sur des activités spécifiques (contenu scientifique) et visant à développer les capacités à caractères cognitifs et métacognitifs chez les étudiants.

La méthodologie de notre recherche s'est basée sur une expérimentation menée auprès des étudiants de la spécialité des sciences de la vie et de la terre. Le plan expérimental adopté est celui de Salomon. Le traitement des données a été effectué par le logiciel SPSS.

Les résultats de la recherche obtenus nous ont permis de conclure un effet significativement positif concernant le développement de certaines capacités à caractère cognitifs et méta-cognitifs suite à l'action d'accompagnement spécifique proposée.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu de savoir

transition secondaire-université, contrat didactique, méta-langage

Un méta-langage pour aider à la transition secondaire-université

De Vleeschouwer, Martine, Université de Namur (Belgique)

Résumé

A l'entrée de l'université, de nombreux étudiants éprouvent des difficultés d'adaptation. Nous avons analysé les difficultés rencontrées par des étudiants en termes de contrat didactique, à différents niveaux. Nous illustrons nos propos en nous focalisant sur les mathématiques en général et sur la notion de fonction en particulier. Nous nous penchons sur les dispositifs proposés par l'université de Namur pour aider les étudiants à entrer dans le contrat didactique aux différents niveaux. Ce faisant, un outil de la théorie anthropologique du didactique (l'échelle des niveaux de co-détermination didactique) nous suggère d'utiliser un méta-langage pour la notion de fonction à l'université dans un cours d'algèbre linéaire. L'utilisation de cet outil devrait pouvoir se généraliser à d'autres notions ou d'autres disciplines.

Introduction

Nous nous intéressons aux difficultés que rencontrent les étudiants lors de la transition secondaire-université. Ces difficultés sont d'ordres différents. Nous nous proposons de les aborder sous un regard institutionnel (Gueudet 2008) et de les interpréter en termes de contrat didactique, à différents niveaux. Nous particularisons nos propos aux mathématiques et à un certain niveau, nous parlons d'un cas particulier de fonctions que sont les formes linéaires. Nous commençons donc par un rappel de la notion de fonction en mathématique, à l'intention de tous les lecteurs non mathématiciens. Nous présentons ensuite la notion de contrat didactique que nous définissons à différents niveaux, établis à partir d'un outil de la théorie anthropologique du didactique : l'échelle des niveaux de co-détermination didactique (Chevallard, 2007). Dans une troisième partie, nous contextualisons notre approche en termes de contrat didactique à différents niveaux au cas des mathématiques en général et au cas plus particulier des formes linéaires. Enfin, nous présentons quelques exemples de dispositifs mis en place à

l'université de Namur (Belgique) pour aider les étudiants dans les difficultés rencontrées lors de la transition aux différents niveaux établis. Plus spécifiquement, nous expliquons pourquoi l'utilisation d'un méta-langage peut aider les étudiants à entrer dans un nouveau contrat au niveau d'un savoir spécifique.

La notion de fonction en mathématiques

La notion de *fonction*, ou plus généralement la notion de *relation*, est fondamentale en mathématiques. Elle apparaît d'ailleurs très tôt (2000 ans avant J.-C.) dans l'histoire des mathématiques, à travers des tables de valeurs. Bien entendu, la notion de fonction a évolué à travers les âges. Les représentations qui lui ont été attribuées (et qui le sont encore) sont elles aussi diverses : tables de valeurs, représentation graphique, représentation ensembliste, expression analytique, images mentales,… Plus récemment dans l'histoire des mathématiques, la notion de fonction s'est précisée. Leibnitz (1646-1716) utilisait déjà une notation différente pour représenter une fonction « f » de l'image par cette fonction d'un point x : « $y = f(x)$ ». Pour suivre son idée, on peut associer une image mentale à une fonction f : une fonction peut être considérée comme une usine (ou une machine) dont les matières premières sont les éléments (souvent notés x_i) de l'ensemble de départ A, et les produits finis sont les éléments (souvent notés y_j) de l'ensemble d'arrivée B. Dans le cas d'une fonction déterminant l'aire d'un cercle à partir de son rayon, la matière première sont les différents rayons R (ou x) des cercles ; les produits finis étant constitués des surfaces S (ou y) calculées. A l'intérieur de l'usine (ou de la machine) chaque rayon R se voit attribuer une surface S par la formule « $S = \pi R^2$ » (ou « $y = \pi x^2$ »). On peut alors faire la distinction entre l'aire produite $A = f(R)$ (le produit fini), et le processus f (l'usine ou la machine) qui permet de produire l'aire d'un cercle à partir de son rayon. Cette distinction a été fondamentale pour la suite du développement de l'analyse en mathématique.

Après ces quelques rappels sur la notion de fonction qui nous serviront par la suite, nous nous intéressons maintenant à une analyse possible des difficultés rencontrées par les étudiants lors de la transition secondaire-université : une analyse en termes de contrat didactique. C'est cette dernière notion que nous présentons dans la section suivante.

Contrat didactique, institutions et transition secondaire-université

La notion de contrat didactique a été introduite par Brousseau (1986), pour décrire un système de règles, souvent implicites, impliquant les étudiants et l'enseignant, à propos d'un objet de savoir particulier. Une autre interprétation du contrat, pertinente dans notre étude, est formulée en termes de partage de responsabilités, par rapport à la connaissance, entre les étudiants et l'enseignant :

> Alors se noue une relation qui détermine — explicitement pour une part, mais surtout implicitement — ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. Ce qui nous intéresse ici est le contrat didactique, c'est-à-dire la part de ce contrat qui est spécifique au « contenu » : la connaissance mathématique visée. (Brousseau 1998, p. 61)

Sous cet angle, on peut affirmer que, quand un étudiant entre à l'université, « le contrat didactique n'est plus le même ». Plusieurs auteurs adoptent ce point de vue pour étudier les difficultés des étudiants débutants (Bloch, 2005 ; Grønbæk, Misfeldt & Winsløw, 2009). Cependant, les caractéristiques du contrat identifiées sont souvent très générales : les étudiants doivent montrer une plus grande autonomie, ils doivent être en mesure de développer des raisonnements impliquant des cadres différents (Douady, 1987), etc. Ces caractéristiques concernent des attentes institutionnelles générales et non un contenu mathématique particulier.

Les travaux de Chevallard (2007) peuvent nous aider à éclairer ce dernier point. Selon cet auteur, un sujet, dans une institution, rencontre une certaine connaissance mathématique. L'institution façonne cette connaissance en une organisation mathématique, ou praxéologie, qui se compose de quatre composantes : un type de tâches, une

technique pour accomplir ce type de tâches, une technologie qui est un discours justifiant la technique, et une théorie. Les organisations mathématiques existent à différents niveaux, du plus particulier au plus général. Pour préciser ces niveaux, nous faisons référence à l'échelle de niveaux de co-détermination didactique introduite par Chevallard (2007) et présentée à la Figure 14. Nous la commentons brièvement à l'aide d'un exemple : dans notre *Civilisation* et dans la *Société* occidentale, différentes *Écoles* existent. Nous nous concentrons dans cet article sur l'Université en particulier (post-secondaire). Différentes *Pédagogies* sont mises en places dans des universités différentes, voir même à l'intérieur d'une même université. Citons par exemple la séparation des cours théoriques, donnés à des grands groupes en amphi, et des travaux dirigés (TD), donnés en plus petits groupes dans des classes. Différentes *Disciplines* sont enseignées à l'université : les mathématiques, la physique, les sciences économiques, les langues,… Une même *discipline* comporte divers *Domaines*. En mathématiques par exemple, on peut citer les *domaines* de la géométrie, de l'algèbre, des probabilités,… Dans le *domaine* de la géométrie, divers *Secteurs* sont présents, tels la géométrie euclidienne, la géométrie analytique, la géométrie projective,… En étudiant un secteur particulier tel la géométrie analytique par exemple, on traite de divers *Thèmes* comme par exemple les repères (axes et unités de référence), les droites, les coniques,… Pour un *thème* particulier comme les repères, plusieurs *Sujets* peuvent intervenir. En effet, tous les repères du plan ou de l'espace n'ont pas nécessairement leurs axes orthogonaux ; l'orthogonalité peut donc être considérée comme un *sujet* du *thème* des repères. Bien entendu, la répartition de ce qui relève d'un *domaine*, d'un *secteur* d'un *thème* ou d'un *sujet* est flexible et certainement pas unique. Nous y reviendrons par la suite.

Échelle de co-détermination didactique	*Illustration d'une partie de l'échelle dans un cas particulier*
Civilisation	
⇕	
Société	
⇕	
Ecole	Université
⇕	⇕
Pédagogie	Séparation Cours-TD
⇕	⇕
Discipline	Mathématiques
⇕	⇕
Domaine	Géométrie
⇕	⇕
Secteur	Géométrie Analytique
⇕	⇕
Thème	Repère
⇕	⇕
Sujet	Orthogonalité

Figure 14: Echelle des niveaux de co-détermination didactique (Chevallard 2007) et un exemple d'illustration pour une partie de l'échelle

Dans cette perspective, nous distinguons plusieurs niveaux de contrat dans une institution donnée :

- - Un contrat général, indépendant de toute connaissance (Sarrazy, 2005, l'appelle le contrat pédagogique). Par exemple, à l'université, dans certains pays, la présence au cours n'est pas obligatoire ; la prise de notes est sous la responsabilité des étudiants, etc. On peut dire qu'un tel contrat se situe dans l'échelle proposée par Chevallard, au niveau de l'*école* ou de la *pédagogie* (voir Figure 14)
- - Un contrat didactique concernant la *discipline* mathématique (en général) dans l'institution. Par exemple, à l'université, un langage formel est utilisé en mathématique, des preuves rigoureuses sont présentées, etc.

- Un contrat didactique concernant un contenu particulier, concernant des notions mathématiques spécifiques. On se situe alors davantage au niveau des *secteurs*, *thèmes* et *sujets* dans l'échelle de Chevallard.

Ces distinctions étant établies, nous sommes maintenant en mesure de préciser la question principale sur laquelle nous nous pencherons dans cet article : est-il possible d'aider les étudiants à entrer dans le nouveau contrat aux différents niveaux, et comment ? Nous étudierons plus particulièrement cette question dans la *discipline* mathématique et dans le contexte d'un cas particulier de fonctions en algèbre linéaire : les formes linéaires.

Nous identifions tout d'abord les caractéristiques du contrat didactique à l'université, correspondant aux différents niveaux identifiés, dans les contextes que nous venons de préciser.

Contrat didactique institutionnel et notion de fonction en algèbre linéaire

Nous ne considérons pas ici le contrat au niveau général, mais nous commençons par le niveau du contrat didactique spécifique à la *discipline* mathématique. En examinant différents travaux de recherche concernant la transition (Praslon, 2000 ; Bloch, 2005 ; Bosch et al., 2004 ; Winsløw, 2008), nous identifions les difficultés suivantes des étudiants, comme correspondant à des changements de contrat didactique au niveau de la discipline mathématique, entre l'institution « enseignement secondaire » et l'institution « université » :

- - des difficultés à construire des exemples ;
- - des difficultés à travailler dans des cadres différents, en passant d'une représentation à une autre ;
- - des difficultés liées à l'utilisation d'un langage formel et symbolique : ce que Dorier, Robert, Robinet et Rogalski (1997) nomment « l'obstacle du formalisme » ;

- des difficultés à travailler au niveau technologico-théorique (Chevallard 2007) ; en particulier, des difficultés à produire un discours justifiant une technique.

Selon les auteurs mentionnés ci-dessus, à l'université, l'étudiant a généralement la charge de ces questions qui étaient sous la responsabilité de l'enseignant à l'école secondaire.

A un niveau plus spécifique, nous centrons notre propos sur l'algèbre linéaire et les formes linéaires (cas particulier de fonctions). Nous déduisons les règles du contrat didactique par le biais de l'analyse de manuels en nous concentrant sur le *secteur* de la dualité dans le *domaine* de l'algèbre linéaire. Nous ne rentrons pas ici dans les détails mathématiques concernant la dualité ; le lecteur intéressé pourra consulter (De Vleeschouwer, 2010). On a ainsi pu constater une modification importante : plusieurs concepts, en algèbre linéaire, peuvent changer de statut, selon le contexte. Par exemple, une matrice peut être considérée comme représentant une application linéaire dans des bases données ; elle peut aussi être considérée comme un élément d'un espace vectoriel. Une fonction peut être vue à la fois comme un processus agissant sur des objets donnés (comme décrit dans la première section), et à la fois comme un élément d'un ensemble appelé espace vectoriel. Ce dernier exemple est crucial en dualité (algèbre linéaire), où les étudiants auront à déterminer le dual d'un espace vectoriel donné qui n'est autre qu'un ensemble de formes linéaires. En Belgique, où notre étude a lieu, les étudiants rencontrent les matrices et les fonctions à l'école secondaire. Mais dans cette institution, les matrices et les fonctions ne sont pas considérées comme des éléments d'un ensemble. À l'université, l'étudiant doit être capable de basculer entre les deux statuts qui ne sont par ailleurs pas explicitement présentés.

Nous présentons maintenant quelques exemples de dispositifs mis en place à l'université de Namur pour aider les étudiants à entrer dans un nouveau contrat, tant au niveau des mathématiques qu'à un niveau de savoir particulier, à savoir les formes linéaires.

Aider les étudiants à entrer dans un nouveau contrat en mathématiques : quelques exemples à l'université de Namur

Dans cette partie, nous nous concentrons sur des étudiants inscrits en première année de mathématiques à l'université de Namur. Ils ont, dès la première année d'université, un cursus qui leur est propre. Lors de leur première année, leur programme comporte des aides pour l'entrée dans le nouveau contrat tant au niveau de la discipline mathématique qu'au niveau de contenus particuliers ; nous particulariserons ce dernier niveau dans le cas des formes linéaires qui sont des cas particuliers de fonctions.

Au niveau de la discipline mathématique

Pour aider les étudiants à appréhender les nouvelles exigences au niveau de la *discipline* mathématique, l'université de Namur a intégré dans le programme de la première année de bachelier en mathématique des travaux de groupe, un cours d'introduction à la démarche mathématique et l'organisation d'une remédiation baptisée opération tremplin. Nous les explicitons brièvement ci-après.

Les travaux de groupe

Un travail de groupe consiste à soumettre à des groupes de 4-5 étudiants un questionnaire qui peut porter sur une matière théorique non abordée au cours ou en exercices, ou qui peut consister en un problème non trivial à résoudre. Les étudiants disposent d'un délai de 5 à 6 semaines pour rendre un rapport écrit comportant les solutions des énoncés proposés. L'horaire hebdomadaire des étudiants ne comporte pas de plage spécifique pour y travailler. Ils ont la possibilité, parfois l'obligation, de consulter un assistant en charge du travail au cours des cinq à six semaines que dure le travail de groupe. Quatre travaux de groupe sont proposés en première année, chacun d'eux concernant un cours différent du cursus : analyse, algèbre, probabilité et géométrie.

Ces travaux de groupe sont l'occasion de travailler la construction d'exemples ou encore la variation de cadres dans lesquels des notions mathématiques sont utilisées. Il s'agit là d'aspects qui, comme nous l'avons mentionné plus haut, ont été relevés comme problématiques lors de la transition secondaire-université.

Le cours d'introduction à la démarche mathématique

Dès la réforme des programmes en vue d'une harmonisation européenne (Bologne 2004), l'université de Namur a introduit dans le cursus de la première année de bachelier en mathématique un cours d'Introduction à la Démarche Mathématique (IDM) (De Vleeschouwer & Thiry 2011). Ce cours a pour but d'expliciter le langage mathématique formel utilisé systématiquement dans leur cursus, tant au niveau des symboles que de la syntaxe. Ce cours d'IDM répond ainsi à l'obstacle du formalisme (Dorier 1997) mis en évidence par des chercheurs en didactique des mathématiques. De par sa conception, le cours d'IDM permet aussi de faire des liens entre différents cours du cursus des étudiants et favorise ainsi les passages d'un cadre à l'autre pour une même notion mathématique. Ces différentes flexibilités font partie du nouveau contrat en vigueur à l'université au niveau de la discipline mathématique.

L'opération tremplin

L'université de Namur a mis en place un dispositif, baptisé « opération tremplin », ayant pour but d'aider les étudiants de première année dans leur entrée à l'université. Ce dispositif consiste à proposer des séances de remédiation aux étudiants, en réponse à une demande de leur part, résultant d'une difficulté rencontrée. Ces séances, appelées aussi séances tremplin, sont proposées à raison quatre heures par semaine pour les étudiants en première année de bachelier en mathématique. Lors des séances tremplin, une attention particulière est portée sur le travail du bloc technologico-théorique des organisations mathématiques. Pour plus de détails sur cette opération, le lecteur peut consulter (De Vleeschouwer 2008).

Au niveau d'un savoir particulier

Nous avons constaté (De Vleeschouwer 2010) que, dans l'institution université, une fonction peut changer de statut selon le contexte considéré. Dans le contexte de la dualité algébrique, on travaille avec des fonctions particulières, appelées formes linéaires. Dans ce contexte mathématique, différents statuts d'une forme linéaire peuvent être présents dans une même tâche. Nous ne rentrerons pas dans les détails mathématiques, mais on peut considérer, dans le cas de la dualité en algèbre linéaire, qu'une forme linéaire φ combine deux statuts :

- - le statut de *processus opérant sur des éléments* d'un ensemble de départ (cet ensemble est appelé espace vectoriel E). L'image mentale qui peut être associée à φ est alors celle de l'usine ou de la machine comme expliqué dans la première partie de cet article. On considère alors explicitement l'espace de départ, d'arrivée et la transformation effectuée ;

- le statut d'*un élément d'un ensemble* (l'espace vectoriel dual de E, noté E'). En effet, les formes linéaires (fonctions) peuvent être rassemblées dans un ensemble (noté E') auquel on associera certaines propriétés. Ce faisant, l'image mentale associée à φ n'est plus celle d'une usine ou d'une machine fonctionnant avec des matières premières et produisant des produits finis, mais seulement un point (élément d'un ensemble).

Cette combinaison de statuts peut être considérée comme un aspect du contrat didactique institutionnel, au niveau d'un contenu particulier. « Une forme linéaire est un processus, et un élément d'un ensemble (espace vectoriel), et les étudiants doivent être capables de passer d'un statut à l'autre » est une règle de ce contrat. Cette règle reste implicite, et ce changement de statuts engendre des difficultés pour les étudiants. Dans le dispositif d'enseignement que nous avons conçu, nous avons choisi de rendre cette règle explicite pour les étudiants.

A cette fin, nous introduisons un vocabulaire spécifique, présenté aux étudiants lors de l'enseignement proposé durant les sessions tremplin. Ce vocabulaire peut être considéré comme un méta-langage proposé aux étudiants (Robert & Robinet 1996). Du point de vue du chercheur, il est en relation directe avec les niveaux introduits par Chevallard (2007) dans son échelle des niveaux de co-détermination didactique. Nous développerons ce point après avoir présenté le vocabulaire spécifique que constituent les niveaux *micro* et *macro*.

Nous disons qu'une forme linéaire φ est considérée au *niveau micro* lorsqu'elle est considérée en tant que processus opérant sur des éléments d'un ensemble de départ (appelé espace vectoriel E) et à valeurs dans un ensemble d'arrivée (appelé le champ K). Nous expliquons aux étudiants que ce choix de vocabulaire est une métaphore, indiquant que φ est perçue « en détail », ce qui permet d'observer par exemple la transformation qu'elle opère sur les différents éléments (appelés vecteurs) de l'ensemble de départ E. A ce niveau, on peut considérer différentes notions mathématiques associées aux formes linéaires : le noyau, l'image, le rang, etc. On peut en avoir une représentation imagée, présentée à la Figure 15. L'image mentale qui peut y être associée est celle de l'usine ou de la machine, c'est-à-dire un processus transformant des matières premières en produits finis.

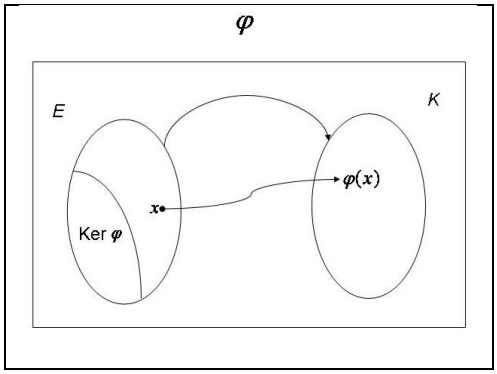


Figure 15 : Exemple de niveau micro d'une forme linéaire

Nous disons qu'une forme linéaire φ est considérée au *niveau macro* lorsqu'elle est considérée comme un élément d'un ensemble (un espace vectoriel de fonctions, noté E'). Si l'on considère de la sorte d'autres formes

linéaires φ_i définies sur le même espace de départ E, et qu'on les rassemble dans un ensemble auquel on ajoute certaines caractéristiques (des lois d'addition et de multiplication par un scalaire), on obtient alors un ensemble (espace vectoriel) qui n'est autre que le dual de E, noté E'. Les formes linéaires φ_i considérées ont alors le statut d'élément d'un ensemble (espace vectoriel). L'image mentale qui peut alors y être associée est celle d'un point, élément d'un ensemble. Sous ce statut, on peut considérer différentes notions mathématiques associées aux formes linéaires, différentes de celles qui leur étaient associées sous le statut précédent : vecteur, base, coordonnées, etc. Nous parlons là d'un niveau macro. La Figure 16 en offre une représentation imagée.

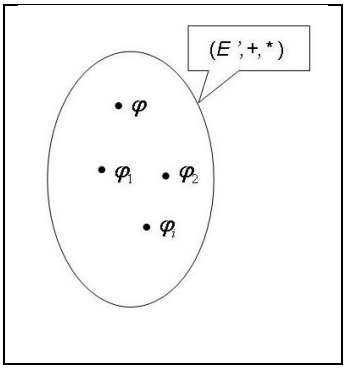


Figure 16 : Exemple de niveau macro d'une forme linéaire φ

Dans les deux niveaux présentés (micro-macro), il s'agit bien entendu du même objet φ « forme linéaire », mais considéré sous des statuts différents. Ce changement de statut, et a fortiori une combinaison de ces deux statuts (présents dans une même tâche), ne va pas de soi pour les étudiants ; nous estimons que la distinction explicite entre niveaux micro et macro peut les aider à faire cette distinction, et à prendre en compte, pour l'objet « forme linéaire » les notions afférentes (rang, image, vecteur, base, etc) selon le statut considéré. Ainsi, on peut interpréter les niveaux micro et macro comme une explication de règles habituellement implicites dans le contrat. Cette explicitation rendue possible grâce au méta-langage utilisé peut donc être considérée comme une aide à l'entrée dans le nouveau contrat.

Du point de vue du chercheur, les niveaux micro et macro proposés pour les formes linéaires correspondent à l'appartenance de l'objet « forme linéaire » à différents *secteurs* du *domaine* de l'algèbre linéaire, en référence à l'échelle des niveaux de co-détermination didactique de Chevallard (voir Figure 14). La Figure 17, davantage commentée dans (De Vleeschouwer 2010), présente la carte conceptuelle institutionnelle de la dualité (secteur de l'algèbre linéaire dans lequel les formes linéaires peuvent combiner les deux statuts identifiés dans une même tâche) élaborée à partir du polycopié d'algèbre linéaire à Namur. On peut considérer que les encadrés de cette figure correspondent à différents *secteurs* de l'algèbre linéaire. On peut y voir que les formes linéaires peuvent intervenir comme *thème* ou *sujet* à la fois du secteur des applications linéaires et du secteur dualité. Selon le secteur considéré, les *sujets* associés aux formes linéaires seront différents. Il est bien entendu impensable d'utiliser les termes de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard 2007) lors de l'enseignement de la dualité. C'est pourquoi le vocabulaire « niveau micro » et « niveau macro » a été explicitement présenté aux étudiants.

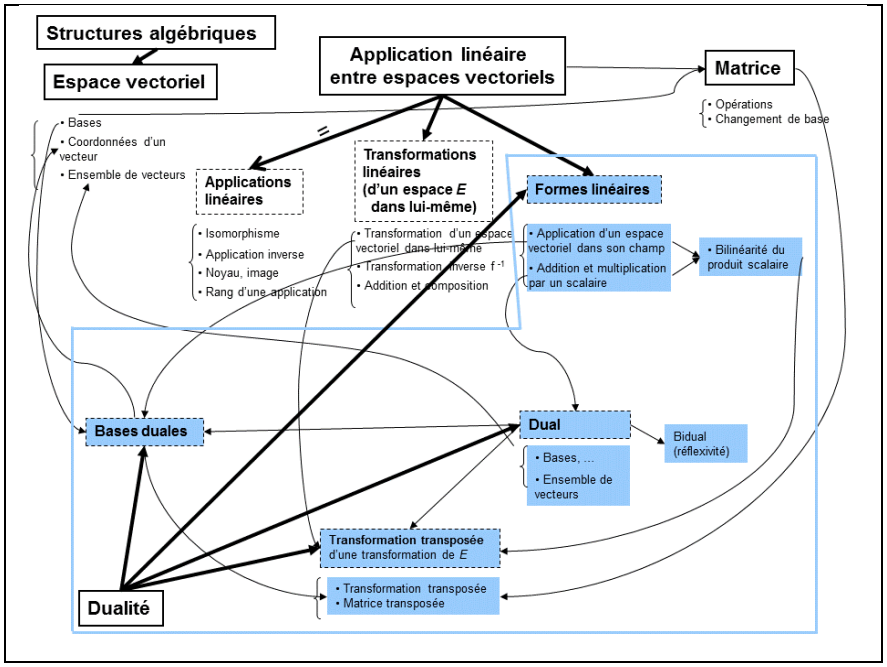


Figure 17: Carte conceptuelle institutionnelle de la dualité élaborée à partir du polycopié d'algèbre linéaire à Namur

Nous avons inséré l'utilisation de ce méta-langage dans un dispositif d'enseignement plus général sur la dualité en algèbre linéaire. Un questionnaire d'évaluation a été proposé aux étudiants et analysé afin d'essayer de mesurer l'impact de ce dispositif sur l'entrée des étudiants dans le nouveau contrat aux différents niveaux établis ; plus de détails peuvent être obtenus en consultant (De Vleeschouwer 2012). Les résultats sont très encourageants. Le méta-langage continue d'ailleurs d'être proposé aux étudiants de première année en bachelier mathématique à l'université de Namur.

Conclusions et perspectives

Afin d'essayer d'analyser les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la transition secondaire-université, nous avons tenté de présenter des règles du contrat didactique en vigueur à l'université en nous concentrant sur les mathématiques. Sur la base de travaux de recherche antérieurs et d'une analyse de manuels, nous avons identifié des règles du contrat à différents niveaux : certaines de ces règles correspondent à des notions précises, comme des formes linéaires, tandis que d'autres concernent plus généralement les mathématiques.

Au niveau de la discipline mathématique, nous avons brièvement présenté différents dispositifs d'enseignement mis en place à l'université de Namur pour aider les étudiants à entrer dans ce nouveau contrat. Remarquons que l'objectif de ces dispositifs n'est certes pas de modifier le contrat en réduisant la part de responsabilité des étudiants. Au niveau d'un contenu particulier (les formes linéaires), nous avons choisi de rendre explicite une règle généralement implicite en introduisant un méta-langage (micro/macro) pour les étudiants. Nous ne prétendons pas que toutes les règles doivent être explicitées. Certaines règles du contrat doivent rester implicites. Ce paradoxe est une condition essentielle pour l'apprentissage (Brousseau, 1998). En utilisant le méta-langage « micro-macro », nous n'avons pas seulement dévoilé une règle impliquant les formes linéaires ; nous avons contribué à sensibiliser les étudiants aux différents statuts que peuvent revêtir les objets mathématiques à l'université, ainsi qu'à la nécessité de changement de statut selon le contexte. Le méta-langage rend explicite cette nouvelle responsabilité.

Nous tenons à souligner la place importante qu'a prise l'échelle des niveaux de co-détermination didactique (Chevallard 2007) dans notre étude : elle nous a été d'une aide précieuse pour analyser les organisations mathématiques concernant le savoir particulier sur lequel nous nous sommes concentrée (les formes linéaires).

Les différents statuts que peuvent revêtir conjointement un même objet de savoir s'expliquent par une appartenance de l'objet de savoir à différents secteurs, voir différents domaines. Cela nous a suggéré l'introduction d'un méta-langage à destination des étudiants de manière à rendre explicite une des règles du contrat didactique institutionnel au niveau de ce contenu particulier.

Nous pensons que l'échelle des niveaux de co-détermination didactique peut aussi être utilisée pour d'autres savoirs particuliers en mathématiques, ainsi que dans d'autres disciplines que les mathématiques. Il serait également intéressant d'analyser la manière dont certains objets de savoir sont présentés et utilisés dans des disciplines différentes, que ces savoirs soient mathématiques (vecteurs, graphiques,…) ou pas.

Bibliographie

Bloch I. (2005) *Quelques apports de la théorie des situations à la didactique des mathématiques dans l'enseignement secondaire et supérieur*. Habilitation à diriger des recherches. Paris : Université Paris VII.

Bosch M., Fonseca C., Gascon J. (2004) Incompletud de las organizaciones matematicas locales en las instituciones escolares. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 24(2/3), 205–250.

Brousseau G. (1986) Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des mathématiques* 7(2), 33–115.

Brousseau G. (1998) *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard Y. (2007) Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In Ruiz-Higueras L., Estepa A., Javier García F. (Eds) *Sociedad, Escuela y Mathemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctico* (pp. 705–746). Baeza : Universidad de Jaén.

De Vleeschouwer M. (2008) Aider les étudiants à entrer dans un nouveau contrat didactique institutionnel en mathématiques? L'exemple de l'opération tremplin à l'université de Namur. *Actes du Ve Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*. Brest : TELECOM Bretagne.

De Vleeschouwer M. (2010) *Enseignement à l'Université, perspective institutionnelle et contrat didactique : le cas de la dualité en algèbre linéaire*. Thèse de doctorat. Namur : Presses universitaires de Namur.

De Vleeschouwer M. (2012) Un méta-langage pour aider à la transition secondaire-université. *Actes du Colloque Espace Mathématique Francophone*. Genève : Université de Genève (à paraître).

Dorier J.-L., Robert A., Robinet J., Rogalski M. (1997) L'algèbre linéaire : l'obstacle du formalisme à travers diverses recherches de 1987 à 1995. In Dorier J.-L. (Ed.) *L'enseignement de l'algèbre linéaire en question* (pp. 105–147). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Douady R. (1987) Jeux de cadres et dialectique outil/objet, *Recherches en didactique des mathématiques* 7(2), 5–32.

Grønbæk N., Misfeldt M., Winsløw C. (2009) Assessment and contract-like relationships in undergraduate mathematics education. In Skovsmose O. et al. (Eds.) *University science and Mathematics Education. Challenges and possibilities* (pp. 85-108). New York: Springer Science.

Gueudet, G. (2008). Investigating the secondary-tertiary transition. *Educational Studies in Mathematics* 67(3), 237-254.

Praslon F. (2000) *Continuités et ruptures dans la transition Terminale S / DEUG Sciences en analyse. Le cas de la notion de dérivée et son environnement*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 7.

Robert A., Robinet J. (1996) Prise en compte du méta en didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques* 16(2), 145–177.

Sarrazy B. (1995) Le contrat didactique. *Revue Française de pédagogie* 112 (Note de synthèse), 85–118.

Winsløw C. (2008) Transformer la théorie en tâches : la transition du concret à l'abstrait en analyse réelle. In Rouchier A. et Bloch, I. (Eds.) *Perspectives en didactique des mathématiques. Cours de la XIIIième école d'été de didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

pré-requis, remédiation, dispositif d'alerte

Un dispositif pour alerter les étudiants sur leur maîtrise des pré-requis nécessaires pour réussir leur entrée à l'université

Douady, Julien, Université Joseph Fourier – Grenoble 1 (France); Hoffmann, Christian, Université Joseph Fourier – Grenoble 1 (France); Carrier, Fabienne, Université Joseph Fourier – Grenoble 1 (France); Chabaud, Benoît, Université Joseph Fourier – Grenoble 1 (France); Laine, Michelle, Université Joseph Fourier – Grenoble 1 (France); Mantoux, Arnaud, Université Joseph Fourier – Grenoble 1 (France); Markowicz, Yves, Université Joseph Fourier – Grenoble 1 (France); Perin, Michaël, Université Joseph Fourier – Grenoble 1 (France); Stoppin-Mellet, Virginie, Université Joseph Fourier – Grenoble 1 (France); Ycart, Bernard, Université Joseph Fourier – Grenoble 1 (France); Borderiou, Hubert, Université Joseph Fourier – Grenoble 1(France)

Résumé

Depuis 2008, l'université Joseph Fourier (UJF) de Grenoble (France) a mis en place un dispositif pour alerter ses étudiants, dès leur inscription en première année de licence sciences et technologies (13 parcours pour environ 1000 étudiants), sur leur niveau de maîtrise d'un certain nombre de pré-requis.

Après une réflexion préliminaire pour définir la notion même de « pré-requis », des enseignants de plusieurs disciplines ont identifié les notions dont le défaut de maîtrise était particulièrement préjudiciable pour réussir la première année à l'université. Pour chacune des 4 principales disciplines scientifiques (biologie, chimie, mathématiques, physique), entre 6 et 10 pré-requis différents ont été choisis ; à cette liste s'ajoute une thématique plus transversale intitulée « raisonnement et expression », qui regroupe par exemple les pré-requis *« détecter le manque de rigueur d'un énoncé »* ou bien *« comprendre le vocabulaire scientifique »*. Afin

d'évaluer ces pré-requis, l'équipe enseignante a formulé, pour chacun d'entre eux, plusieurs variantes de questions de difficultés équivalentes, basées chacune sur 4 propositions de type « vrai/faux ».

Du point de vue de l'étudiant, le test d'alerte prend la forme d'un questionnaire informatisé qui évalue une vingtaine de pré-requis à travers des questions tirées au sort parmi les variantes proposées : chaque étudiant est donc confronté à une version unique du test. Les résultats, portés à la connaissance de l'étudiant dès la fin du test, insistent non pas sur le score global mais sur le score par pré-requis, avec une mise en parallèle des réponses données et des réponses attendues. Lors de la remédiation, idéalement au premier cours de chaque matière, les enseignants peuvent s'appuyer sur les résultats cumulés des 1000 étudiants pour cibler les pré-requis particulièrement mal maîtrisés. De plus les tests restent accessibles en ligne après la rentrée, offrant ainsi aux étudiants la possibilité de vérifier de plusieurs façons leur niveau de maîtrise.

Introduction

En charge de l'accueil des lycéens en Licence Sciences et Technologies à l'Université Joseph Fourier de Grenoble, nous avons été confrontés au problème du taux d'échec (abandon ou décrochage) des étudiants de première année. Parmi les causes de ces échecs, nous avons identifié très tôt le manque de bases pédagogiques, et partant de ce constat, nous avons jugé indispensable d'une part d'expliciter ce que nous-mêmes entendions par « bases », et d'autre part d'en informer les étudiants de manière à clarifier le contrat pédagogique. Notre objectif n'étant pas d'évaluer leur niveau mais de leur faire prendre conscience des efforts qu'ils devraient fournir, nous avons d'abord identifié un nombre restreint de pré-requis[95] jugés essentiels, incluant des questions de maîtrise du vocabulaire scientifique, pour en arriver à l'idée d'un « test d'alerte » que chaque étudiant de première année passerait lors des journées de rentrée, le 1er ou le 2 septembre. Nous comptions sur l'impact psychologique de ce premier contact pour amener les étudiants à réfléchir d'une part sur leurs lacunes, d'autre part sur la nécessité de se (re)mettre au travail le plus tôt possible pour les combler. Le système a été testé pour la première fois à la rentrée 2008, et continuellement renouvelé depuis. Après chaque session, les bilans statistiques et pédagogiques ont été tirés, ce qui a entraîné une évolution continue de la forme et du fond. De plus, à partir de 2009, le Service Universitaire de Pédagogie (SUP) nouvellement créé à l'UJF a accompagné l'évolution du dispositif, ce qui a conduit à une amélioration sensible : la notion même de pré-requis a été affinée, la liste des pré-requis ainsi que les moyens pour les tester ont été précisés, et les adaptations nécessaires aux objectifs de chacun des 13 parcours ont été effectuées.

1. Un dispositif complexe

Le dispositif se positionne comme un « test d'alerte », et non comme un bilan de connaissances ou de compétences : il ne vise donc pas l'exhaustivité, et n'a d'autre enjeu que celui de faire prendre conscience à l'étudiant de ses éventuelles lacunes et de leurs conséquences sur le début de son parcours universitaire. Les recherches en pédagogie ont montré que la maîtrise des pré-requis est un des *« éléments facilitateurs de la réussite à l'université »* (Romainville, 1998 : p. 38). Cependant, d'autres éléments sont au moins aussi importants (motivation, méthodes de travail, etc.) et il ne s'agit en aucun cas de se baser sur ce seul indicateur pour opérer une sélection à l'entrée à l'Université ou même prédire la réussite. Néanmoins, *« les connaissances à l'entrée sont importantes cependant car c'est une variable sur laquelle tant les enseignants et que les apprenants ont prise »* (Leclercq, 2004 : p. 2).

[95]. Comme le soulignent Romainville et Slosse : *« certains pré-requis fondamentaux, considérés peut-être à tort comme tels par les formations universitaires, sont très inégalement maîtrisés par les étudiants primants, c'est-à-dire des étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement supérieur »* (Romainville et Slosse, 2011 : p.24).

1.1 Un dispositif volontairement incomplet

Dès lors, la notion de « pré-requis » gagnait à être précisée dans ce contexte particulier. Il s'agit donc pour nous « *d'une compétence ou d'un savoir relevant des programmes du secondaire dont nous savons par expérience que les étudiants qui ne l'ont pas acquis se retrouvent en difficulté en première année de Licence* ».

Le travail d'identification des pré-requis s'est basé sur le croisement entre les objectifs des enseignements de la première année universitaire et les programmes de la classe Terminale. Ils ont été définis pour 4 thématiques disciplinaires (mathématiques, physique, chimie, biologie) ainsi que pour une thématique plus transversale : raisonnement et expression. Dans le projet MOHICAN, la maîtrise du vocabulaire scientifique a été identifiée comme un des facteurs les plus importants pour la réussite à l'université, notamment en sciences appliquées (Leclercq, 2003), ce qui nous a incité à ajouter au dispositif un volet sur ce point depuis la rentrée 2010. Dans chacune de ces 5 thématiques, les enseignants ont volontairement limité à entre 5 et 10 le nombre de pré-requis jugés « essentiels », ce qui a constitué un premier travail de deuil. Ces pré-requis ont tous été formulés sous la forme d'une capacité portant sur un contenu particulier, comme par exemple[96] :

– en mathématiques : « utiliser l'équation d'une droite dans le plan » ou « relier les racines d'une équation du second degré à ses coefficients » ;

– en raisonnement et expression : « raisonner par implication » ou « comprendre le vocabulaire scientifique ».

Un second travail de deuil a été accompli lors de la déclinaison des tests d'alerte pour chacun des 13 parcours offerts en première année de Licence à l'UJF : en fonction des enseignements dispensés, certains pré-requis deviennent capitaux et d'autres obsolètes. De plus, tester tous les pré-requis revient à construire un test d'alerte trop lourd. Une seconde sélection a donc été menée, avec deux objectifs :
– l'un sur le fond : correspondre au mieux aux objectifs des enseignements offerts dans le parcours en question ;

– l'autre sur la forme : avoir un nombre total de pré-requis testés voisin de 20 ± 2 (soit entre 18 et 22), pour conserver à ce test d'alerte une dimension raisonnable.

Ainsi, le dispositif élaboré n'entend pas tester l'intégralité des pré-requis possibles, mais permet de pointer les lacunes qui conduiront probablement l'étudiant à des difficultés dès sa première année universitaire. Il respecte en ce sens la préconisation de Romainville et Slosse, en ne portant *« que sur des pré-requis qui puissent être remédiés, enseignés ou développés dans un délai et avec des moyens raisonnables »* (Romainville et Slosse, 2011 : p 25).

1.2 Des énoncés personnalisés

Pour chacun des pré-requis ainsi identifiés, les enseignants ont ensuite élaboré une série de 4 à 8 énoncés à peu près équivalents. Chacun de ces énoncés est composé d'une introduction commune, suivie de 4 propositions de type « vrai/faux ». Le nombre de réponses « vraies » peut varier entre 0 et 4, contraignant ainsi l'étudiant à se positionner sur chacune des propositions.

Par exemple, pour le pré-requis « comprendre le vocabulaire scientifique », un premier énoncé proposé est :

Les deux expressions en gras dans la phrase peuvent être considérées comme synonymes.
(vrai) : Ce nouvel élément **corrobore/confirme** les thèses classiques
(faux) : Leurs interprétations **divergent/s'accordent** sur ce point
(vrai) : De la réponse du candidat, l'examinateur a **inféré/conclu** qu'il se moquait de lui
(faux) : Le conférencier a mis l'accent sur les caractéristiques **inhérentes à/incompatibles avec** sa discipline

Un second énoncé, jugé à peu près équivalent, est :

[96] . La liste des pré-requis identifiés peut être consultée à l'adresse suivante : http://dlst.ujf-grenoble.fr/index.php?module=classique&url=orientation/prerequis.html

Les deux expressions en gras dans la phrase peuvent être considérées comme synonymes.
(vrai) : Dans cette théorie, l'hypothèse **sous-jacente/implicite** est que le système est isolé
(faux) : La bactérie observée s'était divisée, **à l'instar/au contraire** de ses congénères
(faux) : Pour **réfuter/confirmer** la théorie, il suffit d'un exemple
(faux) : L'étude réalisée était **exhaustive/incomplète**

Lorsqu'un étudiant passe le test d'alerte, chacun des pré-requis qui sont associés à son parcours sont testés en tirant au sort un seul des énoncés correspondant à ce pré-requis. Ainsi, sur chacun des 18 à 22 pré-requis, un étudiant tombera au hasard sur l'une des 4 à 8 propositions d'énoncés, réduisant à néant les chances d'avoir un test identique pour deux étudiants différents.

Les critères de rédaction des énoncés doivent concilier rigueur sémantique et rigueur scientifique. La mise au point de la forme et du contenu des questions a été un travail collaboratif, réunissant des enseignants-chercheurs de biologie, chimie, informatique, mathématiques et physique. Les questions, proposées par un enseignant dans sa discipline, étaient systématiquement discutées par les collègues des autres disciplines, et confrontées au contenu des programmes de Terminale, et au niveau des épreuves du bac. Les niveaux cognitifs visés sont principalement la mémorisation, la compréhension ou l'application, ce qui est conforme aux attentes à la sortie de l'enseignement secondaire.

1.3 Des retours immédiats et des suites possibles

Les étudiants passent leur « test d'alerte » au cours de la chaîne d'inscription, dès le premier jour de rentrée, dans une salle informatique dédiée avec un créneau de 45 minutes. Près de 1000 tests sont ainsi passés en deux jours. Dès la fin du test, une page de conclusion affiche les résultats de l'étudiant : une comparaison entre les réponses attendues et les réponses données, puis un score par pré-requis (entre 0 et 4 selon le nombre de « vrai/faux » correctement cochés). Ce retour immédiat fournit à l'étudiant une image précise de ses possibles lacunes, et reste mémorisé dans son profil utilisateur sur la plate-forme utilisée (Dokéos).

De retour chez eux, les étudiants peuvent repasser le test, sans limitation du nombre de tentatives : ils sont près de 40 % à le faire effectivement. C'est à chaque fois une nouvelle version du test qui leur est proposée, puisque le tirage au sort ne leur offrira pas les mêmes énoncés tout en testant les mêmes pré-requis. Ce dispositif leur permet ainsi d'affiner leur positionnement par rapport à ce qui est considéré comme pré-requis, et d'engager le cas échéant un travail de remédiation. Ce travail peut être personnel ou s'appuyer sur le tutorat, et il est facilité par la mise en ligne, dès la semaine suivant la rentrée, de tous les énoncés et de leurs solutions.

Enfin, dans les jours qui suivent ces journées de rentrée, une extraction sur les 1000 tests passés permet de savoir quels pré-requis ont manifestement posé problème à beaucoup d'étudiants. Ces informations sont capitales pour les enseignants qui reviendront sur ces pré-requis au début de leur premier cours.

2. Un réinvestissement possible dès les premiers enseignements

Pour une cohérence optimale du dispositif, il est naturellement souhaitable que les premiers enseignements reviennent sur ces pré-requis, expliquent en quoi il sera crucial de les maîtriser très rapidement, et renvoient l'étudiant à sa responsabilité dans la remédiation possible.

Cette étape est laissée pour l'heure à la discrétion des équipes enseignantes, et chacune s'en saisit plus ou moins ; c'est pourtant une phase capitale, puisqu'il *« serait contre-productif de s'en tenir à dresser un état des lieux des pré-requis des étudiants primants sans que cet état des lieux n'ouvre des possibilités pour les étudiants de combler leurs lacunes et de remédier aux problèmes identifiés »* (Romainville et Slosse, 2011 : p.26). Comme espéré, certaines équipes enseignantes jouent pleinement le jeu, et voici, à titre d'illustration des possibles, ce qui s'est fait en septembre 2011 en physique et en biologie.

2.1 En physique

En physique, l'ensemble de la matière « pré-requise », c'est-à-dire incluant les différents énoncés pour un pré-requis donné, est reprise lors du premier cours magistral. L'accent est mis particulièrement sur les énoncés dont les scores ont montré que les étudiants étaient mis en difficulté. C'est l'occasion de repréciser quelques notions essentielles, de tordre le cou à quelques « mauvaises représentations répandues », et de montrer par le menu en quoi différencier un scalaire d'un vecteur, par exemple, sera fort utile dès le premier semestre.

Un retour est également fait autour du vocabulaire scientifique, en reprenant *in extenso* les différents énoncés proposés sur ce thème. Là encore, l'apport d'exemple montrant dans quels contextes sont utilisés ces mots permet de leur donner une réalité qui ne transparaît sans doute pas dans le test lui-même. Par la suite, les étudiants, confrontés à un mot inconnu ou dont la signification leur semble incertaine, sont fortement encouragés à recourir au dictionnaire, ce qui est loin d'être un réflexe naturel pour bon nombre d'entre eux (Leclercq, 2004).

Enfin, quels que soient les énoncés concernés, ce premier cours a pour objectif d'inciter les étudiants dont le score est imparfait à reprendre ces énoncés à tête reposée, à utiliser le tutorat proposé pour combler les éventuelles lacunes ainsi mises en évidence, et à valider ce travail par une nouvelle tentative du test.

2.2 En biologie

En biologie, la 1ère séance de travaux dirigés (TD) du semestre est consacrée à un travail basé sur ces tests de pré-requis. L'objectif de cette séance est de revenir sur la notion de pré-requis dans un cadre disciplinaire, sachant que la biologie est une des deux disciplines majeures dans les parcours de la très grande majorité des étudiants qui suivent ces TD. Ainsi les objectifs de la séance tels qu'énoncés aux étudiants sont :

– évaluer son niveau général en biologie ;

– établir une liste de ses points faibles, sur lesquels des efforts particuliers devront être faits ;

– connaître les enseignements au cours desquels ces différents pré-requis seront nécessaires (ou éventuellement repris) ;

– amorcer la rédaction d'un glossaire de biologie.

D'un point de vue pratique, pour chacun des pré-requis évalués par le test, les étudiants répondent individuellement à quelques-uns des énoncés du test, tout en notant les termes qui leur posent problème. Après une correction collective rapide, les étudiants sont invités à décompter la proportion de réponses justes, et à faire un bilan rapide de leurs lacunes. Il est fortement recommandé aux étudiants de combler ces lacunes au plus tôt. Des références bibliographiques permettant de travailler sur ces pré-requis sont aussi indiquées. Après un travail de remise à niveau, il leur est suggéré de mesurer leur progression en repassant le test, l'objectif à atteindre étant de fournir une réponse exacte à toutes les questions. La fin de la séance reprend certains termes du vocabulaire scientifique qui ont pu poser problème durant le test et amorce un travail de rédaction de glossaire. Ce dispositif présente l'avantage pour l'étudiant d'identifier toutes ses lacunes (l'étudiant répondant à davantage d'énoncés que lors du test de rentrée), et surtout de les mettre en perspective dans le parcours universitaire prévu. La correction collective est mise à profit pour travailler sur la lecture d'une question et sur le raisonnement. L'élaboration du glossaire permet de sensibiliser les étudiants à l'importance du vocabulaire, et à la logique et la précision avec lesquelles il convient de rédiger une définition scientifique. Enfin, le fait de placer cette phase de remédiation dans le cadre des travaux dirigés permet à chaque enseignant de connaître les éventuelles lacunes du groupe d'étudiants dont il aura la charge durant le semestre. Tous les enseignants de biologie intervenants au premier semestre sont ainsi sensibilisés aux difficultés que rencontrent les étudiants entrant à l'Université, difficultés qu'ils méconnaissent parfois.

3. Des effets positifs

3.1 Sur les étudiants

C'est sans doute sur les étudiants que les effets sont les plus délicats à mesurer. Actuellement, les dispositifs de remédiation sont essentiellement basés sur le travail personnel de l'étudiant, alors même qu'il faut souvent attendre quelques semaines après la rentrée pour que se mette en place le tutorat proposé par l'Université. Néanmoins, il paraît indéniable qu'il y a un « effet psychologique », car de nombreux enseignants témoignent d'une mise au travail des étudiants bien plus précoce, notamment sans attendre les premiers examens de la Toussaint. Le rôle « d'alerte » dévolu à ce dispositif semble donc fonctionner.

Deux autres indicateurs vont dans le sens d'une perception positive des effets de ces tests :
– lors d'une évaluation spécifique de l'enseignement de biologie en première année, entre 50 et 60 % des étudiants ont déclaré que la première séance de TD mise en place autour des pré-requis leur avait permis de préciser leurs forces et leurs faiblesses ;
– le fait que 377 étudiants sur 1000 se reconnectent pour repasser le test au moins une seconde fois montre que l'aspect formatif de ce dispositif semble utilisé et profitable.

3.2 Sur les équipes enseignantes à l'Université

La cartographie des pré-requis non maîtrisés par les nouveaux entrants à l'Université permet aux enseignants du supérieur d'avoir une idée précise des acquis sur lesquels ils peuvent s'appuyer. Cet instantané, basé sur des arguments solides et renouvelés chaque année, donne une image souvent bien éloignée de l'idéal avec lequel les enseignants universitaires considèrent habituellement les acquis du Lycée ! Un des bénéfices de la mise en place de ce test d'alerte est donc une actualisation, souvent douloureuse, de l'image qu'ont les enseignants du premier cycle des étudiants qu'ils ont devant eux. Par ailleurs et comme dans le cas des Facultés universitaires de Namur, ce travail interdisciplinaire *« a également permis de mieux identifier des exigences spécifiques, parfois sous des étiquettes communes et* a priori *bien commodes, comme la "rigueur" ou la "logique" »* (Romainville et al., 2006 : p. 40).

Cette mise à jour engendre une clarification du contrat pédagogique. De tacite, ce contrat devient ainsi plus explicite, en indiquant les notions que l'enseignant considère résolument comme un pré-requis, et sur lesquelles il ne reviendra pas. Il peut également préciser les notions qui feront l'objet de remédiations ponctuelles.

Enfin, l'ensemble de ce travail, que ce soit la conception des énoncés ou la mise en place de remédiations dès les premiers cours, fournit des objectifs communs aux équipes enseignantes. Ces dernières doivent donc s'accorder sur l'essentiel, c'est-à-dire discuter du fond pédagogique de leur enseignement, ce qui est en soi un vrai progrès !

3.3 Sur les élèves de lycée et leurs enseignants

De façon plus inattendue, la mise en place de ces tests a eu des répercussions également au Lycée. D'une part, la publicité faite autour de ces tests lors des rencontres avec les « professeurs principaux de classes Terminales » a porté ses fruits : de nombreux enseignants de Terminale utilisent ces test avec leurs élèves en amont de leur inscription à l'Université ; ces derniers sont ainsi mieux préparés quant aux pré-requis jugés nécessaires, et la fonction d'alerte s'en trouve ainsi renforcée. D'autre part, les discussions engendrées par ces tests ont renforcé les liens entre enseignants du secondaire et du supérieur, notamment dans le cadre des réseaux ASUR (Articulation Second degré UniveRsités)[97].

[97] . Pour plus de détails sur le dispositif ASUR dans l'Académie de Grenoble, voir http://www.ac-grenoble.fr/missionsciences/asur.html

4. Perspectives

Plusieurs perspectives et propositions d'améliorations de ce travail sont envisagées à court terme. Tout d'abord, nous allons valider les différents énoncés posés avec des classes de lycée en s'appuyant sur le réseau ASUR-Sciences. L'objectif est de vérifier que les énoncés proposés ne font appel qu'à des notions abordées et maîtrisées au lycée. Nous pourrons également comparer les résultats obtenus dans les filières scientifiques, première et terminale S, et dans les filières technologiques, lycéens essentiellement issus de première et terminale STI/STL (Sciences et Technologies Industrielles / Sciences et Techniques de laboratoire), qui rencontrent souvent de sérieuses difficultés au cours du premier semestre.

Ensuite, nous allons travailler sur une meilleure implication de la part des équipes pédagogiques des unités d'enseignement du premier semestre, notamment en chimie, informatique et mathématiques. Le but étant de transférer les effets positifs observés en biologie et en physique autour de la phase de remédiation au début du semestre. Une des voies envisagées est la création d'un tutorat spécifique de remédiation autour des pré-requis, sur les 2 premières semaines du semestre qui sont relativement peu chargées en enseignement. Cette première phase de tutorat aura pour objectif une mise à niveau par rapport aux pré-requis. Celle-ci servira de socle aux nouveaux enseignements et sera complémentaire au tutorat disciplinaire qui suivra tout au long du semestre. En biologie, de surcroît, une réflexion porte sur la transdisciplinarité en reprenant également des pré-requis d'autres disciplines, mais ayant un lien avec des problématiques biologiques, conduisant ainsi à décloisonner les enseignements.

Par ailleurs, il nous semble important de compléter le test actuel en apportant, en fin de test, des commentaires sur les réponses incorrectes données par l'étudiant. Ces commentaires pourraient également rendre plus utile le fait de repasser le test ultérieurement, en en faisant ainsi un outil d'auto-formation permettant une certaine forme de remédiation.

Enfin, nous veillerons à expliciter plus précisément nos attentes en ce qui concerne les résultats de ce test d'alerte. En effet les étudiants ont toujours tendance à se focaliser sur le score global, même s'il est discret, au détriment du score par pré-requis qui nous paraît ici bien plus consistant. Ainsi, ils considèrent souvent l'obtention d'une moyenne de 10/20 comme un facteur de réussite. Mais pour ce test d'alerte, l'obtention d'une note globale inférieure à 15/20 révèle des lacunes importantes c'est-à-dire que de nombreux pré-requis ne sont pas suffisamment maîtrisés par l'étudiant. Nous proposons donc de modifier notre système de notation en utilisant par exemple un code couleur qui comportera 4 nuances :
– vert pour un score global supérieur ou égal à 17/20, consacrant un niveau « satisfaisant » ;

– jaune pour un score compris entre 14 et 16/20, traduisant un niveau « tout juste correct » ;

– orange pour un score de 12 ou 13/20, en soulignant le niveau « insuffisant » ainsi mis en évidence ;

– rouge pour tout score inférieur à 12/20, la maîtrise des pré-requis étant alors qualifiée de « critique ».

Ainsi, les étudiants auraient sans doute une vision moins biaisée de leur résultat à ce test de rentrée, ce qui renforcerait la fonction d'alerte.

Remerciements

Le SUP de l'UJF est membre du réseau PENSERA (Pédagogie de l'ENseignement Supérieur En Rhône-Alpes, voir http://pensera.fr), au sein duquel les échanges ont contribué à la robustesse et à la qualité des dispositifs présentés ici.

Bibliographie

Leclercq, D. (Dir.) (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican*. Liège : Les éditions de l'Université de Liège.

Leclercq, D. (2004). *Ce que MOHICAN a montré*. Rapport au Groupe de travail « Réussite » du CIUF 03/03/2006.

Romainville, M. (1998). La sélection en questions. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, M. Romainville, *L'étudiant-apprenant* (pp. 31-46). Paris, Bruxelles : DeBoeck.

Romainville, M., Houart, M., & Schmetz, R. (2006). Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise auprès des étudiants. In Ph. Parmentier (Dir.), *La promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université* (pp. 28-42). Namur : Presses universitaires de Namur.

Romainville, M., & Slosse, P. (2011). Comment établir un diagnostic des prérequis, précoce et impliquant pour l'étudiant ? In Ph. Parmentier (Dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil inter-universitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

dyslexie, soutien, persévérance

Pour les étudiants dyslexiques, le passage du collège à l'université passe par le soutien aux apprentissages!

Mimouni, Zohra, Collège Montmorency (Canada); Courtemanche,Chantal, Collège Montmorency (Canada); Delage,Isabelle, Collège Montmorency (Canada); Chartrand, Jean-Pierre Collège Montmorency (Canada); Ecuyer-Dab, Isabelle, Collège Montmorency (Canada); Granger, Marie-Pier, Collège Montmorency (Canada); Gendron, Christine, Collège Montmorency (Canada)

Résumé

Certaines difficultés de lecture et d'écriture causées par la dyslexie développementale se perpétuent à l'adolescence et à l'âge adulte et peuvent constituer un obstacle majeur aux apprentissages des étudiants du collégial et entrainer l'échec et le décrochage scolaires.

Les éléments à considérer pour mettre en place des interventions qui favorisent la persévérance et la réussite scolaire de cette population doivent prendre en considération les déficiences cognitives observées chez ces sujets dont la lenteur de lecture, les difficultés d'écriture et d'orthographe et celles liées à la mémoire à court terme. Au Québec, plusieurs cégeps accordent à cette population du temps supplémentaire dans les tâches de lecture et d'écriture, l'utilisation de l'ordinateur avec correcteur, le soulignage des erreurs que le correcteur ne peut relever, le recours aux dictionnaires électroniques, des versions enregistrées ou orales des lectures et des questions relatives à ces lectures.

Dans cette recherche, nous avons recensé les mesures de soutien octroyés dans les collèges puis évalué l'impact de certaines des ces mesures sur la performance et la réussite des étudiants dyslexique aux cours obligatoires de la formation générale dont les exigences en lecture et écriture sont déterminantes.

Nous avons comparé la performance et les taux de réussite de trois groupes de participants francophones du collégial: des étudiants dyslexiques bénéficiant de mesures de soutien; des étudiants éprouvant des difficultés ou en échec dans les cours de français; et enfin, des normolecteurs.

Les résultats montrent que les mesures de soutien ont un impact positif significatif sur la performance et la réussite de la population dyslexique.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

développement personnel et vocationnel, recherche de sens, identité.

À la découverte de Soi

Aumonier, Jean-Pierre, Université Paul Verlaine (France)

Résumé

Pleinement en accord avec le manifeste de l'Université Québécoise, je propose aux étudiants, à travers cet enseignement d'ouverture, une alternative. Leurs vies, professionnelles entre autres, ne sont pas dictées par l'économie, les médias, la consommation, le regard des autres autant de facteurs externes qui déterminent en général un choix, qui risque d'être remis en question par une crise identitaire.
Il y a une autre voie possible, non plus dictée par l'extérieur, mais par l'intérieur de soi. Encore faut-il le connaître, se connaître. C'est l'ambition de ce cours, inspiré de Socrate, Montesquieu, Jung, Dürckheim, Meirieu, Rogers, Pelletier, Bach, Bobin
Cet enseignement optionnel de 36 heures s'adresse aux étudiants de 2° année, quelque soit leur champ disciplinaire. Depuis 2005, entre 30 et 80 étudiants chaque année, suivent cette démarche construite, progressive, innovante. A travers douze thèmes : l'individuation, le temps et le hasard, la liberté, le bonheur je propose des expériences, des mises en situation, des concepts, des synthèses, des références bibliographiques variées qui enrichissent les points de vue et ouvrent sur soi. Un enseignement qui parle à « JE », comment je fonctionne, comment je réagis, comment je pourrais agir.
Pour les étudiants qui évaluent anonymement cet enseignement chaque année, il y est question d'ouverture. Ouverture d'esprit vers d'autres possibles jusqu'alors restreints par la culture, une certaine culture. Sans porter de jugements de valeur, juste un regard différent qui permet un choix en accord (ac-cord = avec le coeur) avec soi-même.
Ouverture également sur un espace de liberté, espace indéterminé où peut se révéler mon être, ma vie, y compris et peut-être surtout, professionnelle. Celle-ci est épanouissante, permettant de donner le meilleur de soi-même. L'université peut et doit, j'en suis convaincu, proposer dans le cursus des étudiants une Connaissance pour que les individus façonnent leur société et non l'inverse.

Introduction.

Ce cours est né avec la réforme LMD, harmonisation des cursus universitaires en Europe avec 3 niveaux : Licence, Master et Doctorat. Le texte encadrant cette actualisation des parcours universitaires, ouvrait des Unités d'Enseignement Libre. Des UE de découverte où l'étudiant pouvait élargir sa culture, ses connaissances, satisfaire sa curiosité, ouvrir sur un autre domaine que celui où il était inscrit. Avec un créneau de 36 heures réservé dans l'emploi du temps pour tous les étudiants du campus, pour permettre un brassage des origines disciplinaires, une diversité enrichissante. Certains étudiants n'ont pas joué le jeu et s'inscrivent dans l'UE libre proposée par leur champ disciplinaire. D'autres changent d'air et vont voir ailleurs. La liberté est respectée, elle est dans l'intitulé de l'UE Libre !

Une trentaine d'enseignants ont alors proposé chacun un thème, dans un domaine (culture hispanophone, astrophysique …) ou hors domaine (les addictions, sport et santé, …) comme la découverte de Soi.

Plusieurs entrées possibles.

La première entrée possible concerne le texte de présentation que les étudiants peuvent trouver sur le site dédié aux UELibre. :

Tu apprends beaucoup sur tout ce qui t'entoure : géographie, histoire, économie, chimie, physique, sociologie, biologie, mécanique, informatique … bref ! sur le monde extérieur.

Et rien sur ton monde intérieur ! Sur toi. Si bien que tu passes beaucoup de temps, à côté de toi-même, à te demander quoi faire, où aller, que devenir, et tu te trouves désemparé lorsque tu dois choisir, une orientation par exemple.
Pourtant, ton monde a aussi ses lois, son fonctionnement. La « matière » que tu étudies ici, c'est toi, tu pars à la découverte de toi-même. Sans faire de nombrilisme ou de narcissisme, sans jugement non plus. Juste s'observer, comprendre et agir.

D'autres auteurs le disent mieux et autrement, mais la préoccupation est la même :

Certes, il est judicieux d'ouvrir les yeux et les oreilles de la jeunesse aux perspectives du vaste monde, mais c'est folie que de croire avoir ainsi préparé suffisamment les êtres à la vie. Cette éducation permet tout juste à l'être jeune une adaptation extérieure aux réalités du monde, mais personne ne songe à une adaptation au Soi, aux puissances de l'âme. Jung C.G.

Je me croirais le plus heureux des mortels si je pouvais faire que les hommes puissent guérir de leurs préjugés. J'appelle ici préjugés, non pas ce qui fait qu'on ignore de certaines choses, mais ce qui fait qu'on s'ignore soi-même.

Montesquieu. Texte gravé à l'entrée de l'Université de Bordeaux 3.

La deuxième entrée propose une expérience. Simple, courte, rapide et enrichissante, dont j'utiliserai les résultats au cours de la présentation orale. Vous devez bien imaginer que la découverte de Soi ne passe pas par les chemins habituels du savoir.

Il s'agit de rester bien assis sur sa chaise, pieds à plat sur le sol, dos droit, mains posés sur les genoux, les cuisses ou le bas du ventre, dans une position agréable et détendue. Puis de fermer les yeux afin de mieux sentir dans un

premier temps notre état physique. Ainsi nous pouvons placer notre observation sur nos pieds, nos jambes, pour les sentir détendus. Même chose avec nos doigts, nos mains, nos bras et nos épaules. Surtout les épaules qui sont souvent tendues ; laisser descendre les épaules afin de mieux les relâcher. Puis notre attention se place sur notre visage ; lui aussi décontracté, détendre le front, les yeux sont juste fermés par le poids des paupières, les joues détendues, la mâchoire n'est pas crispée. Seul le dos reste tonique, bien droit, ni avachi, arrondi sur le dossier, ni cambré. Juste une position intermédiaire, droit, avec la sensation de la tête posée au sommet de cet axe. Dans cette position, placer l'attention, la conscience sur la respiration. Juste observer l'inspire, l'expire. Plusieurs fois, en observant que cette respiration se calme, se fait à la fois plus régulière, ample et profonde. Quel est alors votre état émotionnel ? Quel est votre état mental ? Revenir à l'observation de la respiration avant de prendre une inspiration plus ample, suivie d'une expiration plus profonde, de bouger les doigts, les mains les pieds, et d'ouvrir les yeux.

Si vous avez pu prendre conscience de votre état physique, de votre état émotionnel, et même de votre état mental, si vous avez pu promener votre conscience d'un point à un autre, la placer pour observer vos émotions, votre mental, alors vous avez eu un premier contact avec ce que nous appellerons le Soi, votre Soi. Une quatrième entité qui permet cette sensation, cette « hauteur », cet autre point de vue pour une autre prise de conscience. Vous voilà entraîné vers un voyage intérieur qui fait appel à un peu de réflexions et beaucoup d'écoute, d'attention. Une des clés pour entrer dans notre monde intérieur, en contact avec le Soi, est de limiter l'emprise des stimuli extérieurs.

Voilà un enseignement qui fait vivre des expériences présentes (pendant le cours) et futures (entre deux cours), qui repose sur du concret, des mises en situation. Il propose une exploitation de celles-ci, y compris pour les expériences passées.

La troisième entrée semble plus philosophique : qui est-ce qui vit ? Qui décide ? Qui je suis ou qui JE est ? Cette réflexion peut commencer par un regard sur des expressions courantes comme je me maîtrise, je me sens bien, je me suis retrouvé, je dois me contrôler, etc, où nous pouvons prendre conscience qu'il y a un JE et un ME. Avec souvent, il faut le reconnaître un conflit entre le JE et le ME.

« Je ne peux plus vivre avec moi-même »

Suis-je un ou deux ?

Si je ne réussis pas à vivre avec moi-même, c'est qu'il doit y avoir deux moi : le « je » et le « moi » avec qui le « je » ne peut pas vivre. Tolle E.

Pourquoi cette démarche ?

Pour résoudre ces conflits,

Pour réconcilier JE et ME,

Pour faciliter les choix,

Pour orienter sa vie en dehors des influences extérieures,

Pour ne pas passer à côté de Soi,

Pour chercher des réponses aux questions existentielles. Il y aurait ainsi trois questions existentielles. Qui suis-je ? Où vais-je ? La troisième étant : qu'est ce qu'on mange ce soir ? Même si c'est un humoriste qui a voulu ainsi caricaturer ce questionnement, il a vu juste : l'humain a besoin de réponses. L'humain est ainsi fait que des

questions aussi vastes, pour ne pas dire énormes, doivent trouver réponse, au risque de perdre pied. Alors heureusement arrive une question à laquelle je peux répondre : qu'est ce que je mange ce soir, et qui occulte les deux précédentes. Avec comme conséquences pour celles-ci, soit d'accepter des réponses toutes faites et bien faites données par d'autres, soit de plonger dans une boulimie de notre monde extérieur (activisme, surconsommation, fuite) au détriment de notre monde intérieur, soit de nier, refuser ces questions. Jusqu'au jour où nous sommes entraînés dans un mal-être, un mal-aise, une discordance entre le JE et le ME.

La vie non vécue est une puissance irrésistible de destruction qui agit en silence, mais inexorablement. La conscience cherche toujours à progresser, obéissant pour ainsi dire aux lois de sa propre inertie … Le désaccord avec soi-même provoque du mécontentement et comme on n'a nullement conscience de l'état dans lequel on se trouve, on en projette généralement les causes sur le conjoint, les autres … de là cette atmosphère critique, condition préalable à toute prise de conscience. Jung C. G.

Au point de se retrouver sur le tard de sa vie : mais qu'est ce que j'ai fait de ma vie ? Suivi d'une crise … de la quarantaine, d'une crise identitaire ou d'une crise … existentielle, comme les questions !

Il n'y a rien d'autre à apprendre que soi dans la vie. Il faut bien en passer par quelqu'un, par quelque chose pour apprendre qui on est. Parfois, on a le cœur si dur, qu'il faut des épreuves pour le fracturer comme une pierre ou comme un morceau de bois sec qu'il faut enflammer. Bobin C.

Sinon, nous passons notre vie à être aigri, déçu, contrarié, en mal-aise, en mal-être, en conflit.

Qui est-ce qui vit si ce n'est pas JE ? Où est-il ? JE peut pourtant ME aider à vivre ma vie.

La terre se couvre d'une nouvelle race d'hommes à la fois instruits et analphabètes, maîtrisant les ordinateurs et ne comprenant plus rien aux âmes, oubliant même ce qu'un tel mot a pu jadis désigner. Quand quelque chose de la vie les atteint malgré tout, un deuil ou une rupture, ces gens sont plus démunis que des nouveau-nés. Il leur faudrait alors parler une langue qui n'a plus cours, autrement plus fine que le patois informatique. Bobin C.

Alors autant s'atteler de suite à l'ouvrage : qu'est ce que je fais de ma vie ? Elle est guidée par quoi, par qui ? Le prestige, l'argent, la possession, l'activisme, la consommation ? Avec la découverte de ce monde intérieur, mon monde, qui a aussi ses lois, ses règles de fonctionnement, j'ai au moins le choix. Soit JE laisse guider ME par le monde extérieur avec ses hauts et ses bas, ses conflits et les réactions diverses et variées qui en découlent, soit JE écoute ME pour plus d'harmonie, d'accord et d'actions conscientes.

Ce sont des grandes questions. Il faut éviter d'y répondre sur des coups de tête. Après on a des idées reçues et on se trompe toute sa vie. Garagnon F.

Le cheminement est à la fois celui du chercheur, empli de curiosité, avide d'expériences et de découvertes, poursuivant un but coloré, et celui de l'écoutant, de l'humble, qui s'arrête pour sentir, ressentir, apprécier, goûter … sapientia … sagesse. C'est une recherche qui implique soi-même, c'est JE qui cherche ME. Avec l'assurance de le trouver ! C'est comme trouver la $\sqrt{6}$. Nous savons qu'elle existe, il nous faudra juste un peu de temps pour apprendre à la découvrir.

Aussi pour aller à l'essentiel, et non à l'existentiel. Même si les deux aspects sont liés, il y a juste à les remettre dans l'ordre et équilibrer leurs influences.

Et au-delà des réponses, c'est la recherche de sens qui prend de l'importance.

Ces jeunes là ont effectivement besoin de philosophie parce qu'ils ont besoin de valeurs, de repères, de sens, mais qui ne leur soient pas imposés comme autrefois … mais qu'ils trouvent eux-mêmes au cours d'un processus de réflexion. Comte-Sponville A.

Pour amener du sens, faire sens. Sans apporter une réponse définitive, mais plutôt une réponse provisoire, une proposition de réponse, une aide à trouver une réponse avec tout notre savoir faire pédagogique. Cela ressemble à la maïeutique de Socrate.

L'exercice de l'intelligence ne change pas le niveau d'être, le niveau de présence, de conscience. Il faut d'autres exercices. Nous n'avons qu'un seul terme pour parler d'intelligence, alors que ce mot recouvre plusieurs notions. Sans entrer dans les intelligences multiples. C'est autre chose : les hindous distinguent l'intelligence objective, buddhi, celle qui cherche à comprendre la réalité par ses perceptions et prajna, la connaissance immédiate ou sagesse intuitive, une certitude tranquille, une évidence. Elle va à l'essentiel. Comme l'homme qui plonge dans la rivière pour y secourir un enfant qui y était tombé. Sans réfléchir, sans peser risques/avantages. Et si le journaliste lui demande pourquoi ? Même la question lui semble saugrenue. Il répond : je devais sauter, il le fallait, c'était une évidence, je n'avais pas le choix, si j'avais réfléchi je ne l'aurais pas sauvé.

Comment ?

Un premier moyen est de cultiver l'état de présence, d'attention, de vigilance, de conscience. Avec toute une série de jeux, de mises en situation.

Un deuxième moyen est de calmer les pensées, calmer le mental qui toujours s'agite, en basculant dans la sensation au lieu de rester dans la réflexion. Le mental ne peut pas être en même temps dans la réflexion et la sensation. Revenir aux sensations, donc au présent pour arrêter ne serait-ce que quelques secondes les réflexions du mental. Un début. Début d'un entraînement.

Un troisième exercice sera de changer de point de vue. Chercher une autre réalité que la sienne, une autre approche, un autre angle pour apprécier une situation, un événement, une autre fenêtre pour regarder. Par exemple en changeant le niveau de notre conscience, comme pendant la relaxation : quel état mental ? Quel état émotionnel ? Quel état physique ? JE deviens observateur, et le Soi apparaît, s'active, se développe.

Il s'agit d'ouvrir un espace au-delà de l'intellectuel, de la réflexion, du raisonnement. Nous ne sommes pas que des machines à penser, à faire, nous avons aussi une dimension réceptive, observatrice, contemplative, même si ce mot est connoté.

Expériences, consciences, attention, jeux plutôt qu'exercices, de toute une vie. Les étudiants se prennent admirablement bien à ce jeu. Ils se sentent concernés, ils apprennent sur eux-mêmes, non plus seulement sur leur extérieur. Et cela les touche, les change, les amplifie dans leur humanité. Tout d'abord dans leurs relations avec eux-mêmes : JE accepte ME comme JE est (difficile à rendre avec des mots !). Première étape avant d'entreprendre d'y changer quelque chose. Puis dans leurs relations avec les autres, leur relationnel. Avec l'attention à Soi, vient la conscience de l'autre : l'humain a besoin d'un toi.

Un exemple de mise en situation : avant de réagir à un événement, laisser passer une ou deux respiration, un soupir puis un autre. Le temps d'apporter un décalage entre JE et la situation, le temps de laisser arriver ME, qui apportera l'action juste. Cela nécessite de commencer par de petites choses, donc un entraînement progressif avant d'être prêt pour de plus grandes.

De grands thèmes sont abordés pour s'ouvrir à notre monde intérieur, pour s'entraîner, pour faire évoluer sa représentation :

- Ma personnalité qui ne se résume pas à une pauvre connaissance de mes goûts et de mes habitudes, mais qui peut, et doit, mûrir pour aboutir à mon in-dividu, non plus balloté par des événements sur lesquels je n'ai pas de prises, mais créatif, conscient, présent, attentif, vigilant. … de ceux qui nous connaissent, de ceux qui prétendent nous tenir dans l'enclos d'une pauvre connaissance de nos goûts, de nos manies, de nos allures. Bobin C.
- Le non-jugement qui permet une compréhension sans se laisser emporter par des émotions qui déforment la réalité et ne permettent pas une réponse juste.
- La dualité pour essayer de sortir du choix enfermant qui restreint, dualité imposée par notre mental qui ne connait que blanc ou noir, oui ou non, et entrer dans un troisième possible qui ouvre sur une justesse au-delà du pour et du contre, du bien et du mal, avec discernement.
- La liberté où les limitations de vitesse ne sont plus des contraintes, mais l'expression de ma liberté et de mon respect.
- Le temps qui ne fait pas que de s'écouler à notre plus grand drame, mais qui survient avec des opportunités à saisir après avoir appris à les reconnaître.
- Le bonheur non plus dépendant de circonstances extérieures aléatoires, soumis aux causes et conséquences, mais intérieur, stable et rayonnant.
- L'amour qui ne se conjugue pas qu'avec je et te, et qui peut durer plus de trois ans. Ou comment passer d'un sentiment fluctuant à un état d'être permanent.

Quel but ?

Ne pas se tromper

Vous avez compris que la découverte de Soi, ce n'est pas la découverte de la chimie, de la sociologie ou des arts appliqués. Elle passe par d'autres canaux, non académiques, si je puis dire.

Si cela ne s'apprend pas comme d'autres matières, histoire, physique, chant, cela s'apprend tout de même. Et si dans le cas de la physique ou même de l'histoire, il y a eu au fil des siècles, accumulation de savoir, pour la découverte de Soi, c'est toujours la même idée depuis plus de 3000 ans. Toutes les traditions qui ont voulu aider l'humain à devenir lui-même parlent d'expériences, de vécu, de sensations, de voyage intérieur, de cheminement.

Mais cela s'apprend. Apprendre à séparer sa pensée, à atteindre un état de tranquillité, de sérénité propice à une vision non déformée des événements extérieurs et intérieurs.

L'aspect … insolite de cette démarche n'est pas un argument pour négliger cette approche de l'humain. Ce serait même un argument pour qu'elle soit enseignée à l'université. Université libre délivrant une connaissance globale, holistique pourrais-je dire, prenant en compte les divers aspects de l'humain.

Vivre, ce n'est pas seulement respirer, bouger, se lever, travailler, aller chercher de l'argent à la banque. A la fin de notre vie, croyez-vous que nous nous souviendrons de tout ça ? C'était donc ça la vie ? Garagnon F.

Il serait peut-être temps de se poser la question pour en écouter une réponse :

Le monde !

Nous n'avons pas été crées pour le bureau, pour l'usine, pour le métro, pour l'autobus ; notre mission n'est pas de faire des automobiles, des avions, des canons, des tracteurs, des locomotives ; notre but n'est pas d'être assis dans un fauteuil et d'acheter tout le blé du monde en lançant des messages le long des câbles transocéaniques. Ce n'est pas pour ça que notre pouce est opposable aux autres doigts. Tout ce qui travaille dans notre faux monde est réclamé par nos pantalons, nos vestes, nos robes, nos souliers, nos chapeaux.

Nos pieds veulent marcher dans l'herbe fraîche, nos jambes veulent courir après les cerfs, et serrer le ventre des chevaux, battre l'eau derrière nous pendant que nous écartons le courant avec nos bras.

Par tout notre corps, nous avons faim d'un monde véritable.

Voilà la mission du poète. Giono J.

Au-delà du poétique, professionnellement, il peut être bon de sortir de la réaction, des réponses connues et argumentées, pour innover, imaginer, créer, agir. Qui sont toutes les qualités du Soi par rapport au mental qui ne sait que les vieilles recettes et s'y raccroche avec quelques aménagements.

Nous sommes trop souvent dans la réaction, sous l'effet d'émotions, d'impulsions, et nous passons à côté de la solution qui est du domaine de l'action lucide, claire, évidente. Voici un petit conte qui illustre cette idée :

Une catastrophe…

Un homme possédait un jardin dont il tirait l'essentiel de sa subsistance pour sa famille et lui même.

Une nuit survint un énorme orage et au petit matin cet homme trouva son jardin complètement inondé. Tous les légumes qui devaient le nourrir pendant plusieurs semaines étaient totalement abîmés. Il aurait pu, ce qu'auraient fait beaucoup de personnes à sa place, se mettre en colère, maudire le ciel, rentrer chez lui plein d'amertume et, après avoir donné un coup de pied au chien en passant, s'en prendre à sa femme sous un prétexte quelconque pour passer sa rage. Cela n'aurait fait que le rendre encore plus faible, voire malade, car on connaît l'impact des émotions négatives sur notre santé. Mais le plus regrettable, dans cette hypothèse, c'eût été d'empêcher sa créativité d'émerger, sa réflexion de fonctionner en prenant du recul au sens propre et situationnel du mot. Mais ce n'est pas ce qui arriva. L'homme poussa un profond soupir puis un second, sa respiration s'approfondit spontanément pendant qu'il contemplait son jardin en se caressant pensivement le menton. Quelques instants passèrent ainsi, son regard allait d'un bout à l'autre du spectacle de désolation, apparemment sans émotion particulière, puis il se retourna et observa l'autre partie du jardin séparée de la première par un rebord en pierre qui avait maintenu une partie de l'eau dans celle-ci. Enfin, il eut un léger sourire et retourna dans sa maison.

… Qui devient une opportunité !

Une heure plus tard, après avoir fait une petite brèche dans le rebord en pierre, il était en train de creuser une rigole, qui allait du jardin inondé à l'autre partie non noyée, mais où se trouvait un trou profond. Ce dernier, garni intérieurement de briques, lui servait habituellement de réservoir d'eau pour les longues périodes de sécheresse, plus courantes dans ce pays que la pluie diluvienne de cette nuit exceptionnelle. Dans la fin de l'après-midi, le réservoir était plein et le jardin débarrassé de son eau. Il ne restait plus qu'à attendre le retour du soleil pour l'assécher complètement et le retravailler pour de futures semailles.

Cet homme, sans doute un sage doté d'un caractère très pragmatique, (à quoi servirait la sagesse si ce n'est à cela !) avait su transmuter un événement négatif en situation positive et même s'il avait perdu tous ses légumes, il s'était pourvu d'une bonne réserve d'eau qui allait lui être très précieuse à la prochaine sécheresse.

Quand nous nous laissons aller à la colère, à l'amertume, au désespoir, notre cerveau est soudainement embrumé. Toutes nos énergies sont focalisées sur nous-mêmes, pauvres victimes ! La créativité de la conscience

est totalement réduite à néant et stérilisée. Nous n'avons plus aucun pouvoir de transmutation de l'événement, nous créons un drame dont le pitoyable héros est nous-mêmes parce que nous n'acceptons pas ce qui est arrivé. Pour accepter les choses négatives de la vie et en tirer profit, il faut toujours se souvenir que rien dans l'univers n'est jamais totalement négatif ni jamais totalement positif et qu'il suffit de rester calme et de devenir attentif, pour trouver l'avantage du désastre. Armés de cette idée, nous pouvons devenir des magiciens du quotidien. D'après Degryse P.

Etre à sa place, unifié.

Ce serait passer à côté de quelque chose qui nous fait justement humain, à la différence des autres êtres vivants : ne pas rester soumis à des instincts, impulsions, émotions, réactions, hormones, mais accéder à cette dimension … humaine. Humaine, mais que d'autres vont appeler sagesse, sainteté ou joie.

La seule aventure acceptable pour l'humain de notre époque est à l'intérieur de lui-même. Jung C.G.

Sinon nous nous fourvoyons dans des chemins sans issue qui mènent à notre égarement ou pire à notre perte, même si ils améliorent nos conditions extérieures de vie, mais pas nos états intérieurs. Et si nos climats intérieurs sont sombres, nous en projetons la responsabilité sur nos vies extérieures : nous changeons de conjoint, de voiture, de logement, de région, de métier … sans avoir conscience que nous déplaçons le problème, sans avoir trouvé la solution, notre solution.

Pour les hindous, s'il y a deux intelligences, il y a aussi deux ignorances : agniana est l'ignorance par manque de connaissance, l'enseignement y remédie. Avidya est ignorance par manque de réflexion, de bon sens, de sagesse et de discernement. Elle se corrige en développant cette réflexion, ce discernement, cette intuition qui nous permet de voir au-delà des apparences, avec clarté. Cette autre forme d'éducation amène une certitude profonde qui vient de notre intérieur, ancrée en Soi, et non de l'extérieur. Si l'université travaille aussi sur avidya, nos étudiants seront plus performants. Leur observation me montre qu'après ce cours,

- Ils se sentent responsables, responsables de leur bonheur, de leur temps, de leur liberté, sans en rejeter la « faute » sur l'extérieur.
- Ils ont le sentiment d'être à leur place, d'être plus en accord avec eux-mêmes, sans conflits inutiles.
- Ils sont plus actifs, réceptifs, présents. Plus à l'écoute, conscient de voir au-delà des apparences.
- Ils ont une nouvelle appréciation ou définition, d'une réalité qui évolue : JE, liberté, bonheur, réussite, adulte, humain …
- Ils s'ouvrent sur d'autres idées, ils sont capables de regarder une réalité par une autre fenêtre, sans être enfermé, en pouvant changer de point de vue.

Les étudiants qui sont en contact effectif avec la vie, désirent apprendre, cherchent à trouver, veulent mûrir, espèrent maîtriser, veulent créer. Rogers C.

Un projet de recherche avec un laboratoire de l'université de Strasbourg est à l'étude, afin de mesurer l'impact de ce cours sur les étudiants, en terme, par exemple, de locus of control, de confiance en soi. Nous sommes en train d'élaborer une échelle de mesure pour quantifier cette évolution.

Pour terminer

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. Manifeste de l'université québécoise.

Une tête bien faite plutôt que trop pleine ?

Notre obsession de la performance peut nous faire oublier ce qu'il y a de plus essentiel. Et l'essentiel est invisible aux yeux ordinaires, on ne voit bien qu'avec le cœur. Alors proposons aux étudiants, à l'université, sciences ET consciences, pour ne pas en faire des machines, même performantes, mais des humains.

Lettre qu'un proviseur américain avait coutume d'envoyer lors de chaque rentrée scolaire à l'ensemble des enseignants de son établissement.

Cher professeur,

Je suis un survivant de camp de concentration.

Mes yeux ont vu ce qu'aucun homme ne devrait voir : des chambres à gaz construites par des ingénieurs instruits ; des enfants empoisonnés par des praticiens éduqués ; des nourrissons tués par des infirmières entraînés ; des femmes et des bébés exécutés et brûlés par des diplômés de collèges et d'universités.

Je me méfie donc de l'éducation.

Ma requête est la suivante : aidez nos élèves à devenir des êtres humains.

Vos efforts ne doivent jamais produire des monstres éduqués, des psychopathes qualifiés, des Eischmann instruits.

La lecture, l'écriture, l'arithmétique ne sont importantes que si elles servent à rendre nos enfants plus humains.

Bibliographie

Cet article fait plus référence à des citations d'auteurs qu'à une bibliographie classique de type recherche. De même qu'il se nourrit plus de lectures d'ouvrages que d'articles parus dans des revues. Aussi la bibliographie qui suit s'apparente à celle que je communique aux étudiants, avec une liste des auteurs cités le plus souvent et des titres de quelques-uns de leurs livres.

Jung C.G. (1963). *L'âme et la vie*. Paris : Buchet/Chastel.

Bobin C. (1995). *Souveraineté du vide. Lettres d'or*. Paris : Gallimard.

Desjardins A. (2005). *Bienvenue sur la voie*. Paris : La Table Ronde.

Garagnon F. (1991). *Jade et les sacrés mystères de la vie*. Paris : Monte-Cristo.

Giono J. (1943). *Rondeur des jours*. Paris : Gallimard.

Degryse P. (2007). *Chamane, le chemin des immortels.* Paris : Dervy.

Tolle E. : (2000). *Le pouvoir du moment présent*. Québec : Ariane.

Rogers C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Bordas.

Session 10	09h00 à 10h30

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de savoir

éthique, sens, savoir

Perspective philosophique sur les lieux du savoir

Quintin, Jacques, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

Pour Aristote, l'ensemble du savoir se répartit en trois groupes : le savoir théorique (*épistémè*), le savoir technique (*technè*) et le savoir pratique (*phronesis*), c'est-à-dire le savoir imparti à l'éthique. L'université, telle que nous la connaissons aujourd'hui, comme lieu de savoir théorique et professionnel trouve ses assises dans le nominalisme qui se définit par l'idée que seul existent les choses individuelles observables situées dans un point précis de l'espace et du temps. Galilée, Hobbes et Descartes en sont les principales figures exemplaires. Avec le nominalisme, c'est l'ancienne répartition du savoir issue d'Aristote qui est transformée. Non seulement le savoir pratique ou éthique dans lequel se pose la question de l'expérience humaine et du sens est évacuée, mais il est aussi dévié de sa finalité première.

Avec l'essor de la postmodernité caractérisée par la crise des fondements des savoirs disciplinaires, il est de mise de réintroduire le savoir pratique dans nos universités. Justement, il permettrait de questionner le fondement et la finalité des différents savoirs disciplinaires et de réintroduire le questionnement humain à l'intérieur de chaque discipline.

Si l'université est le lieu du savoir universel, le questionnement éthique devient un savoir transdisciplinaire. Cependant, ce savoir implique que le lieu de la vérité ne se situe plus dans la pensée du maître (*épistémè*) ou de

l'expert (*technè*), mais dans le dialogue intersubjectif fondé sur l'expérience intérieure. Le savoir éthique ne réside pas dans la connaissance et dans l'action, mais relève d'une manière d'être fondée sur l'éveil. Il ne s'agit pas d'une science et d'une technique, mais d'un art de vivre selon le vécu d'une métaphysique de la conscience.

Mots clés : Éthique, sens, savoir

Introduction

L'éducation a toujours consisté à former l'homme. On a donc longtemps cru qu'il fallait débuter par former les enfants croyant qu'une fois adulte, le travail serait achevé, soit avec succès ou son contraire. J'aimerais refaire une relecture du concept d'éducation dans la mesure où on a toujours négligé la formation du jugement. Certes, cette formation du jugement doit commencer dès la tendre enfance, mais doit se poursuivre à travers tous les âges de la vie. On a longtemps cru que le jugement était tributaire de la qualité de la connaissance théorique à notre disposition. Il s'agissait donc seulement d'appliquer à bon escient cette connaissance. Sans vouloir éliminer cet usage du jugement, ce qui conduirait à la catastrophe, j'aimerais montrer que la vraie vie exige de nous de porter des jugements sans connaissance de cause. Peut-être, plus que partout ailleurs, ce sont les médecins et leurs patients qui sont confrontés à ce genre de situation qui exige de prendre des décisions malgré notre ignorance et notre incertitude, principalement quant à la finalité de l'existence humaine. Dans ces situations de vie et de mort, de maladies graves et d'extrêmes souffrances tant physiques que psychiques, l'être humain doit décider de sa vie. Très souvent, il se sent démuni. Car dans bien des cas, il n'a jamais appris à penser par lui-même. Trop souvent il a appris à s'en remettre à la parole du maître qui délivre son savoir *ex cathedra*. Par conséquent, il reproduit avec le médecin cette même relation. Il attend de celui-ci des réponses.

Je crois que le médecin n'a pas à jouer au professeur expert ou au savant lorsque vient le moment de réfléchir sur des questions existentielles. De *maître es science* il doit devenir un maître de l'accompagnement. Et pour pouvoir accompagner autrui dans un tel processus de réflexion, le médecin doit avoir lui-même beaucoup réfléchi sur le sens de la vie, de la maladie, de la souffrance et de la mort. Malheureusement, il y a eu toujours trop peu d'espace pour apprendre à réfléchir à ces questions étranges et dérangeantes (Quintin, 2011). Il s'agit donc d'établir une éducation à l'éthique, c'est-à-dire à la *phronesis* dans le cadre de la *praxis* où l'être humain est interpellé dans sa singularité : « moi, qu'est-ce que je deviens dans tout cela? »

Historique

Pour Aristote, l'ensemble du savoir que représente la philosophie, se répartit en trois domaines auxquels se rattache une forme de temps : le savoir théorique (*épistémè*) caractérisé par le temps de la *scholè* qui est le temps du loisir et de l'éternité; le savoir technique (*technè*) caractérisé par le temps du *chronos*, c'est-à-dire de la chronologie mesurable et observable, qui est le temps de l'action; et, enfin, le savoir pratique (*phronesis*) caractérisé par l'instant du *kairos* qui est le temps de l'instant présent, c'est-à-dire le savoir imparti à l'éthique. Si le temps de la *scholè* est à proprement dit divin et celui du *chronos* celui de l'action, le temps du *kairos* est le temps proprement humain.

L'université, telle que nous la connaissons aujourd'hui, comme lieu de savoir théorique et professionnel trouve ses assises dans le nominalisme qui se définit par l'idée que seul existent les choses individuelles

observables et mesurables situées dans un point précis de l'espace et du temps. Galilée, Hobbes et Descartes en sont les principales figures exemplaires. Avec l'essor des sciences modernes au XVIIe siècle, la figure de la philosophie commence à disparaître (Gadamer, 1996, p. 99). C'est l'ancienne répartition du savoir issue d'Aristote qui est transformée. Non seulement le savoir pratique ou éthique dans lequel se pose la question de l'expérience humaine et du sens est évacuée, mais il est aussi dévié de sa finalité première. Ou bien il est réduit à un savoir théorique qui consiste à trouver l'essence de la vie bonne ou bien à un savoir qui consiste à appliquer des normes et des règles pour encadrer la vie bonne selon son essence. C'est ainsi que le jugement se réduit maintenant à la rationalité instrumentale. Son développement relève de la technique et son but consiste à maîtriser l'environnement selon des règles et des normes prédéfinies. Il ne s'agit plus de réfléchir sur les fins, mais sur les moyens. Pire, ce ne sont plus les fins ou les valeurs qui déterminent les moyens, mais l'opposé : ce sont les moyens qui déterminent les valeurs.

Ce courant de pensée a des répercussions jusque dans les sciences humaines. Car si la puissance des sciences humaines, comme pratiques dans lesquelles on a l'habitude d'être confronté à des perspectives et à des cultures différentes, est liée à l'essor de la démocratie, il n'en demeure pas moins qu'elles ont perdu de leur essence et de leur lustre en s'accolant de plus en plus aux sciences des objets (de la nature). En se collant de plus en plus aux faits et à leurs analyses selon leur méthode propre, elles ont perdu leur dimension réflexive. Elles ne proposent plus de vision globale qui permet justement de nous interroger. Ce faisant, elles participent à ce que Michel Freitag (1998) appelle le « naufrage de l'université ». D'institution vouée à la formation du jugement et de la pensée critique, elle est devenue une organisation de travail qui trouve ses assises dans la rationalité instrumentale : produire des diplômes, obtenir des subventions, être rentable, etc. L'enseignement supérieur n'est plus un lieu où s'élaborent réflexivement les normativités, mais un lieu à la merci d'une normativité extérieure à sa propre mission, en l'occurrence l'utilitarisme. L'université ne trouve plus sa légitimité dans sa finalité qui est d'éduquer, c'est-à-dire comme l'indique son sens étymologique, d'élever l'esprit à l'universel, aux lois de la vie (Henry, 2001).

D'aucuns pensent que la professionnalisation des professions représente pour les universités une planche de salut en raison de l'augmentation du nombre d'étudiants souvent sous la forme d'éducation continue. En fait, le professionnalisme, certes tout à fait noble en soi, participe de la même logique : l'efficacité à tout prix, même au détriment de l'utilité. Bref, l'université est passée de lieu du savoir spéculatif à un lieu de savoir-faire marqué par le sceau des compétences.

Une nouvelle pédagogie

Si l'université fut traditionnellement le lieu par excellence du savoir et du savoir-faire, le questionnement éthique, qui est une interrogation sur la finalité du savoir et du savoir-faire, implique que le lieu de la vérité ne se situe plus dans la pensée du maître (*épistémè*) ou de l'expert (*technè*), mais dans le dialogue intersubjectif fondé sur l'expérience vécue de tous. Le savoir éthique ne réside pas dans la connaissance et dans l'action, mais relève d'une manière d'être fondée sur l'éveil. Il ne s'agit pas d'une science et d'une technique, mais d'un art de vivre selon le vécu d'une métaphysique de la conscience.

Ceci n'est pas sans incidence sur la manière d'enseigner. Le savoir dialogique implique une pédagogie qui ne ressort plus à la transmission de connaissances théoriques, d'un savoir moral et technique, mais à la formation de l'homme qui a toujours été l'objet de l'éducation. On pourrait dire qu'il s'agit d'une nouvelle éducation qui ne consiste pas à enseigner des certitudes, mais à composer avec l'incertitude.

Le dialogue est formateur en raison de la confrontation de différents points de vue sur la compréhension des diverses situations. Le dialogue n'est pas un rapport de confrontation, de réfutation et d'autoaffirmation. C'est un rapport de partage, d'échange, de commerce, d'ouverture, d'accueil, de soins, d'égalité dans la mesure où toutes les idées, les valeurs, les cultures se valent les unes les autres en dehors de tout contexte, mais qui sont négociées et discutées selon les contextes. Le dialogue ne consiste donc pas seulement à exprimer son opinion personnelle, mais à approfondir sa réflexion personnelle à l'intérieur de l'échange des idées avec autrui (Morris, 2010, p. 57). C'est la raison pour laquelle il est de mise de côtoyer les anciens pour la force déstabilisante de leur idée.

Lieu de culture

Les individus disent et font beaucoup de choses appuyées par la science, mais ils ne savent pas ce qu'ils disent ni ce qu'ils font. Platon reprochait au rapsode de dire des choses dont il ignorait la provenance. Aujourd'hui, c'est toujours la même chose : les gens disent beaucoup de choses, mais ignorent d'où ils parlent par manque de culture historique. Nietzsche insiste sur la nécessité de faire une généalogie des concepts pour comprendre ce que l'on dit, pour comprendre le cadre dans lequel nous nous exprimons. Gadamer insiste également sur l'importance d'effectuer une histoire de nos concepts pour en saisir le contexte de leur énonciation, et par conséquent en saisir leur limite et leur potentiel inexploré. Ce faisant on acquiert une culture. Celle-ci nous libère de nos compréhensions, de nos préjugés. Et nous octroie plus de liberté, c'est-à-dire plus de flexibilité et d'ouverture à d'autres interprétations, à d'autres formes de vie, donc au dialogue.

On pourrait croire que le passé peut nous fournir des réponses. Il ne s'agit pas de déduire du passé, mais de relire le passé à la lumière de ce qui demeure encore enfoui en celui-ci. Selon Hannah Arendt, la culture n'est pas un canon figé ni l'expression du goût du moment et encore moins l'appréciation des œuvres classiques aux seules fins de loisirs. La culture est liée directement à la recherche de sens dans la mesure où c'est le rapport à la beauté qui donne un sens à l'existence. Dès lors, les symboles traditionnels déposés dans les différentes cultures existent pour répondre aux questions existentielles.

À la lumière de la pensée du philosophe Giorgio Agamben tirée de son livre *Qu'est-ce que le contemporain?*(2008), il est permis de dire que la culture, pour être de son temps, doit exercer une force de décentrement en mettant en œuvre une non-coïncidence ou, ce que Adorno nomme, une non-identité. La culture et, j'ajouterais, l'université doivent devenir un anachronisme. C'est seulement à cette condition que la culture peut rendre compte de sa réelle capacité de rendre l'expérience du monde, difficilement déchiffrable, à l'être humain.

Nous pouvons alors constater que la *phronesis* n'a jamais été enseignée. S'il y a un malaise de l'université, en plus du malaise de notre rapport devant l'universel, il y a surtout un malaise pour l'exercice de la pensée méditante ou réfléchissante. Ne serait-ce qu'en raison de la difficulté de son évaluation.

Toute évaluation tient du mesurable et du calculable, peu importe si le calcul est de l'ordre du quantitatif ou du qualitatif (Miller et Milner, 2004, p. 15). Cette difficulté de l'évaluation n'en n'est pas une, si nous cessons de vouloir évaluer l'exercice du jugement à l'aune des évaluations propres aux connaissances déclaratives et procédurales. Puisque le travail de la pensée n'est pas objectivable, il est même permis de penser que l'évaluation tue la pensée réflexive.

L'exemple de Sherbrooke

Autant pour les médecins que pour les patients, les problèmes qui s'imposent se résument trop souvent à la question « quoi faire? » Pourtant, il est erroné de penser que la réponse à cette question se réduise à élaborer la stratégie la plus raisonnable et adéquate. Ce qu'il faut entendre dans la question du « quoi faire », c'est « savoir quelle vie on aimerait mener, et cela veut dire : quelle personne on est, et en même temps aimerait être » (Habermas, 1992, p. 98). Ce dont il s'agit n'est pas de trouver une solution à un problème, mais de se laisser questionner par une question.

Si les groupes de formation morale ou de philosophie pour enfant « ont été des lieux privilégiés » pour la formation du jugement, il est « certainement souhaitable de s'en inspirer » (Caron, 2010, p. 17). C'est ce que nous avons fait à la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke. Nous avons disposé de façon systématique et régulière un espace de parole pour les étudiants en médecine à partir de situations réelles, afin de développer leur propre jugement soit pour mieux accompagner les patients soit pour décider de manière encore plus responsable et réfléchie. De la première année de médecine jusqu'à la fin de leur résidence, les étudiants participent à des ateliers où différents thèmes sont réfléchis. Par exemple, le sens de la maladie, de la souffrance, de la mort, voire même de la médecine. En plus des ateliers, l'ensemble du corps professoral est encouragé à aborder les questions éthiques et de sens sur une base quotidienne. Ce faisant, l'éducation à la pensée réflexive s'établit sur un continuum, et n'a de sens que sur un continuum de plusieurs années. On parle de 9 ans de formation.

Le caractère transdisciplinaire de l'éthique

Si ce type de formation fonctionne bien avec les enfants, et de surcroît avec les étudiants en médecine, il est de mise de penser que cela pourrait fonctionner dans tous les programmes universitaires. Par conséquent, le questionnement éthique devient un savoir transdisciplinaire. Car ce questionnement opère à l'intérieur de chaque discipline comme entre chaque discipline sans être réductible à une discipline particulière. Il se situe *au-delà* de toute discipline (Nicolescu, 1996, p. 66). On pourrait qualifier ce questionnement éthique comme d'une métadiscipline dans la mesure où le terme *meta* signifie, en grec ancien, ce qui est *entre*, ce qui est *à travers* et ce qui est *au-delà* ou *après*. Si nous demeurons auprès du sens du terme grec, il signifie aussi un *accompagnement*.

Avec l'essor de la postmodernité caractérisée par la crise des fondements des savoirs disciplinaires, il est de mise de réintroduire le jugement qui relève de la rationalité pratique au sens grec du terme de *praxis* dans nos universités. Justement, il permettrait de questionner le fondement et la finalité des différents savoirs disciplinaires et de réintroduire le questionnement humain à l'intérieur de chaque discipline. Son développement passe par la compréhension de soi et du monde dans lequel l'individu vit et advient par le biais du sens dégagé par les individus. Les propos de De Koninck sont ici éclairants : « Dans la mesure où nous n'aurions pas une conscience critique de ce que nous faisons en géométrie, où nous nous abstiendrons d'en interroger les fondements, notre état ressemblerait tout à fait, il est vrai, à du somnambulisme » (2010, p.104). À l'évidence, ce questionnement ne s'applique pas qu'à la géométrie. Mais bien à l'ensemble des savoirs. Comme l'indique John Dewey : « La pensée qui n'est pas liée à… la connaissance plus approfondie de soi et du monde dans lequel on vit, est défectueuse en tant que pensée. En outre, le savoir-faire acquis en dehors de la pensée est coupé de toute signification des fins auxquelles il est destiné. Il laisse par conséquent l'homme à la merci de ses habitudes routinières et du contrôle autoritaire de ceux qui savent ce qu'ils veulent et qui ne sont pas trop scrupuleux sur les moyens de l'obtenir.» (Dewey, 2011, 237). Il ne s'agit pas d'éliminer le savoir théorique propre à la rationalité et le savoir-faire propre à la rationalité instrumentale, mais de les articuler à l'intérieur de la question du sens. Question qui fait qu'elles se retrouveront avec des limites et n'excéderont pas leur compétence ni ne coloniseront pas l'expérience vécue de chaque être humain.

S'il existe un sens à la question de l'éducation supérieure, c'est bien l'adjectif « supérieure » qui doit guider notre réflexion. L'éthique devient alors une discipline supérieure dans la mesure où elle advient après les autres types de savoir que sont le savoir théorique avec ses connaissances déclaratives et le savoir technique avec ses connaissances procédurales. L'éthique est également une discipline supérieure, car en raison de sa nature réflexive, elle peut se pencher sur les autres disciplines. Hegel, dans les *Principes de la philosophie du droit*, disait de la philosophie qu'elle était comme la chouette de Minerve, signifiant que la pensée réflexive n'opère qu'après coup.

En même temps, le propos de Hegel signifie aussi que le savoir théorique et pratique n'est pas suffisants. Basarab Nicolescu pose la question que nous devrions tous nous poser. « Comment se fait-il que plus nous connaissons de quoi nous sommes faits, moins nous comprenons *qui* nous sommes? […] Comment se fait-il que plus nous connaissons l'univers extérieur, plus le sens de notre vie et de notre mort est repoussé dans l'insignifiance, voire l'absurdité? L'atrophie de l'être extérieur serait-elle le prix à payer pour la connaissance scientifique? » (1996, p. 13). La science moderne est fondée sur la séparation du sujet et de l'objet. Cette séparation a entraîné l'évacuation de la subjectivité de la sphère de la pensée. C'est pourquoi, à l'aide de l'éthique qui est porteuse des questions de sens, il est possible de réintroduire le sujet.

Le sens de l'éducation supérieure : lieu de réflexion

La tendance à concevoir l'éducation qu'en termes de transmission de savoirs et de savoir-faire ne peut qu'appauvrir le *curriculum* (Standish, 2006, 98). Il devient absolument nécessaire en médecine de cultiver l'attention envers autrui, laquelle se manifeste par une suspension de nos connaissances et des considérations instrumentales afin de reconnaître ce qui échappe à notre compréhension et à nos stratégies d'action.

Ce qui se donne à l'université ce n'est pas seulement des connaissances et du savoir-faire. C'est une représentation du monde dans laquelle il est montré que l'avenir, inséparable de la question de la direction de la vie, est un objet de réflexion et non pas de construction.

Cette réflexion nous conduit directement à la question : quel avenir pour l'université? Une éthique de l'université comme de la culture (culture comme lieu dépositaire d'un rapport à soi fait de questionnement). Cette culture, qui n'a aucune mesure avec le divertissement, représente le lieu de la formation du jugement. La culture doit être comprise comme une forme d'expression devant notre manière de comprendre l'incompréhensible et l'inquiétude de la condition humaine.

L'université a toujours été un lieu hors de la société et de la contingence, car elle est le lieu de l'ouverture sur la vérité. Comme le souligne Thomas de Koninck : « en principe l'université relie à l'universel, et qu'en faisant cela elle affranchit, elle émancipe » (2010, p. 91). Qui y a-t-il de plus universel que la question du sens de notre propre vérité, de nos rêves, de nos espoirs, de nos désirs? Cette question est la question de notre humanité. C'est la question de la connaissance de soi que l'on trouve dans les humanités (2010, p. 107). L'université, obsédée par l'univers des chiffres et des mesures, est devenue indifférente à la vie. On pourrait la qualifié de lieu par excellence du nihilisme et de la mort. À quoi sert l'université si elle ne favorise pas une meilleure rencontre de soi? La question du rapport de vérité à soi possède une valeur plus éducatrice que l'ensemble des savoirs et des savoir-faire. Cette question concerne l'être humain dans sa totalité et l'élève « au-dessus de la simple

détermination des moyens (où la technique est reine), jusqu'à celle, autrement plus difficile et cruciale, des fins ». (2010, p. 225). La question n'est pas celle de l'efficience de l'université, mais celle de sa finalité. Et c'est nous qui devons oser à quelle finalité doit répondre l'université, et non les diktats de l'Église ou de la foi durant le Moyen Âge où la philosophie était la servante de la théologie, *philosophia ancilla theologica*. Ni les diktats de la société et de la liberté de la raison avec l'essor des sciences. Et surtout pas les diktats de l'industrie modelés sur le temps chronologique très court (vision à court terme) au seul service du savoir-faire.

Comment est-il possible de discerner ce qui est souhaitable de ce qui ne l'est pas sans proposer comme critère un certain idéal? Une certaine visée? Cette question de relève pas de l'expert, du savant, mais de la pensée. Socrate, dès le début de la pensée occidentale, nous rappelle que les experts du monde, quoique informés, ne peuvent prétendre savoir s'il est bon de mettre en pratique leurs connaissances. (Gadamer, 1996, p. 21).

Lieu de contestation et de résistance et non pas de domination et d'oppression, l'université doit devenir un lieu où l'on donne une voie et une vie à ce qui est étouffé. Si avec l'essor des sciences modernes, l'université a évacué le sujet, nous devons alors réintroduire dans l'univers du savoir théorique et technique, fondé sur l'objectivité, la subjectivité. Il faudrait réhumaniser nos universités afin qu'elles ne soient plus réductibles aux diktats de la science, de la technique et surtout de l'industrie, c'est-à-dire aux diktats utilitaristes de l'efficience et de la rentabilité. À l'université, on a longtemps formé des experts de tous genres capables de résoudre des problèmes théoriques et pratiques. Il faut plus que cela, car derrière les problèmes théoriques et techniques se profilent des questions, des enjeux humains dont celui du sens de notre propre existence et de notre propre mort.

Conclusion

Comme nous le rappelle Kant, l'être humain est un citoyen de deux mondes : celui de l'univers sensible fait de détermination et celui de l'univers suprasensible fait de liberté. Ce dont il s'agit ne consiste donc pas alors à opposer le monde de la science et de la technique centré sur les moyens et sur la question du comment à celui de la pensée centrée sur les finalités, mais à articuler ces deux mondes. Cette articulation relève d'un temps bien singulier : celui du *kairos*. On a longtemps cru que la philosophie représentait le savoir global en un sens encyclopédique ou accumulatif. L'expérience du *kairos* montre que c'est à travers l'exercice du jugement qu'émerge une unité singulière entre le monde vécu et le monde du savoir et de la technique. Cette expérience du *kairos* permet du surmonter l'expérience de la séparation entre le monde de la culture et le monde des sciences et d'introduire un début d'équilibre. Avec la modération pour chaque monde, on évite les excès comme les abus, à savoir qu'il existerait qu'un seul accès à la vérité (Nicolescu, 1996, p. 167). En raison de cette expérience singulière du *kairos*, il va de soi que l'exercice doit toujours être répété pour maintenir vivant le lien herméneutique. C'est pourquoi, c'est la question du sens, appuyée sur une expérience vécue, qui peut redonner vie à l'université et à l'être humain. Réintroduire ce questionnement, c'est réintroduire le sentiment que les choses doivent avoir un sens. Cette réflexion n'admet pas de réponse donnée à l'avance. Au contraire, elle exige que nous sortions de la logique du vrai et du faux, du bien et du mal afin de plonger dans l'immensité de la vie humaine fait d'incertitude, car là où existe de l'incertitude, il y a de la pensée.

En introduisant la question du sens, la dimension humaine de l'expérience vécue et le monde des idées dans chacun des savoirs disciplinaires, le questionnement éthique devient un accompagnement pour chacun d'eux. Accompagner les différents savoirs, c'est prendre soin d'eux. Interroger le sens de l'université, c'est prendre soin d'elle. C'est sauver l'université de sa propre mort.

Aristote fait une distinction entre la discipline de l'histoire qui relate ce qui est et ce qui a été (le domaine propre de la science et de la technique) et la poésie (le domaine de l'expérience vécue) qui considère ce qui pourrait devenir. Ce qui pourrait devenir n'est pas prédéterminé. Il est l'objet de notre liberté qui débute avec notre créativité, et qui consiste à créer des possibilités de vie et non des objets de connaissance ou techniques.

L'être humain, en introduisant un autre niveau de réalité, celui du sens, sort du monde fermé de l'univers causal linéaire. Cette idée de réintroduire de la subjectivité dans l'ensemble des savoirs est peut-être une idée difficilement réalisable, mais comme nous le rappelle Kant, « même s'il survient des obstacles à sa réalisation », cela n'indique pas que c'est une « belle illusion ». C'est « un idéal magnifique, et il n'y a point de mal à ne pouvoir le réaliser tout de suite » (Kant, 1986, p. 1152). Même s'il n'existe pas de lien direct entre le monde réel et le monde des idées, le monde des idées interagit avec le monde réel. C'est pourquoi, l'idéal ne doit pas nous empêcher de penser. En ce sens, être idéaliste, c'est peut-être la seule manière de surmonter le cynisme, la pratique de l'enseignement avec la mort dans l'âme.

Je ne veux pas conclure, cependant, sans emprunter le propos de Dewey selon lequel « le point essentiel n'est pas : éducation nouvelle *contre* éducation ancienne, éducation progressive *contre* éducation traditionnelle, mais bien l'encouragement donné à tout ce qui, sous quelque forme que ce soit, est digne du nom d'*éducation* » (Dewey, 2011, p. 516). Et lorsqu'il s'agit d'éducation, il en va, pour Kant, de la constitution de l'être humain dans son humanité (Mattéi, 1999, p. 168).

Bibliographie

Agamben, G. (2008). *Qu'est-ce que le contemporain?* Paris : Payot & Rivages.

Caron, A. (2010). Dialogue avec Anita Caron. In N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (pp. 13-22). Québec : Presses de l'Université du Québec.

De Koninck, Th. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Dewey, J. (2011). *Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.

Freitag, M. (1998). *Le naufrage de l'université*. Montréal : Nota bene.

Gadamer, H.-G. (1996). *L'Héritage de l'Europe*. Paris : Payot & Rivages.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.

Henry, M. (2001). *La barbarie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kant, E. (1986). *Œuvres philosophiques*. Paris : Gallimard.

Mattéi, J.-F. (1999). *La barbarie intérieure*. Paris : Presses Universitaire de France.

Miller, J.-A. & Milner, J.-C. (2004). *Voulez-vous être évalué?* Paris : Grasset.

Morris, R. (2010). L'approche narrative et l'éducation au dialogue en éthique et en culture Religieuse. In N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (pp. 55-76). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Monaco : Du Rocher.

Standish, P. (2006). Toleration, multiculturalism and mistaken belief. *Ethics and Education*, 1, 79-100.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de formation

pédagogie universitaire

À propos des valeurs éducatives qui orientent l'enseignement universitaire

Anadón, Marta, Université du Québec à Chicoutimi (Canada); Zourhlal, Ahmed, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Résumé

Face aux enjeux économiques, sociaux et culturels auxquels le Québec est confronté, les universités doivent répondre à une grande compétition autant au niveau de la recherche que de l'enseignement afin de favoriser la réussite éducative des étudiants. Ces changements questionnent les pratiques d'enseignement et la formation des professeurs universitaires préoccupe de plus en plus les milieux de recherche en éducation. Ainsi, les universités ont développé leurs propres programmes de formation et pour inciter les professeurs à valoriser l'enseignement, elles se sont données comme mandat d'inciter les professeurs à se développer professionnellement (Centre de pédagogies universitaires, etc.). Cependant, considérant les trois volets de la tâche universitaire (recherche, enseignement et service aux collectivités), la question qui se pose est de savoir quelle est l'importance accordée à l'enseignement universitaire. Aussi, face aux enjeux que ce triple mandat exige, la présente recherche a voulu comprendre la place que l'enseignement prend dans la tâche des professeurs débutants et expérimentés de différents départements de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Le cadre théorique qui oriente la recherche s'inspire des travaux qui ont mis en évidence l'équilibre (ou le conflit) entre la production des connaissances, l'enseignement et la capacité de générer des innovations pédagogiques et les tâches de service aux collectivités (Benedito, Ferrer et Ferreres , 1995 ; Imbernon, 2000). Dans ce contexte, le concept de développement professionnel est central car il fait référence à un processus de recherche et réflexion en rapport avec le savoir, les attitudes en relation au travail et à l'institution avec l'objectif de se développer personnellement et professionnellement. Cette perspective du développement professionnel s'inscrit dans le concept de professionnalisation dans une logique de professionnalité, c'est-à-dire de rationalisation des savoirs et à la construction des compétences nécessaires pour exercer le rôle de professeur universitaire

(Uwamariya et Makamurera, 2005). Dans ce contexte, afin de mieux connaître le point des vues des professeurs, 15 entrevues ont été réalisées de professeurs choisis dans chaque Département de l'UQAC et représentant diverses disciplines. Les questions touchaient principalement les valeurs éducatives qui guident l'action pédagogique, les différentes approches d'enseignement et les modalités pédagogiques que les répondants disent utiliser. Ces La mise en forme des données d'entrevue s'est fait à l'aide du logiciel NVivo car il permet non seulement une lecture verticale, mais aussi une comparaison entre les sujets. Dans un deuxième moment, ces données ont été soumises à une analyse de contenu. Ce type d'analyse comprend la catégorie substantive, la catégorie formelle, la saturation théorique et les mémos. La catégorie substantive émerge des propos recueillis et est formulée avec les termes des personnes interrogées. La catégorie formelle utilise le concept de développement professionnel, pour expliquer les catégories substantives. Construite par induction, cette catégorie fait le lien entre les significations qui émergent du terrain et les préoccupations théoriques de la recherche. La saturation théorique est obtenue au moment où l'ajout des données supplémentaires ne change pas de manière significative la construction théorique. Les mémos sont une prise de notes qui peut toucher tous les aspects de la démarche. (Comeau, 1994)

Cette analyse nous a permis de mettre au jour les différentes valeurs éducatives qui guident l'action pédagogique, les rapports que les répondants établissent avec les trois volets de la tâche universitaire et les approches pédagogiques identifiés par les participants et d'établir leurs similarités, leurs différences, leur complémentarité ou leur incompatibilité.

Visant notre recherche la valorisation de l'enseignement comme « le rôle le plus stable dans la carrière des professeurs » (Langevin, 2007), dans cette communication nous nous attarderons aux pratiques et valeurs éducatives qui guident, selon les professeurs interviewés, leurs actions pédagogiques, ainsi que les perspectives, les considérations épistémologiques, répondant aux exigences de la tâche de professeur d'université.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

évaluation des compétences, pratiques évaluatives, enseignement collégial

Évaluer les apprentissages dans une approche par compétences : pratiques et tendances au collégial

Leroux, Julie Lyne, Université de Sherbrooke (Canada); Bélanger, Danielle-Claude, École nationale de police du Québec (Canada); Tremblay, Katia, Collège de Maisonneuve (Canada)

Résumé

L'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement collégial québécois a été l'objet de profondes transformations depuis la révision des programmes d'études axés sur le développement de compétences au début des années 90. En plus d'imposer de nouvelles exigences, l'introduction de l'approche par compétences a engagé les enseignants à revoir leurs pratiques évaluatives, à concevoir et à mettre en uvre de nouveaux dispositifs d'évaluation qui permettent de rendre compte du développement de la ou des compétences des étudiants au terme des cours et du programme.

Conséquemment, depuis la révision de leur programme, les enseignants du collégial ont développé des pratiques individuelles et collectives d'évaluation des compétences propres à leur domaine d'enseignement. Malgré l'ampleur des transformations exigées par la mise en uvre de programmes d'études collégiales axés sur le développement de compétences, c'est au compte-goutte que des études québécoises sur les pratiques évaluatives des enseignants sont menées. Dans le but de présenter un portrait à jour des pratiques évaluatives d'enseignants et des tendances au collégial, cette communication propose une lecture en deux temps de résultats de recherches récentes (Leroux, 2009 et Bélanger, Tremblay et Howe, 2011). Ainsi, des données qualitatives détaillant les pratiques d'une douzaine d'enseignants reconnus par des pairs comme ayant intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours viennent éclairer les tendances qui se dégagent d'un portrait général des pratiques déclarées chez 700 enseignants du réseau collégial.

Ce regard croisé sur ces résultats ne va pas sans soulever de questions. Quels sont les lieux de proximité et de distance entre les pratiques révélés par ces recherches? Quelles sont les tendances dévoilées et les zones d'ombre? Quels principaux constats se dégagent? Quelles sont les hypothèses formulées? Quelles sont les pistes de recherche et de perfectionnement à explorer afin de soutenir la formation continue des enseignants?

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

pédagogie universitaire, pédagogie par résolution de problèmes, mathématique

Impact de la pédagogie universitaire sur le développement de compétences

Picard, Colette, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Résumé

Le développement de compétences est-il incompatible avec l'enseignement universitaire? Comment développer des compétences à piloter des séquences d'enseignement en didactique des mathématiques avec des élèves du primaire si les étudiants ne sont pas en contact avec des élèves? Nous avons voulu offrir un contexte d'enseignement où le développement des compétences profiterait à la fois des théories et des réalités de la pratique enseignante. Nous avons donc choisi d'orienter notre approche pédagogique vers l'apprentissage par problèmes. Notre intérêt pour cette approche réside dans le fait que, à de nombreuses reprises, nous avons observé que les étudiants inscrits à notre cours *Difficultés d'apprentissage en mathématiques* éprouvaient des difficultés à enseigner selon une perspective socioconstructiviste même s'ils avaient d'abord reçu les connaissances théoriques qui permettent *a priori* de le faire. En effet, dans leur enseignement, au lieu d'exploiter des stratégies favorisant la construction de concepts par les élèves eux-mêmes, ils utilisaient principalement des explications et des démonstrations. Ainsi, ils éprouvaient des difficultés à planifier des activités qui placent l'élève dans un contexte l'obligeant à réorganiser ses connaissances pour résoudre un problème. Leurs activités pédagogiques étaient essentiellement centrées sur leur enseignement au détriment de l'implication des élèves dans leur propre apprentissage. Il devenait donc impératif de trouver un moyen pour que nos étudiants prennent conscience des impacts du socioconstructivisme sur la réussite des élèves du primaire.

Nous étions confrontée au fait que les étudiants ne peuvent pas intégrer et ensuite transposer une conception socioconstructiviste de l'apprentissage puisqu'ils ne l'ont pas vécue eux-mêmes dans leur parcours scolaire. De plus, l'enseignement universitaire traditionnel, qui privilégie l'enseignement frontal et la transmission de contenus, ne leur permet pas non plus d'expérimenter ni d'observer d'autres approches pédagogiques. Ils sont en

quelque sorte enfermés dans un cadre transmissif acquis par modelage où l'on reproduit ce qu'on a vécu soi-même comme apprenant.

Cette proposition fait état d'un changement de pratique en formation des maîtres afin de les préparer à adopter différentes approches pédagogiques. Nous commencerons par exposer plus en détail l'élément déclencheur et le contexte qui ont mené à notre décision de renouveler la formation offerte aux étudiants en ce qui a trait à la didactique des mathématiques. Nous mettrons en évidence comment l'apprentissage par problèmes nous a offert différentes avenues pour favoriser le développement des compétences requises chez nos étudiants. Nous exposerons ensuite notre démarche d'implantation avec une analyse des conditions qui favorisent ce type de pédagogie, des difficultés rencontrées lors de ce changement de pratique ainsi que de ses différentes retombées.

Mise en contexte

Le développement de compétences est-il incompatible avec l'enseignement universitaire? La question se pose! Le professeur de niveau universitaire est confronté à plusieurs facteurs qui font obstacle à son intention de formation. D'abord, sa tâche est complexe et ne lui laisse pas nécessairement tout le temps qu'exige l'élaboration de cours qui tiennent compte d'une façon rigoureuse de la description inscrite dans l'annuaire. Les étudiants sont aussi interpellés par les nouvelles technologies. Ces dernières peuvent aussi bien être un avantage pour le déroulement du cours, mais elles peuvent aussi représenter une certaine forme de pollution. Un autre malaise s'invite avec les présentiels (Power Point) : excitants au début, ils sont presque devenus des irritants. En effet, ils sont parfois trop explicites, ce qui amène les étudiants à ne plus se présenter en classe puisqu'ils peuvent les lire où bon leur semble, soulevant l'idée que la présence au cours est facultative. De plus, si nous considérons que plusieurs de nos étudiants ont besoin de travailler pour toutes sortes de raisons, ils cherchent à rentabiliser leur temps en investissant plus d'heures de travail et en lisant les notes de cours.

Dans un tel contexte, c'est toute la dynamique du groupe qui en est affectée. Ainsi, une réflexion sur l'engagement de l'étudiant dans sa formation et l'expérience professionnelle qu'offre le cours de niveau universitaire dans sa pratique habituelle nous ont conduite à revoir notre pédagogie.

Des compétences particulières à développer

Le socioconstructivisme occupe une place importante en didactique des mathématiques dans la formation des maîtres. Or, enseigner selon une telle perspective implique que l'enseignant en devenir soit au fait des processus d'apprentissage des élèves. Les travaux de Piaget, entre autres, sont d'un grand apport pour aborder ces questions, en particulier lorsqu'ils argumentent que l'enfant apprend face à un déséquilibre et que ses schèmes antérieurs ne sont plus suffisants pour résoudre le problème auquel il est confronté (Piaget, 1975). Cette observation implique qu'il faut renoncer à transmettre des connaissances sur les concepts, mais plutôt créer des situations qui permettent à l'enfant de prendre conscience de ses limites et qui l'amènent à développer d'autres connaissances en respectant une certaine progression dans le niveau d'abstraction (Jonnaert et Vander Borght, 1999).

Ainsi, nos étudiants doivent développer des compétences à planifier et à piloter des séquences d'enseignement-apprentissage où l'enfant construit en quelque sorte sa propre compréhension des concepts mathématiques. Pour y arriver, on doit lui proposer une situation problème où il peut manipuler des objets pour ensuite représenter ce qu'il vient de faire par des représentations graphiques, des schémas ou des dessins avant de passer aux activités plus abstraites portant sur les symboles mathématiques. Chacune des séquences doit être orchestrée pour que l'enfant développe sa compréhension du concept en passant d'un niveau d'abstraction à un autre. Le défi pour

l'enseignant, c'est de construire la séquence de telle sorte que l'enfant ne perde pas de vue l'intention pédagogique. Chaque action tend à solliciter différentes ressources chez l'enfant pour maximiser l'apprentissage.

Nous constatons que, même après des dizaines d'années de recherche sur la didactique des mathématiques et des preuves accablantes concernant les effets négatifs d'un enseignement magistral en regard de la réussite des élèves, peu d'enseignants sont en mesure d'élaborer une séquence dans une perspective socioconstructiviste. Ainsi, en tant que responsable du cours *Difficultés d'apprentissage en mathématiques,* il devient impératif de proposer aux futurs enseignants une structure de cours qui leur permet de développer les compétences professionnelles en regard de la didactique des mathématiques garantissant ainsi la réussite d'un plus grand nombre d'élèves.

Un des obstacles au développement de cette compétence, c'est que cette approche est considérablement différente de ce qu'ont vécu nos étudiants lors de leur propre parcours scolaire. Nous observons que leur expérience de l'enseignement des mathématiques l'emporte sur les connaissances qu'on leur présente dans les différents cours de didactique des mathématiques. Cette observation n'est pas spécifique à notre situation et d'autres l'ont aussi relevée (Roy, 2007). Le défi pour nos étudiants consiste à se détacher de leur vécu d'apprenants pour intégrer et surtout mettre en œuvre de nouvelles pratiques en tant qu'enseignants.

Nous souscrivons à la définition de Langevin et Bruneau (2000), qui conçoivent l'apprentissage comme une construction personnelle prenant appui sur les connaissances antérieures de l'étudiant. Le principe de la cohérence pédagogique veut, dès lors, que nous proposions à nos étudiants des situations où ils doivent intervenir selon une perspective socioconstructiviste pour ensuite utiliser ce vécu comme point d'ancrage. Cette option nous apparaît intéressante, d'autant plus que Langevin et Bruneau nous rappellent que le professeur doit mettre à jour les connaissances et les expériences antérieures des étudiants, leur permettant ainsi d'accéder au nouveau savoir et de le raccrocher à l'ancien. Toutefois, comment proposer des expériences nouvelles aux étudiants pour faciliter le développement de compétences liées à l'enseignement des mathématiques dans une perspective socioconstructiviste et, de surcroît, comment innover dans un contexte universitaire traditionnel?

Remettre en question sa pédagogie

Nous avons voulu offrir une expérience d'enseignement-apprentissage où le développement des compétences tiendrait compte à la fois de la revue de littérature scientifique et des réalités de la pratique enseignante. Nous avons voulu créer un contexte où l'étudiant serait engagé dans une action personnalisée avec un élève en difficulté. De ce fait, il devrait mobiliser plusieurs ressources ce qui favoriserait le transfert des connaissances entre les différents cours déjà suivis et, de surcroit, rendrait la présence au cours incontournable.

Nous avons donc choisi d'orienter notre approche pédagogique vers l'apprentissage par problèmes. Cette approche nous permettait de modifier le vécu antérieur de l'étudiant en regard de l'enseignement qu'il a reçu pour l'exposer à un enseignement socioconstructiviste afin qu'il soit en mesure de planifier et de piloter des séquences d'enseignement-apprentissage en mathématiques qui soient rigoureusement orientées vers le développement de la compréhension des concepts chez les élèves.

Notons que les caractéristiques de nos étudiants sont peut-être ponctuelles et les étudiants que nous accueillerons dans l'avenir auront peut-être vécu un ensemble de situations d'apprentissage mettant en valeur les avantages des théories constructivistes, ils les auront vécues comme apprenants, ils auront des repères sur les actions posées par les enseignants qui les auront accompagnés. Ils pourront aller plus loin dans leur réflexion. Cependant, pour le moment, nos étudiants sont pris en otage : nous leur demandons de faire ce que personne n'a fait avant eux. L'expérience est alors incontournable, car elle est l'essence même du développement de compétences.

Précisons que nos étudiants sont inscrits au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire et en sont à leur troisième année de formation. Ils se présentent au cours *Difficultés d'apprentissage en mathématiques* après avoir réussi trois cours préalables : 1) *Les mathématiques comme objet d'apprentissage*; 2) *Didactique des mathématiques I*; et 3) *Didactique des mathématiques II*. Lors de tous ces cours, ils sont constamment sensibilisés à l'importance du socioconstructivisme dans la construction des séquences didactiques. Comme nous l'avons mentionné, leur propre apprentissage des mathématiques a surtout été centré sur des explications et des démonstrations. De ce fait, ils tendent à reproduire ces comportements malgré les théories socioconstructivistes qui leur ont été préalablement enseignées.

L'apprentissage par problèmes nous a servi de cadre de référence pour développer, en partenariat avec deux écoles primaires, un projet où les étudiants interviennent directement auprès des enfants en grande difficulté d'apprentissage en mathématiques. Ces rencontres modifient le répertoire d'expériences des étudiants et deviennent des points d'ancrage pour planifier et piloter des situations d'enseignement-apprentissage qui favorisent la construction de concepts mathématiques chez les enfants.

Un cours universitaire unique

Ainsi, sur les 45 heures que totalise le cours, six seront réalisées directement à l'école primaire. Ces rencontres débutent au quatrième cours, donc après 12 heures d'enseignement. Durant cette période, l'étudiant valide sa maîtrise des concepts de base en mathématiques, mobilise ses connaissances sur la didactique, se familiarise avec le plan d'intervention et s'initie au pilotage d'une activité d'enseignement auprès d'un élève de sixième année.

Les élèves sont sélectionnés par les enseignantes dans les groupes de 3e cycle, soit des enfants ayant 11 ou 12 ans. Ces élèves sont identifiés parce qu'ils éprouvent de réelles difficultés en mathématiques, notamment en ce qui concerne les opérations sur les nombres naturels, les fractions et les décimales. Nous avons choisi ces notions parce que, d'une part, elles sont reconnues pour le degré de difficulté qu'elles représentent tant pour l'enseignant que pour les élèves et, d'autre part, parce qu'elles constituent aussi un réel défi pour nos étudiants.

Des difficultés considérables

L'accès aux ouvrages de référence sur la didactique des mathématiques a été notre principale difficulté. Nos étudiants n'arrivent pas à trouver les informations dont ils ont besoin d'une séance à l'autre et cette situation génère beaucoup d'insécurité. Nous avons donc rédigé des documents spécifiques à ce cours. Ces derniers sont évalués par les étudiants et améliorés d'année en année.

Une autre difficulté concerne le rôle du professeur ou de la professeure. Delorme, Jean et Des Marchais (1987) rapportent que les professeurs qui s'initient à l'apprentissage par problèmes se soucient de leur nouveau rôle et se mettent à douter des apprentissages que leurs étudiants vont effectivement réaliser puisqu'ils sont moins présents et doivent même prendre une posture en retrait pour laisser place aux apprenants et à leurs apprentissages. Nous n'avons pas échappé à ces préoccupations.

Par ailleurs, comme nos étudiants interviennent directement avec des enfants dans une école primaire, le code d'éthique prescrit que ma présence est obligatoire. Nous sommes donc présents tout au long des interventions. Cette contrainte représente un avantage dans le cadre de ce projet, car c'est effectivement ce que nous voulons : accompagner nos étudiants dans le développement de compétences dans un contexte réel. Par contre, cela implique qu'il faut être à l'affût de tout ce qui se passe et être en mesure de répondre promptement à toutes questions sur quelques concepts que ce soit pour réorienter un étudiant qui est confronté à une problématique inattendue. Par ailleurs, cette supervision intimiste nous permet de constater les progrès de nos étudiants et de ceux des élèves qui font partie du projet.

Parmi les difficultés relevées du côté des étudiants, signalons qu'ils doivent apprendre à gérer les nombreux déséquilibres générés par les problèmes mathématiques que leur élève rencontre. Ils doivent mobiliser plusieurs compétences et investir beaucoup de temps dans la préparation de leur intervention. Les discussions en groupe sont exigeantes et les étudiants doivent faire preuve d'humilité et d'honnêteté pour prendre en considération le point de vue des autres et pour se distancier du leur. Ces difficultés ont d'ailleurs été soulevées par d'autres auteurs. (Guilbert et Ouellet, 1997).

Finalement, malgré les précautions prises et les nombreux retours sur les objectifs retenus pour ce cours, nous avons peu de contrôle sur les objectifs cachés que se fixent certains étudiants. En effet, lorsque l'étudiant prend conscience qu'il aide véritablement l'enfant en adoptant une approche socioconstructiviste et qu'il en mesure les effets positifs, il veut ensuite l'aider à approfondir d'autres concepts mathématiques plutôt que de se concentrer uniquement sur les difficultés qui ont été identifiées dans le cadre du projet. Il se fixe alors des objectifs personnels qui dépassent les limites du projet et cela augmente son anxiété.

Impacts sur le développement des compétences

Ce projet donne l'occasion aux étudiants de développer les compétences qu'exigent les interventions réelles avec des élèves en grande difficulté, notamment la capacité à analyser les erreurs des élèves, à questionner les enfants en panne de réussite, à reconnaître les efforts de l'élève malgré ses échecs et à créer un climat d'apprentissage qui favorise la construction des connaissances.

Chaque semaine, l'étudiant a dû planifier son entretien en tenant compte des éléments suivants :

1. Il doit être étroitement lié à l'analyse des besoins de l'élève.
2. La situation doit représenter un défi approprié pour celui-ci.
3. La séquence doit être élaborée en considérant les champs d'intérêt de l'élève, et les tâches qui lui sont proposées doivent être variées.
4. Une partie de l'entretien doit permettre à l'élève d'activer ses connaissances antérieures.
5. On doit tenir compte du processus d'apprentissage des élèves dans une perspective socioconstructiviste. Ainsi, les élèves pourront manipuler des objets et représenter les actions qu'ils viennent de faire par des dessins avant de passer aux activités sur les symboles.
6. L'élève doit avoir l'occasion de valider ses hypothèses, ses constructions, ses actions et ses représentations avec quelqu'un d'autre.
7. Une place importante doit être accordée à la métacognition.
8. L'étudiant doit mettre en place un style de questionnement qui mette en évidence le processus cognitif de l'élève. Il peut ainsi ajuster son intervention aux besoins de l'enfant tout au long de l'activité.
9. Les activités doivent toujours se terminer en mettant l'accent sur les progrès de l'élève.

Avec ce projet, les étudiants prennent conscience de leurs forces et cela augmente leur confiance en eux comme professionnels de l'enseignement. Ils sont plus actifs que lors des cours magistraux, car ils sont responsables des activités prévues au plan d'intervention qu'ils ont élaboré grâce aux théories présentées dans le cours *Difficultés d'apprentissage en mathématiques*. Ils s'engagent sans compromis dans leur relation pédagogique avec l'enfant qui leur est confié. Le sentiment qu'ils aident réellement cet enfant joue un rôle sur leur motivation. Soulignons que les impacts de ce type de pédagogie sur le développement des compétences sont aussi reconnus par d'autres auteurs (Collerette, 2004; Guilbert et Ouellet, 1997; Larue et Cossette, 2006; Langevin et Bruneau, 2000).

De plus, les étudiants se sensibilisent à différents aspects de l'intervention, notamment :

- Ils prennent conscience de l'importance de l'aspect affectif dans l'apprentissage.
- Ils expérimentent différents style d'accompagnement
- Ils reconnaissent l'importance du conflit cognitif dans le processus d'apprentissage.
- Ils redonnent à l'erreur son rôle dans la construction des connaissances. En changeant leur perception de l'erreur, ils modifient leur attitude à l'égard des élèves en difficulté.
- Ils développent des compétences à repérer et à analyser les erreurs, ils identifient différentes sources d'erreurs, dont l'enseignant lui-même, en l'occurrence, eux…
- Ils prennent conscience de l'importance de maîtriser la matière à enseigner.
- Ils sont en mesure d'évaluer les progrès de leur élève en se référant à des données qualitatives et quantitatives.
- Ils prennent conscience de l'effet de la maturation et de l'interaction des différents apprentissages que l'enfant réalise avec son enseignant sur la progression et la réussite du plan d'intervention initial. Notons qu'il s'écoule presque deux mois entre le début et la fin du projet avec les élèves.
- Les réussites des élèves leur permettent de saisir la différence que peut faire une séquence d'enseignement-apprentissage pilotée dans une perspective socioconstructiviste.

Finalement, l'observation la plus importante dans cette analyse concerne peut-être la prise de conscience de tout ce que l'élève est encore prêt à faire pour réussir, malgré un parcours scolaire jalonné d'échecs et d'émotions négatives en ce qui concerne les mathématiques plus précisément.

Retombées inattendues

Les retombées pour le professeur ou la professeure touchent notamment l'évaluation des apprentissages des étudiants. En effet, les interventions directes lui permettent d'observer les étudiants en action et d'évaluer la progression de chacun par rapport aux objectifs du cours *Difficultés d'apprentissage en mathématiques.*

Les retombées pour les élèves que nous côtoyons sont elles aussi à considérer. Voici quelques exemples des retombées que les enseignantes ont observées chez les élèves :

1. Certains élèves ont surmonté des difficultés qui persistaient depuis plusieurs années.

2. Les élèves ont amélioré leur estime personnelle en ce qui concerne les notions mathématiques, et cela a modifié certains de leurs comportements en classe. Désormais, ils posent plus de questions, ils répondent quand on les interroge, ils acceptent de faire des démonstrations au tableau, etc.

3. Ils ont pris conscience des aspects de l'apprentissage sur lesquels ils ont un certain contrôle, ainsi ils reconnaissent l'importance de leur implication dans leur propre réussite.

4. Par l'approche socioconstructiviste certains élèves en difficulté ont été en mesure de reconstruire les concepts mathématiques pour eux-mêmes et de redonner du sens à leurs apprentissages.

5. Ils ont fait part d'un plus grand intérêt pour les mathématiques non seulement à leur enseignant mais aussi à leurs parents.

Conclusion

Il est reconnu que le respect du processus d'apprentissage augmente la performance des élèves du primaire. Les pionniers en didactique des mathématiques, que ce soit Piaget (1975), Bruner (1973) et, plus récemment, Hersocvics et Bergeron (1982), ont démontré que l'apprentissage des mathématiques est favorisé par le respect de certaines étapes. Nos propres recherches ont démontré que le fait d'enseigner en proposant aux enfants de manipuler des objets et de représenter ce qu'ils viennent de faire par des dessins avant de travailler sur des symboles augmente la réussite. Les concepts présentés dans cette perspective permettent aux enfants de développer un niveau de compréhension dont les retombées persistent dans le temps. C'est du moins ce que nous avons pu observer avec le concept de fraction (Picard, 1989).

Bien que la revue de littérature ait été prolifique à ce sujet, que la formation des maîtres y ait donné toute l'importance que cela requiert, que les différentes associations en aient fait la promotion depuis plus de 30 ans, le respect du processus d'apprentissage en mathématiques n'est pas systématique dans l'enseignement au primaire. C'est par l'intermédiaire d'une pédagogie universitaire par résolution de problèmes que nous avons tenté de développer les compétence à planifier et à piloter une séquence d'enseignement-apprentissage dans une perspective socioconstructiviste.

Ce document veut témoigner du fait que ce type de pédagogie nous a permis de rendre les étudiants plus critiques en regard des différents types d'enseignement des concepts mathématiques et des impacts du respect du processus d'apprentissage sur la performance des élèves. Les différentes mesures entreprises par le ministère de l'éducation des loisirs et du sport présentées, notamment, dans le document sur la progression des apprentissages en mathématique, nous permettent de croire que nos étudiants, encouragés par les nouvelles directives, seront en mesure de proposer des séquences qui favoriseront la réussite du plus grand nombre. C'est bien là notre rôle.

Bibliographie

Bruner, J. (1973). *The relevance of education*. Norton and Company Inc., New York.

Collerette, P. (2004). *Programme de formation sur le pilotage du changement en milieu scolaire.* Recueil inédit, Université du Québec en Outaouais.

Delorme, P., Jean, P. & Des Marchais, J.E. (1987). Des professeurs expérimentent l'apprentissage par problèmes. *L'union médicale du Canada, 116*, 278-284.

Guilbert, L. &, Ouellet, L. (1997). *Étude de cas : Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Herscovics, N. et J. Bergeron. (1982). Pourquoi et comment décrire la compréhension de la mathématique. *Bulletin de l'AMQ, vol. 22, no 1*, 9-17.

Jonnaert, P. et C. Vander Borght (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants.* Bruxelles, De Boeck Université.

Lafortune, L.et L. St-Pierre (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Les Éditions Logique.

Larue, C. &, Cossette, R. (2006). Apprendre en apprentissage par problèmes : un lent processus de maturation. *Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur* Récupéré le 15 avril 2009 http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_UDM_oct.06.shtml

Langevin, L. &, Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : Vers un nouveau scénario*. Paris : ESF.

LeDoux, M. (2003). *De la théorie à la pratique; le travail en projet à votre portée.* Montréal : Les éditions CEC.

Mauffet, Y. (2003). *Apprentissage par projet.* Recueil inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

MINISTERE DE L'EDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Progression des apprentissages : Mathématique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Piaget, J.(1975) *L'équilibration des structures cognitives; problème central du développement*. Paris, Presses universitaires de France.

Picard, C. (1992). Élaboration et évaluation d'un matériel didactique portant sur la notion de fraction en cinquième année du primaire. *Revue des sciences de l'éducation, vol. XVIII, no 1*, 29-41.

Roy, A. (2007, mai). *Liens entre les représentations idéologiques des étudiants-maîtres et leurs habiletés réflexives en éducation.* Communication présentée au 1er séminaire international de didactique des mathématiques à l'UQAT, Rouyn-Noranda, Québec.

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

prérequis, réussite, auto-évaluation

L'auto-évaluation de la maîtrise de ses prérequis à l'entrée de l'université

Vieillevoye, Sandrine, Université de Namur (Belgique); Wathelet Valérie, Université de Namur (Belgique); Romainville Marc, Université de Namur (Belgique)

Résumé

Le projet « Passeports pour le bac » vise à promouvoir et démocratiser la réussite en première année universitaire par une triple opération d'identification des prérequis, de mesure de leur maîtrise par les étudiants entrants (via des Passeports) et d'action correctrice en retour. Les données récoltées depuis plusieurs années montrent qu'il existe bel et bien des connaissances et des compétences dont la maîtrise à l'entrée, très inégale selon le parcours scolaire et l'origine sociale des étudiants, compte significativement dans la réussite académique. Cette évaluation formative et précoce vise à provoquer une prise de conscience par les étudiants des exigences de leur programme et de leurs atouts et lacunes d'entrée en regard de ces exigences. Selon leurs résultats, les étudiants sont orientés vers des activités de renforcement des prérequis. Pour y participer, l'étudiant doit faire preuve de lucidité et accepter d'envisager que des lacunes de prérequis pourraient handicaper sa réussite. Or des mécanismes tels que la protection de l'estime de soi pourraient l'inciter à ignorer ces premiers signaux ou à les sous-estimer. La capacité d'auto-évaluation de l'étudiant est sans doute cruciale pour expliquer la manière avec laquelle il traite adéquatement ses résultats aux Passeports.

Dans cette perspective, nous avons invité des étudiants (N = 3175) qui présentaient des Passeports en 2010-2011 à auto-évaluer leur maîtrise des prérequis (pronostic de leur pourcentage global). Un court questionnaire a par ailleurs permis de récolter des données concernant l'origine sociale des étudiants et leur parcours scolaire antérieur. Nous disposons en outre de leur résultat académique final et de leur engagement dans des activités de remédiation. Une analyse descriptive a été d'abord été réalisée notamment avec des tests de Student, de Mann-Whitney et d'indépendance. Des analyses de la variance, un modèle linéaire général et une analyse des

correspondances multiples ont complété la première analyse afin de déterminer les interconnections entre les variables étudiées.

La communication présentera les résultats de ces analyses, autour de trois questions de recherche :

- Quels sont les profils des étudiants en matière d'auto-évaluation ? On distinguera quatre profils selon deux axes (échec / réussite aux Passeports ; auto-évaluation correcte / incorrecte).

- Quels sont les facteurs associés ces profils en termes de caractéristiques socio-biographiques et scolaires ?

- Quels sont les effets de l'auto-évaluation en termes de participation aux activités de renforcement des prérequis et de réussite académique ?

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

réussite, intégration, accueil

Analyse de la construction de « trois journées d'immersion » en enseignement supérieur

Vandeuren, Annick, HELB-Prigogine (Belgique); Romanus, Catherine, HELB-IP (Belgique); Compere, Cécile,HELB-IP (Belgique); Hinck, Cécile, HELB-IP (Belgique); Bellen, Bénédicte, HELB-IP (Belgique)

Résumé

Un décret (juillet 2008) impose aux Hautes Écoles d'organiser un « service d'aide à la réussite » pour les étudiants primo-inscrits incluant différentes activités leur permettant « d'acquérir les méthodes et techniques propres à accroître leurs chances de réussite ».

Notre communication décrit la mise en place de « trois journées d'immersion » en enseignement supérieur, explicite nos résultats et envisage des perspectives.

Les difficultés des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur se situent au niveau du rapport à l'écrit et aux savoirs.

Notre objectif est de les préparer au métier d'étudiant en les aidant à confirmer leur choix d'étude, en les dotant d'outils d'apprentissage utiles à leur réussite et en les intégrant dans un nouvel environnement.

Durant ces journées, nous avons choisi de développer, sous forme d'ateliers, deux dimensions:

- humaine et affective : se présenter, découvrir l'environnement.

- métacognitive : définir son profil d'apprentissage, prise de notes, méthodologie du travail, gérer son temps et son stress.

Après notre première expérience en septembre 2010, une évaluation quantitative sous forme de questionnaire de satisfaction anonyme (échelle sémantique) a été proposée aux 17 participants afin d'objectiver l'adéquation entre leurs attentes et notre programme. Il ressort que:

- les ateliers à participation « active » ont davantage satisfait que les exposés magistraux.

- les activités d'intégration répondent particulièrement à leurs attentes.

Le taux de réussite n'a cependant pas été amélioré.

Sur base des résultats, le projet a été retravaillé et reconduit en 2011.

Les résultats pour la cohorte d'étudiants 2011 nous encouragent à poursuivre le projet et à l'inscrire dans une réelle dynamique de pédagogie de la réussite.

Nous envisageons dès lors, dans la continuité de ces trois journées, de prolonger dans l'année certains ateliers (gestion du stress, du temps, méthodologie du travail) et d'objectiver l'impact de cette prolongation sur le taux de réussite.

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

réalité étudiante, motivation et engagement, conditions de réussite, réflexivité

Réalité étudiante : mieux la connaître pour améliorer les conditions de réussite

Pilon, Catherine, Université de Sherbrooke (Canada); Drouet, Jean-Marc, Université de Sherbrooke; Champoux, Yvan, Université de Sherbrooke; Fellouah, Hachimi, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

Au cours des dernières années, la recherche en pédagogie universitaire a démontré que la réussite des étudiants[98] est notamment influencée par leur motivation et par leur engagement envers leurs études. Or, depuis quelques années, des professeurs du baccalauréat en génie mécanique de l'Université de Sherbrooke observent chez un certain nombre d'étudiants de 2e année (3e session) une diminution de leur motivation et de leur engagement envers leurs études.

En 2000, dans un avis intitulé *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec a souligné l'importance de mieux comprendre la réalité étudiante – c'est-à-dire le rapport aux études qu'entretiennent les étudiants – dans le contexte de la mission de formation des universités afin d'améliorer les conditions de réussite des étudiants.

C'est donc dans cette optique qu'une étude a été menée auprès des étudiants de la 3e session du baccalauréat en génie mécanique. Pour ce faire, un questionnaire et un guide de discussion ont été développés afin de les interroger sur les différentes composantes du modèle de la motivation, de l'engagement et de la réussite proposé par Prégent *et al*. (2009) – modèle adapté de Pintrich, Schrauben (1992) et Eccles, Wigfield, Schiefele (1998).

[98] Dans cette communication, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes, et dans le seul but d'alléger le texte. Les formes féminisées seront utilisées à l'occasion, lorsqu'elles font partie intégrante de citations ou que le contexte le demande.

Cette démarche en deux temps avait pour objectif d'évaluer et de mieux comprendre les perceptions des étudiants en regard des composantes du modèle retenu, en plus de favoriser leur réflexivité. Les résultats obtenus permettront notamment aux professeurs d'identifier des pistes d'intervention pour améliorer les conditions de réussite de leurs étudiants.

Dans le cadre du congrès de l'AIPU, un aperçu des résultats de cette étude est donné.

Mots clés : réalité étudiante, motivation et engagement, conditions de réussite, réflexivité

Introduction

Cette communication est le fruit d'un travail collectif réalisé par une équipe de professeurs du Département de génie mécanique, l'adjointe au vice-décanat à la formation de la Faculté de génie (responsable du projet) et Passeport Réussite[99] (Services à la vie étudiante) de l'Université de Sherbrooke. Elle vise à présenter les résultats d'une étude exploratoire menée à l'automne 2011 ayant pour principal objectif de développer une meilleure connaissance de la réalité des étudiants de la 3e session du baccalauréat en génie mécanique afin d'identifier des pistes d'intervention pour améliorer leurs conditions de réussite.

Cet intérêt pour mieux cerner la réalité étudiante s'inscrit globalement dans les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2000), dans la volonté de l'Université de Sherbrooke de *mobiliser la communauté universitaire pour la réussite étudiante* (Plan stratégique *Réussir 2010-2015*) et dans la volonté de la Faculté de génie de *mettre en place les conditions nécessaires pour intégrer la culture de la réussite étudiante* (Plan stratégique *Construire et s'affirmer 2010-2014*).

La première section de cette communication présente le contexte à l'origine de ce projet d'étude et les objectifs inhérents à ce dernier. La deuxième section fait brièvement état du cadre théorique sur lequel repose cette étude. La troisième section dépeint les éléments méthodologiques qui ont guidé la collecte de données auprès des étudiants visés. Dans la quatrième et la cinquième section, les principaux résultats obtenus sont présentés puis discutés. Les premières pistes d'intervention qu'ils ont permis d'identifier au regard des conditions de réussite des étudiants sont finalement dévoilées en guise de conclusion.

Contexte et objectifs de l'étude

Dans le cadre de la 3e session du baccalauréat en génie mécanique, session considérée pour la présente étude, les étudiants suivent cinq cours : trois cours disciplinaires de nature technique, un cours de mathématiques et un cours de langue. Les quatre premiers cours sont obligatoires et les notions qui y sont inculquées sont fondamentales pour exercer la profession d'ingénieur.

En dépit d'indications non équivoques et répétées à ce sujet auprès des étudiants, nous observons depuis quelques années une diminution de leurs performances scolaires dans ces cours. Cette situation nous préoccupe, d'autant plus que les conditions d'évaluation sont essentiellement demeurées les mêmes au fil du temps : une équipe professorale constante, des contenus de cours inchangés, des examens similaires, des critères de correction identiques.

Les étudiants nous semblent également peu motivés à s'investir dans l'apprentissage de leur future profession. Ils disent trouver les évaluations difficiles et affirment manquer de temps pour préparer les travaux demandés. Leur taux d'absentéisme en classe est élevé et nous avons la perception qu'ils sont davantage enclins à cocher

[99] Passeport Réussite a pour mission de mobiliser la communauté universitaire autour du développement d'une culture de la réussite.

des cases (*j'ai terminé ceci même si je n'ai pas compris grand-chose*) plutôt qu'à se préparer à devenir ingénieurs.

Cela étant dit, bien que nous soyons soucieux de la réussite de nos étudiants, nous admettons peu les connaître.

Dans ce contexte, nous avons donc décidé de mener une étude afin de développer une meilleure connaissance de la réalité de nos étudiants – c'est-à-dire du rapport qu'ils entretiennent avec leurs études – dans le but d'identifier des pistes d'intervention pour améliorer leurs conditions de réussite. Par la même occasion, nous souhaitions trouver une façon de les faire réfléchir sur leurs motivations, perceptions, stratégies d'apprentissage et attitudes.

Cadre théorique

Avant d'exposer sommairement le cadre théorique utilisé aux fins de notre étude, nous jugeons pertinent de définir le concept de réussite à la base de notre réflexion.

Ainsi, par *réussite*, nous faisons référence à :

« l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel » (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2000 : p. 32).

Au cours des dernières années, la recherche en pédagogie universitaire a démontré que la réussite des étudiants est notamment influencée par leur motivation et par leur engagement envers leurs études.

Afin de rendre intelligible la dynamique qui sous-tend ces deux phénomènes dans l'acquisition des savoirs en contexte universitaire, Prégent *et al*. (2009 : p. 252) l'ont illustrée dans un modèle de la motivation, de l'engagement et de la réussite (figure 1).

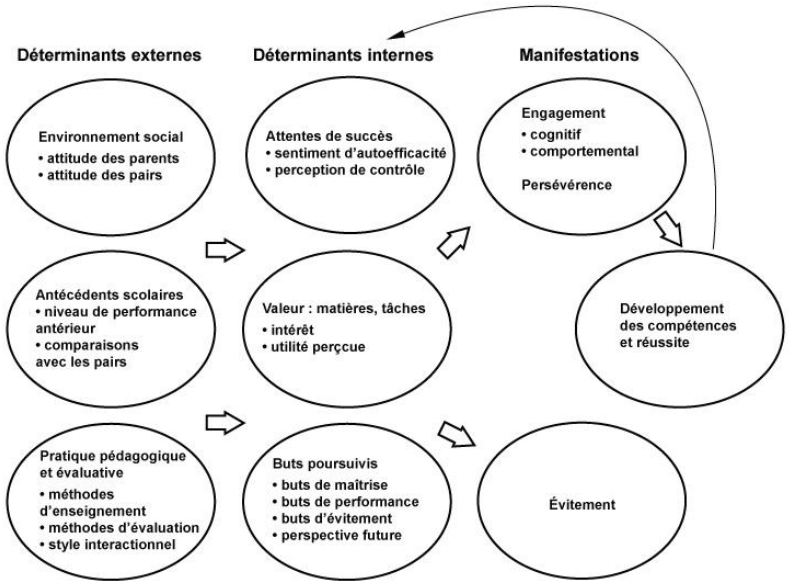


Figure 1. Modèle de la motivation, de l'engagement et de la réussite de Prégent, et al. *(2009) – Adapté de Pintrich et Schrauben (1992) et Eccles, Wigfield et Schiefele (1998).*

La motivation y est présentée comme un état dynamique qui a ses origines dans un ensemble de déterminants internes et externes qui poussent l'étudiant à s'engager activement dans son processus d'apprentissage.

Prégent *et al*. (2009 : p. 252-253) expliquent leur modèle en ces termes :

« La dynamique du modèle postule que l'ensemble de ces déterminants peut avoir un impact sur le niveau d'engagement (engagement cognitif et engagement comportemental) et de persévérance. À leur tour, des niveaux d'engagement et de persévérance élevés contribuent de manière importante au développement des compétences et à la réussite. Enfin, par l'effet de boucle, l'étudiant réévalue constamment l'une ou l'autre des composantes du modèle après chaque changement susceptible d'influer sur le développement de ses compétences et sur ses réussites. »

Les composantes de ce modèle forment le cadre de référence de la présente étude et les indicateurs qu'ont associés Prégent *et al*. (2009) à chacune d'elles nous ont guidés dans l'élaboration de nos outils de collecte de données.

Éléments méthodologiques

Pour les fins de la présente étude, deux méthodes de collecte de données ont été retenues, soit une enquête par questionnaire (méthodologie quantitative) suivie d'un groupe de discussion (méthodologie qualitative).

Enquête par questionnaire

Dans un premier temps, une enquête par questionnaire ciblant les 52 étudiants de la 3e session a été réalisée au début octobre 2011. Cette enquête avait pour objectif de mesurer les perceptions des étudiants au regard de cinq thématiques : 1) programme d'études, 2) facteurs influençant la motivation à apprendre et l'engagement envers les études, 3) tâche professorale, 4) stratégies d'apprentissage utilisées et 5) habiletés et attitudes essentielles à la profession d'ingénieur.

Le questionnaire comportait 40 questions (120 énoncés). Les 35 premières questions ont été formulées à partir d'indicateurs identifiés par les auteurs du modèle retenu ainsi que par Bédard et Viau (2001). Les cinq dernières questions ont servi à recueillir des données sociodémographiques. Le questionnaire a été validé par l'équipe du projet et a fait l'objet d'un prétest.

Il a été remis aux étudiants visés en classe, après un cours, afin d'assurer une bonne participation. Les étudiants ont préalablement été informés par la responsable du projet des objectifs de l'enquête de même que des règles éthiques et de participation fixées (participation volontaire et anonyme, traitement confidentiel des données). Le taux de participation a été de 88 %; autrement dit 46 répondants ont rempli le questionnaire.

Groupe de discussion

Dans un second temps, les étudiants de la 3e session ont été invités à participer à un groupe de discussion qui a eu lieu au début décembre 2011. Cette démarche poursuivait deux objectifs : avoir une meilleure compréhension de certains résultats obtenus dans le cadre du questionnaire et favoriser la réflexivité des étudiants visés.

Le groupe de discussion, de type semi-directif, a été réalisé à partir d'un guide de discussion qui comptait 15 questions. Ces dernières étaient regroupées en cinq thématiques : 1) présence en classe, 2) compréhension des exigences et directives du personnel enseignant, 3) perception à l'égard de la tâche professorale, 4) amélioration des conditions de réussite des étudiants du programme et 5) réflexivité. Ce guide a été validé par l'équipe du projet.

Dix étudiants ont accepté de prendre part au groupe de discussion. Préalablement, la responsable du projet les a informés des objectifs de la discussion ainsi que des règles éthiques et de fonctionnement fixées. À cet effet, un accord de consentement et de confidentialité a été signé avec les participants. La discussion a duré une heure et demie et a fait l'objet d'un enregistrement audio.

Résultats

Cette section présente les principaux résultats obtenus dans le cadre de l'étude. Ils ont été regroupés en quatre thématiques.

Intérêt à l'égard du programme d'études et des cours et utilité perçue de la présence en classe

Les répondants à l'enquête ont été très nombreux à témoigner de leur satisfaction envers leur programme d'études. En effet, 93 % d'entre eux se sont dits satisfaits de leur choix de programme et 78 % ont dit être d'avis que leur baccalauréat offrait des cours utiles à la réalité de la profession d'ingénieur mécanicien.

Néanmoins, les répondants ont admis que leur niveau d'intérêt pour la matière des cours obligatoires de la 3e session différait significativement d'un cours à l'autre : des moyennes variant entre 2,89 et 4,17 ont été obtenues pour chacun des quatre cours sur une échelle de 5, où 5 correspondait à un intérêt *très élevé* et 1, à un intérêt *pas élevé*. En outre, près du quart (22 %) des répondants ont indiqué qu'ils se présentaient occasionnellement ou rarement en classe pour leurs cours.

Les participants du groupe de discussion ont donc été invités à s'exprimer sur ce qui, selon eux, motivait les étudiants à se présenter en classe pour leurs cours.

Ils ont principalement invoqué deux facteurs. Le premier a été le bénéfice perçu quant aux explications données par l'enseignant pendant un cours : plus l'étudiant a la perception que les explications fournies en classe l'aident à comprendre la matière, plus il se dit motivé à s'y présenter pour en bénéficier. Le second facteur a été la plus-value perçue quant à la diffusion d'information inédite (non disponible ailleurs qu'en classe), comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

« *Les professeurs qui laissent leur exemples disponibles, mettons, sur Internet ou [ailleurs], on a moins tendance à aller au cours. Mais, comme dans le cours [nom d'un cours], les exemples qu'il [l'enseignant] fait, ils sont au tableau et ils ne sont pas ailleurs. Fack, on a tendance à aller au cours juste pour prendre ces notes-là.* »

Dans une moindre mesure, certains participants ont aussi mentionné que le fait de savoir que leur présence en classe était importante pour un enseignant les motivait à assister à ses cours.

Attentes de succès des étudiants et perception de leur compréhension de la matière et de leurs méthodes de travail

« Devant une tâche d'apprentissage, un étudiant a toujours des attentes par rapport à son succès » (Prégent *et al*., 2009 : p. 256). De fait, 89 % des répondants de l'enquête ont affirmé avoir confiance, de façon générale, en leur capacité à réussir le baccalauréat et 91 % ont indiqué qu'ils pensaient acquérir suffisamment de connaissances d'une année à l'autre du programme pour réussir leurs cours.

Au regard de la 3e session, les répondants ont toutefois évalué plus favorablement leur capacité à réussir chacun des quatre cours obligatoires que leur compréhension de la matière dans chacun de ceux-ci. En effet, les répondants ont attribué des moyennes variant de 3,80 à 4,09 sur une échelle de 5 (où 5 correspondait à *très bonne* et 1, à *faible*) lorsqu'ils ont évalué leur capacité à réussir dans chacun de ces cours, alors que ces moyennes ont été systématiquement plus faibles (de 3,24 à 3,93 sur la même échelle de mesure) lorsqu'ils ont évalué leur compréhension de la matière.

Comme les attentes de succès des étudiants reposent, entre autres, sur le degré de contrôle qu'ils croient exercer dans leurs apprentissages (Prégent *et al*., 2009), les répondants à l'enquête ont été interrogés sur leurs méthodes de travail. Dans une proportion de 43 %, ils ont dit être *sans opinion*, *en désaccord* ou se sont abstenus de répondre à la question *Je considère que j'emploie des méthodes de travail efficaces pour réussir mes cours*.

À l'occasion du groupe de discussion, il a donc été jugé pertinent de revenir sur ce dernier point avec les participants et de vérifier s'ils avaient apporté des changements à leurs méthodes de travail dans la session en cours.

Les participants ont mentionné avoir préparé pour la première fois cette session une feuille de notes (synthèse) qui était autorisée lors de certains examens. Aux dires de plusieurs, la préparation de cette feuille de notes les a

davantage incités à réviser l'ensemble de la matière, comparativement à ce qu'ils auraient fait pour un examen à livre ouvert.

Néanmoins, plusieurs participants du groupe de discussion ont reconnu que, de façon générale, leurs méthodes de travail pourraient être améliorées. L'extrait ci-dessous présente les propos qu'a tenus à cet effet un participant :

« *Quand on regarde c'est quoi des méthodes de travail adéquates, dans le fond, on est tous là [dans le programme] en ce moment, pis on a passé nos cours d'avant. Mais c'est sûr que nos méthodes de travail pourraient être améliorées. Par exemple, moi, je procrastine beaucoup. Il faudrait que je travaille ça.* »

Buts des étudiants et pratiques évaluatives du personnel enseignant

L'une des particularités du modèle de Prégent *et al*. (2009) est qu'il tient compte des aspirations professionnelles ou sociales des étudiants à travers la dimension *Perspective future* de la composante *Buts poursuivis*. Cette dimension « renvoie aux représentations mentales que se fait l'étudiant de son orientation future, notamment de son orientation professionnelle » (p. 260).

Pour que les répondants de l'enquête puissent mettre en lumière quelques-unes des caractéristiques des représentations mentales qu'ils se font de leur future profession, ils ont été invités à sélectionner les cinq habiletés ou attitudes (parmi les 15 proposées dans une liste inspirée du *Guide de développement des compétences de l'ingénieur*) qui leur paraissaient les plus importantes pour être un bon ingénieur mécanicien. Les cinq habiletés et attitudes retenues par le plus grand nombre de répondants ont été :

- faire preuve de jugement (74 % des répondants);
- démontrer un esprit d'analyse et de synthèse (65 %);
- faire preuve d'un esprit critique (63 %);
- faire preuve de rigueur et d'un souci du détail (59 %);
- savoir travailler en équipe (57 %).

Bien que plus de la majorité des répondants considèrent qu'un bon ingénieur mécanicien est un professionnel qui fait preuve de rigueur, plus du tiers (37 %) ont dit être *sans opinion* ou *en désaccord* avec le fait qu'un enseignant idéal ait des exigences rigoureuses quant aux savoirs et savoir-faire qui portent sur des éléments fondamentaux des cours. En outre, 54 % des répondants ont dit être *sans opinion* ou *en désaccord* avec le fait qu'un enseignant idéal soit exigeant sur le plan des apprentissages.

Comme la compétence est « l'une des quatre valeurs fondamentales de la profession » selon l'Ordre des ingénieurs du Québec (2008, p. 3) et qu'elle se fonde notamment sur les connaissances, il a donc été jugé essentiel de mieux comprendre la perception des étudiants à l'égard des pratiques évaluatives du personnel enseignant. Dans cette optique, les participants du groupe de discussion ont été invités à se prononcer sur ce qui pouvait justifier certaines pratiques et exigences.

D'emblée, les participants ont admis que le fait d'être soumis à des exigences rigoureuses les encourageait à consacrer plus de temps à leurs études et à approfondir la matière des cours. Certains ont également ajouté que les pratiques évaluatives du personnel enseignant étaient cohérentes avec les exigences de la profession, comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

« *Personnellement, je trouve ça super correct [que certains enseignants aient des exigences rigoureuses quant aux savoirs et savoir-faire qui portent sur des éléments fondamentaux des cours]. Pour vrai, je ne me vois pas sortir [devenir] ingénieure sans comprendre les éléments fondamentaux.* »

Par contre, plusieurs participants ont mentionné que la rigueur de certaines pratiques évaluatives avait pour conséquence d'augmenter leur niveau de stress et de nuire à leur conciliation études – travail – vie personnelle, comme l'illustrent les extraits suivants :

« *Pour faire ça [respecter les exigences de certains cours], ben on est obligé de couper, de négliger d'autres cours où on n'a pas nécessairement les mêmes contraintes.* »

« *Veut, veut pas, à moins qu'on ait 100 % dans tous les cours, on va tout le temps se dire qu'il y a un effort supplémentaire à fournir. Mais il y a tout le temps la limite où, à un moment donné, tu n'as plus de vie.* »

Réflexivité

Selon Derobertmasure et Dehon (2009, p. 30), la réflexivité renvoie à :

« la capacité de réfléchir délibérément (Peters *et al*., 2005; De Cock, 2007; Dewey, 1933 cité par De Cock, 2007) sur ses propres pratiques (Perrenoud, 2001) en vue de résoudre des problèmes (Hatton & Smith, 1995), c'est-à-dire en vue d'améliorer ses pratiques (Tochon, 1993). »

L'un des objectifs de la présente étude était de trouver une façon de faire réfléchir les étudiants visés sur leurs motivations, perceptions, stratégies d'apprentissage et attitudes.

Dans le cadre de l'enquête, les répondants ont donc été invités à se prononcer sur l'énoncé suivant : *Somme toute, le fait de répondre à ce questionnaire m'a fait réfléchir à mes motivations, perceptions, stratégies d'apprentissage et attitude en tant qu'étudiante ou étudiant au baccalauréat en génie mécanique*. Dans une proportion de 63 %, les répondants ont dit être *en accord* avec cet énoncé.

Pour approfondir le thème de la réflexivité avec les participants du groupe de discussion, il leur a été demandé quelle était, selon eux, la meilleure façon de faire réfléchir les étudiants sur les différents points énumérés dans l'énoncé ci-dessus. Plusieurs participants ont alors mentionné que le fait d'accroître les liens entre leur formation et la pratique professionnelle serait une bonne façon, puisque cela les aiderait à mieux comprendre la réalité, les enjeux et les défis de leur profession.

Discussion

La présente étude se concentrait sur deux objectifs. Premièrement, elle visait à développer une meilleure connaissance de la réalité des étudiants de la 3e session du baccalauréat en génie mécanique afin d'identifier des pistes d'intervention pour améliorer leurs conditions de réussite. Deuxièmement, elle se voulait une occasion de trouver une façon de faire réfléchir ces étudiants sur leurs motivations, perceptions, stratégies d'apprentissage et attitudes.

À la lumière des résultats obtenus, nous sommes en mesure d'affirmer que notre premier objectif est atteint, puisque cette étude nous a, entre autres, permis :

- d'identifier des facteurs qui pourraient davantage motiver nos étudiants à se présenter en classe;
- d'apprendre que nos étudiants reconnaissent que leurs méthodes de travail pourraient être améliorées;
- de comprendre que, si certains étudiants sont en désaccord avec la rigueur de certaines pratiques évaluatives du personnel enseignant, cela pourrait être dû au fait qu'ils ont de la difficulté à gérer le stress qu'elles occasionnent et les contraintes qui en découlent.

Nous sommes également en mesure d'affirmer que notre second objectif est atteint, puisque plus de la majorité des étudiants interrogés dans le cadre de notre enquête ont dit être d'avis que le questionnaire développé à cette fin les avait fait réfléchir sur leurs motivations, perceptions, stratégies d'apprentissage et attitudes. Des participants du groupe de discussion nous ont aussi mentionné que le fait d'accroître les liens entre leur formation et la pratique professionnelle serait une autre avenue à considérer pour favoriser leur réflexivité.

Conclusion

Bien que nous soyons encore en réflexion quant aux suites à donner à notre étude, il nous est possible d'identifier certaines pistes d'intervention pour améliorer les conditions de réussite de nos étudiants.

Pour favoriser leur présence en classe, nous considérerons les facteurs qu'ils ont identifiés dans la planification et l'organisation de nos cours. Pour les aider à s'investir efficacement dans leurs apprentissages, à gérer le stress occasionné par nos pratiques évaluatives et à concilier études – travail – vie personnelle, nous offrirons dès l'automne 2012 le cours *Réussir en génie mécanique*. Ce cours aura notamment pour objectifs de développer les compétences favorisant la persévérance et la réussite aux études, comme une bonne gestion du temps et du stress et le recours à des méthodes de travail efficaces.

Enfin, pour favoriser la réflexivité de nos étudiants, nous évaluerons prochainement différentes façons d'accroître les liens entre leur formation et la pratique professionnelle.

Références

Bédard, D. & Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke*. [Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000 « J'ai mon mot à dire sur ma façon d'apprendre »]. URL consultée en août 2011 :

http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/recherche/Le_profil_dapprentissage_des_etudiantes_et_des_etudiants_de_luniversite_de_sherbrooke.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (Québec) (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. [Avis au ministre de l'éducation]. URL consultée en août 2011 :

http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=2000-05-004&cat=2000-05

Derobertmasure, A. & Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants? *Questions vives, recherches en éducation*, Vol. 6, n° 12, p. 29-44.

Ordre des ingénieurs du Québec. (2008). *Guide de développement des compétences de l'ingénieur*. URL consultée en août 2011 :

http://www.oiq.qc.ca/documents/DAP/dev_prof/guide_competences.pdf

Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, enjeu de la société

mutations multiples, meilleurs débouchés, société du savoir

L'université en prise avec la société en Algérie

Fodil, Mohammed Sadek, Université Mouloud Mammeri (Algérie)

Résumé

Incontestablement, le concept même d'université est appelé à être revisité, étant donné les mutations multiples et profondes que subissent présentement les sociétés en général et les institutions éducatives en particulier. A titre d'exemple, il serait utile de reconsidérer les résultats du système LMD, ou de l'approche dite « par les compétences » comme réponses idoines à de nouvelles exigences en matière de formation, ou bien de mesurer l'impact du E-Learning sur le mode d'organisation pédagogique classique.

L'université n'échappant donc pas à ces transformations, il semble utile de revoir un certain nombre de paramètres apparaissant comme déterminants pour le bon fonctionnement de cette institution commune à toute l'humanité. Ceux-ci concernent les critères d'accès à l'université, les modalités de fonctionnement (présentiel/virtuel – nouveaux besoins/nouveaux contenus/nouvelles formations mieux adaptées et offrant de meilleurs débouchés sur le marché du travail), révision du contrôle externe et des missions assignées à l'université en tant qu'institution au cœur même du nouveau concept de société du savoir. Cela exige aussi une révision des contenus et des méthodes de formation des formateurs. Ce qui suppose que l'université doit en même temps prendre en charge les préoccupations locales, régionales ou nationales, mais aussi s'en détacher afin d'ouvrir de nouvelles perspectives.

En effet, au lieu de constituer un simple réceptacle vis-à-vis des bouleversements sociaux qui sont appelés à s'élargir et à se diversifier, c'est le rôle de l'université de les prévoir et de les produire. A l'évidence, c'est dans l'interaction dynamique société/université qu'il faudra rechercher des réponses idoines à tous ces questionnements que ne cessent de se poser les chercheurs aussi bien dans les pays en voie de développement comme l'Algérie qu'ailleurs dans des pays où les ressources tant humaines que matérielles sont plus disponibles.

C'est précisément dans ce cadre que nous souhaitons apporter une contribution personnelle à l'effort de réflexion entrepris par les membres de l'AIPU qui refusent de se laisser surprendre par des changements aussi inévitables que décisifs.

Mots-clés : mutations multiples – meilleurs débouchés - société du savoir -

Introduction

La société du savoir qui n'est plus une vue de l'esprit, impose de faire de l'information traduite en connaissances la matière principale de l'économie. L'acquisition de ces connaissances, leur gestion, leur investissement, leur dissémination, et enfin l'assurance de leur rentabilité autant symbolique que matérielle, requiert une révision des principes de fonctionnement du lieu de leur production privilégié : l'université.

Notre intervention intitulée *L'université en prise avec la société en Algérie* se veut être une contribution au thème : « l'université enjeu de la société ». Elle a pour objet d'apporter un certain éclairage sur la situation de l'université en Algérie, qui peut dans ce cas servir comme archétype de la situation de l'université dans les pays en voie de développement. Elle tente de clarifier les enjeux auxquels elle est confrontée, les obstacles auxquels elle se heurte et les remèdes que nous préconisons d'apporter à certains d'entre eux. Il va de soi que certaines questions soulevées ont déjà fait, ou continuent de faire l'objet de chauds débats dans plusieurs autres communautés ou institutions universitaires.

Notre intervention est également motivée par notre souci de constater des violations répétées des franchises universitaires, par les pressions multiformes exercées sur la neutralité de l'institution universitaire dans une région où la rationalité peine parfois à s'imposer comme principe de raisonnement universel (les croyances religieuses et les convictions idéologiques tendent à supplanter le principe du débat scientifique, constructif, libre et contradictoire). Une autre raison se rapporte au fait que la gestion des flux d'étudiants est devenu un enjeu politique périlleux (c'est par exemple et contre tout bon sens, le ministère de l'éducation nationale qui détermine le taux de réussite au Baccalauréat, examen censé consacrer le principe de la réussite du candidat le plus méritant). De même, il s'agit pour nous de mettre à l'index le fait que la préoccupation attitrée des autorités universitaires semble de prodiguer des formations inadaptées au marché du travail dont l'un des effets majeurs aujourd'hui se manifeste par la production d'un grand nombre de « chômeurs de luxe » alors qu'une planification et une gestion plus judicieuse et plus ambitieuse et mieux orientée des ressources et des moyens existant pourrait éviter au pays de se priver aussi lamentablement d'une partie de sa jeune élite qui n'a souvent d'autre ambition que de tenter de s'exiler ailleurs.

Ce constat sans concessions, est selon toute vraisemblance le résultat de la perversion de certaines valeurs fondamentales, dont celui de la réussite par l'école. En effet, la réussite à l'école de nos jours, n'aboutissant que rarement à la réussite sociale, les élèves et même parfois certains parents (ceux qui retirent leurs enfants de l'école), préfèrent bien entendu à tort, faire suivre un autre parcours à leurs enfants. Ainsi, à défaut d'école, la recherche d'un travail précoce, la débrouille, le commerce illicite, l'achat de faux diplômes provenant d'institutions autant publiques que privées, et le rêve de partir ailleurs deviennent le substitut alternatif à la volonté de réussir sa vie grâce à l'école. Cet échec patent de l'école à offrir des perspectives attirantes aux élèves y compris aux plus méritants, se manifeste dans des cas extrêmes, par le recours à des actes désespérés par certains citoyens diplômés de l'université mais sans travail, pouvant quelquefois aboutir à des drames. (Feu Mohamed Bouazizi en Tunisie et des dizaines d'autres actions d'immolation par le feu ou de tentatives illusoires

de gagner l'Europe par la mer dans le Maghreb et ailleurs). En Algérie on appelle ce phénomène la « harga » (Ceux qui la pratiquent sont appelés les « harragas » ou, les transgresseurs, ceux qui défient tout, des pouvoirs humains jusqu'aux éléments naturels, en tentant obstinément de traverser des mers déchaînés sur de dérisoires embarcations).

En tout état de cause, en Algérie comme ailleurs, nous observons que l'université traverse depuis quelque temps une crise due à un certain nombre de facteurs à la fois endogènes et exogènes dont nous allons mentionner et discuter ceux qui nous semblent les plus avérés. Parmi les facteurs **endogènes**, nous notons une trop forte dépendance de l'institution universitaire envers sa tutelle politique qui lui impose un certain type de fonctionnement sclérosant tel que :

- Un **autoritarisme bureaucratique** malvenu qui ne tient pas compte de la force d'inertie et de la résistance qu'une telle attitude génère auprès de la communauté universitaire, notamment lorsqu'il s'agit par exemple d'instituer des réformes devant emporter l'adhésion de la communauté.
- l'**Arrivée massive** chaque année à l'université de nouveaux bacheliers dont le niveau s'affaiblit d'une promotion à la suivante. Ceci est aggravé par de mauvaises habitudes acquises précédemment dans les pratiques pédagogiques comme : l'héritage Behaviouriste encore très persistant, l'abus de recours à l'évaluation sommative (les examens sont la principale source d'évaluation des étudiants), à cette fin ils développent des stratégies d'apprentissage basées sur le 'par cœurisme ', la forte sollicitation de la mémoire courte à la veille des examens, une vision erronée des buts assignés à l'éducation et aux études équivalent essentiellement à obtenir un diplôme par tous les moyens, etc.
- **l'application à la hussarde de l'approche par les compétences** dans le système éducatif algérien qui a été hâtivement imposée à une communauté d'enseignants sans préparation aucune, et habituée à prodiguer une activité pédagogique routinière, se heurte aux plus grandes difficultés. Une fois à l'université le sentiment d'insécurité et d'inconfort de ces étudiants ne fait que s'accroître davantage.
- **l'incohérence** entre un discours officiel volontiers moderniste et ouvert sur le monde, et la réalité bien ancrée d'un enseignement classique rétrograde concernant aussi bien les programmes que les méthodes d'enseignement, accroit le malaise au sein de l'université.
- **Les conditions de travail et d'hébergement** souvent dérisoires (salles de classes et amphithéâtres surchargés, laboratoires mal équipés, appareillages défectueux ou obsolètes, étudiants logeant parfois à 6 par chambre, etc.), résultant de flux incontrôlés d'étudiants chaque année ne font qu'accroître le malaise de ces derniers et leur mal-être social.
- **Le manque d'encadrement** (engendré notamment par la fuite des cadres/cerveaux) qui contraint plusieurs facultés à recourir abusivement à des enseignants vacataires ou associés dont le niveau de formation n'est pas toujours conforme à ce qui en est attendu. Cette carence au niveau de l'encadrement contraint par exemple plusieurs institutions à abandonner les soutenances de mémoires de fin d'études.

Parmi les facteurs **exogènes**, nous notons:

- **L'accélération des grandes mutations à l'échelle mondiale et** qui ont des répercussions aux niveaux régional et national**.** A ce titre, la mondialisation des échanges impose à l'humanité entière sans distinction de frontières idéologiques, politiques ou autres ,l'obligation de tenir compte des nouvelles règles imposant de nouveaux enjeux souvent difficiles à accommoder. Au

niveau de l'université, ceci se traduit par exemple par des difficultés de gestion de l'information et de la documentation qu'impose le passage d'une situation où l'information est valorisée par sa rareté, à une situation où la surabondance d'informations et de documentation souvent mal assimilée, génère un autre type de problèmes tel que la généralisation du plagiat outrancier.

- **L'exigence** de se mettre à jour au niveau de la recherche par l'actualisation des contenus des programmes d'études, par la conception de nouvelles méthodes de gestion de la « surinformation » et par le développement de réseaux informatiques et de moyens techniques et cognitifs pas encore disponibles ni tout à fait efficaces pour ceux qui le sont.
- **Précarité** des emplois encore disponibles dans le secteur économique, ainsi que la nécessité d'actualiser les formations, même celles des cadres dirigeants invitent à l'adoption du principe de la 'formation tout au long de la vie'.
- Le **Chômage** des diplômés même parmi ceux ayant acquis un niveau de formation et de spécialisation élevés, en dépit du vide laissé par la fuite des cadres. La raison principale demeure l' inadéquation entre les exigences du marché du travail et le niveau inadapté des étudiants au terme de leur cursus.

Propositions:

- **Planification** rationnelle et pondérée des flux d' étudiants entrant et sortant de l'université. Le critère unique de consécration doit demeurer le principe du mérite individuel.
- **Intensification de la Coopération** entre le monde de l'entreprise et l'université tant du point de vue de l'élaboration des programmes de formation, des stages en entreprise que de celui du recrutement afin de mieux mobiliser et rentabiliser les énergies.
- **Encouragement accru de l'apprentissage des langues étrangères** qui constitue une voie d'accès appréciable sur les autres cultures et civilisations dont les différences doivent être mieux tolérées. Les langues étrangères permettent également d'accélérer le transfert technologique, surtout en élaborant de nouvelles disciplines liées à la traduction automatique du langage sollicitées par les nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- **Exploitation plus intense des TICEs** afin d'encourager la multiplicité des networks entre chercheurs, laboratoires et universités. Le développement de réseaux interuniversitaires entre chercheurs de domaines similaires nous semble l'un des moyens les plus fiables, les plus rapides et les moins coûteux pour arriver à des résultats tangibles.
- **Remplacement** des programmes désuets par des contenus mieux adaptés aux transformations que connaissent les sociétés d'aujourd'hui, en privilégiant par exemple des méthodes reposant sur la résolution de problèmes nouveaux, sur une optimisation des intelligences multiples disponibles localement, plutôt que sur la reproduction mécanique de modèles de pensée figés et routiniers qui sclérosent la réflexion et la créativité des apprenants. A ce titre nous préconisons qu'un enseignement ayant pour base le modèle constructiviste évolutif serait plus indiqué autant dans l'enseignement primaire, moyen, secondaire que supérieur et autant pour les formations courtes que celles dites de longue durée.
- **Assouplissement des formations dans le Système LMD** qui doivent désormais reposer sur une totale adhésion de ceux et celles qui sont chargés de les appliquer et non sur des sommations administratives péremptoires. Toutefois, la vocation du système LMD à fournir 3 cycles de formation diversifiés à même de couvrir un large éventail de besoins nouveaux en offrant un maximum de passerelles au système classique et en veillant à ne pas opposer l'un à l'autre nous semble également un élément à préserver.

- **Promotion de la pluridisciplinarité et de la diversification** des formations ainsi que la **mobilité** des étudiants et des enseignants. A ce titre, nous proposons la promotion de nouvelles formations telles que :
- Gestionnaires de sites Web (regroupant une série de webmestres)
- Gestionnaires de contenus spécifiques tels que les archivistes documentalistes des données thématiques de tout ordre (banque de données, statistiques, etc.)
- Formation de cadres universitaires en veille technologique capables de réagir promptement à des requêtes diverses.
- Documentalistes spécialisés dans la recherche d'information sur les réseaux.
- Développement de cursus favorisant la conception et la réalisation de programmes spécialisés dans les techniques d'investigation, de synthèse et de classification d'informations intégrant plusieurs langues.
- **Institutionnalisation et généralisation du** E-Learning pour :
- Rendre transparentes et accessibles les modalités permettant de distinguer les sites offrant des données fiables.
- Assurer une plus grande équité et une meilleure actualisation des connaissances aux étudiants sans distinction de sexe, de classe, de langue, de positionnement géographique ou ethnique.
- Faire usage utile des données du Web, en construisant des connaissances nouvelles à partir des documents disponibles Online.
- pallier partiellement à l'absentéisme des étudiants, ainsi qu'aux difficultés de faire venir des enseignants d'autres universités et cela devrait contribuer à réduire significativement les dépenses budgétaires sans attenter à la qualité de service.
- Permettre une plus grande intégration du principe de la zone proximale de développement et de l'intelligence collective si chers à Vigotsky, à Levy, mais aussi à tous les chercheurs qui croient en le travail collaboratif.
- **Intensification de la Coopération inter-universités** afin de permettre aux enseignants et étudiants des pays moins développés de mieux bénéficier des formations et de se mettre à jour des nouvelles connaissances. A cette fin, il importe de promouvoir la coopération entre chercheurs partageant le même intérêt scientifique et le même champ d'investigation, ainsi que l'échange d'étudiants entre universités à l'image des programmes Européens Erasmus, Averroès, Tempus, etc., , en facilitant à ces derniers les procédures d'inscription dans les laboratoires appropriés. En tout état de cause, l'université devrait avant tout conserver sa vocation de source principale de production de chercheurs et de nouvelles connaissances à même de générer une force de travail hautement qualifiée.

Critères d'accès :

Sur la base des critiques formulées plus haut et dans la perspective de replacer l'institution universitaire au cœur même du nouveau concept de société du savoir, il convient de redéfinir ses missions ainsi que la nature du contrôle externe qui devrait s'exercer sur elle. Ce repositionnement, qui n'en est pas tout à fait un si l'on considère la vocation historique de l'université à produire du savoir, apporte surtout un éclaircissement sur le nouveau costume qu'elle devrait revêtir maintenant qu'elle doit occuper la place centrale dans la nouvelle société de la connaissance. Cette position l'oblige à opérer des choix autant idéologiques, que pédagogiques. Concernant les premiers, maintenant que le rideau de fer est tombé, et que l'idéologie triomphante ne laisse plus d'autre alternative aux états, l'université doit ou s'y conforter ou engendrer une nouvelle idéologie. Cependant, ceci ne semble pas être une priorité pour le moment, surtout que des sociétés multinationales investissent de plus en plus le terrain de la recherche et de l'innovation dans tous les domaines. La priorité semble plutôt de convaincre l'autorité ou les autorités fondées à lui élaborer un nouveau statut, à lui conférer et garantir des droits,

notamment la liberté de penser, de débattre et d'exprimer les résultats de ses travaux, même lorsque ceux-ci ne correspondent pas à ce qui en est attendu, et surtout de rendre transparentes les modalités de son financement.

Une autre question se rapporte à l'importance croissante qu'occupe la virtualité dans la gestion de l'université. Les réseaux investissent de plus en plus d'espace et remplacent autant les locaux physiques (comme les bibliothèques, vidéothèques, etc.) qu'une partie du personnel de service. Même les enseignants passent davantage de temps sur l'ordinateur que dans les salles de cours. Cela nous mène à la question de la présence physique des étudiants et des enseignants à l'université. En effet, si l'université devient majoritairement virtuelle en occupant le cœur de la société du savoir, alors qui va la financer, comment la financer et pourquoi le faire? En revanche, si l'université doit comme avant, dépendre des états qui la financent, alors, quel intérêt ont-ils à partager avec autrui des connaissances censées bénéficier d'abord à leurs concitoyens, leur assurant de la sorte une longueur d'avance profitable, surtout en tant de crise comme en ce moment ? Ces questions méritent réponse car elles pourront apporter un éclairage certain et une meilleure transparence.

En tout état de cause, tout indique pour le moment que l'université de la société du savoir assumera les deux fonctions, réelle et virtuelle, tout en veillant en même temps à mieux prendre en charge les préoccupations locales, régionales et nationales, mais aussi à s'en détacher sensiblement afin d'ouvrir de nouvelles perspectives pour entrer de plain dans la noosphère[i]. Car de toute évidence, une certaine mutation de l'université est déjà en train de s'opérer dont nous sommes les témoins vivants. Sans vouloir spéculer sur les effets divers que cette mutation produira, on sait déjà que l'un d'entre eux ressemblera au type d'évolution qui a vu la parole se fixer par l'usage de graphes sur différents supports. Ceci nous a propulsé d'une société orale à une autre où l'écrit demeure le fondement principal. Ces signe se sont ensuite mués vers la dernière moitié du siècle dernier en signes digitaux capables depuis la mise au point de *Unicode,* de représenter tout forme de production intellectuelle humaine. Cette grande métamorphose est en train de transformer progressivement l'université qui passe d'institution physique géographiquement située dans un espace clos, gérée par des législations nationales, vers une institution virtuelle dynamique capable d'offrir de meilleurs services que son ainée, partout, et à moindre coût. Ceci engendre de nouveaux rapports et c'est précisément cette mutation qui va reconnecter les humains et les diriger ensemble, (comme nous le rappelle si bien un esprit éclairé issu de cette même université, hôte de notre congrès, le professeur Pierre Lévy), vers la noosphère. La noosphère « sera la grande mémoire vivante de l'humanité, son esprit actif, connecté à tout ce qui se découvre et s'invente, interconnectant la création continue de notre espèce et du monde qui pousse à travers elle. Il deviendra sensible à tous que la création humaine est l'interface la plus active et la plus rapide de l'expansion cosmique, le lieu virtuel où fermentent et d'où fusent les formes nouvelles». L'université aura bien entendu une place de choix dans cette nouvelle configuration de l'intelligence humaine réunie, puisque c'est surtout à elle qu'incombera la mission de former les acteurs de cette nouvelle société. C'est-à-dire d'assumer le rôle de propulseur principal vers ce nouvel idéal. A charge pour elle de trouver les ressources nécessaires à son essor, et à ne pas se laisser distancer par les concurrents redoutables que sont les multinationales dont les intérêts ne sont ni similaires ni forcément convergents.

Mc Luhan, un autre esprit éclairé du pays hôte, affirmait déjà qu'un nouveau média est toujours une extension de nous même car il nous propulse vers une autre étendue, inconnue jusqu'alors. La nouvelle dimension apportée par le nouveau média ou l'innovation entraine obligatoirement un changement parfois radical de notre comportement. Ainsi, si l'ordinateur connecté à internet entraîne un changement dans notre façon de lire, de rédiger, d'étudier en général, et de réagir au monde qui nous entoure et aux événements qui nous interpellent, ses effets auront dépassé les attentes et l'université n'a pas d'autre choix que s'en emparer et de se reconstruire en assumant pleinement les opportunités que lui offre la virtualité. En effet, étant donné les possibilités d'accès virtuel aux cours offertes par le biais du E-Learning aux étudiants, mais aussi compte tenu de la volonté manifeste de certains enseignants et étudiants de prendre part physiquement aux cours, l'enregistrement en direct

par webcam ou tout autre système, des cours ayant effectivement lieu dans les amphithéâtres ou salles de cours serait souhaitable. Il permettra de la sorte aux étudiants non présents d'interagir et de participer ainsi à l'enrichissement des cours ainsi qu' aux différents types d'évaluation prévus par l'enseignant et l'administration. Il permettra également l'inscription aux cours à un plus grand nombre d'étudiants absents, ou que les limites physiques des amphithéâtres et salles de cours ou laboratoires ne permettent pas de contenir. De plus cette initiative donnera l'opportunité à des personnes souhaitant parfaire une formation initiale ou désirant en commencer une nouvelle, de s'inscrire à des cours réguliers et suivre un cursus en tous points similaires à celui des étudiants régulièrement inscrits. Des équivalences de diplômes avec celui du BAC sont à envisager et la gestion des diplômes devrait suivre cette nouvelle forme d'organisation générale des enseignements. Il importe seulement de s'assurer au préalable que des pays peu développés comme le mien puisse rapidement s'équiper en matériel nécessaire à la connexion en réseaux offrant un débit conséquent et surtout continu en matière de bande passante.

Conclusion

Nous avons tenté à travers notre intervention de cibler un certain nombre de visions, de faits, de comportements, et de facteurs décisifs qui, de notre point de vue, perturbent la vocation de l'université à occuper une place centrale dans la nouvelle société du savoir. Nous avons également formulé un certain nombre de propositions qui nous paraissent susceptibles de remédier à ces différentes entraves, et il ne nous échappe pas que d'autres propositions allant dans le même sens ne manqueront pas de les compléter.

Pierre Lévy, *La Montée vers la Noosphère*. sociologie et sociétés vol. xxxii.2

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, enjeu de la société

université entrepreneuriale, valorisation de la recherche,création d'entreprise-état

Utilité des Modélisations Systémiques :l'exemple de l'étude rapide et précise du Positionnement Entrepreneurial de l'Université Marocaine

Horr, Latifa, Université Mohammed V-Souissi-Rabat (Maroc); Russon, Charles-Henri, HEC Paris (France)

Résumé

La construction d'une université plus « entrepreneuriale » est un enjeu majeur pour le développement socio-économique du Maroc. Cette volonté de valoriser la recherche et de la transférer dans de nouvelles activités économiques s'est amorcée avec la mise en place de la réforme universitaire en l'année 2000.

Au côté des deux missions classiques de formation et de recherche, l'université marocaine cherche donc à développer un troisième levier de développement : la valorisation des résultats de la recherche.

Douze ans après le lancement de cette initiative, notre étude tente de cerner les éléments utiles et les éléments à améliorer dans la mise en place de ces premiers mécanismes d'interfaçage et de transfert de la recherche vers le monde socio-économique, vers les entreprises, vers de nouvelles entreprises. Cette étude s'est étendue aux initiatives de cinq universités marocaines ayant participé au projet Structure Interface Université Entreprise (STIMU).

Notre approche a ceci d'original qu'elle repose sur deux outils d'analyse systémique avec comme souci de réaliser une étude rapide en termes de durée mais utile en termes de décisions. Il nous fallait donc trouver une méthodologie fiable pour cerner rapidement des éléments clefs face à douze ans d'initiatives indiscutablement variées et sans doute complexes.

Nous avons opté pour deux outils de modélisation systémique que nous avons combinés chronologiquement. Le premier nous a permis un premier repérage rapide d'éléments utiles, il s'agit de la matrice « Iterative Matrix Design Systemic Modeling » (IM-DSM – RUSSON C.H., D. LEEMANS D. et all, 2002). Puis nous sommes référés au modèle « Initialisation, Institutionnalisation, Intégration» (« 3I » - SCHMIT C. 2008) comme outil d'évaluation des éléments intéressants dégagés lors de l'analyse IM-DSM.

Il ressort de cette modélisation que le positionnement entrepreneurial des universités analysées doit être considéré comme largement formel et seulement en phase d'initialisation. Pour mettre réellement en œuvre et surtout accélérer le rapprochement entre la recherche scientifique universitaire et l'entreprise, deux pistes s'imposent : il importe (a) d'intégrer le principe même de la valorisation de la recherche très en amont de la formation scientifique au moins dans les cursus de formation des masters et des doctorats et (b) de faire entrer

les acteurs nationaux et internationaux dans les campus, à proximité des laboratoires afin de créer un dialogue fréquent entre chercheurs et départements R&D des entreprises ; et ce, dans le cadre d'une stratégie universitaire entrepreneuriale plus largement intégrée.

Nous avons enfin pu valider l'utilité des outils systémiques utilisés qui nous ont permis de revenir rapidement vers les décideurs avec des pistes de travail prioritaires utiles à la décision et ce sans les surcoûts pour la collectivité et les délais supplémentaires habituels dans les études sectorielles.

Mots clé : Valorisation Recherche, Interface Recherches-Entreprises, Développement de l'Entreprenariat scientifique, Création d'Entreprise, Système LMD, Modélisation systémique, Réalisation d'Etudes Sectorielles rapides et efficientes.

Introduction

Cet article est issu d'une mission de consultation qui a été confiée au premier auteur dans le cadre du projet Structures Interfaces Universités-Entreprises (STIMU). Il traite le positionnement entrepreneurial de cinq universités marocaines :

- Hassan II - Aïn Chock de Casablanca (UH2A) ;
- Hassan II-Mohammedia (UH2M),
- Cadi Ayad Marrakech (UCAM),
- Mohammed V - Souissi (UM5S)
- Abdelmalek Essaâdi (UAE).

L'étude s'articule autour de trois axes :

- Le premier interroge la mission de l'université entrepreneuriale à l'échèle international et au Maroc ;
- Le deuxième met en relief l'approche méthodologique systémique qui nous a permis de modéliser la complexité du positionnement entrepreneuriale des cinq universités ;
- Le troisième analyse et discute ce positionnement, identifié en phase initiale, et le compare à celui de six universités étrangères.

1. Problématique de la Mission de l'Université Entrepreneuriale

L'économie du savoir a vu poindre la naissance d'un nouveau paradigme universitaire : « l'université entrepreneuriale » (Raymond W. et al, 1993). Ce paradigme « *s'est imposé rapidement dès la publication par le sociologue américain Burton Clark d'une série d'ouvrages sur l'esprit d'entreprise à l'université » (*Allan N. G JEDING et al, 2006).

Quelque soit l'université concernée, après avoir été, pendant longtemps, porté par un pouvoir religieux ou politique ; elle se veut, aujourd'hui, au service de « la science » (BOURGEAULT G. 2003).

De plus en plus, l'Université cherche sa légitimité auprès de la société, des citoyens. Elle investit non seulement dans des développements scientifiques, dans la recherche/développement mais elle le fait avec la volonté de vulgarisation, de publicité et maintenant plus clairement en vue de commercialiser les résultats de cette connaissance sous forme de produits et d'activités économiques. La réflexion sur les apports de l'Université à la société se double d'une réflexion sur la valeur réelle du capital intellectuel. Les chercheurs eux-mêmes intègrent de plus en plus systématiquement l'importance des transferts d'innovations aux entreprises, le brevetage plus intensif des inventions, l'utilité de leurs expertises auprès des entreprises voire la création de spin-off, etc.

C'est ainsi que la recherche scientifique a connu un essor phénoménal durant ces dernières décennies aux Etats-Unis et en Europe.

Selon la Fondation Kauffman et l'Institut Max Planck, certaines universités américaines cherchent à devenir *« des « couveuses » d'entrepreneurs, pratiquent elles-mêmes l'entrepreneuriat ; elles ont « re-conceptualisé » leurs modèles afin de devenir « des entreprises académiques »*. D'autres, utilisent des pratiques modernes, proches des principes de l'entreprise, tout en conservant leur rôle d'université publique au service du développement socio-économique de la région (CROW M.M. 2008).

L'idée de l'université entrepreneuriale, comme le souligne B. CLARK (2001), « *n'est donc pas de pousser à la commercialisation des prestations de l'université dans un but uniquement lucratif; mais d'offrir aux chercheurs la possibilité d'obtenir une reconnaissance et un rayonnement de leur travail grâce à des applications pratiques sociales, économiques et industrielles »*.

La valorisation de la recherche et la création d'entreprise, deviennent donc, pour l'université publique, des enjeux majeurs de premier plan par rapport à l'emploi, l'innovation et la création d'entreprises. Cette université, que B. Clark qualifie de progressiste, constitue un intermédiaire entre l'état et le marché ; elle lui est possible de n'être au service ni de l'un ni de l'autre (CLARK B. 2001) ; mais de préserver, comme le précise, G.Bourgeault, « *sa fonction critique et sociale par le refus des enfermements dans une reddition ou dans une logique marchande* » (BOURGEAULT G. 2003).

De ce fait, les universités publiques ont un rôle spécifique à jouer dans la société et doivent fonctionner suivant des modes de gestion originaux animés par l'esprit d'entreprise. Quel est donc le positionnement entrepreneurial de l'université marocaine ?

GUERRAOUI D., AFFYA N. (2009) SKOURI A. (SCHMITT C. 2005, p.87), relatent la genèse de l'entrepreneuriat au Maroc en tant que phénomène élitiste jusqu'à la mise en place de la réforme universitaire. Ils soulignent qu'avant cette réforme, l'entrepreneuriat était un phénomène post-diplôme, hors de portée de l'université.

A partir de l'année 2000, l'Université marocaine, semble vouloir adhérer au principe de « l'université entrepreneuriale ». A côté de ses deux missions classiques relatives à la formation et à la recherche, elle prospecte, aujourd'hui, les possibilités et les moyens d'en assumer une troisième qui consiste en le transfert vers le monde socio-économique des résultats de la recherche et leur valorisation en vue de les transformer en création d'entreprise. Or, la première évaluation de cette réforme, effectuée en 2008, met en évidence les résultats peu probants en matière d'intégration des jeunes dans la vie professionnelle ; de transferts des activités innovantes aux entreprises ; et d'essaimage des projets de création d'entreprise. Il y a donc lieu, en dépit de son avènement récent dans le paysage universitaire, d'interroger l'efficience du positionnement entrepreneurial de l'université marocaine.

L'angle d'analyse choisi est la promotion de l'enseignement de la valorisation de la recherche et la création d'entreprise. Car nous estimons que cette sensibilisation est en mesure de rapprocher la recherche scientifique du domaine de l'entreprise et de conforter, en conséquence, la place de l'université en tant que ressort du développement économique, social et technologique du Maroc.

2. Approche méthodologique

Afin de modéliser le positionnement entrepreneurial des dites universités, nous avons, d'un côté, eu recours à la matrice « Iterative Matrix Design Systemic Modeling » (IM- DSM) (RUSSON et LEEMANS, 2002.) comme outil empirique permettant le questionnement de ce positionnement. De l'autre, nous nous sommes référés au modèle « Initialisation, Institutionnalisation, Intégration» (3I) (SCHMIT 2008) comme outil conceptuel afin de situer et interpréter l'état d'avancement de ce positionnement.

2.1 Outil de cadrage : Matrice « Iterative Matrix Design Systemic Modeling »

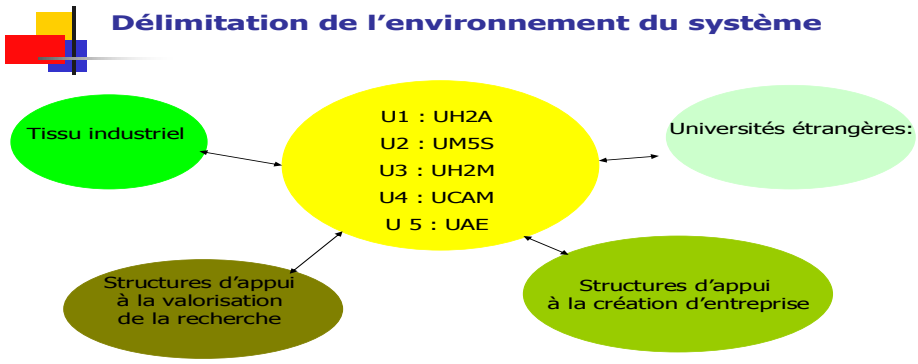
La démarche IM-DSM stipule

- la délimitation du système à observer d'un point de vue interne et externe ;
- l'identification d'au moins trois composantes internes au système et trois autres externes ;
- le choix d'au moins trois paramètres d'analyse de ces composantes ;
- la sélection d'au moins trois sources d'information et trois temps d'analyse du système.

2.1.1 Délimitation du système à observer

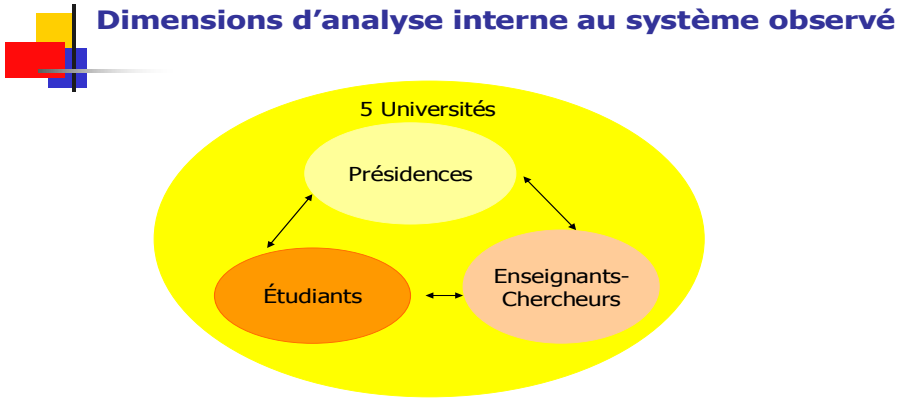
Nous avons, d'une part, transformé l'objet de notre étude : les cinq universités, en un seul système identifié que nous présentons schématiquement comme suit :

Et, nous avons, d'autre part, délimité l'environnement de ce système en quatre composantes : trois sont d'ordre national ; et la quatrième est internationale. Schématiquement, cette délimitation se présente ainsi :



2.1.2 Composantes internes et Paramètres d'analyse

Comme périmètre d'analyse, nous avons choisi les trois sous-systèmes ci-après : la Présidence en tant que décideur institutionnel, l'Enseignant en tant que concepteur des programmes de formation et l'Etudiant en tant que porteur potentiel d'idée ou de projet valorisable. Le schéma ci-après met en évidence ces dimensions internes.



Les cinq critères retenus pour examiner le premier sous-système « Présidence » sont :

1. le Projet d'établissement de l'université. Ce support permet de détecter la place accordée à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise dans la stratégie de l'université ;
2. les structures de la valorisation de la recherche et la création d'entreprise. Cela renvoie à l'identification des interfaces, des laboratoires de recherches, des pépinières ou des incubateurs qui accompagnent des porteurs de projet valorisables ;
3. les manifestations scientifiques entrepreneuriales. La fréquence de leur organisation, à l'initiative de l'université, exprime son degré de volonté visant la sensibilisation des enseignants et des étudiants à cette thématique ;
4. les actions menées dans le cadre de partenariats noués avec des opérateurs économiques, le tissu industriel et des structures d'appui à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise ;
5. les projets internationaux relatifs à des stages ou à des actions de formation liés à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise organisés en faveur des enseignants, des doctorants et/ou des étudiants.

Par ailleurs, pour cerner la composante enseignement, nous avons jugé nécessaire de passer en revue les programmes de formation fondamentale et professionnelle, conçus dans le cadre du système « LMD », afin d'identifier la place qu'ils ont accordée à l'enseignement de la valorisation de la recherche et la création d'entreprise. Les vingt un établissements dont les programmes de formation ont été examinés sont :

- quatre Ecoles d'Ingénieurs (EI) ;
- trois Facultés des Sciences et Techniques (FST) ;
- trois Facultés des Sciences (FS) ;
- trois Ecoles Nationales de Commerce et de Gestion (ENCG) ;
- cinq Facultés des Sciences Juridiques Economiques et Sociales (FSJES) ;
- et trois Facultés des Lettres et Sciences Humaines (FLSH).

Les sept critères d'analyse retenus sont :

- La promotion de l'esprit d'entreprendre ;
- La promotion de la culture de la grande entreprise ;
- La promotion de la culture de la TPE ;
- La création de l'entreprise ;
- La valorisation de la recherche ;
- La formation des cadres en valorisation de la recherche et création d'entreprise ;
- La Formation des chercheurs en valorisation de la recherche et création d'entreprise.

Quant au sous-système « étudiants », nous nous sommes intéressés à la nature du regroupement de ces derniers par université, sous forme de

- juniors entreprises ;
- clubs d'étudiants entrepreneurs ;
- associations d'anciens lauréats par spécialité,
- ou d'associations au niveau de l'établissement.

Nous avons, ensuite, interrogé sept responsables de regroupement d'étudiants, appartenant à quatre universités, sur la nature et les motivations du choix des actions qu'ils mènent et qui constituent, de ce fait, un indicateur du développement de leur esprit entrepreneurial, telle que l'organisation des séminaires sur des thématiques liées à

- leur formation ;
- l'intégration à la vie professionnelle ;
- à la sensibilisation à une culture entrepreneuriale ;
- et/ou à la valorisation de la recherche.

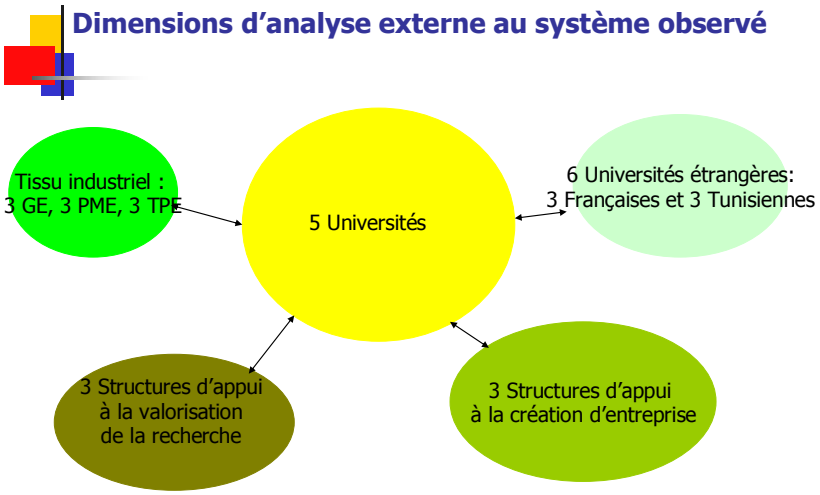
Afin de pousser plus loin notre analyse, nous avons distingué ces thématiques par rapport aux établissements pris en compte.

2.1.3 Composantes Nationales et Internationales et Paramètres d'analyse

L'analyse des composantes nationales conduit à l'examen de l'interaction des cinq universités avec trois types d'acteurs appartenant à leur environnement :

- neuf entreprises ;
- trois structures d'appui à la valorisation de la recherche ;
- et trois structures d'appui à la création d'entreprise.

Quant à l'analyse des composantes internationales, elle permet de porter un regard critique sur le positionnement entrepreneurial des dites universités à la lumière de celui des six universités étrangères : trois universités françaises et trois autres tunisiennes. Le schéma ci-après récapitule les dimensions de ces composantes.



Nous présentons, ci-après, les critères d'analyse respective de ces composantes.

2.1.3.1 Paramètres d'analyse des Composantes nationales

Concernant l'interaction Université-Entreprise, nous avons examiné l'interaction de neuf cas d'entreprises : trois TPE, trois PME et trois Grandes entreprises, intervenant dans 3 universités et ce pour identifier le type d'entreprise qui :

- sollicite l'université pour des prestations de formation, de conseil et d'expertise ;
- s'implique dans des actions de recherche/développement, en collaboration avec des étudiants ou des doctorants ;
- contribue à la conception des filières de formation et intervient dans la formation des étudiants, les accueille pour des visites d'entreprises ou lors des missions de stages de projet de fin d'études, participe au jury de soutenance de PFE ;
- soutient et participe à des manifestations scientifiques universitaires.

Par ailleurs les trois organismes d'appui à la valorisation de la recherche que nous avons interrogés sont : le Réseau Marocain des Incubateurs et de l'Essaimage (RMIE), l'association «Recherche Développement» ; l'Office Marocain de la Propriété Industrielle et Commerciale (OMPIC).

Les trois autres que nous avons ciblés au niveau de la création d'entreprise sont : l'Agence pour l'Emploi et la Promotion des Compétences (ANAPEC), le Centre Régional d'Investissement (CRI) ; la Fondation Banque Populaire de Création d'Entreprise (FBPCE) ;

Les aspects qui nous ont interpellés pour appréhender les interactions de ces différentes structures avec l'université sont :

- l'accomplissement d'actions d'information et de sensibilisation à la valorisation des résultats de la recherche au sein des universités ;
- leur contribution à la sensibilisation et la formation des enseignants et des étudiants à la création d'entreprise ;
- leur participation aux manifestations scientifiques entrepreneuriales à travers des actions de sponsoring et de présentation de communication ;
- etc.

2.1.3.2 Composantes Internationales et Paramètres d'Analyse

L'intérêt des universités françaises pour l'entrepreneuriat et l'innovation s'est fortement renforcé ; et ce, depuis les années 90. Les expériences qui ont retenu notre attention sont celles de l'université de

1. Metz, qui est un exemple de relation université entrepreneuriat intégrée. Relatée par Christophe SCHMIT et Mohammed BAYAD (2001), cette expérience constitue un modèle de conception pédagogique et de management des actions liées à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise ;
2. Montesquieu Bordeaux VI, qui représente un modèle stratégique d'intégration et de généralisation de l'enseignement de l'entrepreneuriat et de la création d'entreprise au sein de l'université (Thierry VERSTAETE, Estelle JOUISON-LAFITTE ; 2009 ; p. 81-86) ;
3. Nantes, qui est la première à avoir institué une maison de l'entrepreneuriat. Son expérience, racontée par Cécile CLERGEAU et Nathalie SCHIEB-BIENFAIT (2005), montre l'évolution de la relation entrepreneuriat- université, de la phase d'initialisation à la phase d'intégration.

Quant aux universités tunisiennes, elles s'intéressent à l'entrepreneuriat depuis les années 2000. Elles se fondent sur le modèle de création d'entreprise. Celles qui ont fait l'objet de notre analyse sont :

- l'université de Sousse (2008), elle diversifie les formations à l'entrepreneuriat et différentie les cibles prises en charge ;

- l'université de Sfax (BENHDIA H. 2010 et MEZGHANI L. BELHAJ 2008) représente un exemple de construction du processus entrepreneurial de l'école primaire jusqu'à l'université ;

- l'université virtuelle de Tunis (BENAMMAR G.S. 2008) sensibilise à la culture entrepreneuriale à distance. Un projet d'enseignement de la culture entrepreneuriale analogue est en cours d'intégration dans les licences fondamentales au Maroc.

Les dimensions permettant d'appréhender la comparaison avec les universités marocaines sont :

- l'existence d'une stratégie entrepreneuriale au sein de l'université ;
- la mise en place d'une infrastructure de valorisation de la recherche et de création d'entreprise (interface, incubateurs, pépinières, etc.) ;
- le positionnement de la sensibilisation à la Valorisation de la recherche et la création d'entreprise dans les programmes de formation ;
- la mise en place des juniors entreprises ou des clubs d'étudiants entrepreneurs ;
- l'institutionnalisation des relations de l'université avec les structures de valorisation de la recherche et d'appui à la création d'entreprise.

2.2.3 Sources d'Informations du système à observer

Les sources d'information sont au nombre de quatre.

● La première est constituée des recherches bibliographiques ou de comptants sur des sites institutionnels sur Internet concernant les composantes internes et externes au système.

● La seconde cible les composantes internes, elle est fondée sur des entretiens avec

- sept décideurs universitaires ;

- huit administratifs universitaires ;

- huit enseignants-chercheurs, responsables de filières de formation ;

- et sept étudiants agissant dans le domaine associatif.

La durée de ces entretiens dépasse 20 minutes. Leur visée et de compléter les informations recueillies à partir de nos recherches bibliographiques en récupérant la documentation spécifique aux universités que certains de nos interlocuteurs ont bien voulu nous remettre ; d'actualiser certaines dont nous disposons. La grille ci-après synthétise l'ensemble de nos contacts.

Sources d'information des composantes internes au système

Universités / Sources d'information	U 1	U 2	U3	U4	U5
·Entretiens avec 7 décideurs	→	1	3	3	→
·Entretiens avec 8 administratifs universitaires	3	1	1	1	1
·Documentation remise lors des entretiens	X	X	X	X	→
Entretiens avec 9 enseignants-chercheurs	→	3	2	3	1
- Entretiens des étudiants	3	2	1	1	→
- Recherche sur Internet	X	X	X	X	X

● La troisième source vise les composantes externes nationales.

Celles qui concernent les entreprises sont diversifiées. Nous avons interrogés plusieurs responsables d'entreprises que nous avons rencontrées dans des forums ou dans des manifestations scientifiques.

Sources d'information sur les entreprises

Taille de l'entreprise / Source d'information	3 TPE	3 PME	3 GE
9 Responsables d'entreprises	X	XX	XXX
3 Enseignants, 3 doctorants Et 3 étudiants	→	XX	XXX
3 Manifestations scientifiques universitaires	→	XX	XXX

Comme le montre la grille ci-après, nous avons recueilli les informations auprès de cinq acteurs appartenant à cinq structures d'appui à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise.

Sources d'information sur les structures d'appui à la VR et la CE

Organisme / Sources d'informations	FBPCE	CRI	ANAPEC	R/D Maroc	RMIE	OMPIC
Entretiens avec 3 responsables des structures de VR				1	1	1
Entretiens avec 2 responsables des structures d'appui à la création d'entreprise	1		1			
- Internet	X	X	X	X	X	X

● Quant à la quatrième source, elle concerne la composante internationale, elle provient de quatre manifestations scientifiques internationales auxquelles nous avons participées (²) et de nos échanges avec cinq enseignants-chercheurs appartenant à ces universités ([100]).

2.2.5. Trois Temps d'Analyse du Système à Observer

Afin de déceler des analyses synchroniques et diachroniques, nous permettant d'avoir une représentation sur le positionnement des dites universités, nous prenons en considération trois temps d'analyse :

- Le premier se situe avant la réforme universitaire (2000) ;
- Le second s'étale jusqu'à l'évaluation de cette réforme (2000-2008) ;
- et le troisième prend effet à partir de l'année 2008, après l'adoption du plan d'urgence.

Ces trois étapes concernent les facultés classiques telles que les FS, les FSJES et les FLSH. Les deux dernières visent, en revanche, les établissements créés à partir de l'année 1994, tels les ENSA, les FST et les ENCG. Ces établissements, comme le montre la grille ci-après, n'ont intégré le système LMD qu'à partir de l'année 2007.

Période d'observation du système

Établissement / Période d'analyse	4 Écoles d'Ingénieurs	3 Facultés des Sciences et Techniques	3 Facultés des Sciences	3 Écoles Nationales du Commerce et de Gestion	5 Facultés des Sciences Juridiques Économiques et sociales	3 Facultés des Lettres et Sciences Humaines
Avant la réforme (2000)			X		X	X
Après la forme (2000-2008)	X	X	X	X	X	X
Actions envisagées après l'adoption du plan d'urgence 2009	X	X	X	X	X	X

2. 2 Modèle d'évaluation : « Initialisation, Institutionnalisation et Intégration»

Grâce à ses trois parties, ce modèle permet d'analyser les informations recueillies et d'identifier en conséquence le positionnement entrepreneurial des cinq universités :

- en faisant correspondre la première partie à l'initialisation de la sensibilisation à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise. A ce niveau, l'élément pris en considération est l'importance de la

[100] - Première Conférence Internationale (2008) ; 6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat et l'Innovation (2009), au 26ème congrès de l'AIPU 2010 et au 10ème Congrès de l'AIREPME 2010.

commercialisation des résultats de la recherche ou leur transformation en création d'entreprise visant le développement local et/ou national ;

- en identifiant la deuxième partie par l'institutionnalisation des actions et des structures qui visent la valorisation de la recherche et la création d'entreprise, en partenariat avec le tissu industriel, les structures d'appui à la création d'entreprise et avec les acteurs internationaux ;

- et, en troisième partie, qui est celle de l'intégration, en cherchant à identifier l'existence d'une stratégie en matière de valorisation de la recherche et de création d'entreprise, clairement établie, dont la finalité est la participation concrète au développement local et national ; et ce, en interaction avec des partenaires au niveau international.

3. Positionnement Entrepreneurial des cinq universités marocaines en Phase d'Initialisation : Analyse et Discussion

Ce positionnement est, d'une part, le résultat de l'analyse de plusieurs interactions internes et externes au système observé. D'autre part, il est comparé à celui des trois universités françaises, identifiées en phase d'intégration ; et à celui des trois universités tunisiennes, classées en phase d'institutionnalisation. La grille ci-après met en évidence ces trois positionnements.

Positionnement en phase d'initialisation des 5 universités marocaines / 6 universités étrangères

Universités / Phase de développement	3 U. Françaises	3 U. Tunisiennes	5 U. Marocaines
Initialisation	→	→	X
Institutionnalisation	→	X	→
Intégration	X	→	→

3.1 Analyse des interactions entre les composantes internes au système observé

La rareté des interactions entre les trois dimensions d'analyse retenues : Présidence, Enseignant et Etudiant, décèle l'état d'initialisation de la vision entrepreneuriale universitaire, liée à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise.

Nous pointons sur la grille suivante les actions menées par les présidences des cinq universités.

Actions en matière de VR et CE menées par les Présidences des 5 Universités

Universités / Critères d'analyse	U1	U2	U3	U4	U5
Projet d'établissement	x	x	x	x	x
Infrastructure de VR et CE : Pépinières incubateurs, etc.	→	x	→	x	→
Manifestations Scientifiques	x	x	x	x	x
Partenariats : opérateurs économiques, structures d'appui à la VR et la CE	x	x	x	x	x
Projets internationaux En VR et CE	x	x	x	x	x

Incontestablement, tous les projets d'établissement des dites universités situent la Valorisation de la Recherche et la Création d'Entreprise au cœur des stratégies des présidences des universités, mais elles les situent hors cursus de formation. Deux universités sur cinq ont prématurément mis en place une pépinière ou un incubateur pour accompagner les porteurs de projets. Les trois autres projettent cette mise en place en corrélation avec la sensibilisation à la valorisation et la création d'entreprise. Deux universités sur cinq font état de la création d'une école d'entrepreneur. D'après des décideurs universitaires interrogés, la valorisation de la recherche se développe sous forme de projets de recherche doctorale et sa commercialisation est très peu répandue. Elle se limite à des publications, à l'organisation des ateliers, des séminaires liés à cette thématique ; ou au mieux, elle est incluse dans des manifestations scientifiques. Elle était d'avantage orientée vers la coopération au niveau international que national et régional. Cette coopération a plutôt ciblé l'enseignement des sciences et techniques que celui des sciences humaines et sociales. En conséquence, la restructuration récente des laboratoires de recherche au sein de ces universités a été effectuée en vue d'une meilleure valorisation des résultats de la recherche et leur orientation vers le développement local, national et international.

Par ailleurs, les cinq universités entretiennent déjà des échanges avec leur environnement en matière de valorisation de la recherche et la création d'entreprise. Elles sont signataires de plusieurs conventions de partenariat au niveau international et national. En effet, la sensibilisation à la création d'entreprise a été, en premier lieu, initiée par des actions de formation en faveur des enseignants et/ou des étudiants, dans le cadre de partenariat avec des universités étrangères : américaines, européennes, magrébines, etc. Des organismes nationaux (ANAPEC, FBPCE, etc.), en collaboration avec des organismes internationaux (USAID, GTZ, Bureau International du Travail (BIT), etc.) ont contribué à la promotion de la culture entrepreneuriale dans ces universités. La majorité de ces projets sont, hélas, abandonnés ; car ils font rarement l'objet d'une adaptation aux spécificités du contexte de l'université marocaine, d'un suivi de leur introduction dans les cursus de formation ou d'une évaluation de leur impact sur les intentions entrepreneuriales des étudiants.

La lecture de la grille, ci-après, montre que la sensibilisation à la VR et la CE est peu intégrée aussi dans le système LMD. Elle demeure rare aussi bien pour les établissements à accès limité que ceux à accès ouvert.

Positionnement de la VR et la CE le système LMD

Niveau d'intégration	Modalité d'intégration \ Type d'Établissement	4 Écoles d'ingénieurs	3 Facultés des Sciences et Techniques	3 Facultés des Sciences	3 Écoles Nationales du commerce et de Gestion	5 F S Juridiques Économiques et sociales	3 Facultés des Lettres et Sciences Humaines
Licence	Sensibilisation à l'Esprit d'entreprendre	XXX	XXX	X	XXX	X	X
	Sensibilisation à la Culture de la grande entreprise	XXX	XXX	X	XXX	X	X
	Sensibilisation à la Culture de la TPE	→	→	→	→	→	→
Master	Sensibilisation à la C E	X	X	X	X	X	X
	Sensibilisation à la V R	→	→	→	→	→	→
	Formation des cadres à la CE et/ou à la VR	→	→	→	→	X	→
	Formation des chercheurs en entrepreneuriat	→	→	→	→	X	→
Doctoriales	Sensibilisation à la VR et la CE	→	→	X	→	→	→

Les établissements à accès limité tels que les EI, les FST et les ENCG, se caractérisent par la sensibilisation à l'esprit et à la culture de la grande entreprise. Il en est de même pour les filières professionalisantes appartenant à des établissements classiques. Les écoles d'ingénieurs et les FST assurent différents enseignements liés à l'économie et la gestion de l'entreprise, à la conduite des projets et à la conception du projet professionnel. Mais leur intégration dans la réforme universitaire en 2007, a incité seulement deux EI à programmer la valorisation de la recherche et la création d'entreprise dans leur cursus de formation et une FST sur trois a programmé « la sensibilisation à l'entrepreneuriat et la propriété intellectuelle ».

Les ENCG peuvent être considérées comme des institutions nanties : la création d'entreprise fait partie de leur formation avant et après la réforme « LMD ». En outre, un établissement sur quatre a intégré une formation des créateurs d'entreprise dans le cadre d'un projet de coopération internationale.

Quant aux établissements à accès ouvert, ils ont intégré peu d'enseignements en valorisation de la recherche et création d'entreprise dans leur cursus de formation. Mais, les filières de formation professionnalisante qui en font partie se caractérisent par la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre et la culture de la grande entreprise.

Les filières professionalisantes des FS, des FSJES et des FLSH ont, elles aussi, intégré des enseignements liés à l'économie et la gestion de l'entreprise, à la conduite des projets et à la conception du projet professionnel.

Les FSJES, dont l'enseignement touche de tradition à la vie de l'entreprise via la majorité de ses matières, peu de leurs programmes de formation ont intégré une sensibilisation à l'esprit d'entreprendre et à la culture d'entreprise. Certaines de leurs filières de formation ont intégré des matières liées à la création d'entreprise et la conduite des projets. Deux facultés sur cinq ont intégré des masters recherche en « Entrepreneuriat et développement» et en « Entrepreneuriat et Stratégie de PME». L'une des deux a aussi intégré un master professionnel en «Management et Création de l'entreprise de services ».

Comparativement à tous ces établissements, les FLSH sont les plus marginalisées même en matière de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre et à la culture d'entreprise.

L'orientation des étudiants vers les TPE est forclose dans la conception des nouvelles filières qui demeurent toujours conçues pour les grandes entreprises. La sensibilisation à la valorisation de la recherche et/ou la création d'entreprise ne constitue pas encore des voix privilégiées, de formation

- des étudiants pour essaimer des porteurs de projet valorisables ;

- des chercheurs pour faire de l'université un laboratoire de recherche pour la valorisation de la recherche et la création d'entreprise ;
- et/ou des cadres permettant la consolidation de l'université et son environnement par des compétences dans ces domaines.

L'adoption du plan d'urgence a le mérite de réhabiliter la place de l'enseignement de la l'entrepreneuriat au sein de l'université marocaine, en généralisant l'intégration de la culture entrepreneuriale dans les licences fondamentales et l'incitation des écoles doctorales à introduire la sensibilisation à la valorisation de la recherche et/ou la création d'entreprise dans leur formation.

Quant à la dimension « étudiant », rares sont ceux qui s'intéressent à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise. Même s'ils manifestent un comportement entrepreneurial en s'impliquant dans l'organisation des congrès, des colloques, des journées d'études, des tables rondes, des enquêtes, etc. ; leur intérêt s'oriente vers les thématiques liées à leur formation ou à l'insertion professionnelle. Les étudiants les plus avantagés et les plus actifs, comme le met en exergue la grille ci-après, relèvent de l'enseignement professionnalisant.

Actions menées par les différents regroupements des Étudiants

Établissement / Thématiques	3 Écoles d'Ingénieurs	3 Facultés des Sciences et Techniques	3 Facultés des Sciences	3 Écoles Nationales du commerce et de Gestion	4 Facultés des Sciences Juridiques Économiques et sociales	3 Facultés des Lettres et Sciences Humaines
Métiers	XXX	XXX	X	XX	X	X
Intégration sur le marché du travail	XXX	XXX	X	XXX	X	X
Création d'E	X	X	→	X	X	→
Valorisation de la recherche	→	→	→	→	→	→

Ils sont certes conscients de l'enjeu que la création d'entreprise et la valorisation de la recherche représentent pour leur intégration dans la vie active ; mais, ils préfèrent s'organiser, comme l'illustre la grille ci-après, sous forme d'associations de lauréats par spécialités au lieu de mutualiser leurs efforts en junior entreprise ou en clubs d'étudiants entrepreneurs.

Nature de regroupement des étudiants

Universités / Regroupement des étudiants	U1	U2	U3	U4	U5
Associations d'anciens lauréats par spécialité	X	X	X	X	X
Clubs d'Étudiants d'entrepreneurs	→	→	→	→	X
Juniors entreprises	→	→	→	→	→

3.2. Analyse des interactions entre composantes internes et externes

L'interaction Université- Composantes Nationales s'avère peu fructueuse. En dépit de l'ouverture de l'université sur son environnement, cette interaction n'est pas suffisamment mure pour pouvoir essaimer des porteurs de projet universitaires transférables dans des entreprises ou valorisables en création d'entreprise. L'Interaction Université-Tissu industriel est prédominée par les Grandes Entreprises.

Interaction Université- Tissu Industriel

Taille de l'entreprise Critère d'analyse Acteurs		TPE	PME	GE
Expertise : Actions de recherche/développement menée avec	- des Enseignants - des doctorants - des étudiants		X X X	XXX XXX XXX
Participation à la Formation des étudiants	- Conception des filières de formation - Formation des étudiants Visites d'entreprises - Stages / Encadrement des étudiants - Jury soutenances de PFE et de Doctorat		X X X X	XXX XXX XXX XXX
Participation à des Manifestations scientifiques universitaires			X	XXX

La clé en est les Enseignants-Chercheurs qui assurent des prestations de conseil ou d'expertise aux entreprises via des projets de collaboration universitaire ; ou des organismes de consulting externes à l'université ; ou via l'encadrement des PFE des étudiants. Comme en atteste la grille, ci-après, ces entreprises sont plus impliquées dans la formation professionalisante : les écoles de commerces et d'ingénieurs, les licences et masters professionnels. Elles participent à la conception des programmes de formation, interviennent dans la formation des étudiants, accueillent plus facilement des stagiaires, participent à l'encadrement des étudiants et à l'évaluation de leurs PFE.

Interaction Université- Tissu Industriel

Établissement Thématiques	École Ingénieur	FST	FS Filière Professionalisante	ENCG Filière Professionalisante	FSJES Filière Professionalisante	FLSH Filière Professionalisante
Grande Entreprise	XXX	XXX	XX	XXX	XX	XX
Petite et Moyenne Entreprise	X	X	X	X	X	X
Toute petite entreprise						

Ce n'est pas étonnant que l'enseignement et la recherche soient encore orientés vers la grande entreprise alors que les TPE et les PME qui ont le plus besoin des prestations de l'université pour se développer, affichent leur pragmatisme et s'y montrent hermétiques. Si, comme le soulignent VERSTAETE, T. et JOUISSON-LAFITTE, E. (p.83, 2009), « *on accepte l'idée que nos entreprises (Notamment nos PME) doivent entreprendre (ce qui est quand même pas anormal…) encore faut-il leur apporter des étudiants candidats à l'embauche aptes à prendre des initiatives, voire capables de porter pour elle des projets et, minima, sensibilisés à l'entreprise, c'est-à-dire à*

l'action d'entreprendre et à ses résultats ». Encore faut-il que ces entreprises s'impliquent dans la formation des profils entrepreneuriaux.

En ce qui concerne le soutien consenti à l'innovation, l'incubation d'entreprises et l'essaimage, il accuse un déficit en termes de transferts d'activité vers les entreprises et/ou de création d'entreprise innovante. D'après le chiffre avancé par le RMIE en 2008, seules vingt entreprises ont émergé de l'ensemble des universités marocaines ([101]). D'autre part, le soutien réservé à l'accompagnement des porteurs de projets et des créateurs d'entreprise génère lui aussi un déficit en termes de création d'entreprises. Les actions menées par ces structures figurent dans la grille ci-après.

Interaction Université Structures d'appui à la VR et la CE

Organisme / Actions menées	FBPCE	CRI	ANAPEC	R/D Maroc	RMIE	OMPIC
Sensibilisation à la valorisation de la recherche	→	X	→	X	X	X
Sensibilisation à l'entrepreneuriat	X	X	X	X	X	→
Jeux de rôles et des simulations de création d'E	X	→	X	→	X	→
Participation à des manifestations scientifiques	X	X	X	X	X	X
Formations en entrepreneuriat en faveur des enseignants	→	→	X	X	X	X

La majorité de ces actions avantage l'enseignement des sciences et techniques que l'enseignement des SHS comme le montre la grille ci-après.

[101] - Etude menée par l'ANAPEC (2008), « Initiatives emploi », Assises de l'emploi, Commission appui à la création d'entreprise, p. 28, Bouznika.

Interaction Établissement Structures d'appui à la VR et la CE

Organisme / Établissements	FBPCE	CRI	ANAPEC	R/D Maroc	RMIE	OMPIC
4 Écoles d'ingénieurs	xx	x	x	xxx	xxx	xxx
3 Facultés des Sciences et Techniques	xx	x	x	xxx	xxx	xxx
3 Facultés de Sciences	x	x	x	xx	xx	xx
3 Écoles Nationales de Commerce et de Gestion	x	x	x	→	x	x
5 facultés des Sciences Juridiques Économiques et Sociales	x	x	x	→	x	x
3 Facultés des Lettres et Sciences Humaines	x	x	x	→	x	x

3.3 Benchmarking avec six universités étrangères

Les universités étrangères présentent des positionnements entrepreneuriaux relatifs à leur histoire, à leur contexte et à leur stratégie entrepreneuriale qu'on peut récapituler dans la grille ci-après.

Positionnement entrepreneurial des universités ciblées à l'étranger

Universités / Critères d'analyse	Sfax	Sousse	Tunis	Nantes	Metz	Montesquieu Bordeaux IV
Stratégie Universitaire entrepreneuriale	X	X	X	X	X	X
Infrastructure d'accompagnement des porteurs de projets : Incubateurs et pépinières	X	X	X	X	X	X
Institutionnalisation des relations avec les structures de valorisation de la recherche et d'appui à la création d'entreprise	X	X	X	X	X	X
Sensibilisation à la Valorisation de la recherche dans les cursus de formation	→	→	→	→	→	X
Sensibilisation à la Création d'entreprise dans les cursus de formation	X	X	X	→	→	X
Mise en place des juniors entreprises ou des clubs d'étudiants entrepreneurs	→	→	→	→	→	→

En phase d'intégration,

- les universités françaises disposent de l'infrastructure nécessaire pour incuber les projets essaimés.

- Les structures d'appui à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise constituent un appui décisif dans la sensibilisation, la formation, l'accompagnement et le conseil des porteurs de projets universitaires.
- Excepté l'université de Bordeaux, les actions entrepreneuriales identifiées s'apparentent à l'esprit d'entreprendre plutôt qu'à celui de création d'entreprise. L'enseignement de la valorisation de la recherche et la création d'entreprise n'est que rarement intégré dans les cursus de formation. Ils sont plutôt dispensés dans les doctoriales et relèvent du ressort de la cellule de valorisation de la recherche rattachée à la présidence.
- L'organisation des étudiants, sous forme de juniors entreprises ou des clubs entrepreneurs, est une pratique rare.

A la différence des universités françaises, les universités tunisiennes ont fondé la particularité de leur positionnement entrepreneurial sur la création d'entreprise. Elles se positionnent en phase d'institutionnalisation.

- Elles disposent de l'infrastructure nécessaire à l'incubation et l'accompagnement des porteurs de projets qui est en cours de maturation
- Elles interagissent avec des structures d'appui à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise pour la promotion de l'entrepreneuriat et l'accompagnement des porteurs de projets.
- La généralisation de la sensibilisation à l'entrepreneuriat à toutes les filières de formation est presque un pas franchi, qu'il s'agisse des licences ou des masters. Cet enseignement couvre différentes dimensions: sensibilisation à l'entrepreneuriat, recherche en entrepreneuriat et formation des cadres pouvant travailler dans ce domaine. Néanmoins, elles laissent entrevoir la marginalisation de l'enseignement de la valorisation de la recherche.
- L'organisation des étudiants en juniors d'entreprises ou en clubs d'entrepreneurs est un phénomène qui n'est pas encore généralisé dans toutes les universités.

Somme toute, le questionnement du positionnement de l'université marocaine à travers la matrice « IM-DSM », sa comparaison avec des universités étrangères et son interprétation via le modèle des « 3I » situent les cinq universités marocaines en phase d'initialisation.

● Certes ces université présentent, d'un côté, un fort potentiel de valorisation de la recherche et de création d'entreprise ; et de l'autre, des résultats médiocres en commercialisation des transferts des activités vers les entreprises et en création d'entreprise pour contribuer au développement local et ou national.

● L'institutionnalisation des actions et des structures qui visent la valorisation de la recherche et la création d'entreprise, en partenariat avec le tissu industriel, les acteurs internationaux, demeure légère et ponctuelle.

● L'absence d'une stratégie en matière de valorisation de la recherche et de création d'entreprise, clairement établie, dont la finalité est la participation concrète au développement local et national ; et ce, en interaction avec des partenaires au niveau international.

Conclusions

Concernant l'approche systémique adoptée : la matrice « IM-DSM » s'est révélée un excellent outil de modélisation de la complexité du positionnement des cinq universités. Cette modélisation foisonne de possibilités d'interprétation que nous avons canalisées dans l'analyse de la structure entrepreneuriale et la promotion de la culture entrepreneuriale dans les dites universités, en les comparant avec celles de six universités étrangères. La grille d'analyse que nous offre le Modèle « 3I » nous a permis d'identifier, en conséquence, le positionnement en phase d'initialisation des cinq universités.

Concernant l'étude sectorielle : rappelons que ce que nous avons privilégié dans cette modélisation c'est l'interprétation du comportement des cinq universités en matière de sensibilisation à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise à un moment donné. Nous convenons donc que cette modélisation n'est pas

unique ; qu'elle est relative à notre projet d'intervention ; et percevons aussi ces universités dans leur relation fonctionnelle avec leur environnement, sans chercher à établir une image fidèle de leur structure interne qui se transforme en permanence. Nous avons construit notre représentation sur la base de quelques éléments que nous avons tenus pour pertinents, relativement à la période de recueil des informations liées aux universités (2007-2008) et aux composantes de l'environnement (2008-2010) ; et excluons l'illusion d'un quelconque recensement exhaustif de ces éléments à considérer. Mais nous venons vers les décideurs avec des constats utiles à un coût de réalisation intéressant.

Concernant l'évaluation du positionnement entrepreneurial de l'Université marocaine : nous ne pouvons que constater un contraste important entre les intentions et les réalisations. Le positionnement de la très grande majorité des initiatives prises depuis dix ans dans ce qu'il est convenu d'appeler « une phase d'initialisation », est loin de rapprocher effectivement la recherche scientifique du domaine de l'entreprise et de conforter sa place en tant que ressort du développement économique, social et technologique du Maroc.

Recadrer la situation des cinq universités en vue de les faire évoluer vers la phase d'institutionnalisation suppose au moins cinq actions :

1. **L'intégration de l'apprentissage entrepreneurial dans la formation scientifique** des étudiants marocains peut représenter un effet de transdisciplinarité et surtout représenter un avantage concurrentiel futur déterminant dans la valorisation du capital intellectuel issu des centres de recherche au Maroc. Le jeune scientifique marocain devrait rencontrer les enjeux économiques, sociétaux de la recherche le plus en amont possible et tout au long de son parcours universitaire. La question « à quoi cela peut-il servir au quotidien ? » doit devenir un leitmotiv. Les questions de « développement » et les dimensions « recherches appliquées » ou « recherches action » devraient pouvoir trouver une place dans l'enseignement doctrinal. Le développement de son autonomie via la création des juniors entreprises ou des clubs d'entrepreneurs seraient alors des compléments logiques pour les étudiants. Cela revient, d'une part, à généraliser l'enseignement de la sensibilisation à la création d'entreprise et celui de la valorisation de la recherche au moins dans les masters et les doctoriales. D'autres parts, il importe de former des ressources humaines pour prendre en charge ces modules d'un point de vue administratif et pédagogique. Autrement dit, il s'agit de mettre en place des formations des cadres spécialisés et des chercheurs en entrepreneuriat et innovation pour consolider l'université et l'environnement de la valorisation de la recherche et la création d'entreprise par les compétences nécessaires.
2. Le développement de l'esprit d'application et de valorisation doit bien sûr s'accompagner de **structures d'appui à la valorisation de la recherche et la création d'entreprise**. Ces structures doivent quitter la notion de « guichet unique de service » pour prendre plus directement en charge la partie financement.
   Le développement de « Business Angels » qui manifesteraient une certaine prédisposition à contribuer davantage à la sensibilisation des étudiants et à la première valorisation de certaines recherches peut également être utile. Cela permettrait de consolider le lien entre application et valorisation d'une idée ou d'une recherche innovante. Viendrait alors plus logiquement l'aide à la création d'entreprises en elles-mêmes. Il y a aujourd'hui un trop grand gap entre la sortie des études et l'ouverture d'une PME. Le plan de développement 2009-2012 (ANAPEC-2008), laisse entrevoir la mise en place d'un module de sensibilisation à l'entrepreneuriat en collaboration avec le Centre des Jeunes Dirigeants (CJD), la Confédération Général des Entreprises au Maroc (CGEM), l'Association des Femmes Chef d'entreprise au Maroc (AFEM), les universités, l'Agence Nationale des PME (ANPME), des organismes de formation professionnelle. Ce module peut être implanté progressivement dans les établissements d'enseignement et de formation qui seraient désireux de l'inclure dans leur cursus de formation. La CGEM a créé, en 2009, une commission « innovation et relations avec les universités » dont certaines de ses actions visent le renforcement de l'esprit entrepreneurial et la promotion de l'innovation. Par ailleurs, l'un des objectifs actuels de l'OMPIC ([102]) vise justement la promotion de la propriété industrielle aux différents établissements de l'université par la

[102] - Atelier de réflexion, « Pédagogie de l'Entrepreneuriat et Réforme Universitaire », Mohamed, ABED, « Coopération Université - OMPIC », 26ème Congrès de l'AIPU 2010, « Réforme Universitaire et Changements Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur », 17-21 mai 2010, Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohammed V- Souisi.

conception d'un module d'enseignement transversal en la matière au profit des étudiants de l'université et la participation à la réussite de la mission de l'incubateur de l'université.

3. Plus surement encore, des liens durables, des tables ouvertes de rencontres et **l'intégration beaucoup plus volontaire de l'Université avec les services de R&D des entreprises et des organismes d'Etat** soutiendraient ces actions ponctuelles dans le cadre d'une stratégie universitaire entrepreneuriale plus durable. Cela permettrait sans doute de matérialiser effectivement le partenariat « Université -Public- Privé » en faveur d'une université entrepreneuriale marocaine.
4. **Associer des partenaires internationaux** à cette stratégie serait un appoint qui permettrait l'échange d'expérience et le transfert des compétences entre universités.

5. On le comprend **seule une stratégie entrepreneuriale systémique à l'échelle de l'Université voire sur des cycles pédagogiques plus larges** permettrait d'intégrer la sensibilisation des étudiants. Le développement d'activités de valorisation, puis des appuis ponctuels à de premières expériences économiques progressives. Le développement de l'entreprenariat dans l'université pose la question fondamentale des rapports entre la Science et l'argent mais elle est un axe concret de valorisation et de légitimité de l'Université au cœur même des évolutions de la société marocaine. C'est peut être un excellent axe de travail que de tenter de dynamiser, d'enrichir - sur ces questions pratiques - les interactions entre la Présidence des Universités et les différents établissements de l'Université, les liens inter-établissements, ou plus simplement entre le dialogue entre départements d'un même établissement. La création de structures d'appui à la valorisation de la recherche et la création d'entreprises dépassent donc l'aide ponctuelle aux étudiants pour devenir l'opportunité d'une découverte croisée du potentiel extraordinaire du partenariat au sein même du monde universitaire. Puis viendra toute la puissance des partenaires internationaux.

Somme toute, le devenir du positionnement entrepreneurial de l'université marocaine dépend donc de la volonté des décideurs au sein de l'Université ; du potentiel et de l'intérêt du corps professoral pour la promotion de ce type d'enseignement ; de l'intégration de ces questions de valorisation dans la motivation des étudiants et de l'implication des acteurs socio-économiques dans ces actions.

Bibliographie

BURTON R. C. (1998), *Crating entrepreneurail Universities*, London Pergamon Press.

GUERRAOUI D., AFFYA N. (2009), *L'élite économique marocaine. Etude sur la nouvelle génération des entrepreneurs*, l'Harmattan.

SCHMIT, C. (2008), *Université et Entrepreneuriat*, Tome 2, Presses universitaires de Nancy.

SCHMIT, C. (2005), *Université et Entrepreneuriat, Une relation en quête de sens*, Tome 1, L'harmattan.

VERSTAETE, T. ; JOUISSON-LAFITTE, E. (2009), *Business Model pour entreprendre, le modèle GRP : Théorie et pratique*, Groupe de boeck.

10ème Congrès de l'AIREPME CIEFPME 2010, « *Interdisciplinarité de la recherche en entrepreneuriat et de la recherche en PME* », Bordeaux, 27, 28 et 29 octobre 2010.

26ème Congrès de l'AIPU, « Réforme Universitaire et Changements Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur », 17-21 mai 2010, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Mohammed V-Souisi.

6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat et l'Innovation, *« Entreprendre et Innover dans une économie de la connaissance »*, Sophia Antipolis, du 19 au 21 novembre 2009.

Agence Nationale pour l'Emploi et les Compétences (Etude menée en 2008), « Initiatives emploi », Assises de l'emploi, Commission appui à la création d'entreprise, Bouznika.

ANAPEC, Plan de développement 2009-2012, (version novembre 2008).

« Entrepreneuriat et création d'entreprise ; Expériences de l'université de Sousse » (2008), document *électronique.*

BENAMMAR Ghrib S., ALLOUCH B., BELCADHI M, RIADH E. (2008), « Formation transversale à l'entrepreneuriat proposée par l'Université Virtuelle de Tunis », *1ère Conférence Internationale CE&CE*, Monastir, 27-30 mars.

BENHDIA H. (2010), « Pour une université innovante et entrepreneuriale ; un exemple de processus d'apprentissage en émergence : l'université de Sfax », *document électronique.*

BOURGEAULT G. (2003), « L'université aujourd'hui, comme hier ? Le regard d'Emmanuel Kant sur L'université…200 ans plus tard», *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol XXIX, p.237 à 252.

BURTON C. (2001), « l'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite », *Gestion de l'enseignement supérieur. Enseignement et Compétences, Volume 13, n°2 OCED*.

CLERGEAU, C. et SCHIEB-BIENFAIT, N. (2005), « Université et entrepreneuriat Comment créer une cellule ressources dédiées à l'entrepreneuriat », *Gérer et comprendre, n°79*.

CROW, Michael M. (2008), « La nouvelle Université Américaine et l'esprit entrepreneurial universitaire. La redéfinition de l'excellence, de l'accès et de l'impact pour l'enseignement supérieur public », *Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Paris, France, document électronique*

GJEDING Allan N., WILDEROM Celeste P.M, CAMERON Shona, TAYLOR Adam, SCHENERT Klaus-Joachim (2006), « L'université entrepreneuriale : vingt pratique distinctives », *Revue de Gestion de l'enseignement supérieur*.

RUSSON C.H. et D. LEEMANS, BREPOELS (2002-2006), Modéliser une organisation avec la matrice « IM-DSM », Matrice Itérative permettant la conception d'une modélisation en neuf étapes, Ifeas Paris. www.ifeas.eu

RUSSON C.H. et C. LALONDE et all. (2011), référentiel CPMC en conduite du changement, Université Laval Québec / IFEAS Québec Europe. Edition IFEAS. www.thebookedition.com

MEZGHANI L., BELHAJ M., (2008) ; « Projet intégré : Culture Entrepreneuriale Création d'Entreprises », *1ère Conférence Internationale CE&CE*, Monastir, 27-30 mars.

Réforme universitaire (2000), dahir n°1- 00 -199 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi n°01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur.

SCHMIT C. et BAYAD M. (2001), Université et entrepreneuriat, *document électronique.*

SMILOR Raymond W., DIETRICH Glenn B., GIBSON David V., (1993), « L'université entrepreneuriale : le rôle de l'enseignement supérieur américain dans la commercialisation de la technologie et le développement économique », *Revue Internationale des Sciences Sociales n°135*, p.(3-14).

VERSTRAETE T. (2000), Les universités et l'entrepreneuriat, *Document électronique*.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, enjeu de la société

université, reproduction, inégalité

L'université lieu de reproduction de l'inégalité sociale : le cas ENA en France

Odnor , Jean, Paris 8 (France)

Résumé

Chaque année des agrégés en philosophie quittent les bancs de l'enseignement et de la recherche pour la haute fonction publique mais en faisant souvent un détour par la science politique. Une proportion assez large des cadres de la fonction publique et du secteur privé est marqué en France par des « expériences socialisatrices communes qui leurs assurent une vision du monde uniforme, une grande compétence et le sens aigu d'une efficacité politiquement neutre ». On parle ainsi de continuité de l'Etat car ils sont avant tout les serviteurs de l'Etat. Par ce constat on pourrait se demander si on ne reconnait pas la faillite de l'université, c'est-à-dire la faillite d'une université qui gomme les différences sociales et qui assurent la réussite de tous par justement le principe d'égalité des chances. Les grandes écoles sont les fiefs de la classe dominante. Les grandes écoles sélectionnent les candidats sur un savoir scolaire et culturel que l'on acquiert « via la famille ». On est face à un système basé sur le mérite. Comme le laisse bien entendre ces chiffres. Une enquête récente montre que 72% des étudiants de science politique ont des parents qui appartiennent à la catégorie « cadre et profession intellectuelle supérieure» à cela s'ajoute 3% d'enfant de chef d'entreprise et 11% issu de commerçant. Ne reste en effet que 3% d'élève issu des classes moyennes et en dessous. Les étudiants sont formatés tout au long de leurs parcours universitaires. Leurs socialisation se fait du concours au choix des corps à la sortie de l'ENA. La formation de l'ENA est située dans un parcours scolaire parsemé d'institution différente mais qui se complète et s'inscrive dans une continuité.

Cette analyse nous pousse à nous questionner sur le vrai rôle de l'université et sur les attentes qu'on peut se fixer. L'université a-t-elle comme rôle la sélection des étudiants, avec le risque d'élitisme, ou l'accueil du plus grand nombre avec le risque du nivellement ? L'université est faite pour former les personnes selon l'état de la société présente ou de celle qui est à venir ? Ces deux questions ouvrent la voix à de nombreuses autres questions qui ne peuvent trouver de réponses satisfaisantes que par l'approfondissement d'une analyse et d'une enquête sérieuse.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de savoir

construire, compétences, complexité

Des études de cas à granularité variable : savoir agir pour mieux soutenir

Rocheleau, Johanne, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada); Dessureault, Danny, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

Depuis quelques années, un certain nombre d'ordres professionnels au Québec ont précisé et défini des compétences disciplinaires qui doivent être acquises par les futurs professionnels pendant leur formation. Ces nouvelles exigences engendrent une réflexion et un questionnement à l'égard des programmes de formation universitaire. Cette démarche réflexive a amené plusieurs disciplines à passer d'un mode d'apprentissage par objectifs à un mode d'apprentissage par compétences. Dès lors, deux questions se posent : comment développer, dès le début de la formation, ces compétences professionnelles? Et surtout, comment les évaluer? Le Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et le Vice-rectorat aux études de premier cycle et au soutien académique ont développé un outil pédagogique fort intéressant pour être en mesure d'évaluer lesdites compétences : les études de cas à granularité variable. Cette communication vise à présenter ces études de cas qui s'articulent selon deux paramètres : la durée et la complexité. Il s'agit de travaux individuels ou d'équipe qui s'inscrivent dans une approche-programme et qui visent à soutenir le développement de compétences professionnelles. Tour à tour seront présentées les études de cas à granularité variable allant des plus simples au plus complexes (mini-études de cas, études de cas appliquées, études de cas hybride, études de cas complexes et méthode de recherche) ainsi que les éléments devant les constituer (finalité, public cible, mode d'évaluation, consignes, etc.). De plus, nous verrons comment ces études de cas ont permis à d'autres disciplines de s'approprier cet outil et de le personnaliser pour satisfaire leurs besoins de formation. De toutes ces interactions découlent des modèles génériques que nous sommes fiers d'offrir en partage à toute la communauté universitaire (www.uqtr.ca/enseigner/apte sous télécharge-ments). Ceux-ci s'inscrivent dans la Méthode @pte (accompagnement pédagogique en technologie éducative) développée à l'UQTR.

Introduction

Depuis quelques années, nous constatons un changement paradigmatique pédagogique dans les programmes d'études professionnalisants. Les programmes d'études par objectifs sont critiqués. On leur reproche une vision morcelée de l'acte professionnel davantage centrée sur les différentes disciplines constituantes. Ils ne permettraient pas de développer des compétences, mais encourageraient la compartimentation des savoirs sans possibilité de les mobiliser dans un savoir-agir professionnel (Boutin, 2004; Martinet et al., 2001; Perrenoud, 1999). Ces savoirs acquis en classe évacuent la dimension culturelle et sociale de la profession (Martinet et al, 2001).

Partout les programmes d'études sont révisés afin d'intégrer une approche par compétences correspondant mieux aux attentes des ordres professionnels ou du marché de l'emploi, que ce soit dans le but d'une normalisation de l'acte professionnel ou de développement professionnel continu. Tardif (2006, p. 22) définit une compétence comme étant « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Une approche pédagogique fondée sur le développement de compétences implique la création de dispositifs de formation et d'évaluation qui changent le rôle de l'enseignant, les pratiques pédagogiques et la nature du cursus de formation.

Dans cet article, nous relaterons d'abord le contexte du développement de l'un de ces dispositifs, les études de cas à granularité variable, et nous décrirons succinctement le contenu et la finalité de chacune. Nous verrons ensuite comment nous les avons adaptées pour dégager un modèle générique pouvant servir à d'autres programmes d'études.

Le contexte

Le Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières s'inscrit dans ce mouvement en adoptant une approche par compétences. Afin d'y parvenir, un processus en quatre étapes a été planifié pour passer d'un programme de formation professionnelle basé sur des objectifs à un programme de formation par compétences. Ce processus regroupait à la fois les professeurs réguliers et les chargés de cours du département et s'est échelonné sur près de deux années.

La première étape fut l'appropriation des six compétences professionnelles exigées par l'Ordre professionnel des psychoéducateurs du Québec (2003; 2010) durant la formation en psychoéducation. L'acquisition de ces compétences vise à préparer le futur professionnel à exercer des activités réservées, définies par la loi. Chaque compétence se décline entre cinq et 12 éléments de compétences. Ces six compétences sont :

1- évaluer la situation de manière rigoureuse et en accord avec le mandat reçu,

2- déterminer, en accord avec le mandat reçu, un plan ou un programme d'intervention, préventif ou réadaptatif, pour une personne, un groupe, une famille ou une organisation,

3- assurer la mise en place du plan ou du programme d'intervention et de ses modalités spécifiques, auprès de la personne et de son entourage, du groupe, de la famille ou de l'organisation,

4- soutenir, conseiller ou assister la personne, le groupe, la famille ou l'organisation dans sa démarche d'adaptation à son environnement,

5- agir dans son rôle-conseil auprès d'autres acteurs, et

6- gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, en conformité avec les normes en vigueur. Par une série d'échanges et de discussions, l'appropriation a permis d'élaborer une compréhension commune des compétences et de leurs éléments.

Ces compétences attendues ont amené le corps professoral à convenir d'un objectif concerté de formation du futur professionnel en répondant à la question suivante : quel psychoéducateur voulons-nous former?

La deuxième étape consistait à déterminer, à la fin de chaque année de formation, le niveau d'acquisition des compétences des étudiants. À titre d'exemple, ils doivent, à la fin de sa première année de formation, « maîtriser » les éléments 1, 2 et 4 de la première compétence. La troisième étape visait à déterminer, pour chacun des cours du programme, les compétences à acquérir. Cette étape a permis d'éliminer les redondances ou d'ajouter de nouveaux contenus afin d'intégrer l'ensemble des compétences. Cette révision systématique des contenus a favorisé une plus grande continuité dans l'acquisition des compétences à l'intérieur de la grille de cheminement de l'étudiant. La quatrième étape a servi à mettre en place de nouvelles méthodes pédagogiques et des modalités d'évaluation correspondant à la philosophie d'une approche par compétences. Puisque la profession de psychoéducateur consiste, dans ses grandes lignes, à évaluer les besoins de la personne, à déterminer les objectifs de réadaptation et à élaborer un plan d'intervention, l'étude de cas nous est apparue comme étant la stratégie pédagogique à privilégier. Nous avons donc élaboré des études de cas à granularité variable.

Les fondements

Dans le programme de formation à l'enseignement du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Martinet et al. (2001) mentionnent que les « […] contenus disciplinaires doivent être réinterprétés à partir de critères de profondeur, d'étendue et de pertinence ». Prégent et al. (2009, p. 75) ajoutent que les compétences doivent être acquises et évaluées dans une situation authentique qui est issue de la réalité du monde du travail « où se retrouvent un ensemble de phénomènes ou d'événements demandant une compréhension plus approfondie, des explications supplémentaires et parfois même une résolution ». Ces critères et conditions ont inspiré le développement des études de cas à granularité variable. Une question fondamentale est au centre de nos préoccupations : comment peut-on, dès le début de la formation et tout au long du cursus universitaire, amener les étudiants à développer une attitude professionnelle s'appuyant sur des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être afin de démontrer des savoirs agir en situation authentique?

La réponse s'est imposée lors d'une discussion au cours de laquelle nous avons examiné les besoins croissants des étudiants depuis la première année du baccalauréat jusqu'à la fin du 2e cycle universitaire. Il apparaissait essentiel que les étudiants puissent, dès le début de leur formation, percevoir ce qu'implique la profession de psychoéducateur, afin de valider leur orientation professionnelle et de mettre en pratique les compétences qu'ils développent progressivement jusqu'à la fin de leurs études. En examinant les programmes d'études, on a pu dégager que la durée et la complexité des activités de formation en situation authentique nous permettaient de satisfaire les critères de profondeur, d'étendue et de pertinence évoqués par Martinet et al. (2001). Si la contextualisation en situation authentique s'est avérée le principe de base pour la création des dispositifs de formation, les critères de durée et de complexité croissantes ont été retenus pour développer des activités d'apprentissage et d'évaluation.

Afin que les études de cas correspondent aux besoins des professeurs et chargés de cours en psychoéducation, nous avons tenu des journées d'étude au cours desquelles nous avons échangé sur les pratiques individuelles afin d'en tirer des constats et de mieux cerner les besoins des étudiants lors des différentes étapes de formation.

Pour élaborer les études de cas à granularité variable, il nous fallait tenir compte, en plus de la durée et de la complexité de chacune, de leur finalité pédagogique, du public cible, du mode d'évaluation, des caractéristiques de chacune, des ressources mobilisées par l'étudiant, de son implication réflexive et des consignes s'y rattachant. Nous avons dégagé cinq types d'études de cas (figure 1) : la mini-étude de cas (vignette), l'étude de cas appliquée, l'étude de cas hybride, l'étude de cas complexe et l'étude de cas en tant que méthode de recherche.

La mini-étude de cas (vignette) est utilisée dès le début et tout au long de la formation. D'une durée d'environ 15 minutes, elle peut servir d'amorce, d'un retour sur la matière ou de question d'examen. Elle peut être matière à évaluation formative ou sommative. Elle se concentre sur un ou deux éléments du cas, sans le traiter dans sa

totalité. Pour l'étudiant, il s'agit de démontrer sa compréhension du cas, d'en dégager les concepts importants, de définir sommairement la démarche à adopter dans ce cas ou de porter un jugement critique. Inspiré de faits réels, le cas peut être élaboré rapidement. On fait appel au savoir factuel et au jugement de l'étudiant tout en le familiarisant avec sa profession future.

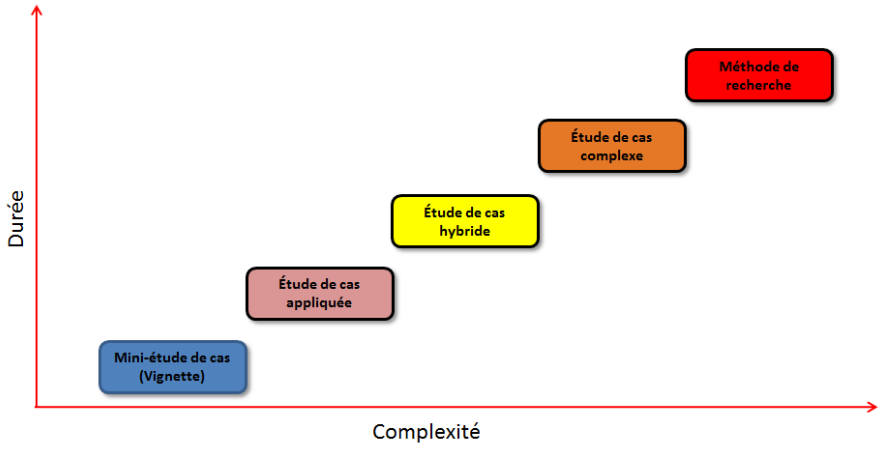


Figure 18 - La progression des études de cas selon leur durée et leur complexité

L'étude de cas appliquée consiste en un travail individuel ou un examen réalisé par l'étudiant dans un but d'évaluation sommative. D'une durée de 90 minutes, elle fait appel à une canalisation des savoirs factuels et du savoir-faire qui implique le jugement. Elle s'adresse aux étudiants depuis la seconde année du baccalauréat. Pour l'enseignant, le cas doit être solidement bâti et peut mener à plusieurs solutions. Des consignes générales sont données au début de l'exercice alors que des consignes spécifiques sont émises au fur et à mesure qu'elles s'appliquent.

L'étude de cas hybride est une simulation qui se fait en équipe et qui peut s'étaler sur plusieurs semaines. Elle vise l'investigation, la récapitulation ou le développement de la créativité et suscite une implication soutenue de l'étudiant. Elle vise la mobilisation des savoirs factuels, du savoir-faire et du savoir-être et favorise le développement d'habiletés de communication. L'évaluation formative vise à encadrer le développement des compétences. Elle fait appel à plus de matériel didactique et inclut d'autres formules pédagogiques. Pour l'enseignant, elle exige une bonne capacité d'animation, de gestion du temps et d'encadrement. Des consignes précises décrivent le scénario, les rôles de chacun et les méthodes et activités pédagogiques utilisées. Elles sont communiquées au début de l'activité et rappelées à chaque étape.

L'étude de cas complexe peut se réaliser individuellement ou en équipe dans une situation authentique depuis la seconde année du baccalauréat ou à la maîtrise. Elle inclut des fausses pistes et des bruits de communication qui feront appel au discernement de l'étudiant. Elle s'étale sur un trimestre et fait l'objet d'une évaluation sommative, car elle vise l'évaluation de la compétence et des habiletés de collaboration nécessaires à l'exercice profes-sionnel. Elle s'adresse à des étudiants qui documentent un cas et exige une implication soutenue de leur part en plus d'une bonne dose d'autonomie. Elle peut inclure d'autres méthodes pédagogiques pour contribuer au développe-ment de compétences professionnelles, d'habilités de communication, de collaboration et de vulgarisation. Le professeur est alors un guide qui accompagne les étudiants.

L'étude de cas en tant que méthode de recherche qualitative vise à étudier un phénomène spécifique tel qu'un évènement, un individu ou un groupe social. Elle s'appuie sur des observations qui émanent de l'environnement et qui sont obtenues de différentes sources : observations participantes, entrevues, données historiques ou narratives, etc. Cette méthode de recherche permet l'émergence d'hypothèses de travail par l'étude des données dans la perspective d'accroître la connaissance du phénomène étudié (Willis, 2007). Vue sous cet angle, l'étude de cas est tout indiquée comme méthode de recherche dans le cadre d'études supérieures, et plus particulièrement dans les programmes professionnalisants. Elle encadre l'organisation du travail de recherche

pour toute sa durée, la compilation et l'analyse des données. Elle permet à l'étudiant gradué, comme acteur central de sa démarche, de développer une rigueur lors de la cueillette des données, de faire preuve de raisonnement inductif pour générer des hypothèses de travail, dégager des éléments, processus ou lignes directrices afin de produire une connaissance plus fine sur un sujet donné tout en consolidant ses propres compétences professionnelles et en contribuant à l'avancement de la profession. Le professeur devient un mentor qui encadre et fournit des balises à l'étudiant.

Des gabarits génériques ont été conçus pour aider les professeurs et les chargés de cours à rédiger leurs études de cas tout en fournissant aux étudiants les consignes appropriées. Des exemples pour chaque type d'étude de cas ont été conçus, sauf pour l'étude de cas en tant que méthode de recherche. À titre d'exemple, les tableaux 1et 2 présentent le gabarit et l'exemple de la mini-étude de cas (vignette).

Tableau 4 - Consignes pour la mini-étude de cas
(Rocheleau et Dessureault, 2011, p. 5-7)

Durée	De 15 à 30 minutes
Finalité	La mini-étude de cas (vignette) peut servir : • d'amorce pour aborder un nouveau contenu afin d'évaluer les connaissances globales des étudiants sur un contenu donné; • de retour sur la matière afin d'évaluer : 1) les connaissances acquises 2) le niveau de complexité de ces connaissances et 3) les connaissances à acquérir; • de question ouverte dans un examen.
Public cible	Pour sa légèreté et sa spontanéité, la mini-étude de cas peut être utilisée à tout moment pendant les études de premier cycle et à l'occasion pour introduire une nouvelle notion aux cycles supérieurs.
Consignes au professeur	Choisir l'un ou l'autre des trois volets de l'étude de cas à traiter : • démontrer sa compréhension du cas; • élaborer sommairement une démarche d'intervention; • porter un jugement critique sur le processus. Élaborez votre cas en vous servant d'exemples de l'actualité (une enfant séquestrée et maltraitée), d'un film que tout le monde a vu (p. ex., *Crazy*), de la biographie d'une personne célèbre et décédée (Marilyn Monroe) ou d'un cas réel dont les renseignements personnels ont été retirés. Identifiez l'objectif à atteindre ou la compétence spécifique que vous souhaitez que les étudiants développent et élaborez la consigne que vous communiquerez aux étudiants avant la lecture du cas. Vous pouvez vous inspirer de la consigne ci-dessous ou encore des exemples de questions élaborées pour chacun des trois volets de l'étude de cas. Que ce soit en classe ou en ligne, assurez-vous de donner une rétroaction aux étudiants afin qu'ils puissent s'autoévaluer.

Consignes à l'étudiant	Par exemple : À partir du cas suivant (texte, film, journal, etc.), indiquez-moi quel facteur de risque est à considérer de manière primordiale et expliquez votre raisonnement par écrit en 10 lignes ou 100 mots, sur une feuille de cartable, et en 10 minutes. Déposez ensuite votre feuille sur le coin du bureau, à l'envers. Assurez-vous d'inscrire votre nom. À partir du cas suivant (texte, film, journal, etc.), imaginez que vous êtes l'intervenant qui a reçu ce coup de fil et décrivez quelles seraient les trois premières questions à poser à cet homme. Notez-les dans votre journal de bord et comparez vos réponses avec celles de vos collègues dans le portfolio électronique.
1. Démontrer sa compréhension du cas	
Exemples de questions 1. Quels sont les concepts fondamentaux dont il faut tenir compte dans ce cas? 2. Comment puis-je interpréter ces données? 3. Est-ce que les données fournies me permettent de relier ce cas à une problématique spécifique? 4. Quelles sont les capacités et les difficultés d'adaptation présentées par la personne? 5. Quelles sont les capacités relationnelles de la personne?	
2. Définir sommairement la démarche d'intervention, le plan d'intervention ou toute autre action professionnelle	
Exemples de questions 1. Quels sont les besoins de la personne? 2. Quels sont les objectifs poursuivis pour cette personne qui vont favoriser son adaptation? 3. Quels sont les moyens à privilégier pour favoriser l'atteinte des objectifs? 4. Quelle serait la durée de la prestation de services?	
3. Porter un jugement critique sur le processus	
Exemples de questions A. Quelles sont les informations manquantes pour raffiner la synthèse du cas de même que l'élaboration du plan d'intervention? B. Quelles seraient les sources d'informations à privilégier ou à consulter? C. Est-ce que les informations obtenues sont valides et pertinentes en regard du cas à l'étude?	

Tableau 5 - Une mini-étude de cas (vignette)

La semaine dernière, j'ai reçu un appel téléphonique d'un homme âgé de 67 ans. Il avait cessé de jouer au Casino il y a 8 ans, après 4 thérapies et la perte de 300 000$, la perte de sa maison, la perte de sa voiture, le départ de son épouse et le fait que ses enfants ne voulaient plus lui parler. Mais voilà que le goût de rejouer lui avait repris; c'était plus fort que tout. Monsieur ne m'appelait pas pour me dire qu'il voulait rejouer, mais bien pour me dire que s'il retournait au Casino, il se suiciderait. Monsieur m'a dit qu'il n'avait plus rien à perdre et qu'il se posait des questions sur son existence actuelle. Il m'a dit qu'il était né dans la marmite du jeu, puisque tout jeune, son père l'emmenait parier aux courses de chevaux. De plus, sa mère jouait constamment avec appareil de poker. Son frère avait lui aussi tout perdu et sa sœur s'était suicidée après avoir tout perdu. (Mini-étude fournie par André Plamondon, Département de psychoéducation)
Selon vous, pour quel problème doit-on mettre en place les premières mesures pour venir en aide à Monsieur? De quelles mesures s'agit-il?

Généralisation

D'autres professeurs ont manifesté leur intérêt pour utiliser ces études de cas. C'est le cas, entre autres, d'une professeure en ergothérapie dont les cours s'inscrivent aussi dans une approche par compétences. À partir des études de cas développées en psychoéducation, Rocheleau (2011, p. 80) a développé un modèle générique d'études de cas pour l'ergothérapie en tenant compte des spécificités relatives à ce domaine d'études et d'intervention (figure 2).

Ce modèle a été réalisé avec le logiciel de modélisation par objets typés (MOT*) élaboré au centre de recherche LICEF de la Télé-université. Les liens C indiquent qu'un processus ou un concept se compose des éléments ciblés par la flèche. Un lien I/P indique qu'il s'agit d'un intrant ou d'un produit nécessaire à un processus. C'est le sens de la flèche qui indique si un objet est intrant ou produit d'un processus. Un lien R indique qu'un principe régit un processus. Dans la figure 2, on constate que huit tâches sont nécessaires pour résoudre le cas (liens C) :

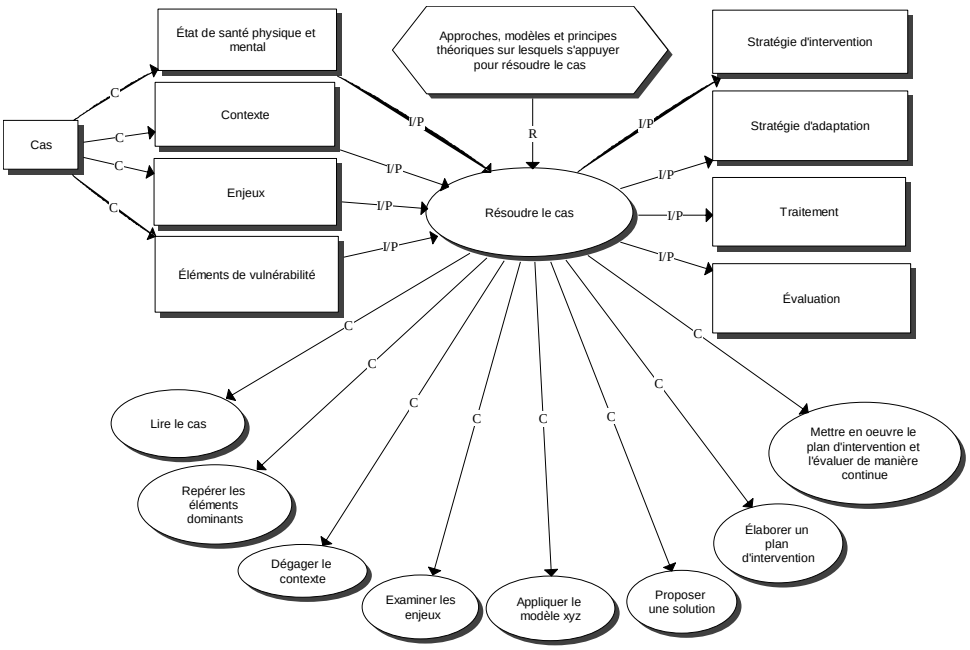


Figure 2 - Modèle générique d'étude de cas pour le cours ERG 6004

1. Lire le cas;
2. Repérer les éléments dominants du cas concernant la santé mentale de la personne et les éléments de vulnérabilité;
3. Dégager le contexte;
4. Examiner les enjeux;
5. Appliquer l'approche d'intervention ou le modèle à l'étude;
6. Proposer une solution;
7. Élaborer un plan d'intervention;
8. Mettre en œuvre le plan d'intervention et l'évaluation de manière continue.

Les étudiantes doivent développer un corpus de connaissances qui se divisent en quatre grandes thématiques qui sont (liens I/P de gauche) :

1. L'état physique et mental de la personne;
2. Le contexte ou milieu de vie de la personne;
3. Les enjeux particuliers du cas;
4. Les éléments de vulnérabilité de la personne.

De la résolution du cas découlent quatre produits (lien I/P de droite) :

1. La stratégie d'intervention;
2. La stratégie d'adaptation;
3. Le traitement;
4. L'évaluation.

Chapeautent le tout les approches, modèles et principes sur lesquels s'appuyer pour résoudre le cas (lien R).

Ce modèle générique peut aussi être étalé sur un continuum en fonction de la durée des études de cas et de leur complexité. Ainsi, pour les étudiantes de première année, on pourra se consacrer à l'apprentissage de contenus disciplinaires alors que pour les niveaux avancés, l'étude de cas pourra être conduite entièrement.

Conclusion

Dans cet article, nous avons expliqué les fondements sur lesquels nous nous sommes penchés pour développer les études de cas à granularité variable, dispositifs pédagogiques visant à soutenir l'apprentissage et l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Les exigences des ordres professionnels et du marché du travail nous ont poussés à placer les étudiants dans des situations authentiques et à développer leurs compétences de manière pertinente et croissante dans des études de cas de plus en plus complexes et durant de plus en plus longtemps. Ces études de cas ont été concrétisées et décrites dans des gabarits qui sont téléchargeables. On y retrouve plusieurs rubriques qui visent à identifier la durée, la finalité, le public cible, les consignes à l'enseignant, les consignes à l'étudiant, des exemples de questions, la description de la démarche et des pistes pour amener les étudiants à poser un jugement critique sur le développement de leurs compétences. Des exemples sont fournis pour chacune de ces rubriques et des cas types y sont présentés. Nous souhaitons que ces études de cas permettent aux professeurs et chargés de cours de développer des savoirs agir pour favoriser les apprentissages professionnels de leurs étudiants.

Références

Boutin Gérald, *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*. Connexions, 2004/1 no81, p. 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025. Consulté le 14 février 2012 à l'adresse http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm

Martinet, A.-M., Raymond, D. Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation.

Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs.* Consulté le 16 mars 2012 : http://www.ordrepsed.qc.ca/~/media/283471B2BA85434A893C6E3A501B11D5.ashx

Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?* Consulté en ligne le 14 février 2012 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: Un défi à relever*. Montréal: Presses internationals Polytechnique.

Rocheleau, J. *La méthode @pte*. Trois-Rivières : UQTR. www.uqtr.ca/enseigner/apte.

Rocheleau, J., Dessureault, D. (2011). Les études de cas à granularité variable. Trois-Rivières : UQTR. www.uqtr.ca/enseigner/apte

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

Willis, J.W. (2007). *Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks : Sage Publications.

* Le logiciel Mot est disponible gratuitement au centre de recherche LICEF.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

recherche-action participative, formation des enseignants-chercheurs et des enseignantes-chercheuses, pédagogie 2.0

Web 2.0 = pédagogie 2.0? Un cours universitaire sous la forme d'une recherche-action participative

Groleau, Audrey, Université Laval (Canada); Fountain, Renée-Marie, Université Laval (Canada)

Résumé

Nous partageons, dans cette communication, l'expérience de recherche et d'apprentissage que nous avons vécue avec vingt-deux autres étudiants et étudiantes dans le cadre d'un cours qui a pris la forme d'une recherche-action participative et qui s'est appuyé sur une approche socioconstructiviste. Le cours, offert à l'hiver 2010, s'adressait à des étudiants et à des étudiantes de deuxième et de troisième cycle universitaire en éducation. Par l'entremise d'une recension et d'une synthèse d'écrits, d'un débat et de réflexions individuelles et collectives, nous avons apporté des éléments de réponse à la question de recherche « est-ce que – et, le cas échéant, comment – les pratiques sociales associées au Web 2.0 nécessitent des ajustements pédagogiques, voire une Pédagogie 2.0? ». Le but de cette communication n'est pas de faire part des résultats de cette recherche (à ce sujet, on pourra consulter un document de soixante-cinq pages co-écrit par les étudiants et les étudiantes qui circule sur Internet), mais bien de discuter de la forme particulière et à notre connaissance inédite que ce cours a prise. Nous avons en effet été invités à prendre en main, collectivement, le déroulement de notre recherche (approfondir la problématique, élaborer une méthodologie, identifier les enjeux, etc.) et à prévoir le fonctionnement du cours (activités à faire en classe, modalités de l'évaluation menant à la note finale obtenue pour le cours, travaux à compléter à la maison, etc.). Nous présentons un tour d'horizon des activités effectuées en classe, des outils qui nous ont permis de travailler en collaboration, de la façon dont nous avons décidé d'être évalués, mais surtout des connaissances, dispositions et habiletés de recherche approfondies dans ce cours ainsi que des difficultés rencontrées et des avantages liés au fait d'avoir suivi un cours « radicalement » constructiviste pendant notre formation à la recherche en éducation. Mots-clés : recherche-action participative, formation des enseignants-chercheurs et des enseignantes-chercheuses, Pédagogie 2.0.

Introduction

Un cours universitaire portant sur les technologies de l'information et de la communication, étant effectué à l'aide de ces technologies et dans le respect de valeurs souvent associées aux technologies libres (en particulier la participation et le partage[103]) et au Web 2.0 : c'est ce que 23 étudiants et étudiantes[104] ont vécu dans le cadre d'un cours de deuxième et de troisième cycle universitaire qui a pris la forme d'une recherche-action participative. Ce cours, intitulé « Web 2.0 = Pédagogie 2.0? », a été offert à l'hiver 2010 à l'Université Laval. Renée-Marie Fountain, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, en assurait la responsabilité. Le but du cours était de permettre aux étudiants et aux étudiantes d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche suivante : « est-ce que – et, le cas échéant, comment – les pratiques sociales associées au Web 2.0 nécessitent des ajustements pédagogiques, voire une Pédagogie 2.0? ». Cette question était, à l'hiver 2010, assez nouvelle, notamment en raison du développement récent des applications Web 2.0[105] et du fait que la notion qu'est la Pédagogie 2.0 était peu conceptualisée à ce moment.

Les personnes inscrites au cours poursuivaient un diplôme d'études supérieures spécialisées, une maitrise ou un doctorat en éducation à l'Université Laval. Alors que certaines d'entre elles se spécialisaient en technologie éducative, d'autres œuvraient dans d'autres branches de l'éducation (adaptation scolaire, didactique des sciences, etc.). Plusieurs personnes inscrites au cours connaissaient peu les technologies de l'information et de la communication.

Le cours avait comme particularité que les étudiants et les étudiantes devaient prendre en main tous ses aspects. Ainsi, les étudiants et les étudiantes ont planifié les activités à effectuer en classe, choisi la façon dont ils allaient être évalués et quels travaux seraient complétés à la maison. De plus, ils ont développé une problématique entourant la question de recherche donnée, mis une méthodologie au point et identifié les enjeux liés au Web 2.0 et à la Pédagogie 2.0 qu'ils souhaitaient explorer. La professeure responsable du cours accompagnait les étudiants et les étudiantes en leur proposant certaines pistes et en les encourageant à approfondir et à nuancer leur réflexion par rapport à la question posée. À notre connaissance, la forme qu'a prise ce cours, c'est-à-dire celle d'une recherche-action participative[106], est rare en éducation supérieure.

Principales activités

Les activités d'apprentissage et de recherche effectuées en classe constituent, en quelque sorte, la méthodologie de la recherche menée par les étudiants et les étudiantes. Il est à noter que la liste de réalisations qui suit n'est pas exhaustive. Les étudiants et les étudiantes ont aussi par exemple pris du temps pour s'approprier les technologies utilisées en classe, pour co-planifier les activités et pour discuter de l'insécurité nécessairement causée par une telle démarche de recherche.

Pendant les premières semaines de la session, les étudiants et les étudiantes se sont penchés sur ce qu'est le Web 2.0. En effet, il leur a semblé incontournable d'explorer ce concept et les enjeux l'entourant afin de bien s'approprier la question de recherche. Ils sont donc partis à la recherche d'articles, de vidéos, d'images, etc.,

[103]. On pourra consulter Daignault (2001 et 2005) au sujet de ces valeurs.

[104]. À partir d'ici, le pronom « nous » sera seulement utilisé lorsqu'il sera question des deux auteures du texte, qui sont respectivement une étudiante qui a suivi le cours et la professeure responsable du cours.

[105]. Pour en savoir plus au sujet du Web 2.0 (incluant les critiques qui lui sont adressées) : http://fr.curriculumforge.org/WeB2. Au sujet de l'utilisation de certaines applications Web 2.0 en éducation, on pourra consulter notamment Parent et Deschênes (2012) et Deschênes (2012). Il est à noter que ces deux auteures ont aussi participé à ce cours-recherche en tant qu'étudiantes (on peut consulter leurs pages personnelles, disponibles à partir de la section « remerciements » de ce texte, pour les contacter).

[106]. Pour en savoir davantage au sujet de la recherche-action participative, on peut consulter la page suivante: http://fr.curriculumforge.org/RechercheActionParticipative.

portant sur le Web 2.0. Chacun d'entre eux a résumé certains de ces documents et a publié ces résumés sur le wiki du cours, de manière à les rendre accessible à tous[107].

Après quelques semaines d'exploration du Web 2.0, ils ont pris la décision de systématiser leur démarche d'appropriation de ce concept afin de ne pas se perdre dans l'énorme quantité d'information existant à son sujet et de s'assurer d'en explorer les aspects qu'ils considéraient être les plus pertinents. Quelques aspects importants liés au Web 2.0 ont donc été identifiés (applications du Web 2.0, apports, finalités, définition et mythes et risques l'entourant), puis des équipes d'environ quatre personnes ont été formées. Chaque équipe a été chargée de se pencher sur un de ces aspects du Web 2.0 et de créer une carte conceptuelle[108] et un texte résumant ses réflexions à son sujet. Les étudiants et les étudiantes ont également émis des commentaires et des suggestions (clarifications à faire, idées pour aller plus loin, etc.) aux membres des autres équipes, tant en ce qui concerne leur carte conceptuelle que leur texte d'équipe. Afin de conclure leur recherche sur le Web 2.0, les étudiants et les étudiantes ont rédigé un texte commun regroupant et synthétisant les textes portant sur les aspects précédemment mentionnés du Web 2.0. Ce texte de 64 pages a été publié sous une licence *Creative Commons*[109] et circule présentement sur Internet[110].

Par la suite, les étudiants et les étudiantes ont commencé un second processus de recherche et de synthèse de documents, mais en s'intéressant cette fois-ci à la Pédagogie 2.0. Les sources d'informations identifiées étaient beaucoup moins nombreuses qu'en ce qui concerne le Web 2.0. Les étudiants et les étudiantes ont constaté que la Pédagogie 2.0 est un concept nouveau qui, au moment où le cours a été suivi, n'avait pas encore été beaucoup documenté[111]. Cette recherche leur a tout de même permis de débuter l'exploration de la notion qu'est la Pédagogie 2.0 et d'amorcer une réflexion à son sujet.

Une fois les concepts que sont le Web 2.0 et la Pédagogie 2.0 clarifiés, les étudiants et les étudiantes se sont sentis prêts à réfléchir de façon plus approfondie à leur question de recherche. Pour ce faire, ils ont entre autres organisé un débat qui leur a permis de se forger des opinions au sujet de la question de recherche[112]. De plus, chaque personne a rédigé un texte individuel d'une quinzaine de pages apportant des éléments de réponse à la question de recherche (il s'agit de l'une des activités d'évaluation liées au cours dont il sera question plus loin).

Au chapitre de la diffusion de cette recherche qui, rappelons-le, a pris la forme d'une recherche-action participative, notons que 8 personnes y ayant participé ont présenté une communication au premier colloque annuel de la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de Université Laval, tenu en 2010. Pendant cette communication, elles ont discuté de la pertinence sociale d'un tel cours. Elles ont aussi présenté une vidéo dans laquelle des étudiants et étudiantes reviennent sur l'expérience qu'ils ont vécue. Un représentant d'un organisme subventionnaire fédéral qui a assisté au colloque et qui avait comme tâche de porter un regard critique sur les communications y étant présentées a qualifié deux communications tenues lors du colloque de remarquables. La communication portant sur le Web 2.0 et la Pédagogie 2.0 était l'une d'entre elles.

---

[107]. On peut retrouver ces résumés sur le wiki du cours : http://fr.curriculumforge.org/Web2P%C3%A9dagogie2Hiv10.

[108]. Pour plus d'information au sujet des cartes conceptuelles, on peut visiter la page suivante : http://fr.curriculumforge.org/CmapTools.

[109]. Afin de mieux comprendre les « nouvelles » licences : http://fr.curriculumforge.org/LicenCes.

[110]. Ce texte est disponible à l'adresse suivante : http://fr.curriculumforge.org/Web2P%C3%A9dagogie2Hiv10?action=AttachFile&do=view&target=texteweb2collectif.pdf.

[111]. Depuis l'hiver 2010, le concept de Pédagogie 2.0 a été davantage documenté. On pourra consulter, à titre d'exemple, les pages suivantes : http://www.sebastienrioux.com/p/pedagogie-20-le-journal.html (blogue) et http://www.pearltrees.com/#/N-fa=2140984&N-reveal=1&Nu=1_120478&N-p=16029187&N-s=1_2221138&N-f=1_2221138 (Pearltrees).

[112]. Ce débat, d'une durée de plus de 1h20, a été enregistré et est disponible à l'adresse suivante : http://www.tuxcafe.org/~renee/web2_hiv2010/debat_ped2_avril210.MP3.

Quelques outils ayant permis aux étudiants et aux étudiantes de travailler en collaboration

Trois outils principaux ont été utilisés dans le cadre du cours : le wiki, les cartes conceptuelles et les applications Web 2.0 qui permettent de rédiger un texte en collaboration en mode synchrone.

Le wiki

Le wiki[113] a permis aux étudiants et aux étudiantes d'échanger, d'organiser leur travail et de le partager avec les autres membres du groupe. Cet outil permet de créer ou de modifier du contenu qui sera visible par tout le monde sur Internet. Ainsi, on peut y publier des textes, des liens vers d'autres pages web, etc. Concrètement, les étudiants et les étudiantes ont créé des pages pour chaque notion explorée[114], ont ajouté certaines de leurs réflexions, des liens vers des textes pertinents, vers des résumés de ces textes rédigés dans le cadre du cours, etc. Autrement dit, le wiki a été le lieu de rassemblement des étudiants et des étudiantes ainsi qu'un outil qui leur a permis d'organiser leurs travaux et leurs réflexions.

Les cartes conceptuelles

CMapTools[115] est un outil qui permet de créer des cartes conceptuelles et d'ajouter des liens vers des sites Internet et vers différents fichiers dans ces cartes conceptuelles. *CMapTools* a été utilisé par les étudiantes et les étudiants inscrits au cours dans le but de mettre en forme une représentation visuelle et synthétique des principaux éléments de leur réflexion en ce qui concerne l'un des aspects du Web 2.0 dont il a été question plus tôt (les applications du Web 2.0, ses apports, ses finalités, sa définition et les mythes et risques l'entourant).

Les applications Web 2.0 permettant de rédiger un texte en collaboration

Nous l'avons mentionné, les étudiants et les étudiantes ont rédigé des textes en collaboration à deux moments de la session (un texte en équipe de quatre personnes et un texte commun[116]). Pour parvenir à coordonner ce travail et à rendre les textes ainsi que commentaires disponibles à tous les membres du groupe, l'outil de traitement de texte de *Google Documents* (une suite bureautique en ligne[117]), a été utilisé. Les documents produits à l'aide de cet outil peuvent être partagés et modifiés par plusieurs personnes en même temps[118]. Ces modifications sont visibles en temps réel et elles sont conservées dans un historique[119].

Activités d'évaluation

Les étudiants et les étudiantes ont opté pour deux activités d'évaluation sommative menant à leur note finale pour le cours. La première de ces activités a consisté en une autoévaluation individuelle écrite. Il s'agissait de réfléchir, en quelques pages, aux connaissances approfondies, aux contributions apportées au travail du groupe, aux efforts déployés, au cheminement vécu et, surtout, de documenter et de justifier tous ces éléments. En ce qui concerne la seconde activité d'évaluation, les étudiants et les étudiantes répondu personnellement et par écrit, en une quinzaine de pages, à la question de recherche du cours.

[113]. Pour plus d'information au sujet des wikis et de leur utilisation en enseignement, on peut consulter Fountain (2005).
[114]. On peut consulter des exemples de ces pages ici : http://fr.curriculumforge.org/SectionsWeb2Hiv10.
[115]. Des informations à son sujet sont disponibles à l'adresse suivante : http://fr.curriculumforge.org/CmapTools.
[116]. Il s'agit du texte de 64 pages dont il a été question précédemment.
[117]. Elle est disponible à l'adresse http://www.docs.google.com.
[118]. Notons que contrairement à *Google Documents*, les wikis n'offrent pas la possibilité de travailler en mode synchrone.
[119]. Cette fonction qui permet de conserver l'historique des modifications existe aussi pour les wikis.

La professeure responsable du cours a constaté et fait remarquer aux étudiants et aux étudiantes que les deux activités d'évaluation choisies étaient effectuées individuellement, alors que tout au long de la session, le travail a été fait en groupe. Il aurait en effet été intéressant d'effectuer des activités d'évaluation en équipe, comme le cours entier était basé sur la collaboration et sur le partage. Les raisons expliquant ce choix de la part des étudiants et des étudiantes n'ont pas été investiguées explicitement en classe. Cependant, il nous semble probable que, du point de vue de certains personnes, l'évaluation collective ne faisait pas encore partie des façons possibles d'accorder une note pour un cours universitaire ou, du moins, ne faisait pas partie des modes d'évaluation habituellement vécus. Nous émettons également l'hypothèse selon laquelle certaines personnes inscrites au cours ont souhaité, par l'entremise des activités d'évaluation choisies, évaluer les connaissances et les compétences qu'elles ont développées individuellement, alors que cela n'avait pas été fait auparavant dans le cadre du cours.

Connaissances, dispositions et habiletés de recherche approfondies

Dans cette section, nous identifions quatre ensembles de connaissances, dispositions et habilités de recherche approfondis pendant le cours par les étudiants et les étudiantes.

Des éléments de réponse à la question de recherche

Les étudiants et les étudiantes ont pu s'approprier la question de recherche et lui apporter des éléments de réponse. Ils ont exploré différents enjeux liés au Web 2.0 et à la Pédagogie 2.0 en plus de réfléchir à l'impact du Web 2.0 sur l'enseignement. Cette réflexion nous semble hautement pertinente pour des enseignants et des enseignantes, pour des conseillers et des conseillères pédagogiques et pour des personnes se destinant à la recherche en éducation, puisque ces personnes sont susceptibles d'être confrontées à la question de l'utilisation de la technologie en classe.

L'exploration de notions complexes

Les étudiants et les étudiantes ont visité plusieurs notions complexes liées à leur question de recherche, cela, par l'entremise de lectures, de discussions et d'un débat. Par exemple, en tentant de mieux comprendre ce qu'est le Web 2.0, ils ont été en contact avec les notions d'intelligence collective, de science ouverte, de participation citoyenne, d'autorité, etc. et les ont explorées.

Une familiarisation avec des outils informatiques

Tout au long du cours, la professeure assurant la responsabilité du cours a mis les étudiants et les étudiantes en contact avec des outils informatiques qui pourraient leur être utiles pour la poursuite de leur recherche collective, mais aussi dans leur pratique d'enseignement et de recherche. C'est ainsi qu'ils ont pu apprendre à utiliser ou approfondir leur connaissance des outils présentés plus tôt, mais aussi de plusieurs applications Web 2.0.

Travailler en équipe et devenir plus autonomes

La tâche proposée aux étudiants et aux étudiantes était de grande envergure : prendre en main l'exploration d'une question de recherche complexe qui porte sur des phénomènes récents et peu documentés, cela, en une seule session. Cette tâche devait donc être faite en groupe, puisque nul ne pouvait espérer y arriver seul. Quels sont les principaux éléments de la question de recherche? Par quelles étapes devrait-on passer pour apporter des éléments de réponse à la question de recherche? Comment s'assurera-t-on que tous les membres du groupe profiteront des réflexions des autres? Comment diffusera-t-on cette recherche et ses résultats? Les étudiants et les étudiantes ont dû réfléchir à de telles questions et apprendre à travailler ensemble. De plus – et c'est probablement l'accomplissement le plus important des étudiants et des étudiantes – en prenant en main les différentes étapes de la recherche, ils ont eu l'occasion de développer une plus grande autonomie en ce qui concerne la planification, la réalisation et la diffusion d'une recherche.

Défis rencontrés

Deux défis principaux ont été rencontrés par les étudiants et les étudiantes inscrits au cours. Le premier concerne l'utilisation d'outils informatiques. Plusieurs étudiants et étudiantes n'étaient pas familiers avec les outils utilisés en classe. Il a donc fallu prendre le temps d'apprivoiser ces outils et de se les approprier. D'importantes disparités relatives au niveau d'aisance des étudiants et des étudiantes envers ces outils ont subsisté tout au long de la session. Cette situation, à notre avis peu étonnante en raison des profils variés des personnes inscrites au cours, aurait pu mener à des tensions ou en la marginalisation de certaines personnes éprouvant de plus grandes difficultés avec l'utilisation de l'informatique. Au contraire – possiblement en raison du climat collaboratif instauré en classe dès les premières séances du cours –, des personnes plus à l'aise en informatique ont soutenu celles qui avaient davantage de difficulté.

Le second défi rencontré est relatif à l'insécurité que peut causer un cours dont la forme s'éloigne de celle des cours habituellement suivis à l'université. En effet, la forme du cours, c'est-à-dire une recherche-action participative dans laquelle toutes les décisions étaient prises en collaboration par les étudiants et les étudiantes, était nouvelle pour toutes les personnes impliquées. Certaines étaient inquiètes en ce qui concerne la note qu'elles obtiendraient à la fin de la session, d'autres trouvaient difficile de ne pas connaitre à l'avance les éléments de contenu qui seraient explorés en cours de session, etc. De telles inquiétudes ont été exprimées tout au long de la session, mais elles se sont atténuées au fur et à mesure que le temps passait. Vers la fin de la session, un sentiment de fierté, lié au fait d'avoir surmonté ces défis et d'avoir su faire face aux incertitudes inhérentes à ce type de cours, s'est développé chez de nombreuses personnes.

Avantages liés au fait d'avoir suivi un cours « radicalement » constructiviste[120]

Les personnes inscrites au cours étaient aussi, pour la plupart, des enseignants et des enseignantes, des conseillers et des conseillères pédagogiques ou de jeunes chercheurs et chercheuses en éducation. Ce cours leur a offert une illustration d'un cours qui est fortement influencé par le paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage et de la production des savoirs et qui s'éloigne de l'enseignement dit traditionnel. Ce cours-recherche peut donc avoir contribué à élargir les possibles des personnes qui l'ont suivi au regard des façons d'envisager plus en profondeur un enseignement et un apprentissage socioconstructiviste.

De plus, la forme « radicalement » constructiviste du cours sous-tendait des valeurs semblables à celles souvent associées au Web 2.0 et aux logiciels libres, notamment la participation et le partage ouvert. Il nous semble en effet cohérent de travailler sur des notions de science libre, de participation citoyenne, d'appropriation d'une autorité (se pouvoir[121]), etc. en permettant aux étudiants et aux étudiantes d'effectuer une recherche en commun qui s'approche d'un paradigme centré sur l'apprenant.

Conclusion

Pour conclure, notons que le choix d'une telle forme pour un cours universitaire provoque nécessairement l'apparition d'une certaine insécurité pour toutes les personnes impliquées. Ce cours a impliqué de nouvelles façons, souvent insécurisantes mais très efficaces et gratifiantes, à long terme, de travailler, d'interagir et d'apprendre. Les personnes qui ont suivi ce cours, tout comme la professeure qui en a assuré la responsabilité[122], ont énormément appris et se sont dits heureux d'avoir expérimenté en commun. Nous sommes d'avis qu'une expérience comme celle-ci pourrait être reprise avec profit dans d'autres domaines et au sujet d'autres questions

[120]. À propos du constructivisme en éducation, on pourra consulter Larochelle et Bernarz (1994).

[121]. Ce concept a été développé dans la thèse doctorale de Patrick Plante (à venir). On peut contacter cet auteur pour en savoir plus à ce sujet en visitant son site: http://patrickplante.org.

[122]. Si le vécu de la professeure vous intéresse, n'hésitez pas à lui écrire à renee.fountain@fse.ulaval.ca (son site : http://fountain.levinux.org).

de recherche, par exemple dans le cadre de cours visant à initier les étudiants et les étudiantes à la recherche ou dans un cours qui a pour but l'exploration d'une question ou d'une controverse précise.

Remerciements

Nous tenons à remercier les 23 personnes qui se sont pleinement engagées dans ce cours-expérimentation à l'hiver 2010 et sans qui il n'aurait pas été possible de présenter cette communication. Leurs noms ainsi que leurs pages wiki se trouvent ici :

http://fr.curriculumforge.org/PagesPersonnellesWeb2P%C3%A9d2Hiv10.

Bibliographie

Daignault, J. (2005). Les TIC, un monde à partager. *AQUOPS, Association Québécoise des Utilisateurs de l'Ordinateur au Primaire et au Secondaire*. [Version électronique] (Page consultée le 15 avril 2012) http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0510b.htm

Daignault, J. (2001). Éducation à la virtualité et aux valeurs de partage, d'accessibilité, de participation et de protection de l'environnement. [Version électronique] (Page consultée le 15 avril 2012). http://www.cours.fse.ulaval.ca/ten-20727/ten20727_2007/linux-philo.pdf

Deschênes, M. (2012). Évaluation de productions issues de l'intégration pédagogique d'outils du web social. [Version électronique] (Page consultée le 15 avril 2012). http://iteractive.ca/publications/MDeschenes_PREP.pdf

Fountain, R. (2005). Wiki Pedagogy. *Dossiers technopédagogiques*. [Version électronique] (Page consultée le 15 avril 2012) http://www.profetic.org/dossiers/dossier_imprimer.php3?id_rubrique=110

Larochelle, M. & Bernarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 20 (1)*, 5-19.

Parent, S. & Deschênes, M. (2012). Les applications pédagogiques de Twitter. *Dossier Profweb*. [Version électronique] (Page consultée le 15 avril 2012). http://www.pearltrees.com/#/N-play=1&N-s=1_4077206&N-u=1_489807&N-p=35992216&N-fa=4068448&N-f=1_4077206

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage à l'Identique 3.0 non transposé.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

TIC, dispositif hybride, formation supérieure

La résolution d'un problème d'enseignement par l'usage de TIC ainsi que sa plus-value pédagogique

Gradoux, Xavier, Université de Lausanne (Suisse); Jacquin, Jérôme, Université de Lausanne (Suisse)

Résumé

Cette contribution entend proposer le compte-rendu d'une expérience d'enseignants universitaires s'étant engagés dans le développement d'un nouveau dispositif technopédagogique hybride, c'est-à-dire mêlant apprentissage en présence et à distance (Charlier, Deschryver & Peraya 2006 ; Burton et al. 2011) et visant l'amélioration du scénario pédagogique initial par l'usage de Technologies de l'Information et de la Communication (Karsenti & Larose 2001).

Inscrit dans les sciences du langage, l'enseignement semestriel concerné articule une partie « cours » (sensibilisation des étudiants aux outils d'analyse spécifiques à la discipline) et une partie « travaux pratiques » (appropriation par les étudiants des outils au travers d'une recherche personnelle). L'obstacle majeur auquel était confronté le scénario pédagogique résidait dans la manipulation constante et fastidieuse de sources hétérogènes et dispersées (sources audio-visuelles, transcription d'extraits, analyses de ces extraits, documents théoriques), mais nécessaires et complémentaires. L'utilisation de la plate-forme Moodle a certes permis de rassembler les fichiers sur un serveur centralisé et a favorisé l'émergence d'un apprentissage à distance. Elle n'a néanmoins pas facilité l'intégration des données : les différentes sources, dont la consultation nécessite à chaque fois un téléchargement, ne peuvent être traitées de manière synchronisée en raison des différences de formats et de types de fichiers. Ceci ralentit le processus, nuit à l'attention et donc rend le rapport aux données opaque sans gain réflexif ou pédagogique (Karsenti & Larose 2001).

Après avoir vérifié leurs intuitions sur un prototype d'interface rapidement assemblé par les ingénieurs pédagogiques de leur institution, les enseignants ont déposé un projet au fond d'innovation pédagogique de

l'Université de Lausanne (www.unil.ch/fip). Il a abouti sur la confection d'une interface multimédia permettant de rassembler dans un même espace de consultation les différentes sources. Éditable (par les enseignants et les étudiants) et visionnable (par internet ou par vidéoprojection) de partout et à tout moment (Alessi & Trollip 2001), l'interface a apporté une plus-value ergonomique indéniable et appréciée par les utilisateurs.

De manière réflexive, l'élaboration d'une telle interface a également (i) enrichi le scénario pédagogique par la réalisation de fiches d'enseignement (la matière du cours est segmentée en unités thématiques cohérentes, articulant théorie et pratique) et de fiches d'étudiants (mise à disposition de la plate-forme pour présenter le travail de recherche personnel), (ii) favorisé une relative autonomisation, saluée par les étudiants, de l'enseignement vis-à-vis de la situation de co-présence (cette autonomisation serait compatible, à terme, avec un apprentissage à distance) et (iii) influencé positivement la motivation et l'engagement des étudiants.

Mots-clés : TIC, dispositif hybride, formation supérieure.

1. Introduction

Enseignants universitaires en Sciences du langage, nous nous sommes engagés en 2010 dans le développement d'un nouveau **dispositif technopédagogique hybride**, c'est-à-dire mêlant apprentissage en présence et à distance (Charlier, Deschryver & Peraya 2006 ; Burton et al. 2011) et visant l'amélioration du scénario pédagogique initial par l'usage de TIC (Karsenti & Larose 2001). Intitulé **IMPACT** (Interface Multimédia : Analyse – Présentation – CommenTaire), le dispositif a été conçu pour **faciliter la manipulation et la consultation de fichiers hétérogènes**.

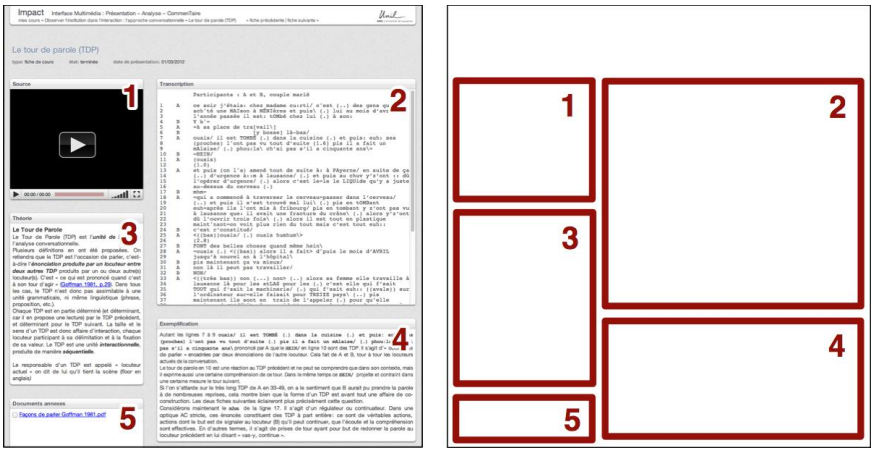


Figure 19 : La structure d'Impact.

Éditables et accessibles en ligne, consultables sur écran ou par vidéoprojection, les fiches générées par Impact permettent de rassembler en **un seul espace** un média source (case 1), sa transcription (case 2), des commentaires (théoriques et pratiques ; cases 3 et 4) et divers documents (articles scientifiques, schémas, etc. ; case 5) :

Parallèlement à ces avantages ergonomiques (accès à distance centralisé ; résolution des problèmes liés à la multiplication des formats et des versions), Impact répond à deux besoins pédagogiques spécifiques. (*i*) Pour l'enseignant, l'outil permet d'**articuler théorie et pratique en segmentant la matière enseignée en unités thématiques cohérentes aisément consultables par l'étudiant**. (*ii*) Pour l'étudiant, il permet de **présenter un**

travail personnel de manière valorisante (en utilisant les mêmes ressources que l'enseignant, en rendant manifeste la cohérence de son projet intellectuel et en facilitant la consultation de ce dernier par un tiers).

L'objectif de cette contribution est double. Il s'agit à la fois de proposer le **compte-rendu** de cette expérience à la fois technique et pédagogique et d'expliquer le **fonctionnement du dispositif** sur lequel le projet a abouti. Nous commençons par présenter l'enseignement concerné par la mise au point d'un tel dispositif ainsi que les besoins – pédagogiques, techniques et ergonomiques – qui nous ont conduits à initier la démarche (2.). Nous proposons ensuite un résumé de la première étape de développement (3.). Celle-ci a consisté en l'élaboration d'un prototype sommaire dont la confection ainsi que l'évaluation ont permis non seulement de préciser les besoins, mais aussi – et ceci est essentiel du point de vue de la réflexivité proactive que l'élaboration d'un tel prototype a favorisée – d'affiner le scénario pédagogique de l'enseignement lui-même. Nous présentons ensuite l'état actuel du dispositif, son usage et ses fonctions (4.). Nous concluons cette contribution en revenant sur la plus-value pédagogique de l'ensemble de la démarche et du dispositif en particulier (5.) et en proposant quelques ouvertures relatives aux améliorations envisagées et aux adaptations de l'outil à d'autres usages et types d'enseignement (6.)

2. Enseignement concerné et besoins identifiés

L'enseignement qui a bénéficié du développement du dispositif s'inscrit dans le domaine des Sciences du langage et entend introduire les étudiants à **l'analyse de conversations quotidiennes**. En tant que champ disciplinaire, l'analyse conversationnelle insiste sur **le caractère mutuellement constitutif de l'analyse des données (les enregistrements tirés de conversations authentiques) et de la production du discours théorique (l'abstraction et la systématisation de régularités)**. L'analyse conversationnelle se veut éminemment **descriptive** et **inductive**, privilégiant un contact direct et constant aux données ainsi qu'une pratique de l'analyse attentive aux détails. Données et théorie apparaissent interdépendantes et il ne s'agit pas de négliger les premières au profit de la seconde[123]. L'enseignement en question est semestriel et articule **une partie « cours »**, où les enseignants sensibilisent les étudiants aux outils d'analyse en mobilisant de nombreux exemples, et une partie **« travaux pratiques »** à l'occasion de laquelle les étudiants s'approprient la matière en effectuant un enregistrement, en le transcrivant finement et en en proposant une analyse.

Les obstacles majeurs auxquels était confronté l'enseignement résidaient dans **la manipulation constante et fastidieuse de fichiers à la fois hétérogènes et dispersés** (sources audio-visuelles, transcription d'extraits, analyses de ces extraits, documents théoriques). **L'utilisation de la plate-forme Moodle** (voir note 126) a permis de rassembler les fichiers sur un serveur centralisé et a favorisé l'émergence d'un apprentissage à distance. Elle n'a néanmoins pas facilité l'intégration des données : les différents éléments, dont la lecture nécessite à chaque fois un téléchargement, ne pouvaient être consultés et traités de manière synchronisée en raison des différences de formats et de types de fichiers. **Ceci ralentissait le processus, nuisait à l'attention des étudiants et donc rendait le rapport aux données opaque sans gain réflexif ou pédagogique** (Karsenti & Larose 2001). De manière collatérale, la dispersion de la matière nous conduisait, tout comme les étudiants, à privilégier la transcription aux données sources et il nous était difficile dans ces conditions de défendre la cohérence méthodologique dont il a été question *supra*. Les étudiants de leur côté peinaient à présenter leur travail de manière valorisante.

[123] Pour un aperçu de la démarche, voir l'article fondateur de Sacks, Schegloff & Jefferson 1974 ; pour une initiation didactique, voir plutôt Ten Have 2007 [1999] et Hutchby & Wooffitt 2008 [1998].

Pour résumer, il manquait un outil permettant de rendre la consultation des documents ergonomique et d'éviter que la dimension technique ne vienne nuire inutilement à l'apprentissage. Il fallait un outil capable (*i*) d'afficher les documents nécessaires dans un même espace visuel, (*ii*) d'ouvrir chacun de ces documents sans qu'aucune installation de logiciel spécifique ne soit nécessaire, (*iii*) de répercuter automatiquement toute modification sur les consultations ultérieures, (*iv*) d'assurer la pérennité et l'accessibilité à distance de la matière.

3. Élaboration d'un prototype et affinement du scénario pédagogique

Nous ne nous sommes pas orientés immédiatement vers la réalisation d'un dispositif abouti et pleinement fonctionnel. Nous avons privilégié une démarche progressive, avec l'aide d'ingénieurs pédagogiques du Réseau Interfacultaire de Soutien Enseignement et Technologies (RISET). Cette collaboration a abouti en 2010 sur **un prototype rapidement assemblé**, dont l'utilisation était techniquement trop complexe et trop fastidieuse pour être généralisée. Ce n'était pas sa vocation[124]. Il s'agissait avant tout, en impliquant les étudiants dans la démarche, de **vérifier l'utilité** d'un tel dispositif et de **préciser les besoins**. Non seulement techniques et ergonomiques (gestion des droits d'accès et d'édition, formats supportés, taille et place des différentes cases, etc.), ces besoins étaient aussi **pédagogiques** : l'élaboration et l'usage du prototype ont en effet provoqué un **retour réflexif** et **l'affinement du scénario** de l'enseignement : initialement prévu pour permettre aux étudiants de présenter leur travail personnel de manière plus valorisante, nous avons également exploité le prototype pour assurer la partie « cours ». **Deux types de fiches** ont ainsi été élaborées.

Dans la partie **« cours »**, **les fiches sont éditées exclusivement par les enseignants** de manière à produire des unités thématiques qui articulent une partie théorique et une partie pratique illustrée par un extrait et sa transcription. Les fiches sont utilisées à trois moments : (*i*) Quelques jours avant l'enseignement d'un point théorique, les étudiants ont accès à la fiche de cours dont seuls le fichier sonore et la transcription sont consultables. Les étudiants prennent ainsi connaissance des sources ; (*ii*) Pendant le cours, l'enseignant projette ce même état de la fiche pour illustrer pratiquement la théorie qu'il introduit. Grâce à la vidéoprojection et à l'utilisation de haut-parleurs, l'enseignant peut facilement faire voir et faire entendre les phénomènes ; (*iii*) À l'issue de la séance, l'enseignant met à disposition la fiche complète (éléments théoriques et analyse de l'exemple). Les étudiants peuvent ainsi compléter leurs notes de cours et s'assurer de leur compréhension.

Dans la partie **« travaux pratiques »**, **les fiches** ne sont plus utilisées pour présenter la théorie, mais **servent aux étudiants à présenter leur travail en classe**. Les « fiches d'étudiants » sont également utilisées à trois moments : (*i*) Dans un premier temps, l'étudiant prépare sa fiche en indexant son fichier sonore et sa transcription et utilise une des cases « texte » pour présenter ses hypothèses et la segmentation de son extrait. Les autres étudiants peuvent ainsi consulter la fiche et ainsi prendre connaissance de l'extrait avant qu'il ne soit analysé ; (*ii*) Pendant la présentation, l'étudiant utilise l'interface vidéoprojetée pour pointer les phénomènes. (*iii*) Finalement, à l'issue de la présentation, les fiches peuvent être utilisées comme exemples de travaux d'étudiants.

4. Présentation de l'outil: fonctionnalités et usages

La conception et le test d'Impact – étalé sur l'année 2011 – ont abouti en 2012 à un dispositif pleinement fonctionnel[125]. Pour présenter ses fonctions, nous décrivons son usage concret dans le contexte technologique de l'Université de Lausanne à la fois du point de vue des enseignants et des étudiants.

[124] Voir à ce sujet l'article « Un prototype pour une idée » publié par le RISET : http://www3.unil.ch/wpmu/riset-notice/2010/05/11/un-prototype-pour-une-idee/

[125] Le projet a été soutenu par le Fonds d'innovation pédagogique de l'Université de Lausanne (FIP), qui a pour objectif de valoriser et

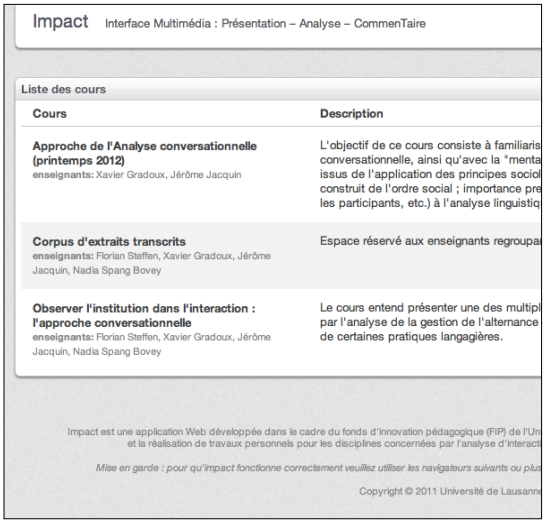
Articulation avec Moodle et automatisation

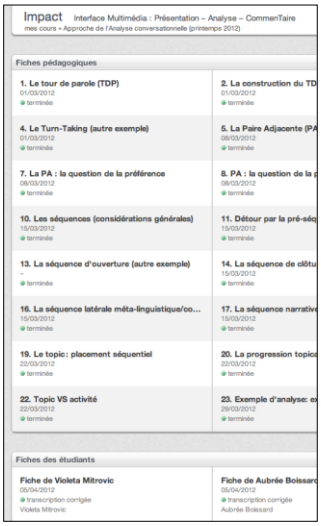
Le CMS Moodle[126] est le choix institutionnel proposé aux enseignants pour appuyer leur cours en face à face, notamment en terme de partage de matériel (articles, syllabus, etc.), de communication (forums et messagerie instantanée) et de récolte et d'évaluation des travaux (exercices et validation). Cette plateforme, par ailleurs bien implantée dans les universités et hautes écoles suisses (et dans le reste du monde) a nécessairement eu une influence sur la conception du projet.

En tant qu'espace de cours en ligne et réservé aux étudiants d'un enseignement particulier, Moodle est une des inspirations d'Impact, qui l'étend (par une utilisation également en présentiel) et le spécialise (étant adapté pour présenter des données audiovisuelles ainsi que leur transcription).

Parallèlement à cet aspect, le choix a été fait de développer Impact en symbiose avec Moodle. Ainsi, un espace Impact est lié à un espace Moodle et récupère de ce dernier les droits d'accès et les rôles (enseignant ou étudiant) ainsi que les informations sur le cours en question (titre, résumé et participants). Par ailleurs, les outils de Moodle continuent à servir pour mettre à disposition les syllabus, animer les forums, évaluer les travaux, etc.

L'unité de base d'Impact est **la fiche**, qui prend la forme d'une **page web** présentant une source, sa transcription et du contenu textuel. Ces fiches sont bien entendu classées : la **page d'accueil** présente les cours de l'utilisateur enregistré (figure 2) ; puis chaque **espace de cours** présente d'une part les fiches de cours et d'autre part les fiches d'étudiants (figure 3).





Figures 2 et 3 : page d'accueil et espace de cours.

Séquence didactique typique

Nous présentons un exemple typique de trajectoire d'enseignement pour rendre la démonstration de l'outil plus vivante et concrète. Les alternatives seront systématiquement mentionnées en note.

---

soutenir l'enseignement. Ce programme est ouvert à ceux qui désirent innover au niveau d'un enseignement dans lequel ils sont impliqués, étudiants compris. Chaque projet retenu dispose d'un budget maximal de 30 000 CHF (env. 25 000 €), disponible pendant une année. Pour plus de détails, voir le site web www.unil.ch/fip.

[126] *Course Management System* pour Système de gestion de cours. Pour une présentation et un manuel, voir Cole, J. & Foster, H. (2007 [2005]) et le site web www.moodle.org.

Élaboration du cours

Jeanne, l'**enseignante**, veut expliquer à ses étudiants ce qu'est *un tour de parole,* une des notions centrales de l'analyse conversationnelle. Dans la phase d'élaboration de son enseignement, elle se connecte à Impact pour **créer une fiche** intitulée « Le tour de parole ». Elle précise dans le calendrier que cette notion sera présentée le 1er mars, puis rédige **un petit texte expliquant la notion d'un point de vue théorique** (case 3 des figures 1 et 4). Comme elle cite un article qu'elle juge important, elle en télécharge une version PDF depuis son ordinateur (case 5) et ajoute un lien hypertexte. Elle pousse l'élégance jusqu'à mettre en forme son texte de façon à faire ressortir les éléments fondamentaux.

Comme elle est consciente que les étudiants ne comprendront bien le tour de parole que sur la base d'un exemple concret, elle parcourt les fichiers de son ordinateur pour y trouver un **extrait pertinent**, qu'elle dépose sur le serveur (case 1)[127]. Il s'agit de l'enregistrement d'une conversation ordinaire, dont seule la fin de l'extrait l'intéresse et elle demande donc au lecteur de n'en lire qu'une partie. Elle peut maintenant **transcrire** l'extrait sélectionné dans la case prévue à cet effet (case 2)[128]. La case est en effet configurée pour produire une transcription dans les standards habituels : numérotation automatique des lignes, colonne pour l'identification des locuteurs et police à espacement fixe pour pouvoir aligner les chevauchements[129]. En outre, un algorithme simple permet un **défilement automatique** de la transcription vis-à-vis de la lecture de l'extrait source.

Après cela, Jeanne propose **une analyse de l'extrait** dans un champ de texte (case 4). Sa fiche est prête, il ne lui reste plus qu'à indiquer la fiche comme « terminée » pour permettre l'accès aux étudiants de son cours. Elle veille cependant à masquer les champs « Théorie » et « Exemplification » : ceux-ci ne seront révélés aux étudiants qu'après la séance afin de ne pas perturber l'écoute ni empêcher la stimulation intellectuelle et l'interactivité propres à l'enseignement en présence.

Enseignement en présence

Quelques jours avant le cours, l'enseignante demande aux étudiants de prendre connaissance de la fiche dont seuls l'extrait (case 1) et la transcription (case 2) sont donc visibles. Lors du cours, Jeanne projette ce même état de la fiche pour soutenir son enseignement. Elle explique ce qu'est un tour de parole puis demande aux étudiants d'écouter l'extrait en essayant d'y repérer des tours de parole. Après la discussion d'un ou deux cas standards, l'enseignante pointe un point précis de la transcription pour exemplifier un cas limite.

À l'issue du cours, elle donne accès aux champs textes aux étudiants, qui peuvent ainsi confronter leurs notes avec la théorie (case 3) et l'analyse de l'extrait (case 4). La présence d'hyperliens entre les fiches permet à l'enseignante de faire des renvois aux notions voisines et favorise ainsi une appréhension de la matière selon des trajectoires différenciées.

[127] Impact permet d'importer des fichiers audio ou vidéo de différents formats (WMA, AAC, MP3 et MP4/H.264). Il est également possible de sélectionner un fichier parmi ceux qui ont été déposés précédemment.

[128] L'import d'une transcription existante est également prévu. Une fois la transcription réalisée, il est encore possible de l'exporter sous forme d'un document Word.

[129] Pour un aperçu des pratiques de transcription dans ce domaine, voir Mondada (2008).

Figure 4 : la fiche complète sur le Tour de parole, telle qu'elle est consultable par les étudiants.

Gilles, un étudiant qui suit le cours d'analyse conversationnelle, a pris l'habitude d'**imprimer les fiches** le soir du cours avant de quitter l'université pour réviser la matière dans le train qui le ramène chez lui[130].

Travail personnel

Gilles, justement, doit présenter un travail personnel. Il a fait plusieurs enregistrements et a choisi un extrait qui lui paraît intéressant. Il se connecte à Impact et sélectionne sa fiche[131]. Il y télécharge le fichier et le segmente, puis signale qu'il a soumis son extrait[132]. Quelques jours plus tard, il reçoit un courriel de l'enseignante évaluant son choix : il peut poursuivre son travail et transcrire son extrait. Ce n'est pas simple et il se demande souvent comment noter certains phénomènes. Heureusement, il y a une fiche de cours consacrée à la transcription. Lorsqu'il est satisfait de son travail, il change l'état de sa fiche en indiquant « transcription soumise ». À cette étape, il reçoit également une évaluation de la part de l'enseignante. Une fois la « transcription corrigée », la fiche devient ainsi visible pour les autres étudiants. Ceux-ci pourront donc consulter l'extrait de Gilles et sa transcription avant la séance.

[130] Une feuille de style (CSS) est incluse pour que l'impression de la fiche soit claire et élégante (suppression de la source, etc.).

[131] Une fiche éditable est créée automatiquement pour chaque étudiant inscrit. Initialement, sa fiche n'est visible que par lui et l'enseignant.

[132] Un autre scénario est possible : l'enseignant dépose une ou plusieurs sources et les étudiants ne font que sélectionner des extraits.

Figure 5: par l'utilisation du champ « état », Gilles peut renseigner l'enseignant sur la progression de son travail.

Pour préparer son analyse, Gilles consulte souvent les fiches de cours ainsi que l'exemple d'analyse proposé par l'enseignante. Le jour de sa présentation, sa fiche est projetée et lui permet d'étayer son discours en pointant la transcription, tout comme le faisait l'enseignante lors de son cours.

Après l'enseignement

Un des intérêts d'Impact est de permettre une certaine pérennité des données[133]. Gilles pourra facilement accéder aux fiches de cours au moment de préparer ses examens ou plus tard dans son cursus. Son travail personnel pourra en outre être valorisé dans d'autres contextes (autres disciplines, famille et amis[134], etc.). Du point de vue de Jeanne, la duplication des fiches est possible, y compris dans un autre cours disposant d'Impact, ce qui garantit la pérennité et la transférabilité des informations sans nuire à la flexibilité des supports de cours.

5. Plus-value pédagogique

Ce dispositif, au départ principalement motivé par des besoins ergonomiques et techniques, a eu un certain nombre de conséquences pédagogiques, attendues ou non.

Organisation sous forme de fiches

L'articulation de la théorie aux sources authentiques, bien que souhaitée, a demandé aux enseignants une réorganisation de la matière. Ce travail a engendré un gain qualitatif important, car il exige concision et précision en même temps qu'il demande systématiquement une exemplification. Au niveau de l'enseignement, l'élaboration d'unités thématiques cohérentes permet de sortir d'une linéarité parfois artificielle pour privilégier une mise en réseau, plus proche d'outils comme la carte conceptuelle (Novak & Cañas 2008). Dans le même ordre d'idée, l'étudiant est libre de choisir son parcours d'apprentissage (de la théorie à la pratique ou inversement).

Autonomisation

Le fait de disposer d'une interface de présentation de données audiovisuelles permet de dépasser les limites de Moodle pour l'enseignement à distance. Par son confort d'utilisation, Impact favorise le travail entre les séances (cf. *supra*, point 3), notamment la révision, et permet donc aux enseignants de se concentrer sur les aspects les plus importants de l'enseignement en présentiel (explication plutôt que terminologie, questions plutôt que transmission pure, etc.).

[133] Une fonction d'archivage permet à l'enseignant de bloquer l'édition des fiches ce qui garantit la possibilité de disposer d'un état stable et figé du cours, par exemple à des fins d'évaluation.
[134] Les étudiants sont très souvent amenés à enregistrer leurs proches pour réaliser leurs travaux personnels, il est donc intéressant qu'ils puissent leur en présenter les résultats.

Cette relative autonomisation peut dans certains cas – impossibilité de suivre tous les cours, rattrapage en vue d'un autre enseignement – déboucher sur un enseignement à distance[135], bien que ce ne soit pour l'instant pas encouragé.

Engagement et motivation des étudiants

La mise en place de ce nouveau dispositif visait en fin de compte à faciliter l'accès au savoir par les étudiants, en présumant que cela se traduirait par un gain d'attention et une meilleure observation des consignes. Notre sentiment est que si les étudiants ne sont pas forcement mieux formés, ils sont en tout cas plus nombreux à atteindre les objectifs de formation. Nous avons également été étonnés de voir combien le développement et l'usage d'un dispositif technologique pour assurer l'enseignement pouvait renforcer la motivation des étudiants.

6. Ouvertures

L'usage d'Impact en conditions réelles ainsi que sa présentation à plusieurs collaborateurs de notre université a permis d'identifier non seulement des améliorations dont pourrait bénéficier le dispositif, mais aussi des adaptations de celui-ci à d'autres types d'enseignements.

Impact a l'ambition d'être une interface d'analyse, mais aussi un outil de présentation. Si la présentation est facilitée d'un point de vue conceptuel, elle n'est pas suffisamment aboutie au niveau technique et nous envisageons d'implanter un mode présentation (suppression des éléments d'administration et mise en valeur de la source). Il serait également souhaitable d'ouvrir les fiches à un plus large public (consultation avec un compte invité, utilisation d'Impact pour la recherche scientifique, etc.).

Une série d'améliorations reviendrait à développer les possibilités de transcription de l'interface (case 2) pour la rendre encore plus facile (oscillogramme, contrôle au clavier, etc.) et didactique (suivi des corrections) ou pour permettre d'autres types de transcriptions (multimodales, phonétique, descriptive. etc.).

Ces améliorations, certes motivantes, demanderont une bonne coordination de manière à assurer à la fois la **flexibilité** de l'outil pour d'autres usages et sa **spécificité** relative à l'objectif initial. Une des solutions envisagées est d'identifier quelques scénarios probables et de développer différents modèles de fiches parmi lesquels l'utilisateur pourrait choisir.

Bibliographie

Alessi, S. & Trollip, S. (2001). *Multimedia for learning: methods and development*, Boston: Allyn and Bacon.

Burton, R. et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, *9*, 69-96.

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, *4*, 469-496.

Cole, J. & Foster, H. (2007 [2005]). *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System*, Sebastopol: O'Reilly Media.

[135] Plusieurs spécialistes de l'enseignement à distance ont relevé le fait que l'innovation technopédagogique entraînait une hybridation des dispositifs d'enseignement, voire permettait à terme une autonomisation complète (Depover et al. 2004 ; Charlier, Deschryver, & Peraya 2006 ; Burton et al. 2011).

Depover C. *et al*. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride ; Etapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs*, *2*, 39-52.

Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008 [1998]). *Conversation Analysis*, Cambridge : Polity Press.

Karsenti, T. & Larose, F. (éds.) (2001). *Les TIC… au coeur des pédagogies universitaires*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. In M. Bilger (éd). *Transcrire*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, 78-110.

Novak, J. D. & A. J. Cañas (2008 [2006]). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, *50*, n°4, 696-735.

Ten Have, P. (2007 [1999]). *Doing Conversation Analysis*, London : Sage.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

encadrement pédagogique, réseau social, facebook

Réseaux sociaux électroniques et encadrement pédagogique apports et obstacles

Bennane, Abdellah, Centre de formation des inspecteurs de l'enseignement (Maroc); Chiadli, Abdellatif, Université Mohamed V- Souissi (Maroc); Oubenaissa, Laila, Centre Interuniversitaire de recherche sur les technologies de l'apprentissage (Canada)

Résumé

La communauté éducative est organisée sous forme de réseaux professionnels tels que l'inspecteur et les enseignants dans une zone pédagogique.

Ce projet essaye les potentiels des réseaux sociaux électroniques dans l'encadrement pédagogique, pour contribuer à solutionner les contraintes professionnels liés à :

L'étendue et la géographie de la zone pédagogique ;

la disponibilité de l'inspecteur (1 inspecteur pour environ 100 enseignants).

le faible échange pédagogique dans la communauté enseignante.

Objectif :

Une étude préliminaire a conduit à l'élaboration d'un modèle d'encadrement pédagogique qui vise à :

contribuer à la formation continue des enseignants ;

informer les enseignants au sujet des nouveautés pédagogique ;

échanger des rapports au sujet des bonnes pratiques pédagogiques ;

publier les notes et circulaires administratives ;

créer un espace d'échange et de communication entre inspecteur et enseignants et entre enseignants.

Question de recherche : jusqu'à quel point le recours aux réseaux sociaux électroniques (FACEBOOK) pourrait contribuer à l'évolution et à l'amélioration des missions de l'encadrement pédagogique?

Echantillon : il se constitue de 30 enseignants et 10 inspecteurs.

Instrument de recueil des données : deux questionnaires l'un pour les inspecteurs et l'autre pour les enseignants contenant des questions fermées (oui/non); des questions à choix multiples et des questions ouvertes et portant sur les rubriques : informations générales, formation en informatique, acquisition du matériel et logiciel, utilisation de l'internet, encadrement pédagogique classique, appréciations sur le modèle implémenté en utilisant FACEBOOK.

Résultats : le modèle proposée aide les enseignants à améliorer leur formation continue (86.8%), contribue à l'élaboration des documents pédagogiques (90%), permet d'avoir une communication permanente entre l'enseignant et l'inspecteur (76.7%) ; permet de surmonter les difficultés de l'étendue géographique (82.5%).

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

accompagnement pédagogique, technopédagogie, TICe

L'accompagnement technopédagogique : des technologies et des pédagogies en interaction

Lebrun, Marcel, Université Catholique de Louvain (Belgique); Bachy, Sylviane, Université Catholique de Louvain (Belgique); Maron, Séverine, Université de Liège (Belgique); Motte, Isabelle, Université Catholique de Louvain (Belgique); Smidts, Denis, Université Catholique de Louvain (Belgique); Van Haverbeke, Charles, Université Catholique de Louvain (Belgique)

Résumé

L'appellation "technopédagogie" et ses dérivés est récente. Elle correspond, par la fusion de ces deux composantes, au fait que les technologies peuvent contribuer au développement de dispositifs plus actifs, plus interactifs mais que ces valeurs ajoutées nécessitent une transformation de la posture de l'enseignant davantage orienté vers l'apprentissage des étudiants (Lebrun, 2010). Dans cet ordre d'idée, le conseiller technopédagogique occupe une place importante dans le dosage et la séquenciation de son accompagnement auprès des enseignants.

Les différents types d'accompagnement du conseiller pédagogique ont été relativement bien définis par Massé (1998, cité par Poumay, 2005) dans un plan déterminé par un premier axe de contribution au développement professionnel de l'enseignant et un second lié à la réalisation efficiente et effective du projet. Mais, ils n'ont pas été confronté à l'univers technopédagogique et les effets des différentes modalités de ce modèle sur le dispositif mis en place et sur les attendus en terme d'apprentissage n'ont pas été expérimentalement observés et analysés. C'est ce que nous proposons de développer dans cette communication sur la base de résultats d'enquête auprès d'enseignants ayant reçu ou non un accompagnement pour un projet pédagogique (un dispositif de formation soutenu par les technologies) donné.

Dans le cas d'un accompagnement technopédagogique, nous avons tenté de le définir au mieux à partir du modèle cité plus haut et des objets (scénarisation, ressources, développer la motivation ou stimuler les interactions, développer des activités, évaluer le cours) sur lequel portait l'accompagnement.

Dans les deux cas (accompagnement ou non), nous proposons différents instruments pour mesurer les effets des dispositifs technopédagogiques mis en place :

Le sentiment de compétence des enseignants : au niveau des facteurs d'apprentissage (Lebrun, 2005), au niveau technologique (les 7 dimensions de Lemke (1998); les stades de transformation des enseignants vis-à-vis des technologies (NCREL, 1999; ACOT, 1995)), au niveau du développement professionnel (SOTL, 1999)

Les usages effectifs des technologies en exploitant le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, redéfinition)

La construction du cours en question au travers d'items portant sur les modifications apportées : ressources et contenus (position épistémologique et didactique), éléments du dispositif et outils de médiation pédagogique, effets observés chez les étudiants (Lebrun, 2005)

Afin de nuancer au mieux les éventuels effets observés, des éléments descriptifs sont recueillis à propos de l'enseignant (âge, âge dans la carrière, nombre de cours assurés) et à propos de l'enseignement visé (description et contexte du cours). Egalement, des éléments relatifs à la considération particulière de l'enseignant par rapport aux technologies : sont-elles un incitant ou un obstacle à la formation ?

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

apprentissage virtuel, navigation, Moodle

Moodle et ses registres de navigation, une information pédagogique nouvelle

Lavigne, Gilles, Universidad Autónoma De Baja California (Mexique); Mcanally-Salas, Lewis, Universidad Autónoma De Baja California (Mexique); Organista-Sandoval, Javier, Universidad Autónoma De Baja California (Mexique); Vasconcelos-Ovando, María Pricila, Universidad De Tabasco (Mexique); Díaz-López, Karla María, Universidad Autónoma De Baja California (Mexique)

Résumé

L'utilisation d'environnement d'apprentissage informatisé s'amplifie et nul ne doute qu'elle se généralisera. Toutes ces technologies fournissent une information particulière, inusuelle mais substantielle quant à l'apprentissage dans un environnement virtuel, ce sont les logs des serveurs, analysables via le Data Mining. Par contre, un système tel Moodle produit des registres de navigation (des logs donc) en sus des registres des serveurs, donc plus accessibles, lesquels jalonnent, pas à pas, tous les mouvements et toutes les actions des étudiants à l'intérieur de l'espace virtuel. Ces données sont analysables dans le cadre d'une statistique systématique, plus simple donc que via le Data Mining. Une fois extraits, les registres de navigation doivent être épurés, puis à partir des variables fournies par Moodle, une douzaine de variables descriptives de la navigation suivie par les étudiants sont construites. Pour le professeur, l'emploi de tels instruments demande une brève formation, mais génère aussi un questionnement. D'où le besoin d'une réflexion, d'une interrogation à la lumière de certains résultats de recherche. En effet, d'indiscret, le suivi des trajectoires des étudiants dans l'espace virtuel d'apprentissage détaille les itinéraires suivis, les heures d'étude, la participation effective, le lieu d'étude, la réalisation des exercices, l'utilisation des forums, etc. Il est même envisageable d'induire des indicateurs de participation, voir de problèmes d'apprentissage ou de navigation. Voici quelques résultats d'études menées à *l'Instituto de Investigacion y Desarrollo Educativo* (Mexique), au sujet des habitudes d'utilisation de cet espace

virtuel par des étudiants. Ces résultats, encore préliminaires, balisent un champ de recherche, pour l'instant encore peu défriché.

Introduction

L'incorporation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le milieu de l'enseignement supérieur a généré des changements importants dans le processus d'enseignement-apprentissage (Salinas, 2004). Les exigences actuelles militent pour une didactique flexible, ouverte et souple, afin de stimuler la capacité des étudiants à établir leur propre rythme et intensité d'apprentissage (Moreira, 2003). Toutefois, bien que les cours conçus pour l'apprentissage en ligne prévoient des itinéraires d'apprentissage que devraient suivre les étudiants, il n'est pas sûr qu'ils le fassent. En effet, grâce à la structure du Web, ils peuvent sauter d'une page à l'autre dans un même serveur, ou d'un serveur à l'autre, au gré de leurs choix et décisions; ce qui s'apparente à ce que l'on appelle le *Web Surfing* (Polly, 1992).

Le recours aux techniques numériques, phénomène contemporain chaque jour plus ample, demande donc de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage (Lavigne, Organista et Backhoff, 2009; Backhoff, Lavigne, Organista et Aguirre, 2007; Concannon, Flynn et Campbell, 2005), ce qui rend assez impérieuse la connaissance du « comment » naviguent les étudiants en milieu virtuel, afin d'identifier quels nouveaux paramètres devrait suivre le design pédagogique des cours.

Les serveurs où sont installés les systèmes d'apprentissage virtuel possèdent des programmes pour enregistrer tous les mouvements effectués par les utilisateurs, toutefois, l'analyse de ces registres rencontre plusieurs problèmes, pour un, techniques, en raison de la diversité, de la taille et de l'organisation des données, pour deux, méthodologiques, tant en raison du caractère heuristique intrinsèque à la démarche, que de la difficulté d'identifier des caractéristiques propres et uniques comme de généraliser. Ce type d'analyse appliqué au domaine de l'éducation, se dénomme l'*Extraction de Données Éducatives* (*Educational Data Mining*) (IWGEDM, 2011; Baker Yacef, 2011).

Les systèmes d'administration de cours en ligne (*Moodle*, *Blackboard*, etc.) « étiquettent » toutes les composantes d'un cours et « enregistrent » tous les mouvements des étudiants, ceci 24 heures par jour. Ces registres mettent en jeu diverses variables : date de chaque « *hits* »[136], module ou objet consulté, activité menée, URL d'où l'étudiant a accédé au cours. Cette information trace un profil assez détaillé de l'activité déployée sur le site Web par les étudiants pendant le déroulement du cours.

Aussi, paraît-il pertinent pour connaître comment naviguent les étudiants d'identifier certaines caractéristiques dans la foulée d'études réalisées au Mexique (Lavigne, Organista et McAnally, 2008; Diaz, 2010; Vasconcelos, 2011). L'objectif de la présente étude consiste donc à identifier quelques caractéristiques de navigation des étudiants dans des cours en ligne de l'Université autonome de Basse Californie (UABC) administrés avec la plate-forme *Moodle*.

Méthodologie

Le traitement des registres de navigation suit, au début, un déroulement similaire à celui de l'extraction des données (Daedalus, 2008), il s'agit une fois les données téléchargées de *Moodle* en format *Excel*, un fichier par étudiant, de les épurer (éliminer les données inutiles), de reformater les dates et de les réorganiser du plus ancien au plus récent.

Ensuite, il faut forger la variable « temps », celle de la durée du temps entre deux clics consécutifs, puis identifier les clics finalisant une session et les clics démarquant une césure ou une pause ou une connexion

[136] Selon l'encyclopédie libre *Wikipedia* (http://www.wikipedia.com), le concept derrière l'acronyme *HITS* (de l'anglais *Hypertext Induced Topic Selection*) renvoie à un indicateur d'activité pour évaluer et classer l'importance d'une page Web. En français, comme l'acronyme STIH d'une expression équivalente (Sélection de thèmes induite par hypertexte) n'a pas de double sens comme l'expression anglaise; on peut utiliser le mot "clics" comme l'équivalent de hits.

nouvelle. Comme *Moodle* n'a pas de routine de déconnexion automatique suite à une absence d'activité prolongée, un étudiant peut théoriquement rester connecté indéfiniment. Aussi faut-il pour chaque cas envisager plusieurs possibilités.

La date, en particulier le changement de jour, est un critère privilégié, pour identifier une nouvelle connexion, mais des étudiants travaillent de nuit, il faut donc évaluer si la durée du clic observé est plausible ou non dépendant de la page visitée. Par ailleurs, une nouvelle connexion dans *Moodle* amène l'étudiant sur la page principale du cours, ce qui constitue un critère d'appoint pour décider si, oui ou non, il y a une nouvelle connexion. Enfin, les durées erronées sont modifiées en substituant soit une durée moyenne, soit une durée minimale.

La plateforme *Moodle* offre sept types de ressources et 22 types d'activité, plus la possibilité de créer des modules sur mesure. Tous ces modules ou rubriques sont paramétrés dans les registres par les variables dites génériques : date de chaque clic, nom de l'étudiant, URL d'origine, action, information sur l'action.

À partir de ces cinq variables originelles, se construisent un dizaine de variables de base : nombre de connexions, nombre de clics, durée des connexions, durée des clics, période temporelle de connexion (cinq variables), lieu de travail (institution ou autre), catégories d'activités (cinq variables). Enfin, selon les objectifs de la recherche, ces variables peuvent se combiner pour en former jusqu'à 80 ou plus. Une fois numérisées les variables et constituée la base de données, une analyse statistique, tantôt partielle, tantôt systématique, tantôt descriptive comme inférentielle est réalisée (Myatt, 2007).

Les cours analysés sont tous des cours de la UABC, deux de niveau licence[137], et deux de niveau gradué[138], ce sont donc plus ou moins 150 étudiants qui ont participé à ces recherches, afin, toutefois, de garantir l'anonymat tous les noms des étudiants ont été éliminés dés l'extraction des registres.

Quelques résultats

Il est important de noter que tous les cours de la UABC sont présentiels, et que le recours à une instrumentation pédagogique virtuelle n'a comme raison d'être que d'aider et promouvoir un apprentissage plus souple, le tout à la seule discrétion des professeurs. Les caractéristiques possiblement associées à la modalité « mixte » ne sont pas prises en compte.

La conception que chacun peut se faire, de prime abord, de la mobilité étudiante dans un espace virtuel voudrait que ceux-ci suivent les instructions et réalisent, dans un suivi conséquent, les activités requises. Oui et non. Qui plus est les styles d'apprentissage départagent les étudiants et tous ne participent pas de façon homogène aux forums. Il est donc possible de constater autant de différences que de similitudes.

Le tableau qui suit montre l'impact de la didactique, ainsi le 2e cours qui favorisait l'apprentissage collaboratif via des forums obligatoires, est celui qui compte le plus de clics, car les forums consomment beaucoup de temps virtuel. Le dernier, un cours d'ingénierie sur le calcul, comptait énormément d'exercices, de quiz, de questionnaires, il a généré des connexions assez longues. Se dégagent également des constances, telle la brièveté de la durée des clics.

Tableau 1 : Nombre et durée en moyenne des connexions et des clics par étudiants dans quatre cours

Moyennes / Cours	Connexions		Clics	
	Nombre	Durée (mm:ss)	Nombre	Durée (mm:ss)
1 (N=53; n=12)*	8	13:05	109*	00:59
2 (N=24)**	80	31:30	1678	01:35
3 (N=24)***	nd	nd	669	01:07
4 (n=33)****	29	29:09	464	01:31

[137] Plus ou moins l'équivalent du DEUG français et/ou du Bacc. québécois.
[138] Cours de maîtrise.

* Cours avec trois leçons en ligne seulement.

** Cours de 14 semaines

*** Calcul provisoire, analyse non terminée.

nd = non disponible en ce moment.

**** Cours d'un semestre, 20 semaines

Une étude (Diaz, 2010) a montré que les styles d'apprentissage, selon le *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) démontraient une relation significative avec le nombre de clics exécutés par chaque étudiant. Cette analyse reposait sur un double traitement, d'abord une analyse de regroupement (F= 4,541, *p*=0,044), puis une analyse d'association *t-Student* dont le tableau suivant donne les résultats.

Tableau 2: Relation entre styles d'apprentissage et total des clics

	Styles d'apprentissage	N	Moyenne	Déviation standard	t	Sig.
Total des clics	Réflexifs	17	2100	1642,3	8,67	0,013
	Autres	8	1480	54,9		

La même cohorte d'étudiants a mis en évidence une autre différence significative (Vasconcelos, 2011); une seconde analyse de regroupement a distingué deux groupes, l'un utilisant les forums jusqu'à trois fois plus que l'autre (F=42,772; p=0,00; *t*=6,540, p=0,000).

L'analyse réalisée en 2011 de quelques cas individuels a montré sans ambages que les pratiques de navigation des étudiants différaient que ceux-ci se départageaient dans leur façon de se mouvoir même s'ils poursuivent un même but, apprendre, et obtenir, si possible, une bonne note. S'imposait dès lors, la décision d'analyser les caractéristiques de la navigation des étudiants du cours d'ingénierie, le dernier numérisé en totalité. Le tableau 3 classifie en deux groupes de 17 et 15 les étudiants en fonction du nombre des clics, des connexions, et des durées.

Tableau 3 : Classification des étudiants en deux groupes

ANOVA	Groupement		Érreur		F	Sig.
	Moyenne au carré	dl	Moyenne au carré	dl		
Total clics	169625.713	1	26806.469	31	6.328	.017
Nb de Connexions	3440.313	1	677.265	31	5.080	.031
Durée en ss	6.115E9	1	8.320E7	31	73.496	.000
Durée moyenne clic en ss	12294.789	1	391.780	31	31.382	.000

Les différences prennent effet en premier lieu, comme le montre le tableau suivant, dans le nombre des connexions par mois et par groupe (*t* = -5,835, *p*=,001) ainsi que dans leur durée. Les étudiants du groupe 1 se connectent moitié plus que ceux du groupe 2 en nombre et en durée. En moyenne chaque étudiant se branche chaque mois, pour l'un prés de deux heures et pour l'autre une heure.

Tableau 2: Nombre et durée des connexions par mois et par groupe

Connexions par mois	Groupe 1		Groupe 2	
	Nb	t	Nb	t

Août	130	03:00:22:57	98	01:16:23:25
Septembre	153	03:08:43:39	95	02:01:27:39
Octobre	189	01:22:31:44	84	01:03:41:59
Novembre	130	01:15:34:06	109	01:07:24:15
Total	602	09:23:12:26	386	06:04:57:18
Moyenne	151	02:11:48:07	97	01:13:14:20
Moyenne étudiant	18	00:01:48:44	12	01:07:42

La distribution des clics entre les deux groupes suit une même logique, le groupe 1 cumulant plus de clics mais avec moins d'emphase. Si la différence entre les deux groupes est significative pour le nombre des clics (F=12,772, p= 0,012) elle ne l'est pas pour la durée et dans tous les cas le test t est non significatif.

Tableau 3 : Nombre et durée moyenne des clics par mois

CLICS par mois	Groupe 1		Groupe 2	
	Nb	Durée	Nb	Durée
Août	1346	00:02:26	843	00:02:16
Septembre	1916	00:01:56	1678	00:01:26
Octobre	1488	00:01:30	1021	00:01:16
Novembre	1794	00:01:00	1895	00:00:50
Total	6544	00:06:52	5437	00:05:47
Moyenne	1636	00:01:43	1359	00:01:27
Moyenne étudiant	50	00:02:26	41	00:02:16

Les diverses activités que compte *Moodle* ont été amalgamées en trois grands types : les « devoirs » qui englobent les exercices, les quiz, les questionnaires,…; les « ressources » (lectures, instructions, explications,…) et les « forums » (lecture, commentaires, thèmes,…). Comme le montre la figure 1, les deux groupes démontrent une activité comparable mais avec une intensité moindre pour le second groupe.

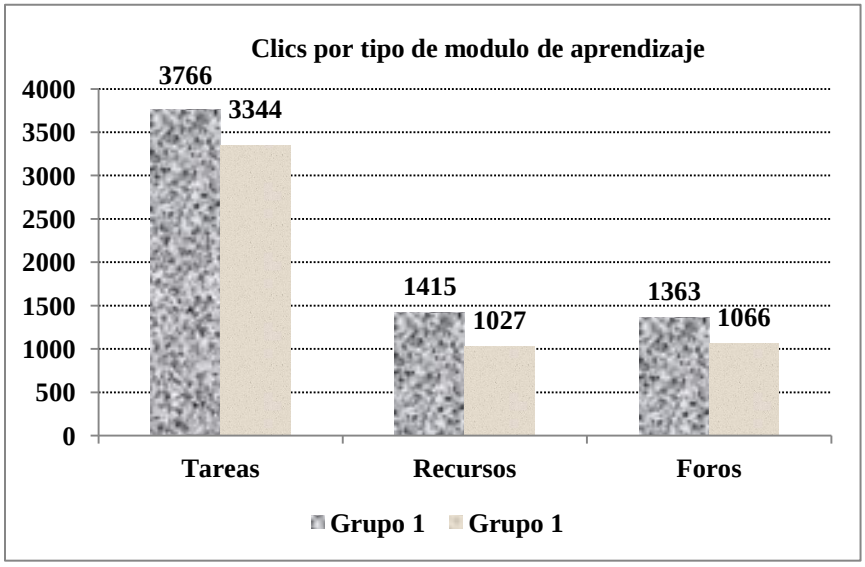


Figure 1: Distribution des clics par type de module d'apprentissage

Les deux groupes démontrent également une pratique commune au niveau des horaires de travail (voir tableau 4); devant se présenter au laboratoire une fois par semaine, l'après-midi, c'est la plage horaire « jour » qui démontre le plus de connexions. Ils ne travaillent pas le matin, sans doute avaient-ils d'autres cours à suivre. Par contre, tous travaillent de nuit.

Tableau 4 : Nombre de connexions par plage horaire de travail

Horaire		Matin 6-15 hrs	Jour 16-20 hrs	Nuit 21-5 hrs	total
Groupe1	Nb	44	295	281	620
	%	7,1	47,1	45,3	100,0
Groupe 2	Nb	25	208	153	386
	%	6,5	53,9	39,6	100,0
Total		69	503	434	1006

Pris dans le détail, ce sont 26,3 % des connexions, plus du quart donc, qui sont initiées entre 1 heure et 5 heures du matin, pour le groupe 1 et 23,8 % pour le deuxième groupe. Ces habitudes de travail confirment donc une différenciation importante, significative, comme le montre le tableau 5

Tableau 5 : Résultats d'un test t-student simple

	t	df	Sig. (2-tailed)
Matin	5,695	7	,001
Jour	9,024	7	,000
Nuit	6,498	7	,000

La figure 2 illustre au mieux à la fois la similitude des pratiques et leurs différences, les deux démontrent une tendance comparable, mais avec un décroché très net au niveau de l'intensité des dynamiques en présence.

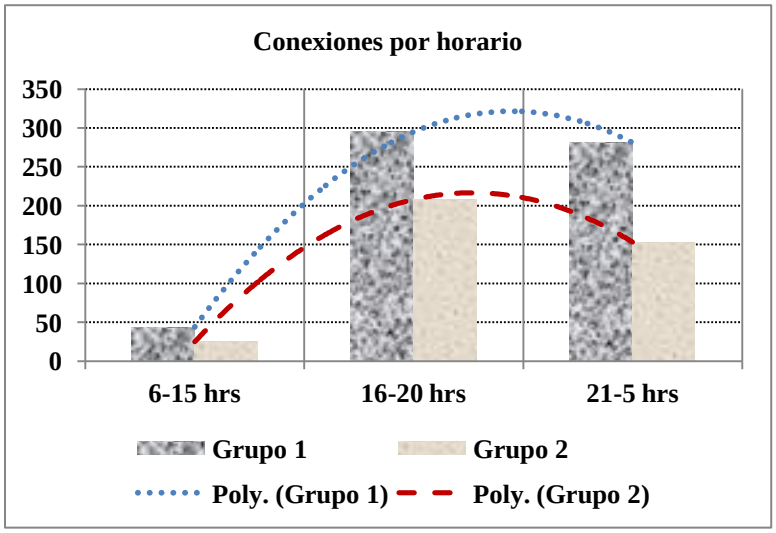


Figure 2: Distribution des connexions par plages horaires.

Évidemment, cette pratique nocturne se répercute sur les lieux de travail; de mois en mois le nombre des connexions issues de l'une ou l'autre des salles informatiques ou des laboratoires de l'université diminue, alors que les connexions en provenance de lieux hors campus augmentent. Toutefois, même avec un décalage évident comme le montre la figure 2, les différences ne sont pas significatives.

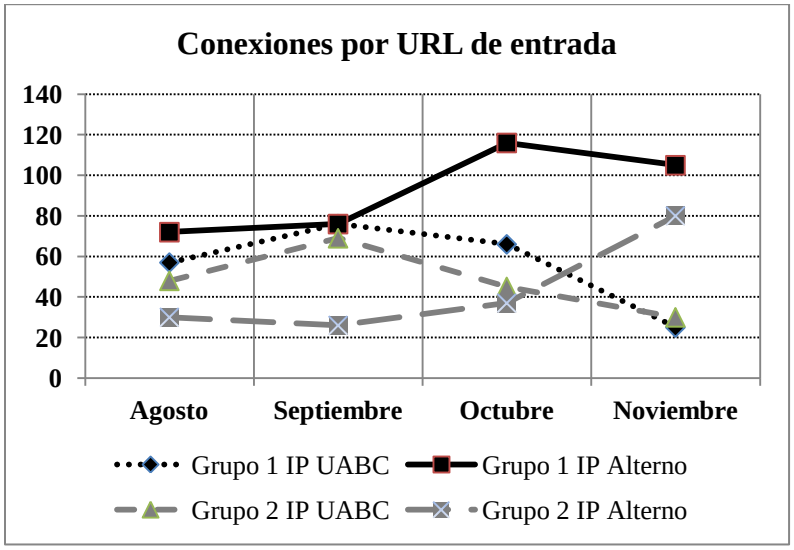


Figure 2 : Connexions selon l'URL d'origine, de la UABC ou d'ailleurs.

Dernier élément de comparaison, les notes obtenues au terme du cours. À noter que ces résultats scolaires somment les notes obtenues tout au long du déroulement du cours, au gré des activités. Même si les notes finales sont élevées et que seulement 1 point et demi sur 100 différencie les moyennes entre les deux groupes, la différence est hautement significative (F=19,973, p=,000; t=2,887, p=,007).

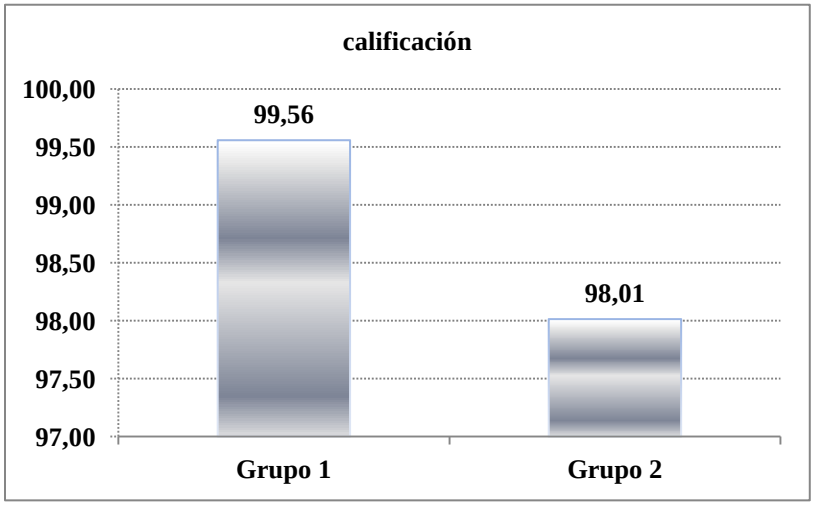


Figure 7: Note finale par groupe

Ce résultat soulève la question de la relation entre le résultat scolaire et l'intensité de l'usage des ressources disponibles dans l'espace virtuel d'apprentissage. D'un côté, la statistique informe qu'il n'existe aucune corrélation significative (Pearson) entre le nombre de clics, le nombre de connexions et les notes, mais, d'un autre, elle montre aussi une corrélation significative (Spearman) entre le rang des étudiants selon, le nombre de connexions et les notes et le nombre de clics, de laquelle il est possible d'induire une relation entre niveau d'activité et succès scolaire.

Tableau 6 : Taux de corrélation de Spearman

Spearman's rho		Total de connexions	Total de clics	Notes finales
Total de connexions	Coefficient de Corrélation	1.000	.549**	.415*
	Sig. (bilatéral)	.	.001	.018

	Nb	32	32	32
Total de clics	Coefficient de Corrélation	.549**	1.000	.315
	Sig. (bilatéral)	.001	.	.079
	Nb	32	32	32
Notes finales	Coefficient de Corrélation	.415*	.315	1.000
	Sig. (bilatéral)	.018	.079	.
	Nb	32	32	32

**. Corrélation significative au niveau 0.01.

*. Corrélation significative au niveau 0.05.

Plus complexe encore, la question de l'efficacité de la navigation, mesurable, en nombre de clics ou de connexions par point de la note finale (Lavigne et al. 2007), pose divers problèmes, de définition comme d'interprétation (Lavigne et al. 2011). Les nombres totaux de clics et de connexions sont fortement corrélés (Pearson : r=.821, p=,000), mais ni l'une, ni l'autre ne l'est avec les notes finales. Ceci laisse entendre que les étudiants soit suivent des stratégies divergentes, soit obtiennent des résultats différents avec une même stratégie. Ainsi, à titre d'exemple, les deux étudiants avec le plus de clics et de connexions ont obtenu, pour l'un une note maximale, pour l'autre la deuxième plus faible.

Enfin, force est de concevoir que le nombre des clics est probablement autant assujetti aux conditions didactiques du cours qu'au libre arbitre de tous et chacun, ce que l'analyse d'un cours avec des forums obligatoires laisse entendre, et dans ce cas ce serait plus le nombre des connexions qui serait signifiant. C'est ce qui ressort de l'analyse de ce cours comportant un nombre élevé d'exercices et de devoirs. En effet, les taux d'efficacité calculés en fonction des connexions se distribuent de façon significative entre les deux groupes, à l'instar des notes.

Discussion et conclusion

Il faut souligner qu'il y a encore peu d'études qui abordent l'espace virtuel d'apprentissage comme objet d'investigation, même si cette réalité nouvelle est désormais présente au quotidien. Si nos théories contemporaines sont exactes, l'apprentissage est nécessairement individualisé et, de plus, puisqu'il s'amalgame sur un échafaudage de connaissances antérieures son efficacité est relative et très variable d'un individu à l'autre, difficile donc d'organiser et de promouvoir.

Comme l'enseignement que les institutions mettent à la disposition des étudiants pour fins d'apprentissage est de plus en plus mis en forme en fonction des technologies, il devient essentiel de connaître comment ces mêmes étudiants les exploitent. Prenant en compte, par ailleurs, la place grandissante des plates-formes, n'est-il pas important d'analyser les tenants et les aboutissants de leur mobilité dans ces espaces virtuels dans lesquels s'inscrit désormais le processus d'enseignement-apprentissage?

Les résultats, partiels, présentés ci-dessus, laissent entrevoir une dispersion des pratiques, sinon des trajectoires; ainsi le nombre des connexions (moyenne par étudiant 30, écart-type 28) fait état d'une dispersion très importante laquelle signifie probablement une relation individuelle à l'espace, voire à la machine, des plus fragmentée. Quant au niveau d'activité, traduit par le nombre des clics, lui aussi souligne des variations importantes (moyenne de 484 et écart-type de 176) puisque les deux-tiers des étudiants démontrent une activité qui varie du simple au double (entre 660 et 308 clics). Que dire, enfin, du fait que le quart du temps d'étude se passe au petit matin, entre 1 heure et 5 heures. Ce sont là des éléments qui donnent à réfléchir.

La statistique aidant, les étudiants de ce cours se sont répartis en deux groupes bien différenciés, l'un qualifiable de « méticuleux », l'autre de « rapides »; chacun avec, semble-t-il, une stratégie d'optimalisation différente du rapport activité/note, « sans risque, peu importe le travail », et « la meilleure note, au moindre effort ». Ce rapport transparaît au travers des diverses analyses, tant en relation avec les fonctions, les horaires,

les lieux de travail. Ce cloisonnage ne peut, bien évidemment, se généraliser, sans doute est-il propre à ce cours; n'empêche qu'il oriente le questionnement.

Au terme du dépouillement de ce cours, non encore complet il est vrai, s'imposent presque comme constantes deux caractéristiques. Le temps moyen d'un clic, c'est à dire le temps pendant lequel les étudiants restent sur une même page, oscille, selon les quatre études réalisées à ce jour, entre 59 secondes et 1 minute et 35 secondes. De plus, la présente analyse a montré que cette durée diminuait de mois en mois. Au niveau de la durée des connexions, il semblerait que la durée moyenne de celles-ci, peu importe leur nombre, se cantonne autour de 30 minutes. Ne s'agit-il pas là de deux conditions que les professeurs qui préparent des cours en ligne devraient prendre en compte? À noter, en passant, que le temps moyen d'un clic converge vers la problématique des objets d'apprentissage.

Il faut espérer que ce type de recherche se généralise car avant que puissent se dégager des conclusions quelque peu généralisables, il faudra démultiplier les études en fonction des matières, des filières, des niveaux d'études, des cheminements. Cette généralisation de la recherche requerra le développement d'outils informatiques idoines, la manipulation de dizaines de milliers de données posant des problèmes pratiques assez lourds.

Références

Backhoff, E., E., Lavigne, G., Organista, S., J., et Aguirre, M., L. C. (2007) Modelo mixto de educación digital-presencial: Una alternativa para el posgrado en México. (pp. 17-33) En Cárdenas López Maria Georgina, Vite Sierra Ariel y Villanueva Lamberto (Eds) *Ambientes virtuales para la educación y para la rehabilitación psicológica*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Baker, R. S.J.D., y Yacef, K. (2011). The State of Educational Data Mining in 2009: A Review and Future Visions. *Journal of Educational Data Mining*, *1*(1), 3-17. Récupéré de : http://www.educationaldatamining.org/JEDM/images/articles/vol1/issue1/JEDMVol1Issue1_BakerYacef.pdf

Concannon, F., Flynn, A. et Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology*, *36*(3).

Daedalus (2008) *Minería de datos*. España: Daedalus - Data, Decisions and Language, S. A. Récupéré de : http://www.daedalus.es/mineria-de-datos/

Diáz, L., K. M. (2010) *Relación entre estilos de aprendizaje y navegación de un curso en línea de la Maestría en Ciencias Educativas de la UABC*. Tesis de Maestría, México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC); no publicado.

International Working Group on Educational Data Mining (IWGEDM). (2011). *Events*. Récupéré de : http://educationaldatamining.org/events.html

Lavigne, G., Organista, S., J. et Backhoff, E., E., (2009) La hibridación digital del proceso educativo. (pp. 43-60) En Javier Vales Garcia (Ed) *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. México, D.F.: Pearson/Prentice Hall.

Lavigne, G., Organista, S., J. S. et McAnally, S., L. (2008). Étude préliminaire des pratiques de navigation dans un environnement d'apprentissage informatique et mesure de leur efficacité pédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*.5(1). Récupéré de : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v05n01_06.pdf

Lavigne, Gilles., McAnally, Lewis S., Organista, Javier, S., Días, Karla M. L. y Vasconcelos, Pricila M. O. (2011) *Moodle et ses registres de navigation: pouvons-nous en tirer des connaissances pratiques?* (pp. 10-16) Congrès de la Association Francophone International de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE), UNESCO, Paris, France

Moreira, M. A. (2003). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior? *Universidad de la Laguna*. Récupéré de : http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/a12.pdf

Polly, Jean Armour. (1992, junio) Surfing the Internet, *Wilson Library Bulletin 66*(10) 38-42, ERIC document EJ447456.

Vasconcelos, O., P. (2011) *Aprendizaje Colaborativo en un ambiente virtual: Estudio preliminar*. Tesis de Maestría, México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC); no publicado.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

développement professionnel, compétences, assistant-e-s

Quelles sont les conditions qui influencent le développement professionnel des assistant-e-s dans l'enseignement supérieur?

Lambert, Marie, Université de Fribourg (Suisse)

Résumé

En Suisse comme dans de nombreux pays, les universités emploient des assistants, qui partagent leur temps entre leur thèse de doctorat et des activités d'enseignement (Moura & Ruffieux, 2005). Les études antérieures suggèrent que, en tant qu'enseignants et chercheurs débutants, ils ont besoin d'une aide spécifique durant cette phase clé de leur carrière pour soutenir leur développement professionnel, et notamment le développement de leurs compétences (Bellows, 2008 ; Connan & al., 2008 ; Coulon & al., 2004 ; Maher & al., 2004 ; Muzaka, 2009 ; Nyquist & Sprague, 1998 ; Perruchet, 2008 ; Smith, 2001 ; Tuomainen & al., 2010).

Au moyen d'un questionnaire envoyé à l'ensemble des assistants de l'Université de Fribourg, puis d'entretiens individuels menés auprès de volontaires, la question des conditions qui favorisent le développement professionnel des assistants a été investiguée. D'après les premiers résultats, plusieurs facteurs apparaissent comme importants pour soutenir ce processus.

Premièrement, les politiques institutionnelles et départementales définissent le contexte dans lequel évoluent les assistants, ainsi que leur statut et leurs tâches. De ces politiques dépendent aussi les offres formelles qui leur sont proposées, notamment les écoles doctorales, les cours et ateliers, les programmes de mentoring.

Deuxièmement, les professeurs responsables et les superviseurs de thèse peuvent intervenir à plusieurs niveaux : pour donner un retour sur la pratique, comme personnes ressources pour guider et conseiller, comme agents de socialisation pour introduire dans des réseaux et initier au métier d'enseignant chercheur.

Troisièmement, les pairs et les collègues plus expérimentés apparaissent comme des interlocuteurs privilégiés pour discuter des difficultés rencontrées, engager le dialogue sur la pratique, recevoir du soutien et des encouragements.

Quatrièmement, les caractéristiques individuelles des assistants jouent aussi un rôle dans leur développement professionnel : esprit d'initiative, capacité à analyser sa pratique, capacité à mobiliser les ressources adéquates en cas de difficulté.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

qualité de l'enseignement, valorisation institutionnelle, évaluation

La valorisation de l'engagement pédagogique des enseignants à l'université

Wouters, Pascale, Université Catholique de Louvain (Belgique); Frenay Mariane, Université Catholique de Louvain (Belgique)

Résumé

Cette étude empirique s'intéresse à l'engagement des enseignants universitaires dans leurs activités de formation des étudiants et à sa valorisation institutionnelle. Cet engagement et les efforts consentis par les professeurs dans cette mission, ainsi que dans le développement de compétences pédagogiques, sont des données essentielles pour leur dossier d'enseignement (teaching dossier', teaching porfolio') rédigé en vue de l'obtention d'une promotion dans la carrière académique.

À l'université, les moyens de formation et d'accompagnement pédagogiques des enseignants se multiplient afin de soutenir la qualité des programmes de formation et le développement professionnel pédagogique des professeurs. Cependant, il est préoccupant de constater que ces opportunités offertes ne sont encore que trop peu saisies, sauf par un certain nombre d'enseignants. S'agit-il d'un manque d'engagement dans la mission d'enseignement ? Ou faut-il invoquer des logiques différentes d'engagement selon les professeurs ? La valorisation institutionnelle accordée à cette mission serait-elle en cause ?

Pour explorer ces questions au-delà d'une revue des écrits scientifiques sur les dossiers d'enseignement et leur portée, nous présenterons les résultats d'une étude menée auprès d'un échantillon raisonné d'enseignants de l'Université catholique de Louvain (UCL), particulièrement investis et préoccupés par cette mission de

formation. Sur la base des travaux de Weston & McAlpine (2001), Akerlind (2004 ; 2007) et Galand & Frenay (2005), et des travaux sur la valeur (Eccles & Wigfield, 2002), deux questions de recherche seront abordées pour mieux comprendre cet engagement : (1) Quelles sont les activités susceptibles de traduire un engagement dans la mission d'enseignement et plus largement un niveau de développement professionnel pédagogique ? (2) Quelle valeur (utilité perçue) les enseignants attribuent-ils aux activités proposées pour développer leurs compétences ? Partant des résultats de notre étude, nous discuterons des comportements d'engagement des enseignants en questionnant le lien avec le type de valorisation et de reconnaissance accordées par l'institution universitaire à la mission de formation des étudiants.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

collégialité, innovation, motivation

Focus sur quelques conditions psychosociales du pilotage de l'innovation institutionnelle nécessaire au déploiement de la pédagogie universitaire

Heutte, Jean, Université d'Artois (France)

Résumé

Œuvrant depuis plus d'une vingtaine d'années, dans des institutions éducatives avec la mission d'impulser l'innovation pédagogique, nous avons progressivement été convaincu que ce qu'il est convenu d'appeler la "résistance au changement" est en fait une "résistance" à une organisation qui manquent souvent cruellement de méthode(s) pour piloter l'innovation. Alors que les exigences de la société de la connaissance interrogent avec insistance les missions des établissements d'enseignement supérieur, les tensions internes obèrent toutes les initiatives liées au déploiement de la pédagogie universitaire. Cette communication sera donc l'occasion d'un focus sur certains aspects incontournables pour « piloter l'innovation de l'intérieur » (Heutte, 2011a), dans le dessein de conclure sur tentative de formulation d'un projet scientifique.

Dans un premier temps, nous explorerons quelques apports conceptuels et théoriques permettant d'ancrer un positionnement épistémologique dans un substrat psychologique orienté par des analyses inspirées des sciences de conception et des sciences de gestion. Cette première partie se terminera par l'abduction du *« modèle heuristique du collectif individuellement motivé »* (Heutte, 2011b) en tant que piste de recherche pour l'étude des déterminants psychologiques du pilotage de l'innovation institutionnelle.

La deuxième partie se centrera plus précisément sur l'apport du pilotage de l'innovation institutionnelle en tant qu'éthique managériale : l'occasion de réaffirmer l'intérêt stratégique d'une conception de la gouvernance et du développement de l'université centrée autour du principe de collégialité.

La troisième partie sera l'occasion d'un plaidoyer pour la définition d'une *« science de conception collégiale des connaissances »* (Heutte & al., 2010), dans lequel nous suggérons d'étudier la question des innovations institutionnelles nécessaires à l'amélioration continue de la qualité de la recherche et au déploiement de la pédagogie universitaire comme une question de recherche en tant que telle (De Ketele, 2010), en prenant bien soin de faire appel à la communauté d'enseignants chercheurs la plus large et la plus diverse possible, intégrant notamment les avancées récentes de la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Le modèle heuristique du *collectif individuellement motivé* : vers une modélisation de la création collégiale des connaissances.

A l'évidence, le contexte organisationnel (Nonaka & Takeuchi, 1995), la qualité des interactions personnelles (Senécal, Vallerand, & Vallières, 1992) ou encore les caractéristiques cognitives de la conception collective (Darses & Falzon, 1994) peuvent favoriser (ou inhiber) les apprentissages invisibles de la vie quotidienne. Toutes les organisations gagnerait donc à « s'interroger sur les fonctionnements qui permettent l'innovation et l'apprentissage collectif : c'est autour de cette question que se reconstruisent les grands principes de management contemporain. » (Hatchuel, Le Masson, & Weil, 2002, p. 30).

Dans divers contextes (Heutte, 2011b), nous avons souvent eu l'occasion de percevoir un lien important entre le sentiment d'appartenance (Baumeister & Leary, 1995; Richer & Vallerand, 1998; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994) et l'implication d'étudiants ou de collègues dans des travaux ou des actions à réaliser en interaction. Nous avons souvent perçu la rancœur et l'amertume de tout un chacun dès qu'il ne se sent pas accepté, ce qui généralement le dissuade de persister dans ses efforts pour contribuer avec d'autres à d'éventuelles actions collectives. *A contrario*, il est possible de se sentir littéralement porté par le contexte collectif, boosté par le Flow et le sentiment de vivre une expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990, 2005), notamment du fait que nos choix sont respectés ou suivis (ce qui conforte notre besoin d'autonomie), ainsi que par des feedbacks positifs quant à la qualité de nos contributions (ce qui conforte notre besoin de compétence). La conjugaison de ces trois besoins psychologiques de base (Deci & Ryan, 2000, 2008) a une incidence sur le bien-être et la motivation, conditions essentielles de la persistance dans les efforts pour partager, acquérir et construire des connaissances, dans la mesure où elle pousse à s'impliquer bien souvent au-delà de ce qu'il est possible de réaliser seul. Cela pousse par exemple l'étudiant de s'impliquer dans une tâche pour laquelle il ne manifestait au départ pas nécessairement de motivation intrinsèque, mais qu'il accepte d'effectuer parce qu'il en a d'abord saisi l'intérêt pour la communauté, puis par la suite pour lui-même, au cours de l'activité, notamment, au moins pour maintenir activement son appartenance à cette communauté qui contribue à satisfaire grand nombre de ses besoins. A l'évidence, il s'agit de l'un des déterminants majeurs de l'implication (motivation) et de la persistance (volition) dans le désir de progresser, d'acquérir de nouvelles compétences, de comprendre et donc de vouloir se former et apprendre par soi-même et à certains égards pour les autres, afin de pouvoir être reconnu et accepté dans une communauté.

Nous estimons que le sentiment d'appartenance sociale a un impact essentiel sur les deux autres besoins psychologiques de base postulés par Deci et Ryan (*ibidem*) : le sentiment d'autonomie et le sentiment de compétences seraient ainsi mieux éprouvés en présence d'autrui, et perçus de façon bien plus favorable dans le cas d'affiliation(s) positive(s). Il faut notamment accorder une importance toute particulière au fait que l'un des retours sur investissement, subjectif, mais au combien catalyseur de la motivation, est le sentiment de faire partie d'une communauté d'apprenance dans laquelle chacun se sent accepté parce qu'il estime que ses compétences et son expertise sont reconnues : en sus de l'autonomie, la satisfaction de ces deux besoins psychologiques de base est l'un des moteurs de l'engagement, ce qui renforce l'auto-efficacité personnelle comme collective.

Quant à l'émotion ressentie à ce moment-là, elle constitue l'un des moteurs de la persistance : si *apprendre* est rarement une partie de plaisir, *comprendre* (*faire comprendre, être compris*…) peut être totalement jubilatoire. Cette expérience est si gratifiante qu'elle justifie à elle seule que ceux qui l'ont vécu (au moins une fois) se donnent parfois beaucoup de mal pour réunir toutes les conditions afin de pouvoir la revivre à nouveau. Ainsi,

pouvons-nous considérer que le sentiment d'acceptation est l'un des déterminants essentiels de la persistance à vouloir contribuer dans des communautés d'apprenance.

C'est dans le but d'éclairer la construction dynamique, de ces communautés d'apprenance que nous attirer l'attention sur l'intérêt du MHCIM [139] (Heutte, 2011b) développé selon l'hypothèse que le bien-être psychologique est une des conditions du développement optimal des individus, des groupes et des organisations. Élaboré et validé initialement dans le cadre d'une étude impliquant plus de 700 étudiants, nous en avons envisagé l'extension pour étudier la persistance à vouloir travailler et apprendre avec des autres dans des contextes variés.

Tableau 1. Les 11 échelles agrégées pour élaborer le MHCIM (Heutte, 2011b)

Échelles	**Nb. d'items**
Sentiment d'acceptation avec les enseignants (adaptation d'après Richer & Vallerand, 1995)	5
Sentiment d'acceptation avec les étudiants, (adaptation d'après Richer & Vallerand, 1998)	5
Qualité des relations interpersonnelles avec les enseignants (adaptation d'après Senécal & all., 1992)	4
Qualité des relations interpersonnelles entre étudiants (adaptation d'après Senécal & all., 1992)	4
Sentiment d'efficacité personnelle dans les études (adaptation d'après Follenfant & Meyer, 2003)	10
Sentiment d'efficacité personnelle dans l'usage des TIC (Déro & Heutte, 2008)	10
Sentiment d'efficacité collective dans les études (adaptation d'après Piguet, 2008)	10
Absorption cognitive (Heutte & Fenouillet, 2010)	4
Altération de la perception du temps (Heutte & Fenouillet, 2010)	4
Absence de préoccupation à propos du soi (Heutte & Fenouillet, 2010)	4
Bien-être (Heutte & Fenouillet, 2010)	4
Total	**64**

Le MHCIM est constitué en référence à trois théories majeures, qui ont toutes une vision positive, agentive et sociale de l'individu :

- la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000, 2008) fait notamment référence au sentiment d'acceptation, une des composantes de l'affiliation, qui avec l'autonomie et la compétence, constituent les trois besoins psychologiques de base ;
- la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1998, 2003) fait notamment référence au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et au sentiment d'efficacité collective (SEC) ;
- la théorie de l'autotélisme (Csikszentmihalyi, 1990, 2004) fait notamment référence au Flow (l'absorption cognitive, l'altération de la perception du temps, l'absence de préoccupation à propos du soi et le bien-être) et à l'expérience optimale.

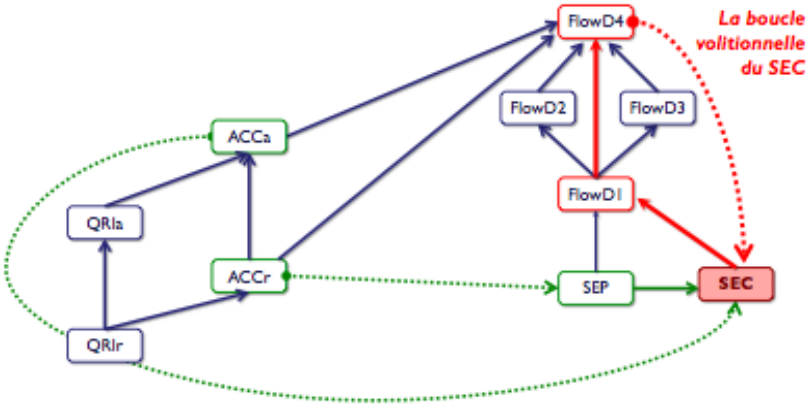
Cette modélisation théorique a le mérite d'être facilement opérationnalisable, *via* 11 variables objectivables au travers des outils de mesure créés et validés afin de permettre de son élaboration (Tableau 1, p. 4).

Le MHCIM qui se veut aussi dynamique considère que la *boucle volitionnelle du SEC* est pour ainsi dire alimentée par deux flux complémentaires (Figure 1, p. 6) :

139 MHCIM : Modèle heuristique du *collectif individuellement motivé*.

– l'ensemble des variables qui renforcent les conditions du Flow, à savoir, le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité collective ;
– l'ensemble des variables qui renforcent les caractéristiques (les effets) du Flow, à savoir, le sentiment d'affiliation avec ceux qui travaillent et apprennent dans le dispositif (QRIa/ACCa), ainsi qu'avec ceux qui sont responsables de l'organisation du dispositif (QRIr/ACCr).

Ces flux se combinent entre eux pour renforcer le bien-être et la motivation nécessaires à la persistance à vouloir œuvrer dans les communautés d'apprenance : la boucle volitionnelle du SEC serait ainsi l'un des constituants essentiels de l'auto-alimentation de cette spirale autotélique, positive et optimale (Figure 1, p. 6).



QRIr : qualité des relations interpersonnelles avec ceux qui sont responsables du dispositif

QRIa : qualité des relations interpersonnelles avec ceux qui travaillent ou apprennent dans le dispositif

ACCr : sentiment d'acceptation avec ceux qui sont responsables du dispositif

ACCa : sentiment d'acceptation avec ceux qui travaillent ou apprennent dans le dispositif

SEP : sentiment d'efficacité personnelle

SEC : sentiment d'efficacité collective

FlowD1 : absorption cognitive

FlowD2 : altération de la perception du temps

FlowD3 : absence de préoccupation à propos du soi

FlowD4 : bien-être

Figure 20 Modèle heuristique du collectif individuellement motivé : influences de l'affiliation, de l'auto-efficacité et du Flow sur le bien-être. (Heutte, 2011b, p.239)

Comme indiqué précédemment, nous souhaitons désormais tester la validité écologique du MHCIM dans de tous contextes où il est pertinent d'étudier les influences réciproques d'une part (1) des individus qui ont à apprendre et à travailler ensemble, et d'autre part (2) de ceux qui ont la responsabilité – de près ou de loin – de concevoir (d'autoriser, d'organiser, de piloter, de gérer…) cette situation de travail ou de formation. Dans ce dessein, l'université est, à plus d'un titre, l'un des terrains les plus intéressants qui soit.

L'un des intérêts majeurs de l'abduction du MHCIM est de reposer sur des variables dont la mesure est scientifiquement étayée, ce qui permet d'envisager l'étude du sens leurs effets dans de bonnes conditions méthodologiques. Le MHIM pourrait ainsi très utilement contribuer à l'élaboration de tableaux de bord pour le suivi et le pilotage pédagogique de la qualité des dispositifs de formation. De surcroit, cela pourra aussi

permettre de construire et de capitaliser des connaissances scientifiques sur les conditions optimales de réussite de ces dispositifs, notamment des déterminants du bien-être psychologique dans les études ou au travail.

Piloter l'innovation et la création collégiale des connaissances, c'est d'abord une attitude : une éthique managériale

Comme nous avons déjà eu l'occasion de l'exposer (Heutte, 2011a), le pilotage de l'innovation, comme le management par les connaissances ou encore le management par la qualité peut permettre de construire des repères stratégiques pour le pilotage et le développement des universités. La culture Qualité semble actuellement plus en vogue que celle du management par les connaissances : quoi qu'il en soit, toutes ces démarches présentent de très nombreuses similitudes, notamment pour ce qui concerne certaines précautions afin d'éviter des échecs cuisants.

La première condition est vraisemblablement de bien intégrer que pour chacune d'elle, au-delà d'une « méthode », il s'agit surtout d'une attitude :

- la création collective de valeur s'inscrit dans des règles implicites (psychologie, sociologie, économie…) qui impliquent l'humain dans toutes ses dimensions (affective, cognitive, conative…) ;
- il appartient à chaque organisation de se définir, de créer et de maintenir un écosystème favorable à cette émergence.

La réussite de ce type d'innovation institutionnelle :

- s'inscrit dans la durée, selon une approche incrémentale adaptée à la culture de chaque organisation ;
- dépend de l'implication (exemplarité) de la hiérarchie et surtout de son niveau de maturité en terme de gouvernance et d'éthique managériale ;
- nécessite de l'acceptation de l'ensemble des acteurs, ce qui implique une qualité des relations interpersonnelles permettant de surmonter le gouffre du *burnout institutionnel* (Heutte, 2009) et de favoriser le sentiment d'affiliation à l'institution.

Généralement, les buts recherchés par ce type de démarches gagnent à s'articuler autour de trois axes :

- satisfaction des bénéficiaires (dans notre cas, notamment les étudiants….) ;
- satisfaction de l'organisation (dans notre cas, notamment le développement de l'université…), des parties prenantes et des personnels (dans notre cas, notamment la reconnaissance des compétences de l'ensemble des personnels…) ;
- respect de l'intérêt général (dans notre cas, notamment la responsabilité sociale et sociétale des organisations dont la mission est l'enseignement et la recherche…).

Il faut donc prévoir une intégration acceptable (pragmatique, progressive et incrémentale) de ces démarches, il est impératif que cette intégration soient co-construites avec les personnels, de préférence selon le principe d'énovation[140] : le principe de collégialité qui prévaut à l'université lui donne un avantage sur bien d'autres organisations humaines. Toute l'intelligence de la gouvernance gagnera donc à y être orientée vers un management par la reconnaissance de l'expertise, des compétences et des connaissances des personnels en tant que sujets sachants.

Tous les principes, toutes les postures et méthodes nécessaires pour piloter l'innovation de l'intérieur (Heutte, 2011a) s'appliquent bien évidemment. Mais dans la mesure où il s'agit-là de piloter des innovations

140 Gelinas et Fortin (1996) développent le concept d'énovation, radicalement opposé à celui d'innovation : il s'agit d'une « stratégie du changement émergent », d'un « processus de gestion appropriative par des acteurs organisationnels », ou encore d'une « mise en œuvre délibérée d'une stratégie de prise de décision tenant compte des représentations des acteurs et composant avec les ressources et les contraintes de l'environnement ».

institutionnelles majeures, la tâche sera encore plus ardue. Pour les éventuels porteurs de ce type de projet, il conviendra notamment d'éviter de « ramer à contre courant » (règle 2.2, *ibidem*, p. 2) :

- méconnaître les objectifs à courts, moyens et longs termes, être déphasé par rapport la culture de l'organisation, omettre l'analyse des échecs précédents ;
- négliger la psychologie et le mode de leadership des acteurs clés qui tiennent les réseaux de personnes et de pouvoirs dans l'organisation ;
- oublier la comédie sociale de l'organisation : cruauté des envies, cruauté de l'ambition, besoin inassouvi de reconnaissance.

Si la démarche n'est pas en phase avec la culture (les praxéologies et autres routines) de l'université, il faudra d'abord œuvrer pour faire évoluer cette culture… Comme il est vraisemblable que les évolutions nécessaires soient difficiles à concevoir (ou à admettre) si elles sont suggérées par des acteurs impliqués dans la comédie sociale de l'établissement, il sera souvent hautement préférable de s'appuyer sur l'expertise de tiers de confiance extérieurs, pour une forme d'assistance à maîtrise d'ouvrage. L'expertise ou l'expérience de collègues d'autres établissements pourrait ainsi être très utilement sollicitée(s)[141], comme cela se pratique dans d'autres organisations, notamment sous la forme d'audits ou de conseils croisés[142], avec gage de réciprocité. La constitution d'une telle communauté marquerait à l'évidence un premier pas intelligent pour la prise en compte de l'intelligence collective de l'enseignement supérieur au service du développement et du pilotage des universités. Au-delà de son aspect pratique, cette proposition peut aussi constituer un axe de recherche en tant que tel, permettant l'émergence d'une science de conception collégiale des connaissances, c'est ce que nous souhaitons exposer dans la dernière partie de cette contribution.

Plaidoyer pour l'émergence d'une science de conception collégiale des connaissances, afin de favoriser le pilotage de l'innovation institutionnelle nécessaire au déploiement de la pédagogie universitaire.

A l'évidence, dans l'enseignement supérieur, comme dans toute organisation de travail, l'innovation sociale ne se décrète pas : l'innovation institutionnelle ou pédagogique encore moins. Dans ce contexte spécifique, il est nécessaire, pour des raisons culturelles spécifiques au corps des enseignants chercheurs, de justifier la conception et le déploiement des innovations quelles qu'elles soient sur des modèles et des références acceptables par l'ensemble de nos collègues. Dans ce dessein, nous suggérons d'exploiter les gisements considérables de connaissances tacites existant dans nos établissements, pour en extraire des savoirs pour l'action[143] légitimés, qui puissent être reconnus comme scientifiques par la communauté universitaire. Pour y parvenir, nous suggérons notamment un détour épistémologique vers des paradigmes ou des modèles issus des connaissances ou des savoirs actionnables (Avenier & Schmitt, 2007; Hatchuel & David, 2007). Nous suggérons donc de nous outiller scientifiquement pour opérer un renversement paradigmatique : Passer de l'innovation pédagogique à la pédagogie de l'innovation, notamment dans les différentes phases de conception et surtout de décision. Même si l'objectif peut sembler a priori trivial, instruire collégialement cette question permettra de mieux comprendre comment construire, améliorer puis, si possible, répliquer les dispositifs *ad hoc* à mettre en œuvre. Ainsi, stratégiquement, nous suggérons donc d'étudier la question de l'innovation institutionnelle

141 Cela peut s'avérer moins coûteux et parfois moins risqué que de faire appel à des prestataires n'ayant aucune connaissance des modes de fonctionnement des mondes universitaires…

142 Plus facile de distinguer et de signaler la paille dans l'œil du voisin que d'objectiver la poutre qui masque parfois l'absence de vision stratégique interne…

143 Les savoirs d'action et les savoirs actionnables sont issus tous les deux de la nécessité d'introduire une visée pragmatique dans la recherche, cependant, ces deux concepts ont été développés séparément dans deux disciplines distinctes :

- Les savoirs d'action, développés par les sciences de l'éducation, correspondent à des énoncés relatifs à l'action professionnelle que les chercheurs recueillent auprès de praticiens.
- Les savoirs actionnables sont des savoirs développés par la recherche, notamment de sciences de gestion, et qui sont susceptibles d'être mis en action dans la vie quotidienne des organisations.

Dans leur ouvrage « La construction des savoirs pour l'action », Avenier et Schmitt (2007) rassemblent ces deux approches, amorçant ainsi une réflexion épistémologique ouverte à l'ensemble des « sciences liées à des pratiques professionnelles relevant de l'intervention dans l'activité humaine » (Avenier, chap. 6, p. 141).

nécessaire au déploiement de la pédagogie universitaire comme une question de recherche en tant que telle, en prenant bien soin de faire appel à la communauté d'enseignants chercheurs la plus large et la plus diverse possible, en respectant leurs compétences spécifiques et complémentaires, afin de construire et de mettre en place des dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants qui soit mutuellement bénéfique à l'ensemble des parties prenantes (Albero, 2010; Charlier & Peraya, 2007; Heutte, Lameul & Bertrand, 2010 ; Lameul, Bringer-Trollat, & Jézégou, 2009).

Bibliographie

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept.

Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. Editions L'Harmattan.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, *37*(2), 122–147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, *117*, 497–497.

Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Dunod.

Charlier, B., & Peraya, D. (2007). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. De Boeck.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass San Francisco.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: BasicBooks.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur* (Paris, Robert Laffont.).

Csikszentmihalyi, M., & Massimini, F. (1985). On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas in Psychology*, *3*(2), 115–138.

Darses, F., & Falzon, P. (1994). La conception collective□: une approche de l'ergonomie cognitive. *Communication au GDR-CNRS FROG «□Coopération et Conception□»*. Toulouse, 1/12/1994.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The« what » and« why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(1), 24–34.

Déro, M., & Heutte, J. (2008). Impact des TIC sur les conditions de travail dans un établissement d'enseignement supérieur□: auto-efficacité, flow et satisfaction au travail. Dans M. Sidir, E. Bruillard & G.-L. Baron (dir.), *Actes des journées communication et apprentissage instrumenté en réseau -JOCAIR'2008* (p. 193-205). Hermès-Lavoisier.

Follenfant, A., & Meyer, T. (2003). *Pratiques déclarées, sentiment d'avoir ap-pris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par ques-tionnaires.* Les apprentissages professionnels informels. Paris: L'Harmattan, 185–243.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, *9*(2), 103.

Gelinas, A., & Fortin, R. (1996). La gestion du perfectionnement des enseignants□: formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec. *Bonami, M. et Garant, M. (Dir). Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (de Boeck., p. 115-145). Bruxelles.

Hatchuel, A., & David, A. (2007). Des connaissances actionnables aux théories universelles en sciences de gestion. *XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*.

Hatchuel, A. (2008). Quel horizon pour les sciences de gestion□?Vers une théorie de l'action collective. *In, A.David, A.Hatchuel, R.Laufer. Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (Deuxième édition.). Vuibert.

Hatchuel, A., Le Masson, P., & Weil, B. (2002). De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception. *Revue internationale des sciences sociales*, *1*(171), 29-42.

Heutte, J. (2009). Mieux prendre en compte les compétences des personnels de l'éducation au cours de leur carrière, pour sortir du *burnout institutionnel*: quelques apports de la psychologie positive. Dans D.-G. Brassart & G. Legrand (dir.), *Actes du 3e colloque international de la conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM) « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? »* (Tome 2, p. 201-220). Artois Presses Université.

Heutte, J. (2010). Mise en évidence du flow perçu par des étudiants au cours d'un travail collectif en ligne□: Homo sapiens retiolus est-il un épicurien de la connaissance□? *26ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), «□Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur□»*(Rabat, 17-21 mai 2010).

Heutte, J. (2011a). Piloter l'innovation de l'intérieur□: pour la promotion d'une science de conception orientée vers la production collégiale de connaissances. *23e colloque de l'association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE) Europe « Évaluation et enseignement supérieur »*. Paris (France), 12-14 janvier 2011.

Heutte, J. (2011b). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants□: Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation), université Paris Ouest-Nanterre-La Défense (Paris X), Nanterre.

Heutte, J., & Fenouillet, F. (2010). Propositions pour une mesure de l'expérience optimale (état de Flow) en contexte éducatif. *26e congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) 2010*. Genève (Suisse), 13 - 16 septembre 2010.

Heutte, J., Lameul, G., & Bertrand, C. (2010). Dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur□: point de situation et perspectives françaises concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique. *Actes du 7e Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE 2010).* Nancy (France).

Lameul, G., Bringer-Trollat, A. F., & Jézégou, A. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Chronique sociale.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press US.

Piguet, C. (2008). *Autonomie dans les pratiques infirmières hospitalières, contribution à une théorie agentique du développement professionnel.* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation), université Paris X – Nanterre et université Catholique de Louvain.

Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). *European review of applied psychology*, *48*(2), 129–138.

Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, *63*(3), 397-427.

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *Journal of early adolescence*, *14*(2), 226–249.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14.

Senécal, C. B., Vallerand, R. J., & Vallières, E. F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI). *Revue européenne de psychologie appliquée*, *42*, 315–322.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, enjeu de la société

politiques universitaires, équilibre formation-recherche, internationalisation

La formation universitaire, victime de la concurrence internationale pour la performance scientifique ?

Rey, Olivier, ENS Lyon (France); Endrizzi, Laure, ENS Lyon (France)

Résumé

La prolifération des classements et des dispositifs d'évaluation est une manifestation, parmi d'autres, de l'exacerbation de la compétition internationale entre universités depuis une quinzaine d'années.

Dans la mesure où les critères retenus pour jauger de la qualité des universités, au niveau international, résident en majeure partie sur les production en matière de recherche, une grande partie des efforts des politiques universitaires visent par conséquent à renforcer le potentiel des universités en ce domaine, comme l'illustrent par exemple les réformes en France depuis 10 ans et plus particulièrement les dispositifs récents liés au grand emprunt .

Dans ce contexte, on peut se demander si la pédagogie et la formation universitaire ne sont pas aujourd'hui passées au second plan par rapport à la performance scientifique, alors qu'elles constituaient une préoccupation importante lors de la massification des universités lors des années 80-90, voire au début du processus de Bologne.

Peut-on considérer que l'on passe progressivement d'un modèle de l'université de la démocratisation à un modèle international, même mythique, de la research university ?

Nous nous proposons par conséquent, dans cette contribution, de mettre en perspective les principes réformes et évolutions universitaires des 30 dernières années en France au regard de leur incidence sur l'équilibre formation/recherche dans l'enseignement supérieur en France.

On s'attachera notamment à comparer les principaux dispositifs mis en place du début des année 80 (rénovation pédagogique des premiers cycles ou création du CNE par exemple) jusqu'à aujourd'hui (AERES, plan licence, loi LRU...) et à définir l'évolution du modèle implicite de la bonne université (voire du bon universitaire) qui guide ces dispositifs en articulation avec les évolutions européennes et internationales.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu de savoir

enseignant-chercheur, modèles d'université, évaluation

Du professeur à l'enseignant-chercheur : mécanismes d'évaluation et paradigmes des politiques publiques d'enseignement supérieur

Maes, Renaud, Université libre de Bruxelles (Belgique); Sylin, Michel, Université libre de Bruxelles (Belgique)

Résumé

Un fondamental des universités belges, héritage historique plus ancien que l'Etat lui-même, est de conjuguer recherche fondamentale et enseignement : c'est ce qui distingue l'enseignement universitaire des autres types d'enseignement supérieur (Maes & Sylin, 2009). Par exemple, l'Université libre de Bruxelles et l'Université catholique de Malines (future Université catholique de Louvain) fondées en 1834 s'inspirent largement du modèle « humboldtien », qui allie recherche et enseignement notamment au travers de séminaires et travaux pratiques, dans le but de contribuer à la formation de la personnalité des étudiants au travers de la science savante (Bildung durch Wissenschaft) (De Meulemeester, 2009).

Cet héritage historique n'a jamais fait l'objet d'une remise en question officielle, bien au contraire : les autorités des institutions réaffirment fréquemment cette « spécificité ». Cependant, depuis près de 10 ans, les nombreuses publications des institutions renvoient au concept « d'enseignant-chercheur » notamment comme prémisse de la définition de nouveaux dispositifs d'évaluation du « personnel académique » d'une part, et du « personnel et de recherche » d'autre part. Implicitement, ces dispositifs considèrent donc recherche et enseignement comme deux pans distincts de l'activité universitaire. Peut-on dès lors affirmer que par l'apposition des deux concepts, le syntagme « enseignant-chercheur » participe de leur séparation ?

Notre communication porte sur les résultats d'une étude des dispositifs d'évaluation d'enseignants-chercheurs » tels que redéfinis à l'Université libre de Bruxelles. Pour ce faire, nous mettons en rapport le discours officiel issu

des outils de communication institutionnelle avec les témoignages de concepteurs et d'usagers du dispositif. Cette analyse est ensuite mise en regard d'un modèle basé sur trois figures idéal-typiques de l'université (université humboldtienne, université massifiée et université de marché), modèle que nous avons déjà utilisé pour décrire l'évolution des institutions universitaires européennes. Nous concluons en montrant que l'évolution des méthodes d'évaluation des professeurs d'université s'inscrit bien dans la mutation des paradigmes des politiques publiques d'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique, qui segmentent les activités de recherche et d'enseignement.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu de savoir

université libérale, université de recherche ou université de service

Quelle université pour demain ? Université libérale, université de recherche ou université de service ? Quels savoirs et quelles compétences pour les futurs enseignants ?

Boukelif, Aoued, Université de Sidi Bel Abbes (Algérie)

Résumé

La présente communication s'interroge sur les orientations et les nouveaux défis à relever par l'Université de demain, au changement de culture et de paradigme, ainsi qu'aux réformes et aux changements pédagogiques survenus depuis plusieurs décennies, avec un point focal particulier sur les deux sous thèmes 'l'université lieu de formation et 'l'université lieu de savoir". Quelle université pour demain ?.Université libérale, université de recherche ou université de service ?.Quels Enjeux, contraintes et consensus ?. Quels savoirs et quelles compétences pour les futurs enseignants ?. Ces questions sont elles aussi prégnantes à travers le monde ?.

Pour cerner ces interrogations, une étude comparative entre plusieurs universités internationales (USA, UK, Finlande, France) a permis de mieux appréhender si ces questions sont prégnantes à travers le monde. Cette étude a permis d'identifier trois grands modèles (l'université libérale, l'université de recherche et l'université de service) et trois grandes tendances à l'oeuvre : la nouvelle importance accordée à la formation disciplinaire des enseignants, la notion de partenariat entre les institutions d'enseignement supérieur et les écoles, le mouvement des compétences.

L'objectif visé consiste à déterminer dans quelle mesure il est possible de dégager des convergences, d'identifier des divergences ou de constater des différences malgré les obstacles conceptuels et culturels liés à l'ancrage national et linguistique des universités et communautés de recherche.

Pour l'université anglaise, cette étude montré comment la formation, traditionnellement assurée par l'université, se déporte vers l'établissement scolaire, tout en étant encadrée par de nouveaux standards nationaux

contraignants. Pour les universités américaines ,le développement de la doctrine de l'« evidence-based education » (éducation fondée sur des bases scientifiques) s'inscrit dans une opposition entre partisans d'une formation universitaire de longue durée et ceux du modèle de concurrence locale régulée par les standards, et entre partisans d'une qualité garantie par le niveau disciplinaire national et ceux de l'« accountability » locale, où l'établissement recrute les enseignants et assume ses choix devant la communauté et les usagers. Par contre pour les universités nordiques et finlandaises en particulier, les évolutions des dispositifs sont pilotées par un idéal d'enseignant « professionnel », pour lequel les caractéristiques clés sont la formation par la recherche, la responsabilité personnelle et l'autonomie de l'enseignant.

Le choix de l'université du futur est le fruit d'un compromis entre les politiques, les représentants de la profession enseignante et les universités (largement autonomes), ce qui explique le caractère actuel relativement libéral et partenarial de la formation, entre université, école et divers intervenants. Partant du constat que 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, par la production efficace de connaissances rentabilisables , l'idéal serait une université libre, accessible, démocratique et publique ayant pour soucis majeur le développement des êtres humains que sont les professeurs et qui sont de moins en moins des déversoirs de connaissances ,par opposition à l'université libérale dont la seule motivation reste la rentabilité financière.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu d'alternance

dispositifs d'aide à la réussite, enjeux, présence, participation, persévérance

Comment favoriser la présence et la participation active des étudiants aux dispositifs d'aide à la réussite ?

Plumat, Jim, Université Catholique de Louvain – Facultés universitaires de Namur (Belgique); Baillet, Dorothée, Université libre de Bruxelles (Belgique); Cobut, Bernard, Haute École Francisco Ferrer (Belgique); Delcomminette, Séverine, Haute École Robert Schuman (Belgique); Duchâteau, Dominique, Université de Liège (Belgique); Houart, Mireille, Facultés universitaires de Namur (Belgique); Lanotte, Anne-Françoise, Université de Liège (Belgique); Ntamashimikiro, Sandrine, Université Catholique de Louvain (Belgique); Oger, Laurence, Haute École libre Mosane (Belgique); Poncin, Chantal, Université Catholique de Louvain (Belgique); Slosse, Pauline, Université libre de Bruxelles (Belgique); Vanden Eynde, Céline, Haute École Francisco Ferrer (Belgique)

Résumé

Il y a quelques années, la Belgique francophone promulguait un décret démocratisant l'enseignement supérieur (18 juillet 2008). La promotion de la réussite y est rendue obligatoire, ce qui permet aux institutions d'attribuer officiellement des crédits et des charges d'encadrement à des actions d'accompagnement pédagogique devenues maintenant prioritaires.

Pourtant, même si les dispositifs se multiplient, la présence et la participation active des étudiants sont souvent en-deçà des attentes des encadrants. Cette problématique a été au cœur des travaux du groupe AdAPTE, qui réunit une quinzaine d'enseignants-chercheurs tous impliqués dans l'aide à la réussite et qui a ciblé les questions de recherche suivantes : *Quelles sont les conditions favorables à la présence, la participation et la persévérance des étudiants dans les dispositifs d'aide à la réussite ? Comment les créer ?*

Au cours de ces deux dernières années, le groupe a dégagé des éléments de réponse à ces questions à partir du partage et de l'analyse d'expériences et de pratiques professionnelles variées en Haute Ecole et à l'Université. Un modèle intégrant l'ensemble des conditions sera présenté lors de la communication.

Mots-clés : dispositifs d'aide à la réussite, enjeux, présence, participation, persévérance

Introduction

Depuis juillet 2008, le décret démocratisant l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique impose d'organiser des activités d'aide à la réussite. Force est de constater que la participation des étudiants n'est pas toujours au rendez-vous. On pourrait imaginer que les étudiants n'en ont pas besoin, or, il s'avère que le taux d'échec en 1è année est de l'ordre de 60% (Parmentier, 2011).

Certaines enquêtes tentent de cerner les raisons de cette désaffection. Ainsi, la Haute Ecole Robert Schuman (catégorie pédagogique) a questionné 185 étudiants de première année, dont un tiers n'a participé à aucun des trois modules d'aide à la réussite organisés. L'objectif était d'identifier leur besoins en matière de soutien méthodologique et leurs suggestions pour une plus large participation (Delcomminette, 2010). Plus de 50 % des étudiants attribuent leur réussite à des facteurs internes (travail fourni, sérieux de l'étude). Les éléments externes (évaluation, soutien familial, entraide, etc.) sont évoqués dans une mince proportion (environ 10%). Cette enquête montre tout d'abord que, si les étudiants accordent une valeur importante à leur réussite, ils pensent que celle-ci découlera principalement de leur travail; ensuite, qu'une majorité d'entre eux se sentent démunis en ce qui concerne les compétences à mettre en œuvre; enfin, que, malgré un sentiment de difficulté, de nombreux étudiants ne participent pas aux dispositifs d'aide à la réussite.

À l'ULg, une enquête menée dans le cadre d'une séance méthodologique facultative[144] a tenté d'analyser la non-participation d'étudiants. Les étudiants ont été interrogés sur les raisons de leur absence ou de leur départ anticipé du cours. Les absents expliquent leur désistement par des facteurs d'origine familiale ou personnelle ou par le fait que les conseils fournis étaient déjà connus. Quant aux étudiants qui ont quitté la séance, ils fournissent des explications liées à des causes internes (participation antérieure à d'autres activités du même genre, absence de préparation personnelle de la séance, réponses aux questions posées reçues dès le début de la séance…). De plus, les étudiants ne s'attendaient pas aux mises en situations pratiques (moins appréciées) ni aux illustrations ciblées (qu'ils auraient souhaité pouvoir emporter).

Face à ce genre de constats, le partage et l'analyse de plusieurs expériences d'accompagnement pédagogique nous ont permis de cerner quelques éléments influençant la présence, la participation et la persévérance aux dispositifs d'aide proposés.

Nous appuyons notre réflexion sur de nombreux travaux antérieurs en lien avec la motivation des étudiants (Viau, 2009), leur engagement (Tardif, 1992 ; Bourgeois, 2000), leurs mécanismes attributionnels (Weiner (1984) et leurs conceptions de l'apprentissage et de l'acquisition de compétences (Wentzel, 1992 ; Dweck, 1986). Nous nous basons également sur les travaux antérieurs du groupe AdAPTE (Houart, 2011 et Salmon, 2006) pour tenter de pointer les caractéristiques favorables à une meilleure participation auxquelles prêter attention avant, pendant et après l'action.

La réflexion suivante s'articule autour de deux axes : d'une part les conditions favorables à la présence des étudiants au début du dispositif, d'autre part les conditions favorables à la participation et à la persévérance. Dans ce texte, nous distinguons la présence (physique) de la participation et de la persévérance telles que définies par Tardif (1992) et Viau (2009) : la participation relève d'un engagement cognitif de l'étudiant dans l'activité ;
la persévérance se traduit par le temps que consacre l'étudiant à ces activités.

[144]. Activité menée à l'Université de Liège, en 1er bac en Psychologie, lors d'une séance facultative « Méthode de travail » organisée au sein d'un cours de biologie.

Conditions favorables à la présence

1. Obliger ou laisser le choix

Une des premières options pour favoriser la présence des étudiants consiste à rendre le dispositif obligatoire, même si cette question fait l'objet de nombreux débats. Nous avons tenté de cerner les avantages et les inconvénients de cette alternative.

L'obligation peut se justifier par certaines caractéristiques des étudiants primo-arrivants. Ceux-ci doivent s'acculturer à l'enseignement supérieur et la plupart ne disposent pas d'une expérience leur permettant d'évaluer valablement ce qui les attend. Ils surestiment souvent leurs compétences, ce qui les amène à travailler sur base de représentations erronées pouvant les mener à l'échec (Dozot, 2009 ; Piret, 2008). De plus, en cas de dispositif obligatoire, aucun étudiant n'est stigmatisé quant à ses faiblesses. Enfin, les aspects logistiques peuvent être plus facilement planifiés à l'avance.

Par contre, ceux qui prônent les dispositifs facultatifs mettent en évidence l'autonomie et la responsabilité comme compétences essentielles à développer dans le cadre des études supérieures. De plus, au niveau organisationnel, cela permet de diminuer le nombre de participants et donc de travailler avec des groupes de plus petite taille et, dès lors, de limiter les ressources d'encadrement mobilisées. Enfin, la présence des étudiants résulte dans ce cas d'un choix assurant leur pleine coopération.

Quant à l'avis des étudiants, il semble refléter le choix opéré dans le cadre du dispositif auquel ils ont participé. Par exemple, interrogés quant au caractère obligatoire du dispositif AILES, plus de 60% des étudiants de première année de bachelier de la Haute Ecole Francisco Ferrer estiment que cette obligation les a aidés et qu'elle devrait persister les années suivantes (Cobut, 2010). Inversement, à propos d'un séminaire de méthodologie du travail universitaire organisé en première année à la Faculté des Sciences aux Facultés universitaires de Namur, 88% des étudiants considèrent qu'il devrait rester facultatif (Houart, 2009), 59 % d'entre eux arguant pour cela de l'autonomie des étudiants.

Dans le même ordre d'idée, en fonction du caractère obligatoire ou facultatif, l'enjeu de la présence des étudiants aux premières séances n'est pas le même. Pour un dispositif facultatif, favoriser la présence d'un maximum d'étudiants à la première séance sera capital. Pour un dispositif obligatoire, il faut être attentif aux besoins parfois très divergents des étudiants (difficultés variées, voire aucune) sous peine de les voir déserter le dispositif.

Rappelons enfin que le choix du format peut aussi être influencé par des contraintes ou des opportunités institutionnelles. Par exemple, l'accession à l'éméritat d'un professeur peut libérer quelques crédits qui peuvent ainsi être réutilisés pour rendre obligatoires des activités d'aide à la réussite.

2. Des mots pour transformer un paradigme : formation *vs* remédiation

Une des clés pour motiver les étudiants primo-arrivants à s'engager dans les activités dites « d'aide à la réussite » consiste à prêter attention au poids des mots afin d'éviter qu'une connotation perçue comme péjorative n'incite les étudiants à les bouder.

Il n'est jamais facile, en effet, de dévoiler ses faiblesses, tant sur le plan des connaissances que sur celui des compétences cognitives. Pour protéger leur estime de soi, les étudiants les plus faibles développent une auto-complaisance déroutante mais combien protectrice (impuissance apprise, Tardif, 1992, p.90). Dès lors, comment ne pas comprendre la réticence d'étudiants à prendre part à des dispositifs qui, dans leur dénomination, mettent l'aide en exergue ?

Il est évident que les dispositifs d'aide à la réussite visent à aider les étudiants. Mais plus généralement, c'est aussi le cas des cours, des travaux pratiques et de toutes les activités proposées aux étudiants dans le cadre du cursus académique. Pourquoi donc stigmatiser ainsi une activité plutôt qu'une autre sous prétexte, quand c'est le cas, qu'elle ne vise pas directement des compétences disciplinaires ?

Plusieurs universités (FUNDP, UCL, ULB) vont dans ce sens : « séminaires », « formation au métier d'étudiant », « guidances » … L'Université catholique de Louvain (sciences informatiques) a, quant à elle, pris l'option de présenter à tous les étudiants de première année un dispositif visant à identifier et à accroître les compétences professionnelles, sous le nom d'« ateliers de formation professionnelle ». L'objectif est bien de

permettre aux jeunes d'acquérir des compétences méthodologiques utiles pour les études, mais il a été placé dans une perspective d'avenir professionnel.

Le paradigme d'un dispositif d'aide perçu comme une béquille est alors transformé en un dispositif participant à la formation de l'étudiant. D'ailleurs, le décret initial utilise les termes de « promotion de » plutôt que « d'aide à » la réussite.

3. Faire vaciller les représentations

Quels que soient leurs intitulés, informer les étudiants de l'existence des dispositifs d'aide à la réussite, de leurs objectifs et de leurs modalités pratiques constitue sans doute le minimum à mettre en œuvre pour susciter la présence à ces dispositifs. Cependant, chaque année, de nombreux responsables des Services d'Aide à la Réussite font le triste constat que même une information en bonne et due forme ne suffit pas à assurer la présence de la majorité des étudiants.

Dès lors, des actions visant une réelle mobilisation des étudiants ont été mises en œuvre ces dernières années. Ici, l'objectif n'est plus uniquement d'informer sur l'existence des services d'aide en l'accompagnant d'un discours sur l'utilité de ce type de dispositif. Le but est de faire vaciller plus explicitement les représentations erronées que les étudiants ont de l'enseignement supérieur, de leurs compétences, et qui peuvent constituer un frein à leur présence aux activités d'aide à la réussite.

À titre d'exemple, une action entreprise depuis deux ans aux Facultés universitaires de Namur (Faculté des Sciences) suscite la présence en moyenne de 68% des étudiants *primo*-inscrits aux 5 séances du séminaire de méthodologie et de 81% lors de la première séance. L'information est organisée le lendemain de la rentrée académique pendant environ une heure. Elle débute par la présentation des accompagnateurs, des objectifs et de l'organisation du séminaire. Ensuite, les principales représentations qui pourraient constituer un frein à la participation sont démontées et des arguments en faveur d'une participation active sont mis en évidence. Enfin, trois étudiants de deuxième année ayant assisté à l'ensemble des séances l'année précédente viennent témoigner et répondre aux questions des étudiants.

Ce type d'information déconstruit les représentations des étudiants et tente de les motiver en accroissant la valeur qu'ils attribuent aux activités proposées dans le cadre des dispositifs d'aide à la réussite.

4. Agiter une « carotte »

Lorsqu'une activité d'aide à la réussite n'a pas de statut obligatoire, y prendre part ne prend sens pour un étudiant que s'il estime qu'il en tirera un bénéfice. Mais bien souvent, l'étudiant souhaite rentabiliser son temps de travail et privilégie les activités qui lui apportent un avantage immédiat. L'objectif premier de l'étudiant moyen étant de réussir son année, la perspective d'obtenir une note suffisante l'encourage très certainement à tirer parti des opportunités qu'on lui présente. Aussi, les promoteurs des activités d'aide à la réussite sont-ils parfois amenés à associer un avantage évident – une « carotte » – à la participation.

Il peut s'agir d'un avantage indirect, par exemple, sous forme de la distribution d'une liste de questions susceptibles d'être posées à l'examen. Cet incitant est exploité à la Haute Ecole de Louvain en Hainaut à Mons.

L'avantage peut être plus direct, par exemple avec un impact potentiel sur la note d'examen. Dans le cadre de l'« Objectif Réussite » à l'Université libre de Bruxelles, qui propose aux étudiants de première année d'effectuer en ligne des travaux leur permettant d'évaluer et d'améliorer leurs niveaux de connaissances dans 3 disciplines scientifiques de base, on constate que le taux de participation pour la chimie n'a jamais dépassé 49% en Faculté de Pharmacie alors qu'il est de 70% chez les étudiants des autres facultés, à qui l'on fait miroiter la perspective de bénéficier d'un accroissement conditionnel de leur note lors d'une évaluation intermédiaire ultérieure dans la discipline concernée (Slosse & Reniers, 2008). Même s'il est évident pour les enseignants que le but principal de l' « Objectif Réussite » est d'inciter à apprendre, ce système de « carotte » est efficace et les pousse à participer.

Toujours à l'ULB, en ce qui concerne les séminaires de « compétences langagières », on observe un plus grand investissement des étudiants lorsque la participation est valorisée, d'une manière ou d'une autre (un point « bonus » à l'examen, l'intervention d'une note « séminaires » dans la note finale du cours, la possibilité de représenter un travail raté …)

Il faut toutefois être conscient d'un effet négatif de ce système de « carotte ». Même s'il est efficace puisqu'il amène certains étudiants à s'investir, il renforce la conception de l'apprentissage en termes de buts de performance au détriment des buts de formation (Dweck, 1989 cité par Tardif, 1992).

5. Diagnostiquer et agir en fonction des profils des étudiants

Une première approche des dispositifs d'aide à la réussite consiste à proposer des actions qui touchent tous les étudiants. Il s'agit par exemple des séminaires méthodologiques organisés en début d'année. En effet, même si certains étudiants ont développé des méthodes d'étude efficaces dans le secondaire, ces méthodes devront évoluer rapidement dans l'enseignement supérieur en fonction du nouveau contexte (exigence des enseignants, quantité de matière accrue, réduction voire absence d'évaluation formative…).

D'autres actions en revanche ne concernent que certains étudiants, par exemple toutes les actions « correctrices » visant les compétences et connaissances considérées comme des prérequis. Pour cibler correctement les étudiants concernés, il faut diagnostiquer rapidement ceux qui présentent des lacunes et les sensibiliser individuellement à participer au dispositif mis à leur disposition. Par exemple, dans le cadre de l'opération « Passeports pour le bac », menée par les Facultés universitaires de Namur depuis 2003 et par l'Académie Louvain depuis 2006, des questionnaires qui visent à mesurer ces prérequis sont complétés par plus de 6000 étudiants chaque année, la première semaine de l'année académique. Ils sont corrigés rapidement et chaque étudiant reçoit la semaine suivante un état des lieux pour chacun des prérequis mesurés. Ce diagnostic permet alors aux étudiants de s'orienter vers les actions correctrices en fonction de leurs besoins réels.

Lorsque le dispositif propose des actions qui touchent tous les étudiants (séminaire méthodologique par exemple), il arrive que ceux-ci n'en perçoivent pas toujours l'utilité, comme l'attestent les étudiants de la Haute Ecole Robert Schuman (Delcomminette, 2010). Pour susciter davantage leur intérêt, les étudiants suggèrent de leur faire prendre conscience des difficultés (22%). Une phase diagnostique, de bilan des connaissances et des compétences est donc toujours utile pour favoriser la présence des étudiants.

6. Compter sur un soutien institutionnel fort

La motivation des étudiants à participer est largement influencée par les conditions extérieures. À ce titre, le positionnement de l'institution par rapport aux dispositifs mis en place est primordial.

Nos diverses expériences montrent clairement qu'un dispositif d'aide à la réussite gagne en crédibilité aux yeux des étudiants s'il a l'aval et le soutien des enseignants en charge des cours disciplinaires. Les étudiants s'engageront plus volontiers si leurs enseignants montrent leur propre engagement et leur enthousiasme.

Ce soutien institutionnel peut prendre différentes formes : la présence d'un professeur ou des autorités lors de l'annonce de la séance voire lors de la séance elle-même, ou l'intégration de ces activités au sein du cursus. Par exemple, dans certaines facultés de l'ULg (Agro-Biotech de Gembloux et HEC-ULg), une plage horaire est systématiquement dédiée chaque semaine aux actions d'aide à la réussite. Les « ateliers de formation professionnelle » de l'UCL ont été intégrés dans l'horaire des étudiants avec une coordination forte avec leurs cours disciplinaires. Cette coordination et l'appui du professeur crédibilise le dispositif. Dans ce contexte, la présence des étudiants n'a jamais chuté sous les 70% alors que les séminaires méthodologiques proposés l'année précédente ne recueillaient la présence que de 5 à 20% des étudiants. De plus, la présence du Doyen lors de la présentation des projets constitue un signal visible de l'intérêt accordé par la faculté.

De même, à l'ULB, on constate que les séminaires de « compétences langagières » font le plein d'étudiants lorsque leur intégration dans la filière montre le soutien de celle-ci.

7. Organiser impeccablement

Comme pour toute activité, la présence des étudiants est facilitée si l'organisation est soignée. Le soutien institutionnel facilite généralement la mise en place d'une organisation impeccable : les dispositifs d'aide à la réussite trouvent plus facilement une place dans l'horaire, l'implication de différents services permet de mieux informer les étudiants. Mais parfois, diverses contraintes liées au cursus viennent compliquer l'organisation.

Au niveau de la logistique, le premier point auquel il faut être attentif est l'horaire. Les propos des étudiants de la catégorie pédagogique de la Haute Ecole Robert Schuman le confirment (Delcomminette, 2010). Parmi les

suggestions, on en retrouve plusieurs relatives au moment de l'activité (37%). On le sait, le moment de la semaine et de la journée où se situe un cours influence, à tort, la valeur attribuée par les étudiants à ce cours. Notre expérience nous apprend que les activités méthodologiques, pour gagner en crédibilité, doivent être organisées plutôt en milieu de semaine et au milieu de la journée. À l'inverse, l'organisation de dispositifs d'aide à la réussite incompatible avec le programme d'études s'avère généralement contre-productive du point de vue des étudiants...

Enfin, les informations pratiques relatives aux dispositifs d'aide à la réussite (séance introductive, horaire, locaux, report éventuel, …) devraient être transmises aux étudiants par des voies similaires à celles utilisées pour les activités disciplinaires.

Conditions favorables à la participation et à la persévérance

Notre groupe s'est également interrogé sur les éléments favorables à la participation et la persévérance. En effet, pour un dispositif de plusieurs séances, il ne suffit pas que les étudiants soient présents aux premières séances ; il faut que leur présence soit régulière, du moins s'ils en ressentent le besoin. Nous avons constaté que ces éléments favorables correspondent aux actions à mettre en œuvre pour organiser une activité efficace. Ces actions avaient déjà été décrites dans le détail par le groupe AdAPTE antérieurement (Salmon, 2006) et récemment retravaillées dans le cadre d'un atelier à l'occasion d'une journée d'étude organisée par le CIUF (Slosse, 2011). Ce sont : se définir, se faire (re)connaître, mobiliser, créer des conditions favorables, contextualiser, décontextualiser et transférer, différencier, questionner, évaluer.

Outre ces actions, nous tenons à souligner l'importance des facteurs socio-affectifs comme moteur pour la participation et la persévérance : la bienveillance de l'encadrant et le respect inconditionnel envers les étudiants, sans complaisance toutefois ; l'attention accordée à chacun ; l'instauration d'un climat de confiance et de respect au sein du groupe d'étudiants ; la valorisation de la parole et l'échange, comme éléments rassurants mais aussi stimulants ; la construction d'un sentiment d'appartenance par la création de petits groupes de travail pour une mise en réseau ; la stimulation du plaisir d'apprendre et de comprendre (André, 2005).

À ce sujet, plusieurs études montrent l'importance de l'interaction entre les dimensions cognitives, métacognitives et affectives de l'apprentissage et révèlent notamment que les étudiants poursuivant des buts sociaux, d'apprentissage et de performance réussissent le mieux (Young et al. (1992), cité par Viau, 1994). Elles montrent également que les étudiants ayant une perception positive de leurs compétences ont tendance à persévérer et s'engager dans les activités qui leur sont proposées (Printrich et al. (1992), cité par Viau, 1994).

D'autre part, Barbeau (1993) démontre qu'un étudiant qui se motive via des stratégies affectives élabore des stratégies cognitives et métacognitives, devient ainsi un étudiant qui s'engage et est plus apte à réussir.

Conclusion

Par cette contribution, nous voudrions proposer un outil de réflexion pour les « accompagnateurs », quels que soient leurs statuts, mais un outil qui ne demande qu'à évoluer.

En effet, nous avons voulu dégager un ensemble de conditions favorisant non seulement la présence des étudiants aux dispositifs d'aide mis à leur disposition par les institutions d'enseignement supérieur, mais aussi leur participation et leur persévérance.

Cependant, ce faisant, nous n'avons ciblé que la catégorie des étudiants « conscients » (de leurs lacunes et des apprentissages possibles pour certains … ou de leurs compétences et de leurs forces pour d'autres … même si ces représentations sont erronées).

Nous n'évoquons pas, à travers nos propos, la catégorie des étudiants « inconscients-incompétents » : ceux qui considèrent d'emblée qu'ils n'ont pas besoin d'aide mais qui pourtant échouent aux évaluations intermédiaires alors que les dispositifs sont déjà terminés ou largement entamés.

Et c'est sans doute là une limite de cette communication, car ces étudiants tireraient profit des dispositifs d'aide, pour autant qu'on trouve le moyen de les conscientiser. Une perspective à envisager, donc, pour la suite de nos travaux.

Bibliographie

André, J. (2005). *Éduquer à la motivation. Cette force qui fait réussir*. Paris : L'Harmattan.

Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.* Bruxelles : De Boeck.

Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.M. Barbier, & O. Galatanu (Eds), *Signification, sens, formation* (pp. 87-106). Paris : PUF.

Cobut, B., & Boulvain, M. (2010). *Les AILES pour réussir*. Actes du 26ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Rabat, Maroc.

Delcomminette, S. (2010). *Enquête sur les représentations des besoins et les motivations des étudiants en matière d'aide à la réussite à la HE Robert Schuman*. Dossier professionnel déposé en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Approprié à l'Enseignement Supérieur non publié, Université de Liège, Liège, Belgique.

Dozot C., & Piret A., (2009). L'espoir fait vivre : Pourquoi des étudiants en échec probable croient-ils en leur réussite? *Réseau 71*, Facultés universitaires de Namur, Belgique.

Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist, 41*, pp. 1040-1048.

Houart, M. (2009). *Rapport d'évaluation du séminaire de méthodologie. Document interne*. Service de Pédagogie Universitaire. Facultés universitaires de Namur, Belgique.

Houart, M., Baillet, D., Cobut, B., Vanden Eynde, C., Duchâteau, D., Goemaere, S., Lanotte, A-F., Oger, L., Plumat, J., Pollet, M-C., Slosse, P., & Salmon, D. (2011). Focus sur les déclencheurs de l'évolution des actions d'accompagnement pédagogique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur,* 27(1). URL : http://ripes.revues.org/464.

Parmentier, Ph. (Dir.) (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : **Conseil Interuniversitaire de la Communauté française**.

Piret, A., Dozot, C., & Pondeville, S. (2008). *Sentiment de compétence des étudiants de première année de l'enseignement supérieur : "Tout va très bien, Madame la Marquise!"*. Actes du 25ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montpellier, France.

Salmon, D., Cobut, B., Coupremanne, M., Delhaxhe, M., Dubois, P., Goemaere, S., Noël, B., Houart, M., Pollet, M-C., & Slosse, P. (2006). *L'accompagnement pédagogique des étudiants dans l'enseignement supérieur : conditions, actions et questions sur les critères de qualité. Comment développer des actions d'accompagnement pédagogique ?*. Actes du 23e colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Monastir, Tunisie.

Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremanne, M., Duchateau, D., Lanotte, A-F., Dubois, P., Goemaere, S., Noël, B., Houart, M., & Slosse, P. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 25(2),* 19 pages. URL : http://ripes.revues.org/252.

Slosse, P., & Houart, M. (2011). Atelier *Quelle démarches sont mises en oeuvre par les professionnels de l'aide ?*. Journée d'étude **« Promotion de la réussite à l'Université », Conseil Interuniversitaire de la Communauté française, Liège, Belgique.**

Slosse, P., & Reniers, F. (2008). *L'« Objectif Réussite » à l'Université libre de Bruxelles : promouvoir la réussite des nouveaux étudiants en consolidant leur formation de base*. Actes des 24e Journées sur l'Innovation et la Recherche dans l'Enseignement de la Chimie (JIREC), Ambleteuse, France.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique.* Montréal : Les éditions logiques.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Wathelet, V., & Vieillevoye, S. (2011). *Evaluation formative des compétences prérequises à l'entrée de l'université*. Actes du 23e colloque de l'ADMEE – Europe, Paris, France.

Wentzel, K. R. (1992). Motivation and Achievement in Adolescence : A Multiple Goals Perspective. In B. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom.* Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum, pp. 287-306.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu d'alternance

pédagogie universitaire, professionnalisation, formation par la recherche

Pédagogie universitaire et professionnalisation en troisième cycle: quel dispositif de formation pour le master 2 pro «Métiers de la formation » de l'université de Rouen ?

Savarieau, Béatrice, Université de Rouen (France); Ardouin, Thierry, Université de Rouen (France)

Résumé

Cet article rend compte des résultats d'une recherche qualitative qui questionne la pédagogie universitaire et ses effets sur la professionnalisation des étudiants de troisième cycle. Pour ce faire, nous avons interrogé des diplômés du master « Métiers de la formation » de l'Université de Rouen, dans la cadre d'entretiens semi-directifs, dont résultent six thèmes de discussion : « n*otions théoriques* », « *terrain/stage* », « *vision systémique/méthodologie* », « *être professionnel* », « *la recherche /université*», « *être outillé* ». Ce diplôme qui existe depuis 1996, aussi bien en formation classique qu'à distance, a conduit l'équipe pédagogique à concevoir au regard de l'hétérogénéité des publics touchés et de la diversité des métiers et des environnements concernés, un dispositif de formation construit autour d'un fil conducteur, concrétisé par l'articulation d'une mission professionnelle ou de stage à des travaux exploratoires de recherche. Il est donc construit autour d'un fil conducteur, concrétisé par l'articulation d'une mission de stage et de travaux exploratoires de recherche. L'ambition est de produire des compétences professionnelles nouvelles, en mettant en œuvre les savoirs dans une démarche d'ingénierie, mais aussi de favoriser l'émergence d'une posture de « praticien réflexif », sachant problématiser une situation donnée et y apporter des réponses. La rédaction d'un mémoire ne doit pas être uniquement l'expression d'une simple résolution de problème, mais bel et bien l'illustration d'un premier apprentissage de la recherche par des méthodologies et postures adaptées. Si les résultats indiquent que l'ingénierie pédagogique mise en place s'avère être le facteur clé du dispositif de professionnalisation, ils soulignent également le rôle de l'étudiant dans la construction productive d'une identité et d'une posture

professionnelles, à partir de la rencontre de savoirs théoriques et d'actions, concrétisée par la relation université et entreprise.

Mots clés : pédagogie universitaire, professionnalisation, formation par la recherche

Cette recherche qualitative débutée au cours de l'année 2011 interroge la professionnalisation menée dans le cadre du master 2 professionnel « Métiers de la formation » de l'université de Rouen. Si les résultats indiquent que l'ingénierie pédagogique mise en place s'avère être le facteur clé du dispositif de professionnalisation, elle interroge également les spécificités de l'apport de l'université dans cette pédagogie dont le fondement est la formation PAR la recherche. La construction productive d'une identité et d'une posture professionnelles est favorisée dans ce dispositif en alternance, par la rencontre de savoirs théoriques et d'actions, concrétisée par la relation université et entreprise. Nous présenterons dans un premier temps l'objet de cette recherche et sa méthodologie. Nous développerons ensuite le cadre théorique mobilisé, notamment autour du thème de la professionnalisation et enfin par énoncer les principaux résultats.

1. Objet, question de recherche et méthodologie.

1.1 L'objet de la recherche ou la question de la formation par la recherche dans un dispositif de formation professionnalisant.

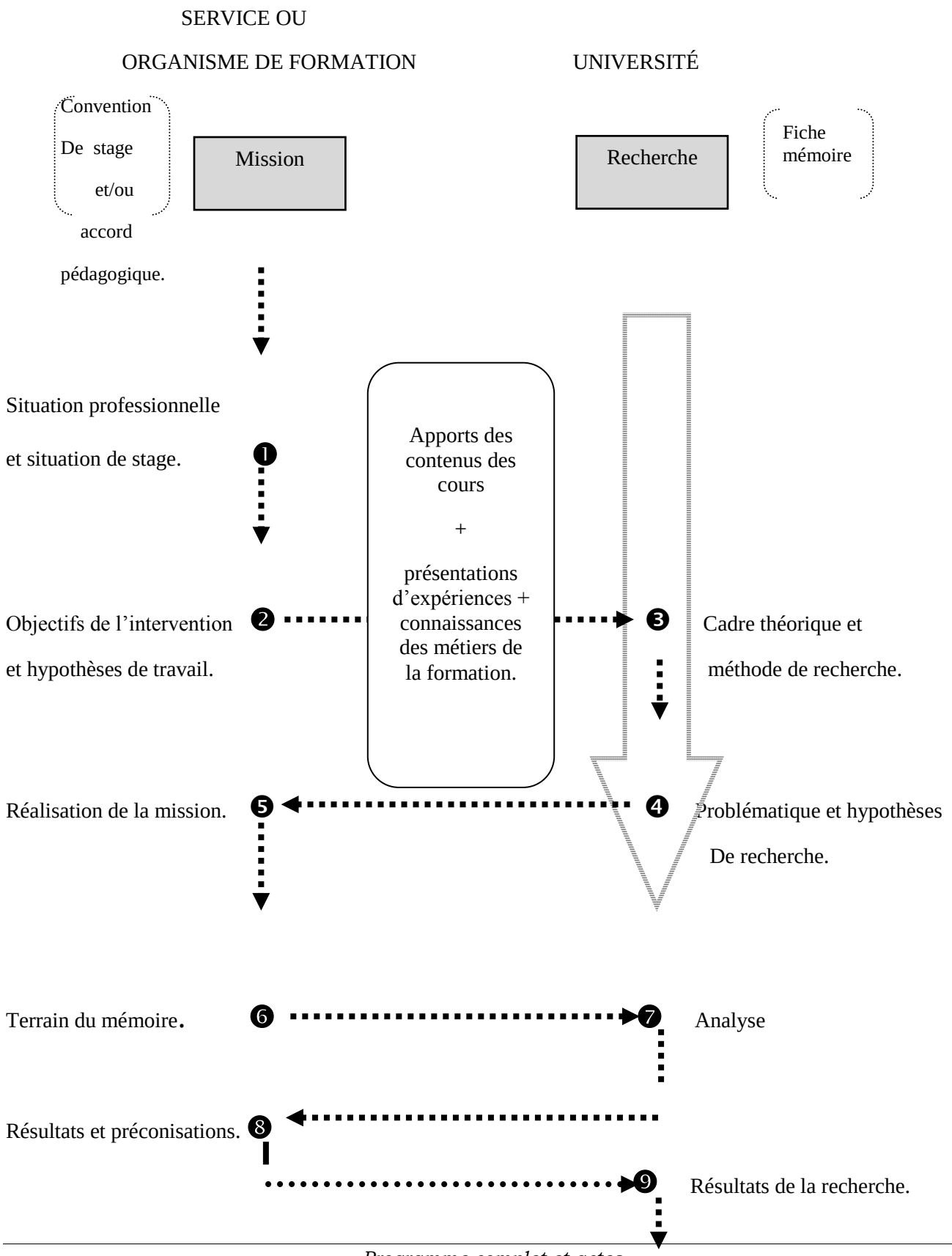
Le master « Métiers de la formation », anciennement Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées « Ingénierie de la Formation », fut pensé dès 1992 (Ardouin, 2010) à partir d'une formation en présentiel. Elle aboutira en 1996 à une mise en œuvre effective du DESS, y compris dans le cadre d'un dispositif à distance réalisé en partenariat avec le centre national d'enseignement à distance (CNED). L'hétérogénéité des publics touchés et la diversité des métiers et des environnements concernés, conduira l'équipe pédagogique à concevoir un dispositif de formation construit à partir d'une formation par la recherche. A partir, de l'année 2000, le DESS à distance intègre le consortium Forse, élargi à l'université de Lyon2 et à une offre de formation complète en sciences de l'éducation (Wallet, 2007). En 2004, suite à la réforme « LMD », le DESS devient master « Métiers de la formation » et s'organise autour de parcours de formation (Ardouin et Savarieau, 2011), mais seul le parcours « ingénierie et conseil en formation » est proposé à distance.

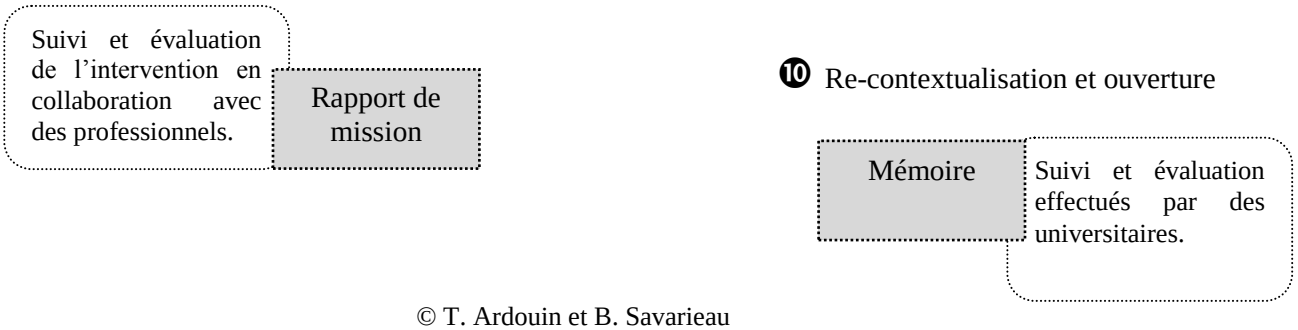
A visée professionnalisante, le dispositif de formation qui constitue l'objet central de cette recherche, s'adresse à des publics dont le projet professionnel est de développer des compétences d'ingénierie dans les entreprises, les cabinets conseil ou les organismes de formation, au sein de services du personnel, de formation ou de direction des ressources humaines. Il s'adresse à la fois à étudiants inscrits en formation initiale et à des publics salariés en formation continue. L'étudiant devra réaliser un stage, le salarié effectuera sa mission sur son lieu d'exercice professionnel habituel. Le travail à réaliser fait l'objet d'une lettre de mission émanent du lieu de stage ou d'emploi, elle est aussi validée par le responsable pédagogique. Afin d'illustrer notre ingénierie pédagogique, nous nous appuierons sur la (fig1). Son analyse sera étayée à partir des propos tenus par nos interlocuteurs.

Cette production liée au stage n'est pourtant pas non plus la réalisation d'un acte de recherche universitaire et correspond davantage à l'exercice d'une recherche-action professionnelle. Ici, l'engagement dans l'action et l'analyse de cet engagement permet de construire progressivement des grilles d'analyse et de questionnement de

ses propres modèles d'action. Autrement-dit, nous pouvons faire la distinction suivante entre la réalisation d'un acte de recherche, d'un acte professionnel, et d'un acte de recherche-action professionnelle. Dans une situation de recherche-action professionnelle, l'objectif n'est donc pas de produire un nouveau savoir (acte de recherche) ni même de réaliser un acte professionnel connu mais de se doter de moyens d'analyse permettant d'orienter ses choix d'actions afin d'expérimenter de nouvelles façons de faire, amenant à une distanciation critique de ses pratiques. Ainsi, le « chantier master » en lien avec le mémoire se situe dans une logique de formation par la recherche où les évaluations sont articulées entre elles (en grande partie, corrigées par le directeur de mémoire) et inscrit les étudiants dans un processus réflexif et rédactionnel continu. Le directeur de mémoire est un enseignant-chercheur qui met en œuvre une forme de pédagogie universitaire qui s'apparente au tutorat. Sa mission est d'initier l'étudiant aux travaux de recherche, en lien avec l'ensemble de l'équipe pédagogique et son laboratoire de recherche.

Figure 1 : Articulation mission/recherche au sein du master 2 pro Métiers de la formation de l'université de Rouen.





© T. Ardouin et B. Savarieau

1.2 La question de recherche, ou la pertinence de la formation par la recherche dans un dispositif de formation professionnalisant.

Notre problématique questionne le dispositif de formation adossé à une formation par la recherche comme étant le facteur clé de réussite de la professionnalisation. Le lieu de réalisation du stage devient l'espace d'exercice de la mission professionnelle et de la recherche pour l'étudiant. Il fait l'objet d'un accompagnement par un universitaire dont le rôle est d'initier à la conduite d'une recherche scientifique en lien avec une situation professionnelle, favorisant ainsi chez l'étudiant les « allers-retours » entre les savoirs repérés utiles et les tentatives d'organisation de ses pratiques professionnelles. L'objectif est ici de répondre plus particulièrement à l'interrogation suivante : Quelle est la pertinence de la formation par la recherche dans un dispositif de formation professionnalisant ? Cette ingénierie pédagogique favorise-t-elle l'insertion ou la reconnaissance professionnelle, pour quels acquis et quels apprentissages ? Quels effets de la posture de praticien réflexif (Schön, 1993) sur la pratique professionnelle quotidienne ?

1.3 Présentation de la méthodologie qualitative

Après avoir présenté l'approche conceptuelle de la professionnalisation, notre propos sera appuyé par les résultats d'une enquête qualitative réalisée dans le cadre d'entretiens semis directifs, auprès d'une douzaine d'anciens diplômés : huit inscrits en présentiel et quatre à distance. Ces entretiens semi-directifs ont été menés en face à face ou par téléphone, autour de trois questions centrales : En quoi pensez-vous avoir été professionnalisé(e) dans le cadre de votre master ? Quelle est la valeur professionnelle des cours/stage que vous avez suivis ? Avez-vous pu valoriser ces activités dans votre activité professionnelle ?

Tableau 1 : Profil de l'échantillon de recherche.

Modalité de formation	Année d'inscription	Âge à l'entrée en master	Dispositif ou statut d'entrée en master	Poste occupé au moment de l'entretien
Présence	2000	40 ans	Formation initiale en reprise d'étude, après un DUFA et une licence et maîtrise en sciences de l'éducation, DESS en formation initiale	Conseillère en formation
Présence	2001	23 ans	Formation initiale	Conseiller socio-professionnel - psychologue
Foad	2010	50 ans	Formation continue	Conseiller en formation
Présence	2005	45 ans	Vae partielle, doit réaliser le mémoire	Responsable de programmes de formation
Présence	2001	42 ans	Formation initiale en reprise d'étude	Consultant indépendant
Foad	2008	37 ans	Formation continue	Ingénieur formation
Présence	2009	25 ans	Formation initiale	Inscrit en master recherche
Présence	2009	24 ans	Formation initiale	Coordonatrice pédagogique
FOAD	2008	37 ans	Reprise d'étude suite à une VAP	Responsable de formation
Présence	2009	36 ans	Reprise d'étude inscrit en formation initiale	Recherche d'emploi, formateur par interim
FOAD	2009	43 ans	Formation continue	Formatrice consultante indépendante
Présence	2001	40 ans	Reprise d'étude CIF VAP	Support Europe et RH

2. Le cadre théorique de la professionnalisation.

Il est de plus en plus question de professionnalisation, et le terme apparaît dans tous les domaines. Avec différents auteurs (Ardouin, 1996 ; Roche, 1999 ; Hébrard-2004 ; Sorel, Wittorski, 2010) qui ont effectué une synthèse, nous sommes d'accord pour dire que le terme de professionnalisation renvoie principalement à trois niveaux et/ou acceptions : sociologique, socioéconomique individuel et pédagogique.

2.1 La dimension sociologique de la professionnalisation

Une profession est « un métier qui a réussi » et qui possède certains attributs : autonomie et constitution d'un corps qui a capacité à régir celui-ci ; reconnaissance sociale et niveau de rétribution sociale et/ou financière ; capacité de négociation sociale. Ces trois attributs principaux s'appuient sur deux éléments clés : un niveau de formation et de connaissances élevés qui la distingue des « profanes » et une dimension éthique avec la perception de service à la communauté. La professionnalisation est une construction sociale qui s'établit en confrontation avec d'autres métiers ou professions. La profession cherche ainsi à circonscrire un territoire qui lui est propre tout en étant reconnue par la société en général

2.2 La dimension socioéconomique individuelle de la professionnalisation

La professionnalisation est la montée en savoir faire, en qualification et en compétence c'est à dire en professionnalité qui allie augmentation des savoirs et savoir faire mais aussi la reconnaissance de ceux-ci. La professionnalisation est donc le fait d'accroître ses compétences et de passer d'un statut d'amateur à un statut de professionnel ; avec ce que le mot de professionnel suggère de compétences et de sérieux dans la pratique. Pour Michel Develay (1994) est professionnel celui qui est capable d'intervenir dans des conditions exceptionnelles, et celui qui sait aussi se mettre à distance de son action. Le professionnalisme apparaît alors comme la résultante des deux aspects de la professionnalisation, c'est-à-dire le produit d'un travail de construction de la compétence au niveau individuel et la reconnaissance de ce résultat d'un point de vue social.

2.3 La dimension pédagogique de la professionnalisation

De conceptualisation plus récente, nous dégageons trois aspects interdépendants de la professionnalisation pédagogique : 1) intégrer la formation dans un environnement socio-économique spécifique et donc comprendre le contexte et le contenu de cet environnement en vue d'en tenir compte. Nous sommes ici dans une lecture « méta » de l'environnement en vue d'en dégager des connaissances pour la formation. C'est inscrire ces éléments professionnels dans la formation, c'est-à-dire une dimension « entrante » : de l'extérieur : l'environnement, vers l'interne de la formation. 2) Inscrire la formation dans une dimension professionnelle c'est intégrer « pendant la formation » des dimensions professionnelles opératoires tout en favorisant la prise de recul et l'exploitation des dimensions théoriques et méthodologiques acquises. 3) Adapter et préparer le public en formation en vue de son inscription dans l'emploi, c'est-à-dire une dimension « sortante » : de l'interne de la formation vers l'externe, le milieu socioéconomique. Une profession ne peut en effet se constituer que si ses membres développent une professionnalité reconnue, celle-ci pouvant s'obtenir par la combinaison entre une formation professionnelle et une pratique exigeante et distanciée.

3. Les résultats de la recherche : Le dispositif de formation facteur clé de la professionnalisation.

3.1. Une formation par la recherche.

Nous nous appuierons sur la (fig1) afin d'illustrer les dix étapes de notre démarche de formation par la recherche. Cette illustration n'a qu'un rôle didactique, mais notons que si elle laisse à penser une progression linéaire du travail à réaliser, nous sommes bien dans une formation professionnalisante nécessitant de nombreux allers-retours entre le terrain et la recherche, mais aussi itération et articulation entre les différentes étapes et temps de réalisation. Il s'agit donc bien d'un apprentissage qui s'inscrit dans une double optique; permettre à l'étudiant de mettre en œuvre une démarche d'ingénierie adaptative et constructive, dans le cadre de la mission effectuée lors du stage ou au sein de sa structure, et d'inscrire celle-ci dans une prise de recul réflexive par la problématisation de la situation dans le cadre d'un mémoire. Nous nous situons explicitement dans le cadre d'une formation PAR la recherche c'est à dire que l'étudiant, met en œuvre une démarche de problématisation d'une situation sociale ou professionnelle dans une logique réflexive et compréhensive en passant par une méthodologie éprouvée de recherche. Cette forme de professionnalisation est l'une des spécificités de l'université, comme en témoigne l'une des personnes interrogées (MD) : « *Alors il y a l'aspect de la recherche qu'il y a dans les universités et donc, les avancées que ça peut permettre dans certains domaines. En conséquence, on profite d'enseignements qui ont fait l'objet de recherche ou de réflexions, de communications et qui font, quoi qu'il en soit, me semble-t-il avancer les choses.* »

3.1.1 Situation professionnelle et situation de stage (temps 1 de la fig 1).

Dans le cadre de ce master professionnel le lieu de l'activité professionnelle est le point de départ déclencheur de la mission et de l'accès au terrain. Le terrain est en effet déjà là pour les professionnels en situation et le devient pour les étudiants en stage. Contrairement à la recherche où le terrain va être investigué au regard de la problématique, ici cette dernière partira de fait de l'existence d'un terrain. Il convient donc de trouver un terrain porteur de sens qui permette un champ d'analyse associé à une « proximité juste », entre la personne, le terrain et la problématique. Si le terrain ou le stage correspond au côté pratique, concret de la formation, comme le disent les diplômés, il s'articule aux apports théoriques issus des lectures ou des cours (étape 3). L'un d'entre eux précise : « *J'ai refouillé dans certaines données théoriques précises pour répondre à la demande terrain*. » Ou bien encore un autre : « *Concrétiser tous les apports théoriques sur un lieu de stage.* » C'est l'objet des premiers travaux et échanges avec les étudiants en vue de déterminer cette distance par le biais notamment de la « fiche mémoire » et de « l'accord pédagogique » où pointent les articulations mission-recherche.

3.1.2 Objectifs de l'intervention (temps 2)

Il ne s'agit pas d'un stage d'observation mais véritablement de la mise en œuvre d'une démarche d'ingénierie ou de conseil avec une production attendue (analyse de besoins, plan de formation, diagnostic socio organisationnel, cahiers des charges, construction d'un dispositif, évaluation d'action ou audit de dispositif, etc.). L'étudiant construit des hypothèses de travail et envisage un protocole d'intervention dans une organisation donnée, qu'il a à découvrir, comprendre et analyser. D'un point de vue pédagogique cette étape se construit dans

le cadre d'une lettre de mission qui structure l'intervention, et permet de vérifier la faisabilité, la pertinence de l'action en soi et avec le dispositif de formation du master.

3.1.3 Construction de la problématique, des hypothèses de recherche et cadre théorique (temps 3 et 4)

La problématique n'a de sens et ne prend une dimension de recherche et de mise à distance qu'en passant par une mise en perspective théorique et une méthodologie cherchant à réduire les biais liés à la position et la posture du chercheur. Un détour scientifique et théorique est mis en œuvre dans le cadre d'un « dossier thématique » permettant un état de la question de l'objet complété par « une note problématique ». Cette dernière est le point focal de la construction de la recherche puisque c'est ici que s'énoncent la question et les hypothèses de recherche. Il s'agit de la problématisation de la situation professionnelle en vue d'en dégager des éléments de compréhension et d'analyse.

Nous rejoignons Michel Fabre (2006, p.29) lorsqu'il distingue la problémation *dans « laquelle la régulation s'opère simplement par l'application d'un ensemble de règles d'action »*, renvoyant à la mission, et « la problématisation *dans laquelle le sujet se doit de mettre en question les conditions du problème soit parce qu'elles font défaut et qu'elles sont à inventer, soit parce qu'elles sont en défaut et doivent être remaniées, soit encore parce qu'elles se contredisent*. »

Il y a donc bien tension, changement, voire rupture, lorsque l'on cherche la problématique, comme le précise ce diplômé. « *Est-ce qu'il y a eu rupture épistémologique, oui ! Pour la formation à distance, sujet de mon mémoire, j'avais diverses représentations d'un certain type et c'est vrai qu'après avoir fait la recherche, ces représentations là, on change. Assister à cette rupture c'était aussi un indicateur qu'effectivement il y avait bien changement (TC).* »

Mais le problème n'existe pas en soi, c'est parce que l'individu, ou le collectif, s'en empare qu'il devient problématique c'est-à-dire question à résoudre et démarche de recherche à structurer à partir d'un cadre théorique et d'une méthodologie adaptée.

3.1.4 Réalisation de la mission et terrain du mémoire (temps 5 et 6)

La mission nécessite de décoder l'environnement pour pouvoir agir efficacement en mettant en œuvre selon les objectifs une méthodologie appropriée. L'étudiant est ici dans la recherche de résultats, pour ce faire il prendra appui sur l'ensemble des enseignements, dossiers et méthodologies travaillés avec l'ensemble des intervenants. Tout au long de la mission il est recommandé à l'étudiant de réaliser des comptes-rendus réguliers tant pour le commanditaire que pour lui-même comme apprentissage mais aussi comme suivi de l'action. Ces comptes-rendus pourront ainsi être la base d'une posture réflexive et un moyen d'évaluer son action. Ce lieu de formation en situation professionnelle illustre bien l'articulation qui existe entre mission et mémoire, à cet effet,

ce sont les données recueillies sur le terrain qui servent de base, de matériaux, à la résolution de la problématique.

3.1.5 Analyse du terrain, résultats de la mission et préconisations (temps 7 et 8)

Les matériaux obtenus dans le cadre de la mission vont pouvoir être répertorier, classifier, catégoriser, analyser, dans le cadre du mémoire, comme ils pourront l'être différemment dans le cadre de la mission de stage. La mise en œuvre d'une méthodologie outillée, construite et éprouvée associé à une posture compréhensive favorise la prise de distance souhaitée. Suite à la mission, au delà de la présentation au sein de la structure d'accueil, l'intervention donne lieu à un « rapport de mission » avec des préconisations pouvant servir le commanditaire et le système client. Enfin dans une logique pédagogique l'étudiant réalise une courte analyse critique de son intervention. Ici peut s'opérer un changement de point de vue même sur une pratique professionnelle ancienne, comme l'indique cette interlocutrice : « *La formation ne sert pas qu'à remplir sa valise, elle sert aussi à organiser cette valise et à en sortir le bon vêtement au bon moment, en fonction de la saison, du temps, ou des activités que l'on va faire. C'est toute l'analyse de pratique, c'est tous les échanges avec les professionnels de terrain qui interviennent dans la formation. Au-delà d'accumuler des outils, c'est être capable de les utiliser à bon escient. »*

3.1.6 La recherche, re-contextualisation et ouverture (temps 9 et 10)

Les résultats de la recherche se traduisent par la rédaction du mémoire, document finalisant le master, les différents temps d'apprentissage et intégrant pour partie les différentes productions réalisées. Il cherche à montrer en quoi il est possible de répondre aux hypothèses de recherche et ce qu'apporte cette recherche en milieu socioprofessionnel. L'étudiant questionne sa méthodologie et ses résultats et les confronte avec le cadre théorique. Complémentairement aux résultats scientifiques, ces derniers apportent une vision singulière qui s'accompagne de préconisations d'ordre pratique et professionnel. Chaque recherche est particulière et spécifique et comporte en elle ses propres limites, liées au contexte mais aussi au calendrier universitaire. C'est pourquoi il convient d'en relativiser les résultats qui portent souvent sur de petits effectifs. Cependant ils apportent un nouvel éclairage, un nouveau regard, une nouvelle posture, qui peut amener une autre façon d'aborder une situation, un objet ou un public et donc d'autres ouvertures ou liens possibles.

3.2. Les premiers résultats des entretiens

Notre posture d'enseignant et de chercheur réalisant nos travaux de recherche sur notre terrain d'activité professionnelle, en lien avec des diplômés qui nous connaissent, comportent des biais dans les résultats obtenus (risque de présentation des dimensions de la professionnalisation telle que nous leur avons enseignée). Nous prenons donc de la distance par une analyse structurée autour de trois thématiques : 1) Analyse du parcours de l'étudiant (parcours professionnel et de formation, connaissances préalables des métiers de la formation et analyse des attentes à l'entrée en formation). 2) Analyse du dispositif de formation par l'interviewé par rapport à l'objectif de professionnalisation (perception des contenus de cours et de l'apport du stage). 3) Analyse de la place et du rôle de l'université dans le mouvement de professionnalisation des acteurs de la formation (apport de l'université quant à la professionnalisation et à la construction d'une identité professionnelle, perception de l'université par rapport à l'emploi).

3. 2.1 L'analyse lexicale des entretiens.

Six thèmes centraux ressortent de la douzaine d'entretiens : « *Notions théoriques* », « *terrain/stage* », « *vision systémique/méthodologie* », « *être professionnel* », « *la recherche /université*», « *être outillé* ». En mettant en corrélation le parcours professionnel et de formation de la personne et ses propos, nous nous rendons compte, que le « profil » de la personne a un impact sur ce qu'elle dit de la professionnalisation. Elle mettra en

avant en particulier ce qu'elle est venue cherchée dans le master, autrement dit ses motivations. Ici, si le fait d'être diplômé à distance ou en présence ne change rien, par contre celui d'être inscrit en formation initiale ou en tant que formation continue va avoir des conséquences importantes dans le discours tenu. En grossissant le trait, nous pouvons dire que les notions de « *théorie, recherche/université, vision systémique/méthodologie* » ont une importance accrue dans le discours des personnes en formation continue tandis que celles de : « *terrain/stage* », « *être professionnel* », « *être outillé* » se retrouvent dans celui des personnes en formation initiale. D'où la nécessité de mixer les publics, présenté comme une richesse, par bon nombre de nos interlocuteurs.

3.2.2. La formation par la recherche déstabilise mais porte ses fruits.

Comme le fait remarquer une ancienne formatrice (FU) : « *L'université m'a ouverte à d'autres possibles et elle m'a détachée de certains modèles, auxquels je me rends compte, beaucoup de formateurs restent attachés.* »

Elle poursuit : « *L'acquis qui finalement a été le plus intéressant pour moi à la suite de cette formation, c'est qu'à mon insu et sans m'en rendre compte, ce que j'ai vraiment appris et acquis, c'est le fait d'avoir une vision beaucoup plus systémique, du champ de la formation (...), une capacité à pouvoir aller chercher des informations, à pourvoir les réunir, de façon à pouvoir après, être vraiment opérationnelle sur le terrain.* (…) *Il me semble qu'on est plus dans un schéma d'évolution et de remise en question de nos positions*. »

La recherche déstabilise parce que contraint au changement, en particulier les professionnels qui doivent observer leur activité quotidienne sous un nouvel angle. Cette transformation fait passer par un équilibre instable, d'abord par la posture du praticien réflexif puis peu à peu par celle de l'apprenti chercheur pour atteindre une posture de « nouveau professionnel ». A ce stade, nous pouvons affirmer que quels que soient les moyens mis en œuvre, les réponses obtenues lors des entretiens tendent à indiquer que l'université favorise la professionnalisation même si c'est bien l'individu lui-même qui doit trouver les ressources permettant d'opérer ce transfert des savoirs dans les situations professionnelles.

Conclusion

Ainsi, l'action et le développement de compétences sont au cœur de nos pratiques de professionnalisation notamment en articulant une prise de distance par rapport au terrain en lien avec les savoirs théoriques et d'actions. Notre dispositif de professionnalisation favorise une logique de réflexion sur et pour l'action dans les métiers de la formation, accompagnée mais dans une moindre mesure, d'une logique d'intégration/assimilation. Les étudiants soulignent l'importance essentielle représentée par l'apport des sciences de l'éducation et de sa pluridisciplinarité, dans ce mouvement de professionnalisation des acteurs de la formation.

Nous le voyons la construction de ce dispositif s'inscrit dans une approche pédagogique globale où les évaluations et les productions se complètent, s'articulent sans chercher une validation par discipline ou savoirs mais comme éléments structurant la formation et favorisant les échanges entre l'étudiant, entre eux et l'équipe pédagogique. Le dispositif est aussi systémique en vue de mettre en relation et interaction les différents éléments constitutifs de la formation tant en terme d'acteurs qu'en terme de contenus ou de méthodologies. A la question : cette ingénierie pédagogique favorise-t-elle l'insertion ou la reconnaissance professionnelle, nous pouvons répondre par l'affirmative sur les acquis et les apprentissages et nos enquêtes montrent que l'insertion est présente ou renforcée.

Bibliographie

Ardouin T., Verquin Savarieau (2011) Quelles pratiques et spécificités d'un dispositif de professionnalisation aux métiers de la formation à l'université de Rouen ? Colloque Avignon : Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ?
Ardouin T. (2010) Du DESS « Ingénierie de la formation » au master « Métiers de la formation » de l'université de Rouen in : L'archipel de la formation - Transformations, recomposition (s.d. L. Brémaud & C. Guillaumin), Rennes, PUR.

Ardouin T., (2008) Formation tout au long de la vie et professionnalisation à l'université : le cas des métiers de la formation à l'université de Rouen, in Solar C., Hébrard P., Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec, Paris, L'harmattan.

Gayraud L., Simon-Zarca G., Soldano, C. (2011) Université : Les défis de la professionnalisation. Céreq, Notes Emploi Formation 46, mai 2011.

Etienne R. (2008) Professionnalisation, formation à et par la recherche. In Recherche et Formation n°59, 2008, pp121-132.

Fabre M. (2006). Qu'est ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In Fabre M., Vellas E., *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : de boeck, 17-30.
SchÖn D. A. (1993). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. [Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon], Québec : Les éditions Logiques.
Solar C. et Hébrard P. (2008) Professionnalisation et formation des adultes : une perspectives universitaire France Québec. Paris, l'Harmattan

Sorel M. et Wittorski R. (2005) La professionnalisation, en actes et en questions. Paris, L'Harmattan.

Wallet J. (2007) Le campus numérique Forse : analyses et témoignages. Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre.

Wittorski R. (2007) Professionnalisation et développement professionnel. Paris l'Harmattan

Wittorski R. (2004) Savoirs d'action, compétences et professionnalisation. In : Savoirs en action et acteurs de la formation (sous la dir de J.-P. Astolfi). Rouen, PUR, pp. 51- 76.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu d'alternance

persévérance, alternance étude-emploi, réussite

Expériences des étudiants et persévérance à l'université

Miningou, Élisé Wend-Lassida, Université de Sherbrooke (Canada); Vierstraete, Valérie, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

De nombreuses études ayant porté sur la persévérance aux études postsecondaires ont permis d'identifier plusieurs facteurs pouvant expliquer le décrochage à l'université. Par exemple, le modèle de Tinto (1975) prédit que l'engagement, la motivation ainsi que l'intégration sociale et académique sont des facteurs pouvant expliquer le décrochage dans les études postsecondaires. Des études plus spécifiques ont permis de mettre en lien le travail étudiant et la persévérance aux études postsecondaires. Ainsi, il a été montré que lorsque l'emploi sur le Campus et l'emploi hors Campus excèdent certaines limites, la persévérance est affectée négativement. Cependant, dans la littérature sur la persévérance aux études, les effets que peut avoir le travail dans le cadre d'un stage coopératif sur la persévérance aux études à l'université n'ont pas fait l'objet d'études. La présente recherche essaie de contribuer à la littérature déjà existante sur les déterminants de la persévérance à l'université, en explorant la relation existante entre certains éléments de l'expérience des étudiants, notamment, la participation à un programme coopératif et la persévérance entre la première et la troisième année au premier cycle universitaire. Pour ce faire, nous effectuons un ensemble de régressions logistiques en utilisant la méthode «difference in differences». Cette méthode permet de comparer la persévérance des étudiants ayant participé à un stage coopératif et celle des étudiants n'ayant pas participé à un stage coopératif. Dans ces régressions économétriques, nous contrôlons, les caractéristiques financières des étudiants, leurs caractéristiques socio-démographiques, les caractéristiques de leur entourage et leur motivation pour les études. Les données que nous utilisons ont été collectées à l'Université de Sherbrooke entre l'automne 2008 et l'automne 2010 sur un échantillon de près de 3000 individus.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

technologie de l'information et de la communication, enseignement supérieur, réseau

Projet HETICE : encourager et promouvoir une utilisation efficace et réfléchie des TICE dans l'enseignement supérieur

Risack, Zoé, Université de Liège (Belgique); Denis, Brigitte, Université de Liège (Belgique)

Résumé

Comme tout citoyen, l'enseignant est concerné par un usage efficace et réfléchi des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Toutefois, au niveau des professeurs de l'enseignement supérieur, comme aux autres niveaux, il n'est pas toujours évident de les intégrer à bon escient dans ses pratiques de formation. Plus particulièrement, trois difficultés sont identifiées : l'absence de curriculum de formation des futurs enseignants quant à la maîtrise des TIC, le manque de maîtrise des TIC par les professeurs et une difficulté à gérer le partage des connaissances et des pratiques entre enseignants. Depuis 2000, le projet HETICE (Hautes Écoles et Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation) mené par le CRIFA (Centre de Recherche sur l'Instrumentation la Formation et l'Apprentissage) de l'Université de Liège contribue à apporter une réponse appropriée aux problèmes précités. Un des axes de ce projet vise la création et la pérennisation d'un réseau de partage de ressources et de points de vue entre professionnels, voire le développement d'une communauté de pratique. Parmi les activités de ce réseau, citons la diffusion de l'information via différents canaux (site internet, newsletter, blog), la capitalisation de ressources existantes au sein du réseau, l'organisation de colloques et de réunions plénières

Lors de ce congrès, un bilan des activités menées au cours des dix dernières années serait présenté sous différents angles comme le type d'activités proposées et menées par le réseau (plénières, colloques,), les actions des enseignants au sein du réseau (participation aux formations, diffusion d'informations), les éléments favorisant la mise en place d'un tel réseau ainsi que certains écueils rencontrés.

Par ailleurs, nous épinglerons les facteurs susceptibles de transférer une telle mise en réseau d'enseignants du supérieur.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

épistémologie pratique, savoirs de sens commun, formation à l'enseignement

Persistance de savoirs de sens commun et épistémologie pratique des enseignants : implications pour la formation initiale en enseignement au secondaire

Demers, Stéphanie, Université du Québec en Outaouais (Canada); Éthier, Marc-André, Université de Montréal (Canada); Lefrançois, David, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Résumé

En tant qu'organisateurs des pratiques enseignantes, les savoirs des enseignants et les croyances épistémologiques qui les sous-tendent ont été au coeur de plusieurs recherches récentes (Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009 ; Prime et Miranda, 2008 ; Sensevy, 2006 ; Van Hoover et Yeager, 2007). Ces dernières font état de la persistance et de la stabilité des savoirs de sens commun, des croyances épistémologiques objectivistes et des pratiques transmissives, ce qui indique une faible influence de la formation universitaire tant disciplinaire que didactique. De tels constats laissent entrevoir des lacunes dans les dispositifs d'enseignement universitaire, particulièrement au plan épistémologique.

Nous définissons comme «savoir de sens commun» cette autre chose que le savoir disciplinaire scolaire, qui détermine en partie les comportements des acteurs sociaux et leur permet d'interagir efficacement avec le monde, d'y faire leur chemin (Schutz, 1987). S'il est générateur de réponses adaptées dans certaines situations quotidiennes et habituelles, le savoir de sens commun s'avère inadapté dans d'autres contextes. Chez les enseignants, ces savoirs de sens commun se trouvent également dans l'épistémologie pratique, définie par Sensevy (2006) comme théorie implicite de la connaissance, soit l'ensemble des convictions, explicites ou implicites, sur ce qu'il convient de faire pour enseigner, apprendre et comprendre les savoirs en jeu. McDiarmid

et Vinten-Johansen (2000), ainsi que Sylla et De Vos (2006), remarquent la persistance, dans l'épistémologie pratique des enseignants, de représentations et de modèles d'enseignement vécus en tant qu'élèves, en particulier dans le choix des moyens pour pallier l'imprévisible en classe. Les modèles présentés dans la formation universitaire figureraient plutôt rarement.

Dans un premier temps, cette communication présentera le cadre conceptuel, la méthodologie et les résultats d'une recherche multicas (Yin, 2003), menée auprès d'enseignants québécois d'histoire du secondaire et portant sur la dynamique qu'entretiennent leurs croyances épistémologiques et leurs pratiques en salle de classe. Le Questionnaire sur les croyances relatives à l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire (Maggionni, VanSledright et Alexander, 2009), des entrevues semi-dirigées et l'analyse de 14 cours captés sur bande vidéo ont permis de décrire l'épistémologie pratique et les pratiques en salle de classe (Bru, 1991). Notre analyse comparative des cas cerne la place occupée par les savoirs de sens commun et les savoirs scolaires (pédagogiques, didactiques, disciplinaires) issus de la formation universitaire, à titre d'organisateurs de pratiques en salle de classe.

Dans un deuxième temps, nous dégagerons, de ces résultats, certaines questions et pistes d'action reliées à la formation initiale des enseignants. Comment la formation initiale agit-elle sur les savoirs de sens commun et l'épistémologie pratique ? Quels dispositifs de formation permettent de confronter et de dépasser les savoirs de sens commun et l'épistémologie pratique ? Comment les enjeux épistémologiques généraux de l'éducation peuvent-ils être abordés dans la formation initiale ? Nous explorerons notamment les pistes offertes par l'épistémologie des disciplines et l'apprentissage par situations-problèmes.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

professionnel de la santé, DEC-BAC, pratique basée sur des résultats probants

L'expérience universitaire liée au développement d'une pratique basée sur des résultats probants pour des étudiantes-infirmières d'un cursus DEC-BAC

Vigeant, Annie-Claude, Université de Montréal (Canada); Bourbonnais, Anne, Université de Montréal (Canada)

Résumé

Au Québec, dans le cursus DEC-BAC en sciences infirmières, la pratique basée sur des résultats probants (PBRP) est enseignée à l'université. La PBRP fait référence à «l'intégration des meilleurs résultats de la recherche à la compétence clinique du soignant et aux valeurs du patient » (Sackett, 2000, p. 1). La décision d'enseigner la PBRP à l'étape universitaire découle du partage des compétences convenu lors de l'arrimage du diplôme d'études collégiales (DEC) en soins infirmiers et du baccalauréat (BAC) en sciences infirmières qui a été réalisé en 2001 afin de favoriser l'accès aux études universitaires. Toutefois, peu de connaissances existent sur la formation à cette PBRP chez une clientèle possédant déjà des qualifications collégiales en soins infirmiers et sur la signification de développer une telle pratique pour des étudiantes-infirmières. En utilisant comme toile de fond la théorie de « l'humain-en-devenir » de Parse, le but de cette étude phénoménologique vise à décrire et à comprendre la signification de développer une PBRP pour des étudiantes-infirmières dans un cursus DEC-BAC. Pour ce faire, sept entrevues semi-structurées individuelles ont été réalisées auprès d'étudiantes-infirmières du volet universitaire d'un cursus DEC-BAC. Les données obtenues ont été analysées à l'aide de la méthode de Giorgi (1997). Les résultats de l'étude permettent d'émettre des recommandations pour la formation des infirmières cliniciennes et des autres professionnels de la santé afin de faciliter le développement de cette pratique basée sur des résultats probants.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

technologies pour l'apprentissage, capsules de formation

Comment l'enseignement des AIC peut s'attaquer aux défis d'un changement de paradigme dans l'industrie de la construction?

Forgues, Daniel, École de technologie supérieure (Canada); Iordanova, Ivanka, École de technologie supérieure (Canada)

Résumé

L'industrie de la construction est en pleine transformation, poussée par l'adoption massive d'un nouveau cadre intégré de pratiques et technologies. Cependant, de par sa structure cloisonnée, l'enseignement universitaire des pratiques professionnelles associées à la construction (AIC pour Architecture, Ingénierie civile et ingénierie de Construction ou) peine à s'ajuster aux nouvelles demandes de l'industrie. La problématique est complexe. Comment, dans un premier temps, briser l'enseignement en silo de chacune de ces disciplines? Comment, dans un deuxième temps, introduire l'apprentissage d'un environnement technologique en plein développement qui remet en question les méthodes actuelles de conception enseignées dans ces divers programmes?

Ce papier propose d'abord comme piste de solution une réflexion sur les enjeux de l'enseignement des AIC; pour ensuite décrire deux approches développées à l'École de technologie supérieure afin d'amorcer la transition de la formation dans ce domaine. Ces approches consistent au développement d'ateliers multidisciplinaires de conception ainsi que l'utilisation de capsules d'auto-apprentissage des technologies associées à ce changement de paradigme. Le but de cette démarche est double : d'une part initier les étudiants au travail collaboratif autour de cette nouvelle plateforme virtuelle, d'autre part d'intéresser les professeurs à intégrer ces capsules dans leur formation traditionnelle pour permettre aux étudiants de s'initier à ce nouvel environnement de travail.

Introduction

Les connaissances des pratiques professionnelles se bâtissent autour d'un usage consensuel d'artefacts symboliques et technologiques propres à chacune des professions Engeström et Blackler, 2005). L'enseignement de ces pratiques s'articule habituellement sur l'apprentissage des concepts et théories nécessaires pour la maîtrise de ces outils. En construction, par exemple, l'enseignement de l'architecture est centré sur l'apprentissage de l'esquisse et du dessin technique, l'ingénierie sur l'apprentissage des méthodes de calcul, et la gestion de la construction sur les outils et méthodes d'estimation et de planification.

L'industrie de la construction se distingue des autres par des particularités uniques qui en font un domaine à part aussi bien sur le plan économique qu'académique. Contrairement aux autres industries, dans lesquelles l'organisation du travail s'est transformée pour répondre à des changements de plus en plus rapides dans l'environnement externe des entreprises, les pratiques en construction et leur enseignement sont restées ancrées dans une organisation du travail qui a peu évoluée au cours des derniers siècles. Les pratiques professionnelles relèvent toujours d'une structure médiévale sur le modèle des guildes basée sur une division des connaissances entre les disciplines (Blackler et McDonald,2000); les relations entre les spécialités quant à elles, sont dictées par un modèle tayloriste d'organisation du travail dans lequel les tâches sont fractionnées par spécialité et réalisées sur un mode séquentiel Koskela, Howell etLichtig, 2006). Aussi, l'enseignement et la recherche académique répliquent cette division du travail entre disciplines, accentuant le déficit d'innovation causé par le fractionnement du travail entre disciplines et spécialités (Forgues, D., Koskela, et Lejeune, 2009).

Cependant, le paradigme sur lequel s'appuient les pratiques et l'enseignement des AIC est en voie d'être remis en question par une nouvelle technologie et les processus qui lui sont associés, qualifiée de modèle numérique du bâtiment, ou plus communément de BIM (Building Information Modeling). Le BIM est un artefact collectif unique, un modèle virtuel du bâtiment planifié et conçu par une équipe intégrée de concepteurs et constructeurs. Un tel artefact remet en cause non seulement les connaissances et façons de faire de chacune des disciplines, mais encore comment celles-ci sont générées et enseignées.

Qu'est que le BIM et comment il va transformer les pratiques en AEC ?

Le BIM est un modèle de produit et des technologies associées qui transforme comment un bâtiment est planifié, conçu, construit et géré durant son cycle de vie. BIM est aussi un processus qui redéfinit comment le travail est organisé, délaissant le modèle traditionnel de division du travail associé à la chaîne de montage, vers un modèle agile de gestion des flux de travail et de flux de données. Le changement est radical, car il exige de revoir et d'intégrer les pratiques des différentes disciplines autour de cet artefact. Cependant, il est incontournable : l'utilisation du BIM est ou sera exigé d'ici peu par les plus grands donneurs d'ouvrage publics. La transformation est rapide : aux États-Unis, où le BIM est exigé depuis 2006, près de 70% de l'industrie l'avait adopté seulement après trois ans (McGrawHill, 2009).

Un changement aussi rapide et d'une telle envergure pose un défi de taille pour l'enseignement universitaire des AIC. Changer un programme dans une discipline demande du temps. Qu'en est-il quand c'est tout un pan des connaissances de cette discipline qui sont remises en question ? De plus, il est question d'intégration de ces disciplines dans un nouvel environnement de travail intégré. Comment briser les silos d'enseignement qui caractérisent ces disciplines ?

Chevaucher le changement de paradigme

Un changement de paradigme se produit quand les connaissances et croyances d'une discipline son abandonnées et remplacées par de nouvelles. Selon Kuhn (1996) ce changement se fait de la recherche vers la pratique. Le problème dans le cas présent, c'est l'inverse qui se produit. L'industrie a besoin dès maintenant d'une nouvelle classe de professionnels avec une formation interdisciplinaires et aguerris à un processus de conception et construction intégrée. Cependant, le système d'enseignement universitaire ne possède pas l'agilité requise pour s'adapter rapidement aux transformations provenant du marché, encore moins pour générer rapidement les

nouvelles connaissances requises. Deux étude américaine récentes (Sabongi, 2009 ; Becerik-Gerber, Gerber, et Ku, 2010) confirment cette hypothèse. Elles soulignent le retard considérable de l'enseignement par rapport à l'industrie dans un pays où pourtant le BIM a été largement adopté.

Becerik-Gerber, Gerber, et Ku indiquent que, même s'il existe un consensus de la part des universités américaines de l'importance pour le futur de l'industrie d'inclure l'apprentissage du BIM, seulement la moitié des programmes incluent un ou des cours touchant le BIM, et près de 20% n'ont aucun plan pour introduire ce type de formation dans leur programme. Les raisons invoquées pour la lente incorporation du BIM dans les programmes sont le manque d'expertise pour l'enseigner et le manque de ressources (financement pour le développement des cours, salles de cours adaptées et technologies adéquates, support des départements).

Sabongi s'intéresse plus précisément à l'enseignement du BIM au baccalauréat, la principale cohorte qui aura à travailler dans ce nouvel environnement. Il signale une situation encore plus troublante : seulement 10% des programmes de 1er cycle avaient intégré l'apprentissage du BIM dans la formation, et ce à divers degrés. Seulement 1% incluait un cours exclusif sur le BIM. Les motifs les plus cités dans l'étude sont le manque d'espace pour inclure de nouveaux cours dans le curriculum (82%), le nombre limité de cours qui peuvent être offerts dans un programme de 1er cycle (66,7%), le manque de temps et de ressources pour développer un nouveau cours (86,7%) et le manque de livres de références et autres ressources éducationnelles pour les étudiants (53,3%). Une des difficultés mentionnées est la nature changeante et complexe du BIM : l'actualisation continue du contenu représente un défi de taille dans les cadres de formation traditionnels.

Ce qui frappe le plus dans cette dernière étude conduite auprès de 119 institutions universitaires américaines est le fait que le BIM n'est pas considéré comme une révolution dans les pratiques professionnelles qui remet en cause le fondement même des programmes, mais plutôt comme un nouveau sujet à couvrir dans la formation. Cette opinion contraste avec le constat fait dans le rapport de l'American Institute of Architects (Broshar, Strong, et Friedman, 2006 : p.3) sur l'impact du BIM sur la pratique et l'enseignement:

« These new representational technologies clear a space for teachers and practitioners to re-examine the underlying principles of professional education… So the question is: How might we reformulate the curriculum in view of emerging technologies that allow owners, architects, contractors, and subcontractors to virtually manipulate construction in real time, with exacting precision, earlier in the process…

In other words, if this technology stimulates the reformation of architectural (and engineering) services around emerging diagrams of integrative practice, what would a correspondingly integrative curriculum look like? »

La question est d'autant plus cruciale dans les pays ou le BIM n'est pas encore imposé par les grands donneurs d'ouvrage publics. Nous avons exploré deux solutions proposées dans la recherche de Clevenger, Carey, & Construction (2011) pour intégrer le BIM dans le programme de formation : (1) incorporer le BIM dans un cours de fin de programme consacré à la conception intégrée d'un projet (2) développer des modules de formation BIM.

Une formation immersive en conception intégrée et en BIM

Quelques universités américaines ont profité du fait qu'ils offrent l'ensemble des programmes en AIC sous un même toit pour adopter une approche de formation immersive. Le New Jersey Institute a été un précurseur à utiliser cette formule. Ils ont intégré depuis plusieurs années le BIM dans des studios de conception. Penn State University a créé un BIM Studio, une formation intégrée d'un an, dans lequel les finissants en architecture, en mécanique, électricité plomberie, en génie de la construction et en paysage sont plongés dans un environnement immersif de construction. Ce laboratoire est équipé d'écrans de projection 3D, d'écrans

interactifs et des technologies BIM pour la conception et la réalisation (virtuelle) d'un bâtiment (Barison et Santos, 2010).

L'approche utilisée pour expérimenter ce nouveau cadre physique d'apprentissage a été d'immerger des étudiants provenant d'une école d'architecture et de deux départements d'une école d'ingénierie dans un studio de conception intégrée d'un projet réel devant être entrepris par une des universités impliquées, un bâtiment devant accueillir divers services pour la communauté étudiante. Ces derniers, divisés en cinq équipes de six à huit personnes, regroupaient les compétences en architecture, structure, mécanique et gestion de projet. Ils devaient travailler avec les contraintes imposées par un programme complexe de services administratifs, de santé et de loisirs incluant des équipements tels une piscine, un aréna, une piscine et un stationnement intérieur souterrain dans les limites imposées par le zonage et des conditions de sol difficiles, ce en respectant les exigences de budget et de construction durable.

Le cadre proposé pour la conception du projet consistait à l'utilisation de la conception intégrée dans un environnement technologique BIM. La conception intégrée est reconnue comme la méthode la plus performante pour rencontrer les besoins et exigences du client tout en générant un minimum de pertes. Les technologies innovantes, incluant les outils de simulation, sont centrales au processus de conception intégrée. Ce processus est décrit comme : *« un processus collaboratif qui se concentre sur la conception, la construction, l'opération et l'occupation de bâtiments durant son cycle de vie complet… il requiert une équipe de conception multidisciplinaire qui incluse ou acquiert les habiletés nécessaires pour adresser tous les enjeux de conception »* (Larsson, N. 2002 : p.6).

L'environnement technologique BIM comprenait l'outil de conception Revit Architecture, les logiciels de simulation Design Builder et le logiciel d'estimation D-Profiler. Une formation d'une journée a été donnée aux étudiants avant les ateliers. Les étudiants bénéficiaient d'une licence pour la durée du cours afin de leur permettre d'apprendre à maîtriser les logiciels avant les ateliers. De plus les étudiants avaient à leur disposition une plateforme de partage de fichiers Teamspot et un tableau interactif.

Le processus de conception intégrée imposée aux étudiants consistait en trois ateliers intensifs de deux jours espacés de deux semaines entre les deux ateliers. A la fin de chacun des ateliers, les équipes devaient présenter une solution complète intégrant tous les aspects du programme et supportée par les analyses réalisées avec les logiciels BIM. Ils devaient présenter leur proposition devant la communauté des étudiants et un jury formé d'experts de l'industrie. Le principe d'apprentissage sous-jacent est d'avoir des boucles de rétroaction intenses après chacun des ateliers pour pousser les étudiants à remettre en question leur travail pour la prochaine itération.

Les résultats ont été pour le moins étonnants par leur qualité et leur profondeur. Cependant, ce projet-pilote a démontré la difficulté d'intégrer à la fois le BIM et les équipes multidisciplinaires dans un studio : les logiciels commerciaux disponibles sont très exigeants en termes de puissance des ordinateurs - les équipements disponibles à l'université n'étaient souvent pas à la hauteur; l'interopérabilité entre ces logiciels laisse à désirer et demande un support informatique solide qui n'était pas disponible pour les ateliers; les professeurs étant de plus en plus spécialisés, le ratio professeurs/étudiants est très élevé par rapport à la moyenne et malgré cela, plusieurs disciplines ne peuvent être que partiellement couvertes.

Des capsules de formation ciblées

Un des enjeux principaux pour les étudiants s'engageant dans ce type de formation immersive est la contrainte de s'adapter à la fois à un cadre d'apprentissage nouveau et des technologies pour lesquels ils ne sont pas familiers. Pour les professeurs, la difficulté se situe au niveau de la façon d'évaluer qui est centrée non pas sur la qualité de l'apprentissage (le processus), mais dans la qualité du rendu des solutions architecturales et techniques (le résultat). Ces deux facteurs font que les étudiants ont tendance à délaisser pratiques et outils intégrés pour se concentrer sur les bons vieux outils et façons de faire (se séparer le travail) pour réaliser les livrables sur lesquels ils seront évalués.

Clevenger, Carey et Glick (2010) de l'université du Colorado proposent une stratégie de transition en deux étapes des programmes pour l'intégration du BIM : (1) remplacer les cours de formation de conception assistée par ordinateur (CAO 2D) par des cours sur le BIM pour les nouveaux étudiants. L'objectif est d'introduire les techniques et potentiels du BIM tout en développant les habiletés de base; (2) de développer et intégrer des modules de formation BIM pour les cours avancés (par exemple structure, estimation, planification et contrôle) afin de démontrer l'efficacité du BIM comme nouveau processus. Cette stratégie est issue de consultations avec les étudiants sur la meilleure façon d'intégrer le BIM dans le curriculum. Il avait été proposé par ces derniers l'ajout d'un atelier immersif de conception intégrant le BIM pour les finissants.

Le contexte de l'ÉTS est particulier : le département de génie de la construction est le seul à offrir un tel programme au Canada. Il n'est pas centré sur la conception, mais sur la gestion de la construction. Il ne se donne aucun cours de CAO. Aussi, le BIM est encore très peu connu au Québec, d'où un manque d'intérêt des enseignants à intégrer le BIM dans leurs cours. L'objectif ici était plus modeste, soit d'éveiller un intérêt au BIM en permettant aux étudiants et enseignants d'apprécier l'efficacité du BIM comme nouveau processus pour les différentes spécialités.

Le projet-pilote, supporté par une bourse de recherche en enseignement de l'ÉTS, consistait en la création de capsules de formation ciblées pour être intégrées dans un laboratoire pour des cours de 1er et de 2ième cycle. Trois cours ont été ciblés, soit (1) le cours en estimation, (2) le cours en construction durable et (3) le cours de 2ième cycle en technologies de l'information en construction. Les capsules ont été données au moins une fois dans chacun des cours.

Les capsules visent à montrer aux étudiants un processus de travail avec les logiciels de type BIM. La finalité est de montrer tout un processus dans un environnement intégré, et de permettre aux étudiants d'expérimenter eux-mêmes sur un exemple simple, assistés par les capsules préenregistrées. Voici le contenu des capsules présentées dans chacun des cours :

- Dans le cours en estimation : modélisation, dans un logiciel de type BIM, d'un bâtiment simple (maison unifamiliale), documentation du projet (plans et tableaux); exportation du fichier vers un logiciel d'estimation paramétrique BIM, génération d'un rapport d'estimation sommaire dans Excel. À la fin, une modification est faite dans le modèle pour que les étudiants puissent observer la mise à jour automatique de la documentation et l'impact sur l'estimation exportée.

- Dans le cours de Construction Durable, les capsules ont présenté la simulation énergétique paramétrique au tout début du projet (avant que la volumétrie du projet soit arrêtée). Deux approches sont présentées : une plus adaptée aux architectes, et une autre mieux adaptée aux ingénieurs. Les étudiants font de la modélisation paramétrique d'un bâtiment et génèrent des rapports concernant ses dépenses énergétiques et son impact environnemental. Après, des options sont d'abord étudiées pour la conception du bâtiment par rapport à la volumétrie, l'orientation et l'enveloppe. Puis des mesures passives et actives sont proposées pour le chauffage et la ventilation du bâtiment. L'impact de chaque variation est évalué en comparant les rapports générés par le logiciel.

- Dans le cours de Technologie de l'information au deuxième cycle, le processus montré et essayé en laboratoire comprend la modélisation d'un bâtiment simple, sa documentation; exportation du fichier vers un logiciel de coordination 3D (vérification des collisions), et génération d'une simulation de la construction du bâtiment (4D).

Dans chacun des cours, les étudiants ont accepté avec beaucoup d'intérêt les capsules et ont travaillé avec motivation sur le travail pratique à l'ordinateur. Ils ont exprimé de l'intérêt d'avoir plus de séances sur le thème du BIM pour pouvoir une meilleure compréhension des logiciels et de la façon de travailler avec eux. Cependant, les professeurs et chargés de cours ont demandé dans chacun des cas que la post-doctorante qui a monté ces capsules accompagne les étudiants et fasse la présentation des exercices. On retrouve des considérations semblables à celles exprimées dans les études américaines de la part des professeurs à l'effet qu'ils n'ont pas de place dans leurs cours pour insérer ces nouveaux outils. Ils ne perçoivent pas non plus l'impact du BIM sur l'industrie et les pratiques professionnelles.

Discussion et conclusion

Ces expérimentations pour l'intégration du BIM dans les curriculums de formation en AIC ne font qu'esquisser les défis de la révision et de l'intégration des programmes autour de ce nouvel artéfact. Malgré l'intérêt signifié des étudiants par rapport aux bénéfices potentiels de l'utilisation de technologies associées au BIM dans les spécialités, plusieurs enseignants hésitent à les intégrer dans leurs cours, par crainte d'avoir à abandonner d'autres éléments de la formation qu'ils jugent plus importants. Aussi la proposition d'intégrer une formation en BIM au 1er cycle se heurte au même type d'argumentaire cité dans l'étude de Sabongi (2009). Il est seulement considéré la possibilité de donner une telle formation au niveau de la maîtrise.

Le cours immersif demeure un projet pilote offert en option seulement à un petit groupe d'étudiants. La gestion de ce cours est complexe et demande des ressources importantes, car il faut faire coïncider les programmes de deux universités et implique au moins trois professeurs (une par discipline pour encadrer le cours). Le volet BIM a été mis en veilleuse dans les ateliers subséquents car la préparation des étudiants est insuffisante pour surmonter à la fois les défis de l'interdisciplinarité et de l'apprentissage des processus et technologies associés au BIM. Il ressort clairement des expériences américaines que les étudiants doivent avoir eu une formation préliminaire sur les concepts et les technologies BIM avant de s'engager dans un studio BIM (Becerik, Gerber, Ku et Jazizadeh 2012).

Le BIM est une technologie qualifiée de disruptive (Eastman et al. 2011) car elle exige de repenser les processus et la production du bâtiment et de revoir de nombreux aspects des pratiques en AIC. Ce changement est inévitable, vu les gains substantiels que permet le BIM en termes de productivité, de qualité du résultat, ainsi que de diminution des coûts et des délais.

Remerciements

Nous remercions l'École de technologie supérieure pour le financement de ces projets-pilotes.

Bibliographie

Barison, M. B., & Santos, E. T. (2010). *BIM Teaching Strategies: an Overview of Current Approaches.* Paper presented at the ICCCBE 2010, Nottingham

Becerik-Gerber, B., Gerber, D. J., & Ku, K. (2011). The pace of technological innovation in architecture, engineering, and construction education: integrating recent trends into the curricula. *Electronic Journal of Information Technology in Construction, 16*, 412-431.

Becerik- Gerber, B., Ku, K., & Jazizadeh, F. (2012). BIM- Enabled Virtual and Collaborative Construction Engineering and Management. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice, 1*, 62Blackler, F., & McDonald, S. (2000). Power, Mastery And Organizational Learning. *Journal of Management Studies, 37*(6), 833-852.

Broshar, M., Strong, N., & Friedman, D. S. (2006). *Report on Integrated Practices* Chicago: American Institute of architects.

Clevenger, C. M., Carey, S., & Glick, S. (2011). *Industry-Academia Collaboration to develop a BIM-based MEPF Coordination Educational Module*. Paper presented at the Ecobuild.

Engeström, Y., & Blackler, F. (2005). On the life of the object. *Organization, 12*(3), 307-330.

Eastman, C., Teicholz, P., Sacks, R., & Liston, K. (2011). *BIM Handbook: A Guide to Building Information Modeling for Owners, Managers, Designers, Engineers and Contractors*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Forgues, D., Koskela, L., & Lejeune, A. (2009). Information technology as boundary object for transformational learning. *ITcon, 14*(Special Issue Technology Strategies for Collaborative Working), 48-58.

Koskela, L., Howell, G., & Lichtig, W. (2006). *Contracts and production.* Paper presented at the Symposium on Sustainability and Value through Construction Procurement, Salford , UK.

Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*: University of Chicago press.

Larsson, N. (2002). *The Integrated Design Process. Report on a National Workshop*. Ottawa: Natural Resources Canada.

McGraw-Hill, C. (2009). The Business Value of BIM-Getting Building Information Modeling to the Bottom Line. *SmartMarket Report*.

Sabongi, F. J. (2009). *The Integration of BIM in the Undergraduate Curriculum: an analysis of undergraduate courses.* Paper presented at the 45th Annual Conference of ASC

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu d'alternance

formation continue, développement professionnel, engagement

Étudier le lien entre les types d'activités pédagogiques et la motivation chez les enseignants du primaire en formation continue

Rasmy, Aziz, Université de Montréal (Canada); Karsenti, Thierry, Université de Montréal (Canada)

Résumé

Le développement des pratiques des enseignants en formation continue est une préoccupation au centre des efforts visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Plusieurs auteurs mettent en évidence l'importance du développement professionnel continu dans le changement des pratiques des enseignants particulièrement dans le contexte de la mise en oeuvre des innovations pédagogiques (Evans, 2008 ; Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005; Doyle, 1990 ; Mukamurera, Uwamariya, 2005; Nault, 2007).

Parallèlement, la littérature sur la formation professionnelle continue indique que ce processus est entre autres, favorisé par la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel continu. Malgré l'importance de la motivation des enseignants en formation continue, la recension des écrits nous fournit peu de connaissances sur les facteurs et les conditions qui favorisent l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel continu. Ainsi, quels sont les types d'activités pédagogiques qui influencent le plus la motivation des enseignants en formation continue? L'objectif principal visé par cette recherche consiste à comprendre le lien entre les types d'activités pédagogiques et la motivation des enseignants en formation continue.

Les résultats attendus de ce projet de recherche permettront, 1) sur le plan théorique, de valider partiellement l'effet du modèle de motivation autodéterminée de Deci et Ryan (1985, 2000); 2) sur le plan pratique, d'explorer une nouvelle dynamique liée au développement professionnel des enseignants, à savoir, la possibilité de ressortir les facteurs et les conditions de succès susceptibles de favoriser la motivation des enseignants en formation continue.

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu d'alternance

pratique réflexive, savoirs expérientiels, dispositifs de formation

L'analyse de pratiques en groupe pour une intégration des savoirs expérientiels dans la pratique infirmière avancée

Lechassseur, Kathleen, Université Laval (Canada)

Résumé

Les étudiantes infirmières praticiennes spécialisées (IPS) rencontrent plusieurs défis dont celui d'intégrer multiples savoirs dans leur pratique, tout en préservant une vision infirmière. Les stages cliniques les confrontent à des situations suscitant un questionnement sur leur rôle, en tant qu'IPS, dans l'équipe multidisciplinaire et auprès des clientèles. Des apprentissages expérientiels très riches découlent de cette formation clinique. Cependant, vu l'intégration d'actes médicaux dans leurs fonctions, un glissement vers la médicalisation de leur rôle, au détriment du développement de leur autonomie professionnelle menant à une réelle pratique infirmière avancée, peut survenir. Ainsi, les étudiantes doivent parvenir à poser un regard critique sur leur pratique d'IPS pour favoriser l'intégration des nouvelles connaissances à la lumière de celles acquises en sciences infirmières et médicales. Or, l'exercice d'une pratique réflexive, chez des novices, nécessite d'être guidé par des personnes détenant une plus grande expertise. Dans cette optique, des activités d'intégration basées sur l'analyse de pratiques en groupe de type G.E.A.S.E sont introduites dans leur programme (Lamy, 2002). Cette communication présente un projet pilote mené auprès d'étudiantes infirmières praticiennes spécialisées en soins de première ligne. Après avoir présenté le contexte et la problématique initiale ainsi que le G.E.A.S.E, la mise en œuvre de ces séances d'analyse de pratiques de groupes est décrite. Suit l'énoncé de quelques constats et de recommandations découlant de ce projet.

Contexte et problématique

Le développement constant de la discipline infirmière et la complexification des soins au cours des dernières années ont mené à de nouvelles avenues pour les infirmières. Le rôle d'infirmière en pratique avancée a vu le

jour afin de répondre aux besoins de santé des personnes et des populations. Ces infirmières exercent dans divers milieux de soins primaires ou tertiaires, très variés allant des soins intensifs à la santé communautaire (Tourigny, Nazon, Veilleux, Berthiaume, Harrison & Rouleau, 2010). Les programmes de formation de maîtrise et même de doctorat contribuent à la reconnaissance et à la crédibilité du rôle des infirmières en pratique avancée (Tourigny et al., 2010). Toutefois, l'exercice de ce rôle rencontre des embûches, notamment le manque de clarté de sa définition et de ses buts de même que l'emphase mise sur le soutien ou le remplacement médical (Dicenso & Bryant-Lukosius, 2010).

Pour leur part, les étudiantes infirmières praticiennes spécialisées en soins de première ligne (IPSPL) font face à ces mêmes défis en plus de devoir intégrer de multiples savoirs dans leur pratique, tout en préservant une vision infirmière (Pepin, Kérouac & Ducharme, 2010). Les situations rencontrées en stage suscitent un questionnement sur leur rôle, en tant qu'IPSPL, dans l'équipe multidisciplinaire et auprès des clientèles. De plus, l'intégration d'actes médicaux dans leurs fonctions peut entraîner un glissement vers la médicalisation de leur rôle, au détriment du développement de leur autonomie professionnelle menant à une réelle pratique infirmière avancée (Brideau & Dallaire, 2010). Ainsi, les IPSPL doivent poser un regard critique sur leur pratique pour intégrer de nouvelles connaissances à la lumière de celles acquises en sciences infirmières et médicales, ce à quoi contribue une pratique réflexive (Hamric, Spross & Hanson, 2009).

Or, l'exercice d'une pratique réflexive, chez des novices, requiert d'être guidé par des personnes détenant une plus grande expertise (Eva & Regehr, 2008). Dans cette optique, une exploration des stratégies pouvant contribuer à soutenir les IPSPL dans leur réflexion et dans l'intégration des divers savoirs a été effectuée. Cet article décrit un projet pilote visant l'introduction d'activités d'intégration, ou de pratique réflexive, parmi les activités d'enseignement reliées aux stages des IPSPL à la Faculté des sciences infirmières de l'Université Laval. Ces activités d'intégration sont basées sur un dispositif d'analyse de pratiques en groupe de type *Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives* (G.E.A.S.E) (Lamy, 2002). Une première série de quatre séances a été mise à l'essai à l'hiver 2011 auprès de six étudiantes. À l'hiver 2012, cinq séances ont été intégrées au calendrier, elles interpellent onze étudiantes.

Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (G.E.A.S.E)

Dans la foulée du praticien réflexif, de nouveaux paradigmes de formation utilisent l'alternance, car ils distinguent l'action de la réflexion. L'action étant première et la réflexion, un retour sur le faire (Schön, 1994). Des approches variées, telles que le récit de pratiques ou encore l'analyse de pratiques ont vu le jour, dont le *Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (G.E.A.S.E)* (Fumat, Vincens & Étienne, 2003). Comme activités d'intégration pour les IPSPL, l'intérêt du G.E.A.S.E. réside, entre autres, dans le fait qu'il facilite la construction ou la restauration de l'identité professionnelle ainsi que le développement d'une pratique réflexive. Comme les attitudes et les postures mentales qui s'y rattachent ne s'avèrent pas spontanées, ces séances représentent une occasion à s'entraîner à les mettre en branle avec l'aide du groupe.

Brièvement, au départ, le groupe écoute la narration d'une situation, en acceptant de suspendre son jugement. Dans un premier temps, il cherche simplement à comprendre comment le narrateur a vécu la situation. Pour soutenir le narrateur dans sa remémoration, des questions d'exploration et des relances lui sont adressées par l'animateur. Dans la phase d'analyse explicite, le groupe émet des hypothèses permettant d'interpréter la situation. Le narrateur peut alors faire part de sa nouvelle interprétation de la situation à la lumière des propos du groupe (Fumat et al., 2003).

1. Mise en œuvre du G.E.A.S.E. auprès des IPSPL

Ce type d'activités d'intégration, dans le cadre des activités d'enseignement reliées au stage des IPSPL, a été mis en place à la session hiver 2011, avec la contribution d'un collaborateur expert en entretien d'explicitation, M. Maurice Legault, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Les recommandations formulées par Fumat et al. (2003) ainsi que celles de Lamy (2002), ont également servi d'ancrage pour la session hiver 2012. Précisions que l'animatrice des séances en 2012, l'auteure de l'article,

détient une expertise en entretien d'explicitation, ce qui constitue des bases précieuses pour diriger des G.E.A.S.E. Par ailleurs, entre trois et cinq professeures de la Faculté des sciences infirmières ont aussi participé aux séances, sur une base volontaire, pour alimenter les discussions à partir de leur champ d'expertise de même que l'IPSPL, responsable des stages de ce programme.

Le déroulement des séances de G.E.A.S.E. requièrent habituellement entre une heure trente à trois heures, la plupart ont duré environ trois heures afin de laisser le temps aux participantes de s'exprimer. Les séances se sont déroulées selon les sept phases résumées dans le tableau 1 :

Tableau 1. Phases du G.E.A.S.E.

Préambule
Initialisation et choix d'une situation *Narration (exposition) : début du G.E.A.S.E.* *Questionnement par le groupe* *Formulation des hypothèses* *Reprise de parole par la narratrice : fin du G.E.A.S.E.* *Contre-rendu des observateurs*

Description d'une séance complète

La mise en œuvre d'un G.E.A.S.E. ne s'improvise pas. En préparation, la salle est organisée de façon à ce que les participantes puissent s'asseoir autour d'une grande table ou de façon à ce qu'elles puissent se voir l'une l'autre tout en disposant d'un espace physique confortable. Un grand tableau est placé à la disposition de l'animatrice pour la prise de notes au fil de la séance. Les étapes du G.E.A.S.E. sont affichées afin de pouvoir situer les participantes à chacune des phases.

Préambule

L'animatrice accueille les participantes avant de leur faire part du déroulement et des buts de l'activité. L'importance de leur implication active est soulignée de même que les deux règles de base du G.E.A.S.E. 1) la confidentialité quant aux propos échangés et concernant les personnes impliquées, 2) la bienveillance envers autrui. L'animatrice rappelle que l'étudiante, qui partagera sa situation, a agi comme elle l'a fait au meilleur de sa connaissance dans les circonstances. Elle n'a sans doute pu faire différemment dans la situation où elle se trouvait, même si elle pouvait faire autrement. L'objectif n'est donc pas de porter des jugements de valeur sur ce qui s'est passé ou sur les personnes concernées (Lamy, 2002).

Lors de la toute première séance, les étudiantes sont invitées sur place à mettre par écrit une situation clinique particulière qu'elles ont vécue, qui les interpelle et dont elles aimeraient faire part au groupe. Celle-ci peut avoir été vécue de façon positive ou valorisante ou encore avoir présenté une problématique. La phase d'écriture vise à leur permettre de reprendre un premier contact avec la situation. Lors des séances subséquentes, l'animatrice demande à des étudiantes, de façon alternée, de lui soumettre par écrit une situation préalablement à la rencontre. De la sorte, il lui est possible de choisir des étudiantes différentes d'une séance à l'autre. Dans les deux cas, au début de la séance l'ensemble des étudiantes sont avisées qu'elles devront ensuite, l'une après l'autre, présenter en une minute environ leur situation et que celle dont la situation sera choisie disposera du temps nécessaire pour l'exposer au groupe.

Initialisation et choix d'une situation

Le fait que ce soit l'animateur qui choisisse la situation représente un point essentiel du G.E.A.S.E. Un des objectifs étant d'éviter la négociation dans le groupe qui pourrait ensuite provoquer un désengagement de certains (Lamy, 2002). C'est pourquoi, dépendamment des situations décrites, l'animatrice garde le privilège de

choisir une situation autre que celles soumises avant la séance par les étudiantes désignées. Les critères du choix de l'animatrice ne sont présentés qu'à la fin de la séance (Lamy, 2002).

L'animatrice rappelle le déroulement du G.E.A.S.E. en mentionnant les aspects importants dont 1) faire preuve d'une écoute active de la situation exposée, 2) prendre en note des éléments clé ou soulevant un questionnement, 3) s'abstenir d'intervenir ou d'interrompre la narratrice au cours de la présentation de sa situation. Le cas échéant, l'animatrice interviendra. L'animatrice invite la narratrice à venir s'asseoir près d'elle. Ensuite, elle demande au groupe si une personne serait volontaire pour agir comme observatrice. Quoiqu'il leur soit mentionné que ses observations peuvent porter sur le contenu des échanges, le comportement des personnes ou le rôle de l'animatrice, aucune grille d'observation n'est remise. L'observatrice est libre et construit son observation sur ses propres critères. De la sorte, les aspects soulevés par l'observatrice auprès du groupe sont ainsi plus riches et complémentaires (Lamy, 2002).

Comme recommandé par M. Legault, l'animatrice détermine une volontaire dans le groupe qui doit consigner sur une feuille ce qui est noté au tableau. Cette feuille est remise à la narratrice au terme du G.E.A.S.E. pour lui permettre de garder trace des nouveaux éléments soulevés et pouvant contribuer à la poursuite de sa réflexion.

La narratrice est invitée à exposer sa situation clinique au groupe, en racontant librement ce qu'elle souhaite partager. Elle dispose de dix minutes approximativement. Au départ, l'animatrice rappelle au groupe de ne pas interrompre la narratrice, mais de noter les éléments apparaissant importants ou soulevant un questionnement. L'animatrice précise qu'elle se donne le privilège de poser des questions ou faire des relances pendant l'exposé, si elle le juge nécessaire. Son rôle ici est d'aider la narratrice à partir d'une situation générale, vers une situation plus spécifique qui constituera la situation de départ (Fumat et al., 2003). Les relances de l'animatrice doivent se situer dans la « *zone de prochain développement* » du groupe et non pas dans une perspective d'expert pour ne pas dénaturer le travail de groupe (Fumat et al., 2003). Il importe de remercier l'étudiante de bien vouloir partager sa situation avant de lui céder la parole. Le partage de son expérience représente un défi, mais s'avère riche d'apprentissages pour le groupe.

Narration : début du G.E.A.S.E.

Commence alors le G.E.A.S.E. proprement dit, par la phase de narration, ou d'exposition, puisque la narratrice est amenée non seulement à raconter sa situation, mais aussi à s'exposer elle-même au groupe. Le récit représente un premier travail de réminiscence pour elle quant aux aspects bien connus, mais aussi à ceux oubliés ou insuffisamment conscientisés (Vermersch, 1995). Pour amorcer cette phase, l'animatrice rappelle l'importance de la confidentialité et demande à la narratrice de ne pas mentionner de détails nominatifs ou permettant d'identifier les personnes impliquées.

Au cours des dix minutes qui suivent, l'étudiante expose sa situation. L'animatrice intervient rarement, si elle le fait, sa formation en explicitation l'amène à questionner sur l'action, le procédural, la pratique de la narratrice afin de guider la description de l'action telle que vécue (Vermersch, 1995). L'animatrice demeure attentive aux indices pouvant alimenter les relances ou les échanges subséquents.

Au terme de cette phase, l'animatrice invite la narratrice à problématiser sa situation en formulant une question au groupe. Ce temps passé à la formulation s'avère important. C'est l'occasion d'aider la narratrice à mettre en mots ce qui fait sens pour elle, ce qui est représentatif de ce qui la préoccupe (Lamy, 2002). Lorsque la question semble claire et bien faire valoir la préoccupation réelle de la narratrice, l'animatrice l'inscrit sur le tableau afin qu'elle demeure le point de référence pour les échanges ultérieurs.

Questionnement par le groupe

Le récit de la situation ne suffit pas pour réactiver l'ensemble de la situation chez la narratrice. Les interventions du groupe peuvent l'amener à se remémorer des éléments présents dans la situation, mais dont elle n'a pas fait mention (Fumat et al., 2003). Pour amorcer cette phase, l'animatrice rappelle au groupe que la durée de la période de questionnement se situe entre 20-25 minutes. Elle mentionne à nouveau la règle de confidentialité

ainsi que celle de bienveillance vis-à-vis la narratrice, en rappelant qu'elle a sans doute fait ce qu'elle savait faire de mieux avec ses connaissances dans le contexte présent. Ainsi, le groupe doit faire preuve de non-jugement, se questionner sur le sens et la finalité de leurs questions. Les questions doivent être formulées de façon à garder un caractère informatif. Elles peuvent porter sur les personnes impliquées, les circonstances, le contexte, le déroulement, les pensées ou sentiments de l'étudiante (Fumat et al., 2003).

Le rôle de l'animatrice est crucial lors de cette phase, elle assure le respect de ces règles. Elle indique au groupe qu'elle se donne le droit d'accepter ou de refuser des questions. Cette période s'avère un travail ardu et demande une grande vigilance de la part de l'animatrice. Elle doit demeurer centrer sur le processus et gérer les droits de parole ainsi que le temps accordé à chaque question. Au fil des questions, l'animatrice réoriente à l'occasion les échanges vers des aspects peu explorés (Lamy, 2002). La période allouée pour cette phase peut être allongée si l'animatrice constate que les questions continuent de faire avancer la réflexion (Lamy, 2002). Si des questions tendancieuses sont formulées ou comportent des jugements ou des hypothèses, l'animatrice les refuse en rappelant les consignes. Les précisions apportées sur la situation sont aussi notées au tableau pour enrichir la compréhension de la situation.

Formulation d'hypothèses

Pour amorcer cette phase, l'animatrice indique à la narratrice qu'elle n'aura plus le droit de prendre la parole jusqu'à la prochaine phase, ce qui évidemment peut être difficile. Cependant, elle peut prendre autant de notes qu'elle le souhaite en n'oubliant pas d'écouter ce que le groupe comprend de sa situation. Pour les trente prochaines minutes, le groupe est invité à formuler des hypothèses concernant la situation. La narratrice demeure hors jeu, le groupe ne s'adressera plus à elle pour cette phase, mais bien à l'animatrice seulement (Fumat et al., 2003). Lorsque le groupe fait part de ces hypothèses, l'emploi du « il » ou « elle » est privilégié plutôt que le « tu » pour éviter la formulation de conseils, voire des recommandations (Fumat et al., 2003). L'animatrice ramène les participantes à s'adresser à elle, le cas échéant.

L'animatrice indique que trois catégories d'hypothèses devront être formulées, soit 1) explicatives ou de compréhension de la situation, 2) soulevant un inventaire de possibilités ou de ce qui peut être fait dans des situations similaires, 3) présentant des propositions en résonnance ou provenant des expériences des participantes similaires à la situation présentée. Chacun des types d'hypothèses vise à élargir le champ des possibles dans un effort de compréhension approfondie. Il s'agit donc de propositions de compréhension, de possibilités d'action, de propositions s'appuyant sur des expériences vécues (Lamy, 2002). Quelques minutes de réflexion sont accordées au groupe avant de leur laisser la parole. Le rôle de l'animatrice est encore une fois déterminant, car un réel entraînement des participantes doit être fait quant à la formulation des niveaux d'hypothèses (Fumat et al., 2003). Les liens entre les éléments inscrits au tableau et les hypothèses sont mis en évidence par l'animatrice de façon à ce que l'élucidation de la situation progresse.

Reprise de parole par la narratrice : fin du G.E.A.S.E.

Après la formulation des hypothèses par le groupe, la parole est redonnée à la narratrice. À ce point, l'animatrice lui demande, en cinq minutes environ, d'exprimer ce qu'elle retient des propos énoncés ou de ce qu'elle comprend maintenant de sa situation. En somme, de présenter sa propre interprétation de sa situation en faisant à partir des hypothèses soulevées. Elle détient le loisir de garder pour elle des aspects qu'elle ne veut pas révéler au groupe (Fumat et al., 2003). Maintenant, c'est le groupe qui écoute en demeurant silencieux. L'animatrice peut, durant cette phase, relancer la narratrice sur des aspects qui ont semblé susciter des réactions chez elle soit par son non verbal ou ses tentatives d'intervenir dans la phase précédente. Durant cette période, la narratrice reconstruit la situation vécue et dégage des pistes de solutions à partir des propositions émises par le groupe. Lorsque la narratrice a terminé, l'animatrice met un terme au G.E.A.S.E. Les échanges prennent fin, on ne recommence pas l'exploration. La règle de confidentialité est rappelée. La réflexion se poursuit ensuite sur une base individuelle ou peut être guidée par d'autres activités (Fumat et al., 2003).

Compte-rendu de l'observatrice

À ce moment-ci, l'animatrice demande à l'observatrice de faire un compte de ses observations au groupe. Par la suite, l'animatrice révèle enfin au groupe les critères qu'elle s'était donnés pour le choix de la situation. Par exemple, lors de la première séance, la situation choisie est, du moins en apparence, assez simple pour créer un climat de confiance et permettre au groupe de s'initier au G.E.A.S.E. D'autres critères peuvent être la capacité de l'étudiante à s'exprimer au « je », l'intérêt qu'une telle situation suscite pour les autres étudiantes en pratique avancée en soins de première ligne ou encore la capacité apparente de l'étudiante à s'exposer au groupe.

Pour clore le G.E.A.S.E, les participantes sont invitées à s'exprimer librement sur ce qu'elles viennent de vivre : impressions, points positifs/négatifs, etc. Lors de cette brève période de mise en commun, l'animatrice reprend sa position d'enseignante plutôt que d'animatrice pour susciter le partage.

Dans le cadre des activités d'intégration des IPSPL, les éléments de réflexion, la feuille de prise de notes des éléments inscrits au tableau peuvent servir de matériel à la narratrice pour poursuivre sa réflexion sur la problématique soulevée, par exemple dans le cadre de son essai, tout en y intégrant alors une réflexion théorique et des résultats issus des recherches. La narratrice peut procéder à l'enregistrement audio de la séance, ce qui pourra lui fournir ultérieurement de nouveaux éléments de réflexion (Fumat et al., 2003).

2. Constats

La mise en place du G.E.A.S.E s'avère relativement récente dans les activités liées au stage des IPSPL. Au moment de rédiger l'article, quatre séances ont eu lieu à l'hiver 2011 et deux sur cinq à l'hiver 2012. Il est prévu de recueillir des commentaires auprès des étudiantes au terme de la session actuelle. Ainsi, leurs témoignages pourront venir en appui, pour confirmer ou infirmer les constats faits jusqu'à maintenant lors du congrès en mai 2012.

Néanmoins, les propos des étudiantes et des professeures nous permettent de croire que cette forme d'activité répond à un réel besoin. À leurs dires, le partage des expériences entre elles leur permet de consolider leurs apprentissages, de partager des préoccupations communes, de clarifier leur rôle d'apprenantes et de futures IPSPL. Certaines mentionnent que les séances procurent un effet sécurisant et apaisant en constatant que leurs pairs vivent la même chose qu'elles lors des stages. Le fait qu'elles puissent s'ouvrir au groupe et profiter de son aide, et ce, sans jugement est aussi mis en exergue.

Par ailleurs, malgré qu'il soit précisé aux étudiantes qu'elles n'ont pas à livrer des expériences où elles sont impliquées émotivement, dans la majorité des situations décrites, sinon toutes, une forte implication émotive est notée chez les étudiantes. Comme l'ont constaté Fumat et al. (2003), nous remarquons que les situations exposées par les étudiantes s'enracinent souvent dans un malaise, une préoccupation ou une difficulté professionnelle. Il apparaît que ces moments passés ne sont pas passés, mais demeurent très présents pour elles. La narration dévoile souvent un regret, une incertitude, une crainte ou de l'impuissance. Elle vise souvent à restaurer l'estime de soi comme personne et comme future IPSPL, à construire une identité professionnelle. Enfin, le G.E.A.S.E. constitue un terreau fertile pour susciter l'amorce d'une réflexion.

Conclusion

Bref, le G.E.A.S.E. donne l'occasion aux IPSP de reconstruire le sens d'une situation vécue, de l'expliquer sur la base des hypothèses du groupe. Une prise de conscience des raisons implicites, des émotions, des enjeux contribue à clarifier leurs raisons d'agir. Elle semble également favoriser l'intégration des savoirs d'expérience et des autres types de savoirs, d'où sa richesse. La participation à un tel groupe d'analyse contribue au développement d'une posture réflexive, soit d'une mise à distance de l'expérience et d'un retour sur soi. L'analyse multiréférenciée qui en découle fait valoir le caractère complexe des situations de soins vécues par les IPSPL et évite leur simplification. Plus encore, le G.E.A.S.E. facilite l'accès aux savoirs cachés dans l'action des professionnels, dont les futures IPSPL, savoirs bien décrits par Schön (1994).

Dans le futur, les superviseures de stage étant des actrices-clés dans leur formation, des activités d'analyse sur leur propre pratique pourraient leur être offertes. De la sorte, elles pourraient prendre contact, de l'intérieur, avec ce processus d'analyse de pratiques, ce qui contribuerait à mieux les outiller pour accompagner les étudiantes dans ce processus réflexif au cours des stages.

Références

Brideau, & Dallaire (202). Les « superinfirmières » une solution miracle pour le futur de la profession infirmière. *L'infirmière clinicienne. 7*(2), 35-41. Récupéré de http://revue-inf.uqar.ca/Parutions/documents/BrideauInfirmiereCliniciennevol7no2pp35-41_001.pdf

Dicenso. A., & Bryant-Lukosius, D. (2010). *Infirmière clinicienne spécialisée et infirmière praticienne du Canada : synthèse d'aide à la décision.* Ottawa, On : Canadian Health Services Research Foundation. Récupéré de http:/www.chsrf.ca/final_research/ClinicalNurseSpecialistsAndNursePractitionnersInCanada_f.php

Eva, K.W. & Regehr, G. (2008). "I'll never play Professional Football"and Other Fallacies of Self-Assessment. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 28*(1), 14-19.

Fumat, Y., Vincens, C. & Étienne, R. (2003). *Analyser des situations éducatives.* Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Hamrci, A.B., Spross, J.A., & Hanson, C. M. (2009). Advanced Practice in Nursing. St-Louis, Missouri: Saunders Elsevier.

Lamy, M. (2002). Propos sur le G.E.A.S.E. *Expliciter : Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation,* 43, 1-40. Récupéré de http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/ML43janv2002.pdf

Pepin, J., Kérouac, S., & Ducharme, F. (2010). *La pensée infirmière* [3e éd.]. Montréal : Chenelière Éducation.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trad.). Montréal: Les Éditions Logiques.

Tourigny, J., Nazon, E., Veilleux, M., Berthiaume, C., Harrison, S. & Rouleau, V. (2010). Le rôle de l'infirmière praticienne avancée : de la théorie à la pratique. *L'infirmière clinicienne. 7*(2), 30-34. Récupéré de http://revue-inf.uqar.ca/Parutions/documents/Tourignyetal.InfirmiereCliniciennevol7no2pp30-34_000.pdf

Vermersch, P. (1995). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu de formation

réflexivité, analyse de contenu, formation des enseignants

La réflexivité : un concept mesurable?

Derobertmasure, Antoine, Université de Mons (Belgique); Dehon, Arnaud, Université de Mons (Belgique)

Résumé

La formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique est régie par un décret datant de 2001 et visant durant la formation le développement de 13 compétences. Parmi ces compétences, l'une met en évidence le développement du modèle du praticien réflexif (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2001). D'un point de vue pédagogique, le dispositif de formation pratique, mis en place dans notre université, prévoit, en conséquence, des rétroactions vidéo (Mottet, 1992) faisant suite à des séances de micro-enseignement (Wagner, 1998) et à des leçons de stages ainsi que la rédaction d'un rapport réflexif. Bien que ces activités puissent développer la réflexivité, ce concept demeure relativement peu opérationnalisable et difficilement évaluable. C'est pourquoi au travers une thèse menée à l'Université de Mons, ce concept est investigué tant d'un point de vue théorique, que d'un point de vue méthodologique.

Dans cette communication, les auteurs proposent de montrer comment à partir de modèles cadres, ils ont appréhendé le concept et ont construit méthodologiquement des outils d'analyse de la réflexivité. Sur la base des retranscriptions écrites des rétroactions ainsi que des rapports réflexifs d'une année académique, une analyse de contenu portant sur le type de réflexivité et sur les objets de la réflexivité (Dehon & Derobertmasure, 2011 a et b) a été menée. La communication présente la synthèse du concept de réflexivité ainsi qu'une typologie des logiciels d'analyse de contenu.

Introduction

En Communauté française de Belgique, la formation initiale des enseignants est organisée par différents opérateurs de formation en fonction du niveau d'enseignement visé. Les Universités organisent, notamment, l'agrégation pour l'enseignement secondaire supérieur (équivalent du niveau lycée). Cette formation est structurée sur la base d'un référentiel de compétences présenté dans un décret paru en 2001. Ce référentiel, valorise le développement des compétences réflexives chez les futurs enseignants.

Le service de Méthodologie et Formation dirigé par le Pr. Demeuse, dans le cadre des cours à orientation pratique de l'agrégation, a mis en place un dispositif de formation visant le développement des compétences réflexives. Le premier semestre de l'année est consacré à la préparation « en interne » des futurs enseignants ; aussi, le dispositif propose la participation à des séances de micro-enseignement, un recours à l'autoscopie et la rencontre avec un superviseur lors d'une séance de rétroaction vidéo organisée sur le mode de la réflexion partagée (Tochon, 1996). Avant de réaliser les stages pratiques « dans les classes », les futurs enseignants remettent, sur la base des expériences vécues lors des différentes activités, un rapport réflexif. Ce dossier, additionné à la retranscription des échangés nés durant la séance de rétroaction constituent le matériau d'analyse à partir duquel une recherche est menée. La réalisation de celle-ci nécessite d'opérationnaliser la notion de réflexivité et d'établir une méthodologie permettant l'analyse de productions réflexives. Ces propositions sont présentées à la suite.

La réflexivité… synthèse de la notion

Le concept de la réflexivité n'est pas neuf et nombre d'auteurs ont fourni différentes définitions de la notion. L'objet de cette communication ne consiste pas à ajouter une « nouvelle » définition mais bien, sur la base des modèles existants, à proposer une définition de la réflexivité à partir de la notion de « processus » (Derobertmasure & Dehon, 2012). La revue de la littérature (Sparks-Langer et al., 1990 ; Hatton et Smith, 1995 ; Jorro, 2005 ; Van Manen, 1977 ; Perrenoud ; 2000 ; Hensler et al., 2000 ; Fenstermacher, 1996 ; Schön, 1994 ; Kolb, 1984) a identifié 13 processus, regroupés en trois niveaux :

- les processus de niveau 1 – « décrire », « questionner », « prendre conscience » et « pointer ses difficultés » – ont pour fonction de « faire état de… », de mettre à jour les éléments jugés importants ;

- les processus de niveau 2 – « légitimer en fonction de préférence », « légitimer en fonction du contexte », « légitimer en fonction d'arguments pédagogiques/théoriques/éthiques », « évaluer », « diagnostiquer » et « intentionnaliser » – visent à positionner les éléments jugés importants vis-à-vis d'une norme (explicite ou non), d'un modèle ou d'une intention ;

- les processus de niveau 3 – « proposer alternative », « explorer alternative » et « théoriser » sont tournés vers une expérience prochaine, qu'elle soit hypothétique ou concrète.

Analyse de la réflexivité et méthodologie ?

L'analyse de la réflexivité se réalise de manière indirecte, c'est-à-dire, à partir de traces (écrites ou orales) proposées par les futurs enseignants dans le cadre de la formation initiale. Il s'agit, au sens de Maurice (2006) de la manifestation d'une réflexivité de type prescrite. Pour approcher cette dimension, c'est l'analyse de contenu qui est retenue comme méthode. Plus précisément, c'est l'analyse de contenue « outillée » qui apparait la plus pertinente en regard de l'objectif de recherche.

Le domaine des outils, c'est-à-dire, les logiciels, disponibles pour l'analyste est à ce point vaste qu'il est nécessaire de le structurer. A cette fin, une grille d'analyse développée par Derobertmasure et Demeuse (2011) permet de caractériser les logiciels d'analyse de contenu en fonction du caractère plus ou moins automatisé de la démarche (Lejeune, 2008) ainsi qu'en fonction du courant théorique sur lequel il repose (Jenny, 1997). Au sein

de ce tableau, le logiciel principalement utilisé dans cette recherche est présenté : il s'agit de Nvivo. Ce logiciel, appartenant à la famille des CAQDAS, permet d'effectuer, de manière informatique mais sans automatisation de la démarche, une analyse de type thématique.

Tableau 16 : approche multidimensionnelle des logiciels d'analyse de contenu

		Typologie de Lejeune		
		Approche totalement automatisée	Approche recourant aux registres	Approche réflexive
Typologie de Jenny	Approche lexicométrique			
	Approche thématique/sociosémantique			Nvivo®
	Approche automatique des réseaux de mots associés		E	
	Approche liée à l'analyse propositionnelle et prédicative			
	Approche généraliste d'analyse d'enquêtes sociologiques			
	Approche conçue dans le cadre de recherches menées dans un domaine précis			

Intérêt de la démarche

La recherche réalisée selon les lignes directrices résumées précédemment permet de valider l'opérationnalisation du concept de réflexivité en fonction de la notion de processus ainsi que la méthode d'analyse à l'aide du logiciel Nvivo (Derobertmasure, 2012). Les résultats indiquent que les processus réflexifs n'occupent pas la même importance dans le discours des étudiants : la description et l'évaluation sont prépondérantes et le processus d'intentionnalisation est le troisième processus en termes d'importance. L'analyse des propos des futurs enseignants montrent également que les éléments sur lesquels portent ces processus sont majoritairement de l'ordre de « l'observable » : par exemple, les éléments liés aux caractéristiques spatio-temporelles, au langage et au discours didactique sont largement plus présents que ceux liés à la préparation de leçon, au rythme des activités et à la gestion de l'apprentissage.

Bibliographie

Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons : thèse de doctorat (non publiée).

Derobertmasure, A. & Dehon, A. (2012- à paraitre). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, *2*.

Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité : éléments de comparaison. In Blais, J.-G. et Gilles, J.-L. (dir.) (2011). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : Le futur est à notre portée* (pp163-189*)*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Dehon, A. & Derobertmasure, A. (2011a à paraître). L'usage de la vidéo en formation initiale : indicateurs d'efficacité et traces de réflexivité. Genève : Actes du symposium Dispositif professionnalisant de formation d'enseignants présenté dans le cadre du colloque de l'AREF.

Dehon, A. & Derobertmasure, A. (2011b à paraître). Evaluer le développement professionnel, la réflexivité et l'identité professionnelle des enseignants : oui mais comment ? Paris : XXIIIème Colloque international de l'ADMEE-Europe, Évaluation et enseignement supérieur.

Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. Revue des Sciences de l'Education, 22, 3, 617-634.

Kolb, D.A. (1984). Experiential learning : experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11(1), 33-49.

Hensler, H., Garant, C. & Dumoulin, M.-J.(2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. Recherche et formation, 36, 29-42.

Jenny, J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification. Bulletin de Méthodologie Sociologique, 54, 64-112.

Lejeune, C. (2008). Au fil de l'inteprétation – L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative. Swiss Journal of Sociology, 34 (3), 593-603.

Mottet, G. (1992).Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants. Les Sciences de l'Education 1-2, 83-98.

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF Editeur.

Schön, D. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Les éditions Logiques.

Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? Journal of Teacher Education, 41 (5), 23-32.

Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. Revue des sciences de l'éducation, 22 (3), 467-502.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, 6, 205-228.

Wagner, M-C. (1998). Pratique du micro-enseignement. Bruxelles : De Boeck. (4ème édition).

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu de savoir

pratique réflexive, savoirs expérientiels, dispositifs de formation

Manifestations d'une pensée critique dans la mobilisation des savoirs : des repères pour transformer la formation infirmière

Lechasseur, Kathleen, Université Laval (Canada)

Résumé

Dans une perspective infirmière de caring, le soin s'appuie sur une pratique réflexive interpellant une diversité de savoirs allant bien au-delà d'une simple application ou rationalité technique (Schön, 1994). Leur mobilisation ou leur reconstruction, leur adaptation et leur combinaison dans l'action, s'avèrent cruciales pour appréhender la personne et sa situation dans leur globalité. Or, l'établissement d'une telle interrelation entre les savoirs n'est rendu possible que par l'exercice d'une pensée critique. Toutefois, les écrits révèlent que les novices, dont les étudiantes, éprouvent d'importantes difficultés à cet égard (O'Neill, Dluhy & Chinn, 2005). Outre notre étude s'inspirant de la théorisation ancrée, aucune recherche n'a exploré l'actualisation du processus de mobilisation des savoirs par une pensée critique en situation de soins. Nos résultats indiquent que des conduites et métaconduites critiques, ou manifestations d'une pensée critique, contribuent effectivement à une mobilisation des savoirs en situation de soins chez des étudiantes infirmières bachelières. De leur mise en œuvre, émerge un nouveau savoir contextualisé qui n'est viable que dans la situation d'où il prend forme, ou l'art du soin, soit un savoir combinatoire constructif. L'identification de conduites et métaconduites critiques offrent donc des repères novateurs pour mieux comprendre la contribution concrète d'une pensée critique sur la mobilisation des savoirs dans la pratique professionnelle de demain. Cette communication présente une partie de nos résultats de recherche qui posent des bases scientifiques pour l'élaboration de stratégies éducatives soutenant les étudiantes infirmières et les nouvelles infirmières dans l'articulation des savoirs leur permettant d'offrir des soins de qualité et d'exercer un leadership clinique. Au-delà de la formation infirmière, nos résultats de recherche peuvent servir de repères pour des programmes en sciences de la santé ou même de programmes visant le développement de l'apprentissage autonome associé à une pensée critique. Ils ouvrent vers de nouvelles pistes de recherche intégrant les savoirs théoriques et professionnels.

Mots clés : pratique réflexive, savoirs expérientiels, dispositifs de formation

1. Contexte

Depuis les trente dernières années, la complexité des situations de soins et du contexte clinique ne cesse de croître (Benner, Sutphen, Leonard-Kahn & Day, 2010). La sécurité des personnes soignées constitue une préoccupation de premier plan puisque de forts taux d'erreurs et de blessures continuent d'être rapportés de même que certaines difficultés à reconnaître les signes précurseurs de complications (Fero, Witsberger, Wesmiller, Zullo & Hoffman, 2008; Liaw, Scherpbier, Klainin-Yobas & Rethans, 2011). La nécessité de circonscrire rapidement toutes les informations requises pour évaluer la situation de santé des personnes, pour planifier et pour dispenser des soins appropriés, ainsi que d'assurer le suivi se fait de plus en plus sentir (Benner et al., 2010).

2. Problématique

Dans un tel contexte, pour assurer des soins d'une qualité optimale, les infirmières doivent détenir plusieurs formes de savoirs. Plus que leur simple transposition, leur reconstruction contextualisée, voire leur mobilisation, s'impose pour prendre en compte la personne dans sa globalité (Chinn & Kramer, 2008; OIIQ, 2009). Or, une pensée critique joue un rôle primordial dans la mobilisation des savoirs en situations complexes (Paul & Elder, 2002). En effet, sa nature exploratoire et évolutive amène à considérer multiples facettes de même qu'à identifier et à sélectionner des données pertinentes. Son caractère évaluatif permet de formuler un jugement quant à la crédibilité, la pertinence et la suffisance des informations recueillies (Edwards, 2003; Paul & Elder, 2002). Une pensée critique favorise la reconnaissance et la formulation de problématiques, ce qui initie la mobilisation des habiletés cognitives et des savoirs (Edwards, 2003; Schön, 1994). La prise en compte des contextes et des émotions qu'elle suscite mène à des interventions personnalisées et adaptées (Benner, Tanner & Chesla, 1996). L'infirmière peut donc déterminer ce qu'il y a lieu de faire ou de croire dans une situation donnée (Kataoka-Yahiro & Saylor 1994). Du point de vue métacognitif, une pensée critique favorise l'autorégulation du jugement et l'autocorrection (Paul & Elder 2002). Ainsi, l'infirmière peut réfléchir sur ses idées, ses processus de pensée, ses actions et ses décisions par rapport à elle-même et aux personnes impliquées, afin d'apporter les correctifs s'imposant (Paul & Elder 2002). Étant aussi une pensée responsable, intéressée par ce qui est bien et juste, elle suscite une sensibilité et une ouverture face aux personnes. Il en découle une action appropriée, contextualisée et intentionnée (Gross Forneris, 2004; Ruiz, 2004). Bref, ce processus réflexif itératif tend vers une recherche de cohérence dans la compréhension d'une situation en fonction des contextes en sollicitant une combinaison des savoirs. Ainsi, elle suscite la création de nouveaux savoirs visant la transformation de la situation (Tennyson & Breuer, 1997).

Toutefois, les infirmières novices, dont les étudiantes, présentent de nombreuses difficultés à mobiliser leurs savoirs et à faire preuve de pensée critique. Par exemple, leur perception des situations de soins s'avère limitée, incomplète et tient peu compte du contexte (Botti & Reeve, 2003). Elles reconnaissent peu les contradictions entre les données recueillies ou celles qui font exception; elles jugent difficilement de leur complétude, de leur pertinence et des tendances en émergence (Benner, Tanner & Chesla, 1992). De plus, les infirmières novices présentent des difficultés à discerner un problème clinique demandant une action immédiate d'un problème moins critique (O'Neill, Dluhy & Chin, 2005). Leur pensée est centrée surtout sur la tâche (Benner et al, 1992). Elles tendent à être égocentriques, c'est-à-dire à se préoccuper davantage d'elles-mêmes et de leurs besoins que des personnes soignées (Boychuk Duchscher, 2001). Il existe donc un écart entre les attentes disciplinaires et professionnelles et les capacités des novices à mobiliser leurs savoirs. Malgré tout, la mobilisation des savoirs par une pensée critique demeure très peu explorée. Il est donc crucial d'acquérir et d'approfondir nos connaissances sur ce processus pour mieux soutenir les étudiantes. La présente étude visait donc faire émerger une caractérisation de la mobilisation des savoirs par une pensée critique chez des étudiantes infirmières bachelières en situation de soins, sur la base de ces trois questions :

1. Quels sont les savoirs mobilisés par des étudiantes infirmières bachelières en situation de soins?
2. Comment les savoirs sont-ils mobilisés par une pensée critique chez des étudiantes infirmières bachelières en situation de soins?
3. Quels facteurs exercent une influence dans la mobilisation des savoirs par une pensée critique chez des étudiantes infirmières bachelières en situation de soins?

3. Méthodologie

La théorie *Nursing as Caring a* servi d'ancrage disciplinaire, entre autres pour orienter nos choix méthodologiques (Boykin & Schoenhofer, 2006). Elle souligne l'importance d'explorer le contenu et la structure du savoir infirmier par l'étude des situations de soins, puisqu'ils sont générés, développés et connus dans l'expérience de vie, soit dans l'intersubjectivité inhérente au soin. Ainsi, une approche qualitative, inspirée de la théorisation ancrée a été privilégiée (Paillé, 1994). Après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique, un échantillon intentionnel a été composé de 16 étudiantes inscrites au baccalauréat en sciences infirmières dans une université québécoise. Elles devaient être minimalement inscrites à la deuxième année du programme et dans un cours comportant un stage clinique de quatorze jours soit en soins critiques, en chirurgie ou d'intégration. La saturation théorique a été atteinte à la dixième entrevue (Strauss & Corbin, 1998). Six entrevues supplémentaires ont été réalisées à la recherche de cas contraires pouvant contribuer à la construction et à la validation du modèle émergent.

Une description de situations de soins a été obtenue auprès des étudiantes par une entrevue d'explicitation, puisqu'elle favorise la verbalisation de l'action telle que vécue et des démarches intellectuelles (Vermersch, 1995). L'entrevue semi-structurée et un questionnaire sociodémographique ont constitué les deux autres méthodes de collecte de données. Les recommandations de Paillé (1994) ont guidé l'analyse des données alors que celle de L'Écuyer (1990) ont guidé leur catégorisation. Une étape d'analyse a été ajoutée, c'est-à-dire une reconstitution de l'action, pour mettre au jour les démarches intellectuelles des étudiantes (Bachelor & Joshi, 1986).

4. Résultats

Le modèle émergent révèle huit types de savoirs présentés succinctement au tableau 1 (Lechasseur, Lazure & Guilbert, 2011).

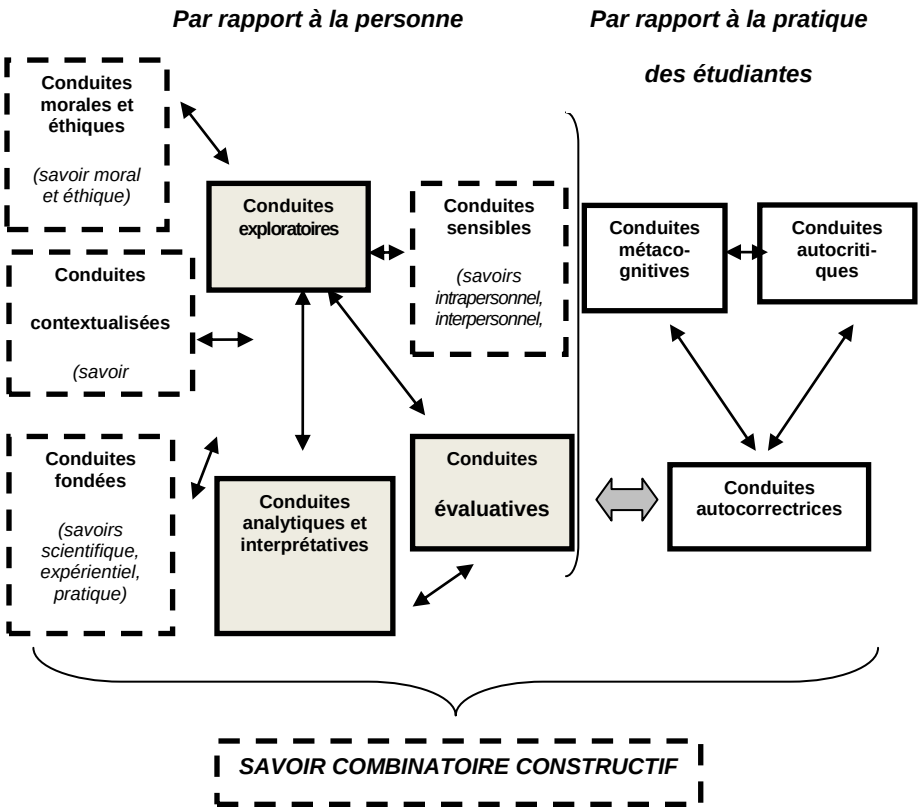
Tableau 1 Savoirs mobilisés

Savoir	Définition abrégée
Intrapersonnel	Connaissance de soi, comme personne/professionnelle
Interpersonnel	Connaissances, habiletés et attitudes visant à connaître la personne soignée
Perceptuel	Attribution d'une signification immédiate et très subtile aux perceptions sensorielles
Moral et éthique	Connaissance des valeurs personnelles, sociales ou professionnelles, des codes déontologiques et théories éthiques
Expérientiel	Connaissance concernant l'être humain acquise par sa propre expérience de vie
Pratique	Connaissance acquise au fil de la pratique clinique et dextérité technique manuelle
Scientifique	Connaissance issue de la recherche/théorisation

Contextuel	Connaissance du contexte clinique : matériel, organisationnel, procédural et social
Combinatoire contextuel	Connaissance issue de la combinaison des savoirs en fonction de la situation

Plus spécifiquement, cet article présente les résultats concernant les manifestations d'une pensée critique dans la mobilisation de ces savoirs pour les étudiantes infirmières que nous nommons conduites et métaconduites critiques. Précisons qu'elles varient d'un faible niveau de pensée critique à un niveau plus élevé, d'une étudiante à l'autre. Les conduites critiques s'articulent selon trois ensembles interdépendants et complémentaires, tels qu'illustrés par les flèches bidirectionnelles à la figure 1.

Figure 1. Articulation des conduites critiques et des savoirs



Le premier ensemble, permet d'appréhender les situations étudiantes. Il comprend des conduites exploratoires, évaluatives ainsi qu'analytiques et interprétatives. Des conduites exploratoires de faible niveau se dénotent par une collecte sélective et incomplète d'informations : *« Je n'investigue pas davantage sur cet aspect [la tristesse de la personne], car je dois prendre les signes vitaux. » (P4).* À l'exception du savoir perceptuel qui amorce la collecte des informations chez l'ensemble des étudiantes, les autres savoirs guident peu les conduites exploratoires de faible niveau. Celles de plus haut niveau se discernent par une recherche active d'informations diversifiées en lien avec la globalité de la personne tout en s'appuyant sur les divers savoirs. Les conduites analytiques et interprétatives de faible niveau se dénotent par des regroupements incomplets des informations disponibles, comparées principalement aux notions issues du savoir scientifique. Les conclusions formulées sont parcellaires ou même erronées. À l'opposé, lors des conduites analytiques et interprétatives de niveau plus élevé, les étudiantes recourent à des informations concernant la globalité de la personne pour baser leurs conclusions ou leurs interprétations. Quant aux conduites évaluatives, peu d'étudiantes se montrent enclines à se questionner et à formuler explicitement un jugement sur la suffisance, la pertinence ainsi que la crédibilité des informations utilisées ainsi que de leurs sources.

Le second ensemble regroupe des conduites sensibles, morales et éthiques, fondées et contextualisées, interpellant directement les divers savoirs. Concernant les conduites sensibles, elles apparaissent de faible niveau lorsque l'attention des étudiantes se centre seulement sur la dimension semblant poser problème chez la personne en délaissant les autres dimensions :

« Je parle un peu avec lui pour garder le contact, mais je porte peu attention à ce qu'il dit. Ma priorité c'est de voir si sa tension artérielle a diminué (...). » (P12).

Néanmoins, certaines étudiantes s'engagent dans des conduites sensibles intégrant plus d'une dimension de la personne, telle que physiologique, affective et cognitive. Elles démontrent ainsi un réel souci de la personne et elles font appel alors aux divers savoirs, quoique de façon plus importante aux savoirs intrapersonnel, interpersonnel et perceptuel. La dimension socioculturelle est très peu explorée pour l'ensemble des étudiantes.

Quant aux conduites morales et éthiques, elles se caractérisent par un recours au savoir moral et éthique. Pour celles de faible niveau, des étudiantes s'appuient principalement sur des valeurs personnelles plus ou moins implicites. Leurs préoccupations portent davantage sur leurs propres besoins que ceux de la personne. Elles prennent peu ou pas en compte les souhaits ou les valeurs propres de la personne. En revanche, les conduites morales et éthiques de haut niveau se manifestent par la formulation d'un jugement délibéré concernant un choix juste, raisonnable et responsable de moyens visant le bien-être de la personne, s'appuyant sur des valeurs personnelles, sociales ou professionnelles tout en assumant les conséquences. Une plus grande implication émotive, un engagement et une prise en compte des valeurs de l'autre dans la recherche d'interventions raisonnables sont présentes.

Par l'intermédiaire des conduites fondées, des étudiantes interpellent leurs connaissances scientifiques, pratiques et expérientielles antérieures. Un savoir scientifique, issu des sciences biomédicales, les informent principalement dans l'exercice des soins physiologiques, techniques et procéduraux. Concernant le vécu de la personne, les savoirs pratique et expérientiel priment. Or, chez des étudiantes dénotant des conduites fondées de faible niveau, ces savoirs apparaissent peu développés ou mobilisés. Par contre, des étudiantes, présentant des conduites fondées d'un niveau plus élevé, mobilisent ces savoirs de façon plus marquée et plus constante.

Quant aux conduites contextualisées, elles interpellent plus particulièrement un savoir contextuel. Celles de faible niveau se dénotent par une difficulté à tenir compte des divers contextes. Les informations contextuelles interpellées visent principalement à répondre à leurs propres besoins immédiats. Néanmoins, certaines de leurs actions laissent voir des conduites contextualisées tendant vers un niveau un peu plus élevé. Par exemple, au plan organisationnel, elles utilisent parfois des ressources en fonction de la nature des relations interpersonnelles avec les autres professionnels ou de leur statut, comme celle-ci :

« Une de mes superviseures m'avait dit que les médecins c'étaient des Dieux, il ne faut pas trop leur parler. (...). Je prends mon courage à deux mains, car on m'a toujours dit de ne pas leur parler. »(P3).

Le troisième ensemble de conduites critiques, qui émerge de l'étude, contribue à l'autorégulation des actions par des conduites métacognitives, autocritiques et autocorrectives. Des conduites métacognitives se manifestent par une prise de recul permettant de porter un regard critique sur leur démarche intellectuelle. L'intérêt se tourne vers la cognition. Celles de faible niveau se dénotent lorsque des étudiantes sont peu enclines à se questionner sur les informations et les connaissances qu'elles utilisent ou leur démarche intellectuelle. Par exemple :

« L'urine est rouge vif. Je me dis qu'il y a une hémorragie quelque part ou que la sonde est bloquée. (...). Je ne sais pas trop. Je ne valide pas ces données. » (P2).

Par contre, celles ayant fait preuve de conduites métacognitives plus élevées portent un regard critique, non seulement sur leurs capacités ou limites, mais aussi sur la qualité de leurs connaissances et leur capacité de les intégrer dans leur pratique ainsi que sur leur processus de prise de décision.

Des conduites autocritiques se dénotent lorsque des étudiantes portent un regard évaluatif sur leurs actions ou sur leurs compétences. Elles découlent parfois d'une réflexion dans l'action, mais plus fréquemment sur l'action. Des conduites autocritiques de faible niveau s'actualisent par la formulation d'opinions ou de jugements, centrés principalement sur elles-mêmes et s'appuyant sur des critères plus ou moins précis. Des conduites autocritiques plus élevées se manifestent par une prise en compte de l'impact de leurs actions en faisant appel à certains critères. Par exemple :

« Les bénéfices sont supérieurs aux inconvénients. Ce que j'apprends dans mon cours de déontologie me confirme que c'est effectivement ce qu'on doit faire. ». (P6).

Découlant des conduites autocritiques, des étudiantes s'engagent dans des conduites autocorrectrices, soit en modifiant leur pratique ou leur réflexion. Des conduites autocorrectrices de faible niveau semblent associées à des conduites autocritiques et métacognitives également de faible niveau. Ces étudiantes ne se montrent pas enclines à apporter des correctifs à leur pratique ou à leur réflexion. Lors des conduites autocorrectrices de plus haut niveau, des étudiantes prennent compte des nouvelles informations disponibles et font preuve d'une plus grande sensibilité face à la personne pour s'adapter. Par exemple : *« Je ne prends pas trop de temps, car je vois que sa respiration est laborieuse. » (P5).*

Les conduites critiques, mises au jour par l'étude, ne surviennent pas isolément. Leur déploiement s'effectue en synergie, c'est-à-dire dans une action simultanée, et ce, sous l'influence de métaconduites critiques. Tel un chef d'orchestre, celles-ci favorisent leur articulation ancrée dans le moment présent et orientée vers une compréhension de la singularité de la personne ainsi que de sa situation.

Comme la majorité des étudiantes font preuve de conduites critiques de faible niveau, des métaconduites constructives critiques de faible niveau en découlent. Ainsi, les savoirs se retrouvent peu ou partiellement mobilisés. Une attitude conformiste et mécaniste caractérise ces étudiantes qui se montrent peu enclines à considérer le point de vue de la personne ou à jouer un rôle d'*advocacy*. À l'inverse, des métaconduites critiques de plus haut niveau émergent chez quelques étudiantes faisant preuve de conduites critiques de plus haut niveau. Chez elles, transparaît une volonté ferme d'aller au-delà des interventions routinières et des contingences contextuelles, jumelée à une capacité d'empathie pour la personne ainsi qu'à une prise en compte de leurs propres émotions. Il en résulte alors un enchaînement d'actions qui tendent à être construites rationnellement et consciemment sur la base d'une mobilisation des divers savoirs, soit d'un savoir combinatoire constructif. Il s'agit d'un savoir circonstancié qui n'est viable que dans la situation où il prend forme. Il demeure en majeure partie dans le domaine du pré réfléchi, c'est-à-dire dans un mode de conscience où il devient difficile de le mettre en mots. Il s'agit d'un savoir quoi faire dans l'immédiat contribuant à transformer la situation de soins. Sa finalité tend à assurer le bien-être de la personne soignée en tenant compte de son unicité et de son contexte. Chez ces étudiantes, il donne lieu à des actions morales et éthiques, fondées, contextualisées et sensibles à la personne.

En somme, de multiples manifestations, associées à une pensée critique, concrétisent son rôle dans une recherche réflexive de compréhension de la situation de soins et de son contexte intégrant les divers savoirs. Or, plusieurs facteurs influencent l'exercice d'une pensée critique dont la majorité s'avère extrinsèque aux étudiantes. Enfin, d'autres processus viennent aussi moduler la mobilisation des savoirs par une pensée critique, dont le développement de la confiance en soi, le développement du bagage de connaissances, et par conséquent des savoirs, et l'accompagnement des étudiantes en situation de soins. Ne faisant pas l'objet de cet article, ils sont détaillés dans Lechasseur (2009).

Conclusion

Le modèle émergent offre une caractérisation du processus de mobilisation des savoirs par une pensée critique chez des étudiantes infirmières bachelières en situation de soins, à partir de données empiriques ancrées dans le vécu des étudiantes. Plus spécifiquement, les savoirs intrapersonnel, interpersonnel, perceptuel, moral et éthique, expérientiel, pratique, scientifique et contextuel sont apparus comme contributifs. Les conduites critiques ayant des liens plus étroits entre elles ont été regroupées sous trois ensembles en interaction. Le premier initie le processus de mobilisation des savoirs par une pensée critique. Il comprend des conduites exploratoires, analytiques et interprétatives ainsi qu'évaluatives. Le deuxième ensemble de conduites critiques rejoint celles interpellant plus directement les savoirs. Ainsi, nous y retrouvons des conduites sensibles, morales et éthiques, fondées et contextuelles. Quant au troisième ensemble, il contribue à ce que les étudiantes portent un regard critique sur leur démarche intellectuelle et leurs actions en vue de les améliorer. Il comprend des conduites métacognitives, autocritiques et autocorrectrices. Enfin, l'orchestration de ces multiples conduites critiques est rendue possible par l'intervention des métaconduites critiques d'où émerge un nouveau savoir circonstancié, soit un savoir combinatoire constructif.

Or, ce processus ne s'actualise pas en vase clos. Plusieurs facteurs l'influencent de même que d'autres processus tel que le développement de la confiance en soi, le développement du bagage de connaissances et l'accompagnement offert aux étudiantes en situation de soins. En plus, de mettre en relief la contribution d'une pensée critique dans la mobilisation des savoirs, nos résultats soulèvent l'importance de créer des conditions favorisant un contexte favorable au développement des savoirs et leur mobilisation par une pensée critique ainsi qu'à une confiance en soi chez les étudiantes. Il apparaît aussi primordial de les guider vers une mobilisation d'un *savoir combinatoire constructif* en situations de soins.

Notre recherche se démarque par le fait qu'elle peut concourir à l'identification de plusieurs suggestions pour favoriser le développement théorique et la recherche. Nous croyons souhaitable que ces recommandations soient entendues par les milieux de formation, les milieux cliniques et les personnes exerçant une influence dans le système de santé pour assurer que des conditions soient mises en place tant en contexte scolaire, durant les stages, qu'en milieu clinique pour les infirmières, pour favoriser une mobilisation optimale des savoirs par une pensée critique. La personne humaine ne devient pas un penseur critique en un jour et certaines n'y parviennent pas. En vue de contribuer à une société orientée vers une action responsable et raisonnable pour le bien-être de tous, nos efforts auraient avantage à se poursuivre au regard de la contribution d'une pensée critique.

Références

Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie: Guide pratique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Educating Nurses: A Call for Radical Transformation.* Stanford, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Benner, P., Tanner, C. A., & Chesla, C. A. (1992). From beginner to expert: Gaining a differentiated clinical world in critical care nursing. *Advances in Nursing Science, 14*(3), 13-28.

Benner, P., Tanner, C. A., & Chesla, C. A. (1996). *Expertise in nursing practice: caring, clinical judgment, and ethics*. New York: Springer Publishing Company.

Botti, M., & Reeve, R. (2003). Role of knowledge and ability in students nurses' clinical decision-making. *Nursing and Health Sciences, 5*, 39-49.

Boychuk Duchscher, J. E. (2001). Out in the real world. *Journal of Nursing Administration's Healthcare Law, Ethics, and Regulation, 31*(9), 426-439.

Boykin, A., & Schoenhofer, S. O. (2006). Nursing as a Caring theory. In M. E. Parker (Ed.), *Nursing theories and nursing practice*. Philadelphia: F.A. Davis Company.

Chinn, P. L., & Kramer, M. K. (2008). *Integrated knowledge development in nursing* (7e ed.). St-Louis: Mosby.

Edwards, S. (2003). Critical thinking at the bedside: a practical perspective. *British Journal of Nursing, 12*(19), 1142-1149.

Fero, L. J., Witsberger, C. M., Wesmiller, S. W., Zullo, T. G., & Hoffman, L.A. (2008). Critical thinking ability of new graduate and experienced nurses. *Journal of Advanced Nursing, 65*(1), 139-148.

Gross Forneris, S. (2004). Exploring the attributes of critical thinking: a conceptual basis. *International journal of educational research, 1*(1).

Kataoka-Yahiro, M., & Saylor, C. (1994). A critical thinking model for nursing judgment. *Journal of Nursing Education, 33*(8), 351-355.

Lechasseur, K. (2009). *Mobilisation des savoirs par une pensée critique chez des étudiantes infirmières bachelières en situation de soins*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Lechasseur, K., Lazure, G. & Guilbert, L (2011). Knowledge mobilized by a critical thinking process deployed by nursing students in practical care situations. *Journal of Advanced Nursing, 67*(9), 1930-1940.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Liaw, S.Y., Scherpbier, A., Klainin-Yobas, P. & Rethans, J.-J. (2011). A review of educational strategies to improve nurses' roles in recognizing and responding to deteriorating patients. *International Nursing Review, 58,* 296-303. doi: 10.1111/j.1466-7657.2011.00915.x

O'Neill, E. S., Dluhy, N. M., & Chin, E. (2005). Modelling novice clinical reasoning for a computerized decision support system. *Journal of Advanced Nursing, 49*(1), 68-77.

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2009). *Mosaïque des compétences cliniques de l'infirmière.* (2e ed.). Montréal : OIIQ.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* (23), 147-181.

Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Ruiz, P.O. (2004). Moral education as pedagogy of alterity. *Journal of Moral Education, 33*(3), 271-289.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trad.). Montréal: Les Éditions Logiques.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (2e ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tennyson, R. D., & Breuer, K. (1997). Psychological foundations for instructional design theory. In D. Sanne (Ed.), *Instructional design: International Perspective* (Vol. 1, pp. 113-135). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Vermersch, P. (1995). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu de savoir

étudiants, méiose, rapport au savoir

La génétique entre les réalités scientifiques et les acquis socioculturels

Khattech, Saloua, Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue (Tunisie); Abbes, Salem, Institut Pasteur de Tunis (Tunisie)

Résumé

Notre travail cherche à appréhender les difficultés, de 266 étudiants tunisiens, inscrits en deuxième année Sciences de la Vie et de la Terre, dans la compréhension de certains concepts en génétique à savoir, la méiose, l'ADN et le gène. Deux outils méthodologiques ont été utilisés, un questionnaire scientifique afin d'étudier leurs conceptions sur ce savoir et un bilan de savoir pour explorer le sens qu'allouent ces étudiants à la génétique en général et aux concepts méiose, ADN, gène en particulier.

Les résultats de ce travail montrent que :

Les étudiants ont des difficultés à s'approprier les savoirs génétiques, vu les lacunes scientifiques qu'on a pu relever lors de l'analyse du questionnaire scientifique.

Le savoir génétique chez beaucoup d'étudiants est envisagé à travers un cadre simpliste ce qui rend leurs connaissances inopérantes. Le savoir qu'ils utilisent est un ensemble de termes et de clichés stéréotypés.

Les étudiants trouvent des difficultés aussitôt qu'ils sont devant une situation qui sort du cadre universitaire habituel. De ce fait, ils n'arrivent pas à présenter des argumentations, que ce soit pour expliquer la cause du refus des deux modèles faux de l'ADN ou bien pour justifier une différence entre deux états différents de la division sexuée. On peut ainsi dire que les étudiants ne sont pas arrivés à construire leur savoir sur la méiose et l'ADN puisqu'ils ne parviennent toujours pas à mobiliser leurs connaissances acquises pour résoudre de nouveaux problèmes scientifiques.

De cette analyse, nous retenons que le sens que donnent les étudiants au savoir n'est perçu qu'en situation et pas en termes de contenus de pensée. Ils présentent des difficultés à appréhender le savoir, distinct de son utilité sociale, et leur relation au savoir ne peut souvent pas être nommée sans référence à une activité médicale ou sociale.

Communication individuelle

Local: 3806 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

compétence, auto-évaluation

Chaque étudiant de master est-il capable d'auto-évaluer efficacement ses ressources dans le cadre d'une approche par compétences?

Sadzot, Agnès, Université de Liège (Belgique); Poumay, Marianne, Université de Liège (Belgique); Maillart, Christelle, Université de Liège (Belgique)

Résumé

Souhaitant proposer aux étudiants une formation clinique de qualité, en adéquation avec les réalités professionnelles, la section logopédie (orthophonie) de l'Université de Liège a développé une approche par compétences. Après l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles (Maillart, Grevesse et Sadzot, 2010), de nouveaux dispositifs d'apprentissage ont vu le jour. Un point commun à ces dispositifs est le souhait de développer chez l'étudiant ses capacités d'auto-évaluation et d'auto-régulation de ses apprentissages.

Dans ce contexte, une série de questions surgissent. L'étudiant est-il capable de s'auto-évaluer efficacement? Sont-ce véritablement les meilleurs étudiants qui s'auto-évaluent le mieux? Les étudiants s'améliorent-ils en cours d'année? Observe-t-on des différences en termes d'auto-évaluation selon le type de ressources évaluées (savoir versus savoir-faire)?

Pour répondre à ces questions, nous avons proposé aux étudiants un dispositif évaluant leur maîtrise des 11 ressources liées à la compétence évaluation logopédique. Le recueil des données a eu lieu à 3 moments de l'année : début octobre (les étudiants n'ayant eu alors qu'un seul cours sur l'évaluation), début janvier (ils ont alors bénéficié de plusieurs dispositifs pédagogiques abordant la compétence évaluation : séances de PBL, dispositif d'évaluation formative, stage, séminaire d'accompagnement de stage) et fin juin (de janvier à juin, pas de travail spécifique sur l'évaluation, mais approfondissement via le stage et les séminaires d'accompagnement). Ainsi, en octobre 2009, février et mai 2010, les 50 étudiants du Master 1 en logopédie ont été soumis à la

résolution de questions cliniques concrètes. Pour chacune d'elles, l'étudiant effectuait la tâche proposée puis auto-évaluait sa performance grâce aux critères de correction qui lui étaient détaillés.

La présente communication se propose d'exposer les résultats issus de la comparaison entre performance réelle des étudiants et auto-évaluation de celle-ci, de répondre aux questions de recherche abordées ci-dessus et de discuter des pistes de régulation du Master issues de cette étude.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

compétences, enseignement, formation interprofessionnelle

Former des étudiants en santé à la pratique en collaboration : projet viable ou simple souhait?

Beauchamp, Jacinthe, Centre de formation médicale du Nouveau-Brunswick (Canada); Albert,Hélène, Université de Moncton (Canada); Lemire,Chantal, Université de Sherbrooke (Canada); Chiasson, Paul, Centre de formation médicale du Nouveau-Brunswick (Canada)

Résumé

Nos professionnels diplômés sont-ils prêts à travailler ensemble? Le milieu de la santé semble dire que non. Deux rapports, celui de la Commission sur l'avenir des soins de santé au Canada (2002) et, plus récemment, le Framework for action on interprofessional education and collaborative practice de l'OMS (2010), exhortent les universités à développer chez leurs étudiants les compétences nécessaires à la collaboration. Celle-ci est jugée essentielle pour affronter plus efficacement les problèmes souvent multiples et complexes des individus et des communautés ainsi que les défis liés au système de santé. La formation universitaire se démarque par le peu d'interaction entre étudiants de différents programmes. On favorise une modalité de formation dite uniprofessionnelle: chacun ses objectifs, son contenu. Le Centre for the advancement of interprofessional education (2002) propose une autre modalité pédagogique, soit la formation interprofessionnelle (FIP): «une occasion où un minimum de deux professionnels de disciplines différentes apprennent avec, de, et à propos des autres». L'intégration de la FIP exige une transformation des universités, changement qui s'opère en partie par l'engagement du corps professoral. Ce thème a fait l'objet d'études en milieu anglophone (ex: Curran et al., 2007), mais a été peu examiné du côté francophone. L'objectif de notre étude est d'explorer la compréhension et la perception de professeurs francophones de termes couramment utilisés (interdisciplinarité, multidisciplinarité, interprofessionalisme) pour décrire les interactions dans le milieu de travail. Une approche qualitative a été utilisée afin d'expliciter et approfondir leur position. Des entrevues individuelles ont permis d'identifier caractéristiques, prérequis et impacts de la collaboration et de la FIP tels que décrits par des professeurs en

sciences infirmières, médecine, travail social et inhalothérapie de quatre institutions d'enseignement supérieur canadiennes. Le cadre conceptuel de Henneman & Cohen (1995), complété de Schoeber & Mackay (2004), a guidé l'analyse des données. Selon les résultats, la conception et perception des professeurs de la collaboration reflètent les écrits, sauf en ce qui a trait au domaine du «leadership collaboratif». Une opérationnalisation plus claire de ce concept serait bénéfique. Malgré une attitude positive envers la FIP, la majorité entrevoit des obstacles majeurs à sa réalisation. Les résultats de cette étude contribueront à favoriser un changement organisationnel en établissant une compréhension et un langage communs.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

syllabus négocié, motivation, formation à l'enseignement

Impact de la négociation du syllabus et d'un mode de fonctionnement participatif sur la motivation et l'appropriation d'approches pédagogiques démocratiques chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement

Demers, Stéphanie, Université du Québec en Outaouais (Canada); Lanaris, Catherine, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Résumé

La persévérance et la réussite des étudiants des programmes de formation universitaire sont sujettes aux forces contextuelles et individuelles qui ont une influence considérable sur la réussite des cours, le cheminement et l'abandon des études. Parmi ces forces se trouve la motivation, qui diminuerait de façon significative au fil des études de premier cycle (Bédard et Viau, 2001). Comme la motivation est fortement associée à l'engagement cognitif et la persévérance à accomplir une tâche (Viau et Bouchard, 2000), ainsi qu'à la performance et à réussite scolaire (Eccles et coll., 1998), le constat présenté dans les recherches nord-américaines faisant état d'un taux d'abandon entre 20 et 25 % dans la première année d'études (Grayson, 2003) sont préoccupantes.

La proximité de l'activité au contexte professionnel anticipé et une plus grande prise en charge par l'étudiant de son apprentissage seraient associées à une motivation accrue des étudiants universitaires (Viau, 2004). Toutefois, l'écart observé par nombre de chercheurs entre la formation théorique et les exigences du cadre professionnel est considérable (Weimer, 2002). Les prescriptions curriculaires récentes demandent que les enseignants adoptent des approches démocratiques en classe; leur formation initiale devrait leur fournir les expériences requises pour faciliter leur appropriation de ces approches.

Nous présenterons les résultats d'une recherche ayant pour objectif d'évaluer l'impact d'un environnement pédagogique démocratique sur la motivation des étudiants à la formation initiale en enseignement à l'égard de deux cours de leur programme de formation et sur leur appropriation des approches pédagogiques démocratiques. L'impact de l'approche pédagogique démocratique sur la motivation et l'appropriation des valeurs pédagogiques démocratiques ont été évaluées à l'aide de deux questionnaires auto-administrés, le premier portant sur la motivation à l'égard du cours (Viau et Bédard, 2004, 23 items, Likert de 1 à 5) et le second sur les valeurs pédagogiques démocratiques (Democratic Teacher Belief Scale, Shechtman, 2002).

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

apprentissage collaboratif, apprentissage mobile, technologies mobiles

Un dispositif mobile pour l'apprentissage collaboratif dans un cours de physique

Droui, Mohamed, Université de Montréal/MATI-Montréal (Canada); Martial,Odile, MATI-Montréal (Canada); Kébreau,Sabine, École Polytechnique de Montréal (Canada); Pierre,Samuel, École Polytechnique de Montréal et MATI-Montréal (Canada);Vázquez-Abad,Jesús, Université de Montréal et MATI-Montréal (Canada)

Résumé

L'université est un lieu d'apprentissage et d'accès à des connaissances qui vont permettre à des étudiants de contribuer au développement de la société. En ce sens, elle vise à encourager les étudiants à travailler en groupe, à s'impliquer individuellement et à suivre l'évolution rapide des technologies d'information et de communication (TIC), notamment celle des technologies mobiles. En effet, les dispositifs mobiles favorisent d'une part l'implication des étudiants dans leur apprentissage et, d'autre part, ils sont une solution alternative aux infrastructures fixes d'apprentissage, trop coûteuses ou trop difficiles d'accès, permettant ainsi à des étudiants habituellement exclus de franchir des barrières sociales et économiques.

Dans le cadre d'une recherche menée auprès des étudiants de premier cycle universitaire pour améliorer l'apprentissage collaboratif des sciences, nous examinons l'apport d'un environnement mobile pour l'apprentissage de l'effet photoélectrique, basé sur une simulation et en situation de collaboration. Dans une première .étape, un scénario d'apprentissage mobile en classe a été élaboré sur la base des travaux de Zurita et Nussbaum (2005). Ce scénario qui consiste à impliquer des étudiants dans un apprentissage collaboratif comprenant des prévisions, des observations et des discussions pour exprimer leurs conceptions, a fait l'objet d'une mise à l'essai avant d'être amélioré. Dans une seconde étape, nous avons mené deux études exploratoires (Droui et al., 2010), la première avec des ordinateurs PC et la seconde avec des ordinateurs de poche, avec

passation par les étudiants d'un pré-test et d'un post-test, enregistrement vidéo de la séance d'apprentissage, puis entretiens semi-directifs. Nos résultats mettent en évidence la forte motivation et l'engagement soutenu des apprenants au cours de l'activité d'apprentissage mobile. L'analyse des enregistrements vidéo nous montre aussi que le nombre et la durée des interactions entre les étudiants, indices du niveau de leur collaboration, sont fortement corrélés avec le gain d'apprentissage. Notre recherche ouvre ainsi des perspectives pour le développement d'environnements d'apprentissage mobile innovants, centrés sur les besoins des apprenants et qui intègrent les technologies au bon moment et pour la bonne activité.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

visioconférence, plateforme de télécollaboration web, formation à distance

Nouvelles modalités de formation: faire autrement?

Lemieux, Louise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada); Pellerin, Glorya,Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada); Lacasse, Anaïs, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada); Lemieux, Louise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Résumé

En raison entre autres du vaste territoire à desservir, plusieurs universités québécoises se tournent vers la formation à distance (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2011). Tel qu'annoncé dans son rapport sur l'évolution de l'apprentissage en ligne dans les collèges et les universités (Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne, 2001), pour assurer des services de qualité aux étudiants des centres les plus éloignés des campus universitaires, plusieurs ont développé une grande expertise dans l'utilisation des technologies : la vidéoconférence et les cours médiatisés font aujourd'hui partie des modalités de formation courantes. Plus récemment, une nouvelle technologie est expérimentée dans différents contextes d'enseignement, soit celle de la visioconférence en mode synchrone, à partir d'une plateforme de télécollaboration web. Toutefois, construire ou adapter des cours pour une formation universitaire en visioconférence exige de « faire autrement ». Des adaptations pédagogiques sont effectivement nécessaires (Depover, B., Peraya, D. et Quintin, J., 2011).

Cette communication découle du bilan réalisé en 2011 suite à trois expérimentations différentes, dans deux unités d'enseignement distinctes. Le bilan, accompagné de questionnaires complétés par tous les étudiants inscrits, a conduit les professeures impliquées à faire ressortir les considérations pédagogiques et des recommandations d'une telle formation pour chacun des contextes d'enseignement concernés. Une présentation des différentes expérimentations réalisées permettra donc de mettre en lumière les implications organisationnelles, pédagogiques et techniques, ainsi que l'appréciation des professeures et des étudiants.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

LMD, objectifs, pédagogie

Transition vers le LMD: aspects pédagogiques et didactiques et utilisation des TICE

Mouhouche, Ali, E.N.S.A. (Alger) et E.N.S. (Kouba) (Algérie)

Résumé

Le nouveau système Licence-Master-Doctorat, visant la moitié des cours pour la réussite de la réforme universitaire en Algérie, constitue un tournant capital dans l'organisation de son enseignement supérieur. De nouvelles mesures concernant la scolarité (définition d'un projet personnel par l'étudiant, comptabilisation de son temps de travail individuel, tutorat,) doivent être appliquées, mais un changement important de pratiques, d'approche, voire de paradigme, pédagogiques doit aussi les accompagner. Ces mesures sont vues comme des améliorations pédagogiques et administratives, elles préfigurent même les contours d'une nouvelle université qu'on édifie à travers le monde. Déployer une nouvelle démarche d'enseignement/formation constitue une innovation importante. Mais qu'en est-il sur le terrain ?

Nous nous demandons dans cet article, à travers quelques indicateurs, si, du côté enseignant, la prise en charge de ce changement est au niveau attendu ; et quelles seraient les mesures à prendre, en fonction des lacunes et des contraintes observées, pour en faire une réussite. Nous utilisons les données d'une enquête menée dans six établissements universitaires et un questionnaire proposé aux enseignants.

Les résultats, comparés à ceux obtenus par d'autres chercheurs dans le monde, confirment grandement le degré insuffisant de prise en compte de la démarche prévue dans le nouveau système. Chez la majorité des enseignants il y a persistance d'anciens réflexes et pratiques (ceux du système classique) en absence d'outils et moyens pour une innovation d'une telle envergure. Une formation à distance par le biais des technologies de l'information et de la communication pourrait contribuer à résorber progressivement ce problème. Extrêmement limitée actuellement, cette formation devrait être institutionnalisée, généralisée et encouragée avec des objectifs et

contenus touchant aux aspects pédagogiques et didactiques et à l'utilisation des outils technologiques, pour préparer à un enseignement répondant aux avancées des sciences de l'éducation et aux normes de mondialisation.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

forum, culture e-learning, analyse

Une grille d'analyse de la culture e-learning des enseignants participant à un forum de discussion en ligne

Viens, Jacques, Université de Montréal (Canada); Leonelli, Andrea, Université de Montréal (Canada); Rocque, Sylvie, Université de Montréal (Canada)

Résumé

Le recours aux forums de discussion en ligne dans la formation initiale et continue des enseignants est un outil offrant un grand potentiel pédagogique. Tout d'abord, il permet d'actualiser plusieurs potentialités pédagogiques relatives aux approches socioconstructivistes dont la verbalisation et l'articulation des idées, la co-élaboration des connaissances, la méta-cognition, etc. Ensuite, il permet d'impliquer les enseignants dans une activité pédagogique qu'ils pourront transférer à leur pratique et finalement il ne requiert généralement pas un développement de documents médiatisés complexe et lourd comme c'est souvent le cas pour la production de leçons dans des pages Web. Intégrer un forum de discussion demande principalement de fournir des sources d'information existantes et de guider la discussion par des questions et des rétroactions. Cependant, un problème de taille reste présent malgré le fait que les forums soient utilisés depuis près de vingt ans et que de nombreuses recherches y aient été consacrées.

L'évaluation des forums est complexe et chronophage. Nous allons présenter les grandes lignes et les résultats d'une recherche qui a consisté à concevoir et à valider une grille d'analyse de la culture e-learning des enseignants participant à un forum de discussion sur les technologies en éducation. La culture e-learning y est analysée à partir de quatre grands axes, les représentations et valeurs, les habiletés et ressources, les attitudes et affects ainsi que les pratiques rapportées et projetées. Les objets de contenu sur lesquels nous nous sommes particulièrement penché sont constitués des sept indicateurs de la valeur pédagogique ajouté identifiés par Viens (2007). Nous présenterons la grille dans sa version révisée après avoir tenu compte des améliorations suggérées par les experts ayant participé à la recherche. Finalement, nous proposerons des pistes d'utilisation adaptées à différents contextes de formation.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

autonomie, étudiants, doctorat

La formation à l'autonomie dans le troisième cycle

Fischer, Stéphanie, Université de Strasbourg (France)

Résumé

En France et en Amérique du Nord, les étudiants-es de troisième cycle universitaire en sciences humaines et sociales (SHS) abandonnent à près de 60%. Les conditions de préparation d'une thèse et les facteurs de persévérance dans les études supérieures nous apprennent que le développement de la compétence d'autonomie est central dans l'aboutissement d'une thèse de doctorat. Cette communication a pour objectif de mettre au jour l'expérience de recherche des doctorants-es en SHS et la complexité de l'interdépendance des facteurs institutionnels et individuels dans le développement de la compétence d'autonomie. Une dizaine d'études de cas de doctorants-es à diverses étapes du projet doctoral soutiennent ce travail. Cette recherche propose *in fine* un cadre général d'analyse de la compétence d'autonomie d'un point de vue théorique et pratique. L'intérêt de ce travail est de participer à la réflexion sur la conduite autonome d'un projet doctoral et de son encadrement institutionnel.

Mots Clefs : autonomie, étudiants-es, doctorat.

Introduction

Finaliser une thèse de doctorat en sciences humaines et sociales en France et en Amérique du Nord s'avère être un réel défi pour l'institution universitaire. En France, les taux d'abandon en SHS sont estimés entre 40% et 50% (AÉRES, 2010). En Amérique du Nord, les doctorants-es québécois-es ne sont que 50% à achever leur thèse (Bérubé et Lacasse, 2008), et aux États-Unis, entre 40 et 70% des doctorants-es abandonnent leur thèse (Gardner, 2008). Des deux côtés de l'Atlantique, bien que les systèmes diffèrent, ces chiffres interpellent. En France, peu de recherches ont pris pour objet d'étude l'abandon ou la réussite des doctorants-es (Erlich, 2000).

Celle de Moguérou, Murdoch et Paul (2003) pointe deux principaux facteurs d'abandon : le financement, qu'il fasse défaut ou qu'une offre d'emploi soit saisie, et la lassitude par rapport aux études. Au-delà de ces résultats généraux, nous avons cherché à approfondir la compréhension de la réussite d'une thèse de doctorat. Pour sortir des clivages décrits par Ruano-Borbalan (2006) entre les recherches *quantitatives* – prédisant les abandons en fonction de caractéristiques sociales et scolaires – et *qualitatives* – soulignant l'importance des ressorts de la motivation individuelle, nous avons entrepris d'étuder l'expérience de la formation doctorale.

Le doctorat est défini comme une formation « *à* la recherche *par* la recherche ». Cette expression recouvre l'idée implicite et centrale du développement de l'autonomie. L'autonomie est une compétence qui vise simultanément la finalité de la formation et son moyen d'action. D'une part, se former *à* la recherche correspond à la capacité des doctorants-es à s'affilier aux normes strictes et pour une large part implicites de l'institution universitaire. D'autre part, se former *par* la recherche requiert le développement de la compétence d'autodirection dans l'apprentissage même de la recherche. Pour cela, il est pertinent de nous intéresser aux conditions de préparation d'une thèse en SHS ainsi qu'aux facteurs de persévérance dans les études supérieures qui participent au développement de la compétence d'autonomie dont nous proposons un cadre d'analyse. Nous nous inscrivons dans le courant des travaux qui soutiennent que la réussite est le fruit d'interactions de facteurs institutionnels et individuels (Tinto, 1975 ; Romainville, 2000 ; Bair et Haworth, 2004 ; Coulon, 2005 ; Ruano-Borbalan, 2006 ; Gardner, 2008).

Préparer une thèse en sciences humaines et sociales

Le statut d'une thèse et le mode de production du savoir en SHS sont des composantes institutionnelles à corréler au sentiment de solitude éprouvé par les jeunes chercheurs-es. Ces facteurs ont une influence sur l'affiliation institutionnelle et intellectuelle ainsi que sur la socialisation des doctorants-es. En SHS, la dimension individuelle prévaut par tradition dans une organisation institutionnelle moins collective par rapport aux sciences de la vie et de nature : par le choix du sujet les doctorants-es doivent s'inscrire dans un champ scientifique en cohérence avec leurs centres d'intérêts et les méthodes de recherches, et ce dans une perspective à long terme (Vilter, 2008). Erlich (2000) distingue les thésards « professionnels », majoritaires en sciences de la vie et de la nature, dont la présence au laboratoire est rendue nécessaire pour accomplir le travail empirique, des thésards « isolés », plus fréquents en SHS, dont le travail quotidien est réalisé la plupart du temps au domicile ou en bibliothèque et soumis à une plus grande liberté individuelle.

Un des enjeux de la formation doctorale en SHS est de s'accomoder de cette liberté sans ressentir les désagréments de l'isolement dans le travail, c'est-à-dire de trouver un équilibre entre « fécondité et convivialité des échanges et sérénité du travail solitaire » (Vilter, 2008, p. 4). Les doctorants-es non financés, fréquents en SHS, sont les plus sujets à l'abandon car ils ont le sentiment d'être en marge des normes du milieu de la recherche (Erlich, 2000). Ainsi l'absence de financement institutionnel peut participer au sentiment d'isolement et à l'abandon de la thèse. Pourtant, la catégorie des « doctorants non financés intégrés » de l'étude de Vourc'h (2010) atteste que le critère du financement n'est pas totalement déterminant de l'intégration dans l'institution. Par ailleurs, le sentiment de solitude et d'isolement peut être renforcé par une absence d'encadrement de la thèse par le-la directeur-rice (Vilter, 2008) et par une socialisation par les pairs moins marquée (Vourc'h, 2010). Ainsi la plus grande liberté dans la préparation d'une thèse en SHS peut à la fois représenter une difficulté dans l'auto-organisation du projet de thèse ou au contraire un facteur de persévérance.

L'autonomie comme facteur de persévérance

L'autonomie est au fondement de l'université et de la gestion du savoir scientifique (Duméry, 1973). Elle est une compétence implicitement attendue et valorisée présente dans les lois d'orientation (Capdevielle et Hermet, 2002), dans les représentations vis-à-vis de la persévérance des étudiants (Enrico, 2008), et dans les prérequis au travail universitaire (Poisson, 2000). Toutefois, depuis le phénomène de démocratisation de l'enseignement supérieur, les structures éducatives traditionnelles ont évolué vers la prise en compte de l'apprentissage des étudiants-es (Langevin et Bruneau, 2000) et de leur autonomie (Albero, 2000). Les compétences d'autonomie et d'autodirection connaissent un intérêt croissant dans les recherches (Gremmo et Riley, 1997). En outre, l'autonomie est aujourd'hui mise au service des défis de l'université, notamment dans la gestion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'accroissement du nombre d'étudiants-es et notamment d'étudiants-es adultes, et les difficultés financières (Foucher, 2000). Plusieurs facteurs de persévérance aux études supérieures ont été relié au développement de la compétence d'autonomie : le sens accordé au projet doctoral (Bourdages, 2001), la culture du département et du laboratoire dans leur aspect socialisant (Bair et Haworth, 2004), l'apprentissage du métier d'étudiant-e par l'affiliation institutionnelle et intellectuelle (Coulon, 2005), les caractéristiques de l'apprentissage notamment l'auto-efficacité académique et la capacité d'auto-régulation (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). Nous retrouvons ces facteurs dans le cadre d'analyse de la compétence d'autonomie que nous proposons.

Cadre d'analyse de la compétence d'autonomie

La capacité à se donner à soi-même (*auto*) ses propres règles (*nomos*) est la définition étymologique de l'autonomie qui a servi de noyau (Morin, 2005) à l'échaffaudage théorique. Celle-ci met en exergue une capacité de choix représentant un aspect du processus. Les travaux en sciences de l'éducation (Coulon, 2005 ; Durrive, 2006 ; Lerbet-Séréni, 1998 ; Eneau, 2005), en sociologie (Morin, 1981 ; Ehrenberg, 2009), en philosophie (Descombes, 2004 ; Elster, 2007) et en neurosciences (Karli, 1995) éclairent les composantes d'une capacité d'agir de soi-même et de la construction d'une loi propre :

- la capacité de percevoir les normes du milieu et les possibilités de choix,
- la capacité à suivre la règle choisie, reflet d'une capacité d'auto-organisation propre à chacun-e,
- la capacité à auto-évaluer l'action menée, c'est-à-dire d'interpréter et discuter les normes.

L'autonomie se définit par la capacité d'agir de soi-même dans un processus dynamique en boucle qui implique de pouvoir percevoir, choisir, agir et auto-évaluer, c'est-à-dire d'exercer sa capacité d'interprétation des actions menées en fonction du contexte, les règles étant toujours dépendantes de leur contexte d'émergence. Pour les doctorants-es, agir de soi-même s'inscrit dans une finalité, celle de produire du savoir, et dans le cadre universitaire régit par des normes que les doctorants-es doivent découvrir pour pouvoir s'affilier. Le processus de développement de l'autonomie s'inscrit dans une quadrule relation *à l'action*, *aux normes* du milieu, *aux autres personnes* de ce milieu et *au savoir* universitaire à produire. Dans le cadre de la production d'un savoir universitaire, celle la thèse de doctorat, les doctorants-es développent leur compétence d'autonomie tout au long de leur formation doctorale. L'analyse du développement de cette compétence a fait l'objet d'un protocole méthodiquement élaboré.

Méthodologie

La démarche de recherche de type inductive ne vise pas à émettre d'hypothèse *a priori* sur le processus de développement de l'autonomie, mais de construire à partir d'un raisonnement « des catégories et des liens entre les catégories » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), c'est-à-dire de relier le rapport *au savoir*, *à l'action*, *aux normes* et *aux autres*. La démarche est également de type interprétative, elle cherche à comprendre la dynamique du processus en accédant à l'expérience des doctorants-es et au sens qu'ils-elles accordent à celle-ci.

Nous avons analysé seize entretiens semi-directifs à diverses étapes du projet doctoral (de la première à la cinquième année). Un guide d'entretien a été élaboré[145] et a servi à encourager le récit de l'expérience doctorale, c'est-à-dire le rapport à la production du savoir, tout en laissant la place au récit spontané. Ce guide comporte les quatres catégories identifiées dans la définition de l'autonomie ainsi que les sous-catégories suivantes :

- le rapport *au savoir* : les déterminants du projet de thèse (éléments du parcours universitaire, champ disciplinaire, choix du sujet, financement de la thèse) et les déterminants du projet professionnel (situation professionnelle actuelle et envisagée dans le futur).
- le rapport *à l'action* et *aux normes* de production et de transmission du savoir : les activités telles que lire, d'écrire, penser, communiquer/publier, enseigner, se former, collecter des données, et s'organiser quotidiennement.
- le rapport *aux autres* personnes : les relations entretenues dans le cadre du réseau universitaire, du réseau professionnel, et du réseau social, familial et amical.

Les participants-es ont entre 26 et 55 ans, en majorité entre 26 et 29 ans, et se répartissent dans différentes disciplines en SHS (sociologie, littérature, sciences du langage, anthropologie, histoire, sciences de l'éducation, sciences sociales, sciences politiques). Les femmes représentent 10 des 16 doctorants et 9 doctorants sont d'origine étrangère. Les entretiens ont été transcris dans leur intégralité et traités en extrayant les marques du discours qui font l'objet d'une analyse.

Tableau 7. Les conventions typographiques du marquage du discours.

Les catégories	**Les marques du discours**	**Marquage du texte**
L'action	Je + verbe d'action	Surlignage en bleu
Les normes/ lois/ règles	Identification / positionnement	Soulignage / gras
Les autres	Personne ou groupe (nom ou pronom)	Surlignage en jaune
Le-la doctorant-e et les autres	Inclus-e dans un groupe (nom ou pronom)	Surlignage en vert

L'analyse et l'interprétation des données sont réalisées à partir de la méthode des études de cas (Merriam, 1988) qui a donné lieu à deux types d'analyses complémentaires, l'une verticale et l'autre horizontale (Bardin, 2003). L'analyse verticale a permis de créer des fiches d'études de cas par doctorant-e et d'observer la dynamique du processus de développement de l'autonomie en reliant les quatre dimensions. L'analyse horizontale, quant à elle, a permis une transversalité thématique et une comparaison inter-cas. Les quatre rapports ont été extraits des

[145] Inspiré de la trame d'entretien de Charlot (1999) pour l'étude du rapport au savoir, de l'enquête de Erlich auprès d'étudiants en doctorat (2000), des étapes du projet doctoral de Sternberg (1981) et des travaux de Coulon (2005) pour les trois composantes de l'affiliation intellectuelle (lire, écrire, penser), auxquelles nous avons ajouté les éléments d'une affiliation institutionnelle au métier d'enseignant-chercheur (communiquer, publier, enseigner, se former, récolter les données) et des questions relatives à l'organisation quotidienne.

discours des doctorants-es et interprétés comme suit :

- Le rapport *au savoir*, comme finalité de l'action, a été relevé dans le discours pour donner le sens de l'action, il a fait l'objet de résumés.
- Le rapport *à l'action* est observé à partir de la description des actions individuelles et collectives exprimées dans le cadre des normes du milieu universitaire (contraintes, action régulières, transgression, conformisation, etc.)
- Le rapport à l'action est en lien étroit avec le rapport *aux normes*, il a fait l'objet de deux étapes d'analyse : une identification des normes du milieu (adjectifs, adverbes, noms ou verbes reliés au champ sémantique de la norme) et le positionnement des doctorants-es.
- Le rapport *aux autres* personnes a été relevé à l'aide des noms de personnes, de groupes ou des pronoms. Ils sont regroupés en réseaux.

Résultats

Cette recherche a donné lieu à deux types de résultats : l'un théorique, par la mise au jour d'indicateurs du développement de l'autonomie, et l'autre pratique, par l'exposition de stratégies d'autodirection.

Trois indicateurs du processus de développement de l'autonomie

L'analyse verticale a permis de mettre en exergue trois indicateurs majeurs du processus d'autonomisation d'un point de vue théorique : la négociation, la distance et l'interdépendance. Les fiches d'études de cas individuelles exposent la manière dont s'articulent chez les doctorants ces trois indicateurs. Ces trois indicateurs interagissent simultanément de façon singulière dans la dynamique de chaque doctorant-e.

Les doctorants-es qui se donnent des règles et agissent de manière efficace auto-évaluent les actions réalisées, c'est-à-dire ils-elles les mettent à distance pour les analyser. Lorsque dans le discours des doctorants-es, les règles sont exprimées comme des moyens d'agir, cela signifie qu'elles sont interprétées et mises en débat, une appropriation en est faite. Au contraire, lorsque les règles sont exprimées comme des contraintes et des obligations, il reste aux doctorants-es à prendre de la distance pour pouvoir les discuter et les interpréter. Les actions des doctorants-es prennent sens pour ceux qui s'inscrivent dans l'interdépendance au milieu universitaire, alors qu'une distance trop grande avec le milieu ne permet pas de négocier le rapport au savoir et aux normes. Les doctorants-es opèrent dans l'espace tiers de la relation, c'est-à-dire avec les autres membres du milieu universitaire (directeurs de thèse, communauté scientifique, autres doctorants), une négociation de leur rapport au savoir, à l'action et aux règles (universitaires, organisationnelles) qu'ils-elles se donnent dans le cadre de l'affiliation institutionnelle et intellectuelle dans leur discipline. Ils-elles peuvent ainsi construire leur autonomie épistémique, un rapport positif au savoir, apprendre à autodiriger leur projet de thèse et *in* fine maintenir leur persévérance dans leur formation et soutenir leur thèse. L'isolement des doctorants-es dans le cas des sciences humaines et sociales apparaît alors comme un véritable obstacle dans la production d'un savoir intellectuel dont l'objectif est d'être produit, transmis et critiqué.

Des stratégies d'auto-direction

L'analyse horizontale a permis de dégager au niveau **pratique** diverses stratégies d'autodirection, mais également des tensions communes aux doctorants-es en SHS. En voici quelques exemples.

– **Choisir le sujet :** continuité ou rupture avec le sujet de master ?

Les doctorants-es qui ont gardé le même sujet de recherche qu'en master approfondissent leur travail ou en choisissent un aspect et se permettent davantage d'innovations. Alors que les doctorants-es qui ont changé totalement de sujet, voire de discipline, mettent en avant des contraintes de travail et de temps (lectures à rattrapper, langues étrangères à maîtriser), ils-elles disent avoir pris plus de risques.

– **Écrire la thèse :** à quel moment arrêter de lire et commencer à écrire la version finale de la thèse ?

Lorsque les doctorants-es doivent combler la nouveauté d'un sujet, ils-elles ont tendance à ne pas s'arrêter de lire et retardent le moment de passer à l'écriture finale de la recherche, ce qui peut représenter un handicap dans la gestion du temps et la finalisation d'une thèse.

– **Construire le projet professionnel :** stratégie explicite et grande incertitude.

La plupart des doctorants-es exprimaient la volonté de poursuivre dans le domaine de la recherche et ambitionnent de devenir enseignant-e-chercheur-e, pourtant du fait de la massification de l'enseignement supérieur, les postes sont davantage soumis à concurrence. Ce constat a été dressé tant par les allocataires de recherche que les non-allocataires.

– **Développer la distance critique :** échanger sur son objet de recherche et garder le cap.

Paradoxalement, pour développer son esprit critique il faut échanger sur son sujet de thèse, prendre en compte les remarques tout en conservant l'orientation de son travail. Certains doctorants-es participent activement aux colloques et journées d'études, alors que d'autres estiment que communiquer est une perte de temps en regard du temps à consacrer à l'écriture de la thèse proprement dite.

– **Vaincre les isolements :** scientifique, social, affectif.

Plusieurs doctorants disent éprouver un isolement scientifique, mais seuls certains ont mis en place des stratégies de réduction de la distance, par exemple en allant à la rencontre de professeurs et spécialistes dans le domaine, en échangeant avec les pairs.

Conclusion

L'intérêt de ce travail est de participer à la réflexion sur la conduite autonome d'un projet doctoral et de son encadrement institutionnel. À ce stade de la recherche, nous invitons les doctorants-es et leurs encadrants-es à se saisir du cadre d'analyse du développement de l'autonomie pour réfléchir à leur rapport au savoir, à l'action, aux normes et aux autres membres du milieu universitaire afin d'analyser la manière propre à chacun-e de vivre la négociation, la distance et l'interdépendance au milieu universitaire. C'est par les échanges d'expériences et le développement des interdépendances qu'ils-elles pourront paradoxalement développer davantage leur autonomie.

Bibliographie

AÉRES (2010) *Synthèse des rapports d'évaluation des écoles doctorales de la vague D*. Mars 2010.

ALBERO, B. (2000) *Autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

BAIR, C.R., HAWORTH, J.G. (2004) Doctoral Student Attrition and Persistence : a meta-synthesis of research, *in* SMART, J.C. (éd.), *Higher Education : Handbook of Theory and Research*. Dordrecht (NL) : Kluwer academic publishers, vol. 19, p. 481–534.

BARDIN, L. (2003, 11e éd.) *L'analyse de contenu.* Paris : PUF.

BERUBÉ, B., LACASSE, D. (2008) *Recueil statistique en complément de l'avis - Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Conseil supérieur de l'éducation : Direction des études et de la recherche.

BOURDAGES, L. (2001, éd rev. et augm., 1re éd. 1996) *La persistance aux études supérieures : le cas du doctorat.* Sainte-Foy (CAN) : Presses de l'Université du Québec.

CAPDEVIELLE, V., HERMET, I. (2002) Images et représentations des usagers à l'École Primaire et à l'Université. Analyse léxicométrique des lois d'orientation du système universitaire français, *In* LATERRASSE, C. (coord.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan, p. 119-142.

CHARLOT, B. (1999) *Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Paris : Anthropos.

COULON, A. (2005) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.* Paris : Economica.

DESCOMBES, V. (2004) *Le complément de sujet : enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.

DUMÉRY, H. (1973) Université, *Encyclopédia Universalis*, p. 172-173.

DURRIVE, L. (2006) *L'expérience des normes : formation, éducation et activité humaine*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Strasbourg : Université Louis Pasteur.

ELSTER, J. (2007) *Agir contre soi : la faiblesse de volonté.* Paris : Odile Jacob.

EHRENBERG, A (2009) L'autonomie n'est pas un problème d'environnement, ou pourquoi il ne faut pas confondre interlocution et institution, *In* JOUAN, M., LAUGIER, S. *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*. Paris : PUF, p. 219-235.

ENEAU, J. (2005) *La part d'autrui dans la formation de soi : Autonomie, auto formation et réciprocité en contexte organisationnel.* Paris : L'Harmattan.

ENRICO, V. (2008) *Des étudiants à la marge de l'université. La prolongation et le désinvestissement des études : un impensé de l'institution universitaire. Catégories, normes et subjectivation de l'expérience étudiante*. Thèse de doctorat : Département des Sciences de l'éducation : Université Paris 8.

ERLICH, V. (2000) Étudiants doctorants. Conditions d'étude et de vie, *Études et Documents*, no 16. Paris : OVE.

FOUCHER, R. (2000) L'autoformation dans l'enseignement supérieur : raisons d'être et moyens d'action, *In* FOUCHER, R., HRIMECH, M., *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*. Montréal : Éditions Nouvelles, p. 11-24.

GARDNER, S. (2008) Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States, *Higher Education*, no 112, p. 58-97.

GREMMO, M.-J., RILEY, P. (1997) Autonomie et apprentissage auto-dirigé : l'histoire d'une idée, *Mélanges CRAPEL*, no 23, p. 81-107.

KARLI, P. (1995) *Le cerveau et la liberté*. Paris : Odile Jacob.

KARSENTI, T., SAVOIE-ZAJC, L. (2004) L'étude de cas, *in* KARSENTI, T., SAVOIE-ZAJC, L. *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Sherbrooke (CAN) : Edition du CRP, p. 209-233.

LANGEVIN, L., BRUNEAU, M. (2000) *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Paris : ESF.

LERBET-SÉRÉNI, F. (1998) *La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes*, Programme Européen MCX, Modélisation de la complexité.

MERRIAM, S. (1988) *Case study in education : A qualitative approach*. San Fransisco (US) : Jossey-Bass.

MOGUÉROU, P., MURDOCH, J., PAUL, J.-J. (2003) Les déterminants de l'abandon en thèse : étude à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq, *10e Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL*, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003, « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail ».

MORIN, E. (1981) Peut-on concevoir une science de l'autonomie ? *Cahiers Internationaux de sociologie*, vol. LXXI, p. 257-267.

MORIN, E. (2005) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

POISSON, D. (2000) L'autoformation éducative et l'enseignement universitaire sur mesure : analyse d'expériences, *In* FOUCHER, R., HRIMECH, M., *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*. Montréal : Éditions Nouvelles, p. 25-40.

ROMAINVILLE, M. (2000) *L'échec dans l'université de masse*. Paris : l'Harmattan.

RUANO-BORBALAN, J.-C. (2006) La recherche en éducation : croissance, objets et diffusion, *in* BEILLEROT, J., MOSCONI, N. (dir.) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, p. 525-533.

SAUVÉ, L., DEBEURME, G., FOURNIER, J., FONTAINE, E., WRIGHT, A. (2006) Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 3, p. 783-805.

STERNBERG, D. (1981) *How to complete and Survive a Doctoral Dissertation*. New York : St-Martin's Press.

TINTO, V. (1975) Dropout from higher Education : A theorical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, vol. 45, no 1, p. 89-125.

VILTER, S. (2008) « Doctorants et docteurs de l'UVSQ : les conditions de réalisation de la thèse ». Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines : Observatoire de la vie étudiante. Disponible sur

VOURC'H, R. (2010) Les doctorants - profils et conditions d'études, *OVE infos*, no 24.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de formation

encadrement, étudiants, 2e et 3e cycle

Pratiques d'encadrement des maîtrises et doctorats basées sur des preuves : une recension des écrits

Ntebutse, Jean Gabin, Université de Sherbrooke (Canada); Jutras, France, Université de Sherbrooke (Canada); Joly, Jacques, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

La réussite des parcours de formation à la recherche repose sur plusieurs facteurs. Certains sont internes à l'étudiant comme la motivation alors que d'autres sont externes. Parmi les facteurs externes, on peut noter la socialisation scientifique offerte par le milieu spécifique de recherche et l'institution universitaire dans son ensemble (Turner et Thompson, 1993; Gemme et Gingras, 2006); ainsi que le financement de la recherche de l'étudiant et sa participation ou non à une équipe de recherche (Conseil national des cycles supérieurs, 2006). On constate également que les pratiques d'encadrement mises en oeuvre

par les directeurs de mémoires et de thèses peuvent également avoir des incidences sur l'avancement des études et leur complétion dans le temps normalement prévu pour la formation. Une recension des écrits sur les pratiques d'encadrement met en évidence que, bien que les divers facteurs soient interreliés, diverses pratiques d'encadrement s'avèrent plus favorables que d'autres (Golde et Dore, 2004). Nous rapporterons ces pratiques, les modalités qui leur sont associées et leurs limites telles que documentées par des études empiriques sur le sujet. Une meilleure connaissance de l'éventail des pratiques susceptibles de porter fruit peut donner aux directeurs de recherche des moyens basés sur des preuves pour mieux accomplir leur travail d'accompagnement du développement des compétences à la recherche.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

îlot de rationalité interdisciplinaires, appréhension d'une situation complexe, prise de décision

Les îlots de rationalité interdisciplinaires : une approche pour appréhender une situation complexe en contexte de prise de décision

Groleau, Audrey, Université Laval (Canada); Pouliot, Chantal, Université Laval (Canada)

Résumé

La gestion des déchets radioactifs, l'inflation et la vaccination ont en commun d'être des notions ou des situations complexes qui touchent plusieurs disciplines à la fois : économie, biologie, politique, physique, etc. Dans leurs cours comme dans leur emploi futur, les étudiants et étudiantes universitaires ont ou auront régulièrement à faire face à de telles situations ou notions. En d'autres termes, ils devront répondre à la question « de quoi s'agit-il? » dans le but de se forger une opinion et, souvent, de prendre une décision. L'approche des ilots de rationalité interdisciplinaires, mise en forme par Gérard Fourez, propose une démarche pour répondre à cette question. En quelques mots, il s'agit d'explorer les conceptions initiales entretenues au sujet de la situation complexe, d'inventorier les acteurs, les enjeux, les options, etc. qui y sont associés en les classant selon l'importance qu'on leur attribue, de visiter certains concepts, de consulter des spécialistes, puis de synthétiser la démarche entreprise pour prendre position face à la situation complexe. Dans cette communication, nous présentons cette approche, la façon dont nous l'utilisons dans un cours de didactique des sciences s'adressant à des étudiants et étudiantes universitaires se destinant à l'enseignement collégial ainsi que des pistes pour l'utiliser dans le cadre d'autres disciplines à l'université. Plus précisément, nous présentons les buts de l'approche des ilots de rationalité et certaines des valeurs qui peuvent la sous-tendre, telles l'éducation à la citoyenneté, l'acquisition d'un potentiel d'action et le développement d'un rapport émancipateur au savoir. Nous expliquons les étapes qui la composent en nous appuyant sur des exemples, puis nous discutons de contraintes à considérer lorsqu'on décide de la mettre en œuvre, notamment celles en lien avec le temps et les ressources disponibles et celles liées au choix de la

forme du travail que les étudiants et étudiantes sont invités à produire. Mots-clés : ilot de rationalité interdisciplinaire, appréhension de situation complexe, prise de décision.

Introduction

S'approprier les enjeux liés à une notion complexe, mener à bien un processus visant à prendre une décision éclairée, se forger une opinion au sujet d'une question controversée et évaluer une situation en prenant en considération ses aspects scientifiques, économiques, politiques, etc. sont des compétences dont le développement est souvent visé dans les cours universitaires, cela, dans plusieurs domaines de formation. L'approche des ilots de rationalité interdisciplinaires, mise en forme par Gérard Fourez (voir notamment Fourez, 1997a, et Maingain et Dufour (sous la direction de Fourez), 2002), nous semble être une façon intéressante de contribuer au développement de ces compétences. Il s'agit d'une démarche structurée bien que souple, qui amène les étudiants et les étudiantes à répondre à la question « de quoi s'agit-il? » et à prendre une décision, si cela est un des buts poursuivis par l'activité d'apprentissage.

Voici quelques exemples de thèmes qui pourraient être investigués à l'aide de cette approche :

– Les logiciels libres : des étudiants et des étudiantes en technologie éducative, en informatique ou en gestion pourraient souhaiter mieux comprendre les aspects pratiques, moraux, financiers et légaux entourant ces logiciels dont l'utilisation, la modification et la diffusion sont permises, techniquement et légalement ;

– La controverse autour de l'exploitation des ressources du Nord québécois : on pourrait amener des étudiants et des étudiantes en génie géologique ou en administration publique à se pencher sur les dimensions culturelles, économiques, scientifiques et éthiques de l'exploitation de ces ressources ;

– Les accommodements raisonnables : on peut inviter des étudiants et des étudiantes en droit, en sociologie ou en médecine familiale à réfléchir à l'utilisation de la notion épineuse d'accommodement raisonnable qui vise l'égalité des citoyens et citoyennes par le biais de l'assouplissement de normes sociales en vigueur.

La notion de logiciels libres, la controverse autour de l'exploitation des ressources du Nord québécois et la question des accommodements raisonnables nous serviront à illustrer les étapes de l'approche des ilots de rationalité interdisciplinaires. Dans ce qui suit, nous discutons d'abord de ce que sont les ilots de rationalité interdisciplinaires, puis nous présentons ensuite les étapes de cette approche et, brièvement, les contraintes à considérer lorsqu'on souhaite l'utiliser en classe. Nous mettons ensuite en exergue des valeurs susceptibles de sous-tendre cette approche. Nous terminons cet acte en illustrant une façon de mettre cette approche en œuvre dans le cadre de l'enseignement de la didactique des sciences au niveau universitaire.

Qu'est-ce qu'un ilot de rationalité interdisciplinaire?

Pour Fourez (1997a), l'ilot de rationalité est « la représentation qu'on se donne d'une situation précise, représentation qui implique toujours un contexte et qui projet qui lui donnent son sens. Elle a pour objectif de permettre une communication et des débats rationnels (notamment à propos de prises de décisions) » (p. 221). Il explique, dans le même article, le choix des mots « ilot » et « rationalité ». Le mot « ilot » a été sélectionné puisque les informations que l'on choisit pour se faire une représentation d'une situation complexe ne sont que quelques-unes des informations existantes au sujet de cette situation. Ces informations sont nécessairement parcellaires – et cela est tout à fait normal puisqu'il n'est ni possible, ni souhaitable, de prendre en considération tous les aspects d'une situation complexe. Le vocable « rationalité », quant à lui, est utilisé pour mettre l'accent sur le fait que la discussion entourant l'ilot de rationalité se veut féconde, c'est-à-dire que l'on souhaite que la discussion soit ouverte, mais aussi que les personnes qui y participent prennent la peine de définir les modèles et notions qu'elles emploient.

L'approche des ilots de rationalité interdisciplinaires a notamment été utilisée dans le contexte de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire et dans celui de la recherche en éducation. Notons par exemple les activités d'apprentissage destinées aux élèves du secondaire proposées par les Projets interdisciplinaires : science, technologie, environnement, société (PISTES)[146] qui prennent la forme d'ilots de rationalité, l'étude de Gagnon (2010) qui porte sur les pratiques critiques d'élèves du secondaire alors qu'ils produisent un ilot de rationalité interdisciplinaire sur le suicide assisté, celle de Pouliot (2008, 2009, 2011) qui s'est penchée sur la façon dont deux étudiants et une étudiante du collégial se sont approprié la controverse entourant la téléphonie cellulaire et sur leurs rapports aux experts scientifiques pendant qu'ils rédigeaient un ilot de rationalité interdisciplinaire sur cette controverse. Cette auteure utilise aussi les ilots de rationalité interdisciplinaires dans les cours de didactique des sciences dont elle assure la responsabilité auprès de futurs enseignants et de futures enseignantes de sciences au collégial[147].

L'approche des ilots de rationalité interdisciplinaires a également comme caractéristique d'être adaptée pour la formation en cours d'emploi. Une équipe interdisciplinaire dans le domaine de la santé pourrait l'utiliser pour se forger une opinion au sujet d'une nouvelle manière d'organiser le travail, un groupe de travailleurs pourrait souhaiter s'approprier un concept nouveau, etc. C'est ainsi qu'un groupe de chercheurs et de chercheuses en éducation a construit un ilot de rationalité pour explorer la notion de différenciation pédagogique (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005).

Nous souhaitons attirer ici l'attention sur le fait que l'ilot de rationalité interdisciplinaire a souvent été utilisé en éducation aux sciences. Notons cependant que la construction d'ilots de rationalité interdisciplinaires n'est en rien une approche exclusive à l'enseignement des sciences. Elle est tout aussi adaptée à d'autres domaines. Il nous semble probable que le milieu de l'éducation aux sciences se soit davantage approprié cette approche en raison des intérêts de son instigateur, qui sont liés notamment à la production des savoirs scientifiques (Fourez, 1988) et à l'alphabétisation scientifique (Fourez, 1997b).

Les étapes de la construction d'un ilot de rationalité interdisciplinaire

L'un des intérêts de cette approche est qu'elle est à la fois structurée et souple. Voici, de façon succincte, les différentes étapes qui la composent. Pour plus de détails au sujet de ces étapes, on peut consulter Maingain et Dufour (sous la direction de Fourez) (2002) ou encore Pouliot et Groleau (2011).

L'étape préliminaire

Avant de débuter la construction de l'ilot de rationalité interdisciplinaire proprement dit, il est souhaitable que l'enseignant ou l'enseignante et les étudiants et les étudiantes discutent des modalités qui seront liées à la construction de l'ilot. On se penchera donc sur les tenants et aboutissants de l'approche, sur les buts précis de l'activité, sur le temps disponible, sur la forme que prendra la représentation que l'on souhaite construire (texte, exposé oral, etc.). On choisira aussi un thème, s'il n'est pas imposé par l'enseignante, puis on réfléchira à une possible action à poser à la suite de la construction de l'ilot de rationalité interdisciplinaire pour diffuser les résultats obtenus ou pour sensibiliser l'entourage à la question étudiée.

Explorer les conceptions « initiales » (le cliché)

Cette première étape consiste en un inventaire des conceptions qu'on se fait au sujet du thème choisi. Il s'agit de consigner, de façon plus ou moins organisée, les savoirs, les opinions, les questions et les idées reçues qu'ont en tête les personnes qui construisent l'ilot de rationalité interdisciplinaire. Ainsi, le groupe d'étudiants et d'étudiantes en gestion qui se penche sur les logiciels libres pourrait noter ceci: « Les valeurs qui sous-tendent le développement des logiciels libres, comme la coopération et la liberté d'utilisation, me semblent intéressantes »

[146]. Leur site Internet est disponible à l'adresse suivante : http://www.pistes.org.
[147]. Nous présentons de façon plus détaillée la manière dont cette professeure utilise les ilots de rationalité interdisciplinaires plus loin dans ce texte.

ou encore « J'ai entendu dire qu'il était difficile d'obtenir du support lorsqu'on éprouve des problèmes en utilisant les logiciels libres ».

Inventorier les paramètres qui pourraient être considérés (le panorama)

Le panorama consiste en un second remue-méninge, qui a la particularité d'être davantage organisé que le cliché. On dressera tour à tour une liste des acteurs et des actrices, des décisions à prendre, des concepts, des contraintes, des valeurs, de enjeux, des disciplines concernées, des scénarios possibles, etc. liés au thème choisi. Le but ici est d'inventorier les paramètres qui pourront éventuellement être examinés de plus près (ou non). Au chapitre des disciplines contributives à la question, des étudiants et les étudiantes qui réfléchissent à la controverse entourant l'exploitation des ressources naturelles du Nord québécois pourraient par exemple identifier la géologie, l'hydrologie, l'économie, la politique, le droit, la physique, la chimie, la médecine, etc.

Choisir les paramètres à considérer (la clôture[148] de la démarche)

Il s'agit de choisir quels éléments, parmi ceux recensés dans le panorama, seront pris en considération lors de la construction de la représentation du thème choisi. Pour s'aider, on peut hiérarchiser les paramètres précédemment identifiés en termes de leur importance au regard des buts visés par l'activité, puis sélectionner ceux qui semblent les plus pertinents. La clôture de la démarche contient également deux sous-étapes. La première concerne une visite sur le terrain ainsi que la consultation de spécialistes. La seconde sous-étape est relative à l'ouverture de boites noires, c'est-à-dire d'objets ou de notions dont on ne connait pas le détail ou qui n'ont pas à être visités de façon approfondie pour traiter de la situation[149]. Les étudiants et les étudiantes de droit travaillant sur la notion d'accommodement raisonnable pourraient ainsi consulter une éthicienne, une juriste ou un groupe de défense des droits de la personne. Ils pourraient par exemple ouvrir la boite noire qu'est la notion de laïcité.

Prendre position (la synthèse)

La synthèse peut être la dernière étape de l'approche des ilots de rationalité interdisciplinaires. Elle consiste en la mise en forme du produit fini, dont la forme a été choisie pendant l'étape préliminaire. Les étudiants et les étudiantes s'intéressant aux logiciels libres, à l'exploitation des ressources naturelles dans le Nord québécois ou aux accommodements raisonnables pourraient décider de produire un texte écrit résumant leur démarche, une pièce de théâtre sur le sujet, un exposé oral, etc. Dans tous les cas, les étudiants et les étudiantes prennent position relativement à la thématique choisie.

Poursuivre la démarche (l'action)

Cette étape peut être effectuée à la suite de la complétion de l'ilot de rationalité interdisciplinaire. Elle est une façon de poursuivre la démarche et la réflexion. L'action pourrait prendre la forme d'une conférence publique, de l'envoi d'une lettre exprimant l'opinion du groupe aux députés locaux, de la soumission d'un article à une revue professionnelle, de la participation à une journée de bénévolat liée au thème choisi pour l'ilot de rationalité interdisciplinaire, etc.

[148]. Le mot « clôture » n'est pas utilisé ici dans le sens de « fin », mais bien dans le sens de clôturer une parcelle de territoire afin de la délimiter.

[149]. L'expression « boite noire » désigne un objet qu'on est en mesure de faire fonctionner mais dont on ne connait pas le fonctionnement, par exemple un ordinateur. Par extension, on peut l'utiliser pour désigner un concept qu'on comprend mal et que l'on souhaite explorer.

Contraintes à prendre en considération

Lorsqu'un enseignant ou une enseignante décide d'intégrer l'approche des ilots de rationalité interdisciplinaires à son enseignement, il doit réfléchir, si possible avec ses étudiants et ses étudiantes[150], à différentes contraintes. Ainsi, on dispose souvent d'un temps limité pour produire l'ilot de rationalité interdisciplinaire. Cette contrainte influera notamment sur la forme que prendra la synthèse, c'est-à-dire le travail que les étudiants et les étudiantes produiront. Produire un texte suivi d'une cinquantaine de pages peut être tout à fait réaliste si la démarche de construction de l'ilot s'étend sur une session complète, alors que la rédaction d'une brochure pourrait être plus acceptable si les étudiants et les étudiantes n'ont que peu de temps pour appréhender le thème choisi. Le nombre de boites noires ouvertes ainsi que la profondeur de la recherche effectuée à leur sujet variera aussi en fonction du temps disponible. De la même manière, la visite sur le terrain et la consultation de spécialistes demande un certain temps. Il importe donc de planifier et de gérer les différentes étapes de la construction de l'ilot de rationalité interdisciplinaire en gardant la contrainte qu'est le temps en tête. Il convient de plus de se pencher sur les ressources disponibles ou non (spécialistes, laboratoires informatiques, etc.) avant de débuter et d'en tenir compte tout au long de la construction de l'ilot de rationalité interdisciplinaire.

Il importe également de réfléchir aux finalités de l'activité d'apprentissage ou aux valeurs la sous-tendant. Pourquoi souhaite-t-on que les étudiants et les étudiantes s'approprient une notion complexe, mènent à bien un processus de décision ou se forgent une opinion? L'action à poser dépendra en bonne partie de ces valeurs et finalités. Si l'un des buts poursuivis est l'apprentissage d'éléments de contenu, on pourra penser à une présentation publique pour partager les résultats de la démarche, alors que si l'on vise davantage l'éducation à la citoyenneté, on pourrait envisager l'organisation d'une journée de bénévolat liée au thème choisi, la soumission d'un mémoire à un organisme gouvernemental, ou encore la rédaction d'une lettre ouverte pour un journal. Dans la prochaine section, nous présentons quelques-unes de ces valeurs pouvant sous-tendre la construction d'un ilot de rationalité interdisciplinaire.

Des valeurs pouvant sous-tendre la construction d'un ilot de rationalité interdisciplinaire

Nous l'avons dit, l'étape de l'action, posée à la suite de la construction de l'ilot de rationalité interdisciplinaire, permet aux étudiants et aux étudiantes de poser un geste concret lié au thème choisi. Ainsi, ils pourront, selon le type d'action choisi, s'impliquer auprès d'un organisme communautaire, dénoncer dans un journal les impacts négatifs d'un projet, discuter d'une controverse avec une députée ou encore sensibiliser d'autres personnes à l'importance d'un enjeu souvent oublié. Ces actions peuvent permettre aux étudiants et aux étudiantes de se faire entendre, d'apporter certains changements et de prendre part aux débats qui traversent nos sociétés. Autrement dit, l'approche des ilots de rationalité interdisciplinaires peut mener au développement d'un potentiel d'action et d'une citoyenneté. De plus, en raison du caractère interdisciplinaire de l'approche, de la visite sur le terrain et de la consultation de spécialistes (en gardant une distance critique face à leurs propos), il nous semble que cette approche puisse contribuer au développement d'un rapport émancipateur au savoir et aux experts et expertes. Ce rapport émancipateur concerne par exemple la possibilité de remettre en question les propos tenus par les experts et par les expertes, de participer aux débats, de coproduire des savoirs, etc.

[150]. Nous sommes d'avis qu'il est souhaitable que les étudiants et les étudiantes s'impliquent dans toutes les étapes de la construction de l'ilot, de façon à ce qu'ils puissent vivre la démarche complète, mais aussi pour que les décisions prises soient respectueuses de leurs intérêts et de leurs besoins de formation.

Une illustration de l'utilisation de cette approche en enseignement de la didactique des sciences à l'université

La seconde auteure de ce texte assure depuis 2006 la responsabilité des deux cours de didactique des sciences du diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) en enseignement collégial[151]. Les étudiantes et étudiants inscrits à ces cours se destinent à l'enseignement d'une discipline scientifique (chimie, biochimie, biologie, physique, mais aussi informatique et génie mécanique…). Les cours de didactique 1 et 2 portent à la fois sur les aspects épistémologiques, axiologiques et praxéologiques de l'enseignement des sciences au collégial. Environ vingt-cinq étudiants et étudiantes s'inscrivent à ces cours chaque année.

L'une des activités réalisées dans le cours de didactique des sciences 2 consiste en la construction d'un ilot de rationalité interdisciplinaire. Concrètement, les étudiants et les étudiantes, placés en équipe de quatre personnes, choisissent une controverse sociotechnique de leur choix (l'utilisation de l'énergie nucléaire, les cellules souches, etc.) et l'explorent en se basant sur l'approche des ilots de rationalité interdisciplinaires. L'activité se tient sur une période de cinq semaines. Pendant ce temps, certaines parties du cours en classe sont réservées au travail d'équipe sur l'ilot, alors que des activités non liées à la construction de l'ilot sont également tenues pendant d'autres périodes de cours. Il est également attendu de la part des étudiants et des étudiantes qu'ils travaillent sur la construction de leur ilot de rationalité interdisciplinaire à l'extérieur des heures de classe, notamment puisque peu de ressources sont disponibles en salle de classe. Deux boites noires sont ouvertes par chaque équipe pendant la construction de l'ilot. La synthèse consiste en un texte suivi d'environ vingt-cinq pages qui résume la démarche empruntée et les résultats obtenus. Cette synthèse est évaluée par la professeure responsable du cours et une note est attribuée à l'équipe.

L'utilisation de l'ilot de rationalité interdisciplinaire dans un tel cours nous semble intéressante pour plusieurs raisons. D'abord, l'approche des ilots de rationalité interdisciplinaires pourra être réutilisée par les étudiants et les étudiantes une fois qu'ils seront enseignants et enseignantes de sciences au collégial. En effet, l'ilot de rationalité interdisciplinaire peut être mis à profit pour atteindre plusieurs des buts généraux des programmes d'enseignement au collégial au Québec, notamment ceux liés à l'intégration de plusieurs disciplines et ceux qui concernent le développement d'un système de valeurs[152]. Les ilots de rationalité interdisciplinaires sont également une illustration d'une activité d'enseignement et d'apprentissage qui s'éloigne du paradigme de la transmission des savoirs de l'enseignant ou l'enseignante à l'étudiant ou l'étudiante, cela, en raison de l'action à poser, mais aussi du fait qu'on vise la construction d'une représentation utile en contexte et cohérente d'une situation complexe plutôt qu'objective, complète, etc. La construction d'un ilot de rationalité interdisciplinaire permet donc aux étudiants et aux étudiantes de s'approprier cette approche et de bonifier leur banque d'activités à proposer à leurs futurs étudiants et étudiantes. Cette approche ouvre aussi sur une réflexion de la part des futurs enseignants et enseignantes au sujet des finalités de l'enseignement des sciences : les enseigne-t-on pour que les étudiants et les étudiantes mémorisent des informations à teneur scientifique, pour qu'ils comprennent mieux ce que sont les sciences et leurs aspects sociaux ou pour qu'ils soient en mesure de se forger une opinion au sujet des controverses sociotechniques et qu'ils soient en mesure de prendre part aux débats? Cette réflexion nous semble hautement pertinente pour des personnes qui se préparent à devenir enseignants et enseignantes de sciences. Enfin, la construction de l'ilot de rationalité interdisciplinaire permet aux étudiants et aux étudiantes de poursuivre la réflexion amorcée plus tôt dans le cadre du cours au sujet de la nature des sciences (et plus précisément de ses aspects sociaux) et du développement de rapports émancipateurs au savoir.

[151]. Il s'agit d'un programme de deuxième cycle universitaire d'une durée de huit mois qui contient à la fois des cours et des stages. Au moment de leur entrée dans le programme, les étudiants et les étudiantes détiennent minimalement un baccalauréat (diplôme de premier cycle universitaire) dans la discipline qu'ils souhaitent enseigner.

[152]. Pour plus de détails au sujet de l'utilisation des ilots de rationalité interdisciplinaires en enseignement au collégial, on peut consulter Pouliot et Groleau (2011).

Conclusion

En guise de conclusion, rappelons que la construction d'un ilot de rationalité interdisciplinaire s'éloigne d'activités généralement proposées pendant les études universitaires. Non seulement on souhaite effectuer une démarche interdisciplinaire (alors que les cours et les programmes sont le plus souvent organisés par discipline), mais on encourage aussi les étudiants et les étudiantes à sortir du contexte scolaire par l'entremise de visites sur le terrain, de la consultation d'experts et d'expertes et par le choix et l'accomplissement d'une action. C'est pourquoi il importe que l'enseignant ou l'enseignante incite les étudiants et les étudiantes à partager leurs points de vue avec leurs coéquipiers et leurs coéquipières, à ne pas hésiter à rencontrer des spécialistes tout en gardant une distance critique face à leurs propos et à éviter de choisir uniquement des boites noires liées de près à leur discipline d'attache, malgré les réticences qui peuvent être exprimées par les étudiants et les étudiantes. C'est de cette façon qu'ils pourront le plus profiter de l'approche de construction des ilots de rationalité interdisciplinaires.

Bibliographie

Fourez, G. (1988). *La construction des sciences*. Paris : Éditions universitaires.

Fourez, G. (1997a). Qu'entendre par îlot de rationalité ? et par îlot interdisciplinaire de rationalité ? *Aster, 25*, 217-225.

Fourez, G. (1997b). Scientific and Technological Literacy as a Social Practice. *Social Studies of Science, 27 (6)*, 903-936.

Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *45*(3), 463-494.

Maingain A., & Dufour, B., sous la direction de Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.

Pouliot, C. (2008). Students' Inventory of Social Actors Concerned by the Controversy Surrounding Cellular Telephones: A Case Study. *Science Education*, *92*(3), 543-559.

Pouliot, C. (2009). Using the Deficit Model, Public Debate Model and Co-production of Knowledge Models to Interpret Points of View of Students Concerning Citizens' Participation in Socioscientific Issues. *International journal of environmental & science education*, *4*(1), 49-73.

Pouliot, C. (2011). Post-Secondary Students' Relationship to People They Consider to Be Scientific Experts. *Research in Science Education*, *41*(2), 225-243.

Pouliot, C., & Groleau, A. (2011). L'approche des îlots de rationalité interdisciplinaires: pour une éducation aux sciences et à la citoyenneté. Illustrations en enseignement collégial. *Pédagogie collégiale*, *25*(1), 9-14.

Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différentiation pédagogique. *La revue de l'association canadienne pour l'étude du curriculum*, *3*(1), 1-31.

Communication

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu de transition vers la vie active

parcours professionnel, GPA, rendement

Le parcours professionnel des diplômés d'une école des sciences de l'activité physique

Alem, Jouad, Université Laurentienne (Canada); Larivière, Michel, Université Laurentienne (Canada); Leduc, Caleb, Université Laurentienne (Canada); Ghazouani, Karima, Université Mohammed V Souissi (Maroc)

Résumé

Identifier et comprendre les difficultés professionnelles rencontrées par les récents diplômés des écoles professionnelles est fondamental pour réviser et élaborer des programmes de formation efficaces. L'objectif de cette recherche était d'étudier la relation entre le rendement scolaire des diplômés de l'école des sciences de l'activité physique (SAP) de l'Université Laurentienne et quelques indicateurs de rendement professionnel tels que les habitudes de travail, le stress au travail, la satisfaction et l'engagement organisationnel. Un questionnaire de 33 items a été développé et soumis à un échantillon de 75 diplômé(e)s de l'un ou l'autre des six programmes de la SAP entre 1982 et 2009 (29 hommes, 46 femmes). Trois questions qualitatives formulées en termes de narration d'incidents professionnels critiques ont révélé que les lauréats attribuaient essentiellement leur succès professionnel à la connaissance du contenu et à la capacité de planifier leurs interventions professionnelles. Les diplômés ont rapporté des difficultés reliées à la motivation de leurs clients et une faible capacité à résoudre les difficultés professionnelles. 61% des diplômés ont déclaré travailler dans un emploi relié à leurs études universitaire, un taux qui est comparable aux précédentes études nationales (NGS, 1990; ESG, 1994). Des analyses de variance indiquent que ceux qui ont gradué avant 1992 rapportent un stress au travail nettement plus faible que les diplômés plus récents. Les diplômés du programme francophone (Éducation Physique et santé) rapportent moins de stress au travail que les diplômés de trois autres programmes (KIN, SPED et HEAL) ($F(4, 52) = 3.32$; $p < 0,05$) . La moyenne académique annuelle telle que mesurée par le score GPA est corrélée négativement avec la satisfaction au travail et l'engagement organisationnel ($r = -0,39$, $p < 0,05$), ainsi que la perception des diplômés que leurs interventions étaient valable ($r = -0,43$, $p < 0,05$).

Communication

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu de transition vers la vie active

pratique réflexive, insertion professionnelle, adaptation scolaire

Pratique réflexive et insertion professionnelle en adaptation scolaire et sociale, au secondaire

Gareau, Maryse, Université du Québec à Montréal (Canada); Dubé, France, Université du Québec à Montréal (Canada); Legault, Frédéric, Université du Québec à Montréal (Canada)

Résumé

L'évaluation des douze compétences professionnelles à l'enseignement est un processus complexe, d'autant plus que certaines compétences sont plus sujettes à interprétation que d'autres. Ce projet de recherche s'intéresse à l'une d'entre elles, *réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.* L'utilisation de journaux réflexifs, complétés sur une base quotidienne par des étudiants de 4e année (n=8) au cours d'un stage de 62 jours, a servi de base méthodologique à cette recherche. Ce premier regard nous a permis d'élaborer une grille dans le but d'identifier les éléments de réflexion consignés dans le journal réflexif des étudiants stagiaires. L'analyse de ces éléments contribuera à étudier le développement de la pratique réflexive chez les futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale. Ces premiers résultats constituent le préambule d'une collecte de données qui s'effectuera en 2012 et 2013 dans le cadre de notre thèse.

Mots-clés : pratique réflexive – insertion professionnelle – adaptation scolaire

Problématique

L'entrée dans la profession enseignante est un processus complexe d'insertion de l'enseignant novice dans un rôle de professionnel. Il s'agit d'une étape de transition au cours de laquelle il doit s'adapter à ses nouvelles fonctions, s'insérer dans une ou plusieurs équipes-écoles, tout en continuant son développement professionnel amorcé en formation initiale. Cette étape, dont la durée est variable selon les individus, est souvent marquée par des difficultés diverses, faisant en sorte que l'enseignant novice vit ce que les chercheurs ont appelé « le choc de la réalité » (Martineau et Presseau, 2003; Nault, 2005; Mukamurera et al, 2008). Le nouvel enseignant doit paraître confiant, compétent, mais se sent parfois vulnérable (Gervais, 1999). Ainsi, plusieurs jeunes enseignants désertent l'enseignement dans les cinq premières années de pratique et plusieurs autres vivent des remises en question qui pourraient conduire à l'abandon de l'enseignement à plus ou moins long terme. Pour contrer ce problème, on a vu les programmes d'insertion professionnelle se multiplier dans les commissions scolaires du Québec dans le but de favoriser une meilleure préparation à la réalité du métier d'enseignant. Malgré cela, la problématique demeure et les statistiques d'abandon de la profession restent inchangées.

Une meilleure préparation de nos étudiants en formation initiale à l'enseignement est une piste importante à considérer pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants novices (OCDE, 2005). Le concept de compétences, plus précisément celui de compétences professionnelles, a été retenu dans le cadre de la formation à l'enseignement (Martinet et al, 2004). Ainsi, la formation à l'enseignement, au Québec, s'appuie sur un référentiel de douze compétences à développer chez l'enseignant. La onzième de ces douze compétences s'articule ainsi : *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. Pour développer cette compétence et atteindre le niveau de maîtrise attendu, cinq composantes, décrivant des gestes professionnels propres au travail enseignant, ont été élaborées. L'une d'elles, *réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action,* permet d'enclencher les étapes ultérieures du développement professionnel (Martinet et al, 2004). En formation initiale à l'enseignement, plus particulièrement pendant la formation pratique, le journal réflexif est l'un des outils privilégiés de la pratique réflexive (Boutin et Camaraire, 2001).

La pratique réflexive en formation initiale s'opérationnalise par un processus individuel (Korthagen, 2001); les principaux outils de réflexion se limitent en général à la rédaction d'un journal réflexif et à quelques analyses réflexives écrites durant un stage et exigées comme travaux universitaires et contribuent à l'évaluation des compétences de l'étudiant en situation de stage. Malgré l'aspect personnel de cette démarche réflexive, elle s'accompagne souvent d'une rétroaction avec l'enseignant associé qui reçoit l'étudiant dans sa classe et qui chemine avec lui, tout au long de son stage. Cet accompagnement s'inscrit souvent dans une perspective socioconstructiviste et vise un soutien axé sur le développement de compétences (Lafortune, 2006). Or, quelle que soit l'opérationnalisation de la pratique réflexive en formation initiale des enseignants, on ne connaît pas encore à l'heure actuelle les « observables » de la pratique réflexive (Korthagen, 2001), c'est-à-dire les manifestations concrètes qui témoignent du développement et de la maîtrise de cette compétence.

Question de recherche

Quelles sont les manifestations observables qui témoignent du développement et de la maîtrise de la compétence — *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*?

Cadre théorique

La pratique réflexive fait partie intégrante de la formation à l'enseignement (Schön, 1994; Goupil, 1998; Boutin, 2002). La pensée réflexive est en effet un processus cognitif continu, un retour de la pensée sur elle-même visant à faire émerger de nouveaux savoirs et savoir-faire sur la pratique (Schõn, 1987 dans Périsset et Buysse, 2008). Plusieurs études ont montré que la démarche réflexive pouvait être un moyen efficace d'améliorer les pratiques en classe (Collin et Karsenti, 2011; Martinet et al, 2004; Desjardins, 2000; Chouinard, 1999; Schõn, 1994). Pour l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2005), la pratique réflexive est beaucoup plus qu'une simple compétence; elle est un élément « au cœur des compétences-clefs (p.10) que doit posséder la société occidentale actuelle ». Collin et Karsenti (2011) de même que Gervais, Correa-Molina et Lepage (2008) abondent aussi dans le même sens. Pour eux, la pratique réflexive est une « métacompétence ». Elle agit comme un levier de développement des autres compétences professionnelles. Ainsi, développer une démarche réflexive nous apparaît une excellente piste pour favoriser la persévérance de nos enseignants novices. On sait que les enseignants expérimentés s'engagent fréquemment et de façon plus ou moins consciente dans une démarche réflexive sur leur enseignement et que les débutants réfléchissent aussi sur leur pratique, mais pas de manière aussi efficace (Reynolds, 1992 dans Chouinard 1999). Ainsi, l'un des moyens pour développer cette compétence est la mise en œuvre d'un journal réflexif.

Le journal **réflexif** permet à l'étudiant de prendre conscience de ses actes pédagogiques en prenant une distance vis-à-vis de sa pratique pour être en mesure de l'analyser. L'élaboration d'un tel outil permet à l'étudiant stagiaire d'effectuer une synthèse de ses apprentissages, en faisant une analyse réfléchie de sa pratique à la suite de l'observation rigoureuse de son action en lien avec sa formation dite « théorique ». Cette analyse lui permet de prendre conscience et d'intégrer des savoirs acquis en cours d'expérience. Il s'agit donc de réfléchir à ce qu'elle ou il fait en classe et à l'école (Desjardins, 2002). C'est une démarche d'écriture qui permet de garder des traces de ses pensées et/ou de ses actions dans une intention de réflexion, d'analyse et d'ajustement de ses idées et de ses interventions.

Hétu (1999) insiste sur le rôle de l'écriture dans le processus d'autoconstruction professionnelle. Dans une étude de Hoff (2007), tous les sujets interrogés évoquent l'expérience pratique au quotidien comme source essentielle d'autoconstruction. Cette même étude adopte la définition de Bonvalot (1995) selon laquelle « s'autoformer, c'est se former soi-même à partir de ses expériences appréhendées de manière critique ». Cette étape de la description est donc essentielle, puisqu'elle permet l'étape suivante, l'analyse qui mène à un changement (Lafortune, 2006).

Modèles théoriques

Introduire l'écriture comme moyen de consigner actions et réflexions favorise la description et dans une étape ultérieure, la réflexion et l'examen critique de ses interventions (Lafortune et Cyr, 2004 dans Lafortune, 2006). Décrire ses pratiques n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser. Cette description doit être suffisamment précise pour permettre au lecteur de bien saisir l'expérience relatée et pour faciliter l'analyse qui sera effectuée par la suite. Ainsi, plusieurs modèles de démarche réflexive ont été élaborés depuis de nombreuses années (Holborn, 1992; Desjardins, 2002; Forest et Lamarre, 2009).

Selon Holborn (1992), la démarche réflexive consiste à faire un examen critique de ses expériences dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension susceptibles de guider ses actions futures. Cette démarche fait généralement appel à quatre étapes : la prise de conscience des expériences personnelles vécues, l'analyse

des facteurs et des modèles qui ont une influence sur l'action, la formulation de principes et de règles en lien avec les expériences pour enfin développer une théorie personnelle prédictive qui sera mise en place.

Un deuxième modèle théorique est celui de Desjardins (2002). Il consiste à décrire la ou les situations qui semblent les plus importantes pour les étudiants pour, par la suite, analyser ces observations en justifiant leur importance. Enfin, il s'agit d'écrire une synthèse intégrée dans le but de la partager avec un tiers. Pour Desjardins, cette analyse permet la conscientisation et l'intégration des savoirs acquis en cours d'expérience pour l'enseignant en formation et en exercice.

Forest et Lamarre (2009) présentent, quant à eux, une démarche d'analyse réflexive en cinq temps. Selon eux, *c'est en développant le réflexe de revenir constamment sur leur pratique que les stagiaires pourront tirer pleinement parti de leur expérience d'enseignement* (p. 169). Dans un premier temps, il y a une prise de conscience de la situation pour ensuite l'analyser et évaluer l'efficacité des interventions. Par la suite l'interprétation de la situation (distanciation et théorisation) permet de mettre en place un plan d'action. Ce plan d'action est finalement expérimenté et analysé de nouveau, cinquième et dernière étape de la démarche.

C'est en s'inspirant de ces trois modèles théoriques que nous avons élaboré notre propre modèle. Ainsi, les observations quotidiennes nous apparaissent une première étape primordiale. L'enseignant stagiaire fait mention d'une ou de plusieurs situations (motivantes ou déroutantes) qui se sont produites en classe. Il y a alors description de la situation et du contexte (Forest-Lamarre, 2009). Suite à ces observations, un recul s'impose. Pour Deum (2004), prendre du recul face au récit s'avère indispensable. Cela permet de mettre à distance un récit afin d'en extraire des éléments généralisables et transmissibles. Prendre du recul permet d'avoir l'esprit assez clair pour pouvoir, par la suite, analyser ce qui va, ce qui ne va pas, faire le bilan de ses réussites et de ses difficultés. Aussi, pendant ce temps d'incubation, l'enseignant stagiaire se distancie de la situation telle que présentée dans le modèle de Forest et Lamarre (2009). Par la suite vient l'analyse de la situation. Cette analyse est le moteur même de la démarche réflexive. Elle apparait dans les trois modèles présentés. Elle permet à l'enseignant stagiaire de comprendre l'importance accordée à ces situations, de discuter avec des personnes-ressources et de retourner à ses notes de cours, lectures ou d'effectuer de nouvelles recherches sur la situation relatée. Enfin, la quatrième étape du modèle élaboré est la mise en place d'un plan d'action. Ce dernier consiste en l'élaboration d'un objectif rattaché à plusieurs moyens qui pourront être expérimentés dès l'apparition de situations similaires. Cette dernière étape rejoint les modèles théoriques de Holborn (1992) et de Forest et Lamarre (2009).

Modèles théoriques

Holborn (1992)	Desjardins (2002)
4 ÉTAPES	**3 ÉTAPES**
Attention aux expériences concrètes et personnelles	J'observe
Examen, analyse et identification de facteurs clés, de modèles	J'analyse
Formulation de concepts, de règles, de principes	Je fais une synthèse intégrée
Développement d'une théorie personnelle qu'on expérimente dans une nouvelle situation.	

Forest et Lamarre (2009)	Gareau, Dubé et Legault (2012)
5 ÉTAPES	**4 ÉTAPES**
Prise de conscience de la situation	Observations quotidiennes
Analyse de la situation et évaluation de l'efficacité des interventions	RECUL (incubation quotidienne)
Interprétation de la situation (distanciation et théorisation)	Analyse
Plan d'action	Plan d'action (objectif et moyens)
Expérimentation et nouvelle analyse	

Objectif de recherche

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous nous intéressons à la constitution d'un journal réflexif par des étudiants au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale ainsi qu'aux retombées de cet outil réflexif sur le développement de la compétence *à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. Les journaux réflexifs d'étudiants de 4e année (n=8), rédigés sur une base quotidienne, pendant un stage de 62 jours, ont été analysés au terme du stage à l'hiver 2012. Ce premier regard nous a permis d'élaborer une grille dans le but d'identifier les éléments de réflexion consignés dans le journal réflexif des étudiants stagiaires. Ces éléments contribueront à étudier le développement d'une pratique réflexive chez les futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale.

Méthodologie

Nous avons opté pour une *recherche qualitative/interprétative dans le but de comprendre la dynamique entourant le développement d'une pratique réflexive chez les étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre.* Pour répondre à notre objectif qui consiste à identifier les éléments d'analyse consignés dans le journal réflexif et d'étudier la pratique réflexive chez ces futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale, il faut en saisir les manifestations concrètes. Pour ce faire, l'analyse de contenu, qui consiste à étudier la production textuelle écrite dans le cadre d'une analyse interne de documents, a été retenue (Gauthier, 2003). Pour Gauthier (2003), ce type d'analyse envisage l'écriture et la lecture comme le lieu privilégié d'observation de l'élaboration du sens social. Dans cette étude, nous avons analysé les journaux réflexifs d'étudiants stagiaires au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, au secondaire. Les écrits ont été analysés selon trois dimensions, les manifestations concrètes du quotidien des étudiants stagiaires, la mise en place de leur plan d'action hebdomadaire et l'impact de celui-ci sur leur pratique enseignante.

Participants

À cette étape de notre recherche, les participants sont huit étudiants effectuant leur quatrième et dernier stage d'une durée de 62 jours en classe, au secondaire. Dans le cadre de ce stage, ils sont initiés à la démarche d'analyse réflexive telle que présentée précédemment et doivent rédiger, sur une base quotidienne, quelques lignes qui relatent un ou plusieurs moments de la journée. Après une certaine période dite d'incubation (quelques heures à 2 jours), ils doivent relire leurs observations quotidiennes rédigées pendant la semaine, les analyser et effectuer une analyse réflexive en quatre étapes.

Collecte de données

Un journal réflexif a été rédigé, sur une base quotidienne, par huit étudiants stagiaires entre le 31 octobre 2011 et le 20 février 2012. Les étudiants avaient comme consigne de suivre le modèle élaboré dans le cadre de cette étude. Par la suite, ces journaux ont été recueillis pour être analysés.

Analyse des données

À cette étape de la recherche, nous avons recensé les différentes préoccupations exposées par les enseignants stagiaires (à l'aide de la grille présentée ci-dessous). Ces préoccupations ont été classées sous douze catégories; les douze compétences attendues chez l'enseignant (Martinet et al, 2004). Nous avons aussi identifié certaines émotions mentionnées dans les journaux réflexifs, que nous avons classés sous leurs aspects négatifs ou positifs. Afin de bien identifier les éléments relatés dans les journaux réflexifs, nous avons procédé à un premier codage lors de l'analyse de contenu. Pour chacun des codes identifiés, nous avons ensuite dénombré leur occurrence. En vue de considérer les conditions dans lesquelles les étudiants stagiaires mobilisent leur pratique réflexive, nous avons aussi classifié leur type de lieu de stage. Cette phase nous permettra dans un premier temps d'identifier les principales préoccupations des participants, de les ordonner en importance et dans un deuxième temps d'ajuster notre grille d'analyse pour l'expérimentation ultérieure qui sera réalisée dans le cadre de notre recherche doctorale.

Tableau 1 Grille d'analyse

Compétences	**Stage/année 4-2011-2012-**
	Éléments analysés par l'étudiant stagiaire
Cpt 1	Contenu enseigné/programmes
	Repères culturels
Cpt 2	Français oral/écrit
Cpt 3	Planification
Cpt 4	Devoirs et leçons
	Gestion du temps/temps
	Méthode/stratégie d'enseignement/d'apprentissage
	Pilotage
	Ressource didactique-matériel

	Ressource humaine
Cpt 5	Évaluation/correction
Cpt 6	Gestion de classe/intervention
	Élève/comportement
	Élève/travail
	Élève/enseignant
	Élève/pair
Cpt 7	Différenciation
	Plan d'intervention
Cpt 8	TIC
Cpt9	Équipe/école équipe/multi
	Parents
Cpt 10	Contribution
Cpt 11	Formation
	Défi personnel
	Démarche réflexive +
	Rétroaction/échange
	Prise de conscience
	Recherche de solution/hypothèse
	Valeurs/convictions
Cpt 12	Éthique
Émotions -	Colère/frustration
	Choc de la réalité/impuissance
	Découragement
	Fatigue
	Lourdeur de la tâche
	Malaise/gêne
	Problème personnel
	Pleurs/Solitude
	Stress/nervosité/anxiété
	Sentiment d'incompétence
Émotions+	Détachement
	Plaisir/satisfaction/fierté
	Sentiment d'efficacité personnel

Résultats

Les principales préoccupations des étudiants stagiaires se situent au niveau de quatre compétences. La principale étant la compétence 6 - *planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*. Elles regroupent 32% des préoccupations énumérées par les étudiants stagiaires. À l'intérieur de cette compétence, nous retrouvons 5 catégories : la gestion de classe et/ou les interventions, le comportement de l'élève, les relations élève/travail; élève/enseignants et élève/pairs. Les catégories *gestion de classe et/ou intervention, comportement de l'élève* et *relation élève/enseignant* sont celles qui sont particulièrement préoccupantes. Nous pouvons aussi observer que les étudiants stagiaires se retrouvant dans des classes d'élèves en troubles graves du comportement dépassent de 14% la moyenne des préoccupations dénombrées pour cette compétence ainsi que pour les clientèles en trouble envahissant du développement avec un dépassement de 7% de la moyenne.

La compétence 11 — *démarche réflexive* *s'engager dans une développement individuelle et collective de* de toute la recherche. Elle *professionnel* réfère au cœur pour 5 des 8 étudiants occupe la deuxième position troisième place pour le stagiaires sinon elle vient en regroupe 17% des restant des répondants. Elle dont une grande majorité préoccupations recensées *conscience* réalisées en pour les *prises de* *rétroaction* ou d'*échange* cours de stage. Faire état de la *recherche de solutions*, vient en deuxième, suivi de les *solutions apportées*. *l'émission d'hypothèses* ou

La compétence 4 — *piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre*, occupe également les

deuxième et troisième préoccupations des étudiants stagiaires. Cette catégorie comprend les items suivants : devoirs et leçons; gestion du temps; méthodes/stratégies d'enseignement/d'apprentissage; pilotage; ressource didactique et/ou matériel; ressources humaines. L'action de *piloter* au sens large du terme est la principale préoccupation pour nos répondants.

La compétence 3 — *concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre*, se situe au niveau de la quatrième et cinquième position. À peine 6% des préoccupations des étudiants se situent au niveau de la *planification.*

Discussion

À cette étape-ci de notre projet de recherche, nous n'avons fait qu'une première analyse des journaux réflexifs. En fait, nous avons recensé toutes les préoccupations abordées par les étudiants stagiaires et les avons classées par catégorie. Ainsi, nous avons pu identifier les principales préoccupations de nos répondants, afin de préciser notre objet d'analyse. Notre plan d'analyse sera précisé ultérieurement, toutefois la lecture de ces huit journaux réflexifs a tout de même permis de mettre en évidence certains aspects qui pourront être analysés. Cette discussion présente deux des principales préoccupations des étudiants stagiaires. Par la suite, nous ferons état des limites actuelles de ce projet de recherche et proposerons quelques pistes d'analyse identifiées, jusqu'à présent.

L'analyse des journaux réflexifs montre que la gestion de classe est la compétence dont les étudiants se préoccupent le plus au quotidien. Ce premier regard sur nos résultats témoigne de ce que nous retrouvons dans la littérature. *Parmi toutes les embûches répandues sur le chemin de l'entrée dans la profession, la gestion de classe, particulièrement l'aspect disciplinaire et la gestion des comportements, a la réputation d'être la bête noire des nouveaux enseignants* (Dufour, 2009, p.2). Une étude de Royer et al. (2001) fait ressortir que le comportement des élèves est l'un des facteurs de stress les plus importants chez les nouveaux enseignants.

La compétence 11 est celle qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette analyse. Cependant, parce qu'elle est en lien avec toutes et considérée par certains comme une « métacompétence » (Collin et Karsenti, 2011et Gervais et al, 2008), il importe d'approfondir l'analyse de celles-ci. Déjà, le sous-échantillon de journaux réflexifs recueillis nous permet de constater que, pour certains étudiants stagiaires, des éléments d'analyse sont relatés sur une base régulière tandis que pour d'autres, elles sont complètement absentes. Cette piste sera à développer puisqu'elle pourrait nous permettre de répondre plus précisément à notre question de recherche. Nous constatons aussi que les échanges entre les étudiants stagiaires et les différents membres de l'équipe-école sont aussi grandement représentés dans les journaux réflexifs. En analysant les réflexions qui entourent ces échanges, nous pensons que celles-ci alimenteront notre compréhension du développement et de la maitrise de cette compétence.

Limites de la recherche

À ce stade-ci de notre projet de recherche, beaucoup de travail reste à accomplir. Pour répondre à notre question de recherche et identifier les manifestations observables qui témoignent du développement et de la maîtrise de la compétence 11, une analyse approfondie de nos journaux réflexifs s'avérera nécessaire. Nous croyons que le

croisement des différentes préoccupations des répondants avec certaines données socio biographiques telles que leur résultat au stage, le type de lieu de stage, le nombre de semaines en stage combinés à l'analyse plus en profondeur des préoccupations recensées, les corrélations entre elles de certaines catégories, ainsi que l'analyse des émotions qui émergent de certaines difficultés ou réussites pourront nous permettre de répondre plus précisément à notre question de recherche. Dans le cadre de notre thèse, l'étude des analyses réflexives qui suivent la période d'incubation, à l'intérieur desquelles les étudiants, suite à l'analyse de leurs observations quotidiennes, se fixaient objectifs et moyens, sera aussi une grande source d'informations.

Bibliographie

Boutin, G. et Camaraire, L. (2001) Accueillir et encadrer un stagiaire. Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur. Montréal, Éditions Nouvelles.

Boutin, G. (2002) *Analyse des pratiques professionnelles : De l'intention au changement : Analyses des pratiques : approches psychosociale et clinique.* Recherche et Formation No 39, 2002, p. 27-39

Chouinard, R. (1999). *Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe.* Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, no 3, 1999, p. 497-514.

Collin, S. et Karsenti, T. (2011). *Limites et condition d'efficacité de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants stagiaires.* Éducation et Formation – e-296- décembre 2011

Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive.* Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.

Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu.* Montréal, Chenelière McGraw-Hill

Deum, M. (2004). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire.* Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.

Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants.* Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada

Forest, L. et Lamarre, A.-M. (2009). Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement. Montréal, Chenelière Éducation.

Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale De la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec.

Gervais, C. (1999) Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Vie pédagogique, 111, 12-17.

Gervais, Correa-Molina et Lepage (2008). *Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explication de pratiques pendant les stages.* Dans Correa-Molina et C. Gervais (dir.), Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques (pp. 153-176). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Goupil, G. (1998). *Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement.* Vie pédagogique, 107, 1998.

Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les débutants. Vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), Jeunes enseignants et insertion professionnelle (p. 61-83). Bruxelles : De Boeck.

Hoff, C. (2007). Parcours de formation et autoconstrcution professionnelle des enseignants débutants du premier degré. Thèse de doctorat Université Nancy 2, Nancy, France.

Holborn, Patricia (1992), « Devenir un praticien réflexif » dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant*, Montréal, Éditions Logiques.

Korthagen, F. (2001). *Linking pratice and theorie : the pedagocy of realistic teacher education. Mahwah* : Lawrence Erlbaum Associates

Lafortune,L. (2006). *Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive.* Formation et pratiques d'enseignement en questions, No 5, 2006, p. 187-202.

Martineau, S. Presseau, A. Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Vol. 12, No. 2, 2003* Université du Québec à Trois-Rivières

Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2004). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, le ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (pp. 49-72). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Nault, G. (2005) *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratiques en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices.* Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Organisation de coopération et de développement économique. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés, résumé.* Extrait le 15 février 2012 de http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf

Périsset, D. et Buysse, A. (2008), La pratique réflexive, entre intentions et situations de formation. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève.

Royer, N., Dussault, M., Cossette, F et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière, Vie pédagogique, 119,5.

Schõn D. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Éditions Logiques.

Communication

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu de transition vers la vie active

identité professionnelle, enseignants débutants, insertion

L'entrée dans la vie professionnelle, changement de statut et d'identité

Labeeu, Marc, HEG-ISPG/Université catholique de Louvain (Belgique)

Résumé

En Belgique francophone, la formation des instituteurs s'effectue (pour le moment) en 3 années au sein de HEP. Celles-ci organisent la formation en alternance entre des cours, des stages et des ateliers intégratifs dans une perspective de développement des compétences et de l'identité professionnelles.

La transition du statut d'étudiant à celui d'instituteur, l'entrée dans la vie professionnelle apparaissent comme un moment critique qui pourrait conditionner les phases de l'émergence de l'identité professionnelle (Moscovi, 1990; Nault, 1999).

Notre recherche consiste en un suivi de 9 étudiants devenus instituteurs, interviewés individuellement (entretiens semi-directifs) à trois reprises: au moment de leur diplomation, après un mois puis après un trimestre d'expérience professionnelle. Nous chercherons à cerner leurs conceptions (Donnay et Charlier, 2006), les transformations identitaires révélées par ces interviews (Wittorski, 1998; Hétu & al, 1999; Paquay & al, 1996) et en particulier l'influence du contexte local spécifique de leur exercice professionnel (Dubar, 2000). Nous avons basé notre guide d'entretien sur les catégories professionnelles de Neuville & al. (2004). L'analyse des données nous permettra de situer ces professionnels débutants en référence aux catégories de Houde (1995) et en particulier de revenir aux regards jetés par ces enseignants débutants sur leur formation initiale (Altet, 2000) et les types de rapports menés a posteriori avec celle-ci (Perez-Roux, 2009).

La discussion amènera à mieux identifier des conditions favorables de pratique dès la formation initiale en alternance (stage comme expérience préprofessionnelle) ainsi qu'au moment de la transition vers une insertion socioprofessionnelle réussie. La question du rapport aux savoirs théoriques et/ou de l'expérience y sera abordée,

de même que celle d'une construction identitaire en rupture ou en continuité entre formation initiale et entrée dans le métier.

Communication

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

intégration de la relève professorale, mentorat, co-modélisation des connaissances

Co-modéliser les connaissances mobilisées dans la pratique professorale pour favoriser l'intégration des nouveaux professeurs dans les universités

Basque, Josianne, TÉLUQ (Canada); Callies, Sophie, Université du Québec à Montréal (Canada)

Résumé

L'intégration de la relève professorale dans les universités constitue un enjeu majeur pour l'avenir de l'enseignement supérieur. L'une des façons de favoriser l'intégration de cette relève est de mettre en place des moyens visant à assurer le transfert intergénérationnel de l'expertise professorale, dont le mentorat constitue l'un des moyens adoptés dans certaines universités. Dans cette perspective, nous avons expérimenté une stratégie de mentorat de groupe instrumenté d'un « outil cognitif » agissant comme médiateur des interactions entre les mentors et mentorés. Un petit groupe de professeurs d'une université québécoise (deux de la relève et deux d'expérience) se sont réunis mensuellement sur une période de 14 mois afin de co-construire, à l'aide d'un logiciel utilisant une technique dite de « modélisation des connaissances par objets typés », un modèle graphique des connaissances (procédurales, conceptuelles et stratégiques) mobilisées dans leur pratique de conception de cours. Nous présentons le rationnel sur lequel s'appuie la stratégie proposée et la manière dont elle a été expérimentée. Quelques résultats préliminaires sont rapportés. **Mots clés** : Intégration de la relève professorale ; mentorat ; co-modélisation de connaissances.

Introduction

En 2007, l'Association des Universités et Collègues du Canada (AUCC, 2007) prévoyait que près de la moitié du corps professoral de ce pays serait remplacé d'ici 2017, notamment afin de combler les postes laissés vacants

par le départ à la retraite des professeurs de la génération des baby-boomers. Dans ce contexte, l'intégration réussie de la relève professorale dans les universités constitue un enjeu majeur pour l'avenir de l'enseignement supérieur.

Les débuts de la carrière professorale posent de nombreux défis. L'environnement universitaire a subi au cours des deux dernières décennies des transformations importantes (hétérogénéité grandissante des clientèles, intégration des TIC, introduction de nouveaux modèles et modalités d'enseignement, internationalisation des curriculums, hausse du ratio étudiants-professeur, augmentation du nombre d'étudiants aux cycles supérieurs, etc.), qui se sont répercutées sur la nature et les exigences du travail professoral (alourdissement et fragmentation des tâches, surcharge de travail, diversification des responsabilités, pressions à la recherche de fonds de recherche et à la publication, etc.) (AUCC, 2007; Bertrand, 2004; Bertrand et Foucher, 2003; Conseil supérieur de l'éducation, 2003, 2008; de Janasz et Sullivan, 2004; Dyke, 2006).

Les professeurs arrivent en poste peu préparés pour faire face à ces défis et peu formés à l'ensemble des compétences professorales qu'ils doivent mobiliser pour mener à bien les différents volets de leur travail (de Janasz et Sullivan, 2004; Dyke, 2006; Langevin, 2007). Stress, anxiété et sentiments d'isolement, d'inefficacité, d'aliénation, d'incompétence et d'insatisfaction seraient vécu par plusieurs (Cawyer, Simonds et Davis, 2002; Dyke, 2006). L'épuisement professionnel guette ainsi les nouveaux professeurs et un bon nombre vont jusqu'à abandonner la carrière universitaire (Dyke, 2006).

Le mentorat figure parmi les moyens suggérés et implantés de manière plus ou supportée dans certaines universités pour favoriser le transfert intergénérationnel de l'expertise professorale (Bernatchez, Cartier, Bélisle et Bélanger, 2010; Cawyer *et al.*, 2002; Feldman, Arean, Marshall, Lovett et O'Sullivan, 2010; Foote et Solem, 2009; Knippelmeyer et Torraco, 2007; Langevin, 2007; Zellers, Howard et Barcic, 2008).Toutefois, le mentorat traditionnel, axé sur des relations dyadiques et unidirectionnelles, est remis en question par certains auteurs. Les uns relèvent qu'un seul point de vue sur la tâche est alors fourni au mentoré et qu'ainsi, celui-ci ne bénéficie pas de tout ce que pourrait lui apporter l'interaction privilégiée avec un réseau plus étendu de personnes œuvrant dans le milieu d'accueil et qui possèdent des perspectives et une expertise variées. Ceux-là suggèrent de favoriser plutôt le mentorat de groupe (*group mentoring*), les cercles de mentorat (*mentoring circles*) (Darwin et Palmer, 2009; McCormack et West, 2006; Moss, Teshima et Leszcz, 2008) ou encore le mentorat multiple (*multiple mentoring*) (de Janasz et Sullivan, 2004) ou collaboratif (Pololi, Knight, Dennis et Frankel, 2002; Wasburn, 2007). D'autres proposent le mentorat inversé (*reverse mentoring*) (Baily, 2009; Diaz *et al.*, 2009; Leh, 2005), arguant que la nouvelle génération de professeurs peut détenir aussi une expertise dans des domaines de compétences avec lesquels les professeurs plus âgés peuvent être moins familiers (par exemple, dans le domaine des TIC) et qu'il serait utile de partager avec les plus expérimentés afin de dynamiser l'innovation à l'université. Ainsi, le mentorat est aujourd'hui davantage vu comme un processus de co-construction d'un savoir professionnel, partagé à travers la négociation intersubjective du sens à donner aux expériences, aux pratiques et aux processus de travail (Hargreaves, 2010).

Nous situons notre projet dans cette voie de recherche qui vise à développer de nouvelles approches de partage et de co-construction de l'expertise professorale. Nous avons expérimenté, à petite échelle, une stratégie combinant le mentorat de groupe à une activité de modélisation graphique des connaissances mobilisées dans la pratique. Dans ce texte, nous en exposons brièvement le cadre théorique pour ensuite présenter la technique de modélisation utilisée, la méthodologie du projet et quelques résultats préliminaires.

Cadre théorique

Nous adoptons une approche socioculturelle du processus d'intégration professionnelle au sein d'une organisation de travail, qui nous amène à le définir en tant qu'un processus d'apprentissage « situé », qui implique une appropriation chez les novices des règles, de la culture et des pratiques de travail des employés expérimentés. Cette appropriation se produit progressivement chez les nouveaux venus à travers leurs expériences de participation légitime à cette « communauté de pratique » (Lave et Wenger, 1991). Dans ce cadre, des stratégies favorisant la communication et l'interaction entre les employés expérimentés et novices

(mentorat, coaching, communauté de pratique, etc.), que ce soit *dans* ou *sur* la pratique (Schön, 1983), constituent un facteur important du développement de l'expertise. Il est souhaité qu'à travers ces échanges, un certain transfert[153] des connaissances tacites développées par les plus expérimentés dans leur pratique se produise chez les novices. Cependant, de nombreux travaux en psychologie cognitive ont montré que les connaissances tacites sont difficilement accessibles à la conscience et à exprimer verbalement (Chi, Glaser et Farr, 1988; Ericsson et Charness, 1994; Glaser, 1986; Schmidt et Boshuizen, 1993; Sternberg, 1997). Ces connaissances sont constituées de structures internes fortement organisées et « encapsulées » prenant la forme de schémas mentaux relatifs aux objets, actions, conditions et règles qui guident l'action des experts de manière plus ou moins consciente.

C'est dans l'objectif de favoriser, au cours des interactions verbales entre professeurs expérimentés et de la relève, l'explicitation de connaissances tacites mobilisées dans la pratique des premiers, mais également des connaissances ayant été explicitées dans le milieu de travail (décrites sous une forme tangible dans toutes sortes de documents) mais dont l'existence est encore inconnue ou dont les modalités d'application apparaissent encore floues chez la relève, nous proposons une stratégie de mentorat de groupe instrumentée d'un « outil cognitif » (Jonassen, 1995; Kommers, Jonassen et Mayes, 1992) servant d'outil de médiation aux interactions verbales. Cet outil cognitif est celui d'un logiciel utilisant une technique particulière de construction d'une « carte de connaissances » appelée « modélisation par objets typés » (MOT) (Paquette, 2002).

La technique de modélisation par objets typés (MOT)

La modélisation par objets typés consiste à représenter les connaissances d'un domaine ciblé sous la forme d'un réseau graphique de connaissances. Chaque connaissance est spécifiée par une étiquette textuelle concise, entourée d'une forme graphique permettant de spécifier son « type ». Quatre types de connaissances sont ainsi distingués: l'ovale pour les *connaissances* procédurales, le rectangle pour les *connaissances conceptuelles*, l'hexagone pour les *connaissances stratégiques ou conditionnelles* appelées « principes » dans MOT (propositions de type « si, alors », règles, théories, lois, etc.) et le rectangle au pourtour pointillé pour les *connaissances factuelles* (définies comme des instances des autres types de connaissances). Dans la version la plus récente du langage de MOT, une connaissance de type « *acteur* » a été ajoutée. Ces « objets typés » de connaissance sont reliés entre eux au moyen de traits fléchés indiquant la direction des liens et traversés par une lettre spécifiant leur « type ». MOT propose un ensemble restreint de six types de liens génériques, soit les liens de *composition* (C), de *spécialisation* (S), de *précédence* (P), de *régulation* (R), d'*instanciation* (I) et finalement le lien *intrant/produit* (I/P). En outre, la technique inclut une « grammaire » qui définit les types de liens pouvant ou non être tracés entre les différents types de connaissances, selon des règles logiques. Par exemple, un lien de *spécialisation* (A est une sorte de B) ne peut être établi qu'entre deux connaissances de même type. Dans le logiciel MOT, chaque connaissance peut être déployée dans un « sous-modèle », ce qui permet de créer un modèle en plusieurs couches plutôt que sur un seul plan. En outre, divers types de fichiers et des URL peuvent être attachés à chaque nœud et ainsi être accessibles ensuite par simple clic. On peut aussi lier des « commentaires » (texte sans pourtour) aux nœuds et liens.

Plus contraignant que le langage de représentation utilisé dans la technique du *concept mapping* (Novak et Gowin, 1984), le langage MOT offre toutefois un « guidage représentationnel » (Suthers, 2003) qui, de notre point de vue, s'avère particulièrement utile pour supporter les efforts d'explicitation des structures de connaissances mobilisées dans la pratique professionnelle. Le fait de représenter les actions en tant que connaissances (procédurales) dans la représentation graphique, au lieu de les représenter en tant que liens étiquetés par des verbes d'action comme dans les autres techniques, invite à se questionner sur les différents types de connaissances qui peuvent être reliées à ces actions, et ainsi à les distinguer et à les relier entre elles. Un modèle générique de représentation d'une structure de connaissances de type procédural peut être ainsi dégagé

[153] Le terme « partage » serait plus congruent avec une approche socioculturelle du développement de l'expertise, puisque le concept de « transfert d'expertise » évoque la métaphore du transvasement. Nous l'utilisons ici pour cette unique raison.

(voir figure 1). Cette structure sert de « médiateur » des interactions verbales autour de la pratique professionnelle.[154]

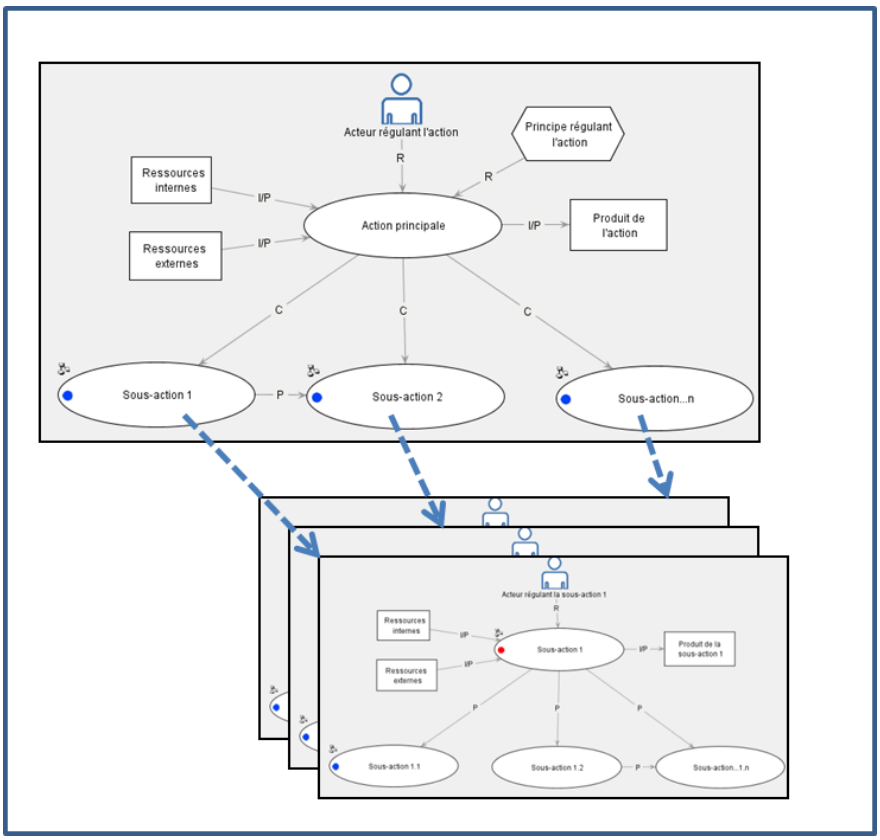


Figure 1. Modèle générique d'une structure d'action

Méthodologie

Pour ce projet pilote réalisé à petite échelle du mois de juin 2010 au mois de septembre 2011, une méthodologie de recherche-action a été adoptée. Quatre professeurs œuvrant dans une même unité au sein d'une université québécoise à distance (TÉLUQ), deux de la relève (l'un étant en poste depuis 3 mois et l'autre 1 an) et deux professeurs d'expérience (13 ans et 30 ans à la TÉLUQ) ont accepté de participer sur une base volontaire à ce projet. L'un des professeurs d'expérience était la première auteure, qui a agi dans ce groupe à la fois en tant que participante active et chercheuse principale du projet.

Les étapes principales du projet ont été les suivantes :

1) Afin de cerner le profil de départ des participants, ainsi que leurs attentes et appréhensions à l'égard du projet, une entrevue individuelle semi-structurée d'environ une heure réalisée en présence ou au téléphone (deux des professeurs travaillant à Montréal et deux à Québec) et enregistrée en audio a été réalisée par la deuxième auteure.

2) Le groupe s'est ensuite rencontré à dix reprises, à une régularité variable de manière à tenir compte des disponibilités de chacun. Le rythme a été d'une fois à deux fois par mois. La durée moyenne des rencontres a été

[154] Pour plus de développement sur la technique MOT en tant qu'outil de médiation cognitive et socio-cognitive (Basque, 2012; Basque et Pudelko, 2009, 2010; Pudelko, 2006).

de 2 heures 15 minutes. Au total, les participants se sont rencontrés pendant 23 heures 13 minutes, incluant le temps consacré à la fin de chacune des rencontres à un court *débriefing* d'une durée moyenne de 11 minutes chacun. Toutes les séances ont été enregistrées en audio. Les rencontres avaient lieu dans des salles de vidéoconférence équipées d'un matériel permettant à ces derniers de se parler, de se voir sur un écran de télévision grand format ainsi que de visualiser la carte de connaissances élaborée conjointement et projetée sur un écran au moyen d'un canon numérique[155]. La première auteure a animé les séances de co-modélisation, alors que la deuxième a manipulé le logiciel de modélisation[156]. Les participants pouvaient intervenir à tout moment pour proposer de modifier un aspect ou l'autre de la représentation graphique en cours d'élaboration.

Après chaque rencontre, la première auteure procédait à l'écoute du fichier sonore et effectuait une révision du modèle afin de s'assurer que la technique de modélisation était appliquée de manière consistante et que certains propos importants des participants n'avaient pas été échappés en cours de séance. Au début de chaque rencontre, celle-ci avisait les participants des modifications qu'elle avait faites et ciblait, au besoin, des points à éclaircir. Les participants pouvaient également consulter à tout moment les versions du modèle résultant de chaque rencontre, celles-ci étant déposées dans un espace numérique partagé et réservé au projet.

4) Environ deux mois après la fin des rencontres, chaque participant a été interviewé selon les mêmes modalités que lors des entrevues pré-expérimentation afin de recueillir leur opinion sur l'expérience vécue et les bénéfices qu'ils pensaient en avoir tirés et leur perception des usages pouvant être faits du modèle produit et des conditions de réussite d'un tel projet.

5) Une révision finale du modèle a été faite par la première auteure en collaboration avec un expert de la technique MOT n'ayant pas participé au projet. Ce modèle final a été soumis aux participants pour validation finale, qui était encore en cours au moment d'écrire ces lignes.

Quelques résultats préliminaires

Nous nous limitons ici à présenter quelques données relatives au modèle de connaissances développé, l'analyse des données qualitatives (verbatims des entrevues et des *débriefings)* étant en cours.

Dans son état actuel (i.e. avant validation finale par les participants), le modèle compte 635 connaissances représentées dans des nœuds. Au premier niveau du modèle, les participants ont décomposé le processus de conception d'un cours[157] en dix sous-processus, qui sont déployés dans des sous-modèles (par exemple, le processus « Préparer un dossier de présentation ou de révision d'un cours », « Concevoir ou adapter des matériels pour le cours », « Faire le monitoring du cours en cours de diffusion, etc.). À ce même niveau, a été identifié également l'acteur « professeur responsable du cours » en tant qu'acteur principal régissant (lien R) l'ensemble de la procédure principale, lié par un lien S à une connaissance de type « acteur » intitulée « Acteurs intervenants dans le processus », elle-même décomposée dans un sous-modèle représentant la taxonomie de l'ensemble de ces acteurs. On retrouve également à ce niveau les principaux intrants et produits de chacune des sous-procédures. C'est au niveau des sous-modèles que les connaissances stratégiques, que l'on peut considérer comme étant au cœur de l'expertise, ont été explicitées. Celles-ci s'avèrent nettement plus nombreuses que les autres types de connaissances, comme on peut le voir au tableau 1. Ainsi, plus de 300 principes ont été discutés et formulés sur la base d'un consensus établi pour chacun.

Tableau 1. Nombre de connaissances de chaque type représentées dans le modèle

[155] Deux de ces rencontre ont eu lieu dans une salle équipée d'un mur de téléprésence. Il s'agit d'une forme particulière de vidéoconférence qui offre une visualisation des interlocuteurs dans leur taille réelle. Un « mur d'écrans » est utilisé afin de donner l'impression que les personnes se trouvent autour d'une table.

[156] Il s'agissait de la version la plus récente du logiciel, appelée G-MOT, pouvant être téléchargée sur le site du Centre de recherche LICEF : www.licef.ca

[157] En cours de route, le processus principal a été renommé « Faire l'ingénierie pédagogique d'un cours » puisque tout le cycle de vie du cours a été abordé au cours des séances.

Type de connaissances	Nombre
Connaissances stratégiques	325
Connaissances procédurales	131
Connaissances conceptuelles	129
Connaissances factuelles	20
Acteurs	30
TOTAL	**635**

Les professeurs ont reconnu que les dix rencontres n'avait pas permis de « tout expliciter », mais tous ont utilisé des termes positifs pendant les *debriefings* et lors de l'entrevue finale pour décrire leur expérience. L'un des novices a signifié sa satisfaction ainsi : « *ça a répondu à mes attentes dans le sens qu'on a modélisé et on a mené ça jusqu'au bout. Les discussions étaient très intéressantes. C'est quelque chose qui m'a aidé. C'était important de pouvoir échanger avec les personnes plus expérimentées, et avec X* [l'autre novice] *aussi* ». L'un des professeurs expérimentés a souligné que, pour lui, cette expérience était « *comme une activité de développement professionnel importante, même en fin de carrière* ».

Par ailleurs, cet exercice a amené les professeurs à soulever une série de questions et problématiques liés à l'exercice de leur tâche d'enseignement qu'ils ont choisi de représenter dans le modèle sous la forme de « commentaires » rattachés aux types de connaissances concernées. Plus d'une soixantaine de commentaires ont ainsi été explicités, dans l'intention de les discuter ultérieurement, soit entre professeurs, soit avec divers autres acteurs et instances de l'université.

En conclusion, les quelques données examinées à ce jour permettent de penser que la stratégie expérimentée pourrait être utilisée pour soutenir à la fois les efforts d'intégration de la relève professorale que ceux d'amélioration des processus organisationnels et des pratiques professorales. Le modèle développé peut être partagé avec l'ensemble de la communauté élargie des professeurs, tout comme il peut servir de point de départ, pour l'ensemble de l'université, d'une démarche plus formelle de « gestion de connaissances » (Basque *et al*., 2008).

Bibliographie

AUCC. (2007). *Tendances dans le milieu universitaire - Volume 2: Corps professoral*. Ottawa, Canada: Association des universités et des collèges du Canada (AUCC).

Baily, C. (2009). Reverse intergenerational learning: A missed opportunity? *AI & Society*, *23*, 111-115.

Basque, J. (2012). Apprendre en construisant des cartes de connaissances à l'aide d'un outil logiciel: oui, mais selon quelle technique? Dans *Actes du XIIIe colloque pédagogique annuel de l'Alliance française de São Paulo: Apprendre et enseigner au XXIe siècle - Changement de paradigme dans la relation enseignant-apprenant-savoir*. São Paulo, Brésil: Alliance française de São Paulo.

Basque, J., Paquette, G., Pudelko, B., Léonard, M. (2008). Collaborative Knowledge Modeling with a Graphical Knowledge Representation Tool: A Strategy to Support the Transfer of Expertise in Organizations. Dans A. L. P. Okada, S. J. Buckingham Shum & T. Sherborne (Eds.), *Knowledge Cartography. Mapping Techniques and Software Tools* (pp.357-382). London: Springer-Verlag.

Basque, J., & Pudelko, B. (2009). Intersubjective Meaning-Making in Dyads Using Object-Typed Concept Mapping Dans P. L. Torres & R. C. V. Marriott (Eds.), *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping* (pp. 180-206). Hershey, PA: IGI Global.

Basque, J., & Pudelko, B. (2010). Modeling for learning. Dans G. Paquette (dir.), *Visual Knowledge and Competency Modeling - From Informal Learning Models to Semantic Web Ontologies* (pp. 325-343). Hershey, PA: IGI Global.

Bernatchez, P.-A., Cartier, S. C., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oeuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 26*(1), en ligne.

Bertrand, D. (2004). *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)*. Québec, Canada: Conseil supérieur de l'éducation.

Bertrand, D., & Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des sciences de l'éducation, 29*(2), p. 353-374.

Cawyer, C. S., Simonds, C., & Davis, S. (2002). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 15*(2), 225 - 242.

Chi, M. T. H., Glaser, R., & Farr, M. J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Conseil supérieur de l'éducation. (2003). *Renouveler le corps professoral à l'université: des défis importants à mieux cerner - Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2002-2003*. Québec, Canada: Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Québec, Canada: Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development, 28*(2), 125-136.

de Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior, 64*(2), 263-283.

Diaz, V., Garrett, P. B., Kinley, E. R., Moore, J. F., Schwartz, C. M., & Kohrman, P. (2009). Faculty Development for the 21st Century. *EDUCAUSE Review, 44*(3), 46-55.

Dyke, N. (2006). *Le renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec: Profil et experience d'insertion des recrues*. Montréal, Canada: Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU).

Dyke, N. (2007). Devenir professeur d'université au Québec: oui, mais à quel prix? Récupéré le 30 mars 2010 sur le site de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université : http://fqppu.org

Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist, 49*(3), 725-747.

Feldman, M. D., Arean, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M., & O'Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: results from a survey of faculty mentees at a large health sciences university. *Medical Education Online, 15*.

Foote, K. E., & Solem, M. N. (2009). Toward better mentoring for early career faculty: results of a study of US geographers. *International journal for academic development, 14*(1), 47-58.

Glaser, R. (1986). On the nature of expertise. Dans H. Hagendorf (dir.), *Human Memory and Cognitive Capabilitis: Mechanisms and Performances* (pp. 915-928). North Holland: Elsevier Science.

Hargreaves, E. (2010). Knowledge Construction and Personal Relationship: Insights About a UK University Mentoring and Coaching Service. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 18*(2), 107-120.

Jonassen, D. H. (1995). Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology. *Journal of Computing in Higher Education, 6*(2), 40-73.

Knippelmeyer, S. A., & Torraco, R. J. (2007). *Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education*. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, IN, Feb 28-Mar 4, 2007).

Kommers, P. A. M., Jonassen, D. H., & Mayes, J. T. (Dir.). (1992). *Cognitive tools for learning*. Berlin: Springer-Verlag.

Langevin, L. (Dir.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Leh, A. S. C. (2005). Lessons learned from service learning and reverse mentoring in faculty development: a case study in technology training. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(1), 25-31.

McCormack, C., & West, D. (2006). Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: a case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 14*(4), 409 - 431.

Moss, J., Teshima, J., & Leszcz, M. (2008). Peer Group Mentoring of Junior Faculty. *Academic Psychiatry, 32*(3), 230-235.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

Pololi, L. H., Knight, S. M., Dennis, K., & Frankel, R. M. (2002). Helping Medical School Faculty Realize Their Dreams: An Innovative, Collaborative Mentoring Program. *Academic Medicine, 77*(5), 377-384.

Pudelko, B. (2006). *Étude microgénétique des médiations épistémiques d'un outil informatisé de représentation graphique des connaissances au cours d'une activité de compréhension de texte : Propositions pour une approche instrumentale étendue des médiations des outils cognitifs dans l'apprentissage.* Thèse de doctorat, Université Paris 8.

Schmidt, H. G., & Boshuizen, H. P. A. (1993). On Acquiring Expertise in Medecine. *Educational Psychology Review, 5*(3), 205-221.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionnals think in action. New York: Basic Books.

Sternberg, R. (1997). Cognitive conceptions of expertise. Dans R. R. Hoffman (dir.), *Expertise in Context. Human and Machine* (pp. 149-162). Menlo Park, CA/Cambridge, MA: AAAI Press/MIT Press.

Suthers, D. (2003). Representational guidance for collaborative inquiry. Dans J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds.), *Arguing to Learn* (pp. 27-46). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.

Wasburn, M. H. (2007). Mentoring women faculty: an instrumental case study of strategic collaboration. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 15*(1), 57 - 72.

Zellers, D. F., Howard, V. M., & Barcic, M. A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel. *Review of Educational Research, 78*(3), 552-588.

Communication

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

Approche éducative en orientation, professionnalisation, pédagogie universitaire

Le « Projet Personnel et Professionnel » au sein des Instituts universitaires de technologie français : bilan et perspectives six ans après leur mise en place

Tralongo, Stéphanie, Université Lumière Lyon 2 (France); Le Hung, Maud, Université Paul Sabatier Toulouse 3 (France)

Résumé

L'intégration de la France au Processus de Bologne, et sa souscription aux objectifs de la Communauté Européenne de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde […][158] », a conduit le système universitaire français à de profondes rapides transformations entre 1998 et 2007[159]. Parmi celles-ci figure l'adjonction dans ses missions principales d'une mission « d'orientation et l'insertion professionnelle[160] ». Cette préoccupation a eu pour conséquences selon les cas à mettre en lumière, à légitimer, à repenser, ou à impulser toute une série de pratiques sur ces thématiques. Nous souhaitons nous centrer dans cette communication sur ce qui a été mis en place sous le terme de « Projet Personnel et Professionnel » au sein des Instituts Universitaires de Technologie. Créés au milieu des années soixante dans l'objectif de formation de « cadres intermédiaires [161]», ces instituts diplôment environ 40 000 étudiants par an et sont très sensibilisés aux problématiques de professionnalisation et d'insertion professionnelle : un stage est obligatoire pendant la durée de la formation (qui est de quatre semestres et de 1620 ou 1800 heures), des enseignements sont assurés en partie par des intervenants du monde économique, des séquences de travaux

[158] Bertoncini, Y. Wisnia-Weil, V. (2007).
[159] Décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux.
[160] Loi n°2007-1199 du 10 août 2007.
[161] Livre blanc sur le système IUT après 40 ans d'existence : Histoire, Bilan et Perspectives.

pratiques en atelier et des projets tutorés sont organisés, ainsi que des séances de « Projet Personnel et Professionnel » depuis 2005. Six ans après cette mise en place, l'heure est aux premiers bilans, réalisés notamment au moyen d'un ouvrage collectif[162] (paru en février 2012), à partir duquel nous souhaitons évoquer les origines théoriques (l'approche éducative en orientation), les principales problématiques et pratiques actuellement recensées.

Mots-clés : Approche éducative en orientation, professionnalisation, pédagogie universitaire

Introduction

Au milieu des années 1990, des dispositifs ayant pour thématiques l'orientation, l'insertion professionnelle et la professionnalisation sont proposés aux étudiants des universités sous forme de séquences pédagogiques. Ces dispositifs, souvent marginaux, vont connaître un essor important à partir des années 2000, essor qui s'explique par l'intégration de la France au Processus de Bologne, et sa souscription aux objectifs de la Communauté Européenne de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde […][163] ». Cette ambition politique a conduit le système universitaire français à de profondes et rapides transformations entre 1998 et 2007[164]. Parmi celles-ci figure l'adjonction dans ses missions principales d'une mission « d'orientation et l'insertion professionnelle[165] ».

Ainsi en 2005, l'arrêté du 03 août[166] qui définit et organise le DUT[167] instaure officiellement le « Projet Personnel et Professionnel » dans le cursus de formation. Il est décrit comme « un dispositif d'accueil, de tutorat, d'accompagnement et de soutien à l'orientation de chaque étudiant afin de favoriser la réussite de son projet personnel et professionnel »[168]. C'est peu dire que de constater un triple mouvement de publicisation, d'institutionnalisation et de politisation au cours du temps de ce genre de dispositif. Néanmoins, si les termes de « Projet Personnel et Professionnel » sont familiers à un nombre croissant d'acteurs cela ne signifie ni qu'une définition claire et partagée existe ni que tous s'accordent à propos des attentes, des fondements théoriques ou des formes pédagogiques.

Le projet de rédiger un état des lieux collectif[169] est ainsi né du souhait de rendre lisible et de clarifier ce en quoi consiste le « Projet Personnel et Professionnel » au sein des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) ainsi que de questionner ce qu'il produit tout à la fois sur les étudiants, les animateurs, et les institutions les mettant en place. Nous souhaitons nous appuyer sur ce rapport collectif pour évoquer dans cette communication, à l'issue d'une présentation des cadres théoriques, et du contexte, les principales problématiques et les résultats saillants mis en évidence par l'étude.

1. Cadres théoriques et méthodologie

[162] Lê Hung, M. Tralongo, S. (2012).
[163] Bertoncini Y. Vanessa Wisnia-Weil, V. (2007).
[164] Décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux.
[165] Loi n°2007-1199 du 10 août 2007.
[166] http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENS0501754A.htm.
[167] Diplôme Universitaire de Technologie.
[168] http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENS0501754A.htm.
[169] Lê Hung, M. Tralongo, S. (2012). Ont participé à cet ouvrage : Sonia Anton, Maryse Bernard, Jean Biarnès, Jean-Robert Delahaye, Nathalie Durousseau, Philippe Lavallée, Stéphanie Le Bars, Stéphanie Mailles-Viard Metz, Jean-Pierre Mathe, Aude Pétignier, Liliane Sochacki.

La volonté de produire un état des lieux sur un dispositif pédagogique spécifique a dès l'origine du projet été pensée dans une dimension collective, qui constitue un mode de travail rendu possible par l'existence d'un réseau des IUT en France. L'idée était de s'appuyer sur les contributions de praticiens et de chercheurs s'intéressant au « Projet Personnel et Professionnel », ce qui d'emblée posait une multiplicité des cadres théoriques, des terrains, et des pratiques. Ont ainsi participé à cet ouvrage treize auteurs issus de six IUT, présentant des savoirs de différentes natures portant sur une série d'actes de recherches (en psychologie et ergonomie cognitives, en sociologie), d'audits, de présentations de séquences pédagogiques, et de points méthodologiques.

2. Les Instituts Universitaires de Technologie comme terrain privilégié d'expérimentation et d'observation

Créé au milieu des années soixante dans l'objectif de formation de « cadres intermédiaires [170]», ces instituts préparent à deux diplômes : le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) et la Licence Professionnelle[171]. Pour le seul DUT, les Instituts accueillent plus de 80 000 étudiants qui doivent être titulaires d'un baccalauréat (ou d'un équivalent), et diplôment environ 40 000 étudiants par an. La formation dure quatre semestres pour le DUT et donne droit à l'obtention de 120 crédits ECTS[172]. Au sein de l'espace éducatif français, le DUT arrive en début de formation universitaire, et conduit pour l'étudiant soit à une insertion immédiate dans le monde du travail, soit à une poursuite d'études. Actuellement, 115 établissements en France préparent à des DUT, pour lesquels il existe 25 spécialités différentes (16 relevant du secteur industriel ; 9 du secteur des services). En tout, on ne dénombre pas moins de 650 départements (autrement dit diplômes, répartis dans ces 115 IUT). Au niveau de leur organisation, ces Instituts sont une composante de l'université. Au niveau de leurs modalités pédagogiques, il est à souligner les points suivants :

- les DUT sélectionnent à l'entrée leur public ;
- les durées totales de formation sont de 1620 heures pour les DUT tertiaires et de 1800 pour les DUT secondaires ;
- chaque DUT a un Programme Pédagogique National, fixé par décret après un travail collectif en plusieurs phases ;
- L'organisation des enseignements est partagée entre Cours Magistraux (en promotion complète et en amphithéâtre), Travaux Dirigés (en groupes de 28 étudiants), et Travaux Pratiques (en groupe de 13 étudiants), pour un volume horaire hebdomadaire de 30 à 35h ;
- La présence des étudiants font l'objet d'un contrôle ;
- La formation est validée par contrôle continu auprès des étudiants.

Les IUT, très sensibilisés aux problématiques de professionnalisation et d'insertion professionnelle proposaient avant 2005 trois éléments pédagogiques :

- un stage en entreprise, qui est obligatoire pendant la durée de la formation ;
- des enseignements qui doivent être assurés en partie par des intervenants du monde économique ;
- des projets tutorés, qui doivent être organisés lors de la formation.

Depuis la réforme des Programmes Pédagogiques Nationaux de 2005, se sont ajoutées des séances de « Projet Personnel et Professionnel », objet de cette communication.

[170] Livre blanc sur le système IUT après 40 ans d'existence : Histoire, Bilan et perspectives.
[171] Qui ne sera pas davantage présentée ici car l'ouvrage collectif s'est davantage centré sur le « Projet Personnel et Professionnel » en DUT.
[172] European Credit Transfer System.

3. Les problématiques abordées

L'ouvrage collectif se scinde en trois parties qui abordent chacune un des aspects les plus questionnés concernant la mise en place du « Projet Personnel et Professionnel » en IUT. Nous les présentons brièvement ci-après.

3.1. Des origines du « Projet Personnel et Professionnel » à ses déclinaisons en IUT

Actuellement en France, peu de textes de référence permettent de retracer les origines théoriques, l'histoire de la création et du déploiement dans l'enseignement supérieur du « Projet Personnel et Professionnel ». Les raisons pour lesquelles il y a eu institutionnalisation, publicisation, mais également politisation et diversification des attentes envers ce dispositif sont pourtant importantes à relater, car elles rendent compte des formes pédagogiques qu'il a pu prendre. A un moment de réécriture des Programmes Pédagogiques Nationaux de DUT (entre 2011 et 2013) et plus généralement lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre une démarche analytique et évaluative, une explicitation des différents éléments constitutifs de cet héritage devrait éclairer les futurs choix pédagogiques. C'est également un préalable nécessaire à la question de savoir s'il doit y avoir différenciation de ce dispositif selon la spécialité de la formation : autrement dit, les dispositifs professionnalisants doivent-ils ou non différer selon la formation qui les propose ?

3.2 Démarches pédagogiques et outils numériques

L'institutionnalisation a eu pour conséquence d'accroître le nombre d'acteurs concernés, mobilisés, intéressés, ayant eu à animer des séances de « Projet Personnel et Professionnel ». Peu à peu, des pratiques, des habitudes pédagogiques, des questionnements ont émergé suite à la mise en place de séquences. Il apparaissait important de s'intéresser concrètement à ce qui a été fait, et ainsi de recueillir les retours d'expériences des uns et des autres.

Le « Projet Personnel et Professionnel » se décline en séquences pédagogiques et soulève la question de la mobilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Les expérimentations menées dans différents départements d'IUT illustrent la grande diversité des outils mobilisables et des effets produits chez les étudiants (développement de la créativité, de la réflexivité, de l'autonomie …).

3.3 Evaluation et appropriations estudiantines

Une dimension fondamentale encore timidement abordée concerne les thématiques de l'évaluation et des effets sur les étudiants des dispositifs mis en place. L'évaluation est à prendre dans son double sens de production de notes participant de l'obtention du DUT, et d'évaluation des dispositifs par les étudiants, les animateurs, les responsables pédagogiques des diplômes.

La question des réceptions de ces dispositifs par les étudiants est posée. Abordée par la recherche en sociologie, elle interroge les compétences et savoir-faire induits et à produire chez les étudiants. Elle invite à déconstruire ce qui paraît aller de soi et relever de l'évidence, à savoir la capacité chez tout un chacun à comprendre et à mettre en œuvre la démarche de projet attendue.

4. Principaux résultats

L'un des enjeux majeurs de cet état des lieux et des pratiques était de pouvoir répondre à la question suivante : en quoi consiste actuellement le « Projet Personnel et professionnel en IUT » ? La réponse la plus pragmatique que l'on puisse donner est de considérer qu'il constitue un dispositif pédagogique, se déployant sur cinq niveaux interdépendants.

1. Il s'agit d'un module inscrit dans les Programmes Pédagogiques Nationaux de DUT qui renvoie à des objectifs et attentes précis. Ceux-ci concernent la mise en place de la réforme de l'enseignement supérieur dans le cadre du processus de Bologne. L'individualisation des parcours de formation, la formation tout au long de la vie, l'orientation et l'insertion professionnelle en sont les éléments incontournables. La création du « Projet Personnel et Professionnel » en IUT résulte d'un ensemble de champs de forces ayant convergé, mêlant actions militantes de praticiens de l'orientation et importance grandissante pour l'enseignement supérieur des thématiques de l'orientation, de la professionnalisation et de l'insertion professionnelle, s'appuyant sur l'approche éducative en orientation[173].

2. Il est constitué de séquences pédagogiques. Celles-ci ont été produites à partir de théories et de pratiques issues de champs professionnels distincts que sont l'orientation, l'insertion et la reconversion professionnelle. Ces théories et pratiques ont été à l'origine de l'élaboration de démarches spécifiques (fondées sur un processus, sur l'approche expérientielle…), d'exercices, d'outils pédagogiques et de formes d'évaluation. Le texte liminaire qui a permis la rédaction des parties concernant le « Projet Personnel et Professionnel » dans les Programmes Pédagogiques Nationaux de DUT insiste sur quatre points qui figurent ensuite dans ces programmes selon des combinaisons diverses :

- La nature du « Projet Personnel et Professionnel » est décrite. Les dimensions personnelles et professionnelles sont affirmées ; cela constitue une démarche qui doit mobiliser l'étudiant tout au long de son parcours.
- Les objectifs sont énoncés : l'étudiant doit être capable de formaliser un projet de formation ; il doit se faire une idée réaliste des métiers (il doit apprendre à maîtriser l'information) ; il doit construire son projet en partant de son expérience.

[173] Pelletier, D. Bujold R. (1984).

- L'organisation du dispositif est évoquée : il est transdisciplinaire ; il concerne l'ensemble de l'équipe pédagogique ; il ne doit être ni optionnel ni isolé du reste de la formation ; il peut s'imbriquer avec des activités proches, et/ou déjà existantes (en matière notamment de professionnalisation).

- L'attitude attendue pour les étudiants est également présentée : elle renvoie à une implication et un engagement.

Ces séquences pédagogiques sont également pensées dans leurs articulations avec d'autres disciplines, en lien avec la visée professionnalisante des formations tels les modules d'expression-communication, les projets tutorés, les stages voire l'alternance. Elles peuvent être imaginées d'une façon cumulative d'un semestre à l'autre car elles relèvent d'un processus. Elles illustrent le mode de fonctionnement collectif et collaboratif du dispositif. En effet, ce mode de fonctionnement a été mis en évidence au sein des collectifs qui ont œuvré pour que le « Projet Personnel et Professionnel » apparaisse dans les Programmes Pédagogiques Nationaux ; au niveau des équipes lors de la conception des séquences pédagogiques, des outils et de la mise en œuvre ; au niveau des étudiants dans la co-construction de savoirs et de compétences attendues. Les séquences pédagogiques décrites dans les chapitres investissent les dimensions « professionnelles », « personnelles », abordent la thématique de l'approche par les compétences, de l'acquisition de techniques d'insertion professionnelle, mobilisent les TICE[174], et questionnent l'évaluation des productions des étudiants. Ont été plus spécifiquement évoqués dans l'état des lieux les e-portfolios ; les cartographies mentales ; les réseaux sociaux. Leur mise en place interpelle à plus d'un titre : elle nécessite une maîtrise technique ; de pouvoir choisir avec discernement tel ou tel outil (car chacun est assorti de certaines possibilités et font prévaloir ou induisent certaines démarches) ; de mobiliser une équipe pédagogique ; enfin de se donner les moyens de mesurer les effets possibles de leur insertion dans les séquences pédagogiques. Ces expérimentations permettent également d'introduire la notion d'éducation à l'identité numérique, dont la pertinence déborde largement le cadre du « Projet Personnel et Professionnel ».

On soulignera que la dimension « personnelle » doit continuer d'être creusée, afin de se voir dotée d'un contenu qui corresponde au cadre pédagogique universitaire dans lequel elle se déploie. Il en va de même pour la question de l'évaluation des étudiants, dont on voit bien qu'elle continue d'interroger étudiants comme enseignants.

3. Des intervenants aux profils diversifiés (enseignants relevant de diverses spécialités, intervenants issus des mondes professionnels, anciens diplômés, …) ont en charge l'animation de ce module. Cette pluralité fait que le « Projet Personnel et Professionnel » est considérée comme un module différent qui doit pourtant être lié aux autres modules. On peut aussi penser que cette diversité permet de démultiplier les approches pour un public hétérogène et souvent recrutés dans cet objectif. La posture de l'enseignant-accompagnateur et des compétences et savoir-faire spécifiques qu'elle présuppose, par rapport à celles de l'enseignant, plusieurs fois évoqués dans cet ouvrage, soulève une problématique plus large consistant à se demander s'il s'agit d'un nouvel ensemble de savoir-faire professionnels à acquérir pour tout enseignant. L'évocation même du terme d'accompagnement est à relever : il correspond à une pratique qui s'est fortement développée dans les champs de l'insertion professionnelle, de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et de l'intervention sociale[175]. Que ce terme fasse également sens auprès d'enseignants dans le cadre du « Projet Personnel et Professionnel » illustre le fait que des savoirs, des pratiques et des problématiques ont circulé d'un univers professionnel à l'autre. Et qu'il

[174] Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

[175] « L'accompagnement permet de concilier proximité et distance, de considérer l'autre comme son égal tout en lui indiquant le chemin à prendre, de respecter son projet tout en le guidant vers plus de réalisme. ». Astier, I. (2008). (p. 65).

convient de déterminer collectivement la manière dont le champ éducatif peut s'en emparer, jusqu'où et de quelles manières. La formation de formateurs trouve également ici toute sa place et sa pertinence.

4. L'introduction de ce dispositif pédagogique interpelle l'organisation des formations. Il est vecteur d'innovation pédagogique. Néanmoins, des questions de coordination, de pilotage des enseignants et des séquences pédagogiques au niveau du département et/ou de l'IUT se posent. Les travaux présentés dans cet ouvrage mettent en évidence l'importance du rôle de la direction (d'un département, d'un IUT) pour la mise en place de ce dispositif. Ils démontrent que l'introduction de ce dispositif invite à repenser la pédagogie et l'orchestration au sein d'une même formation, voire au sein d'un IUT, des différents dispositifs, actions pédagogiques tournés vers la professionnalisation des étudiants. L'évolution de ce dispositif par son ouverture à de nouvelles théories, pratiques, outils est un des points forts soulevés par les auteurs. Au fond, ce sont les définitions des notions de professionnalisation, de technologie, d'organisation efficiente des formations qui se trouvent interrogées. Les travaux sur l'approche orientante, qui ont constitué les suites de l'approche éducative en orientation peuvent fournir des pistes de réflexion[176].

5. Le Projet Personnel et Professionnel a pour objectif de produire chez l'étudiant certaines compétences (à l'autonomie, à la réflexivité, à la résolution de problèmes d'orientation, à l'acquisition et à la gestion d'une démarche de projet…), dont une désignation plus fine et précise est à poursuivre. Participer à des séances de « Projet Personnel et Professionnel » produit de plus des effets sur les étudiants qui sont à repérer, mesurer, évaluer et questionner. L'évaluation des enseignements peut fournir des premiers éléments de réponse, en sachant que les questions des effets sur les étudiants et de l'évaluation des dispositifs par ces derniers doivent être distingués car elles ne renvoient pas aux mêmes objectifs, ni aux mêmes cadres théoriques et ne mobilisent pas les mêmes méthodologies.

Conclusion

Face à la diversité des problématiques soulevées, il apparaît important que se déploient des espaces d'échanges, réflexions et de recherches autour des pratiques. Aujourd'hui peu questionné, le « Projet Personnel et Professionnel » pourrait pourtant constituer un objet commun de recherche investi par des disciplines telles que la psychologie, les sciences de l'éducation, les sciences de gestion, la sociologie, etc., dans une mise en perspective avec les thématiques de la réussite et de l'échec universitaire, de l'accueil de publics diversifiés, de la professionnalisation, de l'insertion professionnelle, de la formation tout au long de la vie.

Des regards comparatifs et un travail concerté avec ce qui se fait tout au long du processus de formation (au lycée et dans l'enseignement supérieur), sont aussi importants à engager car ces dispositifs et pratiques s'adressent à des jeunes qui vont « passer » de l'un à l'autre au cours de leur scolarité et formation.

Enfin, soulignons que l'introduction du « Projet Personnel et Professionnel » en IUT interpelle plus généralement les finalités des systèmes éducatifs, et leurs rapports avec le monde économique dans un contexte international[177] de crise économique, de mondialisation, d'allongement des études, de transformations des usages et des rôles des diplômes[178]. Le citoyen européen qu'il s'agit à présent de former devra être autonome, adaptable, flexible, compétent, employable. Peut-on dire que le « Projet Personnel et Professionnel », dont l'ambition

[176] Pelletier, D. (2007). Quiesse, J.-M. Ferré, D. Ruffino A. (2007).
[177] Sur ce sujet voir les dossiers de l'INRP (IFE), notamment les dossiers n°25 consacré aux politiques d'orientation scolaire et professionnelle et le n°47 intitulé « La relation école-emploi bousculée par l'orientation » : Endrizzi, L. (2009).
[178] Qui deviennent une injonction et une norme sociale. Voir M. Millet, G. Moreau (2011)).

initiale était « d'outiller les étudiants en leur fournissant des méthodes, réflexes, principes qu'ils pourront réinvestir tout au long de leur carrière, en particulier lors des phases de transition »[179] participe, contribue, voire réussit à former des étudiants conformes à cette vision politique du citoyen européen ? Le fait-il ? Ne fait-il (ou ne doit-il faire) que cela ?

Bibliographie

Astier, I. (2008). « Ecriture de soi, une injonction réflexive. L'exemple de la Validation des acquis de l'expérience ». *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n°2.

Bertoncini, Y. Vanessa Wisnia-Weil, V. (2007). « La Stratégie de lisbonne. Une voie européenne dans la mondialisation », Fondation Robert Schuman, Centre d'analyse stratégique.

Décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux, http://www.legifrance.gouv.fr, site consulté le 21.09/2011

Endrizzi, L. (2009). « La relation école-emploi bousculée par l'orientation ». *Dossier d'actualité* n°47, Service de veille scientifique et technologique, inrp.

http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENS0501754A.htm

Lê Hung, M. Stéphanie Tralongo, S. (Eds.). (2012). Le Projet Personnel et Professionnel de l'étudiant : l'exemple des Instituts Universitaires de Technologie Assemblée des Directeurs d'IUT.

Livre blanc sur le système IUT après 40 ans d'existence : Histoire, Bilan et Perspectives, http://www.iut-fr.net/files/fck/File/documents/publications/livre_blanc_iut_2007.pdf, consulté le 15/09/2011

Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, http://www.legifrance.gouv.fr**, site consulté le 21/09/2011**

Millet, M., Moreau, G. (Eds.). (2011). *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.

Quiesse, J.-M., Ferré, D., Ruffino, A., (ed., 2007) *L'approche orientante, une nécessité*. Paris : éditions Qui plus est.

Pelletier, D., Dumora, B., (1984) « Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation », in D. Pelletier, R. Bujold, (ed.), *Pour une approche éducative en orientation*, Canada : Gaëtan Morin Editeur, Chicoutimi.

Pelletier, D., *(2004)., L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.

[179] *Note Synthétique sur le Projet Personnel et Professionnel*, (voir annexe du chapitre 2 : Lê Hung, M. Tralongo S. (2012).

Communication

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

induction, enseignant, débutant

Programme d'induction du nouveau personnel enseignant : préservice

De Stercke, Joachim, Université de Mons (Belgique); Temperman, Gaëtan, Université de Mons (Belgique); De Lievre, Bruno, Université de Mons (Belgique)

Résumé

Cet article propose d'analyser les résultats d'une enquête par questionnaires menée auprès 322 étudiants sur le point d'achever leur formation initiale d'enseignant en Belgique francophone. Ces futurs instituteurs maternels, primaires ou agrégés de l'enseignement secondaire inférieur formés en trois ans au sein de l'une des Hautes Ecoles de la province de Hainaut ont été invités à se prononcer sur leur intention de persister dans la profession, leur implication dans celle-ci ou encore sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Il ressort de cette enquête que les futurs enseignants du secondaire inférieur ont une intention de persister dans l'enseignement plus faible que leurs collègues du fondamental (maternel, primaire) et qu'ils se sentent moins efficaces que ces derniers. Toutefois, la majorité des étudiants interrogés à l'approche de l'obtention de leur diplôme apparaissent décidés à entrer dans l'enseignement, profession qui correspond aux attentes professionnelles d'environ 95% d'entre eux. Cette étude met également en évidence les liens existant entre diverses variables et l'intention de persister des sujets.

Méthodologie et échantillonnage

Le questionnaire d'enquête a été développé en coopération avec une vingtaine de formateurs en Sciences de l'éducation exerçant dans les institutions partenaires du PINPEH. L'instrument a été utilisé à l'occasion d'une passation unique pour chaque section concernée et sa fiabilité a été évaluée par consistance interne (*alpha de*

Cronbach de .94 pour la forme globale). Les items mesurant le Sentiment d'Efficacité Personnelle sont traduits et adaptés de la *Teacher Sense of Efficacy Scale* (Tschanen-Moran & Hoy, 2011).

Trois-cents vingt-deux étudiants ont participé à l'enquête. Le taux de réponse s'élève à 76%. L'échantillon se compose de 26.40% d'étudiants du bachelier instituteur préscolaire (n = 85), 37.90% du primaire (n = 122), et de 35.70% du régendat[180] (n = 115).

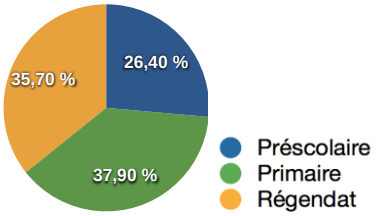


Figure 1 – Sections des Hautes Ecoles

Le déficit de personnel enseignant masculin dans les écoles (Ministère de la Communauté française/ETNIC, 2008) ne se réduira probablement pas avec l'entrée en fonction de la cohorte interrogée puisqu'elle ne compte que 33 hommes (10.30%). La moyenne d'âge des étudiants est de 21 ans et 10 mois (21.86) ; le plus jeune a 20 ans et le plus âgé a 40 ans.

Près d'un tiers (31.50%) des sujets déclarent que la formation d'enseignant en Haute Ecole n'était pas leur premier choix d'études, ce qui constitue une proportion relativement élevée. Le redoublement en cours de cursus concerne quant à lui un quart (24.50%) des répondants.

Analyse des résultats

— Intention de persister dans la profession

L'intention de persister dans la profession des sujets a été calculée sur base de la moyenne obtenue pour quatre items mesurant cette variable.

Tableau 1 – Intention de persister dans la profession (item par item)

	Moy	**E-T**
1. J'ai l'intention de chercher un poste dans l'enseignement après avoir terminé mes études.	8.74	2.64
2. J'ai l'intention de rester longtemps dans l'enseignement.	8.54	2.05
3. Lorsque je m'imagine dans 10 ans, je me vois bien en tant qu'enseignant.	8.60	2.07
4. Même si je trouve un poste une fois diplômé, j'envisage de quitter rapidement l'enseignement. ***ITEM A CONSIDERER DANS SA FORME INVERSE***	8.58	2.27

La moyenne globale calculée pour cette échelle d'intention de persister dans la profession se monte à 8.61 sur 10 (Ecart-type = 1.84). Ce résultat semble indiquer que la majorité des étudiants des Hautes Ecoles interrogés ont la volonté de s'insérer professionnellement dans l'enseignement une fois leur diplôme obtenu. Il est renforcé par le fait que la moitié des sujets s'est positionnée au-delà de 9.37 sur 10 pour cette échelle (médiane), et que son mode est de 10. Ramenés sur une échelle en quatre niveau, les résultats obtenus se répartissent majoritairement dans les catégories positives, avec 94.70% d'étudiants affirmatifs quant à leur intention de persister dans la profession.

[180] Les porteurs du titre de régent sont également appelés Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI) en Belgique francophone.

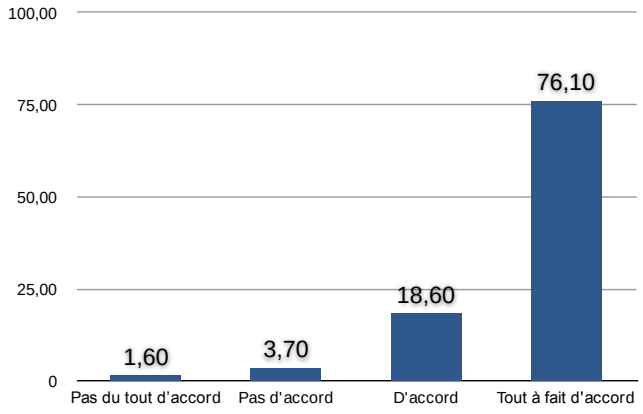


Figure 2 – Intention de persister

Tableau 2 – Intention de persister dans la profession (par section)

	N	**Rang moyen (K-W)**
Etudiants instituteurs préscolaires	85	171.45
Etudiants instituteurs primaires	122	173.43
Etudiants AESI	115	141.49

Au-delà d'une lecture descriptive du tableau 2, nous pouvons affirmer qu'il existe une différence significative entre les moyennes de chaque section des Hautes Ecoles en ce qui concerne l'intention de persister dans la profession (Kruskal Wallis Khi Square = 8.66 ; ddl = 2 ; α = .01). La comparaison des moyennes pairées via le test de Mann-Whitney permet d'identifier que cette différence se situe plus particulièrement entre les futurs instituteurs préscolaires et les futurs régents (U = 3974.50 ; α = .02), ainsi qu'entre ces derniers et les étudiants instituteurs primaires (U = 5627 ; α = .007). Il n'existe par contre aucune différence entre les moyennes des instituteurs préscolaires et primaires (U = 5117.50 ; α = .87). Ce résultat est cohérent avec les observations de Martineau & Ndoreraho (2006), d'après qui les enseignants débutants les plus susceptibles de quitter précocement la profession sont ceux exerçant dans l'enseignement secondaire ; auprès d'un public fragilisé sur le plan socioéconomique, et faisant face à un certain stress.

L'intention de persister dans la profession est faiblement corrélée à l'âge des répondants (r = .13 ; α = .02), les plus âgés d'entre eux affirmant avec plus de conviction qu'ils persévèreront dans leur choix de carrière par rapport aux plus jeunes. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers ont pu davantage murir leur choix de carrière ou qu'ils ont certaines responsabilités familiales leur imposant de rechercher activement un emploi une fois diplômés.

L'intention de persister n'apparaît pas liée au fait que l'enseignement soit le premier choix d'étude des sujets (Coefficient de contingence = .16 ; α = .09) ou au fait d'avoir redoublé au moins une année de formation (C.C. = .07 ; α = .64)[181]. Toutefois, les sujets qui se considèrent très engagés dans leurs études sont plus affirmés dans leur intention de persister dans la profession (r = .35 ; α = .000).

Résultat intéressant, plus les étudiants se déclarent confiants dans leur efficacité personnelle, plus leur volonté de s'insérer professionnellement dans l'enseignement est forte (r = .40 ; α = .000)[182]. Rappelons que selon Hoy & Spero (2005), la rétention des enseignants débutants serait liée à leur sentiment d'auto-efficacité, qui correspond

[181] Il est important de souligner que les étudiants qui déclarent que l'enseignement n'était pas leur premier choix d'études ne sont pas plus touché par le redoublement que leurs collègues (C.C. = .02 ; α = .72).

[182] Devos (2010) a mis en lumière que plus le niveau de difficulté rencontré par les enseignants débutants est élevé, plus leur intention de persister dans la profession est faible (r = -50 ; α = .001). D'après ses recherches, le sentiment de dépression des débutants augmenterait à mesure que leurs difficultés se font plus intenses (r = .65 ; α = .001), ces dernières étant aussi corrélées négativement avec le sentiment d'efficacité personnelle (r = -.50 ; α = .001).

au jugement qu'un individu pose sur sa capacité à réussir une tâche (Bandura, 2003). Ceci nous conduit à penser que les futurs diplômés ne fonderaient pas leur décision d'entrer dans l'enseignement sur le simple fait de disposer de la certification requise pour la fonction, mais qu'ils développeraient une logique d'insertion en partie basée sur la perception qu'ils ont de leur aptitude à accomplir efficacement les tâches incombant à l'enseignant, ou plus largement sur un sentiment d'adéquation à la profession[183].

Notons que les étudiants qui ressentent plus fortement le fait d'être submergés par le travail durant leurs stages envisagent davantage de quitter précocement la profession, et inversement ($r = -.22$; $\alpha = .000$). Peut-être l'anticipation d'une surcharge de travail plus importante encore que celle vécue durant les stages (qui durent tout au plus trois semaines) les conduit à douter de leur intention d'entrer en carrière…

Enfin, la confrontation du grade académique obtenu par les sujets au terme de leur formation initiale[184] à leur intention de persister dans la profession ouvre la perspective d'une possible contradiction avec les résultats de plusieurs recherches anglo-saxonnes centrées sur l'abandon des professeurs entrants (Schlechty & Vance, 1983 ; Smith, 1993 ; cités par Feeney Jonson, 2008). D'après ces recherches, les enseignants débutants faisant partie de l'élite académique des institutions de formation initiale pédagogique seraient plus touchés par l'abandon en cours d'insertion professionnelle que leurs collègues. Dans le cas présent, certes contextualisé à l'enseignement supérieur non universitaire du Hainaut occidental, nous n'avons pas observé de liaison entre un haut niveau de performance académique et une faible intention de persister dans la profession (Kendal's tau-b = .03 ; $\alpha = .64$). Par extension, nous posons l'hypothèse que l'élite académique diplômée des Hautes Ecoles n'encoure pas un risque accru de décrochage précoce de la profession, quand bien même elle a davantage tendance à parfaire immédiatement sa formation initiale à travers la réalisation d'un Master en Sciences de l'Education à l'Université de Mons (C.C. = .27 $\alpha = .000$) et donc à repousser son éventuelle entrée en carrière en tant qu'enseignant[185]. A ce propos, les diplômés de l'échantillon ayant entrepris de telles études complémentaires au sein de l'UMons ont une moyenne significativement inférieure à celles de leurs collègues n'ayant pas fait ce choix au niveau du premier item de l'échelle d'intention de persister (KW Khi Square = 7.83 ; ddl = 1 ; $\alpha = .005$). Ce résultat porte à croire que le doute qu'ils avaient quant à leur intention de rechercher un emploi une fois diplômé n'était pas infondé ou passager puisqu'il s'est effectivement concrétisé en une « sortie » de leur trajectoire professionnalisante. Reste à déterminer si celle-ci sera provisoire (avec un retour à l'enseignement fondamental ou secondaire après obtention du Master) ou définitive (avec une recherche d'emploi dans l'enseignement supérieur ou dans tout autre domaine).

— Implication dans la profession

Le tableau 3 résume les résultats obtenus pour quatre items scorés sur dix traitant de l'implication des étudiants dans leur future profession.

Tableau 3 – Implication dans la profession

	Moy	**E-T**
1. Si j'avais un poste d'enseignant, je resterais à l'école plus tard même si je n'étais pas payé pour le faire.	6.27	2.90
2. Je suis très engagé dans mes études.	8.67	1.36
3. Je continuerais probablement à travailler en tant qu'enseignant même si je n'avais plus besoin d'argent.	7.34	2.68
4. Je préfèrerais aller en stage plutôt que de rester à la maison.	8.32	2.52

L'item 1 est celui qui présente la moyenne la plus faible (6.27) et pour lequel la variabilité des réponses est la plus élevée (E-T = 2.90). La moitié des sujets se situe sous le score de 7, avec un minimum de 0 et un maximum

[183] Parmi les sujets qui ont été diplômés en fin de formation initiale (87.50%), 8 (soit environ 9%) ont fait le choix de parfaire leur formation à travers la réalisation d'un Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Mons.

[184] Ce grade est associé à un score global calculé sur base des résultats aux examens relatifs aux cours, des notes de stages professionnalisants, et de la note attribuée pour le Travail de Fin d'Etudes (TFE). Quatre grades sont échelonnés comme suit : Satisfaction (60-69%), Distinction (70-79%), Grande Distinction (80-89%), La Plus Grande Distinction (90-100%).

[185] L'enquête que nous lancerons courant 2012 auprès des anciens étudiants devenus enseignants débutants permettra de mettre à l'épreuve cette hypothèse.

de 10. Ce résultat semble indiquer qu'une partie d'entre eux juge avec réalisme que le système éducatif ne devrait pas compter sur le bénévolat des enseignants en dehors de leurs heures de travail comme cela peut être actuellement le cas en raison du manque de précision quant à la définition de leur charge de travail.

La moyenne obtenue pour l'item 2 est de 8.67 sur 10 (E-T = 1.36). Le mode est comme précédemment de 10 avec cette fois un minimum de 2. La plupart des répondants considèrent qu'ils sont fortement impliqués dans leurs études. A nouveau, les étudiants du régendat évaluent leur degré d'engagement comme plus faible que ceux des autres sections[186].

Les résultats de l'item 3 sont relativement mitigés (E-T = 2.68) et ses moyenne (7.34) et médiane (8.00), sans être faibles, permettent d'envisager que l'enseignement ne constitue pas nécessairement la passion des répondants, mais plutôt – sans jugement – une activité rémunératrice pouvant correspondre à leurs attentes (cf. infra).

Bien que la moyenne de l'item 4 soit élevée (8.32), les résultats sont assez dispersés (E-T = 2.52) et environ 14.90% des étudiants n'ont pas hésité à se positionner négativement par rapport à leur envie d'aller en stage. Sans surprise, on peut constater que plus ils sont volontaires à ce sujet, plus leur intention de persister dans l'enseignement est élevée, et inversement ($r = .42$; $\alpha = .000$). Des différences apparaissent une nouvelle fois entre les sections des Hautes Ecoles (KW Khi Square = 11.54 ; ddl = 2 ; $\alpha = .003$), la section AESI apparaissant à première vue moins motivée par ces moments de formation que les sections préscolaire (M-W U = 3750 ; $\alpha = .002$) et primaire (M-W U = 5739.50 ; $\alpha = .01$) ; aucune différence statistiquement significative n'existe entre ces deux dernières (M-W U = 4808 ; $\alpha = .31$).

— Aisance dans la profession

La majeure partie des sujets se considèrent à l'aise dans l'exercice de la profession enseignante (Moy = 8.74 ; ET = 1.48). En effet, 85.70% d'entre eux sont tout à fait d'accord avec l'affirmation et 11.50% d'accord avec celle-ci, réduisant les désaccords cumulés à 2.80%.

Elément saillant, plus les étudiants se déclarent à l'aise dans l'enseignement, plus ils ont confiance dans leur efficacité professionnelle ($r = .43$; $\alpha = .000$). L'intensité de la relation est plus forte pour les facteurs « Efficacité dans l'engagement des élèves » ($r = .45$; $\alpha = .000$) et « Efficacité dans la gestion de classe » de l'échelle de SEP ($r = .43$; $\alpha = .000$). Ce résultat pourrait indiquer que c'est davantage à partir de ces dimensions qu'ils évaluent leur aisance dans la profession. Le facteur « Efficacité dans les stratégies d'enseignement » est aussi corrélé à l'aisance dans la profession ($r = .30$; $\alpha = .000$).

Dans un même ordre d'idée, plus les étudiants se considèrent à l'aise dans l'exercice enseignant, plus leur intention de s'insérer dans celle-ci est forte ($r = .52$; $\alpha = .000$). Il semble plausible qu'une relation de cause à effet existe entre ces deux variables. Nous avançons l'idée que le sentiment d'aisance constitue l'une des variables qui pourrait participer à la décision des étudiants de rechercher ou non un emploi dans l'enseignement une fois leur diplôme obtenu au vu de la corrélation entre cette variable et l'intention de persister exrpimée de la sorte : « J'ai l'intention de rechercher un poste dans l'enseignement après avoir terminé mes études. » ($r = .27$; $\alpha = .000$).

— Adéquation de la profession aux attentes

D'après nos analyses, il apparaît que les étudiants des Hautes Ecoles interrogées jugent que la profession d'enseignant correspond à leurs attentes professionnelles ; et cela en dépit du fait que l'enseignement n'était pas le premier choix de carrière d'environ un tiers d'entre eux (cf. supra). 81.30% sont tout à fait d'accord avec l'affirmation et 13.10% d'accord avec celles-ci. Seuls 5.60% se positionnent globalement négativement. La moyenne pour cet item est de 8.62 sur 10 et l'écart-type de 1.63.

[186] KW Khi Square = 12.51 ; ddl = 2 ; $\alpha = .001$, avec en analyses post hoc : Préscolaire VS AESI (Mann-Whitney U = 3109 ; $\alpha = .000$) ; Primaire VS AESI (Mann-Whitney U = 4479.50 ; $\alpha = .000$) ; Préscolaire VS Primaire (Mann-Whitney U = 5101 ; $\alpha = .81$).

Assez logiquement, plus les étudiants jugent que la profession correspond à leurs attentes professionnelles, plus ils déclarent être impliqués dans leurs études (r = .33 ; α = .000). Ce résultat nous invite à rappeler que des étudiants animés par des buts de maîtrise persévèrent davantage dans l'apprentissage (Deci & Ryan, 2002), et par extension dans l'appropriation des compétences liées à l'exercice de l'enseignement. Cette motivation doit évidemment être stimulée et entretenue en cours de formation initiale. Dans certains cas cependant, le manque d'implication d'un étudiant peut prendre son origine dans le choix d'étude qu'il a posé, cette erreur d'orientation ne profitant ni à la personne elle-même, ni aux élèves auxquels elle enseignera une fois son diplôme obtenu. On perçoit ainsi clairement les ponts à faire entre l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

On notera que les sujets qui déclarent qu'ils continueraient probablement à travailler même s'ils n'en avaient plus besoin sur le plan financier sont plus affirmatifs quant à la correspondance de l'enseignement à leurs attentes (r = .56 ; α = .000).

Résultat intéressant, plus les sujets se sentent à l'aise dans la profession enseignante, plus ils considèrent que celle-ci correspond à leurs attentes (r = .63 ; α = .000). Sans qu'il ne soit ici question de causalité, il semble néanmoins possible que les expériences de maîtrise vécues par les étudiants au cours de leur formation conduisent ceux-ci à développer une représentation d'eux-mêmes cohérente avec la fonction enseignante, d'autant plus que ces expériences positives participent selon Bandura (2003) à la construction du sentiment d'efficacité personnelle, qui est dans le cas présent lié à la fois à la variable « Aisance dans la profession » (cf. supra) et à la variable « Adéquation de la profession aux attentes » (r = .44 ; α = .000).

Les étudiants qui jugent la profession en adéquation avec leurs attentes font clairement partie de ceux dont l'intention de s'insérer professionnellement dans l'enseignement est la plus élevée (r = .74 ; α = .000). En dépit de cette volonté affirmée, rien ne permet d'affirmer que ce sont les (ex-)étudiants les plus motivés par la fonction qui seront les premiers engagés par les établissements scolaires, ni d'ailleurs que cette motivation ne s'effritera pas au fil du temps si ceux-ci peinent à trouver un premier emploi. Ajoutons que le manque de correspondance entre la réalité de l'exercice de l'enseignement et les attentes de certains futurs enseignants en terme de réalisation dans la profession peut évidemment constituer l'une des causes de leur décrochage précoce : les sujets qui considèrent que l'enseignement ne correspond pas à leurs attentes ont davantage tendance à douter de leur souhait de rechercher un emploi dans l'enseignement une fois leurs études achevées (r = .41 ; α = .000).

— Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP)

Comme l'indique le tableau 5, le SEP global des étudiants est relativement élevé, avec une moyenne de 7.47 sur 9 et un écart-type de .94. Les variations entre les résultats obtenus pour les trois dimensions constitutives de cette mesure sont minimes au niveau de l'ensemble des indices statistiques calculés lorsque l'on considère l'échantillon global sans distinction entre les sections des Hautes Ecoles.

Tableau 4 – Sentiment d'efficacité personnelle moyen

	Min	**Max**	**Moy**	**E-T**
Sentiment d'Efficacité Personnelle (global)	3.33	9.00	7.21	.89
Efficacité dans l'engagement des élèves	2.75	9.00	7.21	.93
Efficacité dans les stratégies d'enseignement	3.13	9.00	7.31	.89
Efficacité dans la gestion de classe	1.75	9.00	7.07	1.10

Dépassant cette première lecture, on constate que les étudiants plus âgés n'ont pas une croyance dans leur efficacité personnelle plus affirmée que les plus jeunes (r = .04 ; α = .45). Comme précisé plus haut, le SEP des étudiants est par contre lié à leur intention de persister dans la profession, mais aussi à leur aisance dans celle-ci ainsi qu'à la satisfaction de leurs attentes professionnelles. Ajoutons à ces résultats que plus les étudiants sont satisfaits de la formation initiale (r = .43 ; α = .000) et du soutien qui leur a été dispensé durant celle-ci (r = .33 ; α = .000), plus leur SEP global est élevé. Et n'omettons pas de rappeler que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants débutants est plus élevé lorsque leur environnement de travail est orienté vers des buts

d'apprentissage, que la progression professionnelle est valorisée, et qu'il repose sur la collaboration entre collègues (Devos, 2010)[187].

D'après nos analyses, le SEP des étudiants varie selon la Haute Ecole (et donc le réseau) qu'ils fréquentent (KW Khi Square = 10.73 ; ddl = 2 ; α = .03), cette variation ne s'exprimant toutefois qu'entre les individus ayant obtenu un score relativement élevé de SEP. Les sections interrogées dans chaque institution étant identiques pour le fondamental et très similaires pour le secondaire inférieur, cette différence ne semble pouvoir être imputée à cette variable (cf. infra). A la lumière des travaux de Bandura (2003), nous émettons l'hypothèse que son origine devrait être recherchée dans le rapport que les étudiants entretiennent avec leur propre professionnalité au regard de leurs caractéristiques individuelles et de leurs expériences socio-professionnelles, plutôt qu'au niveau de variables institutionnelles ; des variabilités pourraient être observées dans la comparaison des résultats de plusieurs cohortes.

Au-delà des différences de moyenne globale de SEP entre Hautes Ecoles, des différences apparaissent entre le degré de SEP des étudiants de chaque section. La moyenne de la section préscolaire est systématiquement plus élevée que celles des autres sections. A l'inverse, la section AESI est celle présentant le niveau de SEP le plus bas et le plus variable dans toutes les configurations. Les futurs enseignants du maternel sont ceux dont le SEP global est le plus élevé (tableau 5).

Tableau 5 – Sentiment d'efficacité personnelle par section, descriptif

	N	**Moy**	**E-T**
Etudiants instituteurs préscolaires	84	7.58	.73
Etudiants instituteurs primaires	121	7.32	.77
Etudiants AESI	115	6.81	.97

Ces différences de moyennes sont statistiquement significatives (KW Khi Square = 35.44 ; ddl = 2 ; α = .000) et s'expriment entre toutes les sections consultées (tableau 6).

Tableau 6 – Différence de SEP moyen entre sections

	Primaires	**AESI**
Préscolaires	4202.50 (U) *.03 (α)*	2554.00 (U) *.000 (α)*
Primaires		4796.50 (U) *.000 (α)*

Si l'on observe les résultats obtenus par les étudiants pour chaque dimension du SEP évaluée (tableau 7), on constate que la tendance mise au jour plus haut reste identique : les étudiants du préscolaire ont systématiquement un niveau de SEP plus élevé que leurs collègues, quelle que soit la dimension considérée. En ce qui concerne les étudiants du primaire, leurs moyennes sont également plus élevées que celles des futurs AESI, dont le score le plus bas est celui obtenu pour le facteur « Efficacité dans la gestion de classe ». Les différences entre les résultats pour chaque section et dimension sont statistiquement significatives[188].

Tableau 7 – SEP par facteur d'auto-efficacité et par section

	SEP Engagement (1)	**SEP Strat enseignt (2)**	**SEP Gestion classe (3)**
Etudiants Préscolaires	7.60	7.59	7.51

[187] A ce sujet, l'auteure indique toutefois que l'intention de persister des novices augmente lorsqu'ils interagissent fréquemment avec leurs collègues si et seulement si les difficultés qu'ils rencontrent dans leur insertion ne sont pas trop intenses. Dans le cas contraire, ces interactions semblent avoir un effet inverse sur leur intention de persister. La relation unissant le sentiment d'auto-efficacité et le fait d'exercer dans un environnement de travail fortement basé sur les buts de performance suit la même logique.

[188] Engagement (KW Khi Square = 33.82 ; ddl = 2 ; α = .000) ; Enseignement (KW Khi Square = 20.06 ; ddl = 2 ; α= .000) ; Gestion de classe (KW Khi Square = 38.28 ; ddl = 2 ; α = .000).

Etudiants Primaires	7.32	7.39	7.27
Etudiants AESI	6.81	7.00	6.55

Il n'est pas véritablement étonnant que la moyenne des AESI pour le facteur 3 « Efficacité dans la gestion de classe » soit inférieure à celle des deux autres sections. Ce résultat pourrait s'expliquer par la complexité croissante de la gestion de la discipline dans les classes à mesure que les élèves grandissent, la (pré)adolescence constituant une période critique à ce niveau du fait de la tendance des élèves à remettre en question l'autorité sous toutes ses formes, familiale mais aussi scolaire, opposition plus ou moins marquée contribuant à leur construction identitaire. On peut également avancer l'hypothèse que la gestion de la classe s'avère d'autant plus difficile pour un enseignant que celui-ci est amené à gérer successivement différents groupes d'élèves tout au long de la semaine. Face à cette réalité et aux nombreuses recherches ayant mis en évidence les difficultés rencontrées par les enseignants débutants dans la gestion de la classe et de la discipline (pour une synthèse voir De Stercke, Temperman & De Lièvre, 2011), des décisions devraient être prises pour renforcer la formation des étudiants instituteurs primaires et du régendat en matière de gestion de la classe, de résolution des conflits et de relation avec la famille. De surcroit, un soutien plus explicite et fort de la part des directions et de l'ensemble des équipes éducatives des établissements scolaires de stage et d'insertion professionnelle des (futurs) enseignants devrait être instauré, dans un mouvement vers une plus grande cohérence entre les règles de vie scolaires, et pour viser une meilleure cohésion au sein des équipes-écoles.

Discussion

A côté des conclusions que nous dressons au terme de cette enquête qui constitue la première étape de notre démarche d'analyse des variables internes liées au décrochage précoce des enseignants débutants, nous lançons au travers de cet article le délicat mais essentiel débat entourant la fuite de l'élite académique des institutions de formation initiale pédagogique. On peut effectivement se demander si le déficit d'orientation des étudiants à l'aube de leur formation initiale couplé à l'absence de prise en considération de leurs performances académiques dans leur employabilité ne seraient pas à l'origine d'une forme d' « injustice » préjudiciable à l'efficacité du système éducatif. Ne serait-ce pas remettre dangereusement en question l'ensemble du processus de formation des enseignants que de défendre le relativisme selon lequel le grade académique obtenu par les étudiants au terme de celui-ci ne reflète en aucun cas leur niveau de compétence[189] ? Serait-il également honnête d'avancer que la rétention des enseignants débutants ne vise pas, avant tout, la rétention des enseignants les plus compétents ? Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur la pertinence d'un système d'attribution des postes à pourvoir en partie fondé sur une valorisation des performances des étudiants en fin de formation initiale pédagogique. Reste à déterminer s'il serait possible d'accroître la rétention des « meilleurs » enseignants débutants par le truchement d'un tel système méritocratique. En ce qui nous concerne, nous doutons de l'efficacité d'une réforme de cet acabit dans l'état actuel du système éducatif de la Belgique francophone étant donné le manque d'attractivité de la fonction d'enseignant (Eurydice, 2004)[190].

Conclusion

Les résultats de cette enquête soulèvent de nombreuses questions relatives aux liens existant entre l'intention de persister dans l'enseignement et des variables telles que le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants, relations qui appellent à la réalisation d'analyses complémentaires. Si l'intention de persister des étudiants arrivés en fin de formation initiale s'avère élevée pour l'ensemble des sections pédagogiques interrogées, nous avons néanmoins pu mettre au jour que les futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur sont moins affirmatifs que leurs collègues du fondamental à ce niveau, tout comme ils semblent globalement moins

[189] D'autant que ce grade repose sur un score global tridimentionnel computant les performances des étudiants dans le cadre de leurs cours (dimension "théorique"), de leurs stages professionnalisants (dimension "pratique"), et de leur travail de fin d'étude (dimension "réflexive").

[190] Cette enquête a d'ailleurs mis en lumière que les étudiants des Hautes Ecoles les plus brillants ont davantage tendance à poursuivre des études en Sciences de l'éducation à l'Université, et donc à « quitter » précocement la profession.

confiants dans leur efficacité personnelle. A ce sujet et au vu du niveau élevé de croyance en leur auto-efficacité des étudiants interrogés, nos futures investigations pourraient étayer la thèse selon laquelle ce sentiment subirait une décroissance au cours de l'insertion professionnelle, alors qu'il a tendance à s'accroître durant la formation initiale (Hoy & Spero, 2005).

D'après leurs déclarations, seule une proportion réduite des répondants ne se sent pas à l'aise dans l'enseignement ou considère que la profession ne correspond pas à leurs attentes. Il ne s'agit-là que de perceptions mais elles n'en sont pas moins rassurantes, surtout lorsqu'on observe la relation entre ces variables et l'intention de persister des étudiants. Il convient pourtant de relativiser ces opinions qui sont le fruit d'une collecte de données organisée avant l'entrée en fonction des diplômés, puisqu'elles pourraient bien avoir radicalement changé pour certain à l'heure actuelle, notamment en raison du « choc de la réalité ».

Nous conclurons cet article en insistant sur l'urgence de l'établissement d'un cadre de référence légal pour l'induction du nouveau personnel enseignant en Belgique francophone, qui amène la mise en application de mesures d'accompagnement structurées et sélectionnées au regard de leur efficacité et de leur pertinence par rapport aux besoins locaux, sans mettre en péril les projets existant déjà sur le terrain.

Bibliographie

De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B. (2011). *Le mentorat en enseignement : quels mentors pour les enseignants débutants du secondaire ?* Saarbrücken : Editions Universitaires Européennes.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Devos, C., Paquay, L. (2010). Impact de l'environnement de travail sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants. *Revue inDIRECT*, n°20, 9-26.

Eurydice (2004). *La profession enseignant en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 4 : L'attractivité de la profession enseignante au XXIe siècle. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, vol 3.* Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

Feeney Jonson, K. (2008, 2nd ed). *Beeing an effective mentor. How to help beginning teachers Succeed ?* California : Corwin Press.

Hoy AW. & Spero RB. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, n°21, 343-356.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

Mukamurera, J. (2008). Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes. *Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ?* Résultats *de recherche et pistes d'action. »*. Québec : Université de Sherbrooke.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Remerciements

Nous tenons à associer à cette publication nos partenaires du PINPEH, à savoir la Haute Ecole en Hainaut, la Haute Ecole Provinciale du Hainaut Condorcet, ainsi que la Haute Ecole Louvain en Hainaut.

Communication

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

étude d'impact, pédagogie universitaire, formation des enseignants

La formation pédagogique des enseignants du supérieur : défi, enjeux et impact sur la professionnalisation du métier

El Hage, Fadi, Université Saint-Joseph (Liban); Constantin, Sonia, Université Saint-Joseph (Liban); Yazigi, Alexandre, Université Saint-Joseph (Liban); Moghaizel-Nasr, Nada, Université Saint-Joseph (Liban)

Résumé

Renforcer l'excellence de l'enseignement universitaire par le développement de la pédagogie universitaire fut le pari de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. Cette préoccupation rejoint une des recommandations du 22ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (2005) : « L'excellence d'un établissement n'est plus seulement donnée par la qualité de ses recherches, mais aussi par la qualité de son enseignement qui se mesure par la capacité à attirer la clientèle étudiante, à satisfaire les besoins de formation ». Ceci est rendu possible grâce aux activités du Laboratoire de pédagogie universitaire, et de l'Unité des nouvelles technologies éducatives qui se rattachent à la Faculté, ainsi que par l'instauration d'un diplôme en pédagogie universitaire, étalé sur un an : « Pédagogie universitaire : démarches innovantes », à tous les enseignants universitaires du Liban, depuis 2009. L'objectif principal de cette recherche consiste donc à analyser l'impact de cette formation pédagogique sur la pratique enseignante et sur leurs représentations de « l'enseignement supérieur », trois ans plus tard. Trois promotions consécutives constituent donc notre échantillon d'étude, le but étant de mesurer cet impact sur la durée. Par le biais de questionnaires, d'entretiens et d'analyse de corpus (traces écrites, témoignages, travaux réalisés) nous apporterons des éléments de réponses qui seront discutés en fonction des compétences préconisées par le référentiel de compétence de cette formation et qui consiste à aider les enseignants universitaires à : concevoir des situations d'enseignement en fonction du profil des étudiants, du cursus et du contexte de formation (pédagogie différenciée), gérer le public d'étudiants d'aujourd'hui, animer les séquences de cours en intégrant des méthodes actives, évaluer la progression des apprentissages de manière formative , accompagner les étudiants dans leur processus de formation ou

d'apprentissage, et à intégrer les technologies de l'information et de la communication dans la gestion de l'enseignement. Les résultats obtenus seront traités quantativement et qualitativement (approche mixte).

Communication

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

enseignants, carrière, formation pédagogique

Penser l'entrée dans la carrière universitaire : le cas de la France, du Royaume-Uni et des États-Unis

Endrizzi, Laure, École normale supérieure de Lyon (France); REY, Olivier, École normale supérieure de Lyon (France)

Résumé

Si les activités des enseignants-chercheurs se sont largement diversifiées (Rey, 2005), la carrière universitaire reste partout profondément marquée par l'activité de recherche et sous l'influence des différents départements (Musselin, 2008).

Malgré un intérêt croissant pour une formation initiale ou un accompagnement spécifique en début de carrière (Luzeckyj & Badger, 2008), cette diversification des activités impacte variablement les modalités de recrutement et de titularisation.

En France, les mesures prises depuis 20 ans sont emblématiques des difficultés des pouvoirs publics à appréhender de façon intégrée l'entrée dans la carrière. L'introduction récente d'une modulation des services ainsi que la délégation de la formation des doctorants aux établissements d'enseignement supérieur n'échappent pas à cet écueil.

Ailleurs, en particulier dans les pays anglo-saxons, certaines initiatives sont plus avancées. Les travaux issus du SoTL plaident depuis près de 25 ans pour une meilleure articulation entre la recherche et l'enseignement (Hutchings *et al.*, 2011). Parti des États-Unis dans les années 1990, le SoTL influence aujourd'hui les politiques nationales dans un grand nombre de pays (Endrizzi, 2011).

Dans cette contribution, nous nous proposons d'explorer les tensions propres au métier d'enseignant-chercheur, en particulier lors de la phase de recrutement, puis de faire un bref rappel des mesures susceptibles de soutenir l'entrée dans le métier en France. Nous examinons enfin quelques dispositifs mis en œuvre dans le

sillage du SoTL, en particulier la formation obligatoire des néo-universitaires déployée récemment au Royaume Uni (Trowler & Bamber, 2005 ; Smith, 2011).

Introduction

L'entrée dans la carrière d'enseignant-chercheur est considérée comme un moment crucial non seulement pour son influence sur l'acculturation individuelle, mais aussi pour l'impact potentiel sur la culture professionnelle. Cet article examine les tensions propres au métier d'enseignant-chercheur avant de s'intéresser aux mesures récemment prises en France et au Royaume-Uni pour accompagner cette transition.

1. Enseignant-chercheur : un métier en tensions

Dès le début des années 90, diverses études et rapports (CERC, 1992) pointent les inquiétudes souvent exprimées par les universitaires quant aux tensions ressenties par rapport à un métier en mutation : difficultés à concilier l'enseignement et la recherche, poids croissant des activités d'évaluation, multiplication des contraintes administratives…

L'explosion des effectifs qui caractérise alors la situation de l'enseignement supérieur (Rey, 2009) est souvent vue comme la cause principale d'évolutions susceptibles de remettre en cause des équilibres existants ou des fondements, plus ou moins mythiques, de l'université.

Aujourd'hui, la stabilisation des effectifs est loin d'avoir résolu le problème de l'intégration des « nouveaux » étudiants et de leur réussite universitaire mais la globalisation de l'enseignement supérieur a rajouté entre-temps de nouvelles contraintes.

Les tensions qui pouvaient sembler conjoncturelles parce que liées à la massification apparaissent clairement désormais comme constitutives du métier universitaire.

Le faux équilibre entre l'enseignement et la recherche

Le temps d'un service d'un enseignant-chercheur en France repose sur un partage théorique entre la recherche et l'enseignement, avec un service d'enseignement annuel de 192 heures équivalent TD (ou 128 heures de cours magistraux). Il n'est possible de déroger à cette règle que par le moyen des décharges de service, aucune augmentation du temps d'enseignement n'étant possible ; les heures effectuées au delà du temps de service ouvrent droit à une rémunération supplémentaire en heures dites « complémentaires ». Cette réglementation (décret de 1984) est censée consacrer la relation consubstantielle entre la recherche et l'enseignement qui caractérise le modèle « humboldtien » de l'université encore largement dominant.

Dans les faits, la recherche est et demeure le critère décisif tant au niveau de l'identité des universitaires que de leur carrière : que ce soit au moment du recrutement ou lors d'une promotion, les activités de recherche sont prises en compte d'une façon disproportionnée par rapport à l'enseignement. Un moment crucial dans la carrière comme le passage du statut de maître de conférence (MCF) à celui de professeur repose ainsi, dans la majorité des disciplines, sur la procédure de l'Habilitation à diriger les recherches, travail exclusivement basé sur les productions de recherche, alors même que l'impétrant a généralement, à ce stade, une expérience consistante dans les autres activités universitaires.

Les récents mouvements de contestation des projets de réforme gouvernementaux par les universitaires (en 2008-2009) ont d'ailleurs porté sur des mesures qui semblaient menacer avant tout la partie « recherche » de

leurs activités. En effet, alors que des réformes importantes, notamment la loi dite « LRU », avaient été adoptées sans trop d'encombres, le projet de décret permettant de moduler à la hausse le service d'enseignement des universitaires a immédiatement provoqué une levée de bouclier (Fortier, 2010).

Le projet a été présenté comme une prise en compte, dans la réglementation, des déséquilibres constatés entre les enseignant-chercheurs qui s'investissent dans la recherche, et ceux qui ne sont plus « publiants » et sont censés s'engager plutôt dans l'enseignement ou dans diverses charges d'animation administrative ou pédagogique.

Aux yeux d'une partie des universitaires, il prétendait évaluer l'activité de recherche sur des critères contestables (publications) et laissait la modulation des services devenir un outil arbitraire aux mains des responsables exécutifs des établissements (présidents d'université en particulier). Surtout, en mettant à bas l'image de l'égal investissement dans la recherche de tous les enseignants-chercheurs, il remettait en cause l'identité d'un corps qui n'a jamais accordé une grande place à l'enseignement pour se définir.

Ce déséquilibre, qui existe dans la plupart des pays, est aggravé par le poids historique des disciplines dans l'hexagone. La culture académique en France a en grande partie été forgée à partir de l'université impériale de Napoléon, système dans lequel l'ensemble de l'éducation supérieure (lycées et universités) était caractérisé par un partage de la régulation entre les corporations disciplinaires et l'État central, avec un rôle clé d'une institution telle que l'agrégation.

Aujourd'hui encore, les disciplines « institutionnelles » jouent un rôle important dans la culture du système éducatif, jusqu'en partie au sein des universités. Rappelons que le recrutement de certains universitaires est largement déterminé par l'agrégation du secondaire, essentiellement dans les disciplines de sciences humaines (Musselin, 2008a).

Cela explique en grande partie la difficulté de prise en compte de la partie spécifiquement « pédagogique » du métier d'enseignant, dans le secondaire comme dans le supérieur : la maîtrise disciplinaire semble seule attester des compétences de l'enseignant.

Une place grandissante des tâches d'animation scientifique, administrative et pédagogique

À côté des missions traditionnelles d'enseignement et de recherche, reconnues dans les textes statutaires, les universitaires s'investissent dans des proportions variables dans des activités connexes que certains enseignants-chercheurs n'hésitent pas à qualifier de « troisième métier » (Rey, 2005).

La représentation et la régulation de la communauté universitaire par les pairs a toujours impliqué une série de tâches parfois chronophages (comités de sélection, jurys de concours, expertises et relectures, conseils scientifiques, comités de rédaction…) mais acceptées comme contrepartie logique de l'indépendance scientifique. Dans le même ordre d'idée, les charges administratives de gestion d'un diplôme ou d'un département sont perçues parfois comme une corvée nécessaire, situation aggravée en France par le sous-encadrement administratif et scientifique qui caractérise de façon structurelle les universités et l'enseignement supérieur.

Depuis quelques années, sous l'effet de ce que l'on appelle parfois la « globalisation », se développe en outre une série de tâches qui complexifient le métier d'universitaire. Il s'agit de compétences plus managériales requises pour des enjeux stratégiques : organiser la réponse à un appel d'offre européen, améliorer les relations internationales de son institution, monter une formation en relation avec des partenaires économiques ou construire un tableau d'indicateurs de performance scientifique.

L'enseignement et la recherche n'échappent pas aux nouvelles tendances des politiques publiques dans lesquelles la régulation par les procédures s'efface derrière le pilotage par les objectifs, avec les concepts clés de responsabilité, d'indicateurs et d'imputabilité.

Les universitaires sont donc considérés, eux aussi, responsables de l'utilisation qu'ils comptent faire des financements sollicités, sommés de rendre compte des résultats des formations qu'ils dispensent, tenus de présenter des éléments tangibles de productivité scientifique, invités à démontrer les retombées positives de leurs activités sur leur environnement local…

Loin du modèle mythique du savant reclus dans sa tour d'ivoire, l'enseignant-chercheur du 21° siècle semble devoir se rapprocher de la figure de l'entrepreneur académique, capable d'orchestrer des cycles vertueux d'échange entre la science et la société. Certains chercheurs sont allés jusqu'à parler de « capitalisme académique » ou d' « universités de marché » pour qualifier les pressions de l'économie mondiale sur l'enseignement supérieur et la recherche (Musselin, 2008b).

Des efforts balbutiants en France pour améliorer l'entrée dans le métier

L'une des particularités de la profession universitaire française est la titularisation précoce des nouveaux enseignants-chercheurs. Dans de nombreux pays, l'entrée dans la carrière universitaire est progressive, avec une titularisation qui n'arrive qu'au terme d'une série d'étapes où le jeune enseignant-chercheur doit en quelque sorte faire ses preuves pendant quelques années, tant en matière de recherche que de formation et d'intégration dans la communauté universitaire (Musselin, 2008a).

En France, en revanche, si la durée de la thèse peut être plus ou moins longue (les trois ans réglementaires étant rarement respectés dans les SHS) et si le temps entre la soutenance et le recrutement reste variable, l'impétrant devient immédiatement enseignant-chercheur et fonctionnaire de plein droit dès lors qu'il a été accepté sur son premier poste de maître de conférence.

Ce recrutement précoce signifie qu'en dehors des critères que peut mettre en œuvre le jury, l'enseignant-chercheur n'est recruté que sur des critères de recherche, tant au travers de sa thèse qu'au travers de son inscription sur la liste de qualification nationale par une ou plusieurs sections du conseil national des universités.

Les CIES et la formation des futurs enseignants-chercheurs

Au début des années 1990, un ensemble de réformes ont visé à mieux structurer les études doctorales, avec l'ambition de construire un processus de recrutement des jeunes chercheurs plus attractif et plus efficace. L'une des dispositions consistait à introduire une formation des futurs enseignants-chercheurs, via des modules obligatoires pour les doctorants bénéficiaires d'une allocation de recherche et d'un monitorat d'enseignement supérieur (1/3 de service d'enseignement).

Les 14 CIES (centres d'initiation à l'enseignement supérieur) alors créés ont formé près de 40000 doctorants en 20 ans. Fortement critiquée, notamment par les écoles doctorales, la formation reçue a été globalement appréciée des doctorants pour son caractère intégrateur, sa transversalité et sa neutralité, alors que l'expérience sur le terrain a potentiellement mis au jour des conceptions du métier divergentes (Paivandi, 2010).

Avec la suppression en 2009 du statut d'allocataire-moniteur, qui rend de fait caduc le seul dispositif formel destiné à former les enseignants-chercheurs français, c'est à l'échelon régional ou local que cette responsabilité incombe désormais.

Les décharges de service et revalorisation des jeunes MCF

Certains établissements, dans le cadre de leur autonomie, cherchent à faciliter l'intégration des jeunes MCF en leur accordant des décharges partielles d'enseignement (par exemple 1/3 de service la première année), voire un soutien matériel sur la base d'un projet scientifique explicite. L'objectif de faciliter l'installation de jeunes chercheurs est clairement formulé. Le financement de ce type de dispositifs est la plupart du temps inscrit dans le contrat quadriennal et repose sur la mobilisation d'une partie des crédits de recherche (enveloppe de dotation globale des équipes contractualisées).

Alors même que la modulation des services envisagée récemment par le Ministère a provoqué de vives polémiques, plusieurs universités pratiquent ce type de modulation pour attirer de jeunes enseignants-chercheurs jugés prometteurs ou pour maintenir leur attractivité sur un marché de l'emploi universitaire jugé, à tort ou à raison, plus concurrentiel qu'avant.

Le Ministère a pris récemment (été 2009) une série de mesures pour revaloriser la carrière des jeunes MCF, reposant notamment sur une meilleure prise en compte des activités contractuelles (allocations de recherche,

ATER, post-doc…) antérieures et un raccourcissement des délais des échelons. De fait, les jeunes MCF sont maintenant recrutés entre 2000 et 2400 € nets mensuels contre 1750 à 2000 € auparavant.

Dans l'un ou l'autre cas, il s'agit bien de soutenir le jeune chercheur. La tâche d'enseignement est envisagée comme une contrainte qu'il convient d'alléger pour permettre au jeune chercheur de prendre son envol scientifique. La revalorisation s'appuie sur les activités de recherche antérieures et vise à encourager les vocations scientifiques.

2. Former ou accompagner l'entrée dans la carrière ?

Le SoTL pour tenter de réconcilier enseignement et recherche

À cette prévalence de la recherche sur l'enseignement, particulièrement marquée en France, s'oppose une vision plus intégrée du métier d'enseignant-chercheur, portée notamment par le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) américain.

Activement promu par la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* depuis les premiers travaux de Boyer en 1990, ce mouvement vers une « expertise en matière d'enseignement et d'apprentissage » s'est fondé sur l'idée que l'enseignement doit répondre aux mêmes exigences que la recherche ; il a su développer en 20 ans une infrastructure « scientifique » conséquente (réseaux, conférences, revues).

Aujourd'hui cette dimension scientifique semble minorée : il ne s'agit plus de rapprocher l'enseignement de la recherche, mais de se recentrer en priorité sur l'enseignement – apprentissage, et de promouvoir auprès des enseignants-chercheurs une démarche réflexive leur permettant d'évoluer d'un savoir
individuel implicite à un savoir explicite partagé
au sein d'une communauté de pratiques (Hutchings *et al.*, 2011).

Ce mouvement connaît en tout état de cause une notoriété importante bien au delà des cercles américains qui l'ont vu naître. Nombre de travaux sur le développement professionnel s'inspirent des principes du SoTL, y compris dans les pays francophones (Endrizzi, 2011).

Dans le sillage du SoTL, des initiatives multiples

S'il est volontiers reconnu que l'entrée dans la carrière universitaire doit faire l'objet d'une attention particulière, les modalités de cette attention restent variées (Luzeckyj & Badger, 2008). Est-il pertinent d'isoler l'enseignement des autres activités ? Convient-il de privilégier une démarche non formelle, mettant l'accent sur le « faire » et surtout sur le « faire avec » ? Ou bien d'opter pour un programme formel avant la prise de fonction ou dans la période précédant la titularisation ?

Chaque option possède ses partisans et ses détracteurs. Mais la difficulté à mesurer l'impact de tels ou tels dispositifs sur l'identité professionnelle plaide pour une approche multi-dimensionnelle. Aux États-Unis, les programmes PFF (*preparing future faculty*) et CASTL (*Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning*), lancés dans les années 1990, ont soutenu les initiatives des établissements d'enseignement supérieur pendant plus de 10 ans. Les CET (*Centers for Excellence in Teaching*) ont ainsi pu concevoir un ensemble de prestations pour les doctorants et pour les néo-universitaires, combinant systématiquement interventions formelles plutôt générales et des interventions plus contextualisées, liées à l'expérience réelle des participants.

L'intérêt pour des programmes de formation obligatoire en début de carrière a pourtant considérablement augmenté ces dernières années, notamment sous la pression liée à l'obligation de résultats. Certains pays l'ont déjà imposés dans leur procédure de titularisation (Australie, Norvège, Royaume-Uni, Suède) ; dans d'autres, plus nombreux, le choix relève de l'établissement (États-Unis, Finlande, Nouvelle Zélande, Pays-Bas) (Endrizzi, 2011).

L'expérience du Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, la qualité pédagogique est une préoccupation traditionnelle bien que longtemps cantonnée à des pratiques peu formelles ni systématiques. Avec le rapport Dearing en 1997, l'idée qu'il suffit d'être un bon chercheur pour être un bon enseignant est officiellement mise à mal, et la création d'une formation pour tous les enseignants-chercheurs est recommandée.

Après la ILTHE, c'est la *Higher Education Academy* (HEA) qui, depuis 2004, accrédite les programmes de formation déployés dans les universités (PGCerts). Elle s'appuie sur un référentiel publié en 2006 (*Professional Standards Framework*), qui est au cœur d'une politique de reconnaissance professionnelle pour les personnels investis préférentiellement dans l'enseignement. Mais l'accréditation n'a pas vocation à promouvoir une norme professionnelle : le référentiel guide les établissements dans la conception de leur formation, mais ne remet pas en question leur autonomie.

Ces formations ont donc été implémentées de façon très inégale du fait des modalités laissées à l'appréciation des établissements. Elles interviennent pendant la période probatoire précédant la titularisation : généralement trois ans dans les universités dites de recherche et un an dans les universités datées des années 1990. Elles portent soit sur la pratique enseignante, soit sur la pratique académique dans son ensemble. Les modes d'évaluation et les conditions dans lesquelles ces certificats peuvent être préparés, connaissent également d'importantes variations. La charge d'enseignement est par exemple susceptible de varier d'une vingtaine d'heures à 240 heures annuelles (Smith, 2010).

Ces formations paraissent jouer un faible rôle dans l'acculturation des participants, en comparaison des interactions avec les pairs au sein des départements. La période de probation représente une opportunité pour la construction d'une identité professionnelle à la fois individuelle et collective si elle s'inscrit dans la continuité des expériences précédentes et se caractérise par une certaine collégialité. Mais ils sont nombreux à se trouver en situation de rupture : soit parce qu'ils voient leurs attentes remises en cause par la diversité et les incohérences des facettes du métier, soit parce qu'ils se trouvent très incertains quant à la procédure de titularisation, estimée bureaucratique et peu transparente. La rupture semble plus forte chez ceux qui ont obtenu leur doctorat dans une université de recherche et se trouvent en poste dans une nouvelle université (Smith, 2011).

Les PGCerts font ainsi l'objet de critiques en apparence contradictoires : d'une part, il conviendrait de mettre en place un cadre plus contraignant au niveau national pour limiter les variations locales, d'autre part, il s'agirait d'ancrer davantage la formation dans le quotidien des participants, de privilégier une approche plus ouvertement disciplinaire avec des recherches-actions mieux contextualisées.

Plusieurs dimensions nécessiteraient d'être articulées pour favoriser l'acculturation des jeunes enseignants-chercheurs : leurs attentes, la gestion à plus ou moins long termes de leur carrière (dont l'importance à accorder à l'enseignement), le rôle du mentorat et les obligations liées au développement professionnel (passation du PGCert) (Adcroft & Taylor, 2009).

Quelles bonnes pratiques pour quels objectifs ?

Au delà de l'expérience du Royaume-Uni, les recherches confirment que certains facteurs extrinsèques peuvent amoindrir la portée du dispositif de formation : une charge de cours trop importante, un désintérêt des collègues pour cette formation, une culture académique arrimée à la recherche et d'une façon générale de faibles opportunités d'échanges au sein du département (Luzeckyj & Badger, 2008).

Les premières expériences dans le département, potentiellement contradictoires, ont ainsi un rôle déterminant dans le construit des conceptions du métier. L'acculturation est d'autant plus facilitée que la formation reçue est cohérente et qu'elle entre en résonance avec le terrain, voire est prolongée par des mesures facilitant les interactions (mentorat, apprentissage par projet ou par investigation, communautés de pratiques) (Endrizzi, 2011).

Dans un environnement propice, les bénéfices de la formation ne sont cependant pas immédiats et semblent conditionnés par la durée de cette formation : les jeunes enseignants-chercheurs formés pendant au moins un an deviennent progressivement plus ouverts aux méthodes d'enseignement actives et leurs étudiants adoptent une

attitude moins superficielle vis-à-vis de leurs études (Postareff *et al.*, 2008). La formation opère donc en faveur d'une évolution progressive des représentations du métier (Gibbs & Coffey, 2004).

Mais ces bénéfices « individuels » ne sauraient conduire à un changement d'ordre systémique : une juxtaposition de praticiens réflexifs ne fait pas de l'université une organisation apprenante. Ces formations, et globalement tout dispositif supposé soutenir le développement professionnel des néo-universitaires, concentrent parfois plus d'attentes parmi les membres des équipes de direction que parmi les intéressés eux-mêmes, et soulèvent des résistances plus ou moins fortes de la part des doyens. Tout programme visant à accompagner l'entrée dans la carrière ne présente un réel intérêt que s'il n'est pas isolé et s'il prend place d'un environnement structurel et culturel favorable au changement (Trowler & Bamber, 2005 ; Saroyan & Frenay, 2010).

Bibliographie

Centre d'étude des revenus et des coûts. (1993). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : Revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris : La Documentation française.

Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité Veille et analyses, 64*. Lyon : IFÉ.

Fortier, C. (Ed.). (2010). *Université, universités*. Paris : Dalloz.

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education, 5-1*, 87-100.

Hutchings, P., Huber, M. T., & Ciccone, A. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered: Institutional Integration and Impact*. New Jersey : Jossey-Bass.

Luzeckyj, A., & Badger, L. (2008). *Literature Review for Preparing Academics to Teach in Higher Education (PATHE)*. ALTC.

Musselin, C. (2008a). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.

Musselin, C. (2008b). Vers un marché international de l'enseignement supérieur. *Critique internationale, 39*, 13–24.

Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie, 172*, 29-42.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A Follow-up Study of the Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Higher Education, 56-1*, 29-43.

Rey, O. (2005). L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs. *Dossier de synthèse de la VST*. Lyon : INRP.

Rey, O. (2009). 1987-1997 : la France redécouvre ses universités. In L. Gruel, G. Houzel & O. Galland (Eds.), *Les étudiants en France* (pp. 125–170). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Saroyan, A., & Frenay, M. (Eds.). (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model.* Stylus publishing.

Smith J. (2010). Forging Identities: The Experiences of Probationary Lecturers in the UK. *Studies in Higher Education, 35-5*, 577-591.

Smith, J. (2011). Beyond Evaluative Studies: Perceptions of Teaching Qualifications from Probationary Lecturers in the UK. *International Journal for Academic Development, 16-1*, 71-81.

Trowler, P., & Bamber, V. (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development, 10-2*, 79-93.

Communication

Local: 4837 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

réussite des étudiants, projets pédagogiques, efficacité interne

Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence

Perret, Cathy, Université de Bourgogne (France); Morlaix Sophie, Université de Bourgogne (France)

Résumé

La réussite en premier cycle à l'université a fait l'objet de peu de recherches (Danner, 1999 ; Michaut, 2000). Pourtant, ce niveau du système éducatif est caractérisé en France par une faible efficacité interne (proportion importante d'échecs et d'abandons notamment). En 2007, les pouvoirs publics annoncent le « Plan Réussite en Licence » (PRL) afin de réduire notamment le taux d'échec en première année. Dans ce cadre, les universités ont été financées sur la base de leur réponse à un appel d'offre national; leurs projets pouvant être très différents tant au niveau des actions et acteurs mobilisés comme des modalités de mises en œuvre. A l'université de Bourgogne, cette même formule a été choisie et s'est concrétisée dès la rentrée 2008-09, par 25 projets différents, représentant 88 actions différentes, pour les étudiants de 1ère année.

Introduction :

Cette communication vise à évaluer l'efficacité de ces actions sur les résultats obtenus par les étudiants. L'originalité de cette recherche tient non seulement dans le caractère novateur des analyses effectuées (peu de recherches sur l'efficacité du PRL), mais également à la multitude des facteurs de réussite pris en compte simultanément, certains se rapportant aux caractéristiques des étudiants, d'autres aux caractéristiques du contexte, telles que celles relatives au PRL (nature des actions). L'analyse est menée sur 6 cohortes d'étudiants inscrits en 1ère année à l'université de Bourgogne (de 2005-06 à 2010-11, soit 9 877 néobacheliers de 14 filières) et procède de manière comparative, les 3 premières cohortes n'ayant pas bénéficié des actions PRL. Elle se base sur des modèles de régressions logistiques, qui visent à mettre à jour l'effet du PRL sur la réussite, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant un certain nombre de caractéristiques des étudiants. La

première approche consiste à mesurer l'impact du PRL sur les résultats des étudiants à la fin de leur 1er semestre universitaire en comparant des modèles de réussite sur plusieurs cohortes, certaines ayant bénéficié du PRL durant leur 1er semestre universitaire, d'autres non ; la réussite étant appréhendée par la situation aux examens (admis, ajournés, défaillants). Ces analyses sont également présentées filières par filières. La seconde permet de détailler davantage les résultats en portant sur la relation entre les résultats obtenus par les étudiants et les actions PRL (types et nombre) engagées. Après avoir explicité nos choix méthodologiques, cette communication présente les résultats des modèles économétriques réalisés. Ces derniers soulignent les difficultés à appréhender un effet positif des actions du PRL.

Les recherches s'intéressant à la réussite des étudiants dans le premier cycle de l'enseignement supérieur français font toutes le même constat : ce niveau du système éducatif est caractérisé en France par une faible efficacité interne (proportion importante d'échecs et d'abandons dans les premières années du cursus). En effet, à l'issue de la première année passée à l'université, seuls 48% des étudiants passent en 2ème année sans redoubler (MEN, 2010). Cela signifie donc que plus de la moitié des élèves ne valident pas leur année. En effet, 30% redoublent, 16% se réorientent et 6% abandonnent définitivement leurs études. Ainsi, la première année tient une place importante dans le processus de sélection qui s'opère à l'université, l'essentiel de la sélection universitaire se jouant à ce niveau du système (Michaut, 2000) En France, la littérature semble pourtant assez pauvre pour savoir quel type de mesure semble le plus approprié pour agir avec le plus d'efficacité, La France a, dans un premier temps, centré son action sur les possibilités de réorientations en cours d'année et sur l'aide à apporter aux étudiants, sous la forme de tutorat notamment. Mais les effets semblent mitigés (Danner, 2000 ; Borras 2011 ; Annoot, 2012), de par le ciblage difficile des étudiants fragiles. Depuis 2007, de nouveaux dispositifs voient le jour dans le cadre de l'instauration du Plan Réussite en Licence (PRL). Ce plan concerne les trois années de licence. Le but fixé par la ministre est de diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans, et plus globalement d'atteindre l'objectif de 50% d'une classe d'âge au niveau licence, fixé par la nouvelle loi d'orientation de 2005. Pour ce faire, un effort budgétaire de sept cent trente millions d'euros d'ici à 2012 est consenti par l'Etat. Aussi ambitieux que puisse paraitre ce plan réussite en licence, les conclusions des différents rapports déjà établis sur sa mise en place sont mitigées (IGAEN 2010, Cour des Comptes 2012, Comité Licence 2011).

Tenter de mesurer l'effet du PRL

Cet article visant à évaluer non les actions mises en place, mais l'efficacité de ces dernières sur les résultats obtenus par les étudiants en première année an privilégiant deux approches. La première consiste à mesurer l'impact du PRL sur les résultats des étudiants en première année à la fin de leur premier semestre universitaire en comparant des modèles de réussite sur plusieurs cohortes d'étudiants, certaines ayant bénéficié du PRL, d'autres non. Ces analyses sont également présentées filières par filières. La seconde permet de détailler davantage les résultats de la première approche et porte sur la relation entre les résultats obtenus par les étudiants et les actions PRL (types et nombre) engagées. L'originalité de ce travail tient non seulement au caractère novateur des analyses effectuées (très peu de recherches ont été menées à ce jour sur l'efficacité du PRL telle que définie dans cette recherche), mais également à la multitude des facteurs de réussite pris en compte simultanément, certains se rapportant aux caractéristiques des étudiants, d'autres aux caractéristiques du contexte, telles que celles relatives au PRL. L'analyse est menée sur six cohortes d'étudiants inscrits en première année de Licence (L1) à l'université de Bourgogne (de 2005-2006 jusqu'à 2010-2011) et procède de manière comparative, les trois premières cohortes n'ayant pas bénéficié des actions PRL.

Choix méthodologiques

Les analyses se basent sur des modèles de régressions logistiques, qui visent à mettre à jour l'effet du PRL sur la réussite, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant un certain nombre de caractéristiques des étudiants. Une modélisation prenant en compte l'intégralité des filières est impossible, compte tenu des

fortes spécificités des publics étudiants dans certaines filières concernant le type de baccalauréat. A titre d'exemple, les filières scientifiques attirent très peu, voire aucun jeune titulaire d'un diplôme littéraire ou économique. Pour pallier cette difficulté des modèles pour chaque série de baccalauréat sont réalisés et prennent la forme suivante :

Modèles 1 (par séries de baccalauréat) :

> *Réussite en première année= f(Caractéristiques socio-démographiques des élèves, passé scolaire, filières, années universitaires)*

Afin de cerner les effets, ces modèles sont appliqués à chaque filière et prendront la forme suivante:

Modèles 2 (par filières) :

> *Réussite en première année= f(Caractéristiques socio-démographiques des élèves, passé scolaire, années universitaires)*

Plusieurs remarques s'imposent alors quant à nos choix méthodologiques :

1) La mesure de la réussite est appréhendée à travers le résultat obtenu (Admis-Ajourné-Défaillant) par les étudiants à la première session d'examen de janvier (et non de fin d'année). Ceci s'explique par le fait qu'une grande partie des actions prévues pour le deuxième semestre 2007 n'ont pas pu être mises en place, année perturbée dans les examens de fin d'année par les grèves concernant la réforme sur l'autonomie de l'université.

2) Dans les premiers modèles, l'effet du PRL sera mesuré par l'introduction de variables muettes se rapportant à l'année de scolarisation en L1. Ce choix méthodologique repose sur une hypothèse forte qui revient à dire que les différences de réussite observée d'une année à l'autre sont induites par le PRL, toutes choses étant égales par ailleurs.

3) Les abandons ont donc été conservés dans cette analyse dans la mesure où ils sont en partie le reflet d'un constat d'échec.

La seconde perspective sera consacrée à l'analyse plus approfondie du lien entre réussite des étudiants et actions mises en place dans le cadre du PRL. Des relations du type :

Modèles 3 (par séries de baccalauréat):

> *Réussite des étudiants =f(Caractéristiques socio-démographiques des élèves, passé scolaire, types d'actions et fréquence)*

seront analysées de façon à isoler les actions les plus porteuses d'effets en termes de réussite.

L'échantillon sur lequel reposent les analyses comprend 9877 étudiants, néo-bacheliers, répartis dans quatorze filières. Des données ont été collectées, grâce aux bases APOGEE de l'université sur leurs caractéristiques individuelles (âge, sexe, nationalité, origine sociale), et sur leur passé scolaire (type de bac, mention, redoublement). Des variables de contexte ont également été collectées (filières, actions PRL), en exploitant les bases de données du CIPE (Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation) de l'uB.

Quelles actions?

Dès la rentrée 2008-09, vingt cinq projets ont été mis en place au sein des différentes formations de première année de l'uB ce qui représente quatre vingt huit actions différentes N'ont été retenues que les actions ayant lieu au cours du 1er semestre dans les licences généralistes de l'établissement et ne correspondant pas à des actions mises en place avant l'instauration du PRL[191].

Dans la mesure où les universités ont été financées sur la base d'une réponse à un appel d'offre du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, leurs projets peuvent être très différents d'une université à une autre concernant les actions et acteurs mobilisés comme les modalités de mises en œuvre. Entre 2008-09 et 2010-11, dans notre échantillon, le nombre d'actions mises en place au 1er semestre varie de 46 à 50 réparties de la manière suivante selon les années universitaires considérées[192] :

- 9 à 12 actions relevant de l'accueil et du suivi pédagogique renforcés des étudiants ;

- 7 à 10 actions relatives à l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire ;

- 22 à 23 actions correspondant à des modalités pédagogiques rénovées ;

- 6 à 7 autres types d'actions.

Entre 2008-09 et 2010-11, les équipes pédagogiques ont procédé à des ajustements tant en ce qui concerne le nombre d'actions que le type d'actions. Ceci s'explique par le caractère expérimental des dispositifs pédagogiques mis en œuvre (Perret, 2012). Ainsi, seules trois formations ont gardé une structuration identique de leurs actions PRL (nombre et type) menées 1er semestre entre les trois années considérées. De plus, les actions correspondant à des modalités pédagogiques rénovées renvoient à des pratiques et modalités d'enseignement innovantes dans le contexte local, mais elles ne peuvent pas prétendre au statut d'innovations pédagogiques au regard des pratiques décrites par la littérature.

Pour quel public ?

Au sein de notre échantillon, le pourcentage d'étudiants ayant réussi les examens du premier semestre est de 46,9%. 41,1% des étudiants sont ajournés aux examens du 1er semestre universitaire ; le reste soit environ 12% sont considérés comme défaillants aux examens. D'une filière à l'autre, ces proportions sont variables : le pourcentage d'admis peut varier d'une filière à l'autre de 33,1 points, le pourcentage d'étudiants ajournés de 29,4 points et celui relatif aux défaillants de 13,6 points. D'une année à l'autre, ces proportions sont également très différentes. La part moyenne des étudiants admis est passée de 53,4 % en 2005-06 à 33% en 2010-11, celle relative aux ajournés de 36,6% à 52,1% et celles relative aux défaillants de 10% à 15,1%.

[191] Les actions des formations comptant moins d'une douzaine d'étudiants par an ont également été exclues .

[192] Cette catégorisation a été réalisée par les auteurs en s'appuyant sur les dossiers de demande de financement soumis aux instances par les équipes pédagogiques comme sur les comptes rendus d'autoévaluation des actions envoyés au CIPE par ces mêmes équipes. Ont non seulement été examinés les intitulés des actions, mais également leurs objectifs et résultats espérés comme leurs modalités de mise en œuvre.

L'échantillon compte 66% de femmes. Cette proportion est variable selon les filières : de 31% en STAPS et 36% en Sciences-Techniques contre 80% en LCE anglais et 90% en LCE Espagnol. Sur les six années observées, le taux de féminisation a diminué de sept points passant de 69% en 2005-06 à 62% en 2010-11. Cette baisse est valable pour toutes les filières de manière plus ou moins forte (exceptée en Histoire de l'Art et Archéologie).

Concernant le passé scolaire des étudiants, et notamment le type de baccalauréat obtenu, 31,7% des étudiants de l'échantillon sont titulaires d'un bac S, 29,1% d'un bac ES, 22,9% d'un bac L et 16,3% ont un autre type de baccalauréat. La structure de la population étudiante s'est modifiée au cours des six années observées : la proportion de baccalauréats S et L a diminué (respectivement - 4,1 points et - 2,3 points) au profit des baccalauréats non généraux (+6,4 points). Un autre indicateur relatif au passé scolaire est pris en compte dans ce travail et concerne la mention obtenue au bac : 37,7% d'entre eux sont bacheliers avec mention (TB, B ou AB). Exceptées les filières Sciences-Vie-Terre où la proportion de ces étudiants tend à s'accroitre et Histoire de l'art caractérisée par une stabilité sur la période, toutes les filières ont vu leur proportion de bacheliers avec mention se réduire. Pour certaines filières cette diminution est spectaculaire : plus de 20 points en Lettres Modernes et LCE. De façon simultanée, le retard scolaire évolue dans le même sens. Sur l'échantillon, environ 38% des bacheliers ont déjà redoublé à leur arrivée en première année de Licence. Cette proportion est à nouveau très différente d'une filière à une autre (46,4% des étudiants d'AES à seulement 20,3% de ceux de Lettres modernes), mais a augmenté en moyenne de 3,1 points entre 2005-06 et 2010-11. À l'exception des filières de STAPS, Sciences-Vie-Terre, géographie et LCE anglais, toutes les filières ont vu leur proportion de néo-bacheliers arrivant en retard.

48,1% des étudiants sont boursiers. Cette proportion de boursiers varie également d'une filière à une autre (42,4% des étudiants de STAPS contre 57,4% des étudiants d'AES), et s'est accrue en moyenne de 5,3 points entre 2005-06 et 2010-11. Certaines filières comme LEA ou Musique ont vu leur proportion de boursiers bondir de plus de 20 points sur la période étudiée, alors que pour d'autres cette proportion est stable (AES) ou en diminution (par exemple Histoire de l'art ou LCE Espagnol). L'origine sociale des étudiants est appréhendée par la profession du chef de famille (père ou mère) : 22,8% des jeunes sont enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures. Cette proportion est relativement constante pour les différentes cohortes de l'échantillon mais est très différente selon les filières (27,8% des étudiants de Droit sont enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures, 28,9% des étudiants en musique contre environ 15% des étudiants de LCE Espagnol, AES ou psychologie)

L'effet du PRL sur les résultats des étudiants

La première perspective cherche à mettre à jour l'effet du PRL sur la réussite, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant un certain nombre de caractéristiques des étudiants. Les modèles logistiques multinomiaux élaborés pour chaque type de baccalauréat (modèles 1) permettent de dégager plusieurs types de résultats (tableau 1).

Tableau 1 : Résultats des modélisations « Réussite/Echec/Abandon » avant et après la mise en place du PRL (2008-2009)

	Bac ES		Bac L		Bac S		Autres	
	Ajournés (AJ)	**Défaillants (DEF)**	**AJ**	**DEF**	**AJ**	**DEF**	**AJ**	**DEF**
Sexe (Fille)		- ***	+**		-***	-***		-**

Boursier	+*	-***		-**	-***	-**		-***
Profession du chef de famille								
Artisan/Comm./chef d'entr.	+**	+***						+**
Employés								+**
Ouvriers								
Passé scolaire								
En retard	+***	+***	+***	+***	+***	+***	+**	+***
Mention au bac	-***	-***	-***	-***	-***	-***	-***	-***
Filières								
AES								
Droit	+***	+***	+**	+***	+***		+**	+**
Géographie	-***		-*		-**			
Histoire	+***	+***		+***	+***	+**		+**
Histoire de l'art/Archéologie		+***				+***		
LEA	+***	+***	+**	+**	+**	+***	+**	+***
LCE -Anglais	+***	+***	+**		+***			
LCE-Espagnol	+***							
Lettres modernes		+***		+***	+**	+***		
Musique		+***				+***		
Sciences et Techniques					+***	+***		
STAPS	+***	+***			+**		+***	+***
Sciences-Vie-Terre					+***	+***	+***	+***
Années universitaires					-***	-***		
2005-2006								
2006-2007	+**		+***	+***				+**
2008-2009	+***	+**	+***	+***		+***	-***	+***
2009-2010								
2010-2011								

Ce tableau présente de manière synthétique les résultats de tous les modèles par type de baccalauréat ayant comme individu de référence est un homme non boursier habitant chez ses parents dont le chef de famille est cadre, ayant obtenu son baccalauréat sans mention et à l'heure inscrit en 2007-08 en psychologie.

Concernant les facteurs individuels liés à la réussite, quel que soit le type de bac considérée, les filles réussissent mieux que les garçons, à l'exception des titulaires d'un baccalauréat littéraire qui elles, sont plus fréquemment ajournées que les garçons présentant le même type de bac. Les boursiers sont moins défaillants, et surtout moins

ajournés que les non-boursiers. N'oublions en effet pas à ce niveau l'effet du contrôle de l'assiduité en cours et surtout aux examens pour ces étudiants boursiers. L'origine sociale joue peu sur la réussite universitaire si ce n'est pour les enfants d'artisans/commerçants et chefs d'entreprise qui semblent plus souvent ajournés et défaillants que les enfants de cadre, et pour les enfants d'ouvriers non titulaires d'un baccalauréat général ayant une probabilité plus forte d'être défaillants aux premiers examens de l'année. Enfin, parmi les variables individuelles les plus significatives, notons l'importance d'avoir obtenu une mention au baccalauréat, quelle que soit la série, ainsi que le fait d'être en retard scolairement, facteur qui joue, mais cette fois de façon négative, sur la probabilité de réussite en première année.

Par rapport aux variables contextuelles, les différences de réussite entre filières sont importantes, quel que soit le type de baccalauréat obtenu. Seule la filière Géographie se singularise par des probabilités plus importantes de réussite de ses étudiants. Les filières LEA et Droit se distinguent par le fait qu'il s'agit des deux filières pour lesquelles les risques d'échec (ajournement et défaillance) sont toujours importants quel que soit le type de baccalauréat.

Concernant la politique qui nous intéresse dans cette recherche, c'est-à-dire la mise en place du PRL en 2008-09 (1ère année du PRL), un plus fort taux d'échec (ajournement et défaillance) est constaté les années suivant cette mise en place. Sans qu'un lien direct puisse être établi entre mise en place du PRL et résultats négatifs des étudiants, la situation interroge quant à la pertinence de la politique mise en place. Seuls les titulaires d'un bac professionnel ou technologique ou obtenu à l'étranger paraissent moins ajournés ou défaillants en 2010-2011, comparativement à l'année de référence (2007-2008).Faut-il alors en conclure que seuls ces étudiants parviennent à tirer profil des actions menées dans le cadre du PRL ?

De façon à prendre en compte la spécificité du public dans chaque filière, d'autres modèles ont été élaborés, filière par filière (modèles 2). Les résultats sont consignés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Résultats des modélisations « Réussite/Echec/Abandon » par filière avant et après la mise en place du PRL (2008-2009)

	2005-06		**2006-07**		**2007-08**	**2008-09**		**2009-10**		**2010-11**	
	AJ	**DEF**	**AJ**	**DEF**		**AJ**	**DEF**	**AJ**	**DEF**	**AJ**	**DEF**
AES				-***	**REFERENCE**		-**			+***	
Droit								+***	+***	+***	+***
Géographie											
Histoire											
Histoire de l'art et Archéologie				+**			+***	+***	+***		+***
LEA	+***		+***								
LCE- Anglais	+**	+**		+*					+***		
LCE- Espagnol								+**			+**

Lettres modernes			+*								
Musique											
Psychologie	-***					+***		+**		+***	+***
Sciences et Techniques	-**	-***		-**						+***	
STAPS		+***	+**	+***				+***	+***	+***	+**
Sciences-Vie-Terre	-***	-***	-**	-***				-**			-***

<u>Clef de lecture</u> : ce tableau présente de manière synthétique les résultats par filière des modélisations logistiques multinomiales de la réussite des étudiants, où les années universitaires ont été introduites comme variables explicatives de la réussite des étudiants aux examens du 1er semestre[193].

Avant 2007-2008 (année de référence, dernière année avant la mise en place du PRL), trois filières se distinguent par des probabilités d'échec plus importantes (ajournement et défaillance) : LEA, LCE anglais et STAPS. A l'inverse trois filières (SVT, Sciences et techniques et AES) présentent, une année ou l'autre, des résultats plus favorables à la réussite des étudiants qu'en 2007-2008. A partir de 2008, année de mise en place du PRL, les résultats sont décevants : dans six filières (AES, droit, histoire de l'art, LCE, psychologie et STAPS), la probabilité d'abandonner ou d'être défaillant augmente de façon plus ou moins significative, ce constat étant plus probant les années passant. Rappelons que ces modèles ne permettent pas d'établir un lien de cause à effet entre la dégradation des résultats en termes de probabilité d'admission et la mise en place du PRL. Ils mettent cependant à jour une situation préoccupante témoignant de résultats moins bons année après année. On peut supposer que ces résultats seraient encore plus mauvais si la politique du PRL n'avait pas vu le jour. Une filière se démarque cependant (SVT), seule filière dans laquelle ont été mises en place simultanément des actions d'accompagnement comme la méthodologie et de nouvelles pratiques au premier semestre. Cependant, les résultats de cette filière, comparés à ceux de l'année de référence (2007-2008) ne semblent pas meilleurs que ceux obtenus dans les premières années étudiées (2005-2006 notamment).

Notre seconde perspective est d'analyser plus finement le lien entre la réussite des étudiants et les actions mises en place dans le cadre du PRL (modèles 3). Dans notre échantillon, 35,9 % des étudiants (soit 3 545) sont issus d'une formation ayant mis en place des actions relatives à l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire dans le cadre du PRL. 29.4% des étudiants (soit 2 904) ont été accueillis dans des formations ayant mis en place un accueil et un suivi pédagogiques renforcés et 44,2% (soit 4 362) dans des formations ayant rénové leurs modalités pédagogiques en 1ère année. Enfin, 19,8% ont bénéficié d'autres types d'actions dans leur formation de 1ère année (soit 1 958 étudiants). Compte tenu de la construction des PRL par les différentes équipes pédagogiques, les étudiants ont pu potentiellement bénéficier de différentes formes d'actions. Les résultats des modélisations mettant en rapport la réussite avec la fréquence et le type d'actions engagées dans le cadre du PRL, sont présentés dans le tableau 3.

[193] Pour chaque filière, les variables introduites dans les modèles sont l'âge, le sexe, la catégorie sociale du chef de famille, le fait d'habiter chez ses parents ou non, le fait d'être boursier ou non, le type de baccalauréat et la mention au baccalauréat, le fait d'être à heure, en retard ou en avance dans ses études, ainsi que l'année universitaire. La filière musique n'a pas fait l'objet d'une analyse complète compte tenu du faible nombre d'étudiants défaillants : seules les variables relatives au baccalauréat et aux années universitaires ont été introduites. Dans quatre filières (Sciences-Vie-Terre, Sciences et Techniques, Lettres modernes et LCE espagnol), le type de baccalauréat n'a pas été pris en compte. Pour deux filières (Histoire et musicologie), cette variable est non significative. Dans trois filières (AES, Lettres modernes LCE espagnol), seul le fait d'être en retard a été pris en compte tenu du nombre restreint d'étudiants en avance.

Tableau 3 : Résultats des modélisations « Réussite/Echec/Abandon » avant et après la mise en place du PRL (2008-2009) selon le nombre et le type d'actions menées auprès des étudiants

		Bac ES		Bac L		Bac S		Autres	
		AJ	**DEF**	**AJ**	**DEF**	**AJ**	**DEF**	**AJ**	**DEF**
Nombre d'actions PRL				0,44***		0,35***			
Types d'actions PRL :									
	Accueil et suivi pédagogique renforcés		-0,87**	-0,61***					
	Modalités pédagogiques rénovées			-0,82**			1,08**		
	Autres actions	0,47**							
Est mis en référence : Enseignement de la méthodologie du travail universitaire									

La multiplication des actions au sein d'une même formation ne se révèle pas être une stratégie payante pour améliorer la réussite des étudiants. Nos résultats soulignent même les effets négatifs d'une telle politique pour les étudiants titulaires d'un baccalauréat scientifique ou littéraire ; ces derniers ayant des probabilités d'être ajournés plus importantes avec l'augmentation du nombre d'actions PRL introduites dans leur formation.

Au-delà, la mesure des effets des différents types d'actions menées dans le cadre du PRL se révèle délicate puisque le nombre de coefficients significatifs est peu important. Mais surtout, les effets des actions du PRL se révèlent limités. En effet, les actions d'accueil et de suivi pédagogiques renforcés se révèlent plus efficaces que les actions de méthodologie du travail universitaire, mais seulement en réduisant les risques d'abandons des bacheliers issus des séries ES et en diminuant les risques d'être ajournés des jeunes bacheliers issues des séries L. Quant aux modalités pédagogiques, leurs effets sont différents selon les étudiants : elles diminuent la probabilité d'échec des bacheliers littéraires et augmentent celle des bacheliers scientifiques par rapport à des actions de méthodologie du travail universitaire. Concernant plus particulièrement les étudiants non titulaires d'un baccalauréat général en France, aucun effet des différentes actions du PRL ne peut être mis en évidence. Les actions de méthodologie de travail universitaire sont moins efficaces que d'autres types d'action pour les bacheliers littéraires. En revanche, ce n'est pas le cas pour les bacheliers scientifiques qui tirent plus profil de telles actions comme des actions d'accueil et de suivi que d'actions tournées vers l'adoption de modalités pédagogiques rénovées. Enfin, les actions « autres » n'apparaissent pas être un facteur de réussite notamment pour les bacheliers des séries ES.

Mais toutes ces actions ne peuvent gommer les effets du passé scolaire des étudiants qui demeure le facteur le plus important d'explication de la réussite lors de l'entrée à l'université

Conclusion

Cette recherche exploratoire a tenté de mettre à jour d'éventuels effets du PRL sur la probabilité de réussite des étudiants néo-bacheliers, entrant en L1. Les résultats sont décevants, que ce soit au niveau de l'effet global du PRL appréhendé par des variables muettes sur l'ensemble de l'échantillon (modèles 1) ou filière par filières

(modèles 2). Les effets ne semblent pas très significatifs et encore moins massifs. Ces premiers résultats doivent être considérés avec précaution compte tenu des choix méthodologiques spécifiques faits. Ils posent cependant un certain nombre de questions, notamment par rapport au changement observé, sur six années, quant à la structure de la population étudiante arrivant en L1: la proportion de bacheliers non-généraux, aux résultats plus médiocres (moins de mention, souvent en retard) s'accroit année après année. De la même façon, les résultats mettant en relation la réussite avec la fréquence des actions d'une part, leur type d'autre part interrogent sur plusieurs points. Le premier pose certainement la question du suivi des actions pour les étudiants (certaines actions étant obligatoires, d'autres non, certains étudiants étant volontaires pour assister à toutes les actions mises en place, d'autres non, certaines actions variant d'une année sur l'autre mais gardant le même intitulé). Une mesure plus fine de la fréquence et des types d'action suivies devrait être envisagée, sur le site de l'université concerné, mais peut être à plus large échelle sur un échantillon plus grand.

Bibliographie

Annoot, A. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licenc*e. Bruxelles : De boeck.

Borras, I. (2011). *Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite*□? *Bref*, 290, 4 p.

Comite de suivi licence (2011). *Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence*. Consulté sur http://www.lors.fr/uploads/docs/4634_resultats_enqlicence.pdf, le 9 janvier 2012.

Danner, M. (2000). « A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? ». *Les sciences de l'éducation - pour l'ere nouvelle, 33* (1), 25-41.

MESR-DEPP (2010). « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », édition 2010.

Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de bourgogne.

Morlaix, S., Suchaut B. (2012). *Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs*, Document de travail n° 2012/2, IREDU, 33 p.

Romainville M. (1997). « Peut-on prédire la réussite en première année universitaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n°119, pp. 81-90.

Communication

Local: 4837 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

carte de connaissances, boitiers de vote électronique, motivation

Une panoplie d'outils pédagogiques pour engager les étudiants dans un cours de statistique

Pigeonnat, Yvan, Institut Polytechnique de Grenoble (France)

Résumé

Le but de cette communication est de décrire et d'analyser un dispositif pédagogique mis en place dans un cours de probabilités et statistique dans un contexte délicat à plusieurs titres :

-65 étudiants issus des classes préparatoires françaises, qui après deux années de dur labeur, veulent se reposer en école d'ingénieurs : leur quantité de travail spontanée en dehors des cours encadrés est faible (euphémisme)

-les étudiants recrutés sont parmi les derniers admis à un concours et ont dans l'ensemble assez mal vécu le cours de mathématiques en classes préparatoires : ils sont peu enclins à travailler à nouveau des mathématiques en école d'ingénieurs

-cours dont l'intérêt pour le futur métier est loin d'être évident

-des objectifs d'apprentissage élevés (maitrise de concepts nouveaux et difficiles, prise de recul sur la globalité des méthodes étudiées) qui s'accommodent très mal d'un apprentissage superficiel.

La communication décrira l'articulation des différents outils pédagogiques mis en place pour répondre à cette problématique :

-introduction de chaque séance par un petit « défi » tiré de la vie courante ou de l'actualité

-mise en place de « débats scientifiques » pour toutes les notions fondamentales et délicates du cours, les étudiants se positionnant grâce à des boitiers de vote électronique

-travaux dirigés par groupes de 4 pour favoriser les conflits cognitifs

-cadrage précis du travail personnel, comprenant en particulier la rédaction incrémentale d'une carte de connaissances personnelle, les cartes étant mises en commun et débattues au sein de chaque groupe de 4 lors des travaux dirigés

-mise en place d'un outil d'évaluation ne permettant pas de réussir avec un bachotage de dernière minute

Elle se terminera par un bilan global de la mise en place de ce dispositif : coût d'ingénierie pédagogique, coût matériel, le (très bon) ressenti des étudiants, les résultats satisfaisants lors de l'examen.

Communication

Local: 4837 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

étudiant ayant des troubles d'apprentissage, autodétermination, persévérance et réussite

Contribution des habiletés d'autodétermination d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage sur la persévérance et la réussite

Robert, Josianne, Université de Sherbrooke (Canada); Debeurme, Godelieve, Université de Sherbrooke (Canada); Joly, Jacques, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

La présence d'Étudiants ayant des Troubles d'Apprentissage (ÉTA) est de plus en plus marquée dans les établissements postsecondaires occidentaux (HESA, 2005, 2009; NCES, 2008; Paynes et Irons, 2003). Au Québec, entre 2002 et 2010, la proportion d'ÉTA y a augmenté de près de 125 % constituant ainsi la deuxième clientèle en émergence (Tremblay, 2003; Gagné et Tremblay, 2009). Toutefois, on remarque que ceux-ci semblent moins persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme que leurs pairs sans incapacité (Getzel, 2008; Stodden, 2005; Wagner et coll., 2005) ou ne complétent pas leur formation dans les délais prescrits (Murray et coll., 2000).

Reconnus sous l'appellation d'individus en situation de handicap, les ÉTA peuvent bénéficier d'accommodements tel que stipulé dans la Charte québécoise des droits et libertés. D'après ces étudiants, ces accommodements sont le facteur favorisant le plus leur persévérance et leur réussite scolaires (Trammel, 2003; Reed et coll., 2003). Or, il semble que les ÉTA, ayant des difficultés cognitives reliées à leur trouble, présentent également un manque d'habiletés d'autodétermination, une lacune considérée comme principale barrière à la réussite au postsecondaire (Getzel, 2008). En effet, ne possédant pas les habiletés nécessaires, les ÉTA sont peu

autonomes quant à leurs demandes d'aide et inaptes à soutenir tout le processus de mise en place de ces accommodements, responsabilités qui leur reviennent toutefois à cet ordre d'enseignement (Getzel, 2008).

Afin de soutenir les ÉTA à persévérer et à réussir leurs études universitaires, la présente étude vise à comprendre la contribution des habiletés d'autodétermination lors du processus d'accommodement. S'insérant dans le paradigme de la recherche transformative-émancipatrice (Mertens, 2003), une méthodologie mixte est retenue.

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons le contexte, le cadre théorique et nous expliciterons la démarche méthodologique, soit le choix de l'échantillon, des outils de collecte et d'analyse de données.

Communication individuelle

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu d'apprentissage

portfolio, travail social

Conceptualisation et expérimentation d'un portfolio de développement professionnel continu dans un programme de formation initiale en travail social

Noël, France, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Résumé

Différents programmes universitaires utilisent maintenant le portfolio comme outil contribuant au développement des compétences. Ayant constaté une difficulté d'intégration du sens des apprentissages chez des étudiants et face à un sentiment exprimé par plusieurs de ne pas être suffisamment outillés pour les stages, des professeures en travail social de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscaminque ont initié, en 2009, un projet de recherche portant sur la conception et l'expérimentation d'un portfolio de développement professionnel continu.

Le portfolio apparait comme un dispositif tout à fait pertinent pour appuyer la capacité de transfert des apprentissages des étudiants et pour améliorer leur assurance professionnelle tout au long de leur parcours de formation. En appui sur la documentation pédagogique (Côté, 2009; Durand, Chouinard, 2006; Lévesque, Boisvert, 2001; Scallon, 2004; Tardif, 2006) une petite équipe s'est intéressée à concevoir un tel outil pédagogique pour favoriser la continuité entre les cours et encourager le développement de l'autonomie des étudiantes face à leur développement professionnel continu. Les deux grands objectifs poursuivis par cette innovation pédagogique sont de donner du sens aux apprentissages et de stimuler l'autorégulation de ceux-ci.

La présente communication vise à présenter le portfolio, ainsi que sa démarche de mise en oeuvre. D'abord, la démarche de conception et d'expérimentation sera décrite, suivie d'une démonstration de l'outil dans sa version électronique (Éduportfolio). Par la suite, nous aborderons les apports et les limites reliés à l'implantation du portfolio de développement professionnel continu, tant du point de vue des étudiantes que de l'équipe professorale. Une autre partie concernera les différents défis rencontrés en cours d'expérience et ceux à relever.

Finalement, sera abordée l'importance que se développe une communauté de pratique permettant aux professeurs, tant à l'intérieur d'un programme, que de façon interdisciplinaire, de partager sur l'approche et les stratégies gagnantes pour faire face au défi de l'utilisation d'un portfolio dans un programme universitaire.

Communication individuelle

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu d'apprentissage

agentivité, e-portfolio, identité numérique

Démarche e-portfolio et identité numérique : développer les compétences et l'agentivité des étudiants

Heutte, Jean, Université d'Artois (France); Caron, Pierre-André, Université Lille 1 (France); Becerril-Ortega Raquel, Université Lille1 (France)

Résumé

Dans l'enseignement supérieur, la démarche ePortfolio consiste à piloter un ensemble de dispositifs cohérents et coordonnés au sein de l'établissement en vue d'accompagner les étudiants dans la gestion active de leur identité numérique et de favoriser leur formation ou leur insertion professionnelle, via un processus réflexif pouvant intégrer les acquis de l'expérience, de l'éducation ou de la formation, ainsi que la validation et la valorisation de leurs compétences.

Les initiatives institutionnelles concernant sa promotion sont nombreuses dans la plupart des pays européens et de l'OCDE. Dans le contexte impulsé par le processus de Bologne, elles sont souvent présentées comme un des leviers stratégiques pour favoriser l'agentivité, la mobilité des étudiants et des citoyens appelés à devenir apprenant tout au long de leur vie personnelle, sociale et professionnelle.

Trois types de démarche sont généralement distinguées :

- *ePortfolio d'apprentissage*, avec la visée d'acquisition de savoirs ou de compétences ;
- *ePortfolio d'évaluation*, avec la visée d'une évaluation de connaissances ou de compétences ;
- *ePortfolio de présentation*, avec la visée de la mise en valeur des savoirs ou compétences acquises, du parcours, des expériences vécues, des productions.

Celles-ci mettent en exergue de nouveaux devoirs et de nouvelles contraintes (éthiques, pédagogiques et techniques) dans l'enseignement supérieur.

Cette communication sera l'occasion de mettre en débat une synthèse de retours d'expériences et de premières recommandations suite aux réflexions d'un groupe de travail national constitué à l'initiative du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche français, et notamment d'interroger quelques questions vives qui interpellent directement l'université 2.0 :

- De *big brother* aux *littles sisters* : comment sensibiliser les étudiants aux nouveaux risques concernant l'identité personnelle ?
- Gestion active de l'identité numérique : quelles compétences permettent d'articuler protection et projection de soi ?
- Évolution conceptuelle du "ePortfolio" : quelles articulations prévoir entre le "dossier numérique de compétences" (espace de stockage institutionnel du web 1.0) et des outils malléables ou poreux (partages hors institution du web 2.0) ?

Mots clé : Agentivité, ePortfolio, identité numérique.

Introduction

Dans ce contexte de l'approche "orientée compétences" impulsées dans l'espace européen de l'enseignement supérieur par le processus de Bologne, la plupart des pays européens (et progressivement de l'ensemble de l'OCDE) organisent la valorisation et la promotion de la démarche ePortfolio. Cette démarche renvoie à la fois aux problématiques de l'éducation et à celle de la formation « tout au long de la vie », au travers de la formalisation des parcours et des référentiels, de nouvelles modalités formelles et informelles d'acquisition ou encore de mise en exergue de compétences construites. Elle s'inscrit dans une logique de reconnaissance et de valorisation des acquis académiques et expérientiels, notamment dans la perspective de l'insertion professionnelle.

En France, de nouveaux textes règlementaires font référence de façon plus ou moins directe à la démarche ePortfolio (*cf.* circulaire du 9 juin 2011 concernant la certification Informatique et Internet (C2i), l'arrêté du 1er août 2011, relatif à la Licence). Ces évolutions majeures mettent en évidence la nécessité de s'interroger sur les dispositifs inhérents à cette démarche avec, en premier chef, l'accompagnement des étudiants et l'outillage supportant la démarche.

Premiers retours d'expériences

La synthèse des premières recommandations (Heutte, 2012) après consultations, entre avril 2011 et mars 2012, de près de 198 acteurs (réunions d'un groupe de travail national, enquête en ligne et entretiens individuels) actuellement impliqués dans les projets ePortfolio de 49 organismes (dont 35 établissements de l'enseignement supérieur français), complétée par une revue de littérature internationale fait apparaître trois préoccupations majeures (Heutte & Jézégou, 2012) :

- La première préoccupation concerne la nécessité impérative de se centrer principalement sur la démarche ePortfolio plutôt que sur l'outil ePortfolio en tant que tel, tout en repérant les conditions institutionnelles permettant le soutien et le pilotage pédagogique de cette démarche.
- La deuxième préoccupation interroge une inversion de paradigme culturellement et institutionnellement délicate : d'une logique d'enseignement plutôt centrée sur « l'activité de transmission de savoirs par les enseignants » à « une logique de construction de compétences centrée sur l'apprentissage et la construction de connaissances par l'étudiant ».
- La troisième préoccupation est liée au fait que le ePortfolio est un objet personnel appartenant à son auteur. Pour que cet outil favorise la culture de l'identité personnelle et professionnelle de son auteur, il est nécessaire qu'il puisse se connecter avec d'autres systèmes d'information et espaces ou réseaux partagés

(institutionnels, formels ou informels). Dès lors, il s'agit de penser la malléabilité et la porosité dans l'ensemble des dispositifs techniques afin de permettre la création d'une chaîne entre la personne, les entreprises, les organismes de formation dans le contexte de la formation tout au long de la vie (Caron & Varga, 2008).

Définition et clarification

Afin de faciliter les échanges entre l'ensemble des parties prenantes au sein des établissements, il est nécessaire de stabiliser les termes employés autour des propositions de clarification qui suivent.

Principes

Le ePortfolio est la propriété intellectuelle de son auteur, en l'occurrence de l'étudiant. Son contenu lui appartient et relève de sa vie privée. Il en a la maîtrise d'usage ; lui seul décide des données qu'il souhaite publier.

L'établissement s'assure du pilotage de la globalité de la démarche ePortfolio ainsi que de la qualité du dispositif technique institutionnel, support à cette démarche. Intégré dans le système d'information de l'établissement, ce dispositif garantit l'interopérabilité : il prend en compte les normes et standards internationaux existants ou en cours d'élaboration, ainsi que la sécurité des données.

La démarche ePortfolio

Comme souligné précédemment, est considérée comme relevant d'une "démarche ePortfolio", toute démarche d'analyse réflexive d'un étudiant sur son parcours, ses apprentissages, ses expériences, ses compétences ou encore ses réalisations. La démarche vise à identifier, à expliciter et à formaliser l'ensemble de ces dimensions biographiques - tout en les valorisant et les capitalisant - dans un environnement numérique (le ePortfolio). Cet outil n'est que la partie visible d'une telle démarche.

Rappelons qu'il existe trois types de démarches pouvant, si besoin, s'articuler entre-elles :

- Démarche *ePortfolio d'apprentissage*, avec la visée d'identification de la progression dans les apprentissages et des acquis en termes de savoirs ;
- démarche *ePortfolio d'évaluation*, avec la visée d'évaluation de connaissances ou de compétences ;
- démarche *ePortfolio de présentation*, avec la visée de la mise en valeur des savoirs ou compétences acquises, du parcours, des expériences vécues, des productions.

Le dispositif technique ePortfolio à vocation à supporter, indépendamment ou en ensemble, ces trois démarches.

Le ePortfolio

S'inspirant de diverses définitions (Cloutier, Fortier, & Slade, 2006; De Rozario, 2005; Endrizzi, Gaussel, & Leclercq, 2005; Gauthier, 2008; Ravet, 2009), Heutte et Jézégou (2012) définissent le ePortfolio comme est un ensemble évolutif de documents et de ressources électroniques capitalisés dans un environnement numérique décrivant et illustrant l'apprentissage, l'expérience, les compétences ou le parcours de son auteur. Accessible à distance via une technologie interopérable, un ePortfolio s'appuie sur une base de données personnelles (informations, documents ou liens accessibles via internet) et un (ou plusieurs) espace(s) collectif(s) de publication sélective.

L'auteur du ePortfolio doit pouvoir maîtriser le contenu et les services associés du ePortfolio qu'il veut partager, sous son contrôle, avec des tierces personnes, notamment pour :

- Capitaliser ses expériences tout en apportant les preuves de la maîtrise de compétences (scientifiques, d'ingénierie, sociales, etc.) ;
- permettre la validation, la certification ou la valorisation de ses acquis de l'éducation, de la formation ou de l'expérience ;
- favoriser l'autodétermination de son parcours de formation (initiale et continue) ;

- accompagner son insertion professionnelle ou son développement personnel et professionnel tout au long de la vie ;
- cultiver son identité numérique (obtenir une lisibilité professionnelle sur Internet) et se démarquer par la singularité de ses expériences, de son projet, de son parcours.

Le dispositif technique ePortfolio

Un dispositif technique support à la démarche ePortfolio doit être réfléchi en tenant compte de ces trois niveaux d'organisation (Ravet, 2009), il comprend différents outils qu'il est nécessaire de distinguer tout en soulignant l'importance de leurs articulations :

- Le *système de gestion de ePortfolios (SGeP)* est un dispositif technique permettant à une organisation de gérer un ensemble de ePortfolios en adéquation avec le système d'information et la gestion du dispositif, telle qu'elle sera définie au préalable par l'organisation.
- Le *système ePortfolio (SeP)* est un ensemble de services numériques institutionnels permettant à une personne (ou une organisation) d'archiver les résultats de ses apprentissages, de les relier entre eux et à d'autres sources d'informations (autres documents, bases de données de compétences) et de publier des portfolios adaptés aux besoins d'audiences particulières. C'est également dans le SeP que s'organisent les échanges entre les acteurs (étudiants, enseignants, tuteurs, maîtres de stage, administration…).
- Le *ePortfolio (eP)* est un espace personnel de l'étudiant/apprenant avec un ensemble de services lui permettant d'organiser ses données.

De *Big Brother* à *Lilttle Sister* [194]: quels enjeux et quelles compétences nécessaires pour favoriser la protection et la projection de soi, comment cultiver son identité numérique et renforcer son agentivité ?

Surmonter les nouveaux risques dans les écosystèmes favorables au développement *d'Homo sapiens retiolus* (Heutte, 2005), nécessite d'avoir la maîtrise des compétences, des concepts et des outils nécessaires à la construction de son identité numérique personnelle, comme professionnelle. Cette identité se décompose en deux parties distinctes :

- *Identité passive*, voulue mais non maîtrisée (qui se construit à l'insu de la personne) ;
- *Identité active*, voulue, choisie, construite (qui se construit notamment via la maîtrise des démarches et des outils permettant de cultiver une projection de soi-même proactive).

À l'évidence, la maîtrise des compétences nécessaires pour cultiver son identité numérique renforce l'agentivité, car cela revient à se doter des ressources nécessaires pour exercer une influence personnelle sur son propre fonctionnement et sur son environnement (Bandura, 1986, 2003 ; Heutte, 2011). Bien évidemment, la maîtrise des compétences nécessaires à la valorisation des acquis de l'expérience, de l'éducation et de la formation des étudiants est l'un des éléments central d'une démarche ePortfolio. Au sein de chaque appareil de formation, il devient de donc stratégique de définir collégialement les conditions institutionnelles et pédagogiques permettant de créer un contexte propice à l'appropriation cette responsabilité par l'étudiant, afin qu'il soit en mesure d'assumer, à partir de l'analyse de ses propres erreurs et succès, la construction de son projet de vie personnel et professionnel. Même si l'éducation et la formation concernent la personne dans sa globalité, c'est à l'évidence sur le volet professionnel de l'identité numérique que vont principalement se concentrer les actions d'accompagnement et de formation.

Selon Gauthier (2008b, pp 20-21), l'identité numérique professionnelle est une "identité mixte, personnelle et sociale, basée sur le travail, les activités contributives, ainsi que sur toutes les situations d'apprentissage formelles, informelles non formelles et au travers de la vie. Elle implique : a) une présentation de soi, voire une mise en scène de soi, valorisant ses connaissances, ses compétences, ses réseaux de contacts, ses savoirs expérientiels, ses ressources et potentiels b) des stratégies identitaires, une projection de soi, une définition de son devenir ou d'un projet professionnel sur le marché du travail c) une mise en forme médiatisée sur un espace social numérisé et publié (notamment sur Internet) d) des interactions sociales sur l'espace numérique qui supportent les processus construction de soi, de valorisation et de reconnaissance"

194 « J'appelle *Little Sister* la multiplication, non coordonnée, des systèmes d'information collectant des données sur les personnes dont la synergie pourrait conduire à une certaine forme de surveillance, donc de restriction des libertés individuelles. » (Padova, 2010).

La maîtrise des compétences nécessaire pour cultiver son identité numérique intègre à la fois la protection et la projection de soi. « Protection et projection de soi forment un couple indissociable, et l'on n'assurera pas l'une sans faciliter la seconde » (Kaplan, 2010, p. 12).

L'identité numérique est une construction permanente, multiforme et sociale, qui marie des éléments extérieurs et intérieurs à l'individu, objectifs et subjectifs, pérennes et éphémères qui se définissent, se construisent et se cultivent dans la relation aux autres. L'une des finalités des dispositifs de formation sera ainsi notamment de développer les compétences nécessaires pour que les étudiants, tout au long de leur vie « puissent utiliser à leurs propres fins les masses de données dont les organisations disposent sur eux, que ce soit pour retourner la surveillance, ou pour mieux se connaître eux mêmes ; qu'à l'école, on enseigne non seulement à se prémunir des dangers de l'internet, mais à en tirer tout le parti possible pour se construire comme individu autonome et socialement inséré, reconnu et apprécié par ses pairs ; que nous, et nos employeurs, sachions valoriser les myriades de compétences informelles que nous ne trouverons jamais dans nos CV ; qu'il devienne possible de faire vivre simultanément plusieurs « hétéronymes », soit de véritables personnalités alternatives, pérennes et crédibles, qui reflètent les différentes facettes de nos personnalités. Voire pour surveiller d'autres individus… » (Kaplan, 2010, p.13).

La première ressource pédagogique c'est l'étudiant : pour une ingénierie qui s'appuie sur la dynamique des communautés d'apprenance et du modèle heuristique *du collectif individuellement motivé*.

Reprenant et déformant à dessein le bon mot de Carré, nous sommes tentés de rappeler que l'on construit toujours son ePortfolio seul, mais jamais sans *des* autres. D'autre part, cultiver son identité numérique via un ePortfolio demande du temps et de la persistance (Gauthier & Jézégou, 2009). De fait, institutionnaliser pédagogiquement cette dynamique ne va pas de soi, pour les concepteurs des dispositifs d'accompagnement et de formation, comme pour les étudiants. Aussi ; souhaitons-nous suggérer dans les lignes qui suivent une piste de recherche permettant d'étayer et de piloter sa mise en œuvre.

Dans divers contextes (Heutte, 2011), nous avons souvent eu l'occasion de percevoir un lien important entre le sentiment d'appartenance et l'implication d'étudiants ou de collègues dans des travaux ou des actions à réaliser en interaction. Nous avons souvent perçu qu'il est possible de se sentir littéralement porté par le contexte collectif, boosté par le *Flow* et le sentiment de vivre une expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990), notamment du fait que nos choix sont respectés ou suivis (ce qui conforte notre besoin d'autonomie), ainsi que par des feedbacks positifs quant à la qualité de nos contributions (ce qui conforte notre besoin de compétence). La conjugaison de ces trois besoins psychologiques de base (Deci & Ryan, 2000, 2008) a une incidence sur le bien-être et la motivation, conditions essentielles de la persistance dans les efforts pour partager, acquérir et construire des connaissances, dans la mesure où elle pousse à s'impliquer bien souvent au-delà de ce qu'il est possible de réaliser seul. Cela pousse par exemple l'étudiant de s'impliquer dans une tâche pour laquelle il ne manifestait au départ pas nécessairement de motivation intrinsèque, mais qu'il accepte d'effectuer parce qu'il en a d'abord saisi l'intérêt pour la communauté, puis par la suite pour lui-même, au cours de l'activité, notamment, au moins pour maintenir activement son appartenance à cette communauté qui contribue à satisfaire grand nombre de ses besoins. A l'évidence, il s'agit de l'un des déterminants majeurs de l'implication (motivation) et de la persistance (volition) dans le désir de progresser, d'acquérir de nouvelles compétences, de comprendre et apprendre par/pour soi-même, mais aussi par/pour les autres, afin de pouvoir être reconnu et accepté dans une communauté. Nous estimons que le sentiment d'appartenance sociale a un impact essentiel sur le sentiment d'autonomie et le sentiment de compétences, qui seraient ainsi mieux éprouvés en présence d'autrui, et perçus de façon bien plus favorable dans le cas d'affiliation(s) positive(s). La satisfaction de ces trois besoins psychologiques de base est l'un des moteurs de l'engagement, ce qui renforce l'auto-efficacité personnelle comme collective (Bandura, 2003). Ainsi, pouvons-nous considérer que les contextes d'élaboration d'ePortfolios en interaction entre pairs et experts constituent des écosystèmes propices à l'émergence de communautés d'apprenance.

C'est dans le but d'éclairer la construction dynamique, de ces communautés d'apprenance que nous suggérons de retenir le modèle heuristique du *collectif individuellement motivé* (MHCIM, Heutte, 2011) développé selon l'hypothèse que le bien-être psychologique est une des conditions du développement optimal des individus, des groupes et des organisations.

Cette modélisation théorique a le mérite d'être facilement opérationnalisable, *via* 11 variables objectivables au travers des outils de mesure créés et validés afin de permettre de son élaboration. Dans la mesure où en tant que tels, les contextes d'élaboration d'ePortfolios peuvent permettre de réunir toutes les conditions psychosociales nécessaires à un climat motivationnel propice au développement de l'agentivité des étudiants, le MHCIM pourrait très utilement contribuer à l'élaboration d'un tableau de bord pour le suivi et le pilotage pédagogique de la qualité des dispositifs de formation et d'accompagnement de la démarche ePortfolio.

De surcroit, cela pourra aussi permettre de construire et de capitaliser des connaissances scientifiques sur les conditions optimales de réussite des dispositifs liés à la démarche ePortfolio.

ePortfolio : vers l'Université 2.0

Une des préoccupations des universités est de mettre en place des conditions qui favorisent l'apprentissage tout au long de la vie. Or les systèmes ePortfolio institutionnels utilisées actuellement créent des réseaux sociaux non seulement limités au temps de la formation mais également à l'espace social des étudiants et des enseignants impliqués dans la formation (Varga et Caron 2009). Par ailleurs, lors des moments charnières de passages du monde universitaire vers le monde professionnel (projets de fin d'études, des stages) les productions personnelles, construites au sein d'un ePortfolio et attestant des compétences acquises, suivent une trajectoire paradoxale : en acquérant un statut universitaire nécessaire à leurs évaluations, elle dépossède l'étudiant des éléments qu'il pourrait présenter dans le monde professionnel. D'une certaine manière, la démarche ePortfolio d'évaluation peut être un frein à la démarche ePortfolio de présentation. A partir des recherches actions menées autour des liens entre dispositifs de formation et environnements numériques dans le cadre des projets Plearnet (Bouzeghoub 2008), Personal Teaching Environment (Caron &Varga 2009), PCDAI (Leclercq & Varga 2010), Adaptativité (Laroussi Caron 2011), nous avons construit un cadre théorique reliant genèse instrumentale (Rabardel, 1995) et dispositif numérique de formation (Peraya 2003, Blandin 2010). Ce cadre théorique, nous a permis d'observer et d'expérimenter différents dispositifs de formation à l'université et dans le monde professionnel. L'analyse de ces dispositifs expérimentaux nous a offert l'opportunité d'imaginer pour le GTN ePortfolio, le cadre de dispositifs de formation instrumentés nouveaux reposant sur la notion de démarche ePortfolio et favorisant la construction des compétences et la transmission des savoirs.

Dans nos précédentes recherches, nous avons montré qu'une notion clef pour supporter une telle démarche était la notion de persistance. Persistance de la transmission des savoirs qui se conçoit maintenant non seulement tout au long de la vie, mais aussi distribuée pendant le temps du travail, des loisirs, ou même pendant d'autres formations. (Varga & Caron 2009). Persistance de l'accès au savoir et à la co-construction de celui-ci au travers différents espaces de vie et d'apprentissage, lieu de formation mais aussi formation sur le lieu de travail (Bouzeghoub et al 2008). Persistance de l'acquisition des savoirs, activité chevauchant maintenant différentes réalités, (vies réelles ou virtuelles), et différentes sphères (privée, publique ou institutionnelle) (Caron & Varga 2009).

C'est cette notion de persistance que nous avons essayé de préserver tout au long de notre travail avec le GTN ePortfolio ; nous avons ainsi posé le principe de la propriété intellectuelle et de la confidentialité des contenus du ePortfolio. Ce principe a pour conséquence que les actions de formation ou d'évaluation ne peuvent se faire que sur des exportations dont seul l'étudiant est mettre d'œuvre, lui seul décidant des données qu'il souhaite publier. Sur le plan technique cette orientation nécessite de distinguer le ePortfolio (espace personnel de l'étudiant) du système ePortfolio (organisant les échanges entre les différents acteurs).

Une autre conséquence a été de chercher à énoncer différents devoirs vers lesquelles l'université devait tendre, devoir interopérabilité des dispositifs, devoir de pérennité des données, et surtout devoir de subsistance, c'est dire l'idée que l'université devait favoriser la construction du contenu du ePortfolio par la mise à disposition pour l'étudiant de différents documents attestant ses compétences.

Un premier travail de spécification vient de s'achever, vient maintenant le temps de l'accompagnement et également celui de la prospective. De tels dispositifs persistants, sont certes adaptés aux nouveaux usages de l'internet, mais ils situent la construction et de la transmission des savoirs dans des espaces devenus communs et

non plus dans des lieux « autres », hétérotopies consacrées de tout temps à la transformation de l'homme (Foucault, 1984). Les nouveaux enjeux de l'université sont donc doubles, le premier est d'exploiter cette porosité mise en place par la démarche ePortfolio pour construire des dispositifs persistants, le second est de donner sens à ce nouvel espace autre, de cultiver les porosités qu'il entretient avec le web tout en préservant le statut des savoirs qui y sont construits et transmis.

Conclusion

Tout en se préservant de la vision réductrice d'un pilotage par les contingences informatiques, les choix politiques et pédagogique induits par la démarche ePortfolio ne peuvent se concevoir sans une réflexion collégiale éclairée de l'ensemble des acteurs prenant effectivement et pleinement en compte la dimension technologique incontournable de cette démarche.

A l'évidence, la réussite de démarche ePortfolio nécessite une implication forte des gouvernances des établissements, notamment afin de coordonner les actions de l'ensemble des communautés professionnelles à mobiliser : les enseignants et les praticiens (qui accompagnent les étudiants et les acteurs de cet accompagnement), les ingénieurs et informaticiens (qui fournissent les services supports adaptés aux besoins de l'ensemble des acteurs et au bon fonctionnement des dispositifs), les professionnels des ressources humaines, du recrutement, et les cadres chargés des démarches compétences désormais incontournables dans les entreprises et les services publics.

Enfin, il ne faut pas manquer de mobiliser les chercheurs, dès la conception des dispositifs, afin qu'ils soient en mesure d'évaluer, de modéliser et de produire des connaissances sur les phénomènes induits par ces dispositifs dans les meilleures conditions méthodologiques possibles (Heutte, 2012). Développer un lien organique étroit entre formation et recherche relatives à la pédagogie universitaire est à l'évidence le meilleure moyen de conjuguer ensemble excellence de la recherche et excellence des formations, afin notamment de pouvoir en retour éclairer les pratiques des différents acteurs (Heutte, Lameul & Bertrand, 2010).

Bibliographie

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.

Blandin, B. (2010) *Dispositifs techniques pour l'éducation, la formation et l'apprentissage : point de vue des industriels sur les évolutions*, in Distances & Savoirs vol. 8, p. 223-234.

Bouzeghoub A., Caron, P.-A., Lecoq C., LePallec X., Rouillard J., (2008), L'informatique omniprésente pour les communautés de pratique autour de contenus pédagogiques, *UBIMOD 08, 4èmes journées Francophones Mobilité et Ubiquité*, 27-30 Mai 2008, Saint-Malo (France).

Caron, P.-A., & Varga, R. (2008). La malléabilité du Web 2.0 au service d'un environnement numérique d'apprentissage. *Actes du Colloque TICE 2008*. Paris (France)

Caron P.-A., Varga R., (2009), *Artefacts malléables et perméables (AMP) pour mener des activités pédagogiques: L'usager acteur et créateur de son dispositif numérique*, revue Distances et Savoirs, volume 7 n°2

Cloutier, M., Fortier, G., & Slade, S. (2006). *Le portfolio numérique, un atout pour le citoyen apprenant.* Bibliothèque nationale du Canada.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper and Row.

De Rozario, P. (2005). Portfolio numérique dans la formation. *Séminaire «Le portfolio numérique dans la formation: le cas du C2i enseignant»*. organisé par la Conférence des Directeurs d'IUFM et le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dijon (France).

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The« what » and« why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie*. Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(1), 24–34.

Endrizzi, L., Gaussel, M., & Leclercq, F. (2005). *Les publications électroniques* (Veille scientifique et technologique No. 8). INRP.

Foucault M., (1967) Des espaces autres, Architecture, Mouvement, Continuité n°5, 1984 p. 46-49.

Gauthier, P.-D. (2008). *Exploiter son portfolio numérique: construire son identité professionnelle numérique pour valoriser ses competences.* La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 34(3).

Gauthier, P., Jézégou, A. (2009) Persister dans la publication de son e-portfolio ? étude menée auprès d'un groupe d'étudiants de l'enseignement supérieur, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. 6(1).

Heutte, J. (2005). Statut de la connaissance dans les organisations apprenantes : tentative de description d'un écosystème favorable au développement de l'espèce Homo sapiens retiolus. *Journée d'étude « Organisation des Connaissances »*, organisée par l'Université Paris 8, Paris, France.

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Paris Ouest-Nanterre-La Défense (Paris X), Nanterre.

Heutte, J. (2012). *La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français: État des lieux et éléments de réflexion*. 4e Colloque international de l'université à l'ère du numérique (CIUEN 2012), Lyon (France), 16-18 avril 2012

Heutte, J., & Fenouillet, F. (2010). *Propositions pour une mesure de l'expérience optimale (état de Flow) en contexte éducatif.* 26e congrès international AREF. Genève (Suisse), 13 - 16 septembre 2010.

Heutte, J., & Jézégou, A. (2012). *La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français : Retours d'expériences et proposition de clarification*. 24ème colloque de l'ADMEE Europe. Luxembourg.

Heutte, J., Lameul, G., & Bertrand, C. (2010). Dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur : point de situation et perspectives françaises concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique. *Actes du Colloque TICE 2010*. Nancy (France).

Kaplan, D. (2010). *Informatique, libertés, identités.* FYP editions.

Leclercq G., Varga R.,(2010), *Dispositifs de formation, et environnements numériques. Enjeux pédagogique et contraintes informatiques* Hermes-Lavoisier.

Padova, Y. (2010). *Surveillance: les Little Sisters ne sont pas plus gentilles que Big Brother* ... Le Monde.fr

Peraya, D. (2003). *De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques.* In Charlier, B. & Peraya, D. (Ed.). Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur (pp. 79- 92). Bruxelles : De Boeck.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.

Ravet, S. (2009). *Leçon sur le ePortfolio* — EIfEL. Consulté mars 14, 2012, de http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/eportfolio-lessons

Varga, R. Caron, P.-A.,(2009). *Persistance des connaissances construites et perméabilité des réseaux sociaux: Construire un lien entre les plateformes de formation et les environnements privés* conférence Epal, Grenoble, 2009.

Communication individuelle

Local: 3603 Chiro

L'université, lieu d'apprentissage

évaluation, compétence, futurs maîtres

Proposition d'un outil pour développer la compétence à évaluer chez les futurs enseignants

Dionne, Éric, Université d'Ottawa (Canada)

Résumé

Au Canada, la formation des maîtres représente un défi important. Dans ce domaine, les professeurs d'université ont le lourd mandat de développer de nombreuses compétences professionnelles (ex. didactique) qui sont essentielles pour s'assurer d'une relève qualifiée. La compétence à évaluer les apprentissages des élèves du primaire et du secondaire est une de ces compétences à développer et il impératif de développer de nouvelles stratégies afin d'améliorer les apprentissages des étudiants universitaires inscrits à la formation des maîtres (Dionne, 2011). Or, peu d'outils basés sur des construits théoriques solides ont été créés et proposés afin, d'une part, de développer spécifiquement cette compétence et, d'autre part, d'évaluer cette compétence. Dans le cadre de nos travaux, nous nous sommes inspirés des tests de concordance de scripts (TCS) développés initialement dans le domaine médical (Cohen, 2003; Charlin et al. 2007), afin de développer et d'évaluer le jugement clinique notamment chez les futurs médecins. Le contexte associé au jugement clinique et au jugement professionnel en éducation partagent plusieurs points communs (données manquantes, données incomplètes, etc.), ce qui nous a incité à adapter l'outil pour les futurs maîtres. L'outil que nous avons développé est structuré de la façon suivante. Dans un premier temps, on présente une vignette composée d'une situation problème courte, authentique et comportant certaines ambigüités (ex. données manquantes) stratégiquement choisies. Dans un second temps, on présente une action hypothétique mais réaliste en lien avec la vignette ainsi qu'une conséquence associée à cette action. Finalement, les étudiants doivent se prononcer sur deux aspects à l'aide de télévoteurs : (1) la pertinence de l'action hypothétique et (2) la probabilité pour qu'ils aient eux-mêmes recourt à cette action en situation réelle. Dans le cadre de cette communication, nous discuterons plus en détail de la structure de cet outil, des opérations à mener afin de créer un outil similaire dans un autre contexte et finalement nous partagerons notre expérience suite à l'emploi de cet outil dans le cadre de notre enseignement en soulignant les avantages mais aussi les limites d'un tel outil.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

VAE, engagement, employabilité.

Intégration d'un processus de formation continue pouvant valoriser les acquis et les expériences en vue d'assurer l'employabilité des jeunes diplômés. Problématique de la définition, délimitation des rôles des intervenants et de l'acheminement des jeunes dans les parcours de formation continue

Chelly, Mohamed Ali, Institut Supérieur des Études Technologiques de Nabeul (Tunisie); Azza,Souad, Institut Supérieur des Études Technologiques de Nabeul (Tunisie)

Résumé

Avant la crise économique des années 80 en Tunisie, les secteurs public et parapublic étaient le principal pourvoyeur d'emplois. Les concours et les recrutements de l'Etat étaient les principaux canaux d'insertion utilisés et en plus, la poursuite des études par le biais des formations continues augmentaient la probabilité de s'insérer dans un emploi stable.

Aujourd'hui, les limitations des recrutements dans le secteur formel du fait de la crise économique ne favorisent plus l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi. En effet, bien qu'il existe très peu d'études « correctes » sur l'emploi des jeunes en Tunisie, il n'en demeure pas moins que les rares études qui comportent une rubrique consacrée à l'emploi font état des difficultés que rencontreraient les jeunes pour s'insérer dans la vie active.

D'où le choix d'une étude basée sur les stratégies d'insertion et de promotion des jeunes par le biais des formations continues tisser aux exigences du marché d'emploi et pouvant concrétiser un rendement plus important des compétences acquises en apprentissage ainsi que le succès professionnel des diplômés.

Cet article se propose d'identifier à travers une étude exploratoire les nouveaux moyens et voies que les jeunes diplômés usent à la suite de cette formation regroupant des tuteurs pédagogiques et formateurs professionnels pour se réaliser professionnellement.

Des analyses effectuées, il ressort que le secteur informel est devenu l'expression de nouvelles stratégies d'insertion professionnelle des jeunes, il emploie 72% des jeunes occupés ; les relations amicales ou familiales seraient les canaux d'insertion les plus utilisés (près de la moitié des jeunes insérés affirment avoir utilisé ce canal pour s'insérer) au détriment des agences de promotion de l'emploi telles que le ANE (moins de 4% des jeunes déclarent avoir fait leur quête par le canal du ANE). Les études statistiques entreprises montrent que les variables relatives aux acquis expérientiels des étudiants durant la formation continue sont très significatives dans la décision d'employabilité. Par contre, les prétentions salariales semblent ne pas être un élément déterminant dans l'insertion des jeunes : ce qui signifierait qu'à défaut de trouver un emploi correspondant à leur profil, ces derniers n'ont plus d'autre alternative que de choisir le premier emploi qui se présente à eux quelles que soient la qualité et la nature de cet emploi.

Les résultats ont fait émergé que cette adaptation passe par l'occupation d'emplois précaires qui sont devenus pour la majorité des jeunes en Tunisie un véritable passage pour s'insérer dans la vie professionnelle et apparaît de ce fait comme une issue contre le chômage. La formation continue quant à elle est le pilier de validation et de Valorisation des Acquis et des Expériences.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

conceptions, enseignement, mathématiques

L'influence d'une approche basée sur les acquis expérientiels des étudiantes sur leurs conceptions au sujet de l'enseignement des mathématiques au primaire

Mailloux, Nicole, Université du Québec en Outaouais (Canada); Boyer, Jean-Claude, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Résumé

Le programme de formation de l'école québécoise favorise des situations qui entrainent (chez l'élève) une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles. Afin d'inciter les futures enseignantes à choisir une telle démarche, un modèle socioconstructiviste de formation faisant appel à leurs acquis expérientiels a été mis en place en didactique des mathématiques au BEPEP à l'UQO (le modèle dialectique de la reconstruction du savoir de Boyer, 2001).

Des recherches, celle de Doudin, Pons, Martin et Lafortune (2003) entre autres, montrent l'importance de s'intéresser autant aux conceptions qu'à la pratique des enseignantes, affirmant que « Les croyances sont vues, bien plus que les connaissances, comme le déterminant majeur des prises de décisions, pensées, comportements et actions pédagogiques des enseignants auprès de leurs élèves ».

Dans les recherches consultées, les contenus d'enseignement sont assez peu pris en considération. D'où notre question de recherche : la mise en œuvre de notre modèle peut-elle influencer les conceptions à propos de l'enseignement des mathématiques au primaire?

Nous avons utilisé un outil élaboré dans le cadre d'une analyse de sa pratique (Gattuso, 1992) et qui a fait l'objet d'une étude auprès d'étudiants de l'UQAM et de l'UQAH (Gattuso, Mailloux, 1994). Cet outil proposait une liste de conceptions présentées sous forme d'énoncés et les étudiantes devaient choisir, en les cochant, les dix qui correspondaient le plus à leurs croyances.

Globalement, les résultats montrent que l'enseignement est au départ conçu comme une transmission de savoirs mathématiques dont l'efficacité dépend de l'approche traditionnelle de l'enseignante. Les interventions basées sur le modèle de reconstruction du savoir semblent influencer les croyances des étudiantes.

Cette communication décrira les conceptions à propos de l'enseignement des mathématiques des futures enseignantes avant et après les deux cours de didactique des mathématiques en faisant le lien avec l'approche expérientielle utilisée.

Introduction

Bon nombre d'écrits ont mis en évidence le fait que la construction des compétences à l'enseignement des mathématiques chez les futures enseignantes nécessite d'abord une déconstruction de leurs croyances et conceptions au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques qui font souvent référence à leurs vécus scolaires d'élèves et d'étudiantes principalement axés sur la transmission de la connaissance. La mise en œuvre du modèle de la reconstruction du savoir, initiée à l'UQO depuis l'automne 2005, semble s'avérer un dispositif apte à déconstruire et à favoriser par la suite la reconstruction des savoirs et des compétences requises pour enseigner les mathématiques au primaire. Il ne s'agit pas de neutraliser croyances et conceptions, celles-ci étant vues comme le déterminant majeur des prises de décision et des actions pédagogiques des enseignants (Doudin, Pons, Martin et Lafortune, 2003), mais bien de les rendre explicites afin que l'étudiante puisse les examiner et les confronter aux connaissances produites par les recherches en didactique des mathématiques. Dans cet article, nous allons présenter le modèle dialectique de la reconstruction du savoir de Boyer mis en place à l'UQO et décrire les conceptions des futures enseignantes au sujet de l'enseignement des mathématiques au moment de leur inscription au baccalauréat et l'évolution de celles-ci pendant et après la mise en œuvre d'un modèle socioconstructiviste de formation en didactique des mathématiques.

Le modèle dialectique de la reconstruction du savoir

Les futures enseignantes inscrites à la formation des maitres au primaire prennent pleinement conscience de leurs difficultés lorsqu'elles sont confrontées aux concepts et aux processus mathématiques dans le cadre d'activités mathématiques qui illustrent ce qui doit être vécu par leurs futurs élèves. Cette prise de conscience provoque un profond malaise chez les étudiantes et ce déséquilibre les incite à revoir leurs connaissances tout en remettant en question la manière dont elles les ont « apprises ». Cette situation a conduit à la mise en place d'un nouveau dispositif de formation (Boyer, 2001).

Quatre principes sont exploités dans ce dispositif de formation : l'apprentissage précède le développement et par conséquent, l'apprenant part de ses propres représentations pour apprendre; les situations de « coconstruction », donc de résolution de problèmes et de travaux de groupe sont essentielles à l'apprentissage; les processus de médiation par le professeur ou par les pairs sont nécessaires dans la mesure où ils se situent dans la zone proximale de développement; et la prise de conscience de ces apprentissages par la métacognition est fondamentale.

Le modèle de la reconstruction du savoir, illustré à la figure 1, compte trois étapes La première consiste à mettre à jour et à clarifier le savoir d'expérience. Elle procède du premier principe énoncé plus haut. La deuxième en est une d'assimilation où l'étudiante prend en main les instruments théoriques dont elle a besoin pour symboliser correctement son expérience. Celle-ci tient compte des principes deux et trois. La troisième est une démarche d'intégration, c'est-à-dire l'utilisation que l'étudiante fait de ces instruments pour restructurer son champ perceptif. Nous reconnaissons ici le quatrième principe, la prise de conscience des apprentissages par la métacognition.

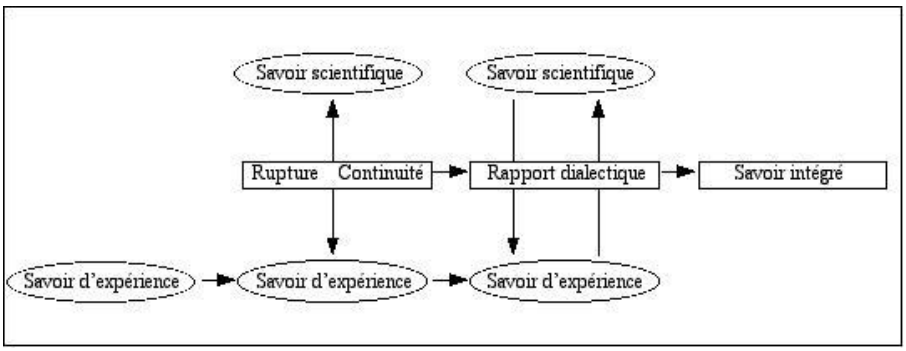


Figure 1. Le modèle de la reconstruction du savoir.

Nous avons constaté que les étudiantes sont fortement influencées par le rapport qu'elles entretiennent à priori avec les contenus mathématiques et par les conceptions et les croyances à propos de leur apprentissage et de leur enseignement. Selon Lafortune et coll. (2003) la distinction entre connaissance et croyance « part du principe que la réalité est appréhendée par l'intermédiaire des savoirs et que les croyances et les connaissances sont le produit de deux rapports au savoir sur la réalité : un rapport dogmatique (croyance) et un rapport qualifié de relatif (connaissance) » (p.13). Ces rapports sur la réalité constituent le savoir d'expérience. Le savoir d'expérience a plusieurs sources : 1) les souvenirs d'enfance, comme les styles d'enseignement préférés et les attributs d'enseignantes rencontrés dans le parcours scolaire; 2) l'observation de la salle de classe d'une enseignante, la suppléance dans les écoles, les leçons de démonstrations dans le cadre de cours de didactique; 3) les lectures personnelles et assignées, les discussions et les échanges informels avec les pairs et avec des enseignantes de leur milieu. Le savoir d'expérience comporte des limites et des richesses, il est fragmentaire, diffus et inorganisé chez la majorité des étudiantes. Néanmoins, il est riche de questions et porteur d'intuitions fécondes. Ces expériences peuvent faire surgir des solutions découvertes par les tâtonnements de l'action et de la réflexion. Ce savoir est beaucoup plus élaboré que l'on pense malgré son incomplétude évidente. Il contient des solutions à des problèmes éducatifs complexes découvertes par les tâtonnements de l'action et à partir desquelles il est possible de dégager des principes directeurs. Le savoir scientifique est un savoir cohérent et unifié avec ses lois et ses articulations. Il a le potentiel d'organiser le savoir d'expérience et d'en corriger les distorsions tout en mettant à jour le contenu de certaines intuitions. Le savoir scientifique doit devenir l'élément nouveau qui vient faire éclater les limites dans lesquelles le savoir d'expérience s'enferme. L'intervention pédagogique de la part du professeur consiste alors à créer un milieu où les deux savoirs s'interrogent mutuellement afin de déboucher sur un savoir intégré, c'est-à-dire une reconstruction du savoir.

Le dispositif de formation mis en oeuvre à l'UQO vise un apprentissage à l'enseignement des mathématiques qui tient compte du sens attribué au savoir mathématique par les étudiantes, ainsi que de leurs croyances et connaissances au sujet de son apprentissage et de son enseignement (Boyer et Mailloux, 2006). C'est seulement si elles ont acquis la conscience de ce qu'elles savent et des limites de leur savoir qu'elles peuvent s'ouvrir à ces perceptions nouvelles que leur offre un savoir plus élaboré. Mais ce savoir scientifique provoque aussi des ruptures avec le savoir d'expérience. Il fait éclater les limites de l'expérience en dévoilant les aspects qui n'apparaissent pas au premier regard. Le savoir d'expérience, mis à jour au cours de la première étape, constitue une référence permanente qui se modifie au contact du savoir scientifique tout en lui restituant le contenu d'expérience qui va le rendre significatif. Pour que s'opère une reconstruction du savoir, il est indispensable que sur cette démarche d'exploration du savoir d'expérience vienne s'articuler une deuxième démarche essentielle, l'assimilation du savoir scientifique. La dernière démarche vise l'intégration des savoirs.

Le dispositif de formation qui s'appui sur le modèle de la reconstruction du savoir semble provoquer ce « passage ». Pour ce faire, le groupe est placé dans une situation didactique ou a-didactique (Brousseau, 1986). L'objet de la première est l'enseignement-apprentissage où le groupe est invité à résoudre une situation problème d'organisation et de dévolution d'un concept ou d'un processus mathématique. L'objet de la deuxième est la situation problème qu'une enseignante présente aux élèves pendant la phase de préparation d'une leçon de mathématique. Ici, les étudiantes tentent de résoudre la situation problème au même titre que les élèves le

feraient en salle de classe. Cette phase est cruciale, car c'est ici qu'un déséquilibre sociocognitif se vit avec souvent beaucoup d'intensité. Les limites du savoir d'expérience surgissent rapidement et le besoin de distinguer croyance et connaissance se fait sentir.

Les étudiantes tentent de mobiliser et de mettre en œuvre leurs croyances et leurs connaissances afin de résoudre la situation. Elles s'engagent dans le traitement de cette dernière et elles poursuivent l'analyse entamée lors de la présentation de la situation problème à travers un énoncé écrit ou verbal ou encore par une simulation. Entre alors en jeu des associations à des situations similaires déjà rencontrées, des demandes de précisions au sujet des contraintes, une estimation si les croyances et les connaissances en place permettent de résoudre la situation, l'identification de données pertinentes, etc. Les étudiantes développent un plan d'action qu'elles mettront ensuite en œuvre. Elles doivent faire en quelque sorte un bilan de leurs savoirs et choisir parmi ceux-ci les savoirs qui seront utiles dans la situation problème présentée. Elles peuvent identifier et suivre des étapes clés, chercher et obtenir des informations complémentaires, avoir recours au matériel de manipulation, passer par une autre représentation du problème, etc.

La prise en main des instruments théoriques nécessaires à la symbolisation du savoir d'expérience se fait par des lectures spécialisées et par la présentation de connaissances et de concepts théoriques illustrés notamment par des activités modelées en classe par le professeur ou par des étudiantes. La situation problème est clarifiée, reformulée et de nouvelles pistes de solutions sont dégagées par les étudiantes. Une partie du travail est individuelle et l'autre est collective dans le cadre d'un échange didactique (mise en commun) animé par le professeur. Les étudiantes ont plusieurs occasions d'observer des pratiques et de faire des inférences au sujet des approches d'enseignement-apprentissage basées sur leurs expériences vécues en classe et sur les lectures. Elles sont amenées à une réflexion personnelle et collective sur les éléments de ruptures et de continuités entre leur savoir d'expérience et le savoir scientifique.

Question de recherche

Le but de cette recherche est de vérifier si le dispositif de formation basé sur les acquis expérientiels des étudiantes peut influencer les conceptions qu'elles ont au sujet de l'enseignement des mathématiques au primaire.

Notre question de recherche est la suivante : La mise en œuvre du modèle dialectique de la reconstruction du savoir peut-elle influencer les conceptions que les étudiantes du BEPP se font de l'enseignement des mathématiques au primaire?

Méthodologie

Pour répondre à cette question, nous avons interrogé une cohorte d'étudiantes inscrites à l'université du Québec en Outaouais en première année, 1er trimestre du baccalauréat de formation au préscolaire et d'enseignement au primaire, avant le premier cours de didactique des mathématiques qu'elles devaient suivre au deuxième trimestre. De cette cohorte, 48 étudiantes ont accepté de participer à la recherche. Elles ont été invitées à remplir un questionnaire portant sur leurs conceptions au sujet de l'enseignement des mathématiques. Cet outil développé par Gattuso, 1992 et validé auprès d'étudiantes et d'étudiants au BEPP de l'UQO et au BES math. de l'UQAM (Gattuso, Mailloux, 1994) est un questionnaire de 50 énoncés précédés de l'affirmation « Pour enseigner les mathématiques, l'enseignant doit ». À partir d'une consigne formulée par écrit, les étudiantes ont été invitées à choisir au plus dix énoncés qui, d'après elles, correspondaient le plus à leur conception de l'enseignement des mathématiques. Le questionnaire a été administré à nouveau après le premier cours et après le deuxième cours de didactique des mathématiques. Des 48 répondantes, 18 ont complété le questionnaire la deuxième fois et 13 l'ont fait à chacune des trois étapes. Les réponses ont été compilées dans six tableaux qui font état de leur fréquence.

Description et interprétation des résultats

Le tableau 1 illustre les énoncés rejetés à chacune des étapes de la recherche, il s'agit d'énoncés favorisant un style d'enseignement centré sur la linéarité et la voie des réponses convergentes et privilégiant la directivité. Ces énoncés de la conception de l'enseignement des mathématiques font partie du savoir d'expérience des étudiantes qui semble en continuité constante avec le savoir scientifique traité dans le cadre des cours de didactique. Les étudiantes accordent peu d'importance à ces éléments tout au long de la formation.

Une exception sur cette liste : « Favoriser le développement de la créativité ». Notre hypothèse est qu'un énoncé faisant partie de la liste et choisi par des répondantes « Favoriser le développement de la pensée créatrice, la créativité, l'originalité » englobe le premier aux yeux des étudiantes.

Tableau 1. Énoncés rejetés à chacune des 3 étapes

Énoncé de la conception
Favoriser le développement de la créativité
Insister sur la réponse correcte
Suivre de près un manuel reconnu
Dire aux élèves exactement ce qu'ils doivent faire
Exiger que l'élève présente son travail de façon nette et précise
Insister sur le fait qu'il y ait une seule bonne façon de résoudre un problème
Favoriser une bonne utilisation de la calculatrice
Prévenir les élèves des erreurs dues à l'inattention
Décider des contenus d'enseignement
Faire travailler les élèves individuellement

Au tableau 2, on remarque qu'avant que les étudiantes n'expérimentent le modèle dialectique de reconstruction du savoir dans le cours de didactique les énoncés choisis sont ceux qui mettent en évidence les qualités et les habiletés de l'enseignante. En effet, le savoir d'expérience des étudiantes place l'accent sur des présentations dynamiques, sur l'importance de donner des explications claires et sur la nécessité pour les élèves de pratiquer des techniques. L'on remarque aussi que les étudiantes considèrent que les mathématiques doivent s'ancrer dans la vie quotidienne de l'élève (« Présenter les mathématiques à partir de situations réelles »). Il est intéressant de noter que les étudiantes accordent de l'importance à la quête de sens chez les élèves par le biais de situations d'exploration et de découverte. L'on note aussi le souci de s'assurer que les « plus faibles » comprennent la matière avant de poursuivre « la leçon ».

Tableau 2. Conceptions des étudiantes avant le premier cours de didactique, énoncés choisis par plus de 35 % des répondantes

Énoncé de la conception	**Nb/48**	**%**
Présenter les mathématiques à partir de situations réelles.	30	62,50
Favoriser le développement du raisonnement logique.	26	54,16
S'assurer que les élèves les plus faibles aient compris avant de poursuivre.	23	47,92
Placer l'élève dans des situations d'exploration et de découverte.	22	45,83
Faire des présentations vivantes et intéressantes pour motiver l'élève.	22	45,83
Encourager l'élève à chercher le sens derrière les procédures mathématiques	19	39,60
Encourager les élèves à trouver plusieurs méthodes pour résoudre un problème.	18	37,50
Faire pratiquer à l'élève des techniques acquises par des exercices appropriés	17	35,41
Donner des explications aux élèves	17	35,41

Le tableau 3 illustre l'évolution des conceptions après le premier cours de didactique des mathématiques. On remarque que l'énoncé « Inciter les élèves à discuter, à échanger sur des idées mathématiques » est celui qui a connu la plus grande augmentation, soit 61 % de plus de répondantes qu'avant le cours. L'on constate aussi que l'exploration, la découverte et les situations réelles, semblent être en état de continuité et se trouvent renforcés par le savoir scientifique. Il en est de même pour le choix de méthodes de résolution de problèmes, avec une nuance cependant : au départ les étudiantes accordent de l'importance à encourager l'élève à trouver plusieurs méthodes alors qu'à la fin du cours, l'accent est placé sur le fait d'accorder aux élèves la liberté d'utiliser les méthodes de leur choix. Les conceptions issues du savoir d'expérience des étudiantes ont fait l'objet de mises à jour et de clarification dans le cadre de la mise en œuvre de la première étape du modèle de la reconstruction du savoir. Ces mises à jour sur une base personnelle et individuelle puis partagée ont permis aux étudiantes de prendre conscience de leurs croyances et de leurs connaissances et de celles des autres sur un thème didactique précis. Par exemple, les savoirs d'expériences ont été présentés par des étudiantes dans le cadre d'un cours sur le processus de l'addition. La deuxième étape du modèle de la reconstruction du savoir invite les étudiantes à prendre en main les outils scientifiques présentés dans le cadre des cours. Elles vivent alors un rapport de rupture et un rapport de continuité entre leur savoir d'expérience et le savoir scientifique. L'assimilation du savoir scientifique confirme certaines intuitions et en infirment d'autres. Les étudiantes accordent maintenant beaucoup d'importance aux échanges mathématiques, à l'usage du questionnement afin de s'assurer de la compréhension de l'élève et à l'utilisation des ressources et du matériel de manipulation. Il s'agit ici d'une rupture entre le savoir d'expérience et le savoir scientifique.

Tableau 3. Évolution des conceptions avant (A) et après (B) le premier cours de didactique des mathématiques (18 répondantes), écart positif de plus de 20 %

Énoncé de la conception	**A** **%**	**B** **%**
Inciter les élèves à discuter, à échanger sur des idées mathématiques.	27,8	88,9
Laisser les élèves libres d'utiliser les méthodes de leur choix pour résoudre un problème.	22,2	61,1
Fournir aux élèves les ressources ou le matériel nécessaire.	16,7	50,0
Présenter les mathématiques à partir de situations réelles	44,4	72,2
Placer les élèves dans des situations d'exploration et de découverte	44,40	66,70
Questionner les élèves pour vérifier leur compréhension	33,3	55,60

Les effets de rupture et de continuité provoqués par le dispositif de formation du modèle de la reconstruction du savoir s'expriment aussi par une diminution de l'importance accordée à plusieurs savoirs d'expérience.

Le tableau 4 illustre deux groupes d'énoncés ayant été choisis par 27 et 16 % moins de répondantes après le premier cours de didactique des mathématiques. Le premier comprend 5 énoncés : faire pratiquer les techniques, donner des explications, donner un enseignement précis, maintenir la discipline et utiliser un manuel; le deuxième comprend 4 énoncés : construire des activités, amener l'élève à maitriser les techniques de calcul, faire des démonstrations et décider de l'approche pédagogique. Cette diminution de l'importance accordée aux énoncés portant sur un enseignement traditionnel semble être le reflet de l'assimilation des savoirs scientifiques travaillés pendant le premier cours de didactique. Les étudiantes semblent vivre le passage d'une conception transmissive de l'enseignement des mathématiques à une conception de plus en plus socioconstructiviste. Le centre d'attention de l'apprentissage et de l'enseignement semble passer de l'enseignante à l'élève.

Tableau 4. Évolution des conceptions : avant (A) et après (B) le premier cours de didactique (18 répondants), écarts négatifs de plus de 16 %

Énoncé de la conception	**A** **%**	**B** **%**
Faire pratiquer à l'élève les techniques acquises par des exercices appropriés	38,9	11,1
Donner des explications aux élèves	38,9	11,1
Donner un enseignement clair, net et précis	38,9	11,1
Maintenir la discipline dans la classe	27,8	0
Utiliser un manuel en le complétant avec des activités enrichies	33,3	5,6
Construire des activités d'apprentissage	33,3	16,7
Amener l'élève à maitriser les techniques de calcul	22,2	5,6
Faire des démonstrations aux élèves	33,3	16,7
Décider de l'approche pédagogique appropriée au cours, à la clientèle	33,3	16,7

Nous avons voulu examiner comment évoluaient les conceptions construites dans le cadre du premier cours de didactique à la suite d'un stage d'observation, d'un stage portant sur l'habilitation didactique et du deuxième cours de didactique. Le modèle de la reconstruction du savoir compte une dernière étape qui vise l'arrimage du savoir d'expérience et du savoir scientifique. Il s'agit en quelque sorte d'éviter un parallélisme des deux savoirs. Le savoir d'expérience doit s'intégrer au savoir scientifique afin de modifier le savoir-être et le savoir-faire. Les tableaux cinq et six illustrent cette évolution.

Le tableau 5 présente les énoncés ayant été choisis par au moins 20 % de plus d'étudiantes après les deux cours de didactique. Les trois premiers énoncés : « Inciter les élèves à discuter, à échanger sur des idées mathématiques », « Présenter les mathématiques à partir de situations réelles » et « Laisser les élèves libres d'utiliser les méthodes de leur choix pour résoudre un problème » ont reçu une augmentation de 70, 30 et 60 % de répondantes après le premier cours de didactique pour revenir à un écart positif de 46 et 23 % entre les résultats avant le premier cours et après le deuxième. Les six autres énoncés ont connu une augmentation importante du pourcentage de choix à chacune des étapes de la recherche.

Tableau 5. Évolution des conceptions : avant (A) et après (B) le premier cours de didactique des mathématiques et après (C) le deuxième cours (13 répondantes), écarts positifs de plus de 20 %.

Énoncé de la conception	**A** %	**B** %	**C** %
Inciter les élèves à discuter, à échanger sur des idées mathématiques.	28,07	92,31	84,62
Présenter les mathématiques à partir de situations réelles	46,15	76,92	69,23
Laisser les élèves libres d'utiliser les méthodes de leur choix pour résoudre un problème.	7,69	69,23	30,77
Fournir aux élèves les ressources ou le matériel nécessaire.	15,38	46,15	61,54
Placer les élèves dans des situations d'exploration et de découverte	53,85	61,54	92,31
Tenir compte des connaissances préalables des élèves.	15,38	38,46	46,15
Gérer des discussions avec l'ensemble de la classe	0	15,38	30,77
Faire en sorte que les élèves soient heureux dans la classe	7,69	28,07	30,77
Mettre l'élève dans des situations de résolution de problèmes	38,46	38,46	61,54

Le tableau 6 illustre les énoncés qui ont connu la plus forte baisse du pourcentage de choix par les étudiantes entre avant le premier cours de didactique et après le deuxième cours de didactique. Cinq de ces énoncés ne sont plus choisis après le deuxième cours de didactique : faire pratiquer des techniques, donner des explications, donner un enseignement précis, amener à maitriser les techniques de calcul, signaler les erreurs. L'énoncé « Maintenir la discipline dans la classe » qui n'avait été choisi par aucune étudiante après le premier cours de didactique (et avant le stage 1), l'a été à nouveau après le deuxième cours de didactique (et après le stage 2) quoique avec une diminution de 23 % de choix par les étudiantes. L'expérience du stage est probablement un facteur important dans cette évolution.

La troisième et dernière étape du modèle de la reconstruction du savoir est une démarche d'intégration du savoir d'expérience et du savoir scientifique. Les étudiantes prennent conscience de la reconstruction du savoir qui prend forme à mesure que le savoir scientifique remanie le savoir d'expérience. Elles construisent alors des explications du contenu des intuitions initiales, reformulent les questions sous un angle nouveau et elles mettent à jour les implications de ce « savoir reconstruit » dans l'action didactique. Les étudiantes acquièrent un nouveau regard sur les mathématiques, leur apprentissage et leur enseignement. L'attitude est changée et les conceptions qu'elles se font de l'enseignement des mathématiques se sont transformées et précisées. Nous observons que les étudiantes vivent cette démarche vers la fin du deuxième cours de didactique.

Tableau 6. Évolution des conceptions : avant (A), pendant (B) et après (C) les deux cours de didactique. écarts négatifs de plus de 15 % entre A et C.

Énoncé de la conception	**A** %	**B** %	**C** %
Faire pratiquer à l'élève les techniques acquises par des exercices appropriés	53,85	15,38	0
Donner des explications aux élèves	53,85	15,38	0
Donner un enseignement clair, net et précis	30,77	15,38	0
Amener l'élève à maitriser les techniques de calcul	23,07	7,69	0
Signaler aux élèves leurs erreurs	15,38	0	0
Construire des activités d'apprentissage	38,46	15,38	7,69
Décider de l'approche pédagogique appropriée au cours, à la clientèle	38,46	15,38	15,38
Utiliser un manuel en le complétant avec des activités enrichies	38,46	15,38	15,38
Maintenir la discipline dans la classe	38,46	0	15,38

Conclusion

La mise en œuvre du modèle de la reconstruction du savoir contribue à une complexification des croyances et des conceptions initiales (le savoir d'expérience) des étudiantes à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques. Le dispositif de formation semble permettre aux étudiantes d'aborder les contenus du savoir scientifique avec une conscience plus claire de ce qu'elles savent en se considérant elles aussi comme sujet à part entière dans l'acte de connaitre. Les étudiantes ont la possibilité d'aborder le savoir scientifique dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des mathématiques avec une pensée personnelle et de trouver un pouvoir créateur dans la construction de connaissances nouvelles. Nous estimons que cette complexification est toutefois fragile après un seul cours de didactique des mathématiques, mais se consolide à la suite du deuxième cours et du stage 2 axé sur l'habilitation didactique. Nous avons remarqué que les étudiantes portent une attention de plus en plus soutenue au savoir scientifique et qu'elles relèvent avec acuité les éléments de continuités et de ruptures entre leur savoir d'expérience et le savoir scientifique. L'appropriation des instruments théoriques semble donc, au premier regard, bien entamée à la fin du premier cours de didactique et la symbolisation du savoir d'expérience par les instruments théoriques se développe lors du deuxième cours. Nous observons le déplacement de la centration du rôle de l'enseignante vers le rôle de l'élève et le passage d'une approche « magistrocentrée » vers une approche « socioconstructiviste » de l'enseignement-apprentissage des mathématiques.

Bibliographie

Boyer, J.C. (2001). La formation identitaire, les littératies et la recréation du savoir dans le contexte de la mondialisation. In L. Corriveau et W. Tulasiewicz (Eds.), *Mondialisation, politiques et pratiques de recherche* (pp. 37-52). Sherbrook : Éditions du CRP.

Boyer, J.C. et Mailloux, N. (2006). *Les effets d'un modèle socioconstructiviste de formation sur les conceptions de l'enseignement des mathématiques, exprimées par des étudiantes du BEPP*. Communication présentée dans le cadre du 74e congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques, 7(2),* 33-116.

Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D., Lafortune, L. (2003). Croyances et connaissances. Analyse de deux types de rapports au savoir. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P-A. Martin et D. Doudin (Eds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp.7-26). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gattuso, L. (1993). Les conceptions personnelles au sujet de l'enseignement des mathématiques et leur reflet dans la pratique, thèse de doctorat, U de M.

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

évaluation multicritère, liens enseignements-recherche, apprentissage de la complexité

Valoriser l'expertise acquise en recherche pour enseigner l'évaluation multicritère de systèmes de culture en agronomie

Naudin, Christophe, Groupe École Supérieure d'Agriculture (France); Carof, Mathieu, Agrocampus Ouest (France); Celette,Florian, ISARA Lyon Agrapole (France); Mawois, Marie, Groupe École Supérieure d'agriculture (France); Aveline,Anne, Groupe École Supérieure d'agriculture (France)

Résumé

L'expérience pédagogique présentée ici, conduite avec des élèves de 2nde année de grade de master; est directement inspirée d'un projet de recherche agronomique (RotAB : programme d'évaluation multicritère de la durabilité de systèmes de culture ; Colomb et al., 2011). Elle vise à amener les étudiants, à partir de l'outil générique DEXi (Bohanec, 2007), à créer un arbre d'évaluation multicritère, méthodologie utilisée en innovation agronomique. Cette séance de travaux dirigés, largement basée sur une approche pédagogique de type socioconstructiviste (Vygotski, 1985), se déroule en quatre étapes : i) présentation de la théorie de l'évaluation et de l'aide à la décision, et de l'outil générique DEXi (approche transmissive des savoirs) ; ii) brainstorming sur la notion de système de culture (approche praxéologique des savoirs ; Piaget, 1998) ; iii) mise en situation des étudiants en « panel d'experts » : propositions d'indicateurs et agrégation en arbre hiérarchique (activité génératrice de conflits sociocognitifs ; Bruner, 1983) ; iv) test des arbres proposés avec un jeu de données, restitution argumentée et critique des arbres d'évaluation proposés (étape à caractère vicariant, Bandura 2007). Les compétences attendues sont : i) savoir pratiquer l'évaluation multicritère en agronomie (démarche, outils, indicateurs) ; ii) être capable de mobiliser des connaissances pluridisciplinaires à différentes échelles ; iii) gérer les réflexions et négociations propres à un travail en panel d'experts. Cette approche sensibilise les étudiants à la notion d'indicateurs et à la difficulté de les définir avec pertinence tout en mobilisant des références cohérentes sur les systèmes de culture. Durant cette activité, l'enseignant, au profit d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, exerce un étayage volontairement discret ; il remplit néanmoins pleinement son rôle d'initiateur de proche développement (Vygotski, 1985), et permet au final la prise en main progressive de l'analyse et des outils d'aide à la décision des systèmes complexes.

Références

-Bandura, A, 2007 - Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle, Ed De Boeck, 859pp.

-Bohanec, M., 2007 - DEXi: program for multi-attribute decision making, User's Manual, Version 2.00. IJS Report DP-9596. Jo zef Stefan Institute, Ljubljana, 2007. http://www-ai.ijs.si/MarkoBohanec/pub/DEXiManual20p.pdf.

-Bruner, JS, 1983 - Savoir faire, Savoir dire. Le développement de l'enfant, Ed PUF, 320pp..

-Colomb B., Carof M., Aveline A., Bergez JE., 2011 - MASC-OF : a qualitative multi-criteria framework to assess organic cropping system sustainability (Soumis à Ecological Economics).

-Piaget, J, 1998 De la pédagogie, Ed Odile Jacob, 282pp.

-Vygotski, L, 1985 Pensée et langage, Ed Sociales/Messidor, 387pp.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

formation initiale des enseignants, régulation des dispositifs, Professionnalisation

Dispositif de formation initiale : quelles activités pour développer l'identité professionnelle, la réflexivité et la professionnalisation ?

Dehon, Arnaud, Université de Mons (Belgique); Derobertmasure, Antoine, Université de Mons (Belgique)

Résumé

La formation initiale des enseignants du secondaire supérieur (niveau lycée, grades 10 à 12) en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique) est prise en charge par les universités. Si le référentiel, structuré autour de 13 compétences réparties selon quatre axes de formation (2001), est commun, les dispositifs et activités de formation peuvent différer d'un opérateur à un autre. Au sein de notre institution (Inas de l'UMons), le dispositif de formation pratique a été construit autour des phases préactive, interactive et postactive (Altet, 2002) et vise, outre certaines des compétences issues du référentiel, le développement de l'identité professionnelle, la réflexivité et la professionnalisation.

Dans le cadre d'une recherche financée par le FNRS-FRFC (convention n°2.4570.10), quatre services de trois institutions universitaires différentes analysent conjointement leur dispositif afin de mettre en évidence les activités et/ou les conditions de formation les plus pertinentes pour développer l'identité professionnelle, la réflexivité et la professionnalisation. Pour ce faire, un questionnaire commun a été construit et permet d'analyser à l'entrée et à la sortie de la formation - sur un modèle de tests parallèles - entre autres, (1) les identités assignée, désignée et engagée (Bajoit, 2003) selon l'un des sept modèles de la professionnalité (Ministère de la Communauté française, 2001), (2) les motivations d'entrée en formation/dans la profession (Carré, 1998), (3) la réflexivité dans la résolution de problèmes liés aux tâches du métier d'enseignant (Beckers, 2007) ou encore (4) les aspects de la profession abordés dans l'étude des représentations du métier (Maroy, 2002).

Dans cette communication, après avoir proposé une typologie des activités de formation, les auteurs présentent l'outil d'analyse permettant d'appréhender les notions de professionnalisation, de réflexivité et d'identité professionnelle. Cet outil prend la forme d'un questionnaire décliné selon deux formes parallèles, l'une proposée au début et la seconde au terme de la formation. En complément de la présentation de cet outil, la faisabilité et fiabilité du questionnaire sont présentées.

Introduction

La formation initiale des enseignants du secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique a été structurée en 2001 par un décret définissant, en quatre axes de formation, 13 compétences à développer (MB 22/02/2001). Fortement imprégnée par les notions de réflexivité, de professionnalisation et d'identité professionnelle, la formation est organisée par les universités. Si les finalités sont légalement régies, les institutions de formation se voient octroyer une certaine liberté dans la construction de leurs dispositifs de formation. Outre cette variabilité des dispositifs, la formation au sein des universités est ouverte à un public hétérogène puisque certains étudiants possèdent une expérience professionnelle que d'autres n'ont pas, et que des étudiants inscrits en master en sciences de l'éducation à finalité didactique peuvent suivre en partie la formation.

Ce double constat montre à quel point la variabilité peut être forte dans la formation : soit au niveau des activités de formation, soit en termes de caractéristiques du public. Il apparaît alors pertinent de voir dans quelle mesure les dispositifs atteignent leurs objectifs en mettant en évidence les facteurs de développement de la réflexivité et de l'identité professionnelle. C'est pourquoi quatre services de trois universités francophones – FUNDP de Namur, Université de Liège et Université de Mons – collaborent au travers d'une recherche financée par le FNRS-FRFC (convention n°2.4570.10) visant la détermination des indicateurs d'efficacité et l'évaluation de dispositifs de formation. Le caractère interuniversitaire poursuit ainsi un but de diversification des activités de formation et des publics.

Deux objectifs sont poursuivis dans cette recherche. D'une part, distinguer, à partir des comparaisons des dispositifs, les éléments contribuant à l'efficacité – entendue comme atteinte des objectifs – d'une formation (partie commune) en termes d'invariants assurant une plus grande professionnalité, et d'autre part, analyser chacun des dispositifs en regard des compétences réflexives, de la professionnalisation et de l'identité enseignante (partie spécifique).

Dans cette communication, les auteurs présentent la démarche ayant conduit à l'élaboration d'un questionnaire commun et transversal permettant d'appréhender le développement de la professionnalité, questionnaire prenant deux formes parallèles (Demeuse & Strauven, 2006) : en entrée en formation et en fin de formation. C'est donc sur le premier objectif de recherche que la communication se focalise, en montrant comment les chercheurs ont tenu compte de la diversité des activités de formation – (1) activités travaillant l'image du métier et de soi dans le métier, (2) activités de planification des situations d'apprentissage ou (3) activités d'analyse de situations d'enseignement vécues ou relatées – et de l'hétérogénéité des publics – expérience, âge, discipline, profession éventuelle… – pour interroger la professionnalité et son développement. Comment, auprès d'un public hétérogène et dans des contextes diversifiés, appréhender le développement de la professionnalité ?

Ceci se traduit par la présentation, dans un premier temps, d'une typologie permettant de catégoriser les différentes activités de formation et ensuite, dans un deuxième temps, par la présentation du questionnaire ainsi que ses tests de faisabilité et de fidélité.

1. Typologie des activités de formation

Dans le contexte prescrit, la formation initiale des enseignants, qui vise le développement de 13 compétences, se structure donc en quatre axes de formation: (1) appropriation des connaissances socioculturelles; (2)

appropriation des connaissances pédagogiques assorties d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche; (3) appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles; (4) le savoir-faire.

Selon les universités, les services engagés dans la recherche n'interviennent pas au même niveau de la formation : certains interviennent dans le deuxième axe, d'autres dans le quatrième. Pouvoir, sur cette base, comparer les dispositifs en termes d'atteintes de objectifs demeurent difficile d'autant qu'une part de liberté est laissée aux opérateurs dans le choix des activités pédagogiques.

L'option a été prise de travailler à un niveau supérieur et comparer les dispositifs en termes de développement de la professionnalité, de la réflexivité et de l'identité professionnelle, notions davantage transversales.

A partir d'un répertoire des activités menées par chaque service, une typologie a ainsi pu être construite (tableau 1)

Tableau 1. Typologie des activités pédagogiques

Identité		Mise en situation / pratiques d'enseignement						Analyse des situations professionnelles		
		Planification		Gestion		Evaluation		D'enseignement		
Image du métier	Image de soi dans le métier	situations authentiques	situations quasi-professionnelles	situations authentiques	situations quasi-professionnelles	situations authentiques	situations quasi-professionnelles	Situations d'enseignement vécues	Situations d'enseignement relatées	De vie scolaire

Trois types principaux d'activités ont été retenus : des activités visant l'évolution de l'identité professionnelle, des activités de mise en situation / de pratique d'enseignement et des activités d'analyse des situations professionnelles.

Le premier type – les activités visant l'évolution de l'identité professionnelle – peut être envisagé selon deux angles : soit l'image du métier, soit l'image de soi dans le métier. On entend par l'image du métier, la représentation que peut avoir l'étudiant ou le futur enseignant de la profession. Il s'agit d'une représentation extérieure à la personne. Le second angle, celui de l'image de soi dans le métier, porte sur la personne en tant que professionnel de l'enseignement.

Les activités de mise en situation / pratiques d'enseignement sont de trois ordres (Altet, 2002). Il y a des activités qui mettent l'accent sur la planification de la pratique, celles qui travaillent la gestion de la pratique et enfin, celles qui se concentrent sur l'évaluation de cette pratique. Quel que soit l'ordre, ces activités peuvent être réalisées dans des contextes différents : dans des situations authentiques lors de stages professionnels par exemple ou en situation quasi-professionnelle, dans des activités de micro-enseignement.

Finalement, la dernière activité – activité d'analyse des situations professionnelles – est de deux types. On peut analyser des activités d'enseignement, à l'intérieure des classes, ou des activités hors du cadre de la classe, dans l'école, dans la vie scolaire. Ces différentes situations professionnelles peuvent alors avoir été vécues ou relatées.

2. Construction, faisabilité et fidélité du questionnaire

2.1. Construction du questionnaire

Pour construire ce questionnaire, plusieurs contraintes ont dû être respectées. La première a été de recourir à un outil méthodologique permettant de viser un large public, tout en obtenant une information à l'entrée et à la sortie de la formation. A cet égard, comme déjà évoqué, le choix du questionnaire s'est avéré le plus pertinent par rapport notamment à des méthodes procédant par entrevues. Il permet effectivement d'alterner des questions à réponses courtes et des réponses pour lesquelles le sujet peut s'exprimer plus longuement.

Ensuite, outre la contrainte d'un large public hétérogène (professionnels et novices, diplômés de disciplines dites de sciences dures ou de sciences humaines…), il y eu la nécessité d'utiliser, dans le questionnaire, un vocabulaire suffisamment compréhensible par tous (l'utilisation d'un « jargon » pédagogique), tout en appréhendant les notions visées.

Enfin, ce questionnaire servant de base pour réaliser le lien entre dispositif de formation et développement de la réflexivité, de l'identité et de la professionnalité, les liens entre les questions le composant et la typologie doivent être identifiés et identifiables.

Le questionnaire se compose de trois parties et a été construit selon deux versions parallèles (Demeuse & Strauven, 2006) – en entrée et en sortie de formation – : caractéristiques des sujets, identité professionnelle et réflexivité.

2.1.1. Caractéristiques des sujets

En complément des informations personnelles (année de naissance et sexe), il s'agit, dans cette partie, d'identifier à la fois le parcours de formation de chaque sujet (diplôme obtenu, expérience professionnelle, filière choisie…) et ses motifs d'entrée en formation. Ces informations permettent ultérieurement de croiser le profil du sujet avec les informations recueillies sur l'identité professionnelle et la réflexivité : existe-t-il des différences selon que le sujet possède une expérience professionnelle ou non, selon sa discipline initiale (mathématiques, sciences, économie, psychologie…) ?

Au niveau des motifs d'entrée en formation, deux informations sont visées : quelles motivations poussent les sujets de cette cohorte à s'inscrire dans la formation et quelles éventuelles influences pourraient avoir ces motivations sur l'identité professionnelle et la réflexivité ? Le modèle de Carré (1998) a alors été choisi pour catégoriser les réponses des sujets : motifs intrinsèques (épistémiques, socio-affectifs ou hédoniques) et motifs extrinsèques (économiques, prescrits, dérivatifs, opératoires professionnels, opératoires personnels, identitaires et vocationnels).

Dans sa seconde version, la question relative à l'entrée en formation est transformée en entrée en profession mais analysée selon le même modèle.

2.1.2. Identité professionnelle

Cette partie du questionnaire allie à la fois identité professionnelle et modèle de professionnalité, et permet le lien par rapport aux activités d'image du métier ou d'image de soi dans le métier.

En ce qui concerna l'identité, trois questions sont posées en fonction du modèle de Bajoit (2003) : identité désirée (l'enseignant que je souhaite être), l'identité assignée (ce qu'on attend de moi comme enseignant) et l'identité engagée (l'enseignant que je suis). Peuvent alors être analysées les convergences / divergences entre les trois identités.

Pour les modèles de professionnalité, les réponses aux trois questions précédentes sont catégorisées en fonction du modèle préconisé en fédération Wallonie-Bruxelles, et adapté du modèle de Paquay (1994), à savoir :

enseignant personne, enseignant chercheur, enseignant acteur social, enseignant pédagogue, enseignant praticien, enseignant maître-instruit et enseignant praticien réflexif (ce dernier toutes si les autres facettes sont rencontrées).

S'ajoute à ces questions, une question portant sur les réjouissances / préoccupations en termes de perception du métier. Deux modèles sont alors utilisés pour catégoriser les réponses : le losange pédagogique (Beckers, n.d.) et le modèle de Maroy (2002). Le losange pédagogique permet de catégoriser les axes privilégiés dans la pratique de classe (enseigner, apprendre, éduquer et développer), quant au modèle de Maroy (2002), il permet une classification plus globale : le contenu du travail (autonomie, matière, relations aux élèves…), les caractéristiques associées à l'emploi (salaire, vacances, carrière…), établissement et ses relations (collègues, direction…), le niveau ou le type d'enseignement (filières, niveau…) et la place de la profession dans la société (fonction sociale, place des enseignants).

2.1.3. Réflexivité

La partie consacrée à la réflexivité – liée aux activités d'analyse des situations professionnelles – s'est construite sur la base d'un répertoire de cas réels rencontrés par les formateurs. Pour déterminer des situations parallèles (entre les versions du questionnaire) et différentes (deux cas dans chaque version du questionnaire), les cas engrangés ont été analysés à partir des familles de tâches du métier enseignant (Beckers, 2007, p.83) : huit tâches liées à la planification de l'apprentissage et à son évaluation, cinq tâches de gestion de l'interaction avec les élèves en classe et sept tâches relatives aux relations de partenariat éducatif. Ont été déterminés comme parallèles, les cas possédant à minima une tâche commune. Au total quatre situations ont été retenues pour les deux versions du questionnaire. A titre d'exemple, ci-dessous est proposée l'une des situations :

Fabrice réalise un remplacement de trois mois dans une école. Dans la salle des professeurs, il discute avec un nouveau collègue. Le collègue explique que les élèves, avec lesquels Mathieu a cours dans quelques instants, sont assez nerveux suite à l'annonce de mauvais résultats à une évaluation. Agnès, une élève, aurait été arrogante et agressive. Lorsque Fabrice entre en classe, il propose aux étudiants de prendre des notes car ils vont réaliser une synthèse importante pour se préparer à la future évaluation. Fabrice pose des questions complexes aux étudiants et tente de les faire réfléchir. Un bruit de fond le dérange et il demande un retour au calme. Au fur et à mesure que le cours avance, il remarque qu'Agnès est agitée, elle murmure des insultes. Petit à petit, Fabrice prend conscience que les insultes lui sont destinées à tel point qu'il éprouve des difficultés à se concentrer sur son cours. Il remarque toutefois que le reste de la classe est participatif et il se concentre sur les élèves réceptifs afin d'achever la synthèse. Agnès continue à chuchoter au point que Fabrice ne parvient plus à se concentrer.

Trois questions sont posées à partir d'un cas. Les deux premières portent sur l'identification du / des problèmes relevé(s) dans la situation et sur les informations supplémentaires dont le sujet aurait besoin. La troisième question fait référence à la ou les solutions privilégiée(s) par le sujet.

Au niveau du codage des réponses, le recours au losange pédagogique (Beckers, n.d.) est privilégié. Sont également codés la temporalité des réponses (court et / ou long terme) et la cohérence de la réponse par rapport au(x) problème(s) identifié(s).

2.2. Faisabilité du questionnaire

Douze sujets (l'échantillon a été déterminé afin d'obtenir tous les profils d'étudiants de la formation) ont répondu au premier prototype du questionnaire afin d'en évaluer sa faisabilité en ce qui a trait au temps de passation, à la compréhension des questions, aux types de réponses données. Suite à cette étape, quelques questions ont été reformulées afin que le vocabulaire soit adapté pour tous les sujets.

2.3. Fiabilité du questionnaire

2.3.1. Premier test de fiabilité inter-juges

Suite à l'évaluation de la faisabilité du questionnaire, au terme de la première année de recherche, la fiabilité inter-juges a pu être mesurée pour les deux versions. Dix questionnaires ont été choisis selon deux critères (diversité des profils des sujets et réalisation des deux versions) et trois juges ont procédé à l'encodage.

Travaillant avec trois juges et ayant opté pour un encodage par fréquence d'apparition des différentes modalités, l'alpha de Krippendorff (Hayes & Krippendorff, 2007 ; Krippendorff, 2004a) s'est montré plus adapté que le kappa de Cohen (Bonville, 2000). Les résultats ont été faibles puisque l'alpha moyen dans la version « entrée ne formation » était de 0,299 et de 0,3164 pour la version « sortie de formation ».

En conséquence, deux changements majeurs ont été menés : redéfinir les diverses modalités en fonction des modèles théoriques et revoir la méthode de codage.

Dans le modèle de Carré (1998) – motifs d'entrée en formation – la catégorie « motif hédonique » a été divisée selon que les réponses faisant référence au contexte de formation ou au contexte de la profession, certains sujets justifiant leur entrée en formation par le fait « d'aimer le métier ».

Au niveau de la professionnalité, la modalité « enseignant praticien » a été remplacée par « agent institutionnel » ne pouvant clairement identifié l'aspect praticien dans les réponses.

Ensuite, le modèle de Maroy (2002) et le losange pédagogique (Beckers, n.d.) ont été fusionné. Ainsi, le triangle pédagogique a été intégré à la modalité « contenu du métier » du modèle de Maroy (2002).

Finalement, de nombreux désaccords provenaient d'un découpage différent des réponses en unités de codage (Mucchielli, 2006) et de la méthode choisie – des réponses des sujets aux catégories déterminées théoriquement plutôt que l'inverse –, une méthode dite délibérative (Derobertmasure & Demeuse, 2011) a été privilégiée. Il ne s'agit plus d'attribuer une partie de réponse à une modalité mais bien de voir, dans la réponse, si des indices permettent de juger si la modalité est rencontrée ou non.

2.3.2. Deuxième test de fiabilité inter-juges

A partir de ces modifications, selon les mêmes règles, des nouveaux accords inter-juges ont été calculés : alpha de 0,6924 pour la version « entrée en formation » et 0,6774 pour la version « sortie de formation ». S'il est admis qu'un taux de 0,80 est le bon accord, un accord supérieur à 0,67 peut être considéré comme satisfaisant (Krippendorff, 2004b), l'analyse par paire de codeurs montrant d'ailleurs que l'un des trois se distingue des deux autres : un certain entrainement à l'utilisation des codes et de la technique semble, dans ce cas, nécessaire.

Conclusion

La particularité du contexte de la formation initiale en fédération Wallonie-Bruxelles (hétérogénéité des futurs enseignants et diversité des dispositifs pédagogiques) entraine des difficultés au niveau de l'évaluation que les universités peuvent faire de leur formation. On ne peut finalement évaluer que son dispositif, sans réelle comparaison avec d'autres activités menées ailleurs. Le but de la recherche mentionnée dans cette communication est justement celui-là : s'associer pour rencontrer un maximum de public et obtenir un répertoire d'activités de formation plus large, en vue de comparer ce qui se fait dans les différentes institutions.

Dans cette communication, les auteurs se sont attachés à montrer comment ils étaient arrivés à élaborer un outil commun qui puisse, en tenant compte justement de la spécificité du contexte, appréhender l'évolution de la professionnalité, de la réflexivité et de l'identité professionnelle selon les profils des futurs enseignants. Comment ces notions évoluent-elles entre l'entrée en formation et la sortie de la formation ? Ces changements seraient-ils déterminés par un profil particulier ou par des activités de formation ?

La présentation d'une typologie des activités de formation et la présentation d'un questionnaire remplissaient cette fonction. Celle de montrer qu'avec un outil simple et le recours à quelques modèles théoriques, il est possible d'approcher le développement de ces trois notions de façon transversales et globales. Evidemment, ces propos ne signifient pas qu'il faille faire abstraction d'une analyse plus fine des réponses des sujets. En termes de méthode, il faut pouvoir combiner analyse globale – faisable et fiable – et une analyse précise (cette dernière faisant l'objet du travail actuel de recherche) ainsi que combiner les objets de recherche comme l'analyses des gestes professionnels et la réflexivité (Derobertmasure & Dehon, 2012).

Bibliographie

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138*, 85-93.

Bajoit, G. (2003). *Le changement social :* approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines. Paris : Armand Colin.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Beckers, J. *Syllabus de didactique spéciale*. Liège : Université de Liège.

Bonville, J. (2000). *L'analyse de contenu des médias. De la problématique au traitement statistique*. Bruxelles : De Boeck.

Carré, Ph. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education permanente, 136* (3), 119-131.

Demeuse, M. & Strauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.

Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité : éléments de comparaison. In Blais, J.-G. et Gilles, J.-L. (dir.) (2011). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : Le futur est à notre portée* (pp163-189*).* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Derobertmasure, A. & Dehon, A. (2012 à paraître). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : question de méthode. *Phronésis, 2*.

Hayes, A., F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures, 1*, 77-89.

Krippendorff, K. (2004a). Reliability in Content Analysis: some Common Miscconceptions and Recommendations. *Human Communication Research, 30* (3), 411-433.

Krippendorff, K. (2004b). Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Thousand Oaks, CA: Sage.

Maroy, Ch. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu. Des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Paquay, L. (1994) "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?", Recherche et Formation, n° 16, p. 7-38.

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

apprentissage par problème, psychologie clinique, formation

Apprentissage par problème et formation de psychologues cliniciens: quand la méthode d'enseignement rencontre la méthode de travail

Achim, Julie, Université de Sherbrooke (Canada); Terradas, Miguel M., Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé

L'apprentissage par problème (APP) est l'une des méthodes d'enseignement privilégiées par le Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke dans le cadre du programme de doctorat professionnel. Cette méthode pédagogique place l'étudiant au cœur de ses apprentissages en lui soumettant une situation problème type (vignette clinique) qu'il doit comprendre et résoudre. Ce travail, réalisé d'abord en petit groupe, ensuite individuellement, et en groupe à nouveau, se fait sous la supervision d'un tuteur (professeur). Lors de cette présentation, nous exposerons les réflexions qu'a suscitées chez nous l'adoption de cette méthode d'enseignement, méthode qui nous semble fort pertinente pour l'acquisition des compétences spécifiques à la pratique de la psychologie clinique[195]. Malgré leurs visées différentes, nous sommes d'avis que les processus se déployant à travers la méthode APP et l'intervention psychothérapeutique partagent plusieurs lieux communs. Nous les aborderons à la lumière de quelques notions fondamentales propres au travail clinique, notamment les processus relationnels inhérents au lien thérapeutique, l'espace transitionnel ainsi que les capacités d'autorégulation et d'échafaudage. Nous discuterons des principaux écueils auxquels peut être confronté l'étudiant dans ce contexte d'apprentissage. Nous proposerons ensuite une compréhension de ces difficultés et présenterons certaines pistes d'interventions. Somme toute, nous croyons que la méthode APP, puisqu'elle se fonde sur la discussion de cas cliniques, sur le travail d'équipe ainsi que sur la nécessaire conciliation des perspectives, sollicite bien plus que les capacités intellectuelles de l'étudiant. Elle représente pour lui une opportunité unique de faire l'expérience *in vivo* de différents défis personnels et professionnels propre au travail

[195] Cette réflexion a fait l'objet d'une présentation dans le cadre du colloque annuel du Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke (Achim & Terradas, 2009).

clinique (notamment écouter avec empathie, contenir les réactions affectives, tolérer la différence et l'ambiguïté) dans un contexte intermédiaire où la vraisemblance de la situation présentée évoque la réalité clinique, sans que l'étudiant y soit confrontée directement.

Mots-clés: Apprentissage par problème, psychologie clinique, méthodes d'enseignement

Introduction

Cette idée qu'il existe plusieurs lieux communs entre la méthode d'apprentissage par problème –l'APP- et la méthode de travail du psychologue clinicien est le fruit d'une réflexion née de notre apprivoisement nécessaire de cette méthode d'enseignement privilégiée par notre Département. À l'origine de cette réflexion se trouve l'observation, en cours d'APP, du déploiement de divers phénomènes s'apparentant aux processus propres au travail et au contexte psychothérapeutiques et ce, tant du côté de l'étudiant que de celui du professeur. En effet, et bien qu'a priori ce rapprochement puisse paraître surprenant, nous sommes d'avis que plusieurs parallèles peuvent être établis entre les processus se déployant à travers la méthode APP et l'intervention psychothérapeutique. C'est précisément à ces questions que nous nous intéressons.

Apprentissage par problème en psychologie clinique : une définition

L'APP est une méthode pédagogique centrée sur l'étudiant, dans laquelle des situations problèmes sont abordées au sein de petits groupes de discussion, sous la supervision d'un tuteur (Bédard, 2008). La situation problème consiste en une courte vignette (ici, une vignette *clinique*, élaborée à partir d'une situation clinique réelle) qui doit être abordée par le groupe en termes de principes explicatifs, de mécanismes et de processus. Elle peut être conçue comme le prototype de plusieurs situations et vise à favoriser l'acquisition de connaissances plus vastes, généralisables à d'autres situations connexes (Bédard, 2008). L'APP vise essentiellement trois principaux objectifs, soit la construction des connaissances (déclaratives et procédurales) via l'intégration des apprentissages et expériences (antérieurs et actuels), l'intégration de la théorie et de la pratique à travers la contextualisation des connaissances à l'intérieur de situations professionnelles authentiques ainsi que la participation active de l'étudiant à son processus d'apprentissage (Bédard, Turgeon, Tardif, & Des Marchais, 1995).

Le dispositif, l'étudiant et le professeur

Le dispositif

Pour ce faire, l'étudiant travaille d'abord en petit groupe avec ses collègues afin d'analyser la vignette qui lui est soumise. Plus spécifiquement, il est invité à dégager la problématique que soulève la vignette, à proposer des hypothèses explicatives de cette problématique ainsi qu'à formuler des questions qu'elle pourrait soulever. Ce travail est réalisé sous la supervision du professeur. L'étudiant effectue ensuite un travail individuel de lecture visant la vérification des hypothèses proposées (les valider, les invalider ou encore les reformuler de façon plus pertinente) et l'identification de pistes de réponses aux questions retenues. Un retour sur ce travail est ensuite fait en groupe dans le but de mettre en commun les informations recueillies et les réflexions suscitées par les lectures, d'argumenter et d'éclaircir les points controversés et ainsi, d'élaborer une compréhension commune de la problématique travaillée. Au terme de cet exercice, l'étudiant est appelé à évaluer la qualité du déroulement de l'activité et ce, tant au niveau du fonctionnement du groupe que de sa participation individuelle. À nouveau, ce

travail se fait sous la supervision du professeur qui complète au besoin. L'APP prend fin avec une activité pédagogique proposée par le professeur et visant la consolidation des apprentissages faits dans le cadre de l'APP (présentation magistrale, atelier ou autre). Une période de travail individuel est également prévue pour que l'étudiant puisse faire le bilan de ses propres apprentissages et de la qualité de sa participation (Chiasson, 2008).

Du côté de l'étudiant

Tout à tour, l'étudiant est appelé à tenir trois rôles, soit les rôles d'animateur, de secrétaire et de scribe. L'*animateur* veille à l'atteinte des objectifs et du bon fonctionnement du groupe (par exemple : gérer le temps et le processus, susciter la participation, ramener le groupe vers la cible lorsque nécessaire). Le *secrétaire* note au tableau les principaux éléments soulevés afin de favoriser une synergie dans le travail du groupe (par exemple : tenter de favoriser l'organisation et la synthèse des informations). Le *scribe* assure une mémoire écrite des éléments pertinents (par exemple : transcrire sur papier ou ordinateur les éléments significatifs inscrits au tableau et distribuer ensuite le document au groupe). Les autres étudiants n'écrivent pas lors des rencontres de travail en groupe; ils sont dégagés de cette responsabilité afin qu'ils demeurent centrés sur la discussion. (Chiasson, 2008).

Le professeur comme tuteur

Le professeur agit à titre de *tuteur*. Il assiste le groupe au cours de ses échanges et soutient au besoin l'étudiant pendant la période de travail individuel. De façon plus spécifique, il précise les objectifs généraux des apprentissages visés et assure le respect de la démarche APP, il assiste l'animateur et le secrétaire dans leurs rôles respectifs et s'assure que le groupe aborde les concepts fondamentaux, il favorise le développement des stratégies d'apprentissage et facilite le processus de discussion dans le groupe et enfin, il encourage la pensée critique d'étudiant. Ainsi, le tuteur agit davantage sur le processus d'apprentissage que sur le contenu abordé (Bédard, 2006; Chiasson, 2008).

Dans un tel contexte, Bédard (2006) propose de concevoir le rôle professoral à travers quatre grandes fonctions, soit le *coaching*, l'échafaudage, le modelage ainsi que le retrait graduel, chacun de ces rôles étant associés aux différentes tâches réalisées par le tuteur en APP. Selon Bédard (2006), le coaching réfère au *compagnonnage cognitif*, c'est-à-dire à la contextualisation des connaissances ainsi qu'à la gestion de la méthode APP. L'échafaudage évoque le soutien qu'offre le tuteur à l'étudiant afin de lui permettre d'avoir recours à ses propres ressources et habiletés pour traiter l'information qui lui est soumise. L'échafaudage implique également l'explicitation des démarches que privilégie l'étudiant, de façon plus ou moins intuitive, dans l'élaboration d'hypothèses explicatives concernant la situation problème. Le modelage réfère à l'explicitation, par le tuteur, de la façon de traiter l'information ou encore à l'extériorisation des processus cognitifs permettant de traiter l'information. Le retrait graduel réfère enfin à l'adéquation de l'apport du tuteur en fonction des besoins de l'étudiant et à la nécessité, pour le tuteur, de se faire moins actif au fur et à mesure que le niveau de compétence de l'étudiant augmente.

Apprentissage par problème et psychologie clinique: quelques parallèles et notions-clés

Le dispositif de l'APP et le dispositif psychothérapeutique (psychodynamique)

L'adoption d'une pédagogie par APP comporte plusieurs exigences pour l'individu –tant l'étudiant que le professeur- qui s'y prête. Malgré leurs visées différentes, nous sommes d'avis que ces exigences et celles qu'implique le travail psychothérapeutique, plus particulièrement encore le travail psychothérapeutique d'orientation psychodynamique, partagent plusieurs lieux communs. Les principaux se situent à notre avis du

côté des protagonistes (étudiant et patient ainsi que professeur et psychothérapeute) et du processus (d'apprentissages et psychothérapie).

L'étudiant et le patient

En plus de devoir faire preuve de motivation, d'être habité de curiosité et d'un désir de savoir, l'étudiant –à l'instar du patient- doit renoncer à l'idéal que peut représenter un professeur –un thérapeute- détenteur du savoir et des réponses. En effet, comme l'exige le clinicien à l'égard de son patient, le professeur adhérant à la méthode APP propose à l'étudiant d'occuper une position centrale au sein de ses apprentissages, l'invitant à prendre part activement à son processus (d'apprentissage – de psychothérapie). Ce dernier doit composer avec l'inquiétude, voire l'anxiété que peut parfois susciter chez lui la nécessité d'adopter une telle position. Il doit également tolérer l'ambigüité inhérente à une méthode privilégiant la co-construction (étudiant / groupe / tuteur – patient / psychothérapeute) du savoir (à propos de la matière – à propos de soi et de ses difficultés). Plutôt que de compter sur un professeur (thérapeute) lui transmettant un corpus de connaissances, l'étudiant (le patient) doit apprendre à s'appuyer sur l'accompagnement que lui offre le professeur (thérapeute) afin *d'apprendre à apprendre*, c'est-à-dire à développer une méthode de travail l'outillant à acquérir les connaissances dont il a besoin. Il doit par ailleurs poursuivre le travail d'intégration de la matière abordée (de lui-même et de ses difficultés) à l'extérieur du processus de groupe (de psychothérapie), matière qui est ensuite reprise et retravaillée au sein du processus de groupe (de psychothérapie). Il se doit enfin d'assimiler les nouvelles connaissances et expériences de la matière (de soi et de ses difficultés) aux connaissances et expériences antérieures.

Le professeur et le psychothérapeute

Dans le contexte d'APP, le professeur –comme le psychologue clinicien- ne se présente pas comme le détenteur d'un savoir à transmettre (connaissance académique – problématique du patient), mais plutôt comme le gardien de la méthode (APP – cadre, techniques et attitudes thérapeutiques). Tous deux se proposent comme un accompagnateur, comme celui qui soutient l'élaboration d'une compréhension personnelle de la matière (dans le cas du professeur) ou de soi et ses difficultés (dans le cas du psychologue clinicien). Ils s'assurent également d'aborder les aspects fondamentaux (les notions à l'étude dans le premier cas et les enjeux psychologiques dans le second) et recentre le travail lorsque nécessaire (lors d'une confusion théorique ou encore d'élaborations hors propos en APP ou lorsqu'en présence d'une attitude défensive ou résistante en psychothérapie). À l'instar de l'étudiant et du patient, tous deux se doivent de renoncer à la valorisation ainsi qu'à la satisfaction découlant de la transmission directe ou magistrale de leurs connaissances (de la matière pour le professeur – de l'autre et de ses difficultés pour le clinicien).

Le processus d'apprentissage et le processus psychothérapique

Au cœur des apprentissages et du travail psychothérapeutique se trouve le processus : la réflexion personnelle, l'élaboration d'hypothèses, l'intégration des connaissances et des expériences ainsi la construction d'un schéma personnalisé (de la matière – de soi). Ce processus, et plus spécifiquement son investissement par l'étudiant ou le patient, s'avère fondamental. En effet, c'est leur mobilisation respective qui s'avère garante du résultat obtenu (acquisition des connaissances – changement psychothérapeutique) au terme du processus (d'apprentissage – de psychothérapie).

Tout comme le processus psychothérapeutique, nous croyons que le processus d'apprentissage en APP se déploie dans un contexte particulier pouvant, à notre avis, être conçu comme une situation hybride, à mi-chemin entre la réalité et la fiction (l'étudiant est confronté à une vignette clinique illustrant une problématique *réelle* rencontré par un patient *réel*, mais sans qu'il ait à intervenir auprès de cette personne). L'étudiant peut ainsi apprivoiser la clinique et se pratiquer sans danger –pour lui et pour l'autre. En ce sens, nous pensons que le dispositif APP, comme le cadre thérapeutique, peut être conçu comme un espace transitionnel (Winnicott, 1996), c'est-à-dire comme un lieu intermédiaire au sein duquel l'étudiant, à l'instar du patient, peut jouer avec les concepts, construire des hypothèses, se mettre à l'épreuve, se mesurer à la pensée de l'autre, constater son impact sur la pensée d'autrui, s'opposer, argumenter et ce, dans un contexte protégé où il est accompagné par un tuteur (thérapeute) qui se porte garant de la méthode.

Nous constatons que le recours à des situations cliniques réelles, issues de la pratique clinique des professeurs, contribue à la création de cet espace intermédiaire. La charge émotive associée aux vignettes cliniques (c'est-à-dire les difficultés rencontrées par les protagonistes de la vignette, la détresse qu'ils ressentent ou les défis auxquels ils font face) suscite une réponse affective d'autant plus forte de la part de l'étudiant qu'il peut s'identifier ou réagir à l'un ou l'autre de ces protagonistes ou encore aux problématiques abordées. Nous pensons que l'étudiant fait ainsi l'expérience –intermédiaire- de réactions transférentielles et contre-transférentielles, une expérience qui s'avère pour lui une occasion privilégiée de se familiariser aux aspects moins académiques et plus expérientiels du travail clinique. En effet, lorsqu'il y est sensibilisé, l'étudiant peut apprendre *in vivo* à repérer ses propres mouvements affectifs ainsi que ceux d'autrui et à les utiliser au service de l'élaboration de sa compréhension clinique. Pour y arriver, il doit cependant être en mesure de composer avec ces réactions affectives –les siennes et celles de l'autre-, c'est-à-dire être en mesure de s'autoréguler. Cette capacité d'autorégulation s'avère fondamentale au travail clinique puisque des réactions trop intenses et mal modulées de la part du thérapeute sont à risque d'entraver sa capacité à penser et à demeurer centré sur son patient. L'APP permet donc à l'étudiant de se sensibiliser à ces enjeux et au tuteur de l'accompagner dans le développement de cette capacité.

Pour ce faire, le tuteur peut compter sur sa capacité d'échafaudage (concept référant à la notion de *scaffolding* proposée par Vygotsky, 1966), comme le fait le thérapeute avec son patient. En effet, le tuteur peut s'appuyer sur sa capacité à identifier ce que l'étudiant tente d'élaborer ou cherche à transmettre, sans qu'il n'arrive à l'expliciter. En utilisant son intuition, sa connaissance de l'étudiant, ses connaissances théoriques et ses observations, le tuteur soutient l'étudiant dans l'expression de ses idées et de sa compréhension de la problématique. Il fait donc avec l'étudiant ce que ce dernier doit apprendre à faire avec ses éventuels patients.

Conclusion

Somme toute, c'est à la lumière de ces différentes considérations que nous croyons que la méthode APP, puisqu'elle se fonde sur la discussion de cas cliniques, sur le travail d'équipe ainsi que sur la nécessaire conciliation des perspectives, sollicite bien plus que les capacités intellectuelles de l'étudiant. Elle représente pour lui une opportunité unique de faire l'expérience *in vivo* de différents défis personnels et professionnels propre au travail clinique (notamment écouter avec empathie, contenir les réactions affectives, tolérer la différence et l'ambiguïté) dans un contexte intermédiaire où la vraisemblance de la situation présentée évoque la réalité clinique, sans que l'étudiant y soit confrontée directement.

Bibliographie

Achim, J., & Terradas, M. M. (2009, mai). *APP et psychothérapie psychanalytique : Quand la méthode d'enseignement rencontre la méthode de travail.* Communication orale présentée au Colloque annuel du Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Bédard, D. (2006). Tuteur : consultant ou coach ? Dans B. Raucent & C. Vander Borght (Eds.). *Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* (pp. 353-360). Bruxelles : De Boeck Université.

Bédard, D. (2008). L'apprentissage par problèmes en enseignement supérieur et le rôle du tuteur. Document inédit, Université de Sherbrooke.

Bédard, D., Turgeon, J., Tardif, J., & Des Marchais, J. E. (1995). *L'apprentissage par problèmes à l'ordre universitaire : Fondements, résultats obtenus et limites*. Document inédit, Université de Sherbrooke.

Chiasson, N. (2008). *L'apprentissage par problème.* Document inédit, Université de Sherbrooke.

Vygotsky, L. S. (1966). *Development of the higher mental functions*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).

Winnicott, D. W. (1996). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Dans D. W. Winnicott. *Jeu et réalité : L'espace potentiel* (pp. 7-39). Paris : Gallimard (Travail original publié en 1971).

Communication individuelle

Local: 4834 Santé

L'université, lieu de formation

pédagogie collégiale, formation en ligne

Une expérience de formation en ligne à la recherche en pédagogie collégiale

Desautels, Luc, Cégep régional de Lanaudière (Canada)

Résumé

Depuis 2005 toute personne, inscrite ou non dans un programme d'études, désirant s'initier, dans une démarche résolument pratique, aux enjeux et aux pratiques de la recherche en pédagogie collégiale peut s'inscrire au cours RIA 805 La recherche en pédagogie collégiale dispensé par le Programme de formation des maîtres (PERFORMA) de l'université de Sherbrooke. Fruit d'une collaboration entre PERFORMA et l'Association pour la recherche au collégial (ARC) et élaboré grâce au financement accordé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ce cours de trois crédits est dispensé en ligne sur Moodle. Il propose une série de tâches permettant d'affiner le jugement critique par la lecture d'un rapport de recherche déjà réalisé au collégial, d'apprécier avec réalisme les exigences et les limites de réalisation des projets de même que de repérer les ressources disponibles aux chercheuses et chercheurs des collèges et cégeps. La communication illustrera cette démarche et présentera le témoignage de quelques étudiants l'ayant réalisée.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu de transition vers la vie active

réussite, aide, métier

Passer d'un « Service d'aide à la réussite » à des « Ateliers de Formation à visée Professionnelle » ou comment passer d'un SAR Une béquille ? - à un AFP Un piolet !

Plumat, Jim, Université Catholique de Louvain (Belgique); Poncin, Chantal, Université Catholique de Louvain (Belgique); Ducarme, Delphine, Université Catholique de Louvain (Belgique); Combefis, Sébastien, Université Catholique de Louvain (Belgique)

Résumé

Les services d'aide à la réussite, les SAR, proposent souvent, au début des études supérieures, la révision de contenus disciplinaires et/ou l'acquisition de compétences méthodologiques. Cependant, la participation à ces activités constitue un dilemme pour les étudiants: y participer, c'est se faire (re)connaître comme démunis, l'estime de soi s'en trouve alors bien écornée; s'en désengager, c'est hypothéquer sa réussite. Face à ce constat, nous avons mis en place un dispositif innovant.

Même s'il ne s'agit pas à première vue d'un dispositif d'aide à la réussite, les compétences qui y sont travaillées sont bien de cet ordre. Il s'agit d'Ateliers de Formation Professionnelle, AFP, obligatoires et orientés vers l'acquisition de nouvelles compétences, comme toutes les autres activités du programme. L'estime de soi des étudiants en est donc préservée. L'aspect novateur tient au fait que les compétences transversales sont placées dans une visée professionnelle plutôt qu'académique : rédiger un compte-rendu, gérer son emploi du temps, mener un projet en équipe, etc. En plaçant ces ateliers dans un contexte professionnel, les compétences méthodologiques souvent obscures aux yeux des étudiants prennent sens.

Dans les programmes d'étude, les compétences disciplinaires sont omniprésentes ne laissant souvent qu'une place secondaire aux compétences méthodologiques. Notre dispositif met au contraire ces dernières au-devant de la scène et les compétences disciplinaires n'y sont perçues que comme des moyens de les

mobiliser. La relation étudiant-enseignant est également revisitée : nous traitons les primo arrivants comme de (futurs) professionnels et non comme des étudiants qu'on assiste.

Finalement, nous faisons le pari que les compétences méthodologiques, indispensables pour être un professionnel efficace, soient mobilisées par les étudiants pour réussir leurs études.

Confronter les primo arrivants à des tâches à visée professionnelle plutôt que leur proposer un dispositif d'aide, c'est leur donner un piolet pour gravir les montagnes au lieu d'une béquille !

Mots clés: réussite - aide – métier

Introduction

L'entrée dans l'enseignement supérieur correspond à un saut dans l'inconnu pour de nombreux étudiants. Dans le contexte de la Communauté française de Belgique, l'entrée dans l'enseignement supérieur est largement ouverte : il suffit d'avoir un diplôme de fin du secondaire pour s'inscrire dans n'importe quelle section. La réussite n'est évidemment pas toujours au rendez-vous : le taux d'échec en première année est d'environ 60% (Leclercq et Parmentier, 2011). Problèmes d'orientation, lacunes dans certains domaines, manque de prérequis dans une matière mais également des méthodes de travail insuffisamment intégrées et pratiquées expliquent partiellement ce constat. Face à cette situation, les établissements d'enseignement supérieur, universitaires ou non, ont mis sur place depuis plusieurs années des services d'aide à la réussite – les SAR – qui proposent aux étudiants qui arrivent dans l'enseignement supérieur – les primo-arrivants – diverses activités qui visent la révision de contenus disciplinaires et/ou l'acquisition de compétences méthodologiques. A l'Université catholique de Louvain, nous avons mis en place un dispositif original appelé « Ateliers de formation professionnelle » – les AFP – pour les étudiants en première année de bachelier en sciences informatiques.

Dans les premières sections de cet article, nous décrirons ce dispositif et nous présenterons les hypothèses qui ont guidé sa conception. Comme pour tout dispositif, il s'agit de motiver les étudiants à venir et à y participer activement. Mais travaillant dans une approche-programme, autour d'un référentiel de compétences, il nous paraissait important que ces étudiants qui ont choisi le domaine de l'informatique perçoivent les enjeux, les contraintes de leur futur métier. Nos ateliers sont donc des dispositifs d'aide à la réussite car on y travaille les compétences méthodologiques mais avec une visée et un contexte professionnel fort.

Ensuite, à l'aide des données recueillies auprès des étudiants, nous analyserons l'impact réel du dispositif sur le comportement et les performances des étudiants.

Le dispositif et les hypothèses sous-jacentes

Description du dispositif

A l'entrée dans l'enseignement supérieur, de nombreux étudiants primo arrivants rencontrent des difficultés d'ordre méthodologique. Ils sont confrontés à de nouvelles exigences, le volume de la matière des cours augmente par rapport à l'enseignement secondaire et l'encadrement est moins directif. Pour les aider à relever ce défi, les établissements d'enseignement supérieur organisent des activités d'aide à la réussite.

Les ateliers de formation à visée professionnelle – AFP – proposés à l'Université catholique de Louvain aux étudiants primo arrivants en sciences informatiques sont composés d'une dizaine de séances de deux heures durant les premières semaines de l'année académique. Les groupes d'une quinzaine étudiants sont encadrés par des formateurs experts en informatique et des pédagogues. Le travail en binôme expert-pédagogue pour quelques séances permet de fournir aux étudiants une formation de qualité qui rassemble compétences méthodologiques et disciplinaires. Cela assure également une bonne coordination avec les cours d'informatique du programme. Pour créer un environnement proche de la réalité professionnelle, les animateurs de ces AFP endossent le rôle « fictif » de consultants en informatique mandatés par l'université afin de préparer les étudiants à leur futur métier. Ces consultants sont en contact avec une société,

également fictive mais réaliste, qui propose aux étudiants de contribuer au développement d'un logiciel informatique. En outre, quelques conférenciers extérieurs intervenant lors de deux soirées permettent de crédibiliser encore plus le projet et les exigences professionnelles présentés aux étudiants. Les AFP se clôturent par une défense orale des projets réalisés par chaque groupe face à un jury jouant le rôle de clients potentiels. Les groupes ayant réalisé les meilleurs projets ont ensuite été invités à présenter le résultat de leur travail face aux parents, amis, professeurs et autorités facultaires.

La succession des activités proposées permet aux étudiants de découvrir progressivement le métier d'informaticien et ses contraintes tout en favorisant l'acquisition des compétences nécessaires pour mener à son terme un projet de développement logiciel en équipe. Comme dans la vie professionnelle « réelle », l'essentiel n'est pas de programmer, il faut également découvrir les compétences et les caractéristiques de ses collaborateurs et collègues, percevoir leurs points forts et faibles, participer à des réunions avec les gestionnaires du projet et en faire un compte-rendu, comprendre des aspects techniques du projet, justifier ses choix de conception, documenter le logiciel, le présenter oralement à des clients potentiels non spécialistes, rédiger un rapport de projet destiné à des informaticiens qui seraient appelés à éclairer le choix du client,… A travers toutes ces activités placées dans une visée professionnelle et fortement contextualisées, de nombreuses compétences méthodologiques sont mises en évidence et exercées par les étudiants eux-mêmes lors de tours de table. Les étudiants ont ainsi progressivement été amenés à réfléchir aux compétences nécessaires pour obtenir des résultats jugés conformes à ce qui est attendu et donc… à changer leur méthode de travail (d'étudiant) si nécessaire !

Les sections suivantes décrivent les hypothèses qui sous-tendent la conception de ce dispositif.

Ateliers de formation et non dispositif d'aide

Au sein de nombreux établissements d'enseignement supérieur, les services d'aide à la réussite – les SAR – proposent aux étudiants primo arrivants la révision de contenus disciplinaires et/ou l'acquisition de compétences transversales utiles pour mener à bien leurs études supérieures. Cependant, la participation des étudiants à ce type d'activités les place souvent, et d'une manière paradoxale, en position difficile voire délicate. De fait, choisir de participer à ces activités, c'est (s')avouer ses faiblesses et se faire (re)connaître auprès des enseignants et des autres étudiants comme en difficulté. Choisir de ne pas participer à un SAR ou s'en désengager en cours d'année, c'est réduire les opportunités d'acquérir les compétences et les connaissances requises et donc peut-être hypothéquer sa réussite. L'étudiant est ainsi placé face à un dilemme: favoriser sa réussite ou protéger son estime de soi. Peut-être trouve-t-on là une des raisons de la faible fréquentation des étudiants aux activités de remédiation… Dès lors, *comment inviter les étudiants à s'engager dans un dispositif d'aide à la réussite sans écorner leur estime de soi ?* C'est la première question qui nous a guidés dans la mise en œuvre des AFP.

D'une manière générale, l'estime de soi correspond à la valeur que s'accorde un individu, c'est un *phénomène dynamique* qui se construit au cours du temps en fonction des possibilités intellectuelles liées à l'âge et en se nourrissant des rencontres avec d'autres individus. En effet, les relations interpersonnelles sont la source de nombreuses informations sur soi-même via la manière dont on est jugé par les autres et dont on se compare avec autrui. Comme l'indique Toczek (2005), *l'estime de soi est un besoin fondamental pour l'individu* et tous, des enfants aux adultes, souhaitent se voir comme des personnes de valeur. D'une manière générale, le traitement de l'information sur soi s'avère très sélectif et privilégie souvent les informations positives.

Divers indices pourraient permettre aux étudiants qui entament des études universitaires de percevoir leurs faiblesses : évaluations formatives en début de cursus, comparaisons avec les pairs, difficultés à appréhender la complexité de concepts théoriques ou à résoudre seuls des exercices proposés, etc. Cependant, les étudiants qui présentent des carences développent généralement des *stratégies autoprotectrices* (Martinot, 2001). Parmi celles-ci, trois sont régulièrement utilisées par les primo arrivants. L'autocomplaisance est la stratégie développée lorsque l'étudiant refuse de reconnaître sa responsabilité dans ses échecs et l'attribue à une cause externe. Une deuxième stratégie est l'autohandicap. Face à une difficulté présumée, l'étudiant se construit un obstacle qu'il pourra ensuite invoquer pour justifier son échec. Enfin, la comparaison avec des étudiants plus faibles sécurise certains lorsqu'ils sont face à une situation d'échec. Toutes ces stratégies autoprotectives empêchent l'étudiant de prendre conscience de ses

faiblesses. Et par voie de conséquence, les dispositifs d'aide à la réussite mis à disposition seront peu usités.

Face à ce constat, nous avons positionné les *AFP* comme une *activité obligatoire orientée vers la formation et l'acquisition de compétences comme n'importe quelles autres activités du programme*. En positionnant les AFP de cette manière, y participer, c'est se former, comme toutes les autres activités inscrites au sein du programme d'étude. *L'estime de soi n'est donc plus ébranlée*.

Changement de statut pour le savoir et les acteurs

Changer les mots pour préserver l'estime de soi des étudiants est une chose mais le dispositif doit être cohérent avec cette modification : l'étudiant n'est plus aidé, il est formé ; l'encadrant n'est plus dispensateur de savoir mais accompagnant ; le dispositif n'est plus une aide à côté du cursus académique (une *béquille*) mais il permet d'acquérir des compétences méthodologiques qui prennent une place comme les compétences disciplinaires au sein même du cursus (l'ensemble devient alors un *piolet* objet symbolique lui permettant au futur diplômé de gravir les montagnes).

Si on met ainsi sur pied d'égalité les cours disciplinaires et des dispositifs d'aide méthodologique, on entame un cheminement vers une rupture remettant en question la hiérarchie souvent tacite entre compétences disciplinaires et compétences transversales. S'il est évident que les activités proposées par les « service d'aide à la réussite » visent à assister les étudiants, il en est de même pour les cours, les travaux pratiques et de toutes les activités proposées aux étudiants dans le cadre du cursus académique. Dès lors, pourquoi stigmatiser ainsi une activité plutôt qu'une autre ? N'est-ce pas le caractère non disciplinaire qui est ainsi implicitement dénoncé ? Pourtant on constate que les diplômés au terme de leurs études doivent maîtriser de plus en plus de compétences qui ne sont pas uniquement disciplinaires mais aussi transversales (organisationnelles, communicationnelles, …). Alors pourquoi ne pas mettre en avant cette spécificité des ateliers proposés dans le cadre de «l'aide à la réussite» et parler tout simplement de formation ? Parfois, des compétences méthodologiques sont mises en lumière dans certains programmes, dans certains cours mais elles sont alors vues comme étant au service de l'acquisition du savoir disciplinaire. C'est l'option retenue dans beaucoup de SAR. Il s'agit d'abord de faire acquérir par les étudiants les compétences liées à l'étude pour… leur permettre de mieux étudier le contenu des cours !

Dans notre dispositif, nous avons privilégié un renversement complet du rôle du savoir disciplinaire. Ce sont les compétences méthodologiques qui sont d'emblée visées, le savoir et les compétences disciplinaires ne sont que des moyens pour les acquérir. Les connaissances disciplinaires sont donc au service des premières. Les tâches proposées font appel aux compétences disciplinaires mais mettent en lumière la nécessité de les compléter par des compétences transversales (ou méthodologiques). Les compétences méthodologiques font donc partie du référentiel de compétences de notre programme en sciences informatiques et un cours au moins leur est directement dédié.

Parallèlement à ce changement de statut du savoir, les acteurs – étudiants primo arrivants et encadrants – changent également de statut. Pour l'étudiant, cette rupture statutaire consiste d'emblée à se considérer comme des professionnels en devenir capables de productions plutôt que comme des étudiants en demande. Si nous voulons qu'ils deviennent des professionnels alors traitons-les comme tels ! On entend souvent les enseignants se plaindre de ne pas avoir des étudiants plus responsables, plus proactifs dans leur métier d'étudiant. C'est en fait très difficile pour eux. Ils viennent de sortir de l'enseignement obligatoire où ils ont été encadrés par leurs professeurs, par leurs parents et ils se retrouvent brusquement plus autonomes. Notre dispositif s'adresse ainsi à des professionnels en devenir et non à des étudiants en attente d'assistance. Progressivement, nous les confrontons au niveau d'exigence qui sera requis dans le milieu professionnel. Cette perspective les éclaire également sur les exigences de l'enseignement supérieur.

Le second aspect de cette rupture statutaire est celle relative au rôle joué par les encadrants. Ces derniers quittent leur statut de dispensateur de savoir pour accompagner, *coacher* le futur professionnel. L'accompagnement que nous proposons ici se place résolument dans une posture professionnelle, afin de rester crédible aux yeux des étudiants. Comme le rappelle un coach, Michel Vial (Vial, 2007) : « …donc, il

s'agit d'être avec l'autre, à côté, un peu en retrait, jamais au premier plan et être au service de l'autre. Le but appartient à l'accompagné et en aucune façon à l'accompagnateur. Il s'agit pour l'accompagnateur de tenir des compétences contradictoires : à la fois accueillir l'autre dans sa différence, « dans ce qu'il est », comme on dit aujourd'hui, je préférerais dire dans ce qu'il fait… Et à la fois intervenir sur son destin. » Accompagner, c'est donc intervenir sur le destin de l'autre mais toujours en laissant à l'autre les choix.

Contextualisation professionnelle

Éviter d'égratigner l'estime de soi favorise la présence des étudiants au dispositif mais cela ne suffit pas pour les motiver à participer activement. En effet, tout enseignant sait que la présence d'un étudiant n'implique pas automatiquement son engagement cognitif et encore moins sa persévérance dans la tâche proposée. Dans le contexte des SAR, les compétences méthodologiques que l'on souhaite travailler sont souvent obscures aux yeux des étudiants : on leur parle de méthode de travail, de méthode d'études mais la majorité des étudiants ne sont pas habitués à réfléchir en termes de méthode, ils raisonnent en terme de contenu disciplinaire. Dès lors, *comment dépasser cette méconnaissance des enjeux méthodologiques par les étudiants et les motiver à participer à des activités traitant de cette thématique ?* C'est la troisième question qui a guidé notre réflexion.

Pour Viau (Viau, 1998), la *dynamique motivationnelle* qui anime un étudiant lorsqu'il accomplit une activité, prend *son origine dans trois perceptions que l'étudiant a de l'activité* qui lui est proposée. D'une part, sa perception de la valeur de l'activité, le jugement que l'étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit est essentielle. D'autre part, la perception qu'il a de sa compétence et donc de sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir. Enfin, la perception qu'il a de la contrôlabilité de l'activité, c'est-à-dire le sentiment de contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences. Si ces perceptions sont élevées, l'étudiant sera motivé, ce qui aura pour conséquence qu'il choisira de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique qui lui est proposée et persévérera.

Les leviers de la motivation se trouvent donc dans les perceptions de l'étudiant. On pourrait en conclure à première vue que les professeurs n'ont que peu d'emprise sur cette dynamique. Cependant, il s'agit de perceptions en lien avec l'activité pédagogique proposée. Les encadrants ont donc tout intérêt à se demander dans quelle mesure les activités qu'ils proposent contribuent à maintenir la motivation des étudiants. Viau (1999) donne également *dix conditions* qui caractérisent les activités pédagogiques susceptibles de *promouvoir la motivation* chez les étudiants. Parmi celles-ci, nous en pointons ici quelques-unes qui se trouvent particulièrement renforcées dans notre dispositif.

Être signifiante aux yeux de l'étudiant. Les AFP sont destinés aux étudiants de première année. Ces primo arrivants s'orientent vers un « domaine professionnel » à l'entrée de l'enseignement supérieur. Ils sont encore en questionnement face à ce choix et ne perçoivent pas toujours clairement les enjeux de leur futur métier. Ils sont donc très réceptifs à toute source d'informations qui puisse les conforter dans leur choix. En positionnant notre dispositif dans une visée professionnelle, les AFP font sens pour l'étudiant et répondent à ses préoccupations.

Représenter un défi pour l'étudiant. Dans la mesure où la tâche proposée n'est ni trop facile, ni trop difficile, elle influence positivement la perception par l'étudiant de sa propre compétence. Ainsi, le projet qui a servi de fil conducteur pour les AFP représente un important défi pour les étudiants : réaliser une application informatique complète de traitement d'images (capable de reconnaître une sous-image dans une image de plus grande taille). Bien que complexe, la tâche demandée est, au fur et à mesure des AFP, apparue chaque fois plus accessible.

Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités. Lorsque l'activité comprend diverses sous-tâches, qu'elle n'est pas répétitive et qu'elle s'intègre dans une séquence logique, elle améliore la perception de la valeur et de la contrôlabilité. Au travers d'activités placées dans une visée professionnelle, de nombreuses compétences méthodologiques ont été mises en évidence et exercées : être conscience de ses propres stratégies de communication et de celle d'autrui pour s'adapter à son interlocuteur, rédiger des documents écrits de qualité adaptés à l'usage qui en sera fait, comprendre et exploiter des documents techniques, travailler en groupe, planifier des réunions, faire une présentation orale convaincante en s'adaptant à ses

interlocuteurs… Dans le contexte d'un projet, ces activités prenaient du sens et s'enchaînaient de manière logique.

Exiger un engagement cognitif de la part de l'étudiant. Si l'activité requière que l'étudiant y investi toutes ses capacités, la réussite de celle-ci impliquera que la perception par l'étudiant de sa compétence sera alors fortement favorisée. Notre dispositif proposait des activités relativement complexes. Via un encadrement de type coaching, les étudiants étaient amenés à trouver eux-mêmes des méthodes pour les réaliser en tentant de respecter un niveau de qualité élevé imposé à des professionnels. De plus, lors de tours de paroles organisés au terme des AFP, les étudiants étaient invités à partager avec leurs pairs. C'étaient souvent l'occasion d'échanges fructueux où les compétences méthodologiques étaient explicitées par les étudiants eux-mêmes et où diverses méthodes de travail émergeaient.

Avoir un caractère interdisciplinaire, pour que l'étudiant puisse réutiliser les compétences acquises dans d'autres cours et ait une perception globalement plus positive de la valeur de sa formation. Les AFP ont été réalisés en étroite collaboration avec le cours d'introduction à l'algorithmique et à la programmation suivi en parallèle par les étudiants. Il faisait également appel à des notations mathématiques non triviales qui ont mis en exergue l'importance de cette discipline dans la formation des informaticiens.

Visée à long terme, s'y préparer maintenant

Placer le dispositif d'aide dans un contexte professionnel éloigne à première vue les apprentissages du contexte académique et plus spécifiquement de la réussite en première année. Toutefois, l'objectif visé reste identique : permettre à l'étudiant d'acquérir rapidement au début de son parcours universitaire des compétences méthodologiques qui lui seront utiles pour réussir celui-ci et franchir les obstacles. Mais nous l'avons placé dans une perspective d'avenir professionnel. En effet, *les compétences pour réussir ses études ne sont-elles pas similaires à celles qu'il faudra mettre en œuvre pour avoir une attitude professionnelle au sein d'une entreprise ?* Lors de chaque séance, les compétences transversales travaillées dans le cadre des AFP sont placées dans un contexte professionnel : prendre des notes en réunion, gérer l'emploi du temps d'une équipe, rédiger un rapport, etc. Toutes ces compétences sont, de fait, indispensables pour être un professionnel efficace mais aussi pour réussir sa première année d'enseignement supérieur ! Nous faisons l'hypothèse que ces compétences, identifiées à travers des attitudes socioprofessionnelles, seront également mobilisées par les étudiants en cours d'année.

Si à la suite de Tardif (1999), il paraît évident qu'un apprentissage n'a pas de réel intérêt s'il reste accroché à son contexte initial, il ne devient vraiment libérateur que lorsqu'il peut être mobilisé pour réaliser de nouveaux apprentissages. Tardif retient du transfert des apprentissages la définition suivante: « [Il] fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source ». Cependant, ce processus de transfert ne va pas de soi, il doit être accompagné par l'enseignant. Tardif et Meirieu (1996) ont identifié trois conditions favorables au transfert : la contextualisation initiale qui permet de donner du sens au nouvel apprentissage afin de mieux l'intérioriser, la décontextualisation pour sortir les connaissances de leur contexte d'acquisition - cette étape fait tout particulièrement appel à la métacognition - et la recontextualisation où l'étudiant réutilise les connaissances construites dans d'autres contextes.

Cette « valse à trois temps » se retrouve également dans le dispositif décrit ci-avant. Pour guider les étudiants dans cette voie, les AFP débutent par une tâche *contextualisée*, de type professionnel, que les étudiants doivent réaliser seuls ou en petits groupes. Ensuite, un tour de table est organisé pour faire émerger les enjeux de cette tâche et la démarche mise en place par chacun pour la mener à bien. Dans certains cas, des productions, rendues anonymes, sont analysées par les étudiants pour en retirer les points forts et les points perfectibles. Le résultat de cette analyse fait également l'objet d'un partage entre pairs. Ces temps d'échange permettent de *décontextualiser* les apprentissages, d'en extraire les éléments principaux qui seront ainsi plus facilement mobilisables dans de nouvelles situations. Il est alors demandé aux étudiants de citer d'autres situations rencontrées dans leurs études où ils pourront mettre en pratique les compétences, les démarches qu'ils viennent de mettre en lumière, c'est le temps de la *recontextualisation*.

A titre d'exemple, les encadrants, en tant que consultants d'une société informatique (fictive), ont présenté le projet oralement et un document écrit complémentaire a été transmis aux étudiants. Après l'exposé, le formateur a demandé aux étudiants, d'abord de manière individuelle, de mettre par écrit ce qu'ils avaient

retenus et de créer un compte-rendu de la demande et du projet par binômes (contextualisation = le métier). Durant la seconde partie de l'atelier, nous avons fait le point ensemble, que s'est-il passé ? (décontextualisation). La plupart des étudiants n'avaient pas pris de notes durant l'exposé fait par la société, ne sachant donc faire qu'un compte-rendu très sommaire. Eux-mêmes s'en sont rendu compte ! En faisant le lien avec leurs études, les étudiants se sont rendu compte que s'ils ne prenaient pas de notes quand ils assistent à un cours ou à un exposé, ils n'ont pas toutes les informations nécessaires et toutes les clés pour répondre à la demande, ici, réussir leurs études (recontextualisation = les études).

Résultats et analyse

Plusieurs enquêtes ont été réalisées auprès des étudiants. Au terme du dispositif, 80% des étudiants déclarent que les AFP les ont aidé à définir une meilleure méthode de travail. En ce qui concerne l'intérêt et l'utilité, on trouve des scores allant de 84% à 86% ! Il est également à noter que seuls 17% des étudiants trouvaient que les AFP étaient trop difficiles. Alors que 53% estimaient que les AFP impliquaient une charge de travail soutenable, il faut noter qu'une grande majorité (89% !) affirment qu'ils ont ainsi pu prendre conscience du volume de travail d'un professionnel. Enfin, les étudiants affirment que globalement, ils ont appris de nouvelles choses, 93% pour leur futur métier et 87% pour leur métier d'étudiant.

Enfin, en rapport avec l'année passée, les étudiants ont mieux et plus apprécié des activités auparavant peu contextalisées comme la prise de notes, la rédaction d'un rapport écrit ou l'établissement d'un planning de travail. En rapport avec les années précédentes, les étudiants ont apprécié la mise à disposition d'outils pour réaliser au mieux leurs productions. Enfin, les nombreuses interactions des formateurs avec les étudiants quant à l'évolution de leurs travaux ont également été soulignées, ce qui semble donner une confiance en soi plus importante chez les étudiants.

Il nous reste à faire évoluer le dispositif et en particulier à soigner la prise d'informations auprès des étudiants. Ainsi, nous nous sommes rendu compte du manque d'information quant au transfert possible des compétences développées dans les AFP vers d'autres activités plus ciblées comme les cours magistraux ou les séances de travaux pratiques.

Conclusion

Nous avons pris l'option de présenter à tous les étudiants de première année un dispositif visant à identifier et à accroître les compétences professionnelles plutôt qu'un service d'aide à la réussite. L'objectif est identique : permettre au primo-arrivant d'acquérir rapidement au début de son parcours universitaire des compétences méthodologiques qui lui seront utiles pour réussir celui-ci et franchir les obstacles ; mais nous l'avons placé dans une perspective d'avenir professionnel. L'expression « service d'aide à la réussite » nous semble trop connotée comme une béquille … alors que la visée professionnelle du dispositif proposé invite à gravir les difficultés, il se veut un piolet qui accompagnera l'étudiant tout au long de sa formation !

Bibliographie

Leclercq D. & Parmentier, Ph., (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? In Ph. Parmentier (DIR.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.

Martinot, D., (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue Des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3 pp.483- 502.

Tardif J. & Meirieu P., (1996). Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie pédagogique*, n° 98, mars - avril, pp. 4 - 7.

Tardif J., (1999). *Le transfert des apprentissages*, Editions logiques, Montréal.

Vial, M., (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Conférence à Ariane Sud entreprendre. Texte mis sur leur site.

Viau, R., (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions De Boeck (2e édition).

Viau, R., (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.

Communication individuelle

Local: 4837 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

compétences, capacités cognitives, motivation

Compétences, capacités cognitives et motivation des étudiants en première année universitaire

Lambert, Marielle, Université de Bourgogne (France)

Résumé

La question de la réussite universitaire reste posée en France. L'ouverture de l'enseignement supérieur a en effet bouleversé le monde étudiant (Gruel, Galland, Houzel, 2009), s'accompagnant d'un échec croissant. La volonté de vouloir former toujours un plus grand nombre de jeunes est pourtant forte comme en témoigne la loi de 2005 ("50% d'une génération à la licence"). Cette recherche se veut intégrative pour améliorer la compréhension de l'échec, en étudiant plus particulièrement le lien entre les capacités cognitives et la réussite. Elle s'attache également à étudier l'impact de la motivation, phénomène assez peu approfondi en France et dont les travaux canadiens et belges montrent toute l'importance (e.g. Vallerand, 1997 ; Galand, Bourgeois et Frenay, 2005).

Les données récoltées portent sur un ensemble de 600 étudiants de première année universitaire qui ont été évalués sur des tests de vitesse de traitement (SRT, Posner), de mémoire de travail (reading span, operation span, TBRS) et de raisonnement (Raven), mais aussi sur leurs acquis scolaires avant l'entrée à l'université. Les caractéristiques socio-démographiques et les pratiques relevant du métier d'étudiant sont également recueillies. Les modélisations font apparaître que le passé scolaire est nettement probant (14% de la variance), notamment le retard scolaire, la filière et de la mention au baccalauréat. Les résultats au test de compréhension de l'écrit sont très significatifs quant à la note moyenne obtenue au premier semestre. Pour les capacités cognitives, leur effet semble moindre, la tâche de raisonnement (effet brut : 2,5% de la variance) et un test de mémoire de travail (effet brut du TBRS : 1,6% de la variance) montrent cependant un léger impact. La path analysis ne montre pas d'effet médiateur.

L'impact du type de motivation sur la réussite est mesuré sur un continuum motivationnel à partir de l'échelle de motivation de Guay, Vallerand et Blanchard (2000). Les analyses montrent que la motivation intrinsèque joue un rôle positif significatif sur les notes de fin d'année et qu'au contraire l'amotivation impacte négativement les résultats, toutes choses égales par ailleurs.