16-18 mai 2007

Montréal (Québec), CANADA

24e Congrès

de l'Association internationale de pédagogie universitaire

Vers un changement de culture en enseignement supérieur

Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation

ACTES

aipu2007.umontreal.ca

Université de Montréal

Note au lecteur

Pour naviguer d’une présentation à l’autre, déposer votre pointeur de souris sur la présentation désirée. Vous serez alors dirigé automatiquement à l’article correspondant à la présentation. Pour revenir à l’horaire, utilisez la barre de défilement d’Adobe Acrobat Reader ou les flèches de positionnement dans la barre d’état du même logiciel.

Mercredi 16 mai 2007

	Salle Z-110	*Salle Z-200* *Développement du personnel enseignant*	*Salle Z-205* *Technologies pour l'apprentissage et l'enseignement*	*Salle Z-220* *Apprentissage en ligne et à distance*	*Salle Z-240* *Effets d'innovations pédagogiques et développement de compétences*	*Salle Z-315* *Évaluation de l'enseignement*	*Salle Z-345* *Atelier*
10h15		Développer l'offre de formation d'un Centre de Didactique Universitaire pour répondre à un public cible spécifique : les professeur-e-s. Rossier 8400571	La Gestion informatisée des compétences (GIC), un support du développement professionnel en enseignement supérieur Georges 0404602	Programme motivationnel en formation à distance Racette 3368435	Développer une compétence professionnelle en milieu académique : un leitmotiv, une stratégie et un outil Crevier 3816757	L'évaluation de l'enseignement : questions fermées, un outil de pilotage des centres de soutien Barras 2638079	L'encouragement de la pensée critique: une stratégie pour faciliter l'élaboration d'activités transformatives 90 min. Roberson 7615150
10h45		Quel usage d'un site Web dans le soutien de la pérennisation d'un réseau d'enseignants de l'enseignement supérieur intéressés par les TICE : Form@HETICE. Fontaine 1271034	Les usages effectifs liés aux Environnements numériques de travail (ENT) Monino 6603850	L'apprenant face à la transformation des environnements d'apprentissage : une expérience de cours à distance universitaire Ronfard 4021994	Perceptions des étudiants de l'impact d'une innovation pédagogique authentique sur leurs apprentissages Béchard 4057248	Étude sur la pertinence des commentaires écrits des étudiants dans le contexte de l'évaluation des prestations d'enseignement Maheux 6362233	
11h15		La foire virtuose : une occasion de réseautage pour favoriser l'intégration pédagogique des technologies de l'information Thibault 0025284	Le Carnet numérique de l'étudiant, un outil d'aide à la conception de projet en architecture Guité 8044690	Dynamique d'appropriation de dispositif de formation ouverte et à distance Paquelin 8682295	Référentiel de compétences en formation d'ingénieurs: quelle méthodologie pour quelles finalités et quels effets? Postiaux 3061069	Pratique de l'évaluation des cours par les étudiants à l'université japonaise Mochizuki 3800898	
11h45		Comprendre la dynamique d'un centre pédagogique Raymond 0202378	Un médium numérique d'aide à la « conversation réflexive » : l'apprentissage de la conception architecturale en question Iardanova 9217694	Gérer la dimension multiculturelle dans un environnement d'enseignement et apprentissage en ligne : Défis et modèles possibles Germain-Rutheford 9146221	Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets de programmes innovants et professionnalisants sur leur professionnalisation Bélisle 8851141	Implantation d'un système institutionnel d'évaluation de l'enseignement: impacts et données Torkia 2506959	

Mercredi 16 mai 2007

	Salle Z-209 *Innovation pédagogique*	*Salle Z-210* *Approches pédagogiques*	*Salle Z-215*	*Salle Z-245* *Panel*	*Salle Z-255* *Atelier*	*Salle Z-260* *Panel*	*Salle Z-330*
10h15	Le Master en Population et Santé de l'Université de Ouagadougou : Le défi d'une approche pédagogique innovante en Afrique sub-saharienne francophone Baya 5086157	L'enseignement par projet en première année de l'enseignement technique supérieur permet-il un apprentissage plus équitable? Plumat 4129956		Comment sensibiliser les enseignants à l'apprentissage par projet ? **90 min.** Raucent 9059351 (90min)	Internationalisation de mon enseignement : pourquoi et comment? Weiss-Lambrou **90 min.** 9816443	Le compagnonnage: une voie d'initiation au conseil pédagogique universitaire Ricci **90 min.** 7848144	
10h45	Consolider besoins du milieu et études supérieures : l'expérience d'un programme de formation novateur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke Trudelle 1465058	Modèle d'apprentissage par les pairs de Harvard : une première mise en oeuvre au Cégep Lasry 5716761					
11h15	Les antinomies de la réforme universitaire au Maroc Nechad 4588407						
11h45							

Mercredi 16 mai 2007

	Salle Z-110 *Conférence thématique*	*Salle Z-200* *Formation du personnel enseignant et valorisation de l'enseignement*	*Salle Z-205* *Environnements d'apprentissage virtuels*	*Salle Z-220* *Apprentissages en ligne, à distance et par le jeu*	*Salle Z-240* *Communautés d'apprentissage et de recherche*	*Salle Z-315* *Formation par l'action et pratique réflexive*	*Salle Z-345* *Évaluation de l'enseignement*
13h30	13h30 à 14h15 Que pensent nos étudiants de l'usage des TIC dans l'enseignement universitaire? Thierry Karsenti	Dix années de formation en pédagogie universitaire aux professeurs de l'Université Laval: un bilan Talbot 9348503	Outil de soutien pédagogique à l'étude de cas «Cyberville» ville virtuelle Hébert **90 min.** 9312210	FOAD, Cyberenseignement et Amélioration Continue de la Qualité. Theunynck 1402382	La collaboration interethnique dans des équipes de recherche appartenant au milieu universitaire Ortan 5787690	L'enseignement du leadership à des étudiants en gestion par l'approche de la formation par l'action Héroux 8693856	Ai-je appris quelque chose? Les déterminants du sentiment d'apprentissage des étudiants à travers l'évaluation des enseignements à l'Université de Lausanne Rigaud 4376753
14h		Sondage auprès de tous les enseignants de l'Université Laval sur la valorisation de l'enseignement Picard 3749931	suite	Sur la piste des stratégies d'apprentissage : individu et collectif dans une formation à distance Herdjerassi 3961707	Une communauté d'apprentissage dans le cadre d'un programme court en enseignement de la science et de la technologie Fournier 6062156	Instruments de l'alternance et pratiques réflexives Sidambarompoullé 9114132	L'évaluation des enseignements : quelles représentations des acteurs concernés? Hertay 4353093
14h30			suite	Métacognition et apprentissage par le jeu : comment recueillir des indices et fournir des feedback métacognitifs quantitatifs sans perdre la jouabilité? Castaigne 5101619	Communautés de recherche en ligne via l'Observatoire virtuel collaboratif : bilan de deux années de pratique Sasseville 6380102		
15h	**Pause**						
		Formation du personnel enseignant et valorisation de l'enseignement	*Technologies pour l'apprentissage et l'enseignement*	*Environnements d'apprentissage technologiques*	*Caractéristiques et stratégies d'apprentissage des étudiants*	*Atelier*	*Réforme et pratiques d'évaluation*
15h15		Présentation d'un dispositif de développement professionnel en contexte à l'intention des enseignants à l'université Loiola 2988672	Conditions d'appropriation des TICE dans la pédagogie : pour une solution technologique où les usages modélisent les espaces numériques de travail. Rameau 2583442	Apprendre … à apprendre… à distance… à l'Université de Liège Delhaxe **60 min.** 2886679	Le rôle de l'intégration sociale et des relations entre pairs: analyse des déterminants et des effets Schmitz 3708418	La question des épistémologies personnelles dans l'apprentissage: enjeux pour la recherche et la pratique en pédagogique universitaire **90 min.** Berthiaume 5223402	La réforme de l'enseignement universitaire s'est-elle accompagnée d'un changement des pratiques d'évaluation au Maroc? Radi 5200071
15h45		Valorisation de l'expertise pédagogique du professeur universitaire : convergences et problèmes dans les recherches au sujet de la problématique de la formation en contexte Portela Andrade 3826373	Quelles activités technologiques pour la classe de langue universitaire? Perspectives étudiantes Peters 6092637		Résultat de la pratique innovante : développement d'un outil pédagogique visant à aider l'étudiant à prendre conscience des transferts d'apprentissage réalisés entre la cognition et les communications Ingenito 5753565		
15h45		L'analyse des besoins en formation pédagogique des praticiens de l'enseignement supérieur : quelle fiabilité pour les questionnaires administrés à distance? Jebbah 6517070	Comment les TIC influencent le changement de culture pédagogique : pistes de réflexions liées au parcours d'étudiants e t de futurs professeurs du postsecondaire Dugal 5640516	Expérimentation d'un système multimédia interactif favorisant la persévérance aux études postsecondaires : résultats et retombée Sauvé 0172348	Ateliers de méthode et d'étude proposés aux étudiants en première année universitaire : analyse d'une pratique et de ses effets Sack 4042004		

Mercredi 16 mai 2007

	Salle Z-209	*Salle Z-210*	*Salle Z-215*	*Salle Z-245*	*Salle Z-255*	*Salle Z-260*	*Salle Z-330*
	Développement de programme et parcours de formation	*Colloque*	*Colloque*	*Colloque*	*Colloque*	*Colloque*	*Panel*
13h30	Création d'une équipe enseignante autour d'un projet mobilisateur, la révision du Certificat d'intervention auprès des jeunes basée sur l'approche par competence Tremblay 2129282	Comment évaluer les acquis des étudiants dans le cadre d'un apprentissage par projet ou par problème? 3h30 Raucent 6485524	Du groupe à l'équipe par les jeux de rôles **3h30** Brazier 3630511	L'encadrement aux cycles supérieurs : des conditions à définir **3h30** Bégin 6433583	Pratiques innovantes et recherches améliorant la pratique réflexive et le raisonnement clinique en sciences infirmières **3h30** Larue 2531173	Les outils d'implantation d'une démarche qualité dans une institution d'enseignement supérieur **3h30** Heldenberg 2377088	Le plagiat à l'université : déficit de compétence, carence d'intégrité ou malaise identitaire? 90 min. David 5371497
14h	Le décloisonnement disciplinaire à l'UCL : ce qu'en pensent les étudiants Rinclin 3428654						
15h	**Pause**						
	Intégration des apprentissages et évaluation des compétences	*Colloque*	*Colloque*	*Colloque*	*Colloque*	*Colloque*	
15h15	Vers l'intégration de connaissances en santé et en sécurité du travail en formation universitaire (génie mécanique) – une collaboration unique Nadeau 1927761	Suite du colloque	Suite du colloque	Suite du colloque	Suite du colloque	Suite du colloque	
15h45	Construction de tâches complexes valides et evolution Galland 6301142						

Jeudi 17 mai 2007

	Salle Z-330	*Salle Z-200*	*Salle Z-205*	*Salle Z-220*	*Salle Z-240*	*Salle Z-209*	*Salle Z-215*
	Conférences thématiques	*Développement pédagogique*	*Validation et efficacité d'environnements d'apprentissage technologiques*	*Formation en ligne et à distance*	*Approches pédagogiques et conditions d'innovation pédagogique*	*Réflexion et approches pédagogiques*	*Colloque*
8h30	Jean-Louis Brazier J'innove, ils interagissent, nous interagissons !	Les midis pédagogiques : une expérience d'innovation dans l'encadrement des enseignants à l'Université de Lubumbashi en Réplublique démocratique du Congo Khangmate 4139942	Validité, fidélité et interprétation d'une méthode d'évaluation d'un réseau conceptuel dans le cadre de la formation des enseignants Mercier 1643983	Internet comme outil d'éducation à la santé lors du suivi d'un public de jeunes obèses Van Helst 4701991	Oser, ou l'apprentissage de la prise de risques Obertelli 8824468	Réflexion pédagogique et conduite du changement à l'INSA de Toulouse Moore 3302477	Tables rondes sur le rôle et la place des centres de pédagogie dans nos universités 3h30 Thériault 1950905
9h	Mariane Frenay Dispositifs de formation susceptibles de favoriser l'engagement des étudiants universitaires dans leurs études.	Un portrait disciplinaire contraste de l'enseignement à l'université : des pistes pour la formation Langevin 6024464	L'efficacité de l'apprentissage en ligne : une analyse longitudinale d'un cours de politique économique Raynauld 8727335	De l'enseignement universitaire à la formation professionnelle : quelle adaptation de la modalité « à distance »? L'exemple du Campus numérique Hygienosia Lechevalier 4689874	Logiques professionnelles et innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Conditions d'émergence et de durabilité de l'innovation pédagogique à travers l'analyse de deux situations. Garant 5053467	Mise en place de séminaires d'apprentissage interprofessionnel de la résolution de problème chez des étudiants de fin de maîtrise en sciences médicales et en orthophonie Gelaes 0577671	
9h30		Evolution de la conception des pratiques pédagogiques chez les enseignants universitaires marocains entre 1991 et 2006 Bennis 1773576	Les jeux en ligne : des outils efficaces pour l'enseignement postsecondaire Sauvé 3552955	Le déploiement d'un campus virtuel au service d'une formation pour adulte : une approche par la théorie de la sociologie de l'innovation Noblet 8682765	Tutorat universitaire intégral : une vision humaniste sur la formation des étudiants. Le programme institutionnel de tutorat intégral dans la FES Acatlán de l'Université Nationale Autonome du Mexique Ortega 9336135		
10h	**Pause**						
		Salle Z-200	*Salle Z-205*	*Salle Z-220*	*Salle Z-240*	*Salle Z-315*	*Salle Z-345*
		Développement du personnel enseignant : bilan et approches	*Intégration pédagogique des technologies*	*Dispositifs pédagogiques et outils technologiques*	*Encadrement d'étudiants par des étudiants : formation et représentations*	*Pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues*	*Stages de formation*
10h15		Améliorations des programmes de formation à partir du standard du « praticien réflexif » Lesovici 8088544	Dix années d'intégration pédagogique des technologies : un bilan Samson 8346906	Structuration et mise en œuvre d'un dispositif pédagogique axé sur l'analyse de pratique assistée par vidéo Turcotte 1383349	Soutenir les étudiants des cycles supérieurs dans leur rôle d'auxiliaires d'enseignement Normandeau 5382834	Pratiques des langues dans un groupe d'universités européennes Durand 3673186	Vers une communauté de pratique élargie: la présence des enseignants associés dans les séminaires de stage Lepage 8818589
10h45		Enquêtes au sein de la Faculté des sciences et techniques de Marrakeck sur l'état de lieu de l'enseignement pratique Benhida 0796752	L'accompagnement de cours : une formule pour favoriser l'intégration pédagogique des technologies de l'information Blanc 9256678	Conception et mise en œuvre d'un projet intégrant les Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement : la prise en compte du facteur humain Crétin 3116415	Les représentations des étudiants de 4ème année dans leur rôle de « chef d'équipe » encadrant des étudiants de 1ère année en formation d'ingénieur à l'Université Libre de Bruxelles Boulvain 0506963	Les scénarios : une approche transversale des langues Davesne 2499181	Implantation d'un programme en enseignement professionnel : suivi de la mise en œuvre des stages en début de formation Gagnon 1626869

Jeudi 17 mai 2007

	Salle Z-245	*Salle Z-255*	*Salle Z-260*	*Salle Z-315*	*Salle Z-210*	*Salle Z-345*	*Pav. Roger-Gaudry (P-219)*
	Colloque	*Colloque*	*Colloque*	*Colloque*	*Atelier*	*Atelier*	*Atelier*
8h30	La mise en œuvre de l'approche par compétences à l'enseignement supérieur **3h30** Bolduc 2403306	Évaluation des enseignements par les étudiants dans la lignée de Bologne : défis et enjeux en termes de modèles et d'outils **3h30** Detroz 6832949	Pourquoi intégrer le portfolio en enseignement supérieur? Réflexions à partir de pratiques de portfolio **3h30** Bélanger 8995811	Pédagogie universitaire : alimenter le changement organisationnel **3h30** Grandtner 2393229	Le tuteur/facilitateur, un collaborateur et un acteur clé de la valorisation d'un cours en ligne **3h30** Besançon 168497	Repenser l'innovation dans l'enseignement supérieur : questionnements autour des modèles et des processus de développement de l'usage des TIC **3h30** Paquelin 1465243	Le travail collaboratif assisté par ordinateur (TCAO) : Exemple d'une solution technologique avec X-Tek **3h30** Rameau 9477524
10h	**Pause**						
	Salle Z-209	*Salle Z-215*	*Salle Z-245*		*Salle Z-260*	*Salle Z-315*	*Salle Z-210*	*Salle Z-345*	*Pav. Roger-Gaudry(P-219)*
	Se mettre à l'heure des « best practices » de Bologne, sans trahir le choix du paradigme d'apprentissage. Le défi d'un curriculum en soins infirmiers en Suisse Van Gele 3926771	suite du colloque	suite de l'atelier		suite du colloque	suite du colloque	suite de l'atelier	suite d l'atelier	suite de l'atelier
10h15									
	Les enjeux de la qualité dans une université en movement Guibal 4698263								
10h45									

Jeudi 17 mai 2007

		Salle Z-200 *Développement du personnel enseignant : bilan et approches*	*Salle Z-205* *Intégration pédagogique des technologies*	*Salle Z-220* *Dispositifs pédagogiques et outils technologiques*	*Salle Z-240* *Encadrement d'étudiants par des étudiants : formation et représentations*	*Salle Z-315* *Pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues*	*Salle Z-345* *Stages de formation*
11h15		Portail de ressources pédagogiques en sciences de l'information : une expérience originale de collaboration en enseignement supérieur et de valorisation de pratiques pédagogiques Maurel 1537542	Apport et limite des formations des enseignants dans l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement: cas de deux pays du Sud Berrouk 0021365	Les avantages et les défis de la formation en administration scolaire par videoconference Leclerc 3496946		Enseigner des compétences en linguistique française. Exemple d'un dispositif innovant Bachy 1553707	Les forums de discussion comme outil d'entraide pour les futurs enseignants durant les stages de formation pratique Mercier 6771534
11h45		Une cellule pédagogique en FSA pour le développement professionnel de ses enseignants Wertz 4967173		La visioconférence : un outil efficace pour le suivi à distance des étudiants Charles 6412419			
	Salle Z-110 *Conférence thématique*	*Salle Z-200* *Développement du personnel enseignant*	*Salle Z-205* *Évaluation et rétroaction des apprentissages à l'aide des TIC*	*Salle Z-220* *Apprentissage et collaboration en ligne*	*Salle Z-240* *Programmes de formation : bilans d'expériences et de pratiques*	*Salle Z-315* *Portfolio*	*Salle Z-345* *Apprentissage et évaluation*
13h30	Daniel Peraya **13h30 à 14h 15** Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts.	La formation pour l'enseignement des professeurs universitaires. Des aspects pédagogiques dans les programmes de maîtrise de l'Université Nationale Autonome du Mexique Ortega-Villalobos 0942088	Transmettre de la rétroaction constructive : une formation par Internet pour les superviseurs en médecine Coté 3520823	Cégeps en réseau: un projet de télécollaboration et d'innovation pédagogique pour revitaliser les programmes techniques à petites cohortes Poellhuber 5943696	Une nouvelle approche de l'enseignement des sciences économiques à l'université de Bourgogne : un bilan après deux ans d'expérimentation Perret 1563831	Le registre des pratiques : un nouvel outil électronique pour le développement des compétences cliniques dans une formation tertiaire des infirmières. Luthringer 2215381	Prototype d'un test pour l'identification et la mesure de conceptions économiques erronées Raynauld 8556181
14h		Étude sur les besoins en formation et en appui à l'enseignement des professeurs à temps partiel : résultats préliminaires et esquisse d'un programme de formation	Augmenter la participation en classe lors d'une correction par les pairs. Compte-rendu d'une expérience simple avec le PC Tablette Ratté 0847414	Quand le prof habite aux Îles : bilan d'une expérience d'enseignement par baladodiffusion Lemay 5603704	Analyse d'une expérience de fin de scolarité d'un programme de formation universitaire de directions d'école Dupuis 8608037	Un e-portfolio professionnel étudiant en sciences de la santé Hébert 0825024	Vers un changement du contrat didactique à l'université. Une recherche avec les intégrales impropres González-Martín 2716354
14h30			Effet de l'utilisation de télévoteurs sur la motivation et l'interaction durant des discussions de cas en grand groupe avec des étudiants de premier cycle en médecine vétérinaire à l'Université de Montréal Doucet 8672315	Analyse des facteurs d'influence sur l'apprentissage en CMO chez des enseignants en contexte minoritaire francophone Desjardins 5618593	L'enseignement universitaire des sciences comptables : bilan critique et quelques pistes de solution Drira 9185085	Le portfolio comme outil de planification, d'apprentissage et d'évaluation Turgeon 5311233	

Jeudi 17 mai 2007

	Salle Z-209 *Caractéristiques et engagement des étudiants*	*Salle Z-210* *Perpectives pédagogiques*	*Salle Z-330* *Colloque*	*Salle Z-215* *Atelier*	*Salle Z-245* *Atelier*	*Salle Z-255* *Atelier*	*Salle Z-260* *Atelier*	*Salle Z-336* *Atelier*	*Pav. Roger-Gaudry (P-219)* *Atelier*
13h30	Les qualités métriques de la mesure de l'engagement des étudiants universitaires marocains dans leur programme d'étude Alem 2029011	De la pédagogie passive à la pédagogie active Ghozzi Hamdi 7671448	L'efficacité des formations ouvertes et à distance en question : actions internationales en Afrique **2h15** Karsenti 7618562	La formation théorique et professionnelle de nos étudiants : comment développer une démarche réflexive? **90 min**. Doubli 4973487	L'accompagnement pédagogique au service de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage **2h15** Rege Colet 1246927	Défis et stratégies pour les concepteurs d'un site de formation en ligne interprofessionnelle **2h15** Saint-Martin 4145206	La communauté de pratique comme lieu de formation, de valorisation et de développement professionnel **90 min.** Moura 7282182	Démarche et technologie pour le développement des compétences d'apprentissage en autonomie: transformation de l'enseignement des langues à l'Université de Lausanne **90 min.** Spang Bovey 8492222	Les classements mondiaux des universités : quelle leçons peut-on tirer? **2h15** Kaaouachi 5674664
14h	Diversité étudiante et évaluation de l'offre d'enseignement. Le cas de l'Université de Genève Stassen 1634008	La sociologie de l'étudiant et la promotion de la pédagogie universitaire en France Paivandi 5883182							
14h30	Innovations pédagogiques : leur impact sur la motivation et les stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires dans une Faculté d'ingénierie Kozanitis 6471739								

Vendredi 18 mai 2007

	Salle Z-110 *Conférences thématiques*	*Salle Z-200* *Développement du personnel enseignant et des conseillers pédagogiques*	*Salle Z-205* *Personnel enseignant et technologies*	*Salle Z-220* *Environnements d'apprentissage en ligne et à distance*	*Salle Z-240* *Stratégies d'apprentissage et d'évaluation*	*Salle Z-315* *Identité et compétences professionnelles*	*Salle Z-345* *Perspectives institutionnelles*	*Salle Z-209* *Conceptions et pratiques du personnel enseignant*	*Salle Z-317* *Colloque*
8h30	France Henri **8h30 à 9h15** Apprentissage collaboratif et collaboration en pédagogie universitaire	Leçons pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur tirées d'un cadre théorique socio-culturel Fanghanel 0102964	Formation des maîtres à l'information et à l'éducation à l'information Mottet 7757863	Quels usages du « tableau de bord » dans un dispositif de formation à distance? Le point de vue des apprenants Temperman 8958024	L'argumentation : collaborer pour valoriser l'apprentissage Therriault 2614338	La construction de l'identité professionnelle chez les étudiants de cours de formation des maîtres au Brésil D'avila 5880663	Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur au Maroc : Tendances récentes et perspectives Kaaouachi 9108173	Conceptions, pratiques et besoins à l'enseignement universitaire : une comparaison entre professeurs novices et experts Langevin 1352275	La méta-recherche, venue de consolidation des résultats de recherche **3h30** Lapostolle 8848634
9h	Alan Wright **9h15 à 10h** La pédagogie universitaire au Canada et aux États-Unis: Tradition et Actualité.	Récits de pratique pour la formation des conseillers pédagogiques de l'ordre collegial Cantin 7648705	Nos futurs enseignants sont-ils techno-compétents? Un premier regard Villeneuve 5677969	Perception d'un environnement virtuel par les étudiants de 2ième cycle: quelle importance accordent-ils à l'usage d'une wiki ? Peraya 9657662	La discussion en tant que méthode d'enseignement des sciences à l'université Trudel 8293757	Système de production de performance universitaire et système de production de performance sportive chez des étudiants à l'université - Du point de vue des compétences Glomeron 3637867	Problématique de la productivité externe de l'enseignement supérieur pédagogique en République démocratique du Congo Manika Manzongani 2809931	Le vécu de la transition chez des professeurs d'université engagés dans un contexte d'innovations pédagogiques visant la professeionnalisation des étudiants Ntebutse 8586081	
9h30			Intégration des TIC dans la formation des professeurs de mathématiques des CAFOP à l'École normale supérieure (ENS) d'Abidjan : cas du courrier électronique Mian 1324250	Bilan sur l'utilisation d'un outil de scénarisation dans une plate forme à l'Université Lyon1 Batier 5507081	L'utilisation de la classe virtuelle pour développer la pensée critique Tremblay 6186315	La formation des maîtres éclairés par la pratique réflexive en histoire Éthier 4602259		Dimensionnalité et facteurs expliqués par une traduction française de l'inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises Raîche 9187069	
10h	**Pause**								

	Salle Z-200 *Formation du personnel enseignant*	*Salle Z-205* *Technologies pour l'apprentissage et la supervision*	*Salle Z-220* *Formation à distance*	*Salle Z-240* *Stratégies d'apprentissage et d'évaluation*	*Salle Z-315* *Stratégies d'apprentissage et d'évaluation*
10h15	Former des enseignants efficaces et équitables : un nouveau défi Beckers 0692284	Variations autour de la mise en place d'un dispositif technologique, entre réponse à la massification et organisation de la collaboration inter-établissement Rouissi 1811084	Les défis de la formation à distance synchrone : vers une alphabétisation médiatique des enseignants de langue Guichon 6127870	L'échelle descriptive globale combinée à la co-évaluation comme stratégie pour développer la capacité à l'auto-évaluation Nguyen 3385190	Constructivisme et pédagogie : Un leurre et les intérêts qu'il sert Mellouki 9218350
10h45	Former les futurs enseignants-chercheurs de l'université: l'exemple du Centre d'Initiation de l'Enseignement Supérieur (CIES) de l'Académie de Grenoble (France) Boch 0120116	OP^3 : Outil de pilotage de parcours personnalisés Pigeonnat 7294241	Production de dispositifs numériques d'enseignement à distance sous influence : lorsque les logiques d'action prennent le pas sur les logiques de conception Ologeanu-Taddei 9673588	Processus d'évaluation des apprentissages : Le cas de la Faculté des sciences économiques et de gestion de l'Université d'Annaba Hadjar 8862026	Sensibiliser au projet par le jeu, évaluation à chaud et au bout de 6 semaines. Verzat 3301560

Vendredi 18 mai 2007

	Salle Z-215 *Développement et évaluation des compétences*	*Salle Z-245* *Panel*	*Salle Z-300* *Colloque*	*Salle Z-260* *Colloque*	*Salle Z-210* *Atelier*	*Pav. Marie-Victorin (A-312)* *Atelier*	*Pav. Roger-Gaudry (P-219)* *Atelier*	*Pav. Roger-Gaudry (Y-117)* *Atelier*	*Pav. 3744 Jean-Brillant (salle 440)* *Atelier*
8h30	Projet ECO : évaluer les compétences par observation directe Leclerc 2375501	Une plate-forme d'enseignement-apprentissage sur Internet pour promouvoir la pédagogie active et l'innovation pédagogique? **90 min.** Lebrun 9532308	L'AIPU et la pédagogie universitaire en Afrique centrale : questions pour l'action **3h30** Parmentier 1359552	Le conseil et l'accompagnement pédagogiques dans l'enseignement supérieur **3h30** Rege Colet 4712883	Des apprenants du savoir aux savoirs apprenants: quels concepts, quelles pratiques et quels outils inscrire dans ce changement paradigmatique en contexte d'enseignement supérieur? **3h30** Philion 0135187	Un environnement d'apprentissage informatisé en laboratoire **90 min.** Nonnon 8297508 (avec possibilité d'un 90 min. suppl.)	Scénarisation, mise en forme et production des cours magistraux afin de les utiliser dans un processus de FOAD 90 min. Theunynck 6705038	Réflexion sur la qualité dans le cadre d'une recherché action **90 min.** Guibal 8913465	Pratique de la conception de cartes conceptuelles **3h30** Laflamme 0737499
9h	Infléchissement d'un cours traditionnel vers une Approche Visant les Compétences (AVC) : enjeux, principes, méthodes, réalisations et difficultés Delcomminette 1396133								
9h30									
10h	**Pause**								
	Salle Z-345 *Perspectives et pratiques pédagogiques*	*Salle Z-209* *Perceptions étudiantes de la qualité de l'enseignement*	*Salle Z-330* *Valorisation et reconnaissance des acquis*	*Salle Z-215* *Technologies pour l'enseignement et l'apprentissage*	*Pav. Roger-Gaudry (Y-117)* *Atelier*	*Pav. Roger-Gaudry (P-219)* *Atelier*			
10h15	Quelles pratiques de formation d'adultes à l'université, dans le cadre des diplômes à horaire décalé : un champ de pratique en constante évolution Charlier 5668457	Une analyse comparative des dimensions perçues de la qualité de l'enseignement. L'impact de la faculté, du cycle et de la taille des groupes enseignés sur la perception de l'enseignement des étudiants Rigaud 4063357	La VAE sonne-t-elle le gla de la pédagogie en université? Pirot 0766571	Étude empirique des simulations éducatives pour l'enseignement des sciences : vers une caractérisation des simulations Coutant 3508025	*Et si Léonard de Vinci était notre collègue de travail : une pédagogie créative appliquée à la lecture* *90 min.* *Tardif* *4771312*	*Une évaluation des formations de préparation au certificat informatique et Internet : analyse des résultats des tests* *90 min.* *Hatimi* *2659805*			
10h45	Les mercredis des mathématiques, un lien vers l'enseignement secondaire Ben-Naoum 7883335		Les compétences en enseignement collégial, une expérience de reconnaissance d'acquis expérientiels St-Pierre 6081280	Pas encore PowerPoint! Hébert 2488273					

Vendredi 18 mai 2007

	Salle Z-200 *Formation du personnel enseignant*	*Salle Z-205* *Technologies pour l'apprentissage et la supervision*	*Salle Z-220* *Formation à distance*	*Salle Z-240* *Stratégies d'apprentissage et d'évaluation*	*Salle Z-315* *Stratégies d'apprentissage et d'évaluation*
11h15	Une nouvelle approche du guide de l'enseignement Ricci 2176064	L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans « le métier d'étudiant » ou comment ancrer une formation à la recherche documentaire et à la maîtrise des TIC aux champs disciplinaires ? Un exemple à l'Université Libre de Bruxelles Brotcorne 9801057	L'évolution des métiers du génie logiciel : Usages des TIC et projet collaboratif de formation médiatisée : Quelle dynamique pour apprendre ensemble à distance ? Eid 8043092		Enseignement et apprentissage avec recherche en salle de classe Marina Do Rosario Lima 25486180
11h45		Une approche virtuelle de supervision de stage à distance Bilodeau 0797896			

	Salle Z-200 *Développement du personnel enseignant*	*Salle Z-205* *Implantation, suivi et modèle d'intégration des technologies*	*Salle Z-220* *Environnements d'apprentissage et outils technologiques*	*Salle Z-240* *Compétences informationnelles*
13h30	Engager des futurs enseignants dans une analyse conjointe de pratiques situées, une compétence travaillée avec les futurs formateurs Beckers 9667797	Implantation d'innovation technopédagogique dans un établissement d'enseignement supérieur : démarche à favoriser et défis à relever? Ben Salah 4123461	La Boîte noire : conception et expérimentation de simulations informatiques non disciplinaires pour susciter et soutenir la réflexion épistémologique Couture 5067481	Habitudes de recherche et compétence informationnelle chez les étudiants entrant en sciences de l'éducation Roy 9830850
14h	Une description empirique du savoir pédagogique disciplinaire des professeurs d'université Berthiaume 7969923	Concevoir des services technologiques adaptés aux besoins d'une communauté d'enseignants universitaires Platteaux 4429212	La Boîte noire : élaboration et évolution d'un contexte pédagogique intégrant des simulations informatiques non disciplinaires Meyor 6739373	Action concertée pour une meilleure intégration du développement des compétences informationnelles : mise en place d'un dispositif organisationnel Beaudoin 5635840
14h30	**Pause**			
14h45	Un modèle cognitif du raisonnement pédagogique chez des enseignantes en adaptation scolaire et sociale Mercier 2354818	Suivi de professeurs de mathématiques à distance : analyse d'erreurs et préparation de cours Bendefa 6900181	La formation en ligne en contexte de formation continue: le modèle PERFORMA Nault 1294673	La maîtrise des habiletés informationnelles : un enjeu majeur pour notre enseignement supérieur Pinte 4685257
15h15	Représentations et pratiques de la formation continue chez les enseignants de français langue étrangère de trois facultés universitaires cambodgiennes Soung 0986007	EPPMI : modèle pour l'Evaluation des Produits Pédagogiques Multimédias Interactifs en ligne Ezzahri 9655424	Le Wiki comme vecteur de l'apprentissage de la collaboration en grand groupe Irrmann 8116051	

Vendredi 18 mai 2007

	Salle Z-345 *Perspectives et pratiques pédagogiques*	*Salle Z-209* *Perceptions étudiantes de la qualité de l'enseignement*	*Salle Z-330* *Valorisation et reconnaissance des acquis*	*Salle Z-215* *Technologies pour l'enseignement et l'apprentissage*	*Pav. Roger-Gaudry (Y-117)* *Atelier*
11h15				Les hauts et les bas du forum en formation à distance Vigneault 5699015	
11h45				Utilisation d'une simulation informatique dans le cadre d'un cours en gestion des ressources humaines Toufic 4020591	

	Salle Z-315 *Développement de compétences*	*Salle Z-345* *Réussite académiqiue et formation*	*Salle Z-209* *Motivation et persévérance académique*	*Salle Z-317* *Atelier*
13h30	Une culture pédagogique en transhumance. D'une formation axée sur les contenus vers une formation visant le développement et le maintien de compétences professionnelles. **60 min.** Dubois 5480717	Regards étudiants sur les dispositifs d'aide à la réussite à l'Université catholique de Louvain, aux Facultés universitaires catholiques de Mons et aux Facultés universitaires Saint-Louis - Enquête auprès des étudiants de première année Neyts 1743560	Mise en place d'une session d'interrogations formatives au mois de novembre: impacts sur la motivation et les performances ultérieures des étudiants Mignon 1422256	Évaluation standardisée du raisonnement en contexte d'incertitude : le test de concordance de script (TCS) **(90 min.)** Charlin 7906619
14h	suite	Environnement social, réseaux et cheminements scolaires au collégial Bourdon 2215763	L'impact de l'attitude de l'enseignant envers les questions sur l'occurrence des questions posées en classe et sur la motivation scolaire Kozanitis 6282693	
14h30	**Pause**			
14h45	Augmenter l'autoefficacité au travail pour développer les compétences professionnelles Nagels 7344210		Les déterminants de la persévérance scolaire au baccalauréat : similitudes et différences selon les clienteles Ménard 4987634	
15h15	Une nouvelle approche des compétences comme analyseur pédagogique Chauvigné 5926091		L'effet d'une interruption de scolarité entre le cégep et l'université sur l'abandon des etudes Renaud 8138562	

Séance d'affiches

#1
L'impact socio-éducationnel par l'intermédiaire de l'enseignement à distance en vue du perfectionnement
Edita Nagy, Ioan Jude, Nicolae Neagu.

#2
Entre présence et distance : les regroupements dans le master ICF – Rouen
Hervé Daguet, Thierry Ardouin.

#3
Rôle de la visiophonie dans l'enseignement à distance
Bruno Bonu.

#4
« WIKI-TIC » : base bibliographique pluridisciplinaire sur les usages d'Internet
Isabelle Colon de Carvajal.

#5
Blogue et forum dans la communication pédagogique en ligne : étude du lien social
Samira Drissi.

#6
La relation entre les représentations de la pédagogie et l'usage des TIC des formateurs d'enseignants francophones.
Ann-Louise Davidson, François Desjardins.

#7
De nouveaux matériels audiovisuels et e-learning dans les salles de cours. Utilisations, perceptions et besoins décrits par les enseignants à l'université de Fribourg
Hervé Platteaux, Sergio Hoein.

#8
CD-ROM d'accompagnement pour les manuels de technologie : quel apport pédagogique?

Mohamed Abdelbasset Ghazel, Ali Jarray.

#9
Scénarisation et mise en forme des cours magistraux afin de les utiliser dans un processus de FOAD
Thierry Pezé, Denis Theunynck, Jean Yves Thery, Jacques Mikulovic, Gilles Bui-Xuan.

#10
Pédagogie, vulgarisation, cyberenseignement, FOAD. Quelles frontières, quels paradigmes communs? À propos d'une expérience destinée à tous les publics
Denis Theunynck, Thierry Pezé, Gilles Bui-Xuan, Jacques Mikulovic.

#11
Analyse de la mise en place d'un protocole de cyberenseignement sur les toxicomanies et de son impact sur un public d'étudiants
Denis Theunynck, Thierry Pezé, Gilles Bui-Xuan, Gilles Mikulovic, Pierre Delmotte.

#12
Le cyberenseignement comme outil d'information des patients. Quels outils, quelle formation pour les praticiens?
Sébastien Lebas, Denis Theunynck, Pierre Delmotte, Robert W. Talbot.

#13
Activité en ligne avec WebCT : une expérience d'apprentissage en interprofessionnalité
Line Robichaud.

#14
Technologies d'apprentissage, transfert développemental et cultures
Isabelle Savard, Alain Senteni.

#15
Diversité culturelle et réutilisation d'objets d'apprentissage
Isabelle Savard.

#16
Intégration et place des technologies dans l'enseignement artistique : Pour quels apprentissages dans le premier degré de l'école?
Cécile Vendramini, Laurent Sejourne, Annick Federbe.

#17
La valorisation de la culture scientifique et technologique à l'école primaire québécoise : représentations de futures enseignantes
Véronique Lisée, François Larose, Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni.

#18 Intégration et expérimentation du programme de développement des compétences informationnelles dans le cadre de la formation des étudiants maîtres à l'UQÀM
Nicole Lebrun, Lucie Verreault, Danielle Perreault.

#19
Formation des futurs enseignants en éducation physique
Said Lotfi, Mohamed Boumahmaza, Aberrahim Khyati, Mohamed Talbi.

#20
Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES)
Jean-Luc Gilles, professeur, Catherine Bosmans, Renaud Mainferme, Sylvie-Anne Piette, Ghislain Plunus, Marie-Catherine Voos.

#21
La place des cours TIC dans les programmes de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale au Québec
Hajer Chalghoumi, Jacques Viens.

#22
Offrir un cours obligatoire entièrement médiatisé aux futurs enseignants : rapport d'expérience, évaluation de l'implantation et de l'impact
Jocelyne Dupont, Jean-Marie Miron, Nicole Royer.

#23
Expériences de narrations de recherche à l'université
Valerie Henry.

#24
Conjoncture et intentionnalité comme conditions à la mise en œuvre d'une articulation enseignement-recherche
Francine d'Ortun.

#25
Une proposition méthodologique pour l'enseignement d'épidémiologie de l'enseignement en formation médicale
Ana Maria Ferreira Borges Teixeira, Aluísio Jardim Dornelas de Barros , Tiago Daltoé, Enrico Granzoto, Daniel Pedrollo.

#26
Production de textes au cours de sciences
Valderez Marina Do Rosario Lima, Marlène Grillo.

#27
Intégration de l'enseignement de la génomique et de la bio-informatique dans un curriculum médical
Jacques Lussier.

#28 Une expérience interdisciplinaire dans la pratique enseignante des sciences sociales en éducation au Brésil : vers un dispositif pédagogique collaboratif
Eric Maheu.

#29
La synthèse des protéines : conceptions et rapport au savoir des étudiants tunisiens
Saloua Khattech, Christian Orange, Salem Abbes.

#30
Un multi-outil adapté au parcours cognitif de l'étudiant en traduction spécialisée : application à la biomédecine
Sylvie Boudreau, Sylvie Vandaele.

#31
Responsabilité de l'étudiant dans le système LMD : Enquête préliminaire
Yamina Bourgeoini, Blaid Bougadir.

#32
Répondre aux besoins et aux attentes des étudiants en formation musicale au 1er cycle universitaire : examen de deux notions essentielles, situation et ressource, développées dans un cadre constructiviste
Denyse Blondin, Dominique Béraud, Josée Dumoulin, Sylvie Genest, André Villeneuve.

#33
La méthode des cas : une approche opportuniste
Basma Ben Alaya Hamdi, Rym Kamoun.

#34
Du dérapage.....à l'art d'apprentissage de la réussite.
Myriam El Khoury.

#35
Un questionnaire pré et postformation sur la communication orale : un outil polyvalent pour des apprentissages complexes
Martine Mottet, Denis Charbonneau, Flore Gervais.

#36

Évaluation qualitative des cartes conceptuelles d'apprenants
André Laflamme.

#37
Vers un accompagnement docimologique instrumenté à l'aide de la plateforme e-C& QCST pour les enseignants de l'Université de Liège qui pratiquent le testing standardisé
Vinciane Crahay, Jean-Luc Gilles.

#38
La scénarisation dans un environnement de formation : cas des méthodes quantitatives
Wahiba Bali, Besma Hamdi.

#39
Cursus d'apprentissage du module « algorithmique et structures de données » : d'un modèle présentiel vers un modèle présentiel enrichi
Mourad Hadhri.

#40
Exploitation du questionnaire EME de Vallerand et coll. (1989). Recherche d'un indice de motivation à forte validité prédictive
Jacques Mignon.

#41
Relation entre les caractéristiques textuelles d'un énoncé de physique et les compétences des étudiants en lecture et en décodage
Jim Plumat, Jacques Lega.

#42
Comment des conceptions à propos de résolution de problème en physique ont évolué au cours d'une formation initiale de professeurs de l'enseignement secondaire
Cheikh Tidiane Sall.

#43
Génie-des-maths : un portail de mise en contexte des maths en génie
Marc Laforest, professeur, Jean Guérin, Donatien N'dri, Dominic Villiard.

#44
La formation des ingénieurs entre contenus et compétences
Radhi Ben Ali Mhiri, Najoua Ghriss.

#45
Développement d'un gabarit pour la rédaction d'études de cas en cas génie mécanique
François Morency, Louis Dufresne.

#46
Modélisation des connaissances d'un programme de baccalauréat en génie
Roger Champagne, Christopher Fuhrman, Éric Lefebvre.

#47
Détecter les préconceptions pour corriger les représentations erronées des étudiants : application à la mécanique et à l'électronique
Frédéric Robert, Valérie Duchateau, Vincent Raman, Cédric Boey, Pierre Lambert.

#48

Développement et implantation d'un processus d'évaluation des programmes d'études en pharmacie
Claude Mailhot, Pierre Demenge, Anglade Malan, Raymond Bastide, Dominique Durant.

#49
Un outil de gestion des plans de cours au cœur de l'évaluation continue de programme
Christine Dufour.

#50
Le Baromètre Zone Cours : un environnement pour la microévaluation de ressources pédagogiques
Jacques Raynauld, Olivier Gerbé.

#51
Pour une reconsidération du concept de qualité dans le milieu universitaire
Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi.

#52
Universités en voie de développement : vers l'apprentissage aux changements participatifs? Exemple d'évaluation et de recadrage de séances APP intégrées dans le module continu de Gynécologie-Obstétrique (1° doctorat). Comparaison de deux années consécutives (2005/2006 et 2006/2007) et grille d'identification-qualité d'animation APP.
Viviane Vierset, Jean-Michel Foidart.

#53
Formation et évaluation des pratiques médicales françaises... Nouvelle donne
Pierre Delmotte, Robert W. Talbot, Sébastien Lebas, Denis Theunynck, Gilles Bui-Xuan.

#54
Mise en place d'un certificat TICE dans une université marocaine
Farid Boussama, Mostafa Hatimi.

#55
Supériorité de l'enseignement et enseignement supérieur public : utopie ou réalité? Le cas de l'Université Libanaise
Wafa Berry.

#56
La mise en place du système du LMD en Algérie entre le défi du changement et l'adaptation et les éventuelles contraintes : application à la Faculté des sciences économiques de TLEMCEN
Chaib Bagdhad, Chaib Anoukar.

#57
Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en sciences humaines au collégial
Jacques Boisvert.

#58
Vers une approche orientante : intégration d'un modèle d'insertion professionnelle à la logique de formation de la Haute école belge Ephec
Muriel Langouche, Colette Malcorps.

#59

Étude du développement de l'identité professionnelle
Pierre Sercia, chargé de cours, Université de Montréal, Québec, Faculté des sciences de l'éducation.

Teresa Visca, superviseure de stages, Université de Montréal, Centre de formation initiale des maîtres.

#60
Programme Sens et projet de vie
Louise Bourdages.

#61
L'exposition interactive : une innovation pédagogique pour une meilleure orientation scientifique et professionnelle des élèves et étudiants
Bahia Ismaili Alaoui, Hassan Jebbah.

#62
Méthode Delphi d'identification de compétences à enseigner
Claude Trépanier, Serge Racine.

#63
« Les ateliers de l'apprentissage » — Apprendre à apprendre aux étudiants de la 1re année
Mihai Stanciu, Elena Petrea.

#64
Dimensions de la formation professionnelle au niveau des associations des étudiants
Stefan Theodor Serban.

#65
La pratique revisitée : la dynamique du développement des compétences pédagogiques en contexte professionnel
Karolle Saint-Jean.

Conférence thématique

Daniel Peraya
Professeur
Université de Genève, Unité TECFA
54 Route des Acacias
GenèveCanton de Genève,
Suisse
Téléphone: 41 22 379 93 81 Télécopieur: 41 22 379 93 79
daniel.peraya@tecfa.unige.ch

Spécialiste dans l'analyse des dispositifs de communication et de formation médiatisées, il a travaillé à l'Université Catholique de Louvain puis a dirigé le Centre audiovisuel de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar. En 1990, il aborde une carrière professorale à l'unité TECFA de l'Université de Genève. Ses recherches actuelles sont orientées vers les processus de médiatisation et de médiation de la communication pédagogique, principalement dans le domaine de la formation à distance en enseignement universitaire.

Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts.

Daniel Peraya (TECFA, Université de Genève)

daniel.peraya@tecfa.unige.ch

Résumé

Les dispositifs dits hybrides semblent correspondre au mieux à la culture et aux formes organisationnelles des universités européennes classiques comme le montre leur développement. Si les recherches sur les effets de ces dispositifs sont encore rares, elles demeurent surtout muettes sur les dimensions susceptibles de produire ces effets et sur la nature même de ces dispositifs. Elles sont principalement limitées à la perception qu'ont les étudiants du dispositif. Nous croyons que cette situation est en partie due au fait qu'il manque un cadre descriptif permettant de les analyser. Notre contribution vise à combler cette lacune et présente l'état actuel de notre propre cadre d'analyse, en en indiquant les principales évolutions. Nous souhaitons aussi le mettre en confrontation avec ceux d'autres chercheurs et collègues, B. Charlier et N. Deschryver, ayant réalisé une large étude sur les dispositifs hybrides mis en œuvre dans les universités de Genève et de Fribourg.

Mots-clés : dispositifs hybrides, innovation, environnement technopédagogique, médiatisation, médiation.

Introduction

Les dispositifs dits hybrides permettent la mise à distance de certains moments du processus d'enseignement/d'apprentissage (PLS RAMBOLL Management, 2004). Rappelons par exemple que le programme fédéral suisse « Campus virtuel suisse » (CVS), mené entre 2000 et 2007, qui avait pour objectif initial la production de cours en ligne a débouché principalement sur des dispositifs hybrides. Ces dispositifs se développent le plus souvent suite à une politique institutionnelle qui souhaite le développement d'une plateforme unique

comme c'est le cas par exemple à l'Université catholique de Louvain (iCampus basé sur Claroline), ou aux universités de Lyon1 (Spiral), de Strasbourg (UNIV-RTC), de Grenoble (Esprit), etc. L'université de Genève a fait un choix plus nuancé en mettant à disposition deux plateformes *open source*, Dokeos tout d'abord en 2005 et depuis la rentrée 2006, Moodle. Par ailleurs, elle a lancé pour la rentrée 2006, dans le cadre du CVS, un appel à projets innovants, permettant ainsi que se développent des projets plus pointus, utilisant au mieux le potentiel des TICE, dépassant aussi un usage relativement conventionnel ou « ancré » selon la classification de Charlier, Bonamy et Saunders (2003) qui consiste, dans une perspective « diffusionnelle » (Peraya, 1995) en une mise à distance du matériel de cours, des horaires et des consignes de travail, etc.

Le développement des dispositifs hybrides est inégalement articulé à des programmes d'accompagnement ou de soutien (Viens et Peraya, 2004 pour le cas du CVS) et l'on dispose encore de peu de données quant à leur évaluation. Dans une métarecherche récente, Deschryver (2006) montre que l'évaluation de ces cours porte le plus souvent sur la perception de l'apprentissage et la satisfaction des apprenants ou sur l'usage des environnements virtuels de travail, plateformes, etc. par les enseignants, sur la motivation, enfin sur l'impact sur la communauté en ligne. Cependant, ces recherches restent muettes sur la nature même de ces dispositifs hybrides, considérés globalement. Aucune de ces recherches ne répond à ces questions : comment les décrire ? Comment les analyser ? Quels sont les principaux effets de cette évolution et quelles sont les dimensions du dispositif qui pourraient les induire ?

Quelques observations empiriques et quelques recherches exploratoires au 3ème Cycle (Charlier et Denis, 2002; Peraya et Dumont, 2003; Charlier et Henri, 2004; Peraya et Jaccaz, 2004; Viens et Peraya, 2004; Charlier, Nizet et Van Dam, 2006; Peraya et Campion, 2007) ont conduit à identifier, à partir de certaines caractéristiques de tels dispositifs, plusieurs effets potentiels sur les apprentissages vécus par les participants, sur leurs dynamiques identitaires, les interactions sociales et enfin sur l'émergence de communautés de pratique. Plusieurs recherches en cours tentent d'approfondir et d'analyser en détail ces effets[1] et nous avons déposé en mars dernier une importante requête auprès du Fonds National de la recherche Suisse sur ce thème : décrire les dispositifs hybrides dans l'enseignement universitaire (Peraya, Charlier et Deschryver, 2007). Il nous paraît en effet essentiel de proposer un cadre descriptif satisfaisant de tels dispositifs qui permettent dans une seconde phase de décrire un certain nombre d'effets et de comprendre les différents facteurs qui les produisent.

Dans cette contribution, nous présenterons le cadre d'analyse descriptif tel qu'il se formule aujourd'hui. Par rapport à de précédentes présentations (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006), ce cadre a évolué et il le pourra encore selon les analyses concrètes que nous espérons pouvoir réaliser bientôt. Nous signalerons donc les modifications et les arguments qui les ont motivées, mais aussi certaines zones d'ombre, les questions qui restent aujourd'hui encore sans réponse satisfaisante. En conséquence, notre contribution qui se veut un retour sur ce cadre en élaboration, portera essentiellement sur des questions d'ordre théorique et méthodologique.

---

[1] Nous présenterons dans ce colloque les premiers résultats de l'une de celle-ci. Peraya et Campion. *Perception d'un environnement virtuel par les étudiants de 2e cycle : quelle importance accordent-ils à l'usage d'un wiki ?*

Qu'est-ce qu'un dispositif hybride ?

Nous définissons aujourd'hui un dispositif hybride comme suit : « *Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation.* » Chacun de ces termes mérite une explication.

Nous reviendrons d'abord sur le terme de dispositif. Nous sommes longtemps référés à notre définition proposée en 1999 : « *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, technologiques, 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). L'intérêt de cette définition est de proposer une articulation entre les instances symboliques (sémiocognitives), sociales et relationnelles et technologiques. Pourtant, elle ne résiste pas à l'approche de la dynamique de l'innovation qui voit en chaque acteur un agent de l'innovation en cours de développement (Fullan, 1993). En effet, cette première définition favorise une vision de l'acteur « joué » par le dispositif alors que la perspective que nous avons adoptée au regard de la conception de l'innovation restitue aux acteurs un rôle actif dans le dispositif. Dans d'autres recherches, nous avons tenté d'intégrer cette dernière dimension (Peraya et Viens, 2005). Mais il nous manque encore une articulation solide entre cette vision dynamique et celle, plus statique, de la description des dispositifs hybrides.

La notion même de *mise à distance* ne convient que partiellement. Elle suppose en effet que l'enseignement présentiel *in situ* soit premier et qu'il s'hybride en scénarisant des séquences d'enseignement/apprentissage réalisées et suivies à distance. On rejoindrait alors la conception que propose Barette (2004) sur la base des analyses de scénarios pédagogiques (COMPETICE, 2002) où l'on voit l'enseignement présentiel classique « s'enrichir » en intégrant progressivement, avec l'usage des TICE, des formes organisationnelles et pédagogiques de travail à distance. Il est vrai que les dispositifs universitaires que nous avons mis en place ou ceux que nous observons sont de cet ordre. Pourtant, adopter cette position revient à réduire notre terrain, nos objets d'observations en excluant les dispositifs entièrement à distance qui progressivement ont introduit des séquences de travail en présentiel. Dans la mesure où nous travaillons aujourd'hui sur de tels dispositifs, on peut provisoirement accepter cette notion de « mise à distance », mais à terme le processus d'hybridation devrait être considéré et analysé dans son double mouvement : présence *vs* distance d'une part, distance *vs* présence d'autre part. Il faudra alors modifier cette définition pour pouvoir rendre compte de cette double direction du processus.

Dans le contexte de nos travaux, la mise à distance implique enfin que l'on décrive un dispositif hybride à un moment de son histoire et que ce que l'on observe représente un moment dans un processus d'hybridation pouvant être considéré comme une innovation. La référence au concept d'innovation suppose qu'il y ait introduction intentionnelle de changements dans le dispositif en vue de l'améliorer (Fullan, 1996). De là découle une position particulière d'un dispositif relativement aux pratiques courantes d'une institution : enclave, tête de pont, pratique ancrée (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003).

Quelles sont alors les caractéristiques innovantes liées à la mise à distance ?

Il y a d'abord l'*articulation de moments de formation en présentiel et à distance* : quel est le *temps* accordé, prévu pour chacun de ces deux modes et quelle est la charge de travail réalisée par l'apprenant dans chacune de ces phases ? Quelles *activités* sont scénarisées dans chacun de ces deux modes ? Quand l'apprenant se voit-il exposé à une transmission de contenus (exposé, lecture de ressources, etc.) ? Quand doit-il traiter ces contenus à travers des tâches particulières ? L'analyse serait incomplète si l'on ne cherchait pas à identifier l'*approche pédagogique* mise en œuvre lors de chacune de ses phases. En effet, un dispositif privilégie une approche soit transmissive, individualiste ou collaborative (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003). Chacune de ces approches se caractérise par certaines options des formateurs et concepteurs d'un dispositif concernant : le statut accordé aux connaissances, la représentation de l'apprentissage, la représentation du but de l'éducation, les choix laissés aux apprenants, la structure du cours, les critères mobilisés pour évaluer l'efficacité des apprentissages, le rôle accordé aux apprenants et le rôle du tuteur. En particulier, le statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans leur construction paraît particulièrement déterminant. Enfin, l'ordre de succession des phases présentielles et à distance devrait faire l'objet d'une attention particulière.

L'accompagnement humain, indispensable dans toute formation, revêt dans les dispositifs hybrides une importance encore bien plus grande. La formation à distance possède une longue expérience du suivi et de l'accompagnement humain – technologique, organisationnel cognitif, affectif et métacognitif – des apprenants à distance et c'est donc dans cette littérature que nous avons trouvé les cadres de Références pertinents (notamment Dionne, Mercier, Deschênes et al., 1999). Il est évident également que cet accompagnement sera très différent d'un dispositif à l'autre en fonction de l'approche pédagogique privilégiée.

L'environnement technopédagogique

Dans l'évolution du cadre descriptif, le concept d'environnement technopédagogique a finalement supplanté celui de EAI, environnement d'apprentissage informatisé (Basque et Doré, 1998) qui se définit par une conception pédagogique particulière : « [il] *englobe, tout à la fois, l'idée de la présence de ressources informatiques pour soutenir la démarche des apprenants, l'idée d'une vision cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage et l'idée d'un lieu réel ou virtuel qui loge des «systèmes» en interaction. ».* Or, les conceptions pédagogiques des enseignants et/ou des concepteurs d'environnements nous semblent devoir constituer une des dimensions de la description d'autant que tous les dispositifs hybrides observés ne mettent pas en œuvre une vision socioconstructiviste de l'apprentissage, tout au contraire. En effet, dans les cours de 1er cycle qui sont de plus des cours de grand groupe, les environnements reproduisent souvent des approches expositives et transmissives classiques (PLS RAMBOLL Management, 2004).

Notons qu'un environnement technopédagogique constitue, selon notre définition, un dispositif. Cependant, pour des raisons de clarté et pour éviter toute confusion avec le dispositif hybride, considéré dans sa globalité comme dans sa complexité, nous avons préféré conserver le terme environnement pour désigner la plateforme, l'environnement virtuel de travail (EVT), le campus virtuel, etc. Mais il ne faut pas perdre de vue que ce sont des « dispositifs gigognes » : le dispositif hybride englobe l'environnement et se construit avec lui, mais l'un et l'autre possèdent les caractéristiques génériques de tout dispositif.

Médiatisation et médiation

C'est dans les définitions de ces deux concepts que notre contribution s'écarte le plus des cadres et de la littérature les plus communément admis : « Il semble qu'il faille préférer « médiation » pour médiation humaine et « médiatisation » pour médiation technique sous-tendant aussi les aspects multimédias. » écrit Gettliffe-Grant (2004) dans son compte-rendu des actes du colloque « Médiation, médiatisation et apprentissages » tenu à Lyon en 2003 (Barbot et Lancien, 2003). Nous nous sommes plusieurs fois expliqués sur les difficultés tant théoriques que méthodologiques induites par ces définitions. Pour éviter toute confusion, nous avons proposé de faire une claire distinction entre ces deux concepts (Meunier et Peraya, 2004 ; Peraya, 2005). Nous considérons que la médiatisation relève des processus d'ingénierie pédagogique tandis que la médiation porte sur l'analyse de l'impact de « l'instrument » tel que définit Rabardel (1997) et Rabardel et Samurçay (2001) sur l'activité et les comportements humains. Ainsi, la connaissance des processus de médiation est-elle essentielle pour guider l'ingénieur pédagogique dans ces choix de médiatisation.

Médiatisation

La littérature s'accorde sur cet aspect fondamental : enseigner et apprendre à distance ne peuvent se réaliser que dans un espace-temps dissocié par rapport à la situation présentielle. Aussi la mise à distance rend-elle nécessaires des formes de médiatisation, entendue au sens de mise en « média », qui permettent de mettre en œuvre un processus d'enseignement/apprentissage différé (dans le temps) et délocalisé (dans l'espace). Aujourd'hui les environnements technopédagogiques (cf. ci-dessus), basés sur les technologies d'Internet et du web, ont remplacé les médias classiques de la formation à distance. Ces environnements permettent la médiatisation non seulement des contenus d'apprentissage et de ressources – la « transposition médiatique » (Alava, 2007) – comme c'était le cas jadis mais aussi les diverses fonctions génériques de tout dispositif de formation ainsi que des activités que sont amenés à réaliser autant les enseignants que les apprenants. Ces fonctions regroupent les activités menées par les acteurs mettant en œuvre des objets d'apprentissage et s'appuyant sur des « services »[2], le plus souvent désignés dans la littérature comme des outils. La notion de service, inclut les notions d'usage et d'usager.

La littérature propose plusieurs taxonomie de ces fonctions (Collins, Greeno et Resnick, 1994; Paquette, 1996; Basque et Doré, 1998; de Vries, 2001; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Peraya et Deschryver, 2002-2005; Gauthier, 2004). Sur la base de celles-ci, nous proposons de retenir les *fonctions* suivantes:

a) d'*awareness* ou de mise en évidence de « signes de la présence [des acteurs] à distance » (Weissberg, 2003; Jacquinot-Delaunay, 2002 et 2006) ;
b) d'interaction sociale qui regroupe ce qui est classiquement désigné comme collaboration, communication et échanges ;
c) d'information définie au sens de mise à disposition de ressources ou d'objets ;

---

[2] Dans le domaine de l'informatique : « *Ensemble intégré d'éléments de configuration, pouvant comprendre des processus de gestion, du matériel informatique, des logiciels, des installations et du personnel, qui a pour but de répondre à un besoin ou d'atteindre un objectif de gestion déterminé* ». (Grand dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française, http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp).

d) de production (individuelle ou collective) ;
e) de gestion et de planification (des activités et des acteurs) ;
f) de soutien et d'accompagnement ;
g) d'émergence et de systématisation de l'activité métaréflexive ;
h) d'auto et d'hétéro-évaluation.

Concernant les *objets*, en l'état de la littérature (Merill, 2000; Wiley, 2002; Pernin, 2003; Robertson, 2006) et à titre provisoire, nous proposons de conserver comme critères opérationnels :

a) la granularité : des objets de données tels que une image, un tableau, une référence, un schéma ou un média brut ou des objets d'apprentissage complexes éventuellement scénarisés tels qu'une animation, une simulation, un site Web, un hypertexte, etc. ;
b) la nature sémiotique et le registre de représentation : texte, représentations fixes (photos) ou schématiques (dessins, schémas, diagrammes, etc.) représentations animées (vidéos/films numérisés, animations, simulations, diaporamas électroniques), documents composites (multimédias) ;
c) le caractère modifiable ou inaltérable de l'objet et, le cas échéant, les acteurs légitimés à apporter ces modifications. Cette caractéristique se base, tout en élargissant leur champ d'application, sur celles de *revisability* proposé par Clark et Brennan (1991) et de *reprocessability* (Dennis et Valacich, 1999).

Concernant les *services*, nous utilisons la classification de Gauthier (2004) qui propose un regroupement d' « outils » sous différentes familles plus générales :

d) communication synchrone et/ou différée (chat, forum, audio ou visioconférence, téléphonie par Internet, etc.) ;
e) recherche et collecte, accès, transfert et classement d'informations (moteurs de recherche, *repository*, banques de données, logiciels de transfert type ftp, etc.) ;
f) organisation, gestion et planification individuelle ou collective (calendrier, agenda, gestion de projet, etc.) ;
g) production individuelle ou collective (éditeurs de textes dont wiki, d'images, de multimédias, de sites Web, etc.) ; partage d'applications ;
h) modélisation, expérimentation, traitement et analyse (logiciels d'analyse statistique ou/et textuelle, simulations, micromondes, etc.) ;
i) exerciseur et évaluation.

L'identification, la définition et l'opérationnalisation des processus de médiatisation constituent une évolution importante par rapport au cadre précédent (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Elles soulignent le travail d'élucidation qui demeure à faire, relativement par exemple à la granularité des objets d'apprentissage et à leur utilisation par les enseignants.

Médiation

La définition des processus de médiatisation proposée ci-dessous, permet de conserver au concept de médiation sa définition précise. Les processus de médiation relèveraient d'une

perspective cognitive, au sens large. Cette conception se trouve plutôt développée, comme le rappellent Belisle, Bianchi et Jourdan (1999) par ceux qui, psychologues et sémiologues, s'appuient notamment sur une relecture des travaux et de la pensée de Vygotsky et des différents courants qui, à sa suite, n'ont cessé de mettre en évidence l'importance des processus de médiation au sein de l'activité humaine. Nous avons alors distingué quatre formes de médiation ou, en tous cas, quatre dimensions dans lesquelles il était possible d'observer des processus de médiation : technologique, sensorimotrice, relationnelle ou pragmatique et enfin sémiocognitive (Meunier et Peraya, 2004).

Une deuxième perspective peut nous aider à construire plus précisément la notion de médiation. Les processus de médiation relèveraient alors plus précisément des processus de médiation technologique ou médiation instrumentale qui a été mise en évidence et modélisée par Rabardel (1997) et Rabardel et Samurçay (2001) d'un point de vue différent, celui de la construction par les usagers d'un « instrument » à travers les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. Pour ces auteurs, un artefact ne devient un instrument que dans le cadre d'activité humaine qui met en relation un sujet et un objet (un savoir, une action ou d'autres sujets). Un instrument se compose de deux structures : d'une part les structures psychologiques qui organisent l'activité et d'autre part, les structures artefactuelles autrement dit, les objets matériels et symboliques (les codes, les signes, les représentations) utilisés pour accomplir l'activité. La médiation instrumentale englobe donc pour ces auteurs certains aspects qui relèvent pour nous des médiations sémiocognitive et technologique. Enfin, ces auteurs distinguent encore quatre types de médiations instrumentales : la médiation épistémique orientée vers la connaissance de l'objet; la médiation praxéologique orientée vers l'action; la médiation réflexive orientée vers le sujet lui-même et la médiation relationnelle qui se réalise entre les sujets. Dans le but d'articuler ces deux approches, nous proposons de retenir les formes suivantes de médiation : sémiocognitive (elle correspond à la médiation épistémique chez Rabardel et Samurçay), sensorimotrice (elle porte sur les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument), praxéologique (elle porte sur les conditions de réalisation de l'action), relationnelle (commune aux deux modèles, elle porte sur la relation entre les sujets) et réflexive (elle porte sur le sujet lui-même et implique donc une dimension « méta » fondamentale pour les processus d'apprentissage). On remarquera que la médiation technologique identifiée par Meunier et Peraya a disparu en tant que telle du modèle ; en effet suivant en cela Rabardel et Samurçay, nous considérons aujourd'hui qu'elle est constitutive de l'« instrument ».

Conclusion

Sur la base ce cadre, nous avons produit une grille d'analyse des dispositifs hybrides. L'objectif de la requête déposée au FNS consistera à « caractériser les dispositifs hybrides et d'apporter les fondements théoriques et empiriques indispensables à l'analyse de leurs effets. Quelles sont les caractéristiques spécifiques de ces dispositifs du point de vue de leur(s) concepteurs (enseignants/assistants) et des étudiants ? Peut-on mettre en évidence des configurations particulières différenciant les dispositifs de niveaux Bachelor, Master, Doctorat et de formation continuée ? Observe-t-on des différences selon les disciplines concernées ? » (Peraya, Charlier et Deschryver, 2007 p.1). Il s'agira de décrire les dispositifs conçus par les enseignants des universités suisses de Fribourg et de Genève à partir de trois sources de données différentes : a) une enquête par questionnaire en ligne à destination de tous les enseignants/assistants exploitant une plateforme de formation dans leur(s) cours ; b) des analyses de cas plus approfondies menées par entretien avec les enseignants et assistants et par questionnaires auprès des étudiants seront menées sur un échantillon de cours (à

concurrence de 30 cours pour les deux universités) sélectionné, une fois les premières configurations mises en évidence ; c) une analyse des matériaux de cours et environnements technopédagogiques.

Notre objectif en présentant ce cadre est de susciter des réactions, de le mettre à l'épreuve de la discussion entre pairs et, à terme, d'engager des collaborations avec des collègues intéressés par la perspective que nous menons à court terme (description des dispositifs hybrides) et à moyen terme (analyse des effets des dispositifs hybrides).

Références

Alava, S. (2007). Les pratiques médiatiques de l'enseignant : Quelle validité pour la recherche ? In B. Charlier et D. Peraya (Dir.), *Les technologies éducatives : une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche ? (Symposium du REF03)*. Bruxelles: De Boeck

Barbot, M. J., et Lancien, T. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. *Notions en Questions, rencontres en didactique des langues, 7*.

Barette, C. (2004). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. *Bulletin Clic, 55*, http://www.clic.ntic.org/clic55/metasynthese.html.

Basque, J., et Doré, S. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Journal of Distance Education, Revue de l'Enseignement à Distance*, *13*(1), http://cade.athabascau.ca/vol13.1/dore.html.

Belisle, C., Bianchi, J., et Jourdan, R. (1999). *Pratiques médiatiques; 50 mots-clés*. Paris: CNRS.

Charlier, B., et Denis, B. (2002). Articuler distance et présence dans une formation d'adultes en Technologie de l'Education. *Colloque de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire)*, Louvain-La-Neuve (Belgique). http://www.unifr.ch/didactic/article.php3?id_article=13.

Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In R. L.B., J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 127-149). Washington : American Psychological Association.

COMPETICE. (2002). Document accessible en ligne. http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/index.php#.

Charlier, B., Bonamy, J. & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier et D. Peraya (Dir.), *Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur* (pp. 43-68). Bruxelles: De Boeck.

Charlier, B., Nizet, J., et Van Dam, D. (2006). Voyage au pays de la formation des adultes : dynamiques identitaires et trajectoires sociales. Paris: L'Harmattan.

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006, sous presse). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. (Contribution au Symposium REF 05). *Distances et savoirs*, *4*(4), 469-496.

Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In R. L.B., J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 127-149). Washington : American Psychological Association.

Collins, A.-S., Greeno, J. G., & Resnick, L. B. (1994). Learning environments In T. Husen & T. N. Poslethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education (2e éd., vol. 3)* (pp. 3297-3302). Oxford Elsevier.

Dennis, A. R., & Valacich, J. S. (1999). Rethinking Media Richness: Towards a Theory of Media Synchronicity. *Thirty-Second Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (1017). http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/1999/0001/01/00011017.PDF.

Deschryver, N. (2006). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Thèse de Doctorat sous la direction de D. Peraya et B. Charlier. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève (en cours).

de Vries, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue Française de Pédagogie*, *137*, 105-116.

Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C., et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Revue Distances, 13* (2), http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D3_2_e.pdf.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform.* London : Falmer Press.

Gauthier, P. (2004). *Taxonomies des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques*. GEV – Écoles des Mines. Disponible en ligne : http://gev.industrie.gouv.fr/IMG/pdf/TaxonomieOutilsTICE-3.pdf.

Gettliffe-Grant, N. (2004). Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), 7*(1), 153-162, http://alsic.u-strasbg.fr/v07/gettliffe/alsic_v07_02-liv1.htm.

Henri, F., et Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Sainte-Foy : Québec : Presses Universitaires du Québec.

Jacquinot-Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In R. Guir (Dir.), *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 104-116). Bruxelles : De Boeck.

Jacquinot-Delaunay, G. (2006). Le sentiment de présence *Colloque Réseaux humains, Réseaux technologiques (RHRT2, 2000)*. http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=773.

Merill, D. (2000). *Components of Instruction Toward a Theoretical Tool for Instructional Design*. Department of Instructional Technology : Utah State University.

Meunier, J.-P., et Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : De Boeck.

Paquette, G. (1996). La modélisation par objets typés — une méthode de représentation pour les systèmes d'apprentissage et d'aide à la tâche, *Sciences et techniques éducatives, 3*(1), 9-42.

Peraya, D. *(*1995). Nouvelles technologies ou technologies émergentes: vers une réappropriation pédagogique des nouvelles technologies ? In S. Johnson & D. Schürch (Eds.), *La formazione a distanza. La formation à distance* (pp. 17-44). Peter Lang : Berne.

Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In G. Jacquinot et L. Monnoyer (Ed.), *Le Dispositif. Entre Usage et concept* [Numéro spécial, N° 25]. *Hermès* (pp. 153-168). Paris : CNRS Editions.

Peraya, D., et Deschryver, N. (2002-2005). *Cours staf17-Concevoir un système de formation à distance*. Diplôme Staf, Tecfa-Université de Genève.

Peraya, D., et Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie, 145*, 51-61.

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* ([http://www.revue-tice.info/], ISSN 1817-2466), Université de Yaoundé 1 (Cameroun), http://www.revue-tice.info/document.php?id=520.

Peraya, D., et Jaccaz, B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle « ASPI « . Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie. Université de technologie. Compiègne (19 au 21 octobre).

Peraya, D., et Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique. *Revue Internationale de pédagogie universitaire, 2*(1), 7-19. Disponible en ligne : http://www.profetic.org/revue.

Peraya, D., Charlier, B., et Deschryver, N. (2007). *Caractériser les dispositifs de formation hybrides à l'université*. Requête déposée au FNS sous le numéro 100013-117799 (mars 2007).

Peraya, D., et Campion, B. (2007). 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 4ème colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*. Louvain La Neuve, Presses universitaires de Louvain (447-456).

Pernin, J. P. (2003). Objets pédagogiques : unités d'apprentissage, activités ou ressources ? *Sciences et Techniques Educatives. Hors série 2003 « Ressources numériques, XML et éducation »*, 179-210.

PLS Ramboll Management. (2004). *Studies in the Context of the E-learning Initiative:Virtual Models of European Universities*. Draft Final Report to the EU Commission, DG Education & Culture, **(**228), http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/virtual_models.pdf.

Rabardel, P. (1997). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P., & Samurçay, R. (2001). From Artifact to Instrument-Mediated Learning. *Symposium on New challenges to research on Learning*, Helsinki.

Robertson, A. (2006). Introduction aux banques d'objets d'apprentissage en français au Canada *Rapport pour le compte du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*, http://www.refad.ca/recherche/intro_objets_apprentissage/pdf/RapportObjetsapprentissage2006.pdf.

Viens, J., et Peraya, D. (2004). Une démarche de recherche-action de type Évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en e-learning. In J. Viens & A. Wyrsch (Ed.), *Revue suisse des sciences de l'éducation* (Bilan et perspectives : rôle, approches méthodologiques et impacts de l'évaluation sur la qualité pédagogique de cours e-learning en processus de développement/implantation. Numéro Thématique), *2*, 229-249.

Weissberg, J.-L. (2003). Présences à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques: Pourquoi nous ne croyons plus la télévision. Paris: L'Harmattan.

Wiley, D. A. (2002). *The Instructional use of learning Objects.* http://www.reusability.org/read/.

AIPU-001-1324250

Bi Séhi Antoine Mian
Enseignant-chercheur
École normale supérieure d'Abidjan
Côte d'Ivoire
Département des sciences de l'éducation
mianantoine@caramail.com

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Intégration des TIC dans la formation des professeurs de mathématiques des CAFOP à l'École normale supérieure (ENS) d'Abidjan : cas du courrier électronique.

Le défi pour les pays africains est de mettre en place de meilleurs systèmes de formation pédagogique en faisant appel aux TIC pour améliorer certains éléments de la formation des enseignants et accroître l'interaction entre pairs (Murphy et al, 2002).

Cependant, en Côte d'Ivoire, comme dans la majorité des pays sous-développés, l'utilisation des TIC pour améliorer la qualité de l'apprentissage reste problématique du fait des moyens limités des structures de formation. On note par ailleurs que le courrier électronique semble être le moyen plus utilisé. Il apparaît donc nécessaire d'analyser comment le courrier électronique peut être utilisé pour améliorer la formation des enseignants en Afrique, en général et en Côte d'ivoire, en particulier.

Une expérience qui consistait à utiliser le courrier électronique dans la stratégie pédagogique a été initiée auprès des étudiants dans le cadre des cours de mathématiques. Après trois mois d'expérimentation (de février à mai 2006), une enquête qualitative est initiée auprès de ces étudiants, des formateurs et des responsables administratifs de l'ENS d'Abidjan pour une évaluation.

L'objectif général de cette étude est de contribuer à l'intégration des TIC dans la formation des formateurs à l'ENS. De façon plus spécifique, l'étude vise à évaluer l'expérience de l'utilisation du courrier électronique dans la formation des étudiants du CAP CAFOP mathématiques, 1re année.

L'enquête qualitative a porté sur un échantillon constitué de 12 étudiants ayant participé à l'expérimentation, trois enseignants et un responsable de l'ENS. La collecte des données réalisée à l'aide de trois outils selon la cible (enseignants, étudiants, responsable). Nous présentons ici quelques données tirées de nos résultats.

• En Côte d'Ivoire, Internet est encore considéré comme un objet de luxe. Même dans le milieu éducatif, l'utilisation d'Internet n'est pas encore très répandue : « Je ne connaissais pas Internet jusqu'en février 2006 », souligne un participant.

• Les utilisateurs d'Internet « dans le sens du courrier électronique » sont les plus nombreux et sont constitués en majorité d'étudiants. Pour ces personnes, l'utilisation d'Internet renvoie à celle du courrier électronique pour échanger des correspondances.

• Certains informateurs ont cependant déclaré utiliser Internet pour chercher des compléments de cours ou pour des recherches documentaires : « Je peux, à partir d'Internet ne même plus acheter de journal….. Il n'est plus question d'aller chercher dans une bibliothèque, ouvrir un quelconque document. Il a suffi de taper tout simplement et puis toute l'information est sortie sur le livre en question ».

• Les étudiants et les enseignants perçoivent le courrier électronique comme un élément d'amélioration de la formation.

• De l'avis de la plupart des étudiants, le recours à Internet est lié à l'expérimentation de l'introduction des TIC dans la formation des étudiants à l'ENS, initiée par le professeur de mathématiques au moyen du courrier électronique : « Ça nous est salutaire, en ce sens que nous ne fréquentions pas les cyber cafés auparavant. Ça nous amène à fréquenter les cyber cafés et à savoir manipuler un peu l'appareil »

• Pour les étudiants, l'expérience initiée par leur enseignant est utile pour la compréhension des cours par les recherches sur Internet et les échanges d'informations entre étudiants : « Oui, puisque ça nous a permis de faire des recherches, d'élargir nos connaissances. Au-delà de ce qui nous a été donné en classe, nous faisons des recherches.

•Au-delà de la recherche, pour certains étudiants, l'échange d'informations, par le courrier électronique, permet de « continuer le cours à la maison », de pouvoir interroger l'enseignant à tout moment pour des éclaircissements et aussi pour instaurer le dialogue entre les étudiants.

En conclusion, Internet est assez bien connu et le courrier électronique est le service le plus utilisé. Les informateurs recourent à Internet pour échanger les courriers et faire des recherches. Pour la plupart des étudiants, le contact avec Internet a débuté avec l'expérience qui leur a montré l'importance du recours à Internet et principalement au courrier électronique dans leur formation.

L'examen de ces résultats met en exergue l'impact positif des TIC, en général et du courrier électronique, en particulier dans la formation des formateurs à l'ENS.

Références

Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale (2001). *Regard sur les formations et leurs effets : les TICE*. Académie de Limoges

Aka, K.G (2003). *Rapport sur l'éducation et les TIC en Côte d'ivoire*. La Fête de l'Internet en Afrique. En ligne : http://www.f-i-a.org/fia/article.php3?id_article=49.

Devauchelle, B (2002) *Où en sont les enseignants dans l'intégration des TIC dans leur pratique*. Conférence Cefor Cannes, 1 et 2 février 2002.

Karsenti, T. (2002) Défis de l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant : perspectives et expériences nord-américaine et européennes. *Politique de la formation et de l'éducation (De Boeck)*, Septembre, 27-42.

Karsenti, T. Larose, F. et Garnier, Y.D. (2002) Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(2), 367-390.

Murphy, P., Anzalone, S., Bosch, A., Moulton, J. (2002) Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique : l'enseignement à distance et les technologies de l'information et

de la communication au service de l'apprentissage. Département du développement humain, Région Afrique, Banque Mondiale.

AIPU-001-3520823

Luc Côté
Professeur titulaire
Département de médecine familiale et directeur
Université Laval
Centre de développement pédagogique
luc.cote@fmed.ulaval.ca
Norma Bélanger
Professeure
Faculté de médecine
Université Laval
Centre de développement pédagogique
norma.belanger@fmed.ulaval.ca
Carole Berger
Conseillère en formation
Faculté de médecine
Université Laval
Centre de développement pédagogique
carole.berger@fmed.ulaval.ca
Annie Simard
Chargée de formation
Faculté de médecine
Université Laval
Centre de développement pédagogique
annie.simard@fmed.ulaval.ca
Anick Légaré
Conseillère en formation
Faculté de médecine
anick.legare@fmed.ulaval.ca
Université Laval, direction

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Transmettre de la rétroaction constructive : une formation par Internet pour les superviseurs en médecine

En 2004, le Centre de développement pédagogique de la Faculté de médecine de l'Université Laval a développé une formation pédagogique par Internet destinée à des cliniciens impliqués en stage. Celle-ci vise à les aider à transmettre des rétroactions constructives à divers moments du stage en développant des habiletés d'analyse critique quant à la manière de le faire.

La formation comporte six modules incluant :

- des exercices à partir de mises en situation;
- des capsules d'information;
- quelques lectures complémentaires;
- des occasions de s'auto-évaluer.

Par ailleurs, les participants reçoivent le soutien et l'encadrement individualisé d'un tuteur pendant la formation.
En 2004 et 2005, nous avons mis à l'essai cette formation auprès de deux groupes de cliniciens enseignants (n=21). La version originale fut modifiée dans son contenu et dans sa forme, ce qui a donné lieu à un nouveau produit actuellement en ligne.

La présentation vise deux objectifs :

- décrire succinctement le contenu et les modalités d'apprentissage de cette formation;
- discuter les avantages et les exigences de ce type de formation.

rétroaction, enseignement clinique, formation professorale superviseurs de stage en sciences de la santé

Contexte et problématique

Pour apprendre à devenir médecin, un étudiant est impliqué dans plusieurs types d'activités en contextes universitaire et clinique. La formation pratique joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage, car c'est principalement au contact des patients et en travaillant avec des superviseurs modèles que les futurs médecins (externes et résidents) apprennent à exercer leur profession. En effet, le médecin superviseur est un exemple par ce qu'il dit, ce qu'il fait et ce qu'il est, autant comme clinicien auprès des patients que comme enseignant auprès des étudiants.

Une des caractéristiques d'un superviseur compétent est qu'il maîtrise l'art de transmettre de la rétroaction favorisant l'apprentissage, c'est-à-dire, de la rétroaction constructive. Celle-ci comporte des caractéristiques précises, étant entendu que divers facteurs associés à l'étudiant, au superviseur et au contexte vont influencer le type de rétroaction transmise et l'ouverture de l'étudiant à la recevoir. Par exemple, on sait qu'il est plus facile de transmettre et de recevoir des commentaires positifs sur sa performance que l'inverse. Or, comment transmettre de la rétroaction constructive se rapportant à des situations cliniques où la performance de l'étudiant nécessite d'être améliorée, voire corrigée? Aussi, comment transmettre de la rétroaction qui valorise les forces de l'étudiant? Comment utiliser ces dernières comme points d'appui qui l'aideront à corriger ses points faibles? C'est à ces questions que nous avons voulu répondre en réalisant une formation par Internet sur la rétroaction constructive en médecine.

En 2004, une équipe du Centre de développement pédagogique de la Faculté de médecine de l'Université Laval a développé une formation pédagogique par Internet destinée à des médecins enseignants plus particulièrement impliqués dans l'encadrement clinique d'externes. Précisons que le Centre offre régulièrement, depuis quelques années, une formation d'une durée de trois heures sur ce thème, en mode présenciel. Toutefois, plusieurs

superviseurs, principalement ceux exerçant en régions éloignées, ne pouvaient y participer en raison des contraintes liées à l'horaire fixe de la formation, ainsi qu'au temps et aux coûts associés au déplacement.

Description de l'innovation pédagogique

Les objectifs

La formation vise cinq objectifs

• reconnaître l'importance de la rétroaction dans la formation clinique;
• décrire les caractéristiques d'une rétroaction utile à l'apprentissage;
• élaborer une démarche efficace de remise de rétroaction;
• transmettre des rétroactions au quotidien et lors de la remise de l'évaluation mi-stage;
• développer des habiletés d'analyse critique quant à la manière de transmettre de la rétroaction.

Modalités d'apprentissage

Six modules d'apprentissage sur le Web sont proposés selon une séquence d'activités représentatives de l'encadrement clinique en stage : de l'accueil du stagiaire jusqu'à la remise de l'évaluation mi-stage. Voici les titres des modules.
1. On se présente, on se prépare
2. Bien accueillir l'externe : une différence pour la rétroaction
3. La rétroaction constructive : qu'est-ce que ça signifie?
4. Des situations de rétroaction plus complexes
5. L'évaluation mi-stage : une démarche qui se planifie
6. L'évaluation mi-stage : une démarche interactive de rétroaction

Ces modules sont élaborés à partir de principes d'apprentissage reconnus en enseignement supérieur : apprentissage contextualisé à partir de situations représentatives de la pratique de supervision en médecine, arrimage des nouvelles connaissances avec les connaissances antérieures des participants, activités d'apprentissage variées (exercices individuels présentant un niveau de complexité progressif, capsules d'information, lectures, accès à des outils pédagogiques, vidéo, contact avec un tuteur, accès à des sites éducatifs sur la rétroaction) et multiples occasions de s'autoévaluer.

Impacts de l'innovation

À ce jour, trois groupes de médecins (n= 20) ont complété la formation. Leurs commentaires et ceux des tuteurs ont permis d'identifier des forces et des limites.

Forces

• Thème essentiel pour les superviseurs, peu importe le programme;

• formation sans déplacement, ni coût;

• charge de travail raisonnable (chaque module peut être complété entre 45 et 60 minutes);

• apprenants actifs (en raison des principes d'apprentissage sur lesquels repose cette formation);

• navigation facile;

• accès rapide aux personnes-ressources, dont des tuteurs expérimentés;

• activité donnant droit à des crédits de formation médicale continue.

Limites

• La relation tuteur-participant se fait uniquement par écrit, ce qui peut être une entrave au nombre et à la qualité des échanges. En effet, il est parfois plus facile et efficace d'expliquer verbalement que par écrit;

• il n'y a pas de contact entre les participants;

• certains participants complètent la formation en une journée alors que d'autres l'échelonnent sur quelques semaines. Le rythme influence-t-il l'intégration des apprentissages ?

• on ne sait pas si les participants transfèrent les apprentissages dans leur milieu et comment ils réussissent à le faire. Cette question n'est d'ailleurs pas spécifique à la formation à distance. Elle s'applique aussi à la formation en présenciel;

• pour les tuteurs, la charge de travail est relativement importante, surtout si le participant a du mal à intégrer les apprentissages visés. De même, on ne sait pas comment les participants intègrent les commentaires écrits formulés par leur tuteur. Certains participants rapportent les trouver très utiles alors que d'autres n'en disent rien.

Conclusion

L'implantation de cette innovation pédagogique est très stimulante pour les concepteurs. Les participants rapportent un haut niveau de satisfaction et souhaitent avoir accès à d'autres formations pédagogiques par Internet. Soucieux de mettre en place des moyens pour maximiser les impacts dans la pratique, nous voulons ajouter aux activités actuelles des tâches favorisant l'intégration des acquis (exercices d'appropriation). De plus, nous voulons introduire une ou deux activités de relance pendant les mois suivant l'activité. Finalement, nous voulons élaborer deux nouvelles formations par Internet se rapportant à des thématiques complémentaires à la rétroaction : la remise de l'évaluation de fin de stage et le dépistage et l'intervention auprès du stagiaire en difficulté.

Références

Côté, L, Maheux, B, Beaudoin, C. (1997). Les modèles de rôle des finissants en médecine familiale et dans différentes spécialités au Québec. *Canadian Family Physician, 43*: 907-912.

O'Brien, HV, Marks, M, Charlin, B. (2003). Le feedback (ou rétro-action) : un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie médicale, 4*(3) : 184-191.

Jonnaert, P., VanderBorght, C. (1994). Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants. Bruxelles :De Broeck Université.

Knowles, M. S. (1988). *The modern practice of adult education : from pedagogy to andragogy*. Revised edition. New York : Cambridge Books.

Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner*. New York : Basic Books.

Steinert, Y. (2005). Staff development. In J.A. Dent and R. M. Harden (eds.), *A practical guide for medical teachers* (pp. 390-399). London : Elsevier.

AIPU-001-4233154

Line Robichaud
Professeure
Université Laval
Québec
Département de réadaptation
line.robichaud@rea.ulaval.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Activité en ligne avec WebCT : une expérience d'apprentissage en interprofessionnalité

L'enseignement universitaire à des grands groupes procure des défis motivants, particulièrement lorsque les étudiants proviennent de disciplines différentes. Dans le cadre des programmes de formation à l'ergothérapie et à la physiothérapie, des étudiants doivent suivre un cours portant sur la réadaptation gériatrique. Bien que la physiothérapie et l'ergothérapie soient réunies par des compétences professionnelles communes en réadaptation, elles possèdent des particularités que les étudiants finissants souhaitent voir apparaître pour mieux construire leur identité professionnelle. Or, les discussions en classe et les travaux d'équipe demandés ont été longtemps source de frustrations, tant pour les étudiants que pour les enseignants impliqués, probablement en raison d'une absence d'intérêt des étudiants envers la personne âgée et le vieillissement. Quoi qu'il en soit, ce phénomène semblait avoir des impacts non seulement sur les apprentissages, mais aussi sur le développement des intérêts à la pratique en gériatrie.

L'objectif de ce projet était de développer un outil pédagogique attrayant pour les étudiants mais surtout permettant d'atteindre avec plus d'efficience les objectifs du cours. Ce projet a donc tenté de répondre à la question suivante : Comment offrir des occasions d'apprentissage permettant à l'étudiant de développer des ressources et d'acquérir des attitudes professionnelles de collaboration en situation simulée ?

Le cours intitulé « Réadaptation des personnes âgées » souhaite approfondir les connaissances sur les principales maladies qui touchent la clientèle gériatrique. Il veut aussi appliquer la démarche en réadaptation à des cas cliniques de gériatrie en utilisant le modèle du processus de production du handicap. La plateforme WebCt est utilisée, depuis 2002, pour faciliter la communication entre les enseignants et les étudiants. À l'automne 2004, cette technologie a permis l'utilisation d'un forum de discussion suivi d'une séance de clavardage. Elle semblait tout à fait indiquée pour apprendre à développer un programme interdisciplinaire d'interventions gériatriques en ergothérapie et en physiothérapie (programme poursuivant l'objectif, par exemple, de prévenir les chutes chez les personnes âgées). À partir d'un cas clinique réel, les étudiants devaient bâtir le programme en équipe interdisciplinaire pendant deux semaines d'échanges asynchrones et analyser le programme d'une autre équipe lors d'une période de clavardage, à partir de critères d'évaluation. Pour développer ce projet, le Réseau de valorisation de l'enseignement de l'Université Laval a participé à l'organisation de la plateforme WebCt. Il a aussi collaboré à l'élaboration de la

démarche de l'activité en ligne, à l'identification des règles de fonctionnement tant pour les étudiants que pour les enseignants, à l'identification des critères d'évaluation des apprentissages et aux conditions de pérennité du projet.

Dès la première année de réalisation du projet, les étudiants ont démontré beaucoup plus d'intérêt à échanger en équipe, à apprendre de l'autre discipline et à bâtir ensemble un programme de réadaptation interdisciplinaire. Depuis trois ans, des problèmes de logistique ont dû être corrigés et nous avons remarqué que tous les types d'étudiants réussissent plus facilement à communiquer leurs idées en situation virtuelle. Cette expérience comporte des avantages mais aussi des limites importantes. En effet, le développement d'attitudes relationnelles en situation virtuelle ne constitue qu'une initiation et ne doit pas être considéré comme garant d'une compétence acquise de collaboration interprofessionnelle. Enfin, après quelques modifications, l'activité en ligne se poursuit et les réflexions portent actuellement sur la compréhension de la communication au moyen de cette expérience virtuelle d'apprentissage de collaboration interprofessionnelle.

Conclusion

Il est reconnu que l'environnement conditionne l'enseignement et les expériences d'apprentissage. La poursuite des objectifs d'un cours dans, le cadre d'un programme universitaire, pose des conditions qui peuvent donc influencer les ambitions des enseignants. Ceux-ci considèrent probablement ces conditions comme facilitant le développement de nouvelles approches adaptées à la clientèle étudiante lorsqu'ils ont des attentes réalistes envers des objectifs à viser par leurs enseignements.

Références

Edstrom, M. Jacobsson, C. & Oja, B.M. (2006). The use of e-meetings in distance education in nursing. Stud Health Technol Inform, 122:831-834.

Juntunen, A. & Heikkinen, E. (2004). Lessons from interprofessional e-learning: piloting a care of the elderly module. J Interprof Care, 18(3):269-278.

Kokol, P., Blazun, H. Micetic-Turk, D. & Abbott, P.A. (2006). E-Learning in nursing education: challenges and opportunities. Stud Health Technol Inform, 122:387-390

Stevens, M. & Tait, M. (2006). Using a virtual care scenario to enhance student learning. Nurs Times, 102(40):31-32.

Varga-Atkins, T. & Cooper, H. (2005). Developing e-learning for interprofessional education. J Telemed Telecare, 11 suppl 1:102-104.

AIPU-001-9657662

Daniel Peraya
Professeur
Université de Genève
Suisse
TECFA
Baptiste Campion
Assistant Université catholique de Louvain
COMU
campion@reco.ucl.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Perception d'un environnement virtuel par les étudiants de 2e cycle : quelle importance accordent-ils à l'usage d'un wiki?

Cadre théorique

La formation universitaire intègre progressivement les TIC et Internet sous différentes formes dont les plus répandues sont les environnements virtuels de travail, les campus virtuels ou numériques, les plate-formes de eLearning ou toutes les autres applications informatiques autorisant la mise à distance des certaines moments du processus d'enseignement-apprentissage. Souvent l'introduction de ces dispositifs souvent caractérisés d'hybrides fait suite à une décision institutionnelle ou à des programmes d'incitation (appel d'offre, appel à projets innovants, etc.) qui sont inégalement articulés à des programmes d'accompagnement ou de soutien. L'évaluation de ces programmes fait aussi souvent défaut, en partie parce que l'on sait encore peu de choses à propos de ces dispositifs : comment les décrire ? Comment les analyser ? Quels sont les principaux effets de cette évolution et quelles sont les dimensions du dispositif innovant qui pourraient les induire ? Quelques observations empiriques et quelques recherches exploratoires (Charlier et Denis, 2002 ; Peraya et Dumont, 2003 ; Charlier et Henri, 2004 ; Peraya et Jaccaz, 2004 ; Viens et Peraya, 2004 ; Charlier, Nizet et Van Dam, 2006) ont conduit Charlier, Deschryver et Peraya (2006) à identifier plusieurs effets potentiels sur les apprentissages vécus par les participants, sur leur dynamique identitaire, les interactions sociales et enfin sur l'émergence de communautés de pratique. Plusieurs recherches en cours tentent d'approfondir et d'analyser ces effets de façon plus poussée. Elles se basent sur un effort préalabe de définition des dispositifs hybrides et de leurs différentes configurations. Charlier, Deschryver et Peraya (2006) défendent, en effet, le point de vue selon lequel il est vain de tenter de rendre compte des effets d'un dispositif technopédagogique sans avoir modélisé les différentes dimensions qui le composent ainsi que leurs différentes variables respectives.

Etude et méthodologie

Nous avons récemment analysé les effets d'un changement d'environnement virtuel : le cas du passage d'un site Web à l'environnement institutionnel Claroline, tout en conservant la même approche pédagogique dominante, dans le cadre d'un cours de second cycle

universitaire (Peraya et Campion, 2007). Ce passage, entre les années universitaires 2004-2005 et 2005-2006, a fait l'objet d'une première investigation ciblant particulièrement la question du changement de plate-forme. L'étude a ensuite été approfondie au cours de l'année 2006-2007, en comparant chez les étudiantes et les étudiants la perception de ces mêmes dimensions, avant et après usage de certains outils de la plate-forme peu utilisés dans d'autres cours.

Cette étude a été menée à l'aide de questionnaires administrés en ligne aux étudiantes et aux étudiants du cours servant de terrain à l'étude. Nous avons, d'une part, collecté a posteriori des données auprès des étudiantes et des étudiants des années universitaires 2004-2005 et 2005-2006 ; d'autre part, nous avons testé systématiquement les représentations des étudiantes et des étudiants de l'année 2006-2007 avant et après le déroulement du cours (durant le semestre d'hiver). Les deux études, menées à l'aide de questionnaires quasi identiques, se complètent.

Ces questionnaires comportaient à la fois, des questions fermées (QCM) et des questions semi-ouvertes (production spontanée de qualificatifs associés à un item donné) ou ouvertes (brève relation d'usages et d'expériences personnelles). Plus précisément, il s'agissait pour les répondants de décrire un usage-type du dispositif, les possibilités perçues de celui-ci, ou encore de le comparer à des expériences vécues dans le cadre d'autres cours. Concernant la perception du groupe et de l'autre, nous nous sommes attachés à recueillir des informations sur les productions, le sentiment d'implication par rapport à ces productions, au sous-groupe et au groupe dans son ensemble. Enfin, concernant la perception de l'enseignant et de son rôle, les sujets devaient marquer leur degré d'accord ou de désaccord avec des phrases présentant différentes formes possibles d'intervention et de positionnement de ce dernier dans le cadre du cours.

Les effets induits sur les représentations par le changement de plate-forme sont mis en évidence par comparaison des réponses des étudiantes et des étudiants des années 2004-2005 (qui ont utilisé un site web traditionnel) et 2005-2006 (qui ont utilisé la plate-forme institutionnelle Claroline). Les effets sur les représentations de l'usage d'un outil particulier sont mis en évidence, en partie, par comparaison des représentations des étudiantes et des étudiants des années 2004-2005 et 2005-2006, et en partie, par comparaison des représentations des étudiantes et des étudiants de l'année 2006-2007 avant et après avoir suivi le cours qui a fait l'objet de l'étude.

Résultats en discussion

Les résultats montrent de nettes différences entre les représentations des étudiantes et des étudiants des années 2004-2005 et 2005-2006 (les résultats pour 2006-2007 sont en cours de traitement). Notre recherche a, avant, tout permis de mettre en lumière quelques aspects de l'utilisation actuelle de la plate-forme institutionnelle. Elle est utilisée par beaucoup d'enseignants, mais rarement comme un lieu de travail collaboratif. Cet usage semble propre au cours étudié; dans les autres cours seules les fonctions d'accès et de gestion paraissent régulièrement sollicitées. En particulier, nous avons pu montrer comment l'introduction d'un Wiki pour la réalisation d'une des tâches de production exigées des étudiantes et des étudiants avait pour effet de modifier leur perception du groupe mais aussi de l'ensemble de l'environnement. D'une part, il a renforcé la cohérence et l'identité du groupe; d'autre part, il a permis de réduire le coût de la tâche, le temps de préparation à celle-ci et enfin, les besoins en encadrement et en soutien des étudiants en rendant l'utilisation d'un éditeur Web inutile. Nous pourrions donc avancer que les choix de médiatisation (Claroline et le Wiki comme outil de production) ont contribué à développer les médiations praxéologique et

relationnelle. Par ailleurs, les étudiants reconnaissent l'importance du Wiki pour le travail collaboratif comme pour l'identité du groupe. Cet aspect, présent dans le projet pédagogique et sa scénarisation, est donc identifié, reconnu comme tel et partagé par les étudiants. Nous pourrions donc mettre en évidence la cohérence entre l'intention et sa réalisation dans l'usage.

Notre contribution s'attachera à présenter, parmi les résultats des enquêtes (2004-2005 et 2005-2006) ceux qui n'ont pas encore fait l'objet d'une communication publique. Nous prolongerons cette présentation par l'analyse des représentations des étudiantes et des étudiants de l'année 2006-2007 qui seront alors disponibles, permettant de mettre en évidence les effets de certaines tâches et de l'utilisation de certains outils sur la représentation de la plate-forme et des différents participants au cours (enseignant, autres étudiants) et permettant de vérifier plusieurs hypothèses formulées sur base des résultats des premières enquêtes.

Références

Bétrancourt, M. (2006, à paraître). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ? In B. Charlier et D. Peraya, Les technologies éducatives : une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche ? (Symposium du REF03) (pp. 61-69).

Charlier, B. et Henri, F. (2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle, Revue suisse des sciences de l'éducation,, 26 (2)

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006, paraître). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. Communication présentée au Colloque REF05, Montpellier (septembre 2005). A paraître dans Distances et Savoirs (2006).

Charlier, B., Bonamy, J. et Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier et D. Peraya (dir.), Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur. (43-68). Bruxelles: De Boeck.

Charlier, B. et B. Denis (2002). Articuler distance et présence dans une formation d'adultes en Technologie de l'Education. Colloque de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Louvain-La-Neuve (Belgique). http://www.unifr.ch/didactic/article.php3?id_article=13.

Charlier, B., J. Nizet et D. Van Dam (2005). Voyage au pays de la formation des adultes. Paris: PUF.

COMPETICE (sans date),

http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php, Consulté le 26 septembre 2006.

Peraya, D. et B. Jaccaz (2004).Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle « ASPI « . Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie. Université de technologie, Compiègne (19 au 21 octobre).

Viens, J. et D. Peraya (2004). Une démarche de recherche-action de type évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en eLearning. Revue suisse des sciences de l'éducation, 26 (2), 229-249.

AIPU-001-4057248

Jean-Pierre Béchard
Professeur agrégé
HEC Montréal
Service d'enseignement du management
jean-pierre.bechard@hec.ca
Louise Émond-Péloquin
Chargée de formation
HEC Montréal
Service d'enseignement du management
louise.peloquin@hec.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Perceptions des étudiants de l'impact d'une innovation pédagogique authentique sur leurs apprentissages

Contexte de l'innovation pédagogique

Soucieux de répondre aux appels répétés pour une plus grande qualité des environnements pédagogiques en gestion (Kÿro et Carrier, 2005; Schmitt, 2005), nous avons entrepris, à l'automne 2005, un projet pilote intitulé Salon de la PME (équivalent d'une foire commerciale des petites et moyennes entreprises) auprès des étudiants de deux classes (103 étudiants) inscrits au cours «Management des PME» (deuxième année d'une grande école de commerce). Ainsi, à partir d'une idée saisie dans la littérature en enseignement du marketing, d'une occasion de partenariat entre deux professeurs motivés par l'innovation pédagogique et de l'identification d'un terreau fertile dans un cours sur la gestion au premier cycle en gestion, nous avons décidé d'implanter cette activité professionnelle authentique.

Cette grande activité pédagogique consiste en un travail d'équipe (regroupant quatre ou cinq personnes) autour d'une PME québécoise. Les défis sont de construire une note sectorielle (travail écrit) et une analyse diagnostique (travail écrit) en plus de mettre sur pied un kiosque pour représenter et conseiller la PME à l'étude, lors du Salon de la PME. Notre intention est de faire vivre aux étudiants une activité professionnelle authentique, qui se rapproche le plus du métier d'un dirigeant lorsqu'il assiste à une foire commerciale dans son domaine. De l'avis de tous, cette journée fut un véritable succès médiatique. Or, si tous et chacun ont ressenti une profonde satisfaction à collaborer à cette expérience, qu'en était-il de la nature des apprentissages des étudiants? Avions-nous atteint l'objectif de créer un environnement pédagogique de qualité? Pour ce faire, nous avons demandé par écrit le point de vue des étudiants concernant d'une part, l'impact de cette activité sur leurs apprentissages et d'autre part, des pistes d'amélioration pour une réédition ultérieure. Nous avons analysé les données extraites de 78 questionnaires remplis selon le principe de l'auto-déclaration sur une possibilité de 103, soit 74,8% de la population touchée par cet événement. Mentionnons que le dépouillement de ces évaluations a eu lieu après la remise des notes finales aux étudiants, réduisant de beaucoup chez ces derniers la pression d'une réponse socialement désirable. La présente communication analyse les réponses des deux groupes de la session automne 2005 qui ont participé au Salon de la PME.

Perceptions des étudiants

En résumé, l'évaluation de cette activité authentique par les étudiants révèle douze thèmes reliés à leurs apprentissages : ces thèmes ont été regroupés en six catégories Les douze thèmes proviennent de l'analyse de contenu de 39 des 78 commentaires les plus explicites. En s'engageant et persévérant dans ce cours, les étudiants mentionnent qu'ils ont consolidé la matière vue au cours et qu'ils ont développé des habiletés de communication. La participation à cette activité facilite les liens entre la théorie et la pratique et favorise l'intégration des connaissances du cours comme celles du programme. Une meilleure appréciation de la PME dans l'économie ainsi que du métier de dirigeant sont à mettre au compte des effets qu'induit cette activité. Le Salon de la PME semble, aux yeux des répondants, une activité hautement réaliste professionnellement et leur permet de vivre de nouveaux rôles comme étudiants. Sur le plan de la connaissance de soi, certains d'entre eux mentionnent qu'ils ont dû se dépasser pour réussir l'activité et pousser en quelque sorte leurs limites personnelles, alors que d'autres ont reconnu dans cette expérimentation des traces du futur métier qu'ils veulent exercer à la fin de leurs études. Finalement, les résultats mettent en relief l'importance d'apprendre avec les autres et la nécessité d'organiser le travail d'équipe pour atteindre une certaine efficacité.

Mentionnons, en terminant cette section sur l'analyse des données, que les réponses concernant les recommandations des étudiants pour améliorer le Salon de la PME ont fait l'objet d'une discussion entre les professeurs. Malgré le fait qu'elles ne constituent pas le cœur de notre investigation, elles permettent toutefois de prendre la pleine mesure de la capacité des étudiants à apprécier les environnements d'apprentissage que les professeurs élaborent pour eux. Les réponses ont été colligées selon trois périodes chronologiques : le moment de la préparation du salon, le moment du salon lui-même et le moment qui a suivi le salon. Ce qui ressort clairement de cette analyse, ce sont les enjeux spécifiques pour chaque période identifiée. Lors de la préparation du salon, les activités d'échanges directs et électroniques avec les étudiants ainsi que les activités de promotion du salon ont fait apparaître l'enjeu majeur d'une communication efficace. Résoudre toutes les embûches reliées à cet enjeu assure une excellente préparation de l'activité. Pour ce qui est des activités directement associées à la réalisation du Salon de la PME, l'enjeu majeur est la gestion adéquate des ressources : gestion de l'espace du Salon, gestion des ressources matérielles et financières et gestion du temps. Finalement, la mise sur pied de cette expérimentation pédagogique doit se préoccuper aussi de l'enjeu d'une évaluation équitable des performances des étudiants au travers des activités d'attribution des notes et des prix.

Passons maintenant à la dernière section de ce texte qui vise la décontextualisation des résultats en les reliant à quelques recherches sur l'apprentissage.

Retour réflexif

Ce travail de mise à plat d'une innovation pédagogique enclenche un début de conceptualisation basée sur les notions d'apprentissage authentique (Tochon, 2000) et de formation professionnelle universitaire (Lessard et Bourdoncle, 2002), notions susceptibles de donner une meilleure assise théorique aux enseignements en gestion tant dans les grandes écoles que dans les universités. Fait important à souligner, les résultats positifs de ce projet pilote nous ont incités à proposer cette activité aux six groupes de l'automne 2006 (six classes de 65 étudiants). Dans le cadre du colloque AIPU 2007, nous présenterons aussi ces résultats et nous les comparerons avec ceux obtenus dans le cadre du projet pilote que nous venons de décrire et d'évaluer.

Références

Kÿro P.et C. Carrier (2005). The dynamics of learning entrepreneurship in a cross cultural university context. Hämeenlinna, FI: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.

Lessard C. et R. Bourdoncle (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Note de synthèse. Revue Française de Pédagogie, no. 139, avril-mai-juin, 131-154.

Schmitt C. (2005) (sous la direction de). Université et Entrepreneuriat: Une relation en quête de sens. L'Harmattan, Collection Mouvements économiques sociaux.

Tochon F.V. (2000). When authentic experiences are "enminded" into disciplinary genres: crossing biographic and situated knowledge. Learning and Instruction, vol. 10, no. 4, 331-359.

AIPU-001-5674664

Abdelali Kaaouachi
Université Mohamed Premier
Maroc
Département d'Informatique
kaaouachi@est.univ-oujda.ac.ma , akaaouachi@hotmail.com

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Les classements mondiaux des universités : quelles leçons peut-on tirer?

En 1983, le magazine américain U.S. News and World Report a publié le premier classement des universités américaines. Depuis lors, des systèmes de classement nationaux et régionaux se sont multipliés dans plusieurs pays, grâce à des initiatives commerciales ou universitaires. Entre autres systèmes, on peut citer : Asiaweek en Asie, TheCenter en USA, CHE/Stern en Allemagne, Good Guides et Melbourne Institute en Australie, The Times et The Guardian en Royaume-Uni, Maclean's au Canada, Perspektywy en Pologne.

A l'échelle mondiale, une première opération de classement des universités a été lancée en 2003 par l'institut d'enseignement supérieur de l'Université Jiao Tong de Shanghai qui publie annuellement son classement académique des 500 meilleures universités dans le monde. Parallèlement, deux autres classements sont apparus : par le Times Higher, qui publie le top 200 mondial depuis 2004 et le laboratoire espagnol d'Internet qui a lancé son projet Webometrics pour classer les universités selon leur visibilité sur le Web.

Les classements sont établis selon des méthodologies qui reposent sur des indicateurs portant sur les performances académiques et de recherche, et auxquels des valeurs sont assignées. Ils ont suscité un intérêt considérable auprès de nombreux acteurs en leur fournissant des informations dont l'impact est grand : le choix des universités par les étudiants et le corps enseignant, le développement de la responsabilité, l'offre des financements, la stimulation de la qualité, etc. Cependant, ils sont controversés à cause de leurs limites méthodologiques.

L'atelier abordera les thématiques suivantes :

- présentation des expériences nationales et internationales sur les classements des universités ;

- analyse de l'impact des classements sur la qualité dans l'enseignement supérieur ;

- identification des problèmes méthodologiques des classements ;

- proposition de certaines solutions à ces problèmes ;

- réflexion sur de nouveaux instruments méthodologique

Références

Kaaouachi, A. (2003). Vers une culture d'évaluation des établissements scolaires. *Prospective Pédagogique, 26*, pp. 33-35.

Kaaouachi, A. (2006). *Sur les classements mondiaux des universités*. Papier en progression.

Merisotis, J. P. (2002). On the Ranking of Higher Education Institutions. *Higher Education in Europe, 27* (4), pp. 361-363.

Webometrics (2006, July). *Ranking Universities by Web Presence*. Laboratorio de Internet of the CINDOC-CSIC. http://www.webometrics.info.

SJTU (2003, 2004, 2005, 2006). *Academic Ranking of World Universities*. Shanghai Jiao Tong University, Institute of Higher Education. http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm.

THES (2004, 2005, 2006). *World University Rankings : The World's Top 200 Universities*. The Times Higher Education Supplement. http://www.thes.co.uk/worldrankings.

AIPU-001-3368435

Nicole Racette
Professeure Téluq — UQAM
Montréal
Nicole_racette@teluq.uquebec.ca
Denis Jeffrey
Directeur de thèse Laval
Éducation
denis.jeffrey@fse.ulaval.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

Programme motivationnel en formation à distance

Dans le contexte particulier des cours universitaires à contenu chiffré offerts à distance, on constate des problèmes importants de persévérance et de réussite (Télé-université, 2004 ; Sylvain, 2004). Les cours à contenu chiffré sont les cours dont l'apprentissage est dominé par les calculs, tels les cours de statistiques, de mathématiques et de comptabilité, par exemple. La formation à distance constitue une formation dans laquelle les étudiants sont éloignés dans le temps et dans l'espace. La motivation est au cœur du problème. Nous cherchons à soutenir la motivation des étudiants dans ce contexte d'apprentissage en élaborant un programme motivationnel adapté. Nous avons utilisé le modèle de motivation développé par Keller (1987 ; 1999) dans le but de résoudre les problèmes identifiés dans ces cours. Il s'agit d'une approche méthodologique de résolution de problèmes en motivation qui nous a permis de concevoir un programme de messages motivationnels.

Lorsque la motivation fait défaut, on retrouve souvent des problèmes de persévérance à l'étude et de réussite scolaire. C'est ce que nous constatons dans les cours universitaires à contenu chiffré offerts à distance (Télé-université, 2004 ; Sylvain, 2004). Nous désirons intervenir pour soutenir la motivation des étudiants dans ce contexte particulier d'apprentissage. Nous présentons ici ce contexte d'apprentissage, le modèle de Keller ainsi que le programme motivationnel que nous avons développé.

Définitions

Les cours à contenu chiffré, pour les fins de cette recherche, sont les cours dont l'apprentissage est dominé par les calculs, tels les cours de statistiques, de mathématiques, de finance et de comptabilité, par exemple.

La formation à distance se définit comme une formation dans laquelle les étudiants sont éloignés du professeur dans le temps et dans l'espace.

Comme la motivation est définie par « l'aspect dynamique et directionnel du comportement » (Nuttin, 1991 : 37), les problèmes vécus par ces étudiants font donc obstacle à leur motivation.

Modèle de Keller

Keller considère la motivation d'un point de vue systémique. Il a conçu un modèle de résolution de problèmes en motivation adaptable à chaque situation. Nous utiliserons ce modèle pour corriger les problèmes soulevés dans ce type de cours.

Keller (1987 ; 1999) décrit l'étudiant motivé à partir de quatre composantes : Attention, Pertinence, Confiance et Satisfaction, appelé le modèle APCS. C'est une approche de résolution de problèmes. Ce modèle comprend une série de stratégies pour améliorer les interventions en motivation. Keller (1987) donne les directives suivantes dans l'application du modèle.

1. Clarifier les problèmes à résoudre
2. Identifier une liste de stratégies motivationnelles possibles et sélectionner les bonnes stratégies
3. Préparer les éléments motivationnels et les intégrer à l'enseignement
4. Faire des essais et évaluer les résultats sur le plan motivationnel

Programme motivationnel

Pour concevoir le programme motivationnel, nous appliquons les trois premières directives de Keller et nous nous inspirons des recherches réalisées en formation à distance à l'aide de ce modèle (Deschênes & Maltais, 2005 ;Visser, 1998).

1. Clarifier les problèmes à résoudre

Les problèmes soulevés dans les cours à contenu chiffré sont l'anxiété (Blouin, 1986; Lafortune, 1990, 1994 ; Lafortune & Pons, 2004), les mauvaises méthodes de travail (Blouin, 1986 ; Dorais, 2003), les problèmes d'attitude (Blouin 1986a; Lafortune & Pons, 2004), les problèmes de découragement et de désintérêt et les problèmes de perceptions négatives (Blouin, 1986; Lafortune & Pons, 2004).

Les problèmes qu'on retrouve en formation à distance sont l'isolement (Bourdage, 1996 ; Fawcett, 1990; Ricard, Malaison & Hogue, 1996; Sylvain, 2004), l'indiscipline et les problèmes de découragement et de désintérêt (Dorais, 2003; Sylvain, 2004). Le tableau 1 fait le lien entre les composantes du modèle de Keller, les concepts de la motivation en cause et les problèmes soulevés.

2. Identifier une liste de stratégies motivationnelles possibles et sélectionner les bonnes stratégies

La stratégie motivationnelle choisie consiste à concevoir et à faire parvenir des messages motivationnels aux étudiants, en lien avec les problèmes identifiés dans les écrits scientifiques. Nous utilisons des messages semi-personnalisés de la façon suivante :

- bien qu'ils ne répondent pas aux besoins particuliers de chaque étudiant, ils répondent aux besoins d'ensemble des étudiants suivant ce type de cours ;

- les messages seront postés aux étudiants selon un échéancier individuel, selon leur niveau d'avancement dans le cours.

Afin de guider le choix des messages motivationnels à introduire dans le programme, le tableau 2 présente une liste de stratégies motivationnelles à utiliser, en lien avec les problèmes à résoudre, les concepts sur la motivation en cause et les composantes du modèle APCS de Keller.

3. Préparer les éléments motivationnels et les intégrer à l'enseignement

Nous avons choisi de concevoir huit « fichiers messages » et trois courriels prédéfinis (ou lettre), dont l'envoi est réparti sur les 15 semaines d'un cours. Chaque message n'excède pas une page. Les courriels prédéfinis (ou lettre) servent à encourager, à susciter l'intérêt pour le cours et à briser l'isolement. Il y a donc un total de 11 messages.

Chaque message ne vise qu'une seule composante du modèle APCS, sauf par rapport à l'Attention qui est sollicité à chaque fois, bien que ce ne soit pas l'objectif principal visé. L'Attention est sollicitée par des dessins, des couleurs. De plus, un fil conducteur est assuré entre les messages, en comparant les études aux sports. À l'intérieur de ces 11 interventions ciblées, la Pertinence est abordée dans un seul message, la Confiance dans sept messages et la Satisfaction dans trois messages.

Nous avons surtout sollicité la Confiance et la Satisfaction dans ces interventions de soutien à la motivation puisque ce sont les deux composantes du modèle APCS qui regroupaient le plus grand nombre de problèmes. Le tableau 3 présente l'intégration à l'enseignement des éléments motivationnels choisis. Aux objectifs par semaine, établis en fonction des besoins de motivation qui changent selon l'avancement du cours, correspondent des courriels et des « fichiers messages ».

Conclusion

Tel que Keller le suggère, ce programme est bâti avec une bonne dose de jugement et d'expérience. Il est actuellement en expérimentation et sera évalué au cours de l'hiver 2007, en comparaison avec un groupe contrôle, et ce, à partir d'un questionnaire sur la motivation, selon des résultats obtenus à l'examen final et en lien avec le nombre d'abandons inscrit dans chaque groupe.

Références

Blouin, Y. (1986). Réadapter les handicapés des mathématiques. Prospectives, 22 octobre, 115-121.

Bourdage, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. Revue Distances, 1(1), 51-68.

Deschênes, A. J. & Maltais, M. (2005). Rapport d'intervention sur la motivation dans l'encadrement d'étudiants à distance. Québec : Télé-université.

Dorais, S. (2003). La persistance aux études, défi premier en formation à distance. Pédagogie collégiale, vol. 16(4), 9.

Fawcett, P. (1990). L'étude de la corrélation entre le style d'apprentissage et l'abandon des apprenants adultes à la Télé-université. Thèse de maîtrise, Université Laval.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. Journal of instructional development, 10(3), 2-10.

Keller, J. M. (1999). Motivational systems. H.D. Stolovitvh et E.J. Keepa (eds) Handbook of human performance technology. (2e éd.). San Francisco: Jossey-Bass. 373-394.

Lafortune, L. (1990). Démystification de la mathématique : Matériel didactique. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial, Service du développement des programmes.

Lafortune, L. (1994). Dimension affective en mathématiques. Mont-Royal : La spirale.

Lafortune, L. & Pons, F. (2004). Le rôle de l'anxiété dans la métacognition. Lafortune, L. Doudin, P.-A., Pons, F., Hancock, D.R. (dir). Les émotions à l'école, Sainte-Foy : PUQ. 145-169.

Nuttin, J. R. (1991). Théorie de la motivation humaine. Paris: Presses universitaires de France.

Ricard, P., Malaison, S. & Hogue, L. (1996). Option clientèle II : profil, motivation, satisfaction et comportement des personnes inscrites au Centre collégial de formation à distance. Montréal : Direction générale de l'enseignement collégial.

Sylvain, L. (2004). Profil des étudiants inscrits aux cours sur vidéocassettes en sciences de la gestion 2001-2004. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Télé-université. (2004) Rapport final : Évaluation du programme de baccalauréat en administration, Télé-université.

Visser, L. (1998). The development of motivational communication in distance education support. Thesis University of Twente, Enschede. PrintPartners Ipskamp, Enschede.

AIPU-001-6042153

Jim Plumat
Chargé de cours invité
Université catholique de Louvain, Belgique
Laboratoire de didactique de la physique
plumat@pamo.ucl.ac.be
Jacques Lega
Chargé de cours
Université catholique de Louvain, Belgique
Laboratoire de didactique de la physique
lega@pamo.ucl.ac.be

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

Relation entre les caractéristiques textuelles d'un énoncé de physique et les compétences des étudiants en lecture et en décodage

1. Introduction

La lecture et l'interprétation de l'énoncé d'un exercice de physique restent une difficulté majeure pour beaucoup d'étudiants de l'enseignement supérieur (Coirier, Gaonac» h & Passerault, 1996; Viennot, 1996). Ainsi, un test en mécanique, réalisé chaque année auprès de futurs enseignants en physique pourtant déjà diplômés (Lega & Plumat, 2006), montre encore des confusions aberrantes entre des concepts élémentaires de mécanique. Afin d'essayer de comprendre l'origine de ces difficultés, nous avons observé que tous les apprenants ne possédaient pas, *a priori*, le même niveau de *lecture* et de *décodage* d'un texte scientifique.

2. Les caractéristiques des textes scientifiques

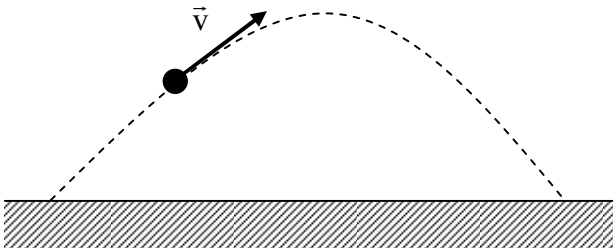
Les textes scientifiques possèdent trois caractéristiques bien spécifiques : leur cohésion, les registres sémiotiques auxquels ils font référence et les types de concepts utilisés. La *cohésion* d'un texte scientifique fait référence, pour l'essentiel, à sa lisibilité. Ainsi, une compréhension optimale d'un texte de *basse cohésion* nécessite d'inférer, soit en rapprochant des informations plus ou moins éloignées dans le texte, soit en faisant appel à ses connaissances, alors qu'un texte de *haute cohésion* donne toutes les informations explicitement (Kintsch, 1988; McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996). La notion de *registre sémiotique*, quant à elle, se base sur l'idée qu'il est possible d'utiliser différentes formes de représentation pour un même concept. Ces registres font référence au langage naturel écrit ou verbal, aux traces écrites statiques ou animées, aux dessins, aux schémas, aux graphiques, à la géométrie vectorielle, aux formules algébriques, etc. (Duval, 1995; Vince & Tiberghien 2000). Enfin, en ce qui concerne les *concepts*, nous ferons la distinction entre ceux du *premier ordre*, proches de l'expérience quotidienne, comme la vitesse, la force ou l'intensité du courant électrique, et ceux du *second ordre*, plus difficiles à appréhender, comme l'accélération, l'énergie ou le potentiel électrique (Vygotski, 1985).

3. Influence des caractéristiques textuelles sur le niveau de compréhension des apprenants

Pour mesurer l'influence des caractéristiques textuelles et le niveau de compétence nécessaire à la compréhension en profondeur des textes scientifiques, nous avons convenu de varier les différentes caractéristiques textuelles et d'en mesurer la compréhension, cette dernière étant estimée par le taux de réponses correctes fournies.

Détermination du niveau de lecture des apprenants

Nous avons déterminé le niveau de lecture, ou d'inférence, en mesurant le taux des réponses correctes fournies à un questionnaire relatif à la mécanique classique, présentant des niveaux de cohésion (basse) identiques, faisant référence à des concepts de premier (la force) et de deuxième ordre (l'accélération), mais accompagnés ou non d'éléments appartenant à des catégories sémiotiques plus ou moins élaborées : dessin contextuel illustré d'un vecteur vitesse (catégorie I), dessin contextuel (catégorie II), et pas de dessin (catégorie III). À titre d'exemple, nous présentons ci-dessous l'énoncé relatif au placement des vecteurs force et accélération pour un objet en mouvement de tir oblique (ici question de catégorie I).



Tir oblique

Figure 1. Lors d'un tir oblique (dessin + vecteur), le vecteur vitesse est à chaque instant tangent à la trajectoire. On demande de « dessiner dans chacun des cas les forces réelles et l'accélération ».

Détermination du niveau de décodage des apprenants

La détermination du niveau de décodage a été obtenue grâce à problème de mécanique, cette fois identique pour tous les étudiants. Nous avons mesuré le niveau de décodage en évaluant la capacité des étudiants à présenter de l'information sous différents registres sémiotiques : sous forme de texte, de dessins contextuels, de concepts, de graphiques et de relations mathématiques.

4. Influence de la présence de catégories sémiotiques sur le niveau de lecture d'un texte de basse cohésion

La figure 2 ci-dessous présente les moyennes des résultats obtenus pour les questions appartenant aux catégories I et II.

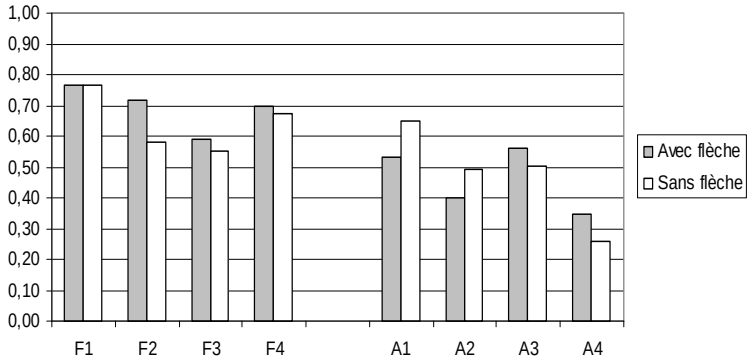


Figure 2. Moyenne des résultats obtenus aux questionnaires présentant un texte scientifique accompagné d'un dessin avec un vecteur descriptif — catégorie I (en gris) – ou un texte avec dessin, mais sans vecteur (flèche) – catégorie II (en blanc)

Lorsqu'on compare les résultats obtenus suivant le type de questionnaire, on ne constate pas de différence significative pour la majorité des questions. Par contre, pour les deux types de questionnaire, les résultats sont *significativement* meilleurs pour les questions relatives aux vecteurs force (F) que pour celles relatives au vecteur accélération (A).

5. Influence du niveau de décodage sur le niveau de lecture d'un texte de basse cohésion

Comme attendu, les catégories sémiotiques ne sont pas toutes également usitées par les étudiants. Celles en référence au texte et au dessin sont les plus fréquemment utilisées, tandis que la catégorie sémiotique faisant référence au registre mathématique est la moins présente.

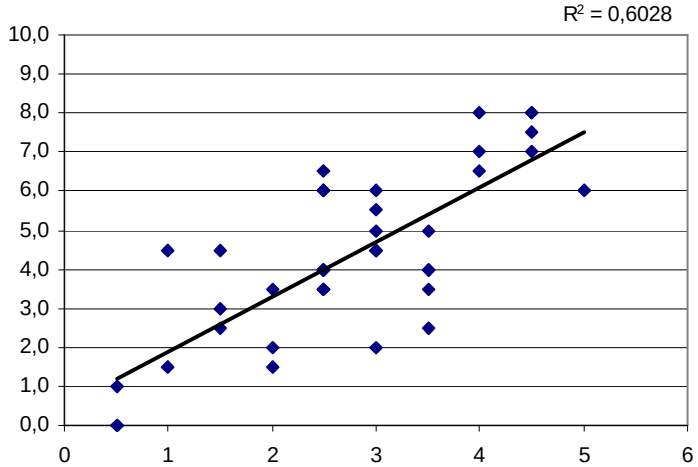


Figure 3. Corrélation entre le niveau de lecture (ordonnée) et le niveau de décodage (abscisse) des apprenants

Comme on peut le constater sur la figure 3, il existe une forte corrélation entre les niveaux de lecture et de décodage des étudiants.

6. Conclusion

Des résultats obtenus, il semble que nous pouvons conclure que, lors de la présentation d'un texte de basse cohésion, la présence de catégories sémiotiques plus ou moins élaborées ne semble pas aider significativement le lecteur à la compréhension du texte. Par contre, le type de concept présenté dans le texte semble être significatif au regard des résultats obtenus. Lorsque le concept est de second ordre (ici l'accélération), globalement les résultats sont significativement moins bons que pour le concept de premier ordre (ici la force). Enfin, il apparaît que le niveau de décodage joue un rôle essentiel dans la bonne compréhension des textes scientifiques. Ces résultats nous renforcent dans l'idée que l'apprentissage doit d'abord imposer à l'apprenant la construction de relations entre les registres sémiotiques associés à un concept, en particulier de second ordre, au risque de voir leur piètre compréhension perdurer...

- Principales Références bibliographiques

  - Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.M. (1996). Psycholinguistique textuelle : approche cognitive de la compréhension et de la production de textes. Paris : Armand Colin.
  - Duval, R. (1995). Sémiosis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels. P. Lang.
  - Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A Construction-Integration model. Psychological Review, 95, 163-182.
  - Lega, J. & Plumat, J. (2006). *A propos des conceptions premières de futurs enseignants en sciences.* In Actes du colloque du XXIIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Monastir, Tunisie.
  - McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N.B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. Cognition and Instruction, 14, 1-43.
  - Viennot, L. (1996). *Raisonner en physique. La part du sens commun.* Bruxelles. De Boeck & Larcier.
  - Vince, J. & Tiberghien, A. (2000). *Simuler pour modéliser: Le cas du son.* Sciences et techniques éducatives, vol. 7, n°2, pp. 333-366. Hermès, Paris.
  - Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage.* Paris : Editions Sociales.

AIPU-001-8682765

Jean-Pierre Noble
Professeur
Responsable de la formation continue diplômante
École supérieure des sciences commerciales d'Angers, France
Direction du programme gradué
Pierre.NOBLET@essca.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

Le déploiement d'un campus virtuel au service d'une formation pour adulte : une approche par la théorie de la sociologie de l'innovation

La mise en place d'une formation de type hybride auprès d'une population adulte suppose l'implication de nombreuses parties prenantes dans la conception, l'administration, et l'organisation du dispositif de formation. Les acteurs impliqués reconnaissent à l'expérience le statut d'innovation, aussi bien d'un point de vue pédagogique (Béchard, 2001 ; Béchard et Pelletier, 2001, 2004; Cros, 2000, 2004; Hannan et al., 1999; et d'autres) que d'un point de vue technologique (Flichy, 2003a). Cette recherche veut proposer une approche de l'innovation de type « sociologie de l'innovation » pour bien cerner la manière dont le campus virtuel, devenu « objet-frontière » (Star et Griesemer, 1989) fédère les intérêts divergents des parties prenantes, et enrôle les acteurs pour les mener à un pseudo consensus. Les derniers auteurs reprennent à leur compte la sociologie de la traduction de Callon et Latour, et montrent comment le chercheur « enrôle progressivement des participants (ou, dans les termes de Latour des « alliés ») issus de plusieurs lieux, réinterprètent leurs intérêts pour qu'ils d'adaptent à leurs propres buts programmatiques et s'érigent ensuite en gardes-barrière (en « points de passage obligés » pour reprendre l'expression de Law). (…) Latour et Callon ont appelé ce processus « intéressement », pour indiquer la traduction des intérêts des non scientifiques dans les termes de ceux des scientifiques » (Star et Griesemer, 1989, p. 389, libre traduction). Akrich, Callon et Latour (1988a) rajoutent : « L'innovation, c'est l'art d'intéresser un nombre croissant d'alliés qui vous rendent de plus en plus fort ».

À partir de la sociologie de l'innovation (Callon et Latour, 1986), nous allons nous interroger sur le statut que l'enseignement à distance, et plus précisément le dispositif « e-campus », acquiert aux yeux des différents acteurs (enseignants, étudiants adultes de formation continue, tuteurs, direction des programmes, Comité de Direction, équipe d'assistanat, entreprises d'origine, etc.).

Une hypothèse centrale de la sociologie de la traduction s'énonce ainsi : le consensus n'est pas nécessaire à la coopération ou à la conduite heureuse d'un travail ; c'est même davantage l'exception que la règle, tant le travail scientifique est hétérogène, et mobilise des acteurs de « mondes sociaux » différents. Star et Griesemer (1989) parlent « d'une tension centrale entre des points de vue divergents et le besoin de découvertes généralisables » (p. 387). La diversité des points de vue émanant de « mondes sociaux » différents, est inévitable et indispensable. Un acteur qui accepte de réaliser la partie du travail qui lui est confiée, et qu'il est

probablement le mieux placé pour assumer, suppose qu'il y voit un intérêt et qu'il dispose d'atouts , de ressources, de compétences, et d'une vision du monde spécifiques. Il y a nécessité de discipliner les acteurs enrôlés : sans être surdiscipliné, chacun doit demeurer autonome dans l'action, avec le risque de rejet de toute coopération.

En empruntant au champ de la sociologie des sciences et de l'innovation la notion d'objet frontière, nous tenterons de montrer que le concepteur du campus virtuel a su intéresser les différents acteurs, a su les « enrôler » tout en servant leurs propres intérêts. Il a su traduire leurs intérêts pour qu'ils se transforment en alliés mobilisés autour d'un même objet scientifique tout en continuant de servir leurs propres finalités. Le consensus n'est pas nécessaire à la coopération ou à la conduite aboutie d'une mission, mais suppose un travail de « traduction » des points de vue divergents afin de permettre l'intéressement des différents acteurs. Le e-campus, objet complexe, va devenir un dispositif suffisamment flexible pour s'adapter aux besoins de chacun tout en assurant une base commune qui lui donne son identité et, pour des raisons propres à chacune, les parties prenantes vont sembler être « intéressées » par le dispositif. Nous avons affaire à un objet qui habite plusieurs mondes sociaux, et susceptibles de répondre à la demande de chacun.

Les résultats auprès des acteurs les plus impliqués tendent à montrer l'émergence de capacités dynamiques, essentiellement d'absorption (acquisition, assimilation, transformation, et exploitation des connaissances), qui vont faciliter le transfert, à la fois de l'approche classique vers l'approche mixte, mais également de la formation continue pour adultes vers la formation initiale en management et gestion. L'auteur présente, en conclusion, un modèle explicatif de l'adoption, de la diffusion et de l'exploitation du dispositif de formation hybride; ce modèle s'ancre sur les antécédents (nature de la technologie, connaissances préalables du e-learning, conditions environnementales) générateurs d'apprentissage exploratoire, se met en place à partir des caractéristiques des modèles mentaux des acteurs et des caractéristiques des structures et processus de l'institution (nous parlerons alors d'apprentissage de transformation) et, au terme du processus, produit des résultats aussi bien cognitifs que commerciaux (nous parlerons alors d'apprentissage d'exploration). Le chercheur veut, à l'avenir, montrer que ce modèle de capacités absorptives, issu de la théorie de l'intéressement, peut devenir un modèle de transfert des connaissances, c'est-à-dire un modèle dynamiques associant les capacités génératives aux capacités de dissémination et aux capacités d'absorption des connaissances pour favoriser le transfert d'innovation.

Références

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1988a). A quoi tient le succès des innovations. Gérer et comprendre, 97(11), 4-17.

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1988b). A quoi tient le succès des innovations. Gérer et comprendre, 97(12), 14-29.

Béchard, JP. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. Revue des Sciences de l'éducation, 27(2), 257-281.

Béchard, J.P. et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In D. Raymond (dir.), Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel (p. 131- 149). Sherbrooke : Editions du CRP.

Béchard, J.P. et Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques ? Gestion, 29(1), 48-55.

Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. L'année Sociologique, 36.169-208.

Callon, M. (1994). L'innovation technologique et ses mythes. Gérer et Comprendre, 34, 5-17.

Callon M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). Agir dans un monde incertain. Paris : Editions du Seuil.

Cros F. (2000). L'innovation en formation : Considérations épistémologiques et historiques. Actualité de la formation permanente, 166, 45-49.

Cros, F. (2005). Innovation technique et innovation en formation : convergences et divergences. In Cedefop, Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs (p. 20-30). Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

Flichy, P. (1994). Multi-média, objet-valise ou objet-frontière. Futuribles, 191, 3-9.

Flichy, P. (2003a). L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Paris : Editions la découverte.

Flichy, P. (2002). La place de l'imaginaire dans l'action technique : le cas d'Internet. Réseaux 2002, 109. Saisie le 20 septembre 2005 de http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2002/actes%202002/patrice%20Flichy.htm

Hannan, A., English, S. et Silver, H. (1999). Why innovate? Some preliminary findings from a research project on innovations in teaching and learning in higher education. Studies in Higher Education, 25(3), 279-289.

Latour, B. (2005). La science en action. Paris : La Découverte.

Star, S.L. et Griesemer; J.R. (1989). Institutional Ecology, Translations, and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. Social Studies of Sciences, 19, 387-420.

AIPU-001-2614338

Pierre-Yves Therriault
Professeur adjoint de clinique
Université de Montréal, Québec
École de réadaptation
pierre-yves.therriault@umontreal.ca
Sylvie Scurti
Chargée d'enseignement clinique
Université de Montréal
École de réadaptation
sylvie.scurti@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

L'argumentation : collaborer pour valoriser l'apprentissage

Sous l'impulsion du développement des connaissances, les disciplines professionnelles telle l'ergothérapie, se sont considérablement transformées au cours des dernières années. Ces transformations impliquent, entre autres, l'utilisation des nouvelles technologies, le respect d'obligations professionnelles, la pratique basée sur les faits scientifiques et la mesure des résultats (OEQ, 2003). Ces transformations disciplinaires obligent aussi les programmes de formation de premier cycle universitaire à revoir leurs méthodes pédagogiques afin de favoriser le développement des connaissances et des compétences liées à une pratique clinique de qualité et contribuer à la consolidation de l'identité professionnelle.

Pour prendre en compte les transformations disciplinaires et atteindre les objectifs pédagogiques d'un cours d'intégration des savoirs offert à un groupe de 100 étudiants, au dernier semestre d'un programme d'enseignement de premier cycle, la technique de l'argumentation a été développée et utilisée au cours des dernières années. À partir de thèmes reliés à des enjeux professionnels ainsi que d'une vignette clinique, cette méthode permet aux apprenants, en équipe de quatre ou de cinq étudiants sous la supervision d'un enseignant, de réaliser une analyse systématique de faits concrets dans la perspective d'une prise de position éclairée face à un dilemme clinique. Cette modalité a été mise en place afin de favoriser chez l'apprenant le développement de compétences professionnelles et de l'identité de métier. Elle permet aussi de concilier certaines contraintes de l'enseignement, à savoir : obligation de former des professionnels compétents, enseignement à des grands groupes, évaluation des apprentissages, intégration des différents champs de pratique disciplinaires et considération des diverses clientèles, utilisation des ressources financières et matérielles.

L'argumentation, en tant que méthode pédagogique spécifique pour l'enseignement en grand groupe, consiste à amener les apprenants à effectuer un raisonnement cognitif destiné à prouver ou à réfuter une position (Therriault et Scurti, 2004). Cette méthode qui mise sur la collaboration « enseignants-apprenants » pour élaborer la séquence d'un cours, fait appel à différentes techniques pédagogiques dynamiques permettant aux apprenants d'ajuster le contenu en fonction de leurs préoccupations et aux enseignants d'atteindre les objectifs liés

au développement des compétences associées au professionnalisme : paramètres, comportements, et responsabilités (Schell, 2003).

L'objectif de cette communication est de discuter de l'argumentation comme méthode pédagogique originale favorisant la collaboration « enseignants-apprenants » dans la perspective du développement des compétences liées à une pratique disciplinaire. Basée sur les résultats d'une enquête menée auprès des apprenants au cours des quatre dernières années (données descriptives d'évaluation), la communication abordera successivement les thèmes suivants : définition de l'argumentation comme modalité pédagogique et présentation des techniques utilisées pour favoriser la collaboration, illustration du déroulement d'un semestre pour un cours et d'une leçon type, discussion autour de la satisfaction des apprenants et des enseignants face aux objectifs et à la méthode, établissement de liens entre les thèmes et le champ disciplinaire.

Les résultats ainsi que les commentaires indiquent que les apprenants et les enseignants participent conjointement à l'élaboration d'un œuvre commune permettant d'atteindre les objectifs pédagogiques envisagés. De plus, ils indiquent que dans une clinique où les pratiques sont changeantes, cette méthode offre la possibilité à l'apprenant de développer des habiletés et des aptitudes qui lui permettent de s'ajuster aux transformations. Enfin, la similitude avec les réalités cliniques donne un sens aux interventions futures des apprenants.

Références

Ordre des ergothérapeutes du Québec (2003). L'ergothérapie, une profession à ancrer dans l'avenir : les états généraux de la profession d'ergothérapeute – Document de réflexion. Montréal : Auteur

Schell, B.B. (2003). Clinical reasoning: The basic of practice. Dans M.E. Neistadt et E.B. Crepeau (Eds.) Willard & Spackman Occupational Therapy (Tenth Edition) (pp. 131-139). Philadelphie (PA): Lippincott.

Therriault, P.-Y., et Scurti, S. (2004). Qualité et identité en ergothérapie: se reconnaître d'abord comme un professionnel à part entière pour offrir une prestation clinique optimale. Acta Ergotherapia Belgica, 4, 59 – 66.

AIPU-001-2029011

Jaouad Alem
Professeur adjoint
Université laurentienne
Ontario
École des sciences de l'activité physique
jalem@laurentian.ca
Farid Mohamed Dadouchi
Professeur titulaire
ENS de Marrakech
Maroc
Département d'éducation physique
dadouchifarid1@hotmail.com
Nadia Mawfik
Professeure titulaire
ENS de Rabat, Maroc
Département de la didactique des mathématiques
nmawfik@yahoo.fr
Ahmed Touhami Ahami
Professeur titulaire
Université Ibn Tofail
Kénitra, Maroc
Département de biologie
ahami_40@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Les qualités métriques de la mesure de l'engagement des étudiants universitaires marocains dans leur programme d'étude

1- Cadre théorique

La présente recherche a pour objectif d'étudier les qualités métriques de la mesure de l'engagement de l'étudiant marocain dans son programme d'étude universitaire. Dans certains cas, l'étudiant voit surgir en lui un intérêt pour les disciplines étudiées : sa participation au cours vise alors l'acquisition de nouvelles capacités qu'il espère utiliser dans sa vie future. On dit que sa motivation est intrinsèque et qu'il est engagé par rapport à la discipline ou encore face à son programme d'étude (Bujold, 1991).

On retrouve la notion d'engagement chez les auteurs anglophones et dans les dictionnaires français-anglais sous trois vocables : involvement (Astin, 1984), commitment (Kelley,1983), et finalement, engagement (Kidd, 1976). Ce dernier auteur considère que l'engagement est la clef de l'apprentissage chez l'adulte. La notion d'engagement (involvement) a surtout été utilisée, jusqu'à aujourd'hui, dans le domaine de la gestion des ressources humaines. La littérature scientifique, sous cet aspect, traite surtout de l'engagement de l'employé par rapport à son travail. Néanmoins, à la suite d'un ensemble de recherches sur le phénomène de l'abandon des études (drop out) conduites auprès de plus de 200 000 étudiants, Astin (1984) a mis au point ce qu'il qualifie d'une théorie de l'engagement de l'étudiant (student

involvement). Il définit l'engagement de l'étudiant comme la quantité d'énergie physique et psychique que l'étudiant investit dans son expérience académique.

La définition de l'engagement (involvement) proposée par Astin est reprise par un groupe de travail (dont il faisait lui-même partie) de la National Institute of Education (1984) qui en fournit encore une liste d'indicateurs

« By involvement we mean how much time, energy and effort students devote to the learning process… Highly involved students demonstrate their commitment in a variety of ways: by devoting considerable energy to studying, by working at on-campus rather than off-campus jobs, by participating actively in student organizations and by interacting frequently with faculty members and student peers. »

La première définition met en cause des sentiments ressentis par l'étudiant qui sont, par conséquent, non observables de l'extérieur. La deuxième définition, celle d'Astin et de son groupe de travail, met en cause des comportements directement observables de l'extérieur et qui ne sont en fait que des indicateurs potentiels de l'engagement. Les premiers ne peuvent être mesurés qu'à partir d'une introspection ou d'une observation interne au moyen de l'auto-notation (self-rating); les seconds peuvent être mesurés après observation externe ou allégorisation au moyen de grilles de notation, ce que Thorndike et Hagen (1969) appellent « rating by others ». Ces deux définitions de l'engagement sont complémentaires et il nous semble utile, de ce fait, de les garder toutes les deux. En effet, le fait d'inclure dans la définition, des indicateurs observables par allégorisation, devrait ultérieurement augmenter la validité de la mesure.

La notion d'engagement (commitment) proposée par Kelley (1983) est aussi susceptible d'éclairer la présente démarche. Le chercheur l'applique dans le contexte de l'engagement dans une relation affective. Elle s'exprime alors par la stabilité, la loyauté, la volonté de fournir des efforts en faveur de cette relation et enfin, par le désir de la maintenir.

2- Méthodologie

Les sujets

Cette recherche a pris pour cible un échantillon de 211 étudiantes et étudiants universitaires du Maroc dans trois institutions ou travaillent les chercheurs associés dans ce projet : l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Rabat, l'ENS de Marrakech et la faculté des sciences de l'Université Ibn Tofail de Kénitra. Les sujets ont été choisis au hasard après leur examen. Ils ont été invités à répondre de façon anonyme à un questionnaire, après que les chercheurs aient obtenus l'autorisation des responsables pédagogiques ou administratifs des établissements concernés et l'agrément du comité d'éthique et de déontologie de l'Université Laurentienne. Les sujets sont des étudiants et étudiantes âgés de 18 à 22 ans inscrits dans des programmes d'études de biologie, d'informatique ou de mathématiques.

La méthode de collecte des données.

Les questionnaires ont été distribués pendant l'été 2006 et recueillis sur place. Le questionnaire qui contient les 18 items est strictement anonyme au moment de l'enquête.

3) Résultats et interprétation

Analyse de fidélité en termes de consistance interne des items :

Pour obtenir une constance interne entre les items qui soit élevée, nous avons successivement supprimé quatre items (18, 4, 11 et 15) ; ainsi, la consistance interne des 14

items restants est alpha= ,78 pour une base totale de données qui considère 211 sujets. Ce coefficient alpha est jugé satisfaisant puisqu'il est supérieur au standard de ,75. Ces 14 items sont donc bien reliés entre eux et nous pouvons assumer que nous disposons d'un instrument suffisamment précis pour mesurer l'engagement des étudiants marocains dans leur programme d'étude.

Le nombre et la nature des composantes qui constituent l'engagement dans le programme d'étude.

Nous avons extrait les composantes qui constituent la mesure de l'engagement dans le programme d'étude en utilisant la méthode d'extraction analyse en composantes principales avec comme méthode de rotation varimax. Ce type d'analyse factorielle révèle une solution à quatre composantes qui expliquent 52,5% de la mesure de l'engagement dans le programme d'étude. Pour qualifier les quatre composantes trouvées, nous avons, pour chacune d'elles, considéré l'item dont la saturation est la plus élevée dans la matrice des composantes après rotation. Les quatre composantes obtenues sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 : les 4 composantes de l'engagement dans les études universitaires

Les composantes	Les items	Nom des composantes
Composante 1	Item 6 : J'aimerais continuer à approfondir les connaissances relatives au programme même une fois ma scolarité terminée.	*Désir d'approfondir les connaissances dans le programme*
Composante 2	Item 2 : Le fait que j'aime ce programme d'études influencera le choix de ma profession dans le futur.	*Choix de la profession future*
Composante 3	Item 9 : Si j'avais à enseigner un jour, j'aimerais enseigner dans le même programme d'études.	*Spécialisation dans le programme*
Composante 4	Item 17 : D'ici quelques années, j'aimerais travailler dans ce domaine durant mes vacances.	*Investissement dans ce programme pendant les loisirs*

Conclusion :

Il se dégage de ce qui précède que nous disposons désormais d'un outil fidèle pour mesurer un concept relié au succès académique et relié également au succès professionnel futur : l'engagement des étudiants dans leur programme d'étude.

Cet outil est le questionnaire composé de 14 items, une fois épuré des items déviants. Il s'avère que ces 14 items sont fortement reliés entre eux. Cette recherche a démontré également que l'engagement des étudiants dans leur programme universitaire est composé de quatre composantes distinctes.

Néanmoins, les résultats préliminaires de cette recherche doivent être interprétés avec prudence avant de les généraliser à d'autres populations d'étudiants ou d'autres contextes d'études. D'autres recherches devraient confirmer ou nuancer ces conclusions.

Références

Astin, Alexander W. « Student involvement : A developmental Theory of Higher Education", Journal of College Student Personnel, 1984 : vol. 24, no.4, p.297.

Bujold, N. (1991). Style d'intervention pédagogique, relations professeurs-étudiants et engagement par rapport à la discipline. Thèse de doctorat, Université Laval.

Conti, G.J. Principles of Adult Learning Scale : An instrument for measuring teacher behavior related to the collaborative teaching-learning mode. (Doctoral dissertation, Northern Illinois University, 1978). p.89

Kelley, H.H. Love and Commitment dans Kelley, H.H. et al. Close Relationships, W. Freeman and company, New York, 1983, p.308

Kelley, H.H. Love and Commitment dans Kelley, H.H. et al. Close Relationships, W. Freeman and company, New York, 1983, p.287

National Institute of Education, Involvement in Learning : Realizing the Potential of American High Education, Washington, D.C. October, 1984, p.17.

AIPU-001-8768542

Jacques Boisvert
Professeur et chercheur
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Québec
Département de sciences humaines
boisvertj@videotron.ca

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en sciences humaines au collégial

Problématique

Les représentations sociales du collège et de la réussite constituent une voie privilégiée pour comprendre le sens que les garçons donnent à leur vécu scolaire au collégial. Recueillir les points de vue des élèves sur leur réalité collégiale correspond au besoin des responsables de la formation de connaître le sens que prêtent les élèves aux différentes dimensions auxquelles ils sont confrontés au cours de leur formation. Grâce à une meilleure connaissance de la façon dont les garçons vivent intérieurement le collège, des interventions plus adaptées pourront en découler en vue de favoriser leur implication dans les études.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2002) recommande justement de réaliser des recherches ayant pour thème les jeunes et l'orientation dans le contexte actuel, tout en soulignant que le collégial est une étape critique du cheminement scolaire et personnel.

Cadre théorique

Fischer (1987) propose sa propre définition de la représentation sociale (p. 118) :

la représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales.

Soulignons que cette définition a servi de référence pour notre recherche.

Selon Rouquette et Rateau (1998), une représentation sociale se définit par deux composantes : ses éléments constitutifs et son organisation. Au point de vue méthodologique, il est nécessaire de repérer non seulement les éléments qui composent une représentation, mais aussi les relations qui unissent ces éléments. Autour du noyau central, s'organisent les éléments périphériques qui constituent la majorité du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible. La structure périphérique, qui s'explique par la suractivation de certains éléments périphériques, serait toujours spécifique à une sous-population.

Comme le mentionne Jodelet (1998), la représentation sociale est définie par un contenu (information, images, opinions, attitudes, etc.) et ce contenu se rapporte à un objet (un travail à faire, un événement économique, un personnage social, etc.). L'objet qui nous intéresse dans notre recherche comporte deux volets : le collège et la réussite.

Objectifs de recherche

L'objectif général de la recherche consiste à dévoiler les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons inscrits en Sciences humaines

Les objectifs particuliers se formulent comme suit :

- décrire les représentations sociales du collège et de la réussite;

- Faire ressortir l'évolution de ces représentations sur trois sessions scolaires;

- comparer les représentations des garçons plus forts sur le plan scolaire avec celles des garçons plus faibles.

Méthodologie

Dans l'étude des représentations, l'objectif prioritaire est le repérage et l'identification du noyau central. Pour le repérage du contenu, trois types de moyens ont été utilisés dans notre recherche : des entrevues de groupe, des questionnaires à questions ouvertes et des techniques associatives à partir de listes de mots, de dessin avec verbalisation et de représentation imagée du collège. L'échantillon initial était composé d'une soixantaine de garçons débutant leurs études collégiales dans le programme de Sciences humaines au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Nous avons distingué les garçons de calibre scolaire différent, soit les forts et les faibles, et avons mis en évidence leurs divergences dans la structure périphérique; ces deux sous-groupes partagent toutefois les mêmes éléments centraux dans les diverses représentations sociales étudiées.

Une démarche inductive a présidé à l'analyse des données. Des moyens ont été pris, dans cette recherche, pour atteindre les critères de la recherche qualitative, appelés critères méthodologiques par Savoie-Zajc (2000), soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

Principaux résultats

À l'instar de Tardif (2002), notre recherche identifie des obstacles à l'apprentissage ainsi que des solutions à apporter. Comme les représentations des garçons du secondaire dévoilées par Bouchard (2003), celles mises en évidence dans notre recherche différencient les garçons performants et ceux qui sont plus faibles sur le plan scolaire. Ce qui distingue notre recherche de ces deux études, c'est que la nôtre a pris en considération l'évolution des représentations sur un an : ce choix méthodologique permet de rendre compte des transformations des représentations sociales. L'autre aspect qui semble différencier notre recherche, est l'extension que nous avons donnée à l'objet «collège », dans l'étude de ses représentations sociales, en prenant en considération un grand nombre de dimensions relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et au milieu éducatif.

Quant aux représentations sociales de la réussite, telles que les chercheurs Rivière, Sauvé et Jacques (1997) les ont dégagées dans leur recherche, nos données convergent vers une réussite plus globale intégrant plusieurs types de réussite. À la différence de ces chercheurs, nous avons fait ressortir la réussite sociale au lieu de la réussite professionnelle. De plus, nous avons établi des conceptions différentes chez les élèves forts et chez les élèves faibles. Enfin, l'évolution des représentations de la réussite a montré que plusieurs éléments périphériques ont subi des modifications en un an. Notons que la taille limitée de notre échantillon et le fait que notre recherche ne s'est déroulée que dans un seul établissement représentent deux limites à la transférabilité des résultats de notre étude.

Les implications pour l'enseignement et l'apprentissage

Notre recherche a mis en évidence que les attentes précises des garçons sur l'enseignement et l'apprentissage sont le plus souvent en accord avec des principes pédagogiques reconnus. Le lien soutenu que nous avons établi entre l'orientation professionnelle et la motivation scolaire invite à tenir compte de ce lien fort lorsque nous nous penchons sur la situation pédagogique, ne serait-ce qu'en établissant des ponts entre la théorie de la discipline et le terrain de la pratique.

Des pistes de recherche

Notre étude pourrait être refaite en prenant les filles comme sujets et en comparant leurs représentations sociales à celles que nous avons dévoilées chez les garçons dans notre recherche. Il serait intéressant également d'examiner les possibilités de modifier les représentations sociales de cégépiens et de vérifier l'impact de ces modifications sur leurs pratiques sociales, dans l'optique d'une amélioration des conditions reliées à leur réussite scolaire.

Références

Boisvert, J. (2006). Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial. Rapport de recherche, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Bouchard, P. (2003). Captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort : des avenues pour rejoindre les garçons en difficulté scolaire. Vie pédagogique, no 127 (avril-mai), 36-39.

Conseil supérieur de l'éducation. (2002). Au collégial : L'orientation au cœur de la réussite. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (1995). Des conditions de réussite au collégial : Réflexion à partir de points de vue étudiants. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation.

Fischer, G.-N. (1987). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Paris : Bordas, pour les Presses de l'Université de Montréal.

Jodelet, D. (1998). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans Serge Moscovici (réd.). Psychologie sociale, 361-382, Paris, Presses Universitaires de France.

Rivière, B., Sauvé L. et Jacques J. (1997). Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite. Rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont.

Rouquette, M.-L. et Rateau P. (1998). Introduction à l'étude des représentations sociales. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Roy, J. (2006). Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes. Pédagogie collégiale, vol. 19, no 3 (printemps), 5-11.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (réd.). Introduction à la recherche en éducation, 171-198, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Tardif, H. (2002). Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde. Rapport de recherche, Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec), Campus Notre-Dame-de-Foy.

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique Inc

AIPU-001-6362233

Patrik Maheux
Conseiller en évaluation
Université de Montréal
Québec
CEFES
patrik.maheux@umontreal.ca
Frédéric Lapointe
Conseiller en évaluation
Université de Montréal
CEFES
frederic.lapointe@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Étude sur la pertinence des commentaires écrits des étudiants dans le contexte de l'évaluation des prestations d'enseignement

Contexte et problématique

L'Université de Montréal communique l'équivalent de 1 700 pages de commentaires écrits par les étudiants, à chaque trimestre, dans le cadre de l'évaluation de l'enseignement. Les étudiants précisent leur évaluation en répondant à la question « Avez-vous des suggestions qui permettraient d'améliorer le cours? ». Ces commentaires sont ensuite remis uniquement aux enseignants dans un but formatif. La liberté de commenter, laissée à l'étudiant, a donné lieu à des doutes et à des croyances au sujet de leur contenu réel.

Peu d'études ont pris le temps de vérifier ce que les étudiants écrivent réellement dans les commentaires. La plupart des études se consacrent à la compréhension et la meilleure utilisation des commentaires (Lewis, 2001; Svinicky, 2001) sans revenir sur le contenu lui-même. L'objectif de cette étude est de décrire les commentaires fournis par les étudiants en répondant à ces questions:

- le nombre et la longueur des commentaires varient-ils en fonction des résultats chiffrés obtenus par un enseignant pour sa prestation?

- quelles sont les dimensions qui sont les plus abordées par les étudiants dans leurs commentaires?

- les étudiants écrivent-ils des commentaires en lien avec des caractéristiques personnelles des enseignants?

- dans quelle mesure les étudiants inscrivent-ils des commentaires positifs, négatifs ou constructifs?

Méthodologie

Les données retenues pour cette étude proviennent de l'évaluation de tous les enseignants lors du trimestre d'hiver 2006. Ceci représente 2 250 prestations d'enseignement pour lesquelles 2 211 enseignants ont reçu au moins un commentaire écrit de la part de leurs étudiants. Si 98 % des enseignants reçoivent au moins un commentaire écrit dans le cadre de l'évaluation de leur prestation, 21% des fiches (18 000 de 87 000 pour l'hiver 2006) contiennent des commentaires.

Pour rendre possible l'analyse quantitative des 2 250 prestations évaluées, nous avons calculé deux indicateurs : la longueur moyenne des commentaires et le taux de réponse. Ces éléments seront croisés avec les résultats chiffrés (moyennes générales regroupées en statines) obtenus pour l'évaluation de l'enseignement.

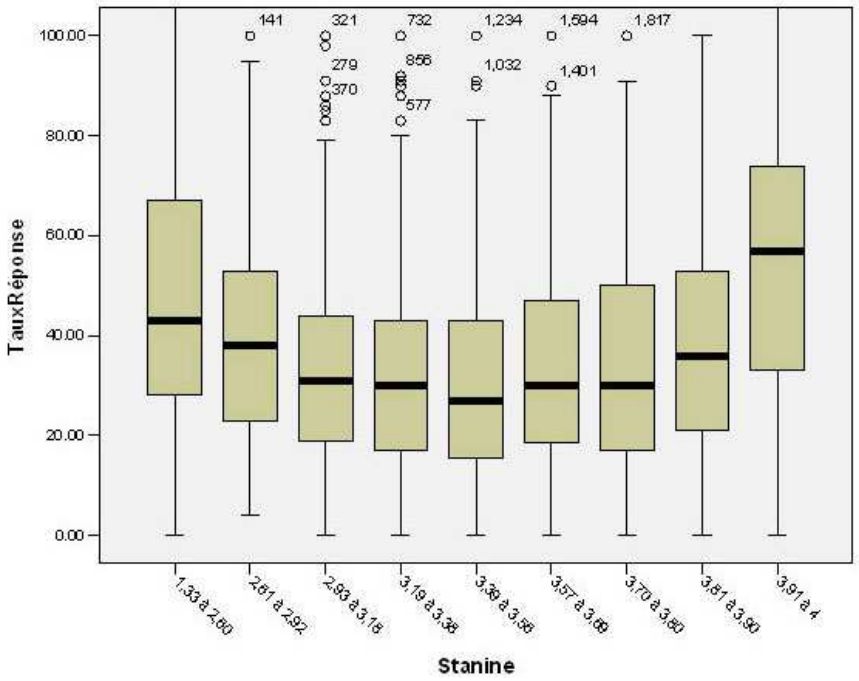
Les commentaires ont par ailleurs été codés, puis classés selon les dimensions proposées dans Bernard (1992) en utilisant le logiciel d'analyse NVivo 7. La dimension « personnel » ainsi que les variables « positives », « constructives » et « négatives », utilisées pour décrire l'intention des commentaires, sont ajoutés aux autres. Pour le codage des commentaires, trois échantillons ont été constitués : Inférieur, Intermédiaire et Supérieur. Pour s'assurer d'avoir une masse critique de commentaires à coder dans les catégories extrêmes, une prestation sur quatre a été retenue aléatoirement. Pour le groupe intermédiaire, c'est une prestation sur 40 qui a été retenue.

Résultats

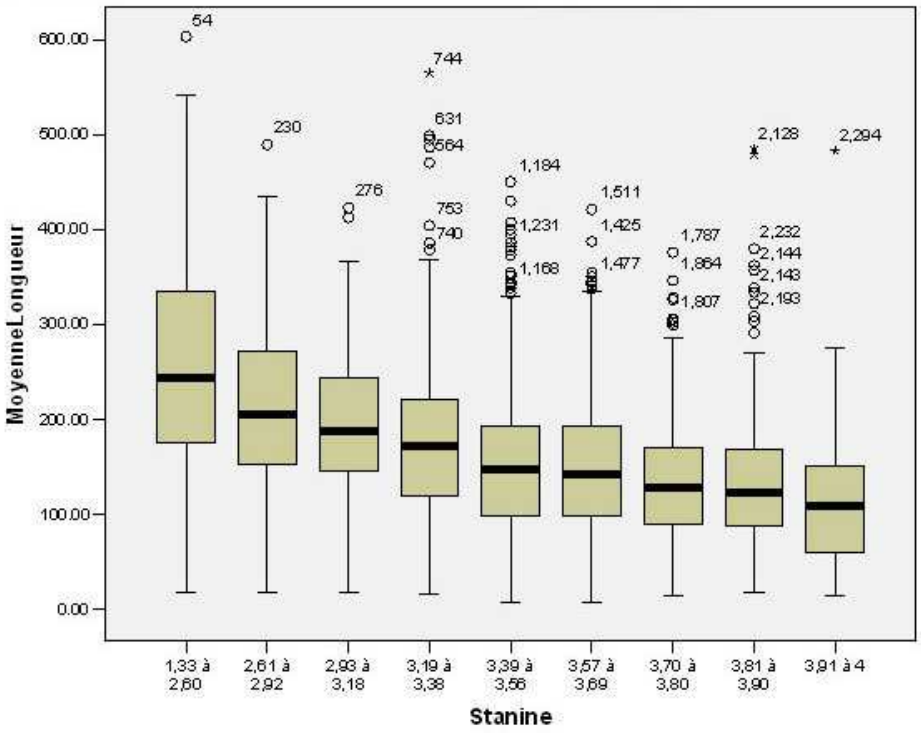
L'examen du graphique 1.0 et 1.1 démontre que les commentaires des étudiants varient selon qu'ils ont accordé une moyenne élevée ou basse lors de l'évaluation de la prestation d'enseignement.

Lorsque la moyenne est basse, les étudiants sont plus nombreux à commenter et les commentaires sont plus longs : on peut penser qu'ils ont un plus grand nombre de sujets à commenter et qu'ils veulent suggérer des améliorations. Lorsque la moyenne est élevée, les étudiants sont aussi plus nombreux à commenter, mais les commentaires sont plus courts : plusieurs veulent remercier ou féliciter l'enseignant, ce qui s'exprime en moins de mots.

GRAPHIQUE 1.0 - Taux de réponse et moyenne générale obtenue au questionnaire d'évaluation de la prestation d'enseignement



GRAPHIQUE 1.1 - Longueur moyenne des commentaires (frappes) et moyenne générale obtenue au questionnaire d'évaluation de la prestation d'enseignement



Le tableau 1.0 rappelle que, dans notre corpus, 10 % des prestations ont obtenu une moyenne inférieure à 3,0 (13 % des prestations reçoivent 3,8 et plus, 77% ont entre 3,0 et 3,8 de moyenne). Le tableau indique aussi que :

- 57 % des enseignants n'ont pratiquement pas reçu de commentaires négatifs;

- 43 % des enseignants ont reçu, en tout ou en partie, des commentaires négatifs.

Parmi ceux qui ont reçu des commentaires négatifs (43 %), seule une minorité (9 % de toutes les prestations) a reçu uniquement ou essentiellement des commentaires négatifs. Les autres ont pu lire, en plus des commentaires positifs (5 %), des commentaires constructifs (13 %) ou les deux (16%).

Il est notable de voir à quel point le recours à des suggestions, à un ton neutre ou à un ton équilibré est répandu chez les étudiants. Ceci contredit l'idée selon laquelle les commentaires laissés par les étudiants manqueraient de suggestions concrètes, seraient foncièrement négatifs ou constitueraient pour l'essentiel un exutoire.

TABLEAU 1.0 - Profils individuels par prestation, estimation des proportions d'occurences pour l'ensemble des prestations

	Total	Négatif				Constructif	Positif	
		Seulement	Constructif	Positif	Trois (NPC)	Seulement	Constructif	Seulement
INF.	49	12	30	1	2	3	0	1
	10 %	2 %	6 %	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %
INT.	36	3	3	2	7	3	15	3
	77 %	6 %	6 %	4 %	15 %	6 %	32 %	6 %
SUP.	61	0	1	2	5	2	10	41
	13 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %	2 %	9 %
Total	100 %	9 %	13 %	5 %	16 %	7 %	34.2 %	15.4 %

Les tableaux 1.1 et 1.2 illustrent la répartition des commentaires selon certaines dimensions, en nombre, dans un cas et en pourcentage, dans l'autre.

Dans la catégorie inférieure, près de 59 % des commentaires négatifs concernent les dimensions planification, évaluation et rétroaction ou habiletés d'enseignement. La situation est similaire pour les commentaires constructifs. Les commentaires positifs sont, quant à eux, plus également répartis entre les dimensions, sauf dans la catégorie supérieure où les dimensions appréciation générale et intérêt/stimulation sont bien représentés dans les commentaires positifs.

Dans la catégorie intermédiaire, 86 % des commentaires constructifs portent sur la planification, l'habileté d'enseignement et l'évaluation/rétroaction. Dans la catégorie supérieure, les commentaires constructifs se concentrent à 90% sur deux dimensions, soit la planification et l'évaluation/rétroaction. La récurrence de ces trois dimensions montre possiblement que les étudiants se sentent plus aptes à formuler des suggestions pour ces dimensions, qu'elles sont importantes pour l'enseignement ou que les faiblesses y sont plus fréquentes.

Les commentaires reliés au domaine « personnel » sont rares. Ils sont plus nombreux dans la catégorie inférieure (sur un ton négatif) et dans la catégorie supérieure (sur un ton positif). Le tableau 1.2 révèle par contre que, en proportion, la dimension « personnel » occupe sa plus grande place dans les commentaires positifs de la catégorie inférieure avec 8,9 % des occurrences.

TABLEAU 1.1 - Occurences des commentaires par dimension de l'enseignement et autres catégories

			Appréciation générale	Connaissance de la matière	Encadrement	Evaluation et rétroaction	Habiletés d'enseignement	Intérêt et stimulation	Personnel	Planification	Progression	Relation Professeur-étudiant
Inférieur	Constructif	259	5	14	3	46	48	27	2	71	16	27
	Négatif	629	41	27	3	127	110	86	13	120	38	64
	Positif	56	7	9	3	4	4	5	5	6	0	13
Intermédia	Constructif	93	2	1	1	27	14	5	0	39	3	1
	Négatif	76	3	1	1	14	12	6	4	24	8	3
	Positif	156	34	6	3	12	23	30	2	19	5	22
Supérieur	Constructif	50	1	0	0	21	0	1	0	24	2	1
	Négatif	16	0	1	0	6	1	0	1	6	0	1
	Positif	198	46	2	0	10	24	66	11	21	1	17

TABLEAU 1.2 - Proportion des commentaires par dimension de l'enseignement et autres catégories

			Appréciation générale	Connaissance de la matière	Encadrement	Evaluation et rétroaction	Habiletés d'enseignement	Intérêt et stimulation	Personnel	Planification	Progression	Relation Professeur-étudiant
Inférieur	Constructif	100	1.9	5.4	1.2	17.8	18.5	10.4	0.8	27.4	6.2	10.4
	Négatif	100	6.5	4.3	0.5	20.2	17.5	13.7	2.1	19.1	6.0	10.2
	Positif	100	12.5	16.1	5.4	7.1	7.1	8.9	8.9	10.7	0.0	23.2
Intermédi	Constructif	100	2.2	1.1	1.1	29.0	15.1	5.4	0.0	41.9	3.2	1.1
	Négatif	100	3.9	1.3	1.3	18.4	15.8	7.9	5.3	31.6	10.5	3.9
	Positif	100	21.8	3.8	1.9	7.7	14.7	19.2	1.3	12.2	3.2	14.1
Supérieur	Constructif	100	2.0	0.0	0.0	42.0	0.0	2.0	0.0	48.0	4.0	2.0
	Négatif	100	0.0	6.3	0.0	37.5	6.3	0.0	6.3	37.5	0.0	6.3
	Positif	100	23.2	1.0	0.0	5.1	12.1	33.3	5.6	10.6	0.5	8.6

Conclusion

Nous constatons que la quantité et la longueur des commentaires varie d'une manière logique selon que la prestation est évaluée très positivement ou très négativement. Le codage d'un échantillon de commentaire nous permet également d'observer que les étudiants sont généralement positifs ou constructifs et centrés sur les dimensions de l'enseignement qu'ils connaissent bien. Une minorité de commentaires négatifs peu utiles sont présents, concentrés chez un petit nombre d'enseignants. Globalement, il apparaît donc que les commentaires transcrits possèdent les caractéristiques recherchées pour jouer le rôle qui leur est assigné.

Références

Bernard, Huguette (1992). Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : Théorie et pratique. Laval, Canada : Éditions Études Vivantes.

Lewis, Karron G. (2001). Making sense of student written comments. New Directions for

Teaching and Learning, 87, 25-32.

Svinicky, Marilla D. (2001). Encouraging your students to give feedback. New Directions for Teaching and Learning, 87, 17-24.

AIPU-001-9108173

Dr.Abdelali Kaaouachi
Université Mohamed Premier
Maroc
EST
kaaouachi@est.univ-oujda.ac.ma

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur au Maroc : tendances récentes et perspectives

Au Maroc, la réforme de l'enseignement supérieur est entrée en vigueur en septembre 2003, à la suite des orientations de la charte nationale d'éducation et de formation et de la promulgation de la loi 01-00 portant sur l'organisation du secteur. Cette réforme s'est focalisée vers l'aspect pédagogique en proposant une nouvelle architecture LMD basée sur les systèmes des filières et modules selon des planifications semestrielles. Parallèlement à la mise en place de cette réforme, l'intérêt à l'assurance qualité est envisagé par l'instauration des systèmes d'accréditation des filières de formation, l'adoption des systèmes d'évaluation et la création d'instances d'évaluation et de régulation. Toutefois, les mesures prises pour assurer la qualité sont en phase d'installation récente, et les premières opérations effectuées montrent des limites méthodologiques assez importantes. Dans cette présentation, nous poursuivons les objectifs suivants : identifier les facteurs qui ont favorisé un enseignement supérieur en grande mutation; définir les termes de la qualité dans l'enseignement supérieur; présenter le système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur au Maroc; présenter une analyse critique de ce système; proposer un système d'assurance qualité.

Accréditation, Assurance qualité, Evaluation, Standards.

divers acteurs de l'enseignement supérieur (étudiants, enseignants, responsables, décideurs...)

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur mondial est engagé dans une grande mutation à cause de plusieurs facteurs : une augmentation accrue du nombre d'étudiants, une diversification des établissements et de leurs programmes de formation, une diminution des ressources financières, un besoin fort du secteur économique de cadres qualifiés et d'une recherche performante, les conséquences de la mondialisation de l'économie et celles du développement des technologies de l'information et de la communication.

Pour faire face aux contraintes posées par cette situation, le besoin de la qualité du rendement interne et externe des systèmes de l'enseignement supérieur devient de plus en plus une nécessité primordiale. C'est avec cet esprit qu'ont été adoptés, dans plusieurs pays, des modèles d'assurance de la qualité comme moyens de promouvoir la qualité à tout service offert.

Au Maroc, la réforme de l'enseignement supérieur est entrée en vigueur en septembre 2003, à la suite des orientations de la charte nationale d'éducation et de formation ainsi qu'à la promulgation de la loi 01-00 portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur. Cette réforme s'est focalisée vers l'aspect pédagogique en proposant une nouvelle architecture LMD basée sur les systèmes des filières et des modules selon des plannings semestriels.

Parallèlement à la mise en place de cette réforme, l'intérêt à l'assurance de la qualité est envisagé par l'instauration des systèmes d'accréditation des filières de formation, l'adoption des systèmes d'évaluation et la création d'instances d'évaluation et de régulation. Toutefois, les mesures prises pour assurer la qualité sont en phase d'installation récente, et les premières opérations effectuées montrent des limites méthodologiques assez importantes.

Notre intervention, nous amènera à :

- identifier les facteurs qui ont favorisé un enseignement supérieur mondial en grande mutation;

- définir les termes de la qualité dans l'enseignement supérieur;

- présenter le système d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur au Maroc;

- soumettre une analyse critique de ce système;

- proposer un système d'assurance de la qualité.

Références

J. Brennan, P. de Vries and R. Williams (Eds) (1997). Standards and Quality in Higher Education. Jessica Kingsley, London.

COSEF (COmmission Spéciale Education Formation) : La Charte Nationale d'Education et de Formation. Edition Spéciale.

A. Kaaouachi (2005). Trois concepts pour l'amélioration de la qualité de l'Université Marocaine : l'Evaluation, l'Autonomie et le Partenariat. 22ème Congrès International de lAIPU (Genève), 44-45.

A. Kaaouachi, (2006). An Evaluation Model of Engineering Faculties in the Arab World. International Conference on Engineering Education (ICEE) (Saudi Arabia), Conference Proceedings 331-337.

Loi 01/00 : organisation de l'enseignement supérieur au Maroc.

D. Van Damme. 2001. Quality issues in the internationalisation of higher education. Higher Education quarterly 41: 415-441.

AIPU-001-4129956

Jim Plumat
Maître assistant
Haute École Roi Baudouin
Belgique
Département technique — Section automobile
jim.plumat@herb.be
Dany Debieve
Maître assistant
Haute École Roi Baudouin
Département technique et pédagogique
dany.debieve@herb.be
Arnaud Botte
Maître assistant
Haute École Roi Baudouin
Département technique — Section automobile
arnaud.botte@herb.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

L'enseignement par projet en première année de l'enseignement technique supérieur permet-il un apprentissage plus équitable?

Les étudiants de première année du baccalauréat Automobile de la Haute École Roi Baudouin à Mons, constituent un public passionné mais particulièrement hétérogène au niveau de la formation scolaire initiale. Ainsi, près de la moitié des étudiants proviennent de l'enseignement secondaire technique et ce qui pourrait initialement apparaître comme un atout se révèle, en fin de compte, peu efficient. De fait, les étudiants disposant d'une formation initiale technique présentent un taux de réussite nettement plus faible que leurs pairs issus de l'enseignement général. Les causes d'échec sont multiples mais parmi celles-ci, il apparaît que ces étudiants ont un rapport plus difficile avec les cours plus abstraits comme la thermodynamique ou la mécanique rationnelle.

C'est pour permettre à tous les étudiants, mais particulièrement à ceux issus de l'enseignement technique, de mettre en œuvre leurs savoirs et leurs compétences techniques potentielles, que nous avons élaboré et mis en place un enseignement par projet, en première année. Dans ce cadre et de manière à motiver le maximum d'étudiants, il leur a été demandé de concevoir et d'élaborer un moteur thermique cyclique. En leur imposant d'utiliser pour la construction de la « machine » des objets de récupération, nous souhaitions non seulement stimuler l'imagination des étudiants pour la recherche de solutions techniques alternatives mais aussi leur faire découvrir que les notions théoriques peuvent également apparaître comme des outils de développement. Au vu des productions des étudiants nous n'avons pas été déçus, les résultats ont été surprenants !

Cette activité d'enseignement par projet s'est également donné pour objectif d'immerger au plus vite les étudiants dans un environnement que nous avons qualifié de « professionnalisant ». En effet, imposer aux étudiants de travailler par groupe, pendant un

semestre, à la réalisation pratique d'un moteur répondant à un cahier des charges défini et de produire un dossier technique préfigure leur activité professionnelle future.

C'est le compte rendu et l'analyse rétrospective de notre expérience pédagogique que nous nous proposons de présenter. De par l'analyse des résultats, nous avons pu déterminer l'impact de certaines conditions de mise en place de ce type d'enseignement sur le taux de réussite. Une évaluation réalisée au terme de l'activité par les étudiants eux-mêmes a également apporté un éclairage complémentaire à nos premières réflexions. Dans le cadre d'une expérience similaire, qui sera reconduite au cours cette année scolaire, de nouvelles options méthodologiques pourraient également être présentées.

Références

Bédard D.,Frenay M., Turgeon J. & Paquay L.(2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de « l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques », In Res Academica, 18 (1-2), pp. 21-47,

Frenay M. & Bédard D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In Presseau A. & Frenay M. (Eds.), Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Noël B. (1991). La métacognition. De Boeck Université,

Peterfalvi B. (1991). Apprentissage de méthodes par la réflexion distanciée, revue Aster n°12.

Mondada L. & Doehler Pekarek S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte : perspectives théoriques et enjeux didactiques. In : Le Français dans le Monde (n° spécial : Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones), pp. 107-142.

de Pietro J.-F., Aeby S., Genelot S. & Tupin Fr. (2003). Des interactions aux apprentissages : vers une mise en évidence de « l'effet classe ». In M. Jaubert, M. Rebière, & J.-P. Bernié (éds), Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Bordeaux : Université Bordeaux II.

Garcia-Debanc Cl. et Laurent D.(2003). Divers aspects du fonctionnement de l'oral en sciences : la conduite d'une phase d'émergence des représentations par un enseignant débutant. Etude de cas. In : Aster, 37.

AIPU-001-7344210

Marc Nagels
Responsable du développement de la qualité pédagogique
École nationale de la santé publique
France
Direction de l'évaluation et du développement pédagogique
Marc.nagels@ensp.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

La formation des managers de la santé publique, un champ de pratiques complexes

Le champ d'intervention de la santé publique s'est complexifié au cours des deux dernières décennies. Les déterminants politiques, sociaux, épidémiologiques, environnementaux ou démographiques obligent à des rénovations des systèmes de soins et de leur gouvernance. L'apparition de maladies liées au style de vie et au vieillissement ainsi que le développement de nouvelles technologies nécessitent un renforcement des compétences dans une multitude de situations nécessitant une expertise managériales ou en santé environnementale. La compréhension des leviers de la professionnalisation des dirigeants de la santé publique vise à améliorer le niveau de santé de la population par une meilleure efficience des services.

Dans ce contexte, l'innovation consiste à réorienter l'ingénierie de formation. Nous proposons une réponse moins basée sur la transmission de savoirs (épidémiologie, droit public, sociologie des organisations, etc.) que sur le développement de l'autodirection des apprentissages des compétences critiques. L'évolution des formations professionnelles supérieures en santé publique reposerait alors, à l'Ecole nationale de la santé publique (ENSP), sur une nouvelle articulation du dispositif de formation et des dispositions à apprendre des élèves dans un but de professionnalisation accrue.

Dans cette perspective, la théorie sociale cognitive (Bandura, 2002) montre le rôle du système de croyances que le sujet développe sur sa capacité à apprendre. L'autoefficacité développée du sujet apprenant est une variable majeure de l'apprentissage. Les apprenants qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui se fixent plus d'objectifs, ou des objectifs plus ambitieux, utilisent plus de stratégies pour étudier, pilotent attentivement la progression de leurs apprentissages et optimisent leurs efforts en vue d'atteindre les résultats souhaités (Zimmerman, 2000). C'est ainsi que les dimensions conatives et métacognitives de l'apprentissage, étayées par le sentiment d'efficacité personnelle, apparaissent ainsi comme des éléments constitutifs de l'apprenance, ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations (Carre, 2005).

Cette recherche vise à déterminer les conditions du développement de l'autoefficacité des apprenants, concept central pour prédire des performances dans des tâches délimitées. L'efficacité personnelle perçue est définie comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2002). En milieu professionnel, le sentiment d'efficacité personnelle agit sur la prise en charge de rôles professionnels prescrits ou de rôles informels, plus innovants, en relation étroite avec les compétences critiques « acquises par un individu au cours de son

expérience, et qui font de lui quelqu'un d'irremplaçable dans certaines tâches » (Vergnaud, 1998).

Le sentiment d'efficacité personnelle est ici facteur de développement professionnel et personnel. Face à une alternative, s'engager ou non en formation par exemple, un sentiment d'efficacité personnelle de bon niveau conduit à se fixer des buts plus difficiles à atteindre et permet de s'orienter vers des parcours de formation plus exigeants mais qui paraissent néanmoins à portée. Un sentiment d'efficacité personnelle élevé favorise également l'autorégulation des apprentissages. L'apprenant persiste plus et construit des stratégies d'apprentissage plus performantes.

Bandura (2002) note que « le sentiment d'efficacité que les nouveaux manifestent et développent au cours de leur formation professionnelle en début de carrière contribue au succès de ce processus de socialisation ». C'est ainsi que l'efficacité personnelle perçue conditionne, pour partie, l'acquisition des compétences critiques, essentiellement d'ordre managérial, avec lesquelles le novice gère la réalité sociale des situations de travail.

Tester l'autoefficacité

Quelques entretiens exploratoires montraient que les niveaux d'autoefficacité pouvaient varier sensiblement entre les filières. Nous avons donc testé les filières de formation professionnelle de l'ENSP avec une échelle d'autoefficacité (Follenfant, 2003) de dix items orientés positivement et se référant à des comportements spécifiques en milieu professionnel (alpha de Cronbach : .85).

Les 628 questionnaires exploitables représentent presque 80 % de la population mère. Deux élèves sur trois sont des femmes. La moyenne d'âge est de 37 ans et la durée moyenne de l'expérience professionnelle est de presque 11 ans. Neuf élèves sur dix possèdent au moins une licence et plus de la moitié d'entre eux un master ou un doctorat.

Le score moyen est de 28,96 pour un maximum de 40 points et 83 % des personnes se situent entre 25 et 35 points, soit un quart du total des points de l'échelle. L'écart, significatif, entre les scores est de 4,8 points.

Les filières hospitalières (directeurs des soins, directeurs d'hôpital, à l'exception des directeurs d'établissement sanitaire et social) obtiennent des scores plus élevés que les filières de la fonction publique d'Etat (inspecteurs de l'action sanitaire et sociale, ingénieurs du génie sanitaire et médecins de l'Education nationale, médecins inspecteurs de santé publique, médecins territoriaux ou médecins du travail). Le type de fonction exercée serait déterminant : les « décideurs » auraient un score plus élevé que ceux qui occupent une fonction de « conseil ». En effet, le clivage se ferait entre les directeurs et gestionnaires (directeurs d'hôpital, directeurs des soins) qui possèderaient plus de moyens efficaces pour donner suite à leurs décisions et les « experts » et les « régulateurs de l'action publique » qui ne disposent pas toujours des moyens de faire reconnaître leur expertise sur les terrains ou auprès du ministère. Nous observons d'ailleurs que la relation est statistiquement établie entre le niveau de complexité perçue attribuée à sa fonction et le score d'autoefficacité. Plus le score est élevé et moins la fonction occupée semble complexe.

Construire l'autoefficacité en formation professionnelle supérieure

Pour la première fois, nous disposons de résultats sur l'autoefficacité des managers de la santé publique. Or les croyances d'efficacité guident le choix d'une formation, la prise de décision managériale ou le développement de compétences critiques. L'enjeu est d'augmenter l'autoefficacité en expérimentant des méthodes pédagogiques spécifiques. Les

situations d'apprentissage vicariant (modelage de maîtrise et modelage instructif), mais aussi les situations de simulation ou d'analyse de l'activité, contribuent à structurer les modèles cognitif et opératif dont dispose l'apprenant (Pastré, 2005) et, à travers eux, les schèmes (Vergnaud, 2000) qui pilotent la performance professionnelle.

Une hypothèse se fait jour : un apprenant placé en situation didactique d'analyse de son activité professionnelle, et particulièrement des opérations d'orientation de son action, développerait son niveau d'autoefficacité. Les acquisitions de compétences seraient alors facilitées.

Références

Bandura, A. (2002). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck.

Carre, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.

Carre, P. et Moisan, A. (Dir.) (2002). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.

Follenfant, A. et Meyer, T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires. Dans P. Carre et O. Charbonnier (Dir.), *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.

Pastré, P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Dans P. Rabardel et P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse: Octarès.

Vergnaud, G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J. M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Vergnaud, G. et Récopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie française*, n° 45 - 1 (La Société française de psychologie a cent ans).

Zimmerman, B. (Dir.) (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.

AIPU-001-3637867

Frédéric Glomeron
Maître de conférences
Direction des études
Université d'Orléans
France
Laboratoire AMCO
frederic.glomeron@univ-orleans.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Système de production de performance universitaire et système de production de performance sportive : du point de vue des compétences

La recherche exploratoire présentée est centrée sur l'activité des étudiants de l'université, Sportifs de Haut Niveau (SHN) dans la gestion et la conduite de leurs études, leur « métier » d'étudiant. Il s'agit de caractériser l'existence, la forme et le fonctionnement de leur « Système de production de performance universitaire » (SPPU) et de voir si, chez des étudiants sportifs de haut niveau, rompus à la pratique sportive et à la compétition, des compétences spécifiques, des modes d'organisation et de fonctionnement de ce SPPU apparaissent.

De quelle performance parlons-nous pour le champ académique? Il s'agit, pour nous, seulement d'une approche macroscopique de certains éléments : c'est l'atteinte des principaux attendus, des objectifs fixés, de bons résultats… d'un certain bien-être dans sa vie d'étudiant et aussi d'une forme de compréhension et de lecture de son propre fonctionnement.

Les SHN possèdent des compétences de haut niveau, acquises tout au long de leur carrière sportive, dans le champ de la motricité tout d'abord, aussi dans la mise au point et le réglage d'instruments sportifs, de gestion et de conduite de la préparation, de la gestion des échéances, de la constitution et de la gestion de leur *système de production de performance*…

Nous faisons l'hypothèse que ces compétences, parfois difficilement visibles, peuvent être valorisées et mises en œuvre dans d'autres champs. En particulier le champ académique pour la réalisation et la gestion de leurs études.

Les carrières de haut niveau chez les sportifs sont réalisées par des personnes sur des temporalités de plusieurs années. Ce sont des « *êtres d'exception* » qui développent des compétences souvent « pointues », extrêmes et donc qui ont développé des habiletés particulières. Or il existe un paradoxe : si on reconnaît l'œuvre, la performance qui est exceptionnelle, on connaît mal les processus de préparation mis en œuvre par les athlètes pour atteindre ces objectifs. De ce fait, un certain nombre de compétences propres à la pratique sportive, ne peuvent être transposées dans d'autres champs de l'activité humaine dans laquelle ces compétences seraient précieuses.

Cette recherche vise à mieux connaître et identifier certains types de compétences, associées à la pratique sportive intensive. L'adaptation de l'étudiant à l'université, l'entrée dans le « métier » nécessitent un temps d'acclimatation plus ou moins long; de nombreuses études le montrent. L'échec constaté dans les premières années d'études impose de s'interroger sur les causes de ces échecs. Même si « l'enjeu de performance » n'a pas la même signification dans le champ académique, nous formulons l'hypothèse que le sportif (*a fortiori* le SHN) se construit des compétences utiles et réinvestissables dans la réalisation et la gestion de leurs études. Il semble intéressant d'étudier s'il est possible de mettre à profit des transferts dans le cadre de la gestion des études (le SPPU) pour une meilleure réussite des étudiants, mais également en terme de réflexion sur les compétences réinvestissables lors de la reconversion de sportifs de haut niveau, de la validation des acquis de l'expérience ainsi acquise…

Méthode

Pour cela, un ensemble de cas contrastés (en termes de discipline sportive, individuelle ou collective, de champ et de niveau d'enseignement) ont été étudiés dans une approche ergonomique centrée sur l'activité de l'étudiant. Le système de production de performance universitaire est défini en fonction de ses composants, de ses fonctions, de la manière dont la gestion, la régulation s'effectuent par l'étudiant.

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'étudiants sportifs de haut niveau, en réussite ou ayant vécu l'échec et ayant réussi à modifier leur organisation et mode de gestion de leur travail… de manière à caractériser leur SPPU, son évolution potentielle en regard de certains paramètres et leurs activités liées à la gestion de ce SPPU.

Les étudiants sportifs constituent pour nous *une situation d'étude privilégiée* puisqu'ils doivent de fait articuler simultanément des compétences dans deux champs : sportifs et universitaire. Leur système de production de performance sportive (SPPS) est déjà constitué (à l'entrée à l'université), parfois stabilisé, ou en cours d'évolution.

Des compétences spécifiques, développées dans le champ sportif, apparaissent et semblent transférables dans le champ des activités, universitaires notamment : elles sont d'ordre organisationnel, relationnel et social, technique et personnel.

La compétence est « une "combinatoire" de ressources variées pouvant être mises en œuvre » [3]. Elle se situe ici dans le cas d'une organisation du travail faisant appel à la polyvalence, à la prise d'initiative et de risque et surtout où la « prescription » est ouverte; elle peut donc être définie en termes de « savoir agir en situation ». C'est aussi pouvoir analyser et expliquer sa façon de faire et d'agir…

L'étudiant à l'université doit savoir agir de façon efficace dans des situations où il ne possède pas toujours toutes les informations nécessaires. Il ne doit pas seulement être capable d'exécuter le prescrit, mais d'aller bien au-delà du prescrit dans une gestion efficace d'un ensemble de compétences et d'actions. Il doit savoir sélectionner, mobiliser, organiser des ressources (connaissance, capacités, attitudes) et construire ses actions dans une dynamique interactionnelle

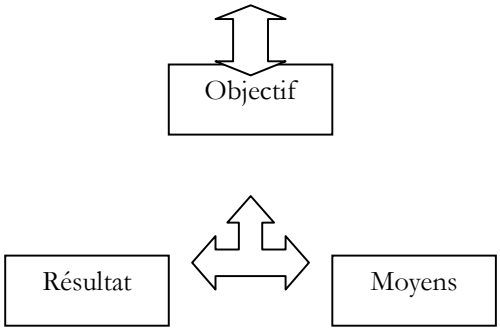
La performance apparaît ici comme un système comportant la régulation dynamique de trois composantes : un objectif – des moyens mis en oeuvre – et des résultats obtenus.

Insérer la figure 1.

---

[3] LE BOTREF Guy (2002), De quel concept de compétence avons-nous besoin, *Soins cadres*, n°41.

PPP de l'étudiant



La « performance académique ou universitaire », même si elle est relative à chaque individu, est définie par une capacité de mise en adéquation de ou des objectif(s) en relation avec le projet personnel et professionnel de l'étudiant (PPP). C'est la performance associée à l'efficience, l'efficacité, l'optimisation, la détermination du juste nécessaire, c'est-à-dire la régulation et l'ajustement continus des moyens de manière à atteindre les objectifs.

Trois phases caractérisent l'entrée vers le « métier » d'étudiant[4] : le temps de l'étrangeté, de l'apprentissage et de l'affiliation. C'est davantage la phase d'affiliation qui est concernée : elle comporte une affiliation institutionnelle (qui correspond à la perception des attendus explicites ou non) et une affiliation intellectuelle (qui engage l'activité de l'étudiant).

Résultats — Différentes catégories de compétences apparaissent :

- des compétences méthodologiques et organisationnelles (organisation, planification…)

La capacité à fixer un objectif, des sous-objectifs, à s'engager envers cet objectif. Avoir le sens de l'engagement, de l'organisation, à anticiper, planifier. Mettre en place un SPP approprié : réseau de compétences et de ressources à finalité de régulation de la performance (objectif – moyens – résultats)

- des compétences personnelles (connaissance de soi, automotivation, agir de façon autonome, gestion des émotions, analyse réflexive..)

L'auto discipline – l'estime, la valeur de soi – l'automotivation – la gestion des émotions – des échecs et réussites

La capacité à mettre en place des routines, à développer des attitudes.

La recherche de l'excellence – la formation du caractère, de la persévérance, du goût de l'effort – de résoudre des problèmes et de prendre des décisions – reconnaître la valeur du travail et des objectifs

Capacité de régulation et d'ajustement par l'analyse réflexive de son action. La connaissance de soi et des autres, de ses capacités, de ses limites, de ses réactions.

---

[4] COULON Alain (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.

- des compétences sociales (relation aux autres, identification des ressources et gènes…)

Rapport aux autres (usage des autres) et aux membres du SPP (aide, gène, régulation) : développer des habiletés en terme de communication et de compréhension de la valeur de la coopération avec les autres.

Développer des habiletés sociales : réduire la solitude en identifiant et favorisant la recherche d'un réseau pertinent de ressources « communautaires »

- des compétences fonctionnelles (régulation, optimisation…)

Mise en situation d'entraînement et de compétition : agir de façon appropriée, « dimensionnée », en temps voulu, dans la continuité (durée) (Le sport crée les conditions qui encouragent les gens à apprendre et à appliquer leurs connaissances afin d'accomplir des tâches claires et d'atteindre des objectifs précis.).

- des compétences techniques

Construire, mettre en œuvre et utiliser des méthodes, outils, fiches…

Conclusion – perspectives

Ce travail exploratoire offre des pistes de réflexion pour l'accompagnement méthodologique des étudiants à l'entrée à l'université et la formation des enseignants référents, qui sont chargés d'accompagner, de conseiller les étudiants. Cela peut aussi contribuer à ouvrir davantage la voie du développement de la pratique sportive à l'université pour nombre d'étudiants qui pourraient y trouver un moyen de structuration approprié. L'entrée par la régulation et l'optimisation de ce système de performance semble un outil pertinent.

Un travail complémentaire approfondi pourra également être poursuivi afin de percevoir les compétences spécifiques (et potentiellement communes avec des étudiants non sportifs en réussite) et étendu au champ spécifique de la motricité. Des compétences sont aussi certainement transférables dans le milieu professionnel.

En arrière-plan, cette étude concerne également la suite de parcours de ces sportifs (SHN). Pour certains, leur intégration dans le champ professionnel, voire la reconversion ou le changement d'orientation pour d'autres. Un travail approfondi sur l'ensemble des compétences transférables, par activité physique et sportive et par secteur d'application pourrait être conduit.

AIPU-001-6301142

Aline Galland
Professeur-formateur
Haute école pédagogique vaudoise
Suisse HEP
Lausanne
aline.galland@hepl.ch
Isabelle Monnard
Professeur-formateur
Haute école pédagogique
Fribourg, Suisse, HEP Fribourg
isabelle.monnard@edufr.ch
Pierre-François Coen
Professeur-formateur
Haute école pédagogique
Fribourg, Suisse
HEP-Fribourg
pierre-francois.coen@edufr.ch

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Construction de tâches complexes valides et évolution

La validité de tâches complexes dans le cadre des formations de niveau tertiaire de l'enseignement reste une question importante et une préoccupation du corps professoral dans la formation des enseignants. Cette question semble particulièrement préoccupante dans le milieu de la formation à l'enseignement où une place prépondérante était faite jusqu'alors aux connaissances théoriques. Plusieurs Hautes Ecoles pédagogiques de Suisse romande ont travaillé dès lors à l'élaboration de tâches complexes visant l'évaluation des compétences identifiées dans leurs référentiels. Le corpus de notre recherche est composé de trois ou quatre tâches issues de deux institutions de formation et destinées à évaluer les compétences à différents moments de la formation. La question se pose de contrôler la validité des tâches conçues (De Ketele & Roegiers, 1996) mais surtout l'évolution de ces tâches au regard de leur utilisation. Ainsi notre communication propose d'étudier quelques-unes de ces tâches à partir de deux perspectives. La première permettra d'identifier les changements formels apportés à ces tâches après une à trois utilisations. L'analyse de ces changements devrait nous permettre de mettre en évidence une démarche – une procédure – pour la construction de tâches garantissant une bonne validité. La deuxième perspective vise à interroger les formateurs qui ont participé aux transformations des tâches complexes; il s'agira d'identifier les justifications des changements et les liens avec une démarche à suivre pour la construction de tâches valides.

La validité des épreuves est une qualité qui a, de tout temps, été recherchée à l'instar de la fidélité dont l'analyse à travers des tests de rendement scolaire ou dans le cadre de la psychométrie a été sans doute davantage investiguée (Scallon 2004). Dans une approche par compétences, la validité et la fidélité sont moins traitées comme des qualités distinctes. La validité dépend des situations d'évaluation (tâches complexes) et des outils d'évaluation.

Scallon comme Roegiers relèvent l'importance de l'aspect inédit des situations - complexes, de leur appartenance à une famille de situations et de l'importance des critères d'évaluation pour assurer la validité de l'épreuve.

Pour vérifier la validité de différentes tâches complexes, Scallon propose quant à lui un certain nombre de critères de validité. Ainsi, face aux situations - complexes ou tâches, il s'agit de vérifier quelles ressources sont mobilisées , sont-elles relativement identiques entre toutes les situations - complexes proposées, les critères d'évaluation mettent-ils bien en évidence la capacité de mobilisation, l'équité des situations est-elle assurée pour chaque élève ?

Roegiers vise la validité des tâches complexes en assurant un aspect inédit de chaque situation, la multiplication des observations liées aux critères ainsi qu'en assurant la standardisation partielle des situations à travers la définition des paramètres caractérisant la famille de situations.

Pour augmenter cette validité, l'élaboration de critères d'évaluation de la compétence avec des indicateurs est un moyen concret. Ces critères devraient être évalués à trois reprises différentes pour assurer leur maîtrise (De Ketele, 1996). Des critères minimaux de maîtrise ainsi que des critères de perfectionnement devraient être précisés. Les critères sont relatifs à une compétence dans une discipline donnée. Il serait judicieux que ces critères soient identiques dans toutes les situations issues de la même famille de situations - complexes. Les critères devraient être indépendants les uns des autres.

Enfin des critères de processus portant sur les démarches à évaluer en cours de résolution de la tâche sont à développer. Le recours aux critères permet de définir précisément ce qui doit être recueillis. S'agit-il de recueillir : des savoir-restitués, des objectifs spécifiques, des compétences transversales ou encore s'agit-il d'une combinaison de deux de ces niveaux (objectif et compétence)?

En définitive, pour s'assurer d'une certaine validité dans l'élaboration de tâches complexes, il s'agit de :

- respecter l'aspect inédit de chaque situation;

- multiplier les observations critériées (au minimum trois, pour chaque critère);

- proposer des critères indépendants les uns des autres;

- proposer des critères identiques pour toutes les tâches issues d'une même famille de situations;

- vérifier que les critères sont relatifs à une compétence dans une discipline donnée;

- définir des critères de processus portant sur les démarches à évaluer en cours de réalisation de la tâche;

- définir le niveau de maîtrise de chaque critère;

- vérifier que les situations sont issues d'une même famille de situations et obligent à mobiliser les mêmes ressources. Le nombre de ressources mobilisées permet de s' assurer de la complexité de la tâche.

En proposant une alternative à l'évaluation traditionnelle des acquis des élèves, Roegiers (2004) présente une méthode des plus pertinentes pour approcher la question de l'évaluation des compétences. La procédure décrite par cet auteur (la vérification des critères décrits ci-

dessous) permet d'analyser les situations en se centrant sur la complexité (nombre de ressources à mobiliser) et sur les grilles d'évaluation des situations, plus particulièrement les critères utilisés. C'est celle que nous avons choisi d'utiliser dans cette recherche. L'enjeu est donc d'importance puisqu'il s'agit de questionner les pratiques d'élaboration de tâches complexes et de formaliser une procédure ou des principes permettant de garantir un maximum de validité de ces dernières.

Références

De Ketele, J-M. (2001). Place de la notion de compétences dans l'évaluation des apprentissages, in Figari G., Achouche M. (2001). L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnelles. Bruxelles: De Boeck Université, p. 39-43

Gérard, F-M., Muguerza, S. (2000). Quel équlibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères? In: Bosman, C., Gérard, F-M., Roegiers, X. (2000) Quel avenir pour les compétences? Bruxelles: De Boeck. Université, p. 135-140.

Roegiers, X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruxelles: De Boeck. Université

Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles: De Boeck. Université

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck. Université.

AIPU-001-8529774

Isabelle Colon de Carvajal
Doctorante, 2e année
Université de Lyon 2
France
Laboratoire ICAR, ENS-LSH
isabelle.colondecarvajal@univ-lyon2.fr

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

« WIKI-TIC » : base bibliographique pluridisciplinaire sur les usages d'Internet

La réalisation de cette base bibliographique sur les usages d'Internet s'inscrit dans un projet CPER intitulé « Développement d'un pôle de compétences méthodologiques pour l'étude des usages d'Internet » mis en place par Christine Develotte (ENS LSH, Lyon).

Le projet s'est donné pour objectif de construire une culture scientifique commune dans le domaine des usages d'Internet entre les chercheurs de la région Rhône-Alpes, afin de constituer un pôle de compétences qui pourra développer de nouvelles recherches, accueillir des étudiants désirant y travailler ainsi qu'intervenir auprès de partenaires industriels ou institutionnels intéressés par un accompagnement scientifique de leur démarche innovante. Ce projet a mis en relation des enseignants-chercheurs des sections information et communication, informatique et sciences du langage, de l'ENS-LSH, Grenoble 3, Lyon1, Lyon2. Il consiste à développer de nouvelles méthodologies d'analyse des usages par mise en commun et confrontation des traditions de recherche propres à chaque discipline.

Deux convictions sont à la base de ce projet :

• Internet est, par nature, ouvert à la complémentarité des approches scientifiques;

• Internet peut être utilisé de façon solidaire et ainsi acquérir un potentiel démultiplicateur en matière d'efficacité scientifique.

La mise en relation entre chercheurs rhône-alpins, de disciplines différentes, mais tous intéressés par les aspects méthodologiques de l'analyse des usages d'Internet, a permis de réaliser des enquêtes de terrains, des journées d'études et de mettre en place les bases d'outils de recherche ouverts à la communauté internationale des chercheurs.

La constitution proprement dite d'une base bibliographique pluridisciplinaire a été réalisée par quatre doctorants, dont je fais partie, couvrant les domaines suivants :

Sciences de l'information et de la communication (l'usage d'Internet dans les institutions culturelles envisagées du point de vue communicationnel);

- CSCW (Computer Supported Collaborative Work);

- EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain);

- Sciences du langage (et notamment les interactions médiatisées par ordinateur à distance, principalement sur les lieux de travail).

Cette base de données est donc destinée à être enrichie de façon à constituer un fonds documentaire pour tous les chercheurs et apprentis chercheurs intéressés par les usages d'Internet.

Plusieurs étapes de réalisation ont eu lieu sur une durée de deux ans environ, avec notamment les mois de recherches et de saisie des nombreuses notices bibliographiques dans le logiciel Endnote. Ce logiciel permet d'organiser des notices d'articles, livres, revues, thèses, etc., en spécifiant différents champs. Nous avons organisé notre travail bibliographique en collaboration à distance, avec des réunions en présence mensuelle afin de discuter des problèmes éventuels et pour se mettre d'accord sur l'homogénéisation des notices Endnote.

À la suite de cette élaboration d'une base bibliographique, il est apparu essentiel d'assurer une certaine pérennité à ce travail en le mettant à la disposition du public visé afin qu'il puisse lui-même l'alimenter. C'est pourquoi, nous avons, dans une dernière étape, procédé à la mise en ligne par une plate-forme collaborative de type Wikindx dans le but de l'ouvrir à la communauté scientifique internationale. Un groupe d'étudiants en licence professionnelle « bibliothèques, documentation et archives numériques » de l'IUT de Grenoble 3 travaille, depuis novembre 2006, à la mise en œuvre technique (enrichissement, gestion documentaire) de ce projet.

Les usages

Breton, P. & Proulx, S. (2006). L'explosion de la communication : Introduction aux théories et aux pratiques de la communication, Editions La Découverte : Broché

Develotte, C. (2003). Accès aux ressources documentaires en situation d'autonomie : usages et représentations, Alsic, 6(1), 45-63. Disponible sur le web de la revue : http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/develotte/defaut.pdf

Le Marec, J. (2001). L'analyse des usages en construction : quelques points de méthode » in Comprendre les usages d'Internet, E. Guichard (dir), Paris, Ed. rue d'Ulm, 146-155.

Le Marec, J. (2001). L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques », Spirales, 28, 105-122.

Le Marec, J. & Babou, I. (2003). De l'étude des usages à une théorie des « composites » : objets relations et normes en bibliothèque », chapitre IV de Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés, E. Souchier, Y. Jeanneret, J. Le Marec (eds).

Perriault, J. (1989). La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer, Paris: Flammarion.

Proulx, S., Massit-Folléa, F. & Conein, B. (2005). Internet, une utopie limitée : Nouvelles régulations, nouvelles solidarités, PU Laval : Broché.

Proulx, S. (2004). La Révolution Internet en question, Québec : Broché.
Proulx, S. & Jauréguiberry, F. (2003). Internet, nouvel espace citoyen ?, Editions L'Harmattan : Broché

Les Wikis

Angeles, M. (2004). Using a Wiki for Documentation and Collaborative Authoring, LLRX®.com.

Chawner, B. & Lewis, P.H. (2004). WikiWikiWebs: New Ways of Interacting in a Web Environment, Handout prepared for LITA National Forum.

Cortese, A. (2003). New Economy: Businesses are Starting to Toy with the Wiki, an Off-beat Technology for Fostering Web Interaction, New York Times (Late Edition (Final)) Sec. C: 3.

Hayes, C. (2004). Enter the World of the 'Wiki', LLRX®.com.

L'archivage numérique

Bibliothèque nationale du Canada (BNC), Groupe de coordination des collections électroniques, Politiques et directives relatives aux publications électroniques diffusées en réseau, voir en ligne : BNC, 1998, URL : http://www.nlc-bnc.ca/9/8/index-f.html [dernière consultation : le 18 novembre 2006].

Gatenby, Pam, « Digital Archiving — Developing Policy And Best Practice Guidelines At The National Library Of Australia », dans Digital Archiving: Bringing Issues and Standards Together, voir en ligne : Presses du Conseil international pour l'information scientifique et technique (CIIST), 2000, URL : http://www.icsti.org/2000workshop/gatenby.html [dernière consultation : le 18 novembre 2006].

Hodges, Gail M., « Best Practices for Digital Archiving », dans D-Lib Magazine, 6,1 (2000), URL : http://www.dlib.org/dlib/january00/01hodge.html [dernière consultation : le 18 novembre 2006].

Institute of Museum and Library Services [IMLS ou institut des services muséaux et bibliothéconomiques], A Framework of Guidance for Building Good Digital Collections, voir en ligne : IMLS, nov. 2001, URL : http://www.niso.org/framework/Framework2.html [dernière consultation : le 18 novembre 2006].

AIPU-001-9213640

Nicole Lebrun
Professeure
UQAM, Montréal
Département d'éducation et pédagogie
lebrun.nicole@uqam.ca
Lucie Verreault
Directrice
UQAM
Bibliothèque des sciences de l'éducation
verreault.lucie@uqam.ca
Danielle Erreault
Bibliothécaire
UQAM
Bibliothèque des sciences de l'éducation
perreault.danielle@uqam.ca

COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Intégration et expérimentation du programme de développement des compétences informationnelles dans le cadre de la formation des étudiants maîtres à l'UQÀM

Le développement des compétences informationnelles est devenu un incontournable dans le cadre de la formation des étudiants à l'université, plaçant ainsi « la formation à l'usage de l'information » au cœur de tout apprentissage universitaire. Toutefois, les résultats obtenus par des étudiants nouvellement inscrits à un programme de formation des maîtres au sondage CRÉPUQ sur les compétences informationnelles sont venus démontrer clairement la pertinence d'accorder une attention toute particulière au développement de celles-ci. En effet, des moyennes dépassant à peine le seuil de 55% ont été constatées, pour les années 2005 et 2006, sur des volets touchant à la fois les savoirs théoriques et méthodologiques des compétences informationnelles tels que la connaissance des outils de recherche, l'utilisation de stratégies de recherche ou encore l'évaluation de différentes sources d'informations.

Aussi, des activités de formation tenant compte des principales normes de compétences informationnelles de l'ACRL et du CAUL ont été développées, mises à l'essai et intégrées à l'intérieur d'un programme de formation des maîtres. Pour cela, elles devaient tenir compte a priori d'un certain nombre de critères dont les besoins et les intérêts des étudiants ainsi que les modalités d'insertion à l'intérieur des cours sélectionnés dans le programme de formation.

Par ailleurs, ces activités qui permettent aux étudiants d'acquérir progressivement les habiletés de base nécessaires à la recherche d'informations concernent autant le repérage et la localisation des informations que les étapes d'une démarche de recherche ainsi que la réflexion suit son application. Finalement, la collaboration entre les différents intervenants pour la mise en place, l'organisation et la planification de la formation a permis de constater des retombées pédagogiques intéressantes quant aux liens créés entre les cours et les différents participants ainsi que pour la poursuite de la démarche entreprise.

Références

Perreault, D. (2006). L'information au cœur de l'apprentissage : activités d'intégration des compétences informationnelles dans le cadre du Programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire. Montréal : Université du Québec à Montréal, Service des bibliothèques, 194 p.

Verreault, L., Boisvert, D. et Hébert, M. (2004). Programme de développement des compétences informationnelles à l'Université du Québec : la formation aux compétences informationnelles, une action fondamentale essentielle à la réussite de l'étudiant : document d'orientation, adopté par le Comité de pilotage. 14 mai. Québec : Université du Québec, 16 p. [annexes].

AIPU-001-1927761

Sylvie Nadeau
Professeure agrégée
École de technologie supérieure, Montréal
Département de génie mécanique
sylvie.nadeau@etsmtl.ca
Stéphane Hallé
Professeur adjoint,
École de technologie supérieure
Département de génie mécanique
stephane.halle@etsmtl.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Vers l'intégration de connaissances en santé et en sécurité du travail en formation universitaire (génie mécanique) – une collaboration unique

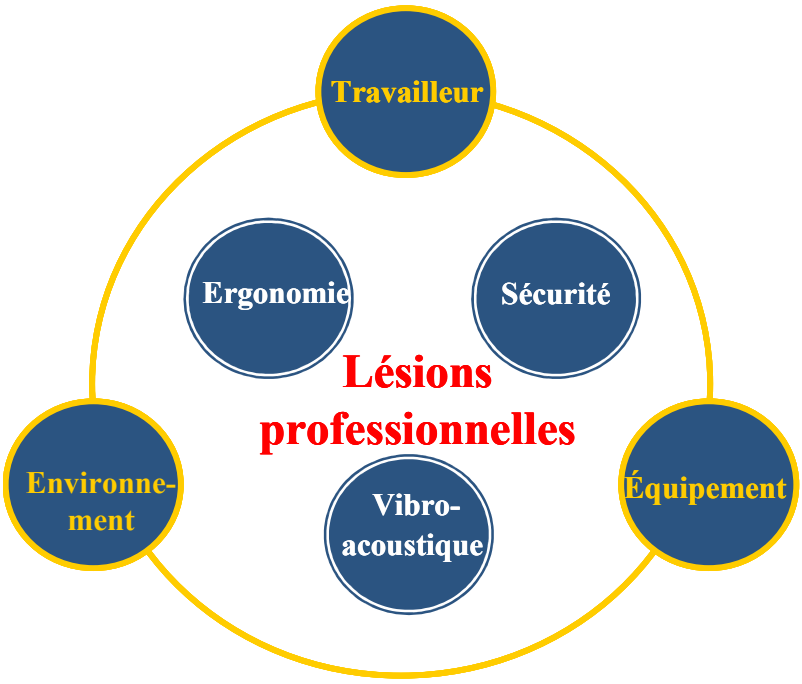
Description du contexte

Au Québec, la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) se sont entendus pour collaborer dans le domaine de l'intégration de compétences de SST dans l'enseignement technique et professionnel. Le code de déontologie des ingénieurs spécifie les obligations des ingénieurs envers l'homme et la santé. Le Bureau canadien d'accréditation des programmes en ingénierie (BCAPI) exige des connaissances en SST. L'objet de la Loi sur la SST est l'élimination, à la source même, des dangers pour la SST. Minerva Canada a constaté un manque d'outils pédagogiques pour soutenir le corps professoral canadien dans l'introduction de connaissances de SST dans la formation postsecondaire. L'Université de Sherbrooke, l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail du Québec (IRSST) et l'ÉTS (École de technologie supérieure) ont souligné, en2005, la nécessité d'introduire des connaissances de SST dans les programmes de formation universitaire.

Le projet présenté ici est issu des pourparlers ainsi que des collaborations entre la direction d'action jeunesse de la CSST, l'ÉTS, ses partenaires privés (Jelco-Alubox, Dessau-Soprin, Pratt & Whitney Canada), institutionnels (OIQ (Ordre des ingénieurs du Québec), CSST, IRSST) et universitaires (UQAR (Université du Québec à Rimouski), UQTR (Université du Québec à Trois-Rivières), Université de Sherbrooke, École Polytechnique de Montréal).

Objectif

L'objectif du projet est de doter les enseignants en génie mécanique du Québec de ressources afin que les futurs ingénieurs mécaniques intègrent à leur pratique professionnelle les considérations de SST.



Modèle conceptuel d'intégration de connaissances de SST en formation universitaire – génie mécanique

Dans sa pratique, l'ingénieur mécanique sera confronté à de nombreux projets où l'interface humain-équipement ou humain-environnement doit être pris en compte. L'ingénieur voudra alors viser le maximum d'adaptabilité mutuelle tout en rencontrant les impératifs de conception de systèmes mécaniques de plus en plus complexes. L'ingénieur doit ainsi mettre en pratique des connaissances (voir figure 1) incluant :

1. la gestion des risques;

2. le processus de normalisation et d'homologation;

3. la législation et la réglementation;

4. la gestion de la santé et de la sécurité dans les entreprises;

5. l'identification des risques reliés aux chantiers, aux mines et aux lieux de travail non permanents;

6. l'identification des risques industriels tels
• les établissements industriels et l'aménagement des installations,
• les chaudières et les vaisseaux sous pression,
• les systèmes électriques,
• la protection-incendie,
• la manutention de matériel,

• les machines et les équipements,
• les nouvelles technologies.

7. l'évaluation et le contrôle des risques tels
• le bruit,
• les vibrations segmentaires et les vibrations globales du corps,
• l'incendie, les risques chimiques et biologiques,
• l'environnement industriel,
• la sécurité des systèmes électriques,
• l'ergonomie physique et biomécanique,
• l'ergonomie cognitive.

8. la conception des machines et des équipements industriels tels
• l'analyse des défaillances,
• la résistance des éléments structuraux et des composants mécaniques,
• la conception sécuritaire des systèmes de commande et des machines et équipements,
• la conception et l'évaluation des dispositifs de protection des machines et équipements,
• les équipements de protection individuelle et collective,
• l'entretien préventif des machines et des équipements,
• la méthodologie de conception pour la sécurité,
• la conception des lieux de travail.

Explicitation de la pratique

Un comité de travail réunissant des professeurs de l'ÉTS, l'UQAR, l'UQTR, l'Université de Sherbrooke, l'École Polytechnique de Montréal, des représentants de la direction action-jeunesse de la CSST et de l'IRSST a été formé. Le processus décrit à la figure 2 a permis la conception d'un cahier pédagogique.

Insérer la Figure 2 : Processus de création du cahier pédagogiqu

Une première liste de thématiques a été proposée, discutée avec les collègues des institutions et approuvée par tous les membres du comité. Chaque institution universitaire a choisi et pris la responsabilité de certaines thématiques. Ensuite, les institutions universitaires ont élaboré un document exploratoire énonçant les objectifs pédagogiques spécifiques pour chacun des thèmes. Un objectif pédagogique se définit comme un objectif décrit de façon telle qu'il peut être repris directement par un collègue professeur non expert de la SST.

De plus, chaque institution universitaire a élaboré un document proposant une liste des cours potentiels pour l'introduction des objectifs pédagogiques identifiés ainsi qu'une médiagraphie. Nous visons des outils pédagogiques conviviaux, s'intégrant aux outils d'enseignement actuels, minimisant le remodelage des cours.

Finalement, les membres ont identifié la médiagraphie existante qu'ils sont prêts à partager, ainsi que les nouveaux objets pédagogiques qu'ils se sont engagés à développer. Les nouveaux outils didactiques seront des notes de cours, des transparents, des études de cas, des exercices, des exemples, des enquêtes d'accidents, etc.

Six mois ont été nécessaires pour compléter le processus de création du cahier pédagogique décrit ici. Le lancement du site Web collaboratif est prévu pour la fin de l'année 2006.

Résultats de la pratique mise en place

Ce cahier permettra d'introduire dans la formation des ingénieurs mécaniques des connaissances pour intégrer la SST par les normes et la législation en vigueur, mais également par une meilleure compréhension des besoins des utilisateurs et de l'utilisation des produits, machines et systèmes conçus. La SST devrait ainsi devenir un des objectifs de conception qui seront intégrés aux aspects techniques toujours aussi importants (De la Garza et Fadier, 2005; Schleyer et al., 2005).

Discussion des résultats

Nous ne prétendons pas que ce cahier sera exhaustif. Nous croyons qu'il évoluera par la rétroaction des utilisateurs non experts en SST, par le développement de nouvelles technologies tant pédagogiques qu'industrielles et par l'esprit créatif des experts de SST qui y consacreront des ressources dans l'avenir.

Conclusion et perspectives

Pour répondre aux objectifs du milieu du travail et de la formation, un comité regroupant des professeurs et des chercheurs de plusieurs institutions et organismes a été mis en place. Ce comité est en voie de créer un cahier pédagogique permettant à tous les professeurs de génie mécanique du Québec d'accéder rapidement à une banque d'objets didactiques pour intégrer des connaissances de SST avec un minimum d'efforts.

Nous visons une prise en charge de la prévention en formation universitaire, en fournissant aux ingénieurs mécaniques de demain les outils nécessaires pour être des acteurs de premier plan dans la prévention des risques professionnels et industriels.

Références

AISS (2003). Protocole de Québec pour l'intégration de compétences en santé et en sécurité au travail (SST) dans l'enseignement et la formation professionnels et techniques. CSST, DC 800-205, Canada.

Code de déontologie des ingénieurs (c.I-9, r.3) – Loi sur les ingénieurs (LRQ, c.I-9) Codes des professions (LRQ, c.C-26, a.87), Québec, Canada.

Coutarel, F. (2005) Développer les marges de manœuvre et évaluer nos interventions pour faire face aux TMS : quelles conditions à une prévention durable?. 40 ième congrès de la Société de Langue Française. Ergonomie et développement durable. Saint-Denis de la Réunion 21 au 23 septembre, ANACT

De la Garzia, C. et Fadier, E. (2005). Towards proactive safety in design : a comparison of safety integration approaches in two design processes. Cogn Tech Work, 7, 51-62.

Loi sur la santé et la sécurité du travail. LRQ, chapitre S-2.1, Québec, Canada.

OECD (2004). Report of the OECD Workshop on Sharing Experience in the Training of Engineers in Risk Management, France.

Schleyer, G., Duan, R.F., Williamson, J. et Stacey, N. (2005). Risk education in engineering. The development of a new syllabus. The University of Liverpool. Health and safety laboratory. Angleterre.18 pages.

Schleyer, G., Duan, R.F., Williamson, J. et Stacey, N. (2005). Assessing the awareness of risk concepts by new engineering students. Safety of Industrial Automated Systems (SIAS), 26-28 septembre 2005, Chicago.

AIPU-001-9218350

M'hammed Mellouki
Chercheur Université Laval, Québec
Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
mellouki@fse.ulaval.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Constructivisme et pédagogie : un leurre et les intérêts qu'il sert

Les ténors de la pédagogie de projet veulent faire croire au public que celle-ci représente ce qu'il y a de mieux pour les enseignants et les élèves. Rien de moins sûr. C'est le temps d'attirer l'attention sur l'une des dimensions occultées de cette approche. Le but de cette communication est de montrer, en se basant les résultats de travaux de recherches empiriques sur l'enseignement et sur l'analyse sociopolitique de l'évolution du capitalisme (Boltanski et Chiapello, 1999), que le constructivisme et la pédagogie de la découverte font partie d'un dessein beaucoup moins noble que celui annoncé par leurs partisans.

Selon Michel Foucault, il se dessine, depuis le XIXe siècle, un mouvement de pensée qui se figera en dogme chez nos contemporains de tous horizons. Il n'existerait plus, selon cette croyance, de connaissances vérifiées et valides, et tout l'héritage scientifique et culturel de l'humanité peut être remis en question par le premier venu. Par conséquent, si on fait table rase de l'expérience et du savoir humains, il ne reste pour solution à l'élève et à l'adulte que de construire leurs propres connaissances. Les partisans du capitalisme, dans l'état de crise que celui-ci a traversée dans les dernières décennies, se sont généreusement servis de ce dogme en l'accouplant à un nouveau venu : le projet.

C'est que, dans la nouvelle vision de la société que donne à voir le néocapitalisme, le citoyen est un être de projet (Boltanski et Chiapello, 1999). Sa valeur est déterminée par sa capacité à inventer des projets, à mener de front plusieurs projets, à s'insérer dans un projet lorsqu'un autre se termine et, surtout, à ne jamais oublier que tout projet a une fin. Ce qu'il obtient, il le puise dans l'univers des possibles, grâce à sa sagacité, à son potentiel d'entrer en contact et à collaborer avec les autres. Se définissant de la sorte, le citoyen a le sentiment d'être seul maître de sa destinée.

Quelles étranges ressemblances entre ce langage et celui avec lequel se présente la pédagogie de projet ! Ce n'est certes pas une simple coïncidence. Certains pédagogues y veillent, des pédagogues pour qui l'apprentissage n'est qu'une affaire de découverte : l'enseignant trahit sa mission s'il ne conçoit pas son enseignement autour de projets, s'il ne présente pas de situations complexes d'apprentissage, s'il ne laisse pas les élèves construire leur propre savoir, s'il ne met pas davantage l'accent sur la manière d'apprendre que sur l'acquisition des connaissances. En revanche, il peut se féliciter si, dans sa pratique, il tend, à travers les projets, à favoriser l'autonomie des apprenants, à laisser s'épanouir la capacité d'initiative des enfants, à permettre aux jeunes de travailler en petites équipes.

Considérons les «élèves», les «apprenants», les «enfants» et les «jeunes» comme des êtres inachevés, des individus en projet, et habillons-les en «travailleurs de demain», et nous voilà au cœur de l'idéologie du nouveau capitalisme. Martelés heure après heure, des mois et des années durant par un tel langage, les écoliers d'aujourd'hui finiront par enfouir au tréfonds de leur identité de travailleurs de demain les conditions de production et de reproduction du nouvel esprit du capitalisme, les fondements psychologiques et sociologiques de son immortalité.

Après avoir forgé son identité d'être prétendument autonome, maître de son destin, capable d'inventer ses connaissances, renouveler ses savoir-faire et mettre sur pieds des projets professionnels, l'individu passé entre les mains de la pédagogie de projet ne manquera pas de se «cogner le nez », tôt ou tard, contre les contraintes sociales, professionnelles ou politiques. On lui dira que les techniques dont il se sert dans son travail ont été mises au point et expérimentées par d'autres avant lui, que l'écriture obéit à des normes, que le monde tel qu'il le comprend et voit importe peu à côté des exigences de production mondialement définies. On connaît quelques-uns des corollaires de cette copulation entre le Capital et certaines pédagogies érigées en normes pour tous : de jeunes générations en train de gober le poison qu'ils tenteront d'évacuer toute leur vie durant – certains s'en accommoderont –, des travailleurs soi-disant libres, mais aux prises avec des projets qui arrivent si vite à terme annonçant des lendemains qui ne chantent pas, des pays entiers qui souffrent la guerre, la famine et la maladie, et des jeunes déçus et sans espoir. Qui pourrait anticiper ce que feront demain des jeunes et des adultes dupés par des penseurs, des enseignants, des gouvernants, ou, dans certains cas, tout simplement victimes de l'ignorance, du silence et de la passivité de leurs parents?

Références

Boltanski, L., Chiapello, E. (1999). Le nouvel esprit du capitalisme. Paris : Gallimard.

Baker, S., Gersten, R. et Lee, D.S. (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. In The Elementary School Journal, vol. 103, no 1.

Gersten, R. et Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities : A meta-analysis. In The Elementary School Journal, vol. 101, no 3.

Herman, R., Aladjem, D., McMahon, P., Masem, E., Mulligan, I., Malley, A., Quinones, S., Reeve, A., et Woodruff, D. (1999). An Educator's Guide to Schoolwide Reform. Washington, DC : American Institutes for Research.

National Research Council (2002). Scientific research in education. Committee on Scientific Principles for Education Research. Richard J. Shavelson and Lisa Towne, Editors, National Research Council.

Swanson, H.L et Hoskyn, M. (1998). Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities : A Meta-Analysis of Treatment Outcomes. In Review of Educational Research, vol. 68, no 3, pp. 277-321.

Swanson, H.L. (2001). A Meta-Analysis of Single-Subject-Design. Intervention Research for Students with LD E. In Journal of Learning Disabilities, vol. 33, March-April, pp. 114-136.

AIPU-001-4020591

Tony Toufi
Chargé d'enseignement
Université Laval
Faculté des sciences de l'administration
Département de management
Tony.Toufic@mng.ulaval.ca
Sawsen Lakhal
Consultante en évaluation
Université Laval
Faculté des sciences de l'administration
Direction,
Sawsen.Lakhal@fsa.ulaval.ca
Stéphane Dorais
Coordonnateur au parc APTI aux enseignants
Université Laval
Faculté des sciences de l'administration
Services technologiques
Stephane.Dorais@fsa.ulaval.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Utilisation d'une simulation informatique dans le cadre d'un cours en gestion des ressources humaines

On préconise de plus en plus l'utilisation des tâches réelles dans l'apprentissage et dans l'évaluation lors des cours (Wiggins, 1989a, 1989b, 1991, 1998). La faculté des sciences de l'administration, étant accréditée AACSB , encourage les enseignants à utiliser des méthodes pédagogiques où l'étudiant est mis au centre de ses apprentissages et à utiliser des méthodes d'évaluation authentiques, pour motiver l'étudiant à mieux apprendre. Aussi, nous voulons que les étudiants soient capables de faire les liens entre les différents cours et d'intégrer leurs apprentissages au fur et à mesure qu'ils avancent dans leurs programmes d'études.

Or, l'utilisation de vraies tâches, ou des tâches dites authentiques, engendre des problèmes pratiques et de mesure (Swanson, Norman et Linn, 1995). D'abord, les étudiants doivent être évalués plusieurs fois en situation réelle. Dans le contexte d'un cours, on n'a pas assez de temps et de moyens pour le faire. Ensuite, ces évaluations authentiques souffrent d'un manque de standardisation, car des tâches différentes sont présentées à des étudiants différents. Enfin, il n'y a pas nécessairement un nombre raisonnable d'observations disponibles par étudiant pour que celui-ci soit évalué d'une manière valide et fidèle. Afin de remédier à ces problèmes, nous avons choisi d'utiliser la simulation informatique dans le cadre du cours MNG-15891 « Gestion des ressources humaines ».

Nous avons pensé utiliser la simulation pour plusieurs raisons, entre autres, pour :

- rendre l'étudiant encore plus actif dans ses apprentissages (Chamberland et Provost, 1995);

- présenter à l'étudiant une situation non structurée semblable à ce qu'il rencontrera dans la vie organisationnelle;

- permettre à l'étudiant de prendre des décisions dans une situation d'incertitude où il ne contrôle pas toute l'information;

- permettre à l'étudiant de faire le lien entre les différents cours de fondement et le cours de gestion des ressources humaines pour lui montrer à agir comme dans la réalité. En effet, il se présente très rarement un problème lié à une seule fonction de l'entreprise, les problèmes étant souvent multidimensionnels. L'étudiant, dans la simulation, doit voir les liens entre le marketing, la comptabilité, la production, la finance, etc. et il doit aussi mesurer l'impact de ses décisions sur les autres départements de l'entreprise;

- permettre à l'étudiant d'intégrer les apprentissages de plusieurs cours de fondement et briser les silos entre les matières;

- confronter et développer son leadership au moyens de discussions et de décisions à prendre collectivement.

Dans le cadre de la simulation, les étudiants doivent travailler en équipe de cinq (avec des compétences distinctes en management, comptabilité, marketing, gestion des opérations, etc.) et ils doivent prendre des décisions sur la gestion des ressources humaines d'une PME d'une soixantaine d'employés. À chaque semaine ils doivent prendre une série de décisions touchant les diverses activités de la GRH (dotation, formation, gestion du rendement, rémunération et gestion des carrières). Une première série de décisions formatives est prise durant les trois premières semaines afin de permettre aux étudiants de s'approprier les détails techniques du simulateur et la logistique du transfert des décisions. Par la suite, et durant sept, semaines les équipes devront prendre des décisions concernant dix trimestres.

Les équipes sont en concurrence les unes contre les autres et elles doivent se partager les ressources du secteur (ressources humaines disponibles, ventes, etc.). La performance de chaque équipe est calculée en fonction du retour financier, de la productivité, du moral des employés, de la gestion de la diversité et de l'atteinte des objectifs de gestion des ressources humaines.

Pour chaque bloc de décisions prises, les équipes transmettent, en plus de leurs fichiers de décisions, un journal de bord aux deux trimestres dans lequel ils doivent énoncer les décisions prises, les justifier et faire le lien entre celles-ci et le savoir-connaître acquis durant la semaine. Ces journaux de bords sont évalués en fonction de la profondeur de l'analyse effectuée et de la capacité à extraire les informations requises de leur simulateur.

Des équipes sont amenées à partager, avec le reste de la classe, les décisions prises et la justification de celles-ci. À la fin de la session, les équipes doivent remettre un rapport écrit sur les apprentissages effectués et le lien qui existe entre la fonction GRH et la performance de l'entreprise, à partir des résultats obtenus, des journaux de bords complétés et des décisions prises.

À la session d'automne 2006, le cours de MNG15891 était offert à neuf sections : la simulation a été utilisée dans deux sections afin de finaliser l'expérience pilote. Dans les deux sections de cours utilisant la simulation, plusieurs méthodes d'évaluation ont été mises en place, soit le journal de bord, le rapport, la participation aux forums de discussion et deux examens théoriques. Dans les autres sections, les enseignants ont utilisé l'étude de cas. Cette

étude de cas porte seulement sur le cours de gestion des ressources humaines, alors que la simulation permet de voir le lien entre la gestion des ressources humaines et les autres fonctions de l'entreprise et permet de développer le processus de prise de décisions en lien avec la gestion des ressources humaines.

Afin de vérifier ceci, nous avons élaboré trois questions que nous avons incluses dans l'examen final de toutes les sections. Ces questions visent à mesurer jusqu'à quel point l'étudiant est capable d'intégrer les apprentissages de ce cours (et des autres cours) et d'être en mesure de démontrer sa maîtrise des concepts acquis au-delà de l'aspect purement théorique.

Afin de mesurer l'impact de la simulation sur les apprentissages des étudiants, nous avons procédé à une analyse de la variance pour voir s'il y a une différence entre les moyennes (des scores aux trois questions de l'examen final) des groupes ayant été exposés à la simulation et ceux qui ne l'ont pas été. Les résultats de cette analyse seront exposés lors de la communication.

La simulation est à un stade d'expérimentation dans deux sections de cours à la session d'automne 2006. Son usage sera généralisée à toutes les sections du cours de gestion des ressources humaines dès la session d'hiver 2007. Cette simulation s'inscrit bien dans une approche-programme où l'on veut intégrer les apprentissages au fur et à mesure que les étudiants les construisent.

Références

BusSim@Human Resources. A Human Resource Management Simulation. http://www.bussim-ed.com/prod05.htm

Chamberland, G, Provost, G. (1995). Jeu, simulation et jeu de rôle. Presses de l'université du Québec.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, les éditions Guérin et Aska. 1500 pages.

Swanson, D.B., Norman, G.R. et Linn, R. (1995). Performance based assessment: lessons from the health professions. Educational Researcher, 24(5), 5-11, 35.

Wiggins, G. (1989a). A true test: toward more authentic and equitable assessment. Phi Delta Kappan, 20, 703-713.

Wiggins, G. (1989b). Teaching to the (authentic) test. Educational Leadership, 46, 41-47.

Wiggins, G. (1991). A response de Cizek. Phi Delta Kappan, 72, 700-703.

Wiggins, G. (1998). Letter to editor. Educational Researcher, 27(6), 20-22.

AIPU-001-0135187

Ruth Philion
Coordonnatrice
Secteur scolaire et apprentissage du service d'accès
Université d'Ottawa, Ontario
Service d'appui au succès scolaire
rphilion@uottawa.ca
Michelle Bourassa
Professeure
Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
bourassa@uottawa.ca
Jacques Chevalier
Chancellor's professor
Université de Carleton
Département de sociologie et d'anthropologie
jacques_chevalier@carleton.ca

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Des apprenants du savoir aux savoirs apprenants : quels concepts, quelles pratiques et quels outils inscrire dans ce changement paradigmatique en contexte d'enseignement supérieur?

Des apprenants du savoir aux savoirs apprenants: quels concepts, quelles pratiques et quels outils inscrire dans ce changement paradigmatique en contexte d'enseignement supérieur?

Parce que la trame de la Modernité est tissée à même le changement à l'échelle planétaire, il appert que l'avenir n'appartient plus aux apprenants d'un savoir reçu et accrédité, mais à une humanité qui se sait apprenante. Les institutions supérieures doivent s'interroger sur leurs pratiques et redéfinir leur mission en tant qu'institutions non plus strictement orientées sur la transmission du savoir expert, mais bien sur la coconstruction de savoirs émergents et ce, à tous les cycles de formation. À cette fin, elles sont, plus que jamais, invitées à élaborer des pratiques d'enseignement et de recherche qui mettent à contribution des stratégies flexibles et plurielles favorisant la transaction entre les savoirs experts et les savoirs endogènes. C'est dans ce contexte que nous proposons une réflexion autour de concepts, de pratiques et d'outils de recherche qui visent la transformation des systèmes-pour-apprendre (associés aux schèmes conventionnels de l'apprentissage) en systèmes-apprenants fondés sur le savoir incarné dans des situations réelles. Ces concepts, ces pratiques et ces outils renvoient notamment au travail de réflexion autour de la recherche-action.

La recherche-action installe un espace où tous les acteurs se trouvent engagés dans une réflexion critique et dynamique sur une situation donnée. Elle fait appel à l'intelligence collective afin de générer de nouvelles compréhensions et des changements aux plans des théories comme des pratiques (Desgagné & Berdnarz, 2005, Lavoie, Marquis & Laurin, 1996). Ses outils de collecte sont généralement les entrevues, les entrevues en profondeur, les groupes focus et les groupes de discussion et son principal outil est l'analyse de contenu.

Lorsque les outils de collecte et d'analyse sont distincts, ils se vivent en deux temps et forcent ainsi la séparation de la collecte de données de son analyse. Parce que ces outils maintiennent le chercheur dans la posture d'expert analyste, ils contredisent la finalité même de la recherche-action, soit la coconstruction de sens. Différents outils issus du Système d'analyse sociale (SAS2) (Chevalier 2005) tentent de pallier cette contradiction en facilitant la coconstruction de sens avec les participants. Deux de ces outils, l'analyse de construits et l'analyse dynamique sont examinés dans le cadre de ce colloque. Ces derniers sont choisis parce que leurs exploitations récentes dans le supérieur, en tant qu'outils d'accompagnement des étudiants et de recherche-action collaborative, soulèvent un engouement au plan de leur potentiel, parce qu'ils mettent en liaison le théorique et le méthodologique et donnent ainsi à voir la complexité des dynamiques en action.

L'analyse de construits

Issue de la théorie des construits personnels de Kelly (1955), l'analyse de construits est une démarche de travail dirigé qui assure la mise en relation des représentations individuelles ou de groupe sur une problématique donnée. Cet outil travaille à faire émerger de manière inductive, dans les mots de la personne ou du groupe, l'ensemble des représentations ayant cours (collecte des données) et d'entreprendre, par le biais d'une réflexion guidée, une coconstruction d'hypothèses explicatives ou d'hypothèses d'action (analyse interprétative). Cet outil fournit, de plus, un cadre de référence permettant d'une part, d'illustrer le sens construit face à une situation donnée et d'autre part, d'agir comme un outil dynamique d'accompagnement du changement en rendant explicites les présupposés et les zones de blocage du système étudié.

L'analyse dynamique

L'analyse dynamique évalue, de manière dialogique, quels facteurs affectent une situation donnée, quelles relations ces facteurs entretiennent entre eux (situation actuelle) et enfin, dans une perspective de changement négocié, quelles relations pourraient exister entre ces facteurs (situation idéale). Par exemple, cette analyse illustre quels facteurs occupent la position stratégique (actuelle ou idéale) de constituer à la fois des causes et des conséquences, lesquels facteurs agissent strictement comme des causes et enfin, lesquels sont des conséquences.

Ces deux outils facilitent la discussion des personnes touchées par une situation donnée en situant les préoccupations et en favorisant le partage des opinions comme la négociation des points de vue sur la situation et le changement souhaité. Utilisés comme outils de collecte et d'analyse interprétative, ils participent à un effet de collaboration plurielle (Heron et Reason, 1997), dans le sens où ils mettent à contribution l'intelligence des participants et le dialogue, de sorte que la recherche ne se transige plus sur, mais avec et pour les partenaires de la recherche (Desgagné et Berdnarz). Ce dialogue et ce travail de négociation de sens, de réflexion critique et d'analyse assurent une meilleure compréhension du phénomène étudié en raison de leur dispositif qui donne à voir, d'un seul coup, sous forme de matrices à double entrée, de dendrogrammes et de graphes cartésiens, les rapports qu'entretiennent entre eux les éléments discutés aussi bien que l'effet des négociations en cours.

À titre d'exemple, ces deux outils ont été utilisés dans le cadre d'un projet de recherche visant à circonscrire les compétences que les mentors considèrent critiques dans l'exercice de leur accompagnement d'étudiants universitaires à risque d'échec. Au départ, une analyse de construits a permis de co-construire et d'analyser avec eux quelles compétences leur

paraissaient les plus critiques dans leur accompagnement. Dans un deuxième temps, une analyse dynamique des compétences a illustré de quelle manière ces compétences leur paraissaient interagir dans l'accompagnement métacognitif qu'ils offrent et à déterminer quels changements ils souhaitaient réaliser afin d'améliorer leurs habiletés à accompagner en ce sens. L'analyse et l'interprétation de ces résultats a servi à définir un modèle d'accompagnement métacognitif en milieu universitaire.

Formule proposée : Atelier de travail et de réflexion d'une journée

Nous proposons un atelier divisé en deux temps. En matinée, les participants qui exploitent l'un ou l'autre de ces deux outils sont invités à présenter l'état de leurs réflexions relatives à leur pratique ou à leur recherche respective. Il s'agit de discuter, à la fois l'ontologie du travail collaboratif (ce qui a prévalu à chaque étape et quelle planification continue s'est coconstruite) et des résultats de ce travail sur la gestion de changements en cours. Plusieurs contextes relatifs à la pédagogie universitaire seront en examen. Ainsi, nous proposons qu'intervenants et chercheurs confondus travaillent ensemble à poser un regard critique sur ces outils d'analyse collaborative (l'analyse de construits et l'analyse causale) et à en examiner l'impact dans le contexte de la pédagogie universitaire.

Faisant suite à l'ensemble des présentations de la matinée, il est proposé d'examiner, en après-midi, de quelle façon ces outils de recherche-action permettent aux participants de coconstruire leur représentation modélisée de la recherche-action collaborative. À ce point du colloque, les participants deviennent parties prenantes d'une démarche de coconstruction de sens en entrant en réflexion dialogique sur la question suivante : comment faire pour que la pédagogie universitaire sache mieux accompagner le changement paradigmatique d'une pédagogie de la transmission du savoir expert à une pédagogie de la transaction entre savoirs savants et savoirs endogènes ?

Références

Bourassa, M. et Chevalier, J. (2005a). Conceptual note on M&E and SAS. Document téléaccessible à l'URL : < http://sas-pm.com >

Bourassa, M. (2005b). SAS et l'éducation. Document téléaccessible à l'URL : < http://sas-pm.com >

Chevalier, J. (2005). Les Systèmes d'Analyse sociale. Consulté le 16 septembre 2005. Document téléaccessible à l'URL : < http://sas-pm.com >

Desgagné, S. et Berdnarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur» les praticiens. Revue de sciences de l'éducation, XXX1, no 2, p. 245.

Jankowicz, D. (2004). The easy guide to Repertory Grids. Chichester, England : Wiley and Sos ltd.

Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). La recherche-action. Théorie et pratique. Manuels d'autoformation. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Heron, J. & Reason, P. (1997). A Participatory inquiry pradigm. Qualitative Inquiry, 3, 274-294

Kelly, G.A. (1955). The Psychology of Personnal Constructs. New York, Norton

Lincoln, Y.S., & Guba, N.K. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). Handbook of Qualitative Research, (2nd ed). Thousand Oaks : Sage.

Philion, R. (2005). Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation Thèse de doctorat. Université d'Ottawa.

AIPU-001-1950905

Michelle Thériault
Professeure et directrice générale du CEFRES
UQAM, Montréal, Québec,
Département des sciences juridiques
theriault.michelle@uqam.ca
Dominique Béraud
Agente de recherche et de planification et coordonnatrice du CEFRES
UQAM
Bureau de l'enseignement et des programmes

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Tables rondes sur le rôle et la place des centres de pédagogie dans nos universités

Au printemps 2006, quelques membres du Comité directeur du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur (CEFRES) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ont rencontré les responsables des centres de pédagogie des universités du Québec et de l'Université d'Ottawa afin de recueillir des renseignements sur le fonctionnement, les activités et le financement de ces centres. L'objectif de cette démarche était de dresser le portrait, sous la forme d'un tableau comparatif, du rôle et de la place des centres de pédagogie dans nos universités. Ce tableau est en voie d'être dressé et servira de base de discussion aux quatre tables rondes qui se tiendront sur une journée complète.

Chacune de ces tables, d'une durée de 45 minutes, sera suivie par une plénière d'une trentaine de minutes. Durant ces plénières, nous préciserons l'impact et la valeur ajoutée des services dispensés par les centres de pédagogie au sein des universités ainsi que le mode de fonctionnement à privilégier.

Les thèmes choisis pour ces quatre tables rondes sont les suivants :

1) la formation des nouveaux enseignants (professeurs, chargés de cours, etc.);

2) le perfectionnement des enseignants (professeurs, chargés de cours, etc.);

3) l'accompagnement des enseignants (professeurs, chargés de cours, etc.) et le soutien des innovations pédagogiques;

4) le fonctionnement des centres de pédagogie universitaire.

Organisation de la journée

Les tables rondes seront planifiées comme suit :

9h-9h45 : table ronde 1

9h45-10h15 : plénière 1

10h30-11h15 : table ronde 2

11h15-11h45 : plénière 2

13h30-14h15 : table ronde 3

14h15-14h45 : plénière 3

15h-15h45; table ronde 4

15h45-16h15 : plénière 4

16h30-17h : bilan de la journée

Un bilan de la journée clôturera l'activité

Durée de chaque table ronde : 45 minutes

Durée de chaque plénière : 30 minutes

Les tables et les plénières seront animées notamment par des membres du CEFRES.

Références

Bertrand, D. (2004). Dans le cadre du rapport annuel 2002-2003 sur l'état et les besoins de l'éducation : renouveler le corps professoral à l'université, des défis importants à mieux cerner. Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003). Conseil supérieur de l'éducation, Études et recherches.

Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. Revue des sciences de l'éducation, Vol XXIX, no 2, p. 353 à 374.

Grandtner, A.M et Langevin, L. (2006). Perspectives pour la formation et le soutien pédagogiques des professeurs d'université - Guide d'implantation CEFRES-Réseau de l'Université du Québec.

Langevin, L., Ménard, L. et Nault, T. (2003). Comparaison des conceptions de professeurs d'expérience et d'aspirants enseignants : réflexion sur les besoins de formation en enseignement supérieur. Res Academica, 21(2), 219-242.

Saroyan, A. et Amundsen, C. (dir.) (2004). Rethinking teaching in higher education, From a course design workshop to a faculty development framework. Stylus Publishing, LLC.

AIPU-001-0102964

Joelle Fanghanel
Director
City University London
Angleterre
Educational Development Centre
j.fanghanel@city.ac.uk

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Leçons pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur tirées d'un cadre théorique socio-culturel

Cette présentation s'intéresse à la pratique pédagogique envisagée dans un cadre théorique socio-culturel qui tient à la fois compte du contexte, des structures, et des individus impliqués dans leur pratique. Dans une large mesure, cette approche s'inscrit à l'encontre de théories pédagogiques basées sur une approche épistémologique de la discipline enseignée (Donald, 2002; Donald, 2005; Neumann et al., 2002) (Donald, Rege- Colet) ou sur d'autres appréhensions de l'enseignement accentuant les différences structurelles (institutionnelles, par exemple) (Clark, 1987; Halsey, 1982). Elle examine également, de manière critique, des études basées sur une analyse des rapports d'individus à individus dans l'acte d'enseignement, et des processus psychologiques ayant trait à cet acte, ainsi conçu - en particulier donc, les études basées sur les croyances pédagogiques, et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Dunkin & Precians, 1992; Entwistle et al., 2000; Hativa et al., 2001; Kember & Kwan, 2002; Prosser & Trigwell, 1999).

L'emploi d'un cadre théorique socio-culturel permet une appréhension matérielle et globale de l'acte d'enseignement dans la pratique. Dans la présente étude, le cadre théorique choisi rallie divers aspects forts émanant de tendances théoriques voisines. La dimension historiciste et structurelle de la pratique est envisagée par le biais de la théorie des systèmes d'activité développée par Engeström (2001) et basée sur la notion d'activité telle que conçue par Leontev (1981). La théorie de « communautés de pratique » (Cdp) élaborée par Lave & Wenger (1991) permet l'examen des différentes subjectivités à l'œuvre dans la pratique d'enseignement, et permet aussi au chercheur d'étudier l'apprentissage, pour le novice, au sein d'un groupe d'experts. Ces deux approches laissant quelque peu de côté l'étude de l'individu dans ces structures et ces communautés de travail, un troisième flux théorique est emprunté à Giddens (1984) et à sa théorie de structuration qui permet d'envisager l'analyse du rapport des individus aux structures qui les encadrent.

Cette étude repose sur des données recueillies à l'aide d'entretiens semi-structurés au cours desquels les participants ont été invités à réfléchir de manière dialogique sur leur pratique enseignante, les cadres structurels, la nature des communautés enseignantes auxquelles ils appartenaient, et leur degré d'autonomie au sein de leur environnement de pratique. Au total 18 entretiens ont eu lieu dans 7 établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni, et englobant 15 disciplines différentes. Ces entretiens ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique et qualitative, découpant les données horizontalement pour identifier les thèmes

récurrents chez les sujets examinés, et verticalement pour permettre une interprétation cohérente au niveau de chaque individu participant.

Un cadre de pratique identifiant sept filtres contextuels qui viennent modérer la manière dont un individu enseigne et conçoit l'acte d'enseignement est extrait de cette étude. Il est présenté ici et proposé comme sujet de discussion. Un cadre stratégique pour la fonction de formation à l'enseignement dans le supérieur en est déduit. Cette étude propose un déploiement stratégique de la fonction de formation basée sur le degré d'autonomie dont un enseignant jouit au sein de sa pratique enseignante. Un modèle triangulaire est proposé qui permet de répondre aux contraintes structurelles souvent laissées de côté par la fonction formation.

Références

Clark, B. R. (1987) The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds, Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Donald, J. G. (2002) Learning to think: disciplinary perspectives, San Fransisco: Jossey-Bass.

Donald, J. G. (2005) The Commons: Disciplinary and Interdisciplinary Encounters.

Dunkin, M. J. & Precians, R. P. (1992) Award-winning university teachers' concepts of teaching. Higher Education, 24 483 - 502].

Engeström, Y. (2001) Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of Education and Work, 14 (1), [133 - 156].

Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D. & Orr, S. (2000) Conceptions and beliefs about 'good teaching': an integration of contrasting research areas. Higher Education Research and Development, 19 (1), [5 - 26].

Giddens, A. (1984) The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration, Cambridge: Polity Press.

Halsey, A. H. (1982) The Decline of Donnish Dominion? Oxford Review of Education, 8 (3), [215 - 229].

Hativa, N., Barak, R. & Simhi, E. (2001) Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. Journal of Higher Education, 72 699 - 729].

Kember, D. & Kwan, K.-P. (2002) Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. in HATIVA, N. & GOODYEAR, P. (Eds.) Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers [219 - 239].

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

Leontev, A. N. (1981) Problems of the development of the mind, Moscow: Progress Publishers.

Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. (2002) Teaching and Learning in their Disicplinary Contexts: a conceptual analysis. Studies in Higher Education, 27 (4), [405 - 417]

Prosser, M. & Trigwell, K. (1999) Understanding Learning and Teaching, Buckingham: SRHE & OUP.

AIPU-001-2375501

Gilles Leclerc
Coordonnateur de formation pratique
Université de Montréal
Faculté de pharmacie
gilles.leclerc@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Projet ECO : évaluer les compétences par observation directe

I. Contexte de recherche

Pour répondre à une transformation majeure d'un programme de premier cycle en pharmacie, un nouveau modèle d'évaluation des compétences (Modèle ECO) a été élaboré. Ce modèle permettra dans le cadre de la formation pratique (laboratoire, stage et activité d'intégration), de dresser, pour un étudiant, le profil complet des compétences professionnelles et transversales.

A. Modèle ECO

Le Modèle ECO combine les éléments suivants :

- l'échantillonnage : observations répétées d'interventions et d'actes professionnels au quotidien. Un carnet composé de fiches d'observation directe (FOD) a été conçu pour documenter les observations;

- l'évaluation globale des compétences : état complet des compétences (spécifiques et transversales) de l'étudiant à la mi-stage et à la fin d'un stage. Réalisée au moyen de la Fiche d'évaluation globale des compétences, l'évaluation permet de sanctionner la réussite du stage mais également d'établir un profil complet des compétences de l'étudiant tout au long de son programme.

B. Étude

Le Projet ECO vise à valider le Modèle ECO en menant une étude qui se déroulera sur deux phases.

i) Phase 1 : Projet-pilote (2006-2007)

Avant l'implantation du nouveau programme de Pharm.D. prévue pour septembre 2007, l'équipe souhaite procéder, au cours de l'année universitaire 2006-2007, à une analyse comparative des perceptions des étudiants et des cliniciens associés, sur le modèle actuel d'évaluation en stage et le modèle ECO (nouvelle approche proposée). Par le biais de tables de discussion (focus groups) et d'une grille d'appréciation, des données qualitatives et quantitatives seront recueilles sur la validité, la fiabilité et la commodité de ces modèles d'évaluation. Le projet pilote permettra ainsi de clarifier les outils d'évaluation, les procédures d'utilisation et le questionnaire d'appréciation en prévision de la phase 2 du projet.

ii)Phase 2 : Phase d'implantation du Modèle ECO (2007-2011)

La Phase 2 se déroulera sur les quatre années d'implantation du Modèle ECO coïncidant avec le démarrage du programme de Pharm.D. Au terme de chacun des stages des étudiants de la première cohorte de ce programme, cliniciens associés et étudiants seront appelés à compléter le questionnaire d'appréciation afin d'émettre leur perception et leur appréciation du Modèle ECO. Ainsi, les résultats de près de 1 400 stages seront alors cumulés (sept stages/étudiant) et une analyse quantitative des données suivra afin de présenter une interprétation objective de la commodité, de la validité et de la fiabilité du Modèle ECO, la nouvelle approche proposée.

II. Objectifs du projet-pilote

Le Projet-Pilote comporte quatre volets :

- lors du processus d'évaluation sommative en stage, cerner la perception des cliniciens associés sur la validité, la fiabilité et la commodité du modèle actuel d'évaluation en stage et du Modèle ECO, la nouvelle approche proposée;

- lors des processus d'autoévaluation en stage, cerner la perception des étudiants sur la validité, la fiabilité et la commodité du modèle actuel d'évaluation en stage et du Modèle ECO, la nouvelle approche proposée;

- établir la cohérence et l'applicabilité du Modèle ECO en contexte clinique avant son implantation;

- établir la validité, la fiabilité et la commodité de la grille d'appréciation en vue de la phase 2 de l'étude.

III. Méthodologie

A. Formation

Tous les participants (étudiants et cliniciens associés) doivent se présenter à une séance de formation standardisée. Celle-ci sera d'une durée maximale de deux heures et aura pour buts de :

- revoir le déroulement du projet;

- présenter les outils d'évaluations (Modèle ECO);

- présenter la grille d'appréciation;

- répondre aux questions des participants.

B. Utilisation des outils d'évaluation

i) Le clinicien associé

En acceptant de participer à l'étude, il devra, durant les semaines 4, 5, 6 et 7 du stage d'un étudiant ayant consenti à l'étude, appliquer simultanément une seconde démarche d'évaluation, soit le Modèle ECO.

ii) L'étudiant

En acceptant de participer à l'étude, il devra, à la fin du stage, procéder à une seconde auto-évaluation en utilisant, cette fois, la Fiche d'évaluation globale des compétences, constituante du Modèle ECO.

C. Collecte de données

Dans le cadre du projet-pilote, la collecte de données s'effectuera par deux méthodes distinctes : les tables de discussions (focus groups) et les grilles d'appréciation.

i) Tables de discussion (focus group)

Lors des tables de discussion, une équipe indépendante (un animateur et un observateur) explorera avec les participants leurs perceptions des dimensions de validité, de fiabilité, et de commodité des outils d'évaluation en échangeant sur :

- la pertinence et la cohérence des énoncés avec la pratique quotidienne ainsi que de leur compréhension;

- les notions d'équité, d'objectivité et de justice en évaluation;

- la capacité de discrimination de l'instrument;

- les procédures d'utilisation et du temps requis pour les appliquer;

- la satisfaction et la constance des résultats obtenus.

Nous prévoyons conduire les tables de discussion dans les deux semaines suivant la fin de chacune des périodes de stages. Une table de discussion aura une durée approximative d'une heure et demie et comptera toujours un minimum de quatre participants, tout en n'excédant jamais huit participants. Toutes les discussion seront enregistrées sur cassettes audio, puis transcrites sous forme de compte rendu intégral.

ii) Grilles d'appréciation

Tous les participants, étudiants et cliniciens associés, devront compléter, au terme du stage, leur grille d'appréciation respective.

IV. Conclusion

Les résultats, leur analyse ainsi que les correctifs ou transformations nécessaires au modèle ECO avant son implantation seront discutés.

Références

Duming SJ, Cation LJ, Markert RJ, Pangaro LN. Assessing the reliability and validity of the mini-clinical evaluation exercise for internal medicine residency training., Acad Med. 2002 Sep;77(9):900-4.

Hemmer PA, Grau T, Pangaro LN. Assessing the effectiveness of combining evaluation methods for the early identification of students with inadequate knowledge during a clerkship. Med Teach. 2001 Oct;23(6):580-584.

Battistone MJ, Milne C, Sande MA, Pangaro LN, Hemmer PA, Shomaker TS. The feasibility and acceptability of implementing formal evaluation sessions and using descriptive vocabulary to assess student performance on a clinical clerkship.Teach Learn Med. 2002 Winter;14(1):5-10.

Ogburn T, Espey E. The R-I-M-E method for evaluation of medical students on an obstetrics and gynecology clerkship. Am J Obstet Gynecol. 2003 Sep;189(3):666-9.

Schuwirth LW, Van der Vleuten CP. A plea for new psychometric models in educational assessment. Med Educ. 2006 Apr;40(4):296-300.

Norcini JJ, Blank LL, Duffy FD, Fortna GS. The mini-CEX: a method for assessing clinical skills. Ann Intern Med. 2003 Mar 18;138(6):476-81.

Kogan JR, Bellini LM, Shea JA. Implementation of the mini-CEX to evaluate medical students' clinical skills. Acad Med. 2002 Nov;77(11):1156-7.

Norcini JJ, Blank LL, Arnold GK, Kimball HR. The mini-CEX (clinical evaluation exercise): a preliminary investigation. Ann Intern Med. 1995 Nov 15;123(10):795-9.

AIPU-001-7883335

Kouider Ben-Naoum
Conseiller pédagogique en mathématiques
Université catholique de Louvain
Belgique
Ingenierie mathématique
Faculté des sciences appliquées
bennaoum@inma.ucl.ac.be
Vincent Wertz
Professeur
Université catholique de Louvain
Belgique
Ingénierie mathématique
Faculté des sciences
wertz@inma.ucl.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Les mercredis des mathématiques, un lien vers l'enseignement secondaire

1 Contexte

En septembre 2000, la Faculté des Sciences appliquées (FSA) de l'Université catholique de Louvain (UCL-Belgique) a inauguré un environnement de formation centré à la fois sur l'apprentissage par problèmes et par projets pour les étudiants du premier cycle du programme de cinq années d'études menant au diplôme d'ingénieur universitaire.

Ces étudiants sont admis à la suite d'un examen de mathématiques pour lequel ils se préparent pendant les deux dernières années d'études secondaires. Il est clair que, comme toute réforme, celle de septembre 2000 a suscité un certain nombre d'interrogations de la part des élèves qui se préparent à cette formation, de même que chez leurs parents et de leurs enseignants. Certains ne possédaient pas d'informations claires et précises sur notre enseignement et ses nouvelles modalités.

Il était donc nécessaire d'organiser des activités pour mieux les informer et pour les convaincre de l'utilité des méthodes pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de la réforme.

Parmi un certain nombre d'activités organisées par l'université pour les élèves de l'enseignement secondaire, la journée « portes ouvertes » a pour rôle, entre autres, de présenter les différentes Facultés et leurs programmes d'études. Nous avons profité de cet événement annuel dans notre Faculté pour proposer à nos visiteurs une séance d'apprentissage par problèmes en mathématique (APP), telle qu'elle est pratiquée avec nos étudiants de premier cycle, afin de les sensibiliser aux méthodes de pédagogie active.

Devant un engouement certain pour cette activité, nous avons décidé, depuis trois ans, de proposer d'organiser ce type de séances dans les établissements d'enseignement secondaire qui le souhaitent.

2 Objectifs de l'activité

Il s'agit d'offrir à des élèves des deux dernières années de l'enseignement secondaire une activité de type « apprentissage par problème en mathématique », à la manière de ce qui sera fait dans les premières années du baccalauréat ingénieur civil à l'UCL, mais sur la base des connaissances mathématiques du secondaire.

Les objectifs que nous nous sommes fixés sont les suivants :

• donner aux élèves l'occasion de « goûter aux mathématiques » telles qu'elles sont enseignées dans les premières années du baccalauréat ingénieur civil;

• permettre aux élèves de prendre conscience des exigences de l'enseignement supérieur et leur montrer ce qui est attendu d'eux;

• répondre à un certain nombre de questions que les enseignants et les élèves se posent en lien avec les réformes des programmes, comme par exemple,

- quelles sont les compétences à mettre en œuvre pour réussir?

- quelles sont les pratiques d'apprentissage : cours ex-cathedra, apprentissage par problème et par projet, travaux de groupes, etc.?

- quelles sont les pratiques d'évaluation : examens oraux, écrits, QCM?

• Inaugurer une collaboration nouvelle et constructive avec les enseignants pour le bien des élèves. Cette idée de « rapprocher » l'enseignement secondaire et l'université a été souvent évoquée mais rarement concrétisée. Nous pensons que nous avons là une bonne occasion de le faire.

3 Dispositif

L'activité consiste à soumettre aux élèves (12 à 30 répartis en groupes de 6) un problème qui a pour principal but, en travaillant à sa résolution, d'acquérir des connaissances, des compétences, des attitudes et des comportements visés comme objectifs par les auteurs du problème. Les points importants de ce processus sont les suivants :

• identifier et mobiliser des savoirs existants;

• identifier les connaissances nouvelles à acquérir;

• acquérir des connaissances nouvelles par l'étude individuelle;

• vérifier en groupe la compréhension en confortant les points de vue et la compréhension de chacun;

• appliquer l'ensemble des connaissances (anciennes et nouvelles) à la résolution du problème posé;

• généraliser les connaissances à des situations similaires;

L'accent est également mis sur l'apprentissage actif en groupe. Le problème est tel, que peu d'étudiants seraient capables de le résoudre seuls. L'apport du groupe pour est essentiel pour générer suffisamment d'idées et de points de vue différents et pour forcer à l'élaboration d'une formalisation rigoureuse de certaines intuitions.

Trois séances d'une heure et demie sont prévues pendant trois mercredis successifs. Ces séances se déroulent de la manière suivante :

a) 1re séance - Démarrage du problème

• Lecture attentive de l'énoncé pour en faire ressortir les points importants

• Identification des concepts, des idées, des données du problème

• Clarification des termes utilisés avec précision

• Relevé des données pertinentes du problème

• Explication détaillée de ce qui est réellement attendu

b) 2e séance - Bilan intermédiaire

• Confrontation des points de vue et de la compréhension de chacun

• Assurance de l'acquisition par chacun des notions visées par le problème

• Poursuite du traitement du problème.

c) 3e séance - Clôture et discussion sur l'ensemble du dispositif

• Bilan individuel au sujet de la réalisation des objectifs d'apprentissage

• Bilan collectif à propos de la réalisation de la mission par le groupe

• Séance de questions-réponses, avec les élèves, sur l'intérêt du dispositif

A l'issue de ces trois séances, nous demandons aux élèves de rédiger, en groupe, un rapport sur le problème. Nous corrigeons leurs travaux et les remettons aux élèves avec nos commentaires sur plusieurs aspects tels que la résolution mais surtout la qualité de la rédaction mathématique.

Ces problèmes sont encadrés par des tuteurs venant de la FSA (essentiellement, les auteurs de l'article), selon le principe d'un tuteur encadrant plusieurs groupes (tuteur volant) comme c'est le cas dans le dispositif des premières années du baccalauréat ingénieur civil Les enseignants des écoles secondaires ont, bien sûr, été consultés au préalable pour savoir où se situent les élèves dans leurs apprentissages. Pendant les séances, les enseignants sont invités à jouer le rôle d'«observateurs » mais, très rapidement, ils se prennent au jeu et jouent naturellement le rôle de tuteur supplémentaire. Nous atteignons ainsi un objectif supplémentaire : former les enseignants à ce rôle de tuteur qui encadre l'apprentissage sans fournir directement les réponses aux questions des élèves.

Rappelons que les objectifs de l'activité décrite ici étaient à la fois, d'exposer les élèves de l'enseignement secondaire à un dispositif d'apprentissage actif en groupe largement utilisé dans les premières années du baccalauréat ingénieur civil ainsi que d'améliorer la collaboration entre les écoles secondaires et notre faculté.

On peut déjà affirmer, en observant l'évaluation qui en a été faite, que cette expérience a dépassé largement nos espérances pour la raison suivante : une participation active de la part des directions, des professeurs et des élèves.

Références

Aguirre Edurne, Jacqmot Christine, Milgrom Elie, Raucent Benoit, Soucisse Alexandre, Vander Borght Cécile (2001), « Meeting the needs of our stakeholders: engineering a new engineering curriculum at UC Louvain », FI, Copenhagen, 12-14 Sept. 2001,SEFI ed(s), Société Européenne pour la formation des ingénieurs, pp. 1-5.

de Theux Marie-Noëlle, Jacqmot Christine, Wouters Pascale (2002), « Se former à son métier d'étudiant dans un contexte d'apprentissage actif en groupe », 19e colloque AIPU, Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur, Louvain-la-Neuve, 29-31mai.

Raucent Benoit, de Theux Marie-Noëlle, Jacqmot Christine, Milgrom Elie, Vander Borght Cécile, Wouters P. (2004) « Devenir ingénieur par apprentissage actif, compte rendu d'innovation », Didaskalia, n°24, pp. 81-101.

Raucent Benoit, Vanderborght Cécile (2006), « Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ? « , ed. de Boeck, Pédagogies en développement.

Smidts Denis, Braibant Jean-Marc, Wouters Pascale, de Theux Marie-Noëlle (2003), « Un outil audiovisuel pour former des tuteurs en pédagogie active ». Actes du 2ième Colloque ENSIETA et ENST Bretagne, Brest, Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : réflexions, projets et pratiques. Juin, Brest.

Wertz Vincent, Ben-Naoum Kouider (2003), « L'apprentissage par problèmes en mathématiques : Pourquoi ? », 2ème colloque ENSIETA et ENST Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Brest, France, pp. 73-77, 25-27 juin.

Wertz Vincent, Ben-Naoum Kouider, Delsarte Philippe (2005), "PBL in mathematics : what is a good problem ? ", In: Proc. Int. Conference on Problem Based Learning, Finland, June , CD-Rom.

Wertz Vincent (2005), « Enseigner les mathématiques… ou les apprendre ? « L'apprentissage des sciences en question(s), La pensée et les hommes, Vol. 58-59, pp. 13-28, éditions Espace de Libertés.

AIPU-001-5640516

Monique Dugal
Professeure
UQAM, Montréal
Québec
Faculté d'éducation
dugal.monique@uqam.ca
Suzanne Roy
Chargée de cours
UQAM
Faculté d'éducation
sroy@brebeuf.qc.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Comment les TIC influencent le changement de culture pédagogique : pistes de réflexion liées au parcours d'étudiants et de futurs professeurs du postsecondaire

CONTEXTE

Cette pratique a été réalisée dans le cadre du Programme Court en Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (PCPES) qui s'adresse à une clientèle diplômée de premier et de deuxième cycles universitaires, provenant de diverses disciplines, dont le but commun est d'enseigner au postsecondaire. La formation totale du programme court s'étend sur cinq cours de 45 heures. Notre recherche concerne l'un de ces cours, soit le FPE7650 : TIC dans l'enseignement aux moyens et grands groupes.

PROBLÈME DE DÉPART

Les étudiants du cours FPE7650 : TIC dans l'enseignement aux moyens et grands groupes se présentent en classe avec des a priori et des perceptions négatives face aux technologies. La majorité ne voient pas l'intérêt des TIC dans leur discipline, d'autres ont vécu de mauvaises expériences avec l'informatique et s'en méfient ou, au contraire, certains connaissent bien les logiciels mais n'entrevoient pas la spécificité pédagogique de leur utilisation.

Le cours FPE7650 : TIC dans l'enseignement aux moyens et grands groupes, qui s'est donné une trentaine de fois depuis la création du programme en 1998, a été l'objet de régulières mises à jour. L'arrimage entre la technique et la pratique pédagogique s'est ainsi avéré un élément essentiel du cours : la conception des médias d'enseignement a pris la place qui lui revient par rapport à la technique qui en assure le support matériel. Pour les étudiants, il importe que les technologies soient contextualisées dans des pratiques pédagogiques et que leurs acquis techniques contribuent à conceptualiser leur enseignement de manière plus éclairée.

OBJECTIFS

Voici les questions soulevées par ce virage technologique

(1) Comment la démarche de conception d'un média pédagogique modifie-t-elle la perception de la tâche d'enseignement?

(2) Quels sont, chez les étudiants devenus professeurs, les apprentissages réalisés dans le cours qui sont transférés dans leur pratique de l'enseignement?

Bref, nous avons voulu vérifier comment le cours FPE7650 : TIC dans l'enseignement aux moyens et grands groupes, change la perception de l'enseignement à court terme, à la fin du cours, et à moyen terme, dans la pratique.

Explicitation de la pratique (étapes de réalisation)

Dans le cadre du cours, les étudiants doivent produire deux réalisations multimédias : un PowerPoint et un site Web pédagogique. À la suite de ces réalisations, les étudiants doivent écrire un bilan réflexif sur leurs acquis tant au plan technique que pédagogique.

Nous avons recueilli les témoignages sur leur pratique de quelques jeunes professeurs diplômés du cours et du programme.

Impact

Il y a, chez les étudiants, un éveil face aux technologies comme telles et face à leur apport spécifique à l'enseignement. La perception négative s'efface complètement et fait place à une vision totalement nouvelle d'abord, et à une pratique renouvelée, ensuite.

Résultats

Compilation des résultats / graphiques

Nous présenterons sous forme graphique commentée le bilan les trois volets suivants : (1) les craintes du départ des étudiants inscrits au cours; (2) le résultat de l'impact du cours, à la fin de leur formations, sur leur perceptions de l'enseignement ; (3) enfin, un aperçu de la place que prend le média dans leur enseignement, après que ces étudiants soient devenus professeurs.

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Après enquête auprès de quelques jeunes professeurs diplômés du cours et du programme : quelle place occupe le média dans leur conception pédagogique? Le média joue-t-il toujours un rôle structurant leur enseignement, tel que perçu à la fin de leur formation; quelle orientation a-t-il pris dans leur pratique?

Références

Charlier, B. (2003). Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles : De Boeck. Perspective en Éducation et Formation.

Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2005). *Un référentiel de compétences technopédagogiques. Destiné au personnel enseignant du réseau collégial.* Collège de Rosemont, Collège Gérald-Godin, Regroupement des collèges PERFORMA. Québec.

Karsenti, T. et Larose, F. (2001). *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs.* Ste-Foy (Québec) : Les presses de l'Université du Québec.

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

Mcluhan, M. (1970). *Pour comprendre les média. Les prolongements technologiques de l'homme*. Traduit de l'anglais par Jean Paré. Montréal : Éditions HMH. coll. H.

Bateson, G. (1975). *Vers une écologie de l'esprit*. Tome 1. Paris : Éditions du Seuil.

Bateson, G. (1984). *La nature et la pensée*. Paris : Éditions du Seuil.

AIPU-001-9816443

Rhoda Weiss-Lambrou
Professeure titulaire
Directrice
Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)
Université de Montréal
Québec
rhoda.weiss-lambrou@umontreal.ca
Paul-Armand Bernatchez
Conseiller pédagogique
Université de Montréal
Centre d'études et de formation en enseignement (CEFES)
paul.armand.bernatchez@umontreal.ca

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Internationalisation de mon enseignement : pourquoi et comment?

Cet atelier vise d'abord une meilleure compréhension du concept d'internationalisation et une réflexion sur des moyens concrets d'intégrer une composante internationale ou interculturelle aux perspectives, au contenu et à la prestation d'un cours. La présentation des conférenciers portera davantage sur le sens à donner à l'internationalisation, en tenant compte de la clientèle étudiante (qui?), du contenu des cours (quoi?) et des stratégies pédagogiques (comment?).

Caractère innovant ou original du contenu

Pour faire profiter l'ensemble des étudiants de l'enrichissement culturel et de l'ouverture sur le monde que procure l'internationalisation, cet atelier propose une stratégie pédagogique innovante qui consiste à intégrer une composante internationale ou interculturelle dans les activités d'enseignement.

Organisation et déroulement

L'atelier se déroulera selon le plan suivant

- Qu'est-ce que l'internationalisation?

Définitions et éléments à considérer

- Pourquoi l'internationalisation?
- L'international à l'Université de Montréal
- Exemple d'internationalisation d'un programme d'études
- Stratégies et pratiques visant l'intégration de la dimension internationale ou interculturelle dans l'enseignement
- Exercices en petits groupes (entrecoupant la présentation)

- Rôle et compétences des professeurs
- Activité de suivi
- Impacts sur la pratique
- Les enseignants y puiseront des stratégies pédagogiques pour internationaliser leurs cours.
- Les conseillers pédagogiques y trouveront une activité de soutien à offrir aux enseignants selon les besoins.
- Les responsables académiques pourront y découvrir l'internationalisation sous son angle pédagogique.
- Ressources requises
- Matériel nécessaire à une présentation Power Point et accès à l'Internet.

AIPU-001-8608037

Philippe Dupuis
Professeur titulaire
Université de Montréal
Administration de l'éducation
philippe.dupuis@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Analyse d'une expérience de fin de scolarité d'un programme de formation universitaire de directions d'école

Problématique

Depuis le début des années 1990, de nombreuses autorités du milieu de l'éducation, autant des praticiens que des chercheurs, invitent les responsables universitaires à « recentrer » toute l'approche adoptée jusqu'à présent par la plupart des programmes d'administration de l'éducation. On passe de l'application à l'école des théories générales de l'organisation à la problématique d'un projet éducatif d'une école que l'on solutionne à la lumière des théories de l'organisation. (C.S.E. 1991-1992). Arthur Levine (2005), après avoir étudié les programmes américains de formation en administration de l'éducation, souligne avec force dans ses recommandations l'importance de toujours lier théorie et pratique, de se centrer sur l'école, lieu d'apprentissage. Au Québec de nombreuses voies vont dans le même sens (Grégoire 1998; Massé 2001; Brassard 2002, entre autres).

Tous les auteurs consultés insistent sur l'importance de la maîtrise des théories dans les programmes de formation de directions d'école. Tous insistent davantage sur l'indispensable opérationnalisation des théories : à quoi sert la théorie? comment l'utilise-t-on? C'est une question de donner aux directions un cadre de référence.

Dans le cas spécifique de l'administration scolaire à l'Université de Montréal, chacun des professeurs du programme est sensibilisé au besoin des étudiants de comprendre l'opérationnalisation du contenu de son cours dans la vie professionnelle. Des activités de fin de scolarité sont cependant prévues visant non seulement la synthèse des notions théoriques mais surtout leur incarnation dans la pratique professionnelle. La description de l'une de ces activités de synthèse expérimentée depuis cinq ans qui fait l'objet de la présentation.

Expérience

Une revue de près de 200 publications professionnelles et de recherche, décrivant les qualités, aptitudes, dispositions, compétences attendues des directions d'établissement scolaire, aussi bien que leur comportement dans l'exercice de leurs fonctions, ont produit une synthèse incluant sept champs de compétences. On pourrait résumer leurs idées dans un modèle articulé autour de sept pôles. Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur. Sa vision embrasse l'ensemble de ses actions. Son sens politique lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habileté de communicateur. Centrales dans toutes les

manifestations de ses compétences, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le cœur de sa fonction.

Le modèle proposé sert de canevas sur lequel chaque participant élabore soit l'image de son vécu d'administrateur, soit celui d'un administrateur observé pour les personnes qui ne sont pas en fonction administrative. Les faits et gestes retenus sont analysés à la lumière des différentes théories vues au programme de DESS. L'exercice devrait amener le directeur à établir son profil professionnel et à projeter son plan de développement de carrière. L'aspirant à la fonction pour sa part, devrait pouvoir évaluer son potentiel personnel en vue de postuler pour la fonction, à la suite de l'observation critériée d'un administrateur. Les deux devraient réaliser un vade-mecum professionnel.

Chaque participant doit produire, à la fin de l'exercice, un document de 15 pages présentant le produit de ses réflexions. Les directives pour la forme à respecter exigent autant d'esprit de synthèse que de capacités d'analyse. On doit d'abord décrire le milieu où se déroule l'observation et le plan du travail (une page). Chacun doit ensuite produire le corps du travail en analysant les observations retenues, dans le cadre du modèle proposé et à la lumière des théories de l'organisation (huit pages). Comme synthèse du cheminement on demande aux participants de présenter leur philosophie de gestion. (une page). Les directions doivent ensuite présenter leur priorité en vue d'établir leur crédibilité, dans l'éventualité d'une nouvelle affectation (une page). On demande aux personnes qui ne sont pas en fonction administrative comment ils comptent établir leur crédibilité lors d'une première affectation (une page). Une dernière partie amène chacun à considérer le choix d'un mentor (une demi-page).

Idéalement, on regroupe une quinzaine d'étudiants en septembre. Le groupe se rencontre aux trois semaines pour des séances de travail de trois heures, jusqu'en avril. Durant ces rencontres, chaque participant présente une partie de ses réflexions (une page) pour les tester avec le groupe : travail coopératif pour s'assurer de la richesse des liens établis entre l'observation et les théories étudiées.

En avril-mai, chaque étudiant remet son travail au professeur qui l'évalue et le commente, puis le retourne à l'étudiant. Celui-ci doit venir défendre son travail devant le professeur en tenant compte des remarques.

Résultats

La première observation, du professeur, porte sur la qualité des travaux produits par les étudiants : analyses des cas très bien structurées, Références pertinentes et variées aux théories issues de plusieurs disciplines constitutives du champs de l'administration de l'éducation, surtout en comparaison avec ceux produits au cours de formules moins directives utilisées antérieurement. Les participants presque unanimement soulignent l'occasion unique qui leur a été offerte de synthétiser, en un court document, l'ensemble des apprentissages de leur programme. De plus, les directions regardent cet exercice comme une première dans leur vie professionnelle qui leur servira dans leur cheminement de carrière. Les postulants à des fonctions de gestion considèrent l'exercice et sa production comme un moyen de se situer personnellement vis-à-vis les exigences d'un poste. Plusieurs ont souligné que l'ensemble du cheminement, et particulièrement le travail final, les a très bien préparés au moment de postuler pour un poste.

Quelques participants ont trouvé pénible, surtout au début de l'exercice, de devoir présenter un texte pour discussion. Il leur a fallu quelques rencontres pour réaliser le potentiel

immense du travail coopératif et pour percevoir les avantages de pouvoir perfectionner leur travail dans une situation sans conséquences négatives. On pourrait argumenter que beaucoup « d'aide » est donnée à l'étudiant, dont trois ou quatre pages du travail ont été l'objet de discussion. Il demeure qu'une dizaine d'autres pages donnent amplement d'espace à qui ne voudrait ou ne pourrait pas performer pour se fourvoyer et échouer.

Références

Barnabé, Clermont (2000). « La gestion de relève des ressources humaines en éducation, perspective postmoderniste ». Le Point en administration scolaire, printemps, vol. 2, no 3, p. 15-19.

Brassard, André (2002). « Quelles compétences pour l'avenir », Le Point en administration scolaire, vol. 4, no 3, p. 14-15.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle, Publication du Québec, Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis, Québec, Publications du Québec.

Dupuis, Philippe (20030 "La problématique de la formation continue des ressources humaines: le cas des directions d'école", pp. 291-318 in La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire sous la direction de Moisset Jean-Joseph, Plante Jean et Toussaint Pierre. Presse de l'Université du Québec.

Dupuis Philippe, Dion Jean-François (1982), La formation pratique en milieu universitaire, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Grégoire, Réginald (1992). La formation du personnel de direction de l'école. Réginald Grégoire Inc. Beauport, Québec.

Grégoire, Réginald (1998). La formation du personnel de direction de l'école aux Etats-Unis : points de repère d'une réforme. Réginald Grégoire Inc. Beauport, Québec.

Levine, Arthur, (2000) Educating School Leaders, The Educating Schools Project, WWW. Eds. Schools org.

Massé, Denis (2001). « La formation de cadres dans le contexte de culture organisationnelle en mouvance », Le point an administration scolaire, Hiver 2001, Montréal, p. 15-17.

AIPU-001-9704125

Claude Mailhot
Professeure titulaire
Université de Montréal,
Faculté de pharmacie
claude.mailhot@umontreal.ca
Monsieur Pierre Demenge
Université Joseph Fourier
Anglade Malan
Université Cocody
Raymond Bastide
Université. Paul-Sabatier
Dominique Durant
Université Paris V

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Développement et implantation d'un processus d'évaluation des programmes d'études en pharmacie

Introduction

L'évaluation devrait faire partie intégrante de tous les programmes de formation. Pour les programmes de santé, elle doit permettre de vérifier l'adéquation entre les besoins de la société et les objectifs de formation. Elle doit aussi permettre de s'assurer que les programmes d'études et les ressources utilisées rendent possible l'atteinte de ces objectifs.

Depuis les années 1970, l'évaluation des facultés de pharmacie est effectuée de façon systématique en Amérique du Nord; elle y est utilisée pour valider des diplômes universitaires de pharmacie et pour permettre la mobilité des pharmaciens.

À la réunion de Dakar de 2004, la Conférence Internationale des Doyens des Facultés de Pharmacie d'Expression Française (CIDPHARMEF) a mandaté un groupe de travail pour lui proposer une politique et une procédure d'évaluation des programmes d'études et des établissements qui tiendraient compte de ces expériences et des besoins pressentis. La démarche d'évaluation devait être adaptable aux caractéristiques d'une région ou d'un pays. La démarche retenue est actuellement utilisée pour les Facultés de médecine de la francophonie; elle pourrait certainement être adaptée à d'autres programmes.

Les buts de l'évaluation du programme des études pharmaceutiques

Selon la politique proposée, l'évaluation est un processus formatif : elle n'a aucun caractère de sanction, ou de comparaison, ni de souci d'uniformisation. Elle vise l'amélioration de la qualité de la formation par un processus dynamique qui mobilise l'ensemble des membres de la Faculté et par le développement d'une culture d'évaluation en son sein.

L'objet de l'évaluation

L'évaluation porte essentiellement sur l'adéquation entre les besoins de la société, les objectifs institutionnels, les objectifs du programme des études pharmaceutiques et les moyens mis en oeuvre pour les atteindre. Le contenu du programme, les méthodes d'apprentissage, l'évaluation des étudiants et des enseignements, la disponibilité des ressources doivent être évalués en fonction de ces objectifs. La démarche doit ainsi permettre de vérifier si, au terme de ses études, le pharmacien a atteint les objectifs du programme.

La démarche d'évaluation du programme des études pharmaceutiques

• Le recueil des données :

Les responsables de la Faculté doivent d'abord recueillir toutes les informations concernant la Faculté et ses programmes selon un canevas pré-déterminé qui permettra de procéder aux étapes subséquentes.

• L'auto-analyse institutionnelle :

L'auto-analyse institutionnelle constitue l'étape la plus importante de la démarche. En effet, elle oblige les membres de la Faculté à procéder à un examen critique portant sur les différentes composantes de la Faculté. L'auto-analyse doit comporter des jugements sur le programme et sur les éléments qui le composent

Parmi les sujets à examiner, outre les programmes d'études, il y a le personnel enseignant et non enseignant, la circulation de l'information dans la Faculté, les locaux et les installations pédagogiques, les sites de formation pratique, les relations avec la direction de l'Université et des hôpitaux et autres endroits d'apprentissage, la formation continue, la recherche et la formation de chercheurs, la coopération internationale, l'administration et l'organisation de la Faculté.

Il est important que les étudiants participent à l'auto-analyse en produisant leur propre rapport d'évaluation qui portera sur les aspects qui les touchent de plus près, comme le programme, les méthodes pédagogiques, l'évaluation, leur participation aux structures de la Faculté, la vie étudiante.

Environ deux mois avant la date convenue pour la visite, les membres de la Commission d'évaluation externe doivent recevoir les données de base, le rapport synthèse d'autoanalyse institutionnelle, le rapport des étudiants ainsi que tout autre document pertinent.

Des outils ont été développés afin de guider les responsables des facultés évaluées dans la préparation de leur rapport d'autoévaluation : 1) liste des données devant être colligées afin de procéder à l'autoévaluation; 2) guide de préparation du rapport d'auto-analyse.

La visite d'évaluation

Le but de la visite par la Commission d'évaluation externe est la validation de l'auto-analyse institutionnelle. La Commission d'évaluation externe se compose de quatre à cinq personnes de provenance diverse. Elle doit comprendre au moins un enseignant ayant une activité professionnelle ainsi qu'un enseignant en sciences de base : chacun collabore à la rédaction du rapport final.

La visite de la Commission dure quatre jours. Elle comporte des rencontres avec les membres de la direction de la Faculté, la Commission d'évaluation interne, les directeurs

d'unités administratives, les responsables pédagogiques, les membres du comité responsable du programme, des enseignants, des étudiants. La Commission visitera aussi des installations pédagogiques. La Commission rencontrera des responsables d'hôpitaux, des maîtres de stages et des représentants de l'ordre professionnel.

Au terme de la visite, la Commission fait un rapport verbal au Doyen de la Faculté de pharmacie, puis au Président/Recteur de l'Université. Ce rapport préliminaire présente les principales constatations, en termes de points forts et de points faibles, des programmes d'étude et du fonctionnement de la Faculté, ainsi que les principales recommandations et suggestions envisagées.

• Le rapport d'évaluation

Le président de la Commission d'évaluation externe transmet le rapport final au Président/Recteur et au Doyen de la Faculté de pharmacie qui ont formulé la demande d'évaluation, au plus tard trois mois après la visite.

Le suivi de l'évaluation

• Un plan d'action

Il est important que la Faculté prépare un plan d'action en réponse aux principaux éléments du rapport d'autoévaluation et du rapport d'évaluation externe. Le plan d'action devrait proposer les indicateurs qui pourront être utilisés pour le suivi ainsi qu'un échéancier de mise en application, comprenant les allocations budgétaires requises.

Conclusion

L'évolution des connaissances dans le domaine de la santé, les progrès technologiques, les changements socio-économiques à l'échelle mondiale, les attentes de la société, l'évolution du rôle du pharmacien dans les soins de santé et la prise de conscience de l'imputabilité des facultés de pharmacie interpellent constamment celles-ci quant à leurs programmes de formation et à l'ensemble de leurs activités.

La démarche d'évaluation mise en place doit amener les facultés de pharmacie à développer une attitude autocritique de leurs programmes et à se doter d'une politique d'évaluation périodique de leurs activités fondée sur les besoins de la société qu'elles desservent.

À ce jour, la Commission a procédé à deux visites préparatoires (à Cluj, en Roumanie et à Montpellier) et à une visite d'évaluation (à Dakar).

Références

Goldie, J. (2006). AMEE Education Guide no.29 : Evaluating educational programmes. Medical Teacher, 28,210-224.

Chelimsky, E. & Shadish, W.R. (1997) Evaluation for the 21st Century: a handbook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Worthen, B.L., Sanders, J.R. & Fitzpatrick, J.L. (1997) Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines, 2nd edn. New York: Longman

AIPU-001-3946834

Valerie Henry
Assistante à l'université
Université de Liège, Belgique
HEC École de Gestion
V.Henry@ulg.ac.be

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Expériences de narrations de recherche à l'université

La narration de recherche est un outil pédagogique mis au point à la fin des années 1980 par une équipe de l'IREM de Montpellier [6][7][8] et qui s'inspire de la méthode heuristique suivie par tout chercheur au cours d'un travail scientifique. Centré sur l'ensemble des démarches effectuées par l'apprenant lors du processus de résolution d'un problème, cet exercice requiert de l'élève qu'il relate les différentes étapes qui ont jalonné sa recherche : pistes envisagées, qu'elles aient été fructueuses ou non, documentation consultée, personnes contactées, erreurs ou découvertes, etc.

Un constat s'impose en effet : il existe un décalage important entre les stratégies de recherche développées par tout mathématicien dans la résolution d'un problème et la production écrite que l'on exige d'un étudiant. Celle-ci n'est qu'un pâle reflet des démarches qui ont permis la construction de la production finale. Dans une perspective de formation, n'est-il pas plus efficace et instructif pour l'enseignant d'intervenir en amont, sur les stratégies réellement mises en place par l'étudiant qu'en aval, sur le résultat forcément réducteur d'un processus de réflexion qui peut parfois être long?

Les narrations de recherche poursuivent plusieurs objectifs :

· proposer une activité mathématique véritable : le cours de mathématique devient, dans cette optique, « un lieu de recherches où le questionnement est central » (Antoine [1]).La phase heuristique de recherche est ici mise en valeur : l'étudiant est invité à faire part des questions posées, des doutes, des erreurs commises, et tout ceci sera jugé comme un réel travail accompli.

· manifester un intérêt pour la singularité de chaque élève : en lui permettant d'exprimer toutes ses démarches, l'enseignant montre qu'il s'intéresse aux conceptions et raisonnements propres à chacun des apprenants.

· provoquer une attitude réflexive : l'élève est invité à se poser des questions sur ses démarches et processus de résolution, à prendre conscience des réponses qu'il peut apporter ou qu'il lui faudra obtenir ailleurs (auprès de l'enseignant, d'un condisciple, d'un membre de sa famille ou d'un professionnel). Alors que, dans un devoir traditionnel, il sera tenté de produire un résultat dont il n'est pas forcément convaincu, il lui est demandé ici d'exprimer ses doutes et de les remettre en question.

Les narrations de recherche s'appuient sur le modèle constructiviste de l'apprentissage selon lequel « les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas, à proprement parler;

ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui, seul, apprend » [2]. Dans cette approche, les savoirs sont remis en question par les apprenants, des ruptures apparaissent, faisant émerger la nécessité de disposer de nouvelles ressources. Suivant les cas, soit les étudiants pourront s'approprier ces ressources par eux-mêmes, à travers leur recherche, soit l'exercice sera destiné à faire prendre conscience aux apprenants de la nécessité d'acquérir ces ressources manquantes pour traiter la situation proposée. Dans ce dernier cas, l'enseignant interviendra lors de l'institutionnalisation pour apporter ces outils.

La mise en place de cette activité nécessite la modification substantielle du contrat didactique, ces modifications se traduisant par les directives précises qui sont données à l'apprenant. Celles-ci vont à l'encontre de certaines composantes du contrat didactique habituel. Ainsi, ce ne sont pas les réponses finales qui priment mais les démarches entreprises, les interrogations soulevées. De même, le recours à la documentation, à des personnes extérieures au cadre scolaire, etc., sont encouragées. « Un nouveau contrat est passé avec l'enseignant : l'élève s'engage à raconter du mieux possible toutes les étapes de sa recherche, à décrire ses erreurs, comment lui sont venues de nouvelles idées ; en échange, l'enseignant s'engage à faire porter son évaluation sur ces points précis sans privilégier la solution » ([8], p.10).

Les modalités pratiques de réalisation de ce type d'exercice sont assez variées, chacune possédant ses propres spécificités, ses avantages et ses inconvénients.

· Une narration de recherche peut être réalisée pendant un cours ou à domicile. Dans le premier cas, le temps accordé sera évidemment limité et identique à tous les élèves, le recours à la documentation et à des ressources extérieures sera également très restreint. Par contre, cela permet à l'enseignant d'observer les modalités de fonctionnement des élèves. Dans le deuxième cas, les étudiants sont responsabilisés du temps qu'ils y consacreront, les ressources extérieures étant plus vastes. L'accent étant mis ici sur la démarche suivie par l'étudiant, celui-ci ne verra aucun intérêt à faire effectuer son travail par autrui ; par contre, le cas échéant, il est invité à mentionner qu'il aura fait appel à une tierce personne.

· Cet exercice peut être réalisé seul ou en groupes. Dans le deuxième cas, les instructions insisteront sur la description du fonctionnement du groupe : ce que chacun a apporté, les éventuels conflits, la façon dont le groupe a tenté de les résoudre, les divergences qui subsistent, etc.

Plus qu'un travail en groupe, un exercice réalisé individuellement sera très informateur, pour l'enseignant, de la situation de chaque élève par rapport à la matière, à ses propres connaissances, à un exercice inédit, etc.

· Deux types principaux de narrations de recherche existent : la résolution d'un problème inédit et la recherche documentaire sur un sujet peu connu des étudiants. Le premier type peut intervenir en début de chapitre pour situer les apprentissages visés par l'enseignant et faire apparaître comme indispensables les ressources dont traite le chapitre en question. Il peut également être envisagé comme élément intégrateur de plusieurs notions vues plus ou moins récemment au cours et afin de réactiver des connaissances dans des situations nouvelles.

Le deuxième type permet à l'étudiant de se familiariser avec la recherche documentaire, de porter un regard critique sur les diverses informations recueillies à travers différentes sources, de se construire des représentations des notions qui seront vues au cours. Il est ensuite amené à confronter ses représentations avec celles de l'enseignant et de ses condisciples lors de l'institutionnalisation.

Ceci n'est qu'un résumé très rapide des divers aspects des narrations de recherche. De nombreuses facettes n'ont pu être abordées dans ce texte, notamment les liens entre cette activité et l'interdisciplinarité, le choix important des sujets, l'évaluation, etc. Le lecteur désireux d'obtenir plus d'informations pourra consulter la brochure [3] ainsi que d'autres Références reprises dans la bibliographie.

Références

Antoine, J. (1999). Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques à l'école primaire : activité de recherche et contrat didactique. Thèse de doctorat, Presses Universitaires du Septentrion.

Astolfi, J.P., Darot, E., Ginsburger, Y. et Toussaint, J. (1998). Mots-clés de la didactique des sciences, repères, définitions, bibliographies. Bruxelles : De Boeck Editions.

Bair, J., Delagardelle, J-C. et Henry, V. (2006). Narrations de recherche, De la théorie à la pratique dans les enseignements secondaire et supérieur. Brochure de la commission pédagogique de la SBPMef.

Bonafe, F. (1993). Les narrations de recherche, un outil pour apprendre à démontrer. Repères-IREM, n° 12, pp. 5-12.

Bonafe, N., Chevalier, A., Combes, M.C., Deville, A., Dray, L., Robert, J.P. et Sauter, M. (2002). Les narrations de recherche de l'école primaire au lycée, co-édition de l'IREM de Montpellier et de l'APMEP, brochure APMEP, n° 152, Paris.

Chevalier, A. (1989). Narration de recherche en classe de quatrième : influence sur les stratégies et la motivation des élèves. Actes de la 41e rencontre CIAEM.

Chevalier, A. et Sauter, M. (1993). Narration de recherche. brochure de l'IREM de Montpellier.

Sauter, M. (1998). Narration de recherche : une nouvelle pratique pédagogique, Repères - Irem, n° 30, pp. 9-21.

AIPU-001-4685257

Jean-Paul Pinte
Maître assistant, doctorant
Université Catholique de Lille, France
FLSH-FLSE
jean-paul.pinte@orange.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

La maîtrise des habiletés informationnelles : un enjeu majeur pour notre enseignement supérieur

1. Les habiletés informationnelles au coeur de la culture informationnelle

1.1 La culture informationnelle : un concept émergent

Il est aujourd'hui urgent d'accorder au concept de culture informationnelle une place primordiale dans la société de l'information de plus en plus complexe dans laquelle nous sommes entrés depuis cinq à six années.

Les notions d'information et de communication sont elles-mêmes devenues complexes et englobent une pluralité de significations, et leur constante évolution implique une réflexion sur l'impact organisationnel de la société.

La disparition de plus en plus fréquente des intermédiaires imposés entre l'usager et l'information, le changement de statut de celui ou celle qui devient producteur tout autant que consommateur, la difficulté à maîtriser les sources d'information et les circuits d'information sur la toile nous invitent aussi à penser que, quel que soit demain, le domaine d'intervention de chacun d'entre nous, nous serons tous demain à notre tâche des travailleurs du savoir.

La notion de compétences informationnelles est quant à elle devenue, avec le développement des usages des technologies de l'information et de la communication, essentielle pour l'usager de l'information. Si l'utilisateur du document et de l'information devient de plus en plus indépendant face aux ressources disponibles et aux outils de recherche, de production et de diffusion, il s'agit aussi de lui donner les moyens de son autonomie et d'offrir les garants de pratiques informationnelles maîtrisées et pertinentes, que ce soit dans des contextes privés ou professionnels.

Dans un tel contexte, la notion de compétences informationnelles devient donc un besoin urgent pour qui veut comprendre comment s'articule la matière première « Information » dans son activité, comment l'intégrer de manière efficace dans son sens de l'efficacité de tous les jours pour gagner du terrain, une place, un marché, etc.

Jusqu'à ce jour, il faut admettre que le concept de culture informationnelle était souvent limité aux gens de la documentation, des bibliothèques, de l'information scientifique et technique ainsi qu'aux gens du « reengineering » dont la vocation première est de concevoir la structure d'information organisationnelle, juridique, comptable, commerciale nécessaire au pilotage de toute entreprise.

Aujourd'hui, il y a fort à parier que la société de l'information touche et touchera un public de plus en plus large nécessitant l'apparition d'une culture spécifique propre à l'information que l'on peut aujourd'hui reprendre sous le terme d'« information literacy ». Dans ce sens, les dernières attitudes des professionnels et des universitaires du monde de l'information et de la communication dans leurs pratiques et recherches démontrent une prise de conscience progressive.

La notion d'information littéracie interpelle ainsi tout autant la recherche scientifique que les professionnels de l'information face à leurs usagers, les cadres et dirigeants d'entreprises soucieux d'une gestion et d'une utilisation pertinentes de l'information, et les formateurs à la maîtrise de l'information dans les contextes académiques d'éducation. Ces derniers acteurs fortement liés à la problématique de la culture informationnelle ne peuvent plus aujourd'hui en faire l'économie puisque la formation à l'information est à l'origine de tous nos apprentissages, de la gestion de nos connaissances et de la création de tout nouveau savoir.

En réalité, un engagement sans restriction envers notre « société de l'information » est impossible sans un certain niveau de culture informationnelle. La réussite scolaire, l'enseignement postsecondaire, le milieu de travail et la vie quotidienne dépendent en grande partie de la culture informationnelle. Cette dépendance touche tous les contextes géographiques et démographiques. La culture informationnelle est véritablement une préoccupation mondiale.
Cette communication apporte des pistes de réflexion et des éléments pédagogiques dans le domaine de ce qu'il est désormais convenu d'appeler l'« infor-formationnelle » ou la formation à l'information pour les écoles, les centres de formation, les universités, et les bibliothèques.

1.2 Origines, composants, définitions et enjeux de la culture informationnelle

1.2.1 Origines

La théorie de l'information a fait l'objet de recherches approfondies ces dernières décennies et nous place aujourd'hui en face de nouveaux discours informationnels. Depuis Claude Elwood Shannon en 1945 avec sa théorie mathématique de la cryptographie introduisant une nouvelle entité mathématique, l'information, en passant par la théorie de Wiener qui propose une théorie générale de la commande et de la communication dans l'animal et la machine (voir son célèbre livre Cybernetics), de nouvelles zones d'échange (les trading zones de Galison) sont apparues entre les disciplines et c'est ne somme une nouvelle culture informationnelle[5] qui voit le jour aujourd'hui.

Ainsi, quelques années plus tard, dans son allocution présentée à la promotion 1999 de l'Université de Toronto, Anthony Comper, alors président de la Banque de Montréal, déclarait : *« Peu importe ce que vous apportez au milieu de travail du 21e siècle, peu importe l'importance de vos compétences techniques et de la portée de votre comportement, peu importe la profondeur de votre engagement envers l'excellence, il demeure que le facteur décisif de la réussite est la nécessité d'acquérir un niveau élevé de culture informationnelle. Dans l'industrie du savoir, nous avons besoin d'individus sachant absorber, analyser, intégrer, créer et transmettre l'information de façon efficace et connaissant la meilleure manière d'utiliser l'information afin de faire ressortir la véritable valeur de tout ce qu'ils entreprennent* ».

---

[5] Jérôme Segal : « *Naissance d'une culture informationnelle : traces graphiques* »,. Texte paru dans *Alliage*, 39, 1999, pp. 90-100 (http://www.tribunes.com/tribune/alliage/39/index.htm)

1. 2.2 Essais de définitions

En tant que concept, il est difficile de définir la culture informationnelle au rythme ou évolue notre interprétation de l'information dans un monde qui change constamment. Certains d'entre nous voient la culture informationnelle comme un alphabétisme global permettant de donner du sens au monde, alors que d'autres le voient comme un ensemble stratégique d'habiletés de communication en information et c'est dès le plus jeune âge qu'il appartient aux enseignants, aux documentalistes de décider avec ses élèves d'interpréter ce phénomène qui leur donnera une nouvelle légitimité.

La culture informationnelle dépasse aujourd'hui l'acquisition d'un ensemble spécifique de connaissances et de théories « de l'information », issues de l'intérêt relativement récent manifesté sur le sujet par la plupart des sciences, exactes ou humaines. On est également en dehors de toute pensée sur une culture informationnelle qui ferait de l'informatique ou son appropriation plus ou moins spontanée par les usagers à force de contact avec les ordinateurs un noyau central ou passage obligé pour développer des habiletés informationnelles. Il en est de même de la simple culture site « scientifique et technique », voire professionnel, qui pourrait être réductrice à une application de la veille informationnelle en éducation. Enfin, tout ce qui pourrait se limiter à intégrer le concept de culture informationnelle comme une cyberculture est également à écarter pour une meilleure application au niveau des enseignements. Tous ces éléments ont bien sûr leur place en amont, mais l'essentiel nous le verrons se trouve bien au-delà.

La Déclaration de Prague publiée à la réunion internationale d'experts en culture informationnelle en 2003 donnait la définition suivante de la culture informationnelle : « la connaissance de ses propres intérêts et besoins en information, et la capacité de déterminer, trouver, évaluer, organiser, ainsi que créer, utiliser et communiquer efficacement l'information pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes; il s'agit d'un préalable à la participation effective à la société de l'information et d'un aspect du droit fondamental à l'apprentissage continu ». (Voir aussi la déclaration de principe de l'ABRC sur la culture informationnelle[6])

A cette définition, il est aussi important d'associer au concept de culture informationnelle la notion d'apprentissage tout au long de la vie, car c'est dans ce cadre que se prolongeront les habiletés informationnelles acquises dés le plus jeune âge.

Ainsi, la culture informationnelle viserait donc à encourager tout acteur du savoir dans la curiosité au questionnement de points de vue pour devenir un usager de l'information averti plutôt qu'un simple consommateur de ressources.

La culture informationnelle peut par exemple être comprise comme un ensemble de quatre dimensions que sont :

- l'alphabétisme critique,
- l'alphabétisme traditionnel/fonctionnel,
- l'alphabétisme social
- l'alphabétisme technologique

---

[6] http://www.carl-abrc.ca/projects/information_literacy/IL_policy_statement-f.html

C'est précisément ce mélange et ce renforcement progressif de ces quatre dimensions qui enrichissent notre aptitude à comprendre l'information qui nous entoure et notre capacité à donner du sens au monde qui nous entoure.

De plus en plus, il faut que la culture informationnelle fasse son chemin dans le monde de l'éducation afin de produire des élèves compétents dans l'usage de l'information. Certains pays comme l'Australie et les États-Unis ont déjà pensé à un certificat de compétences informationnelles indispensable pour rentrer à l'université.

Pour ne pas commettre à nouveau la même erreur que pour les cours magistraux et certains apprentissages à l'école où les étudiants et élèves se réduisent à de simples réceptacles ingurgitant des informations pour soi-disant devenir compétents dans tel ou tel domaine, il apparait urgent de considérer la culture informationnelle et toutes ses habiletés qui l'entourent comme un produit avec ses techniques de construction des savoirs, ses architectes et intermédiaires (les enseignants et documentalistes : travailleurs du savoir), ses habiletés de questionnement, de recherche et de communication à travers tous les domaines importants de l'apprentissage pour former de meilleurs utilisateurs critiques dans l'usage de l'information.

1. 2.3 Ce que recouvre la culture informationnelle

On a cependant encore trop tendance aujourd'hui à limiter le concept de culture informationnelle à l'acquisition de connaissances et de théories motivées par l'engouement actuel autour du sujet, à la culture informatique presque automatisée des usagers sur leurs machines, à la culture purement professionnelle de l'information, à la cyberculture.

Véritable préoccupation mondiale, la réussite scolaire, l'enseignement postsecondaire, le milieu de travail et la vie quotidienne dépendent aujourd'hui en grande partie de cette culture informationnelle. Il s'agit donc d'accorder une importance aux mécanismes informationnels structurant tous les champs de notre activité humaine, de développer un travail autour de ces mécanismes donnant naissance à des habiletés informationnelles trop souvent oubliées dans une société trop rapidement passée au stade d'« information ».

Comme le soulignent aussi Shapiro et Hughes (1996)[7] : « … la culture informationnelle devrait… être conçue… comme un nouvel art libéral comprenant aussi bien l'utilisation des ordinateurs et l'accès à l'information qu'une réflexion critique sur la nature de l'information elle-même, son infrastructure technique, de même que son impact et son contexte social, culturel et même philosophique. Ces éléments sont considérés aussi essentiels à la structure mentale de l'individu instruit de l'ère moderne de l'information que le trivium de base des arts libéraux (grammaire, logique et rhétorique) était essentiel à une personne instruite de la société médiévale ».

Même si les enseignants font le constat pour leurs élèves d'un usage quasi systématique du réseau Internet dans le cadre de leur recherche pour un retour très pauvre ponctué le plus

---

[7] Shapiro, Jeremy J. and Shelley K. Hughes. « Information Literacy as a Liberal Art. » *Educom Review*. Vol 31 No. 2 March/April 1996.
http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html

souvent d'un manque de repères critiques sur la démarche utilisée, la diversité des sources consultées et des résultats obtenus, il apparaît que la majeure partie des enseignants ne sont pas plus adeptes que leurs étudiants en ce qui concerne les habiletés informationnelles à l'exception faite de l'analyse et de la sélection de ressources qu'ils sembleraient mieux maîtriser.

La « googlelisation de l'information » que je qualifie de recherche limitée à un seul robot considéré comme l'unique chemin d'accès à la connaissance rend ainsi complètement invisible toute autre source d'information que pourraient être les ressources papier, la consultation d'ouvrages en bibliothèques, les banques de données, les portails spécifiques, les ressources en accès libre, etc. Alors pas question d'aborder en plus, me direz-vous le web invisible, car on ne sait même pas que cela existe et de toute façon Google trouve tout!

À cet effet, dans un sondage mené dans le cadre de ma thèse de Doctorat soutenue le 18 décembre 2006 sur le thème de la veille informationnelle en éducation, 1135 étudiants nouvellement arrivés à l'université à la rentrée 2005 ont été questionnés sur leurs pratiques de recherche. Il s'est avéré que 87 % d'entre eux avaient utilisé le moteur de la recherche Google comme unique moyen de recherche dans le cadre des travaux pratiques encadrés réalisés en classe de terminale. 57 % des lycéens avaient pourtant une carte d'adhérent dans une bibliothèque.

En procédant de la sorte, on passe donc obligatoirement à côté d'outils de recherche spécifiques et même s'il s'avérait qu'une ressource électronique soit intéressante, l'étudiant n'en connait bien souvent pas la manière de la citer dans son travail.

Aujourd'hui tout se passe comme si certains droits étaient réservés de former aux compétences informationnelles alors que pour avancer il conviendrait d'emporter un appel d'offres visant à construire une communauté scolaire compétente dans l'usage de l'information chez nos enseignants, documentalistes comme chez les parents aussi…

2. La place de la culture informationnelle

2.1 Un nouveau paradigme éducationnel pour l'information

Dans l'éducation au XXI ° siècle, le premier constat que l'on puisse faire aujourd'hui est que notre société doit faire face à un nouveau paradigme éducationnel caractérisé par :

2. 1.1 Une culture de l'immédiateté

Par rapport à la culture dite classique, la culture informationnelle s'inscrit dans l'acquisition de connaissances en accéléré issue d'une navigation dans l'action parfois incontrôlée de ressources le plus souvent en ligne. Dans cet espace, l'apprenant doit apprendre dés le plus jeune âge à ne plus simplement faire confiance dans les outils automatiques de sélection de l'information tel que Google, mais plus à s'interroger sans cesse sur ses mécanismes d'acquisition de l'information au sein de ces outils (s'informer, informer, structurer, synthétiser)

2.1.2 Une familiarisation à la médiation et à l'espace

Notre éducation, nos habitudes, nos usages, notre activité nous ont accommodés à une certaine vision, une certaine perception et répartition de l'information dans un espace le plus souvent réduit. Il convient aujourd'hui de revoir autrement

l'organisation de la saisie, de la structuration et de la représentation de nos espaces de recherche. Habitué jusqu'à ce jour à des méthodes empiriques de recherche menées en cours, l'apprenant demeure aujourd'hui le seul expert de sa recherche face à un seul outil qu'il privilégie le plus souvent comme le meilleur et se doit par là même d'acquérir la dimension de veilleur professionnel en intégrant une autre dimension géographique à sa recherche.

2.2 Pourquoi s'intéresser à la culture informationnelle?

2. 2.1 De l'urgence de s'intéresser à la culture informationnelle

La culture informationnelle a toujours été essentielle à toute activité efficace de recherche pour un apprentissage actif de plus en plus axé sur les problèmes et la pensée critique. Aujourd'hui, les technologies éducatives et la transmission de données en ligne offrent de plus larges possibilités d'accéder à l'information en ligne. Dans un contexte de surinformation, la veille devient alors un outil indispensable de recherche pour se tenir à jour et les diplômés doivent être en mesure de participer à la société de l'information et à l'économie du savoir. Les organismes professionnels et les employeurs exigent en effet de plus en plus que les diplômés aient une culture informationnelle. Beaucoup d'étudiants et de chercheurs n'ont malheureusement pas la capacité d'utiliser pleinement et efficacement les ressources numériques savantes et pertinentes contenues sur le Web ou banques de données pour lesquelles leur établissement détient une licence.

2. 2.2 Les bibliothèques retrouvent une place dans le paysage informationnel

Avec l'avènement du Web, les bibliothèques ont été écartées des démarches de recherche informationnelle ces dernières années. La mise en place de la culture informationnelle chez certaines d'entre elles ainsi qu'une orientation vers le concept de bibliothèque numérique permet d'envisager à ces dernières de reprendre une place et un rôle dans le processus de culture informationnelle.

Dans ce cadre, les bibliothèques de recherche achètent aujourd'hui des ressources informationnelles pour appuyer la recherche et l'enseignement dans leur établissement tout en offrant une infrastructure technique, des portails Internet sur mesure et de nouveaux services aux utilisateurs.

Les bibliothécaires doivent aujourd'hui aider les enseignants comme les étudiants à mieux chercher l'information dont ils ont besoin afin d'acquérir les habiletés informationnelles nécessaires pour être des acteurs de leurs savoirs, pour faire leurs travaux et pour progresser dans leur domaine d'études ou leur profession.

Il est aussi question de prévenir les chercheurs des nouveautés dans les ressources et les services informationnels dans leurs disciplines. (Mise en place d'une veille automatisée)
Cette aide est facilitée de plus en plus par la rédaction de guides et de didacticiels en ligne participant activement à l'élaboration des scénarii de cours en ligne pour les enseignants.

Il est à prévoir que les bibliothécaires intégreront bientôt la culture informationnelle dans des programmes d'études conduisant à un grade. Il est enfin question pour

elles de s'associer à leur environnement informatique, d'enseignement et d'apprentissage, de services aux étudiants pour asseoir et favoriser le développement de la culture informationnelle à tous ces publics.

2. 2.3 Des initiatives intéressantes dans le monde

Certaines bibliothèques universitaires dans le monde n'ont pas attendu pour mettre en place des moyens pour former leurs usagers : visites guidées des bibliothèques, initiation au catalogue, formation à l'utilisation des bases de données, démarche de recherche, évaluation de l'information et son utilisation prennent une place de plus en plus prépondérante. Ces efforts entrepris au cours des années 90, se sont systématisés avec l'officialisation des normes de compétences informationnelles élaborées par différents organismes tels l'*Association of College and Research Libraries* (ACRL) ou le *Council of Australian University Librarians* (CAUL) ont adhéré de très nombreuses institutions d'enseignement supérieur dans le monde.

Tout en visant les mêmes objectifs, la formation à la culture informationnelle, qu'elle soit formelle ou informelle, revêt maintenant de multiples aspects, adopte différentes approches : intervention ponctuelle ou sessions de formation à l'intérieur de cours, tutoriels, formation en ligne, cours indépendants dispensés par les bibliothèques, ateliers de formation pratique, intégration à des programmes dont l'approche est centrée sur la résolution de problèmes (PBL : «*problem-based learning*»), etc.

Le survol de différentes expériences dans des universités américaines et australiennes par trois bibliothécaires[8] québécoises permettent de dégager les grandes tendances qui se dessinent actuellement dans le domaine de la formation à la culture informationnelle, de dresser un portrait plus spécifique de fiches d'expériences qui apparaissaient les plus intéressantes et les plus prometteuses et de constater quelles étaient les conditions « gagnantes » à mettre en place pour bien réussir cette formation. (Voir la webographie non exhaustive proposée en annexe) :

3. exemple de mise en application d'HABILETÉS informationnelles dans le supérieur

3.1 La prise en compte par l'enseignant de nouveaux espaces pour apprendre

La pratique de la veille informationnelle est une tâche qui se réalise le plus souvent à distance, une fois le cours terminé, à la maison et dans un délai fixé par l'enseignant dans le cadre de l'enseignement. On peut ainsi de plus en plus parler de situation en « blended learning », méthode mixte associant le présentiel et le distancie.

Je n'évoquerai pas dans les exemples suivants les simples grilles d'analyse de sites Web demandées rapidement par les enseignants dans la plupart des cas en terme d'évaluation, ce qui réduit largement la formation à la collecte de l'information ainsi que la formation au

[8] Édith Healy, bibliothécaire, École de technologie supérieure, Madeleine Hébert-Erban, bibliothécaire, Bibliothèque centrale, UQAM, Lucie Verreault, directrice, Bibliothèque des sc. de l'éducation, UQAM

choix d'outils pertinents, au traitement de l'information et à leur interprétation pour prise de décision dans le cadre d'un travail à restituer.

Les travaux demandés aux étudiants dans le cadre du développement de la culture informationnelle (certains parlent même d'alphabétisation au numérique) nécessitent avant tout la prise de conscience suivante sur l'acte d'apprendre aujourd'hui. C'est-à-dire une activité cognitive, informationnelle, interrelationnelle, sociale, psychologique et contextuelle. L'apprendre mobilise donc mémoire et motivation, information et relation, rôle et culture, connaissance et statut. Apprendre est une activité d'interaction en contexte dans un temps et un lieu défini socialement.

Tout ceci s'appuie donc sur une méthodologie spécifique propre à chaque discipline avec des aides de plusieurs types (tutorat, mentors, travaux pratiques, groupe de référence). La difficulté essentielle est bien de définir ces spécificités et de mobiliser les équipes enseignantes dans ce travail.

Centrées sur une formation documentaire approfondie, ces aides s'appuient aussi sur les Bibliothèques Universitaires et les services documentaires. Les actions sont souvent reliées à la discipline et visent à faire découvrir aux étudiants les viviers documentaires et leurs différentes sources d'exploitation. On peut malheureusement constater aujourd'hui le peu de transfert de ces pratiques dans un enseignement universitaire.

3.2 Agir et s'orienter dans un nouveau monde

L'école est aujourd'hui concurrencée par les médias et le numérique. La société est désormais

riche en informations, sollicitations et stimulations de tout genre et dans cette nouvelle ère où l'enseignant n'a plus le monopole du savoir ni de la parole autorisée à destination des élèves, il convient de réinventer de nouveaux modèles pour les *digital natives* (Enfants stimulés, intéressés, sollicités à travers la télévision, Internet ou le jeu vidéo) et recevant une éducation informelle, orthogonale, parfois même opposée à celle que délivrent les enseignants.

Sans la promesse d'emploi, concurrencée par des stimulations sans fin, des savoirs informels variés en évolution rapide et des valeurs contradictoires avec le travail solitaire et patient, l'école doit aujourd'hui s'adapter. Cet impératif est d'autant plus grand qu'elle doit préparer nos étudiants et même nos enfants dès le plus jeune âge à agir et à s'orienter dans un nouveau monde.

3. 3 Quitte le monde du « par cœur » pour aller vers celui du « parcours »

L'Éducation nationale tarde à tirer parti des technologies éducatives qui fournissent pourtant les moyens de véritables révolutions[9] :

- Des outils de création et de production de niveau « professionnel » mis à disposition de tous;
- L'accès à des savoirs nombreux, structurés, actualisés émanant du monde entier;

[9] Voir rapport de Mr Rocard, « République 2.0, vers une société de la connaissance ouverte http://www.desirsdavenir.org/commun/pdf/RapportRocard.pdf

- Des modalités de communication, de travail collaboratif, de publication de résultats et, de manière générale, de nouvelles formes de relations avec des acteurs variés;
- Et enfin, des logiciels permettant de nouer de nouvelles formes de confrontation au savoir, pertinentes et élaborées.

Ces technologies permettent ainsi d'imaginer un élève actif et engagé dans une construction ,personnelle de son savoir, relié avec d'autres acteurs (autres apprenants, adultes divers), recevant une information variée dans ses formes (texte, image, son et vidéo) et dans sa nature (documents, modélisations, logiciels élaborés…)

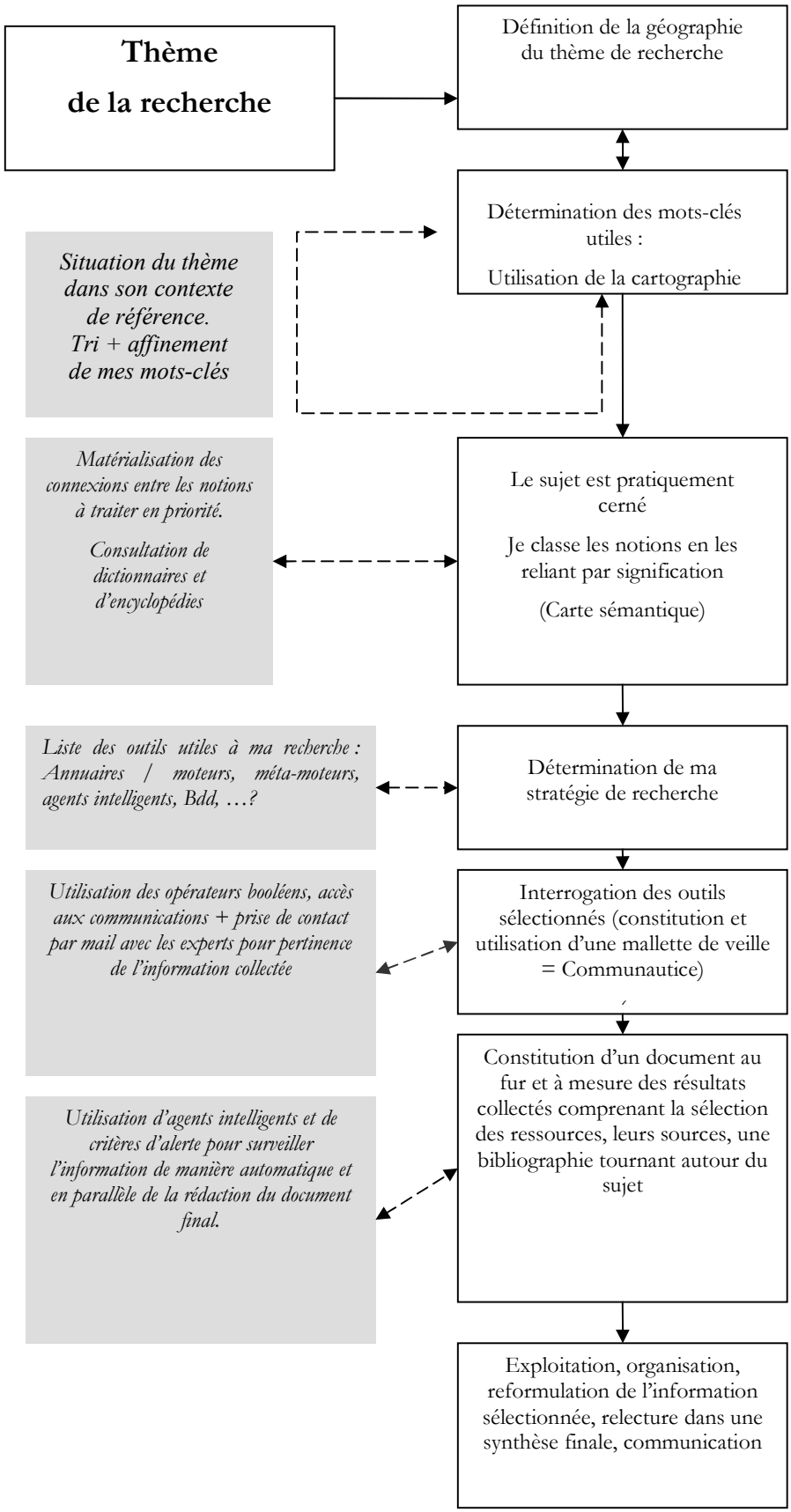
Elles permettraient à des jeunes en échec scolaire, à des surdoués ou encore à des adultes non qualifiés d'accéder à des savoirs complexes : travailler les mathématiques en réalisant les exercices dont on a le plus besoin, explorer les phénomènes physiques en jouant avec des modélisations, apprendre les langues dans des laboratoires de langues, écrire pour être lu.

Elles étendent presque à l'infini l'accès aux ressources de la connaissance et modifient les compétences nécessaires : le « par coeur » est moins utile que la capacité à chercher et exploiter l'information nécessaire pour résoudre un problème, ou encore la capacité de créer, de s'exprimer...

Elles peuvent même faire évoluer les modalités de relation dans l'école, le travail collaboratif, l'échange d'hypothèses et d'expériences pouvant compléter le tout compétitif.

Le rôle de l'enseignant aussi peut évoluer : détenteur du savoir et distributeur des notes et sanctions, il peut progressivement devenir le guide dans le champ du savoir et l'adulte qui aide à problématiser, surmonter les obstacles ou construire son apprentissage.

3. 4 Exemple de parcours informationnel avec des étudiants de Master



4. Quelques réalisations et applications de la culture informationnelle

Plus de 150 blogues ont été réalisés sur le schéma ci-dessus dans mes évaluations de cours de culture informationnelle avec des filières de Master.

Les évaluations portent surtout sur la qualité de la démarche adoptée en vue d'obtenir l'information pertinente sur un sujet donné. La liste non exhaustive reprise sous l'URL suivante vous permettra d'apprécier ces différentes démarches que l'on peut aujourd'hui reprendre sous le vocable de l'"infor-formationnelle " ou la façon de former des étudiants à la maîtrise de l'information.

http://veillepedagogique.blog.lemonde.fr/2007/01/21/les-outils-de-linfo-informationnel/

La veille informationnelle se définit aujourd'hui en éducation comme une technique de recherche, de traitement et de distribution de l'information pertinente visant à créer de nouveaux savoirs pour une formation tout au long de la vie.

La transmission unique de savoirs paralyse aujourd'hui l'innovation. À cet effet, pour favoriser le dispositif de veille informationnelle auprès des étudiants, nous ressentons le besoin urgent d'intégrer très tôt les enseignants dans le processus de veille informationnelle, afin qu'ils soient les plus à même de participer à l'élaboration du processus de veille pour éviter quelque part de perdre leur place dans la société de l'information.

La capacité à déceler, à consolider et à maîtriser de nouveaux savoirs dans la pratique de leur enseignement face à de nouveaux publics utilisant les TIC fait aujourd'hui des réseaux et des plateformes numériques des outils structurants des territoires de la connaissance.

Les compétences informationnelles évoquées dans ces travaux font malheureusement encore aujourd'hui défaut chez les étudiants comme chez les enseignants. On constate en effet que trouver l'information utile à l'aide d'automates ou d'outils de recherche reste encore un vœu pieux, et ce, pour trois raisons principales :

- Le non-respect d'une méthode de recherche.

Les acteurs de l'éducation considèrent certains moteurs et métamoteurs comme la solution unique à leur problématique de recherche sans respecter les étapes indispensables qu'impose la veille informationnelle.

La veille est souvent perçue sous l'unique angle de l'Internet et n'intègre que très peu la dimension des bibliothèques, des banques de données, des encyclopédies dans sa stratégie ni celle de la recherche d'experts par exemple dans le cas d'articles ou de communications faisant suite à des colloques ou symposiums.

- La non-maîtrise des outils de recherche et de veille

Très peu maîtrisent les capacités à utiliser tel ou tel outil pour telle ou telle recherche, tel ou tel mots-clés pour affiner leur recherche, tel ou tel critère d'alerte en veille.

Ainsi, le nombre de résultats obtenus peut soit décevoir au niveau de sa densité, soit surprendre par la quantité de ressources à gérer. La solution allant le plus souvent vers la facilité considérant que les automates répondent mal aux requêtes de l'utilisateur et ne rapportent que des documents et non des informations.

- La difficulté à sélectionner et à trier l'information en vue d'une diffusion sélective

Commun@utice[10] a apporté une première pierre à l'édifice de toutes ces imperfections en intégrant peu à peu depuis 2003 dans son processus analyse, méthode, et maîtrise des compétences informationnelles.

En proposant un module de formation à la veille informationnelle au début du cours et en collaborant autour des outils de Commun@utice, l'enseignant limite ainsi la capacité à se perdre dans la masse informationnelle tout en s'assurant que les étudiants s'organisent autour de l'information.

Annexe :

Exemples d'applications de la veille informationnelle dans le monde

En terme de normes de compétences informationnelles :

- Council of Australian University Librarians : Information literacy competency standards[11].

En terme d'exemples de politiques institutionnelles :

- Florida International University Libraries. *Information Literacy at Florida International University*[12]. (Adoptée le 10/11/1998).

- Université de Montréal. Politique de formation à l'utilisation de l'information[13]. (Adoptée le 15/1/2002).

Quelques documents généraux :

- ACRL best practices initiative characterisctics of programs of information literacy that illustrate best practices [14]

Kasowitz-Scheer, Abby et Michael Pasqualoni. *Information Literacy Instruction in Higher Education: Trends and Issues*[15] (Document ERIC).

Projets de formation à la culture informationnelle dans quelques universités à travers le monde

- CSU (California State University). *Information Competence* (Clearing House) http://library.csun.edu/susan.curzon/infocmp.html
- CSU (California State University). *System-Wide Resources* http://www.calstate.edu/LS/SystemwideResources.shtml
- James Madison University. *Go for the Gold* http://www.lib.jmu.edu/gold/default.aspx

---

[10] http://communautice.icl-lille.fr/V2/veille.php

[11] http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc

[12] http://www.fiu.edu/~library/ili/iliprop1.html

[13] http://www.secgen.umontreal.ca/pdf/reglem/francais/sec_30/ens30_9.pdf

[14] http://acrl.telusys.net/webcast/media-library/v0008/assessment/BPinitiative.html

[15] http://ericit.org/digests/EDO-IR-2002-01.shtml

Queensland University of Technology. *Information Literacy for Lifelong Learning* http://www.library.qut.edu.au/infoliteracy/

- University of Wollongong (Australia). *Information Literacy at the University of of Wollongong* http://www.library.uow.edu.au/about/planning/infolit/index.html

AIPU-001-0825024

Michèle Hébert
Professeure adjointe
Université d'Ottawa, Ontario,
Programme d'ergothérapie
michele.hebert@uottawa.ca
Jean-Pascal Beaudoin
Coordonnateur de la formation clinique
Université d'Ottawa
Programme d'ergothérapie
jean-pascal.beaudoin@uottawa.ca
Rachel Thibeault
Professeure agrégée
Université d'Ottawa
Programme d'ergothérapie
rthibeau@uottawa.ca
André Séguin
Coordonnateur
Université d'Ottawa
Centre du cyber-@pprentissage
aseguin@uottawa.ca
Manon Tremblay
Directrice
Université d'Ottawa, Ontario
Programme d'ergothérapie
manon.m.tremblay@uottawa.ca
Rita Pitre
Ergothérapeute,
Centre de réadaptation La RessourSe
Anathèle Zamor
Étudiante
Université d'Ottawa
Programme d'ergothérapie

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Un e-portfolio professionnel étudiant en sciences de la santé

L'utilisation du portfolio dans les universités est de plus en plus fréquente et les usages sont tout aussi variés que les types de portfolios. Bossers et coll. (1999) soutiennent que la conception d'un portfolio permet l'appropriation et la responsabilisation de l'étudiant relativement à ses apprentissages. Pour maximiser les bénéfices, le portfolio doit être plus qu'un « document de preuves ». Il doit permettre une démarche d'apprentissage autonome (Hadwin et coll., 2005), permettre le transfert des connaissances plus théoriques vers la

pratique (Burke et coll., 2005; Val Klenowski et Carnell, 2006), favoriser la prise de conscience relativement aux apprentissages personnels qui ont un impact sur la pratique (Allen, 2004), inclure des activités d'acquisition et d'intégration des connaissances (Orland-Barak, 2005; Val Klenowski et Carnell, 2006) à des niveaux variés : descriptions, narrations, explorations et critiques (Hatton et Smyth, 1995).

Au programme d'ergothérapie de l'université d'Ottawa, le développement d'un portfolio étudiant s'est imposé dans la réflexion sur l'obligation pour les ergothérapeutes de tenir à jour un portfolio professionnel, dans la volonté de responsabiliser l'étudiant relativement à sa démarche d'apprentissage et dans la recherche de congruence pour l'ensemble de la formation offerte aux étudiants. Le portfolio professionnel étudiant (PPE) est conçu comme un outil andragogique structuré offrant à l'étudiant l'occasion de s'approprier sa démarche d'apprentissage, dans une vision d'ensemble du programme d'étude, dans le respect des exigences des ordres professionnels et dans la perspective de favoriser une démarche réflexive dont témoignera le portfolio en illustrant la « trajectoire de développement des compétences de l'étudiant (Tardif, 2006) » tout en étant un outil de réflexion. Il est aussi un outil de référence pour l'étudiant en regroupant des documents utiles à son développement personnel et professionnel.

En collaboration avec le Centre de Pédagogie Universitaire et le Centre du Cyber-@pprentissage de l'Université d'Ottawa, les professeurs du programme d'ergothérapie ont conçu et implanté un PPE dans le cadre d'un projet pilote universitaire. Le projet s'est actualisé en deux étapes : (1) conception et implantation d'un PPE pendant l'année universitaire 2005-2006, (2) consolidation et numérisation du PPE pendant l'année universitaire 2006-2007. L'objectif de la première phase était de déterminer le contenu du PPE et de documenter son implantation. Pour cette étape, le format PPE papier avait été retenu. L'objectif de la deuxième phase était de bonifier le contenu du PPE en fonction des résultats obtenus pendant la première étape du projet et de documenter l'implantation d'une version numérique.

Une méthodologie de recherche-action est retenue. Pour la première étape du projet, 70 étudiants sont invités à participer au projet et 104 étudiants participent actuellement à la deuxième étape, incluant la moitié des participants de la première étape. Un gabarit de base de portfolio est offert à chacun des étudiants, version papier pour la première étape et version numérique pour la deuxième. Le PPE initial inclut : des documents d'orientation à la pratique de l'ergothérapie (codes d'éthique, charte des droits et libertés, profil de pratique par compétences professionnelles, etc.), des documents relatifs à la formation clinique, des activités de réflexion et d'intégration des apprentissages, des Références pour la pratique de l'ergothérapie et le processus d'apprentissage, les documents des « inspections professionnelles » et le Tableau synthèse des compétences professionnelles, universitaires et de formation du programme. Les étudiants doivent ajouter divers documents qui soulignent leurs apprentissages dans certains cours et des documents plus personnels mais de nature professionnelle. Ils doivent compléter les diverses activités de réflexion et d'apprentissage.

Pendant les deux années univresitaires, les cueillettes de données sont régulières; d'abord d'une façon informelle, en classe, alors qu'il est question des activités d'apprentissage et des documents que les étudiants doivent consulter, puis à la fin de la première année universitaire, des cueillettes de données plus formelles sont réalisées par questionnaire et « focus groupes ». Les renseignements recueillis sont de nature qualitative et nous informent sur le contenu du PPE, son utilisation et l'intégration de ce dernier dans la démarche d'apprentissage plus globale des étudiants. Pendant la deuxième phase du projet, ces mêmes

cueillettes de données sont réalisées et des éléments sont ajoutés : deux cueillettes de données sur les représentations socioprofessionnelles en lien avec le portfolio et une cueillette de données électronique réalisée par une assistante dont le rôle premier est d'offrir du soutien aux étudiants pour l'utilisation du e-PPE. Toutes ces données sont utilisées pour bonifier le contenu et la démarche d'utilisation du PPE.

Les résultats de ces phases du projet mettent en lumière divers constats dont les principaux sont : l'utilité incontestée du PPE pour centraliser les documents d'orientation à la pratique, la nécessité de faire du PPE un outil d'apprentissage intégré aux cours réguliers du programme pour stimuler la motivation des étudiants, la nécessité d'offrir un soutien continu aux étudiants pour l'utilisation du e-PPE, la nécessité d'offrir un outil numérique convivial et le constat que le portfolio ne devient un élément bénéfique dans la démarche d'apprentissage des étudiants que si, et seulement si, ces derniers se l'approprient et conçoivent son utilité première de facilitateur du processus de croissance personnelle et professionnelle. Les professeurs qui ont participés au projet ont constaté que la conception et l'implantation d'un portfolio ne s'improvise pas. Elles demandent un temps de réflexion et de préparation important. Le soutien des instances administratives doit être présent pour répondre aux exigences organisationnelles (temps de préparation et soutien aux étudiants). Ils ont aussi constaté que l'aspect informatique doit être pris en charge par des professionnels en la matière.

Les résultats du projet de e-PPE ont montré que la tenue d'un portfolio peut être un élément très positif dans le processus d'apprentissage des étudiants. Il doit être conçu dans la visée de faciliter et bonifier le processus de réflexion et d'apprentissage des étudiants et non pas uniquement à des fins d'évaluation du développement des compétences. La pertinence de l'intégration d'un portfolio dans la démarche d'apprentissage des étudiants devrait maintenant devenir une préoccupation centrale pour les études sur les portfolios étudiants.

Références

Allen, L. Q. (2004). Implementing a Culture Portfolio Project within a Constructivist Paradigm. Foreign Language Annals, 37, 232-239.

Bossers, A., Kernaghan, J., Hodgins, L., Merla, L., O'Connor, C. et Van Kessel, M. (1999). Defining and developing professionalism. Canadian Journal of Occupational Therapy, 66, 116-121.

Burke, V., Jones, I. et Doherty, M. (2005). Analysing student perceptions of transferable skills via undergraduate degree programmes. Active Learning in Higher Education, 6 (2), 132-144.

Hadwin, A. F., Wozney, L. et Pontin, O. (2005). Sacffolding the appropriation of self-regulatory activity : A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. Instructional Science, 33, 413-45.

Hatton, N. et Smith, D. (2995). Reflection in teacher education: toward definition and implementation. Teaching an Teacher Education, 11 (1), 33-9.

Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice : what remains "untold". Educational Research, 47 (1), 25-44.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement. Montréal : Les Éditions de la ùchenelière inc.

Val Klenowski, S.A et Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. Assessment and Evaluation in Higner Education, 31 (3), 267-286.

AIPU-001-6282693

Anastassis Kozanitis
Conseiller pédagogique
École Polytechnique de Montréal
Bureau d'appui pédagogique
anastassis.kozanitis@polymtl.ca
Jean-François Desbiens
Professeur agrégé
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation physique et sportive
Jean-Francois.Desbiens@usherbrooke.ca
Roch Chouinard
Professeur titulaire
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
roch.chouinard@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

L'impact de l'attitude de l'enseignant envers les questions sur l'occurrence des questions posées en classe et sur la motivation scolaire

La littérature scientifique montre que poser des questions en classe peut s'avérer une stratégie d'apprentissage proactive qui dénote l'engagement dans les études et l'autorégulation des apprentissages (Ames, 1983; Barbeau, Montini et Roy, 1997; Newman, 1994; Pascarella, 2001). Toutefois, certains auteurs notent que, dans un contexte d'enseignement magistral, le nombre de questions posées en classe par les étudiants demeure relativement faible (Levin et Karl-Heinz, 2003). Néanmoins, par leur attitude et leur façon de répondre aux questions, les enseignants peuvent avoir une influence significative sur l'occurrence d'utilisation de cette stratégie (Karabenick, 2004). En effet, des chercheurs ont montré l'importance de créer un climat de classe qui encourage l'effort, l'amélioration et la maîtrise de la matière et qui offre la possibilité aux étudiants de poser des questions (Freeman et Anderman, 2005; Plecha, 2002). De plus, le rôle de soutien des enseignants peut influer sur les composantes de la motivation scolaire, notamment sur le développement des perceptions de soi des étudiants en situation d'apprentissage et de la valeur qu'ils accordent aux matières scolaires. De la sorte, le recours à des stratégies d'apprentissage efficaces et la motivation scolaire constituent des facteurs clés du processus d'apprentissage et de la réussite chez les étudiants universitaires (Pajares, 2002; Viau, 1995). Un modèle modifié du modèle Attente et Valeur, qui s'inscrit dans une perspective sociocognitive, a servi de cadre conceptuel. Dans ce modèle, l'engagement et la réussite sont prédits par l'action combinée des attentes des étudiants et de la valeur qu'ils attribuent au succès scolaire (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998; Pintrich et Schrauben, 1992). La composante « attente » correspond au sentiment d'autoefficacité des étudiants. La composante « valeur » réfère à la perception de l'utilité de la tâche et des buts poursuivis par les étudiants (Pintrich et Schrauben, 1992). La présente étude s'intéresse à l'impact de l'attitude de l'enseignant envers les questions (soutien

et réaction envers les questions) sur l'utilisation par les étudiants de la stratégie d'apprentissage qui consiste à poser des questions en classe ainsi que sur leur motivation scolaire. De façon plus précise, on poursuit les trois objectifs suivants : 1) déterminer les effets directs et indirects de la perception de la réaction et du soutien aux questions sur le fait de poser des questions en classe, 2) explorer les relations entre la perception de la réaction et du soutien aux questions et les différentes composantes motivationnelles (autoefficacité, valeur de la tâche et buts poursuivis), 3) explorer les interactions entre les composantes motivationnelles et la stratégie de poser des questions en classe.

L'échantillon est composé 1549 étudiants de premier cycle universitaire, dont 52% sont des femmes. Les participants ont répondu à des questions sur leur perception du soutien et de la réaction aux questions, leur motivation et leurs résultats scolaires, à l'hiver 2004. Les données ont été analysées au moyen du modèle d'équation structurelle linéaire à l'aide du logiciel AMOS, principalement parce que cette technique permettait d'examiner simultanément un grand nombre d'associations directes et indirectes entre les variables. Dans tous les cas, les indices rajustés de validité de l'ajustement se sont révélés adéquats.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que la perception de la réaction et du soutien de l'enseignant envers les questions peut avoir une influence sur l'occurrence des questions posées en classe. De plus, la valeur des indices de l'ajustement statistique des données témoigne de la validité du modèle théorique retenu et renforce notre compréhension des relations entre les variables. Plus précisément, les analyses montrent un effet direct positif entre une perception positive de la réaction de l'enseignant envers les questions et le fait de chercher de l'aide auprès de l'enseignant en lui posant des questions en classe, ainsi qu'un effet indirect positif sur le sentiment d'autoefficacité et la valeur perçue de la tâche. De plus, les composantes motivationnelles révèlent d'importants effets médiateurs sur l'occurrence de poser des questions en classe.

Références

Ames, R. (1983). Help seeking and achievement orientation: Perspectives from attribution theory. In B. M. DePaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping: Vol. 2. Help seeking* (pp.165-186). San Diego, CA: Academic Press.

Barveau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *La motivation scolaire : plans d'intervention.* Rapport de recherche. Montréal : Cégep de Bois-de-Boulogne.

Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) and N. Einseberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., vol III. pp. 1017-1095). New-York: John Wiley.

Freeman, T., & Anderman, L. (2005). Changes in Mastery Goals in Urban and Rural Middle School Students. *Journal of Research in Rural Education, 20*(1). Retrieved May 5, 2005, from http://www.umaine.edu/jrre/20-1.pdf

Karabenick, S. (2004). Perceived achievement goals structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 569-581.

Newman, R. (1998). Adaptive help seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In S.A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp.13-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pajares, F., et Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.

Pascarella, E. (2001). Identifying excellence in undergraduate education : Are we even close? *Change, 33*(3), 19-23.

Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (p.348-369). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Plecha, M. (2002). *The impact of motivation, student-peer, and student-faculty interaction on academic self-confidence*. Paper presentend at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction No. ED464149).

Viau, R. (1995). Le profil motivationnel des étudiants de collèges et d'universités faibles en français écrit. *Revue des Sciences de l'Éducation, 21*(1), 197-215.

AIPU-001-1154301

Wafa Berry
Professeur, directeur
Département sciences du langage
Université libanaise, Liban
Faculté des lettres et des sciences humaines
wberry@lb.refer.org

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Supériorité de l'enseignement et enseignement supérieur public: utopie ou réalité? Le cas de l'Université libanaise

Peut-on parler de changement de culture en enseignement supérieur, d'innovation, et de validation dans un pays quelconque, lorsque le pays même souffre d' « obscurantisme » au niveau politique, de régression et, de plus en plus, d'isolement dans les esprits ?

Peut-on parler d'initiatives, d'un recours plus important aux nouvelles technologies, lorsque les ressources matérielles et les impératifs financiers, dépendent d'une conjoncture qui prédit, depuis un bon nombre d'années, une faillite de l'économie nationale?

Et comment la collaboration deviendrait-elle un principe de travail, lorsque plus de la moitié du corps professoral est vieille et n'est plus à même de s'accrocher au passage fulgurant du train des nouvelles technologies, lorsque la fracture numérique sépare un collègue d'un autre donnant le même cours au sein d'une même institution?

Tel est le paysage dans lequel doit travailler un professeur de l'université libanaise, seule université publique du pays qui accueille autour de 70 % des étudiants universitaires libanais. Après une description rapide de l'état des lieux à l'Université Libanaise, état qui défavorise, de plusieurs points de vue, le développement d'une politique pédagogique adéquate et moderne, ma communication ira dans le sens des initiatives individualisés qui continuent à porter la relève et poussent l'institution à progresser lorsque les décideurs pédagogiques concernés font de la politique au détriment de l'académique.

L'exemple du département des Sciences du langage et de la communication est un exemple parfait de cette situation. Depuis sa création, en 2001, grâce à un groupe de professeurs, qui l'ont imposé en dépit d'une institution qui mettait les bâtons dans les roues, ce département passe pour être aujourd'hui une structure modèle de l'enseignement supérieur tant au niveau de ses programmes, pratiques, des évaluations, de l'intégration des TIC ou autres procédés qui font de l'intérêt suprême des étudiants le moteur absolu de son fonctionnement et cela, avec un budget d'emprunt, des fois presque inexistant. C'est dire combien la culture de l'éthique pédagogique dans l'enseignement supérieur est primordiale, c'est d'elle que découleraient toutes les autres initiatives. Je présenterai ensuite un site Web, élaboré par un groupe de professeurs chercheurs au département, dans le cadre d'un cours de didactique de la langue française et je conclurai en formulant des propositions visant à encourager et à appuyer les initiatives « individuelles » par le biais de collaborations diverses.

Références

Meirieu, P. et Avanzini, G. (1990). *Différencier la Pédagogie*. Lyon : Académie de Lyon Crdp.

Bonboir, A. (1974).*Une pédagogie pour demain*. Paris : PUF.

Drevillon, J. (1980. Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire. Paris, PUF.

Abou, S. et Haddad, K. (Dir.) (1997). *La diversité linguistique et culturelle et les enjeux du développement*. Actualité Scientifique, Université Saint Joseph Beyrouth : éditions AUPELF-UREF (Collection Universités Francophones).

Juillard, C., et Calvet, L.J. (Éds.) (1996). *Les Politiques Linguistiques, Mythes et Réalités*. Beyrouth : AUPELF-UREF.

AIPU-001-2354818

Julien Mercier
Professeur
Université du Québec à Montréal
Québec
Département d'éducation et formation spécialisées
mercier.julien@uqam.ca Monique Brodeur
Professeure
Université du Québec à Montréal
Québec
Département d'éducation et formation spécialisées
brodeur.monique@uqam.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Un modèle cognitif du raisonnement pédagogique chez des enseignantes en adaptation scolaire et sociale

Description du contexte de la recherche

Les chercheurs en formation des enseignants (Gervais et Portelance, 2005; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels, 2001; Putnam et Borko, 2000), malgré des dissensions concernant les moyens, sont d'accord à l'effet que les pratiques quotidiennes des enseignants devraient s'appuyer sur les résultats empiriques récents concernant l'efficacité des interventions. À cette fin, les enseignants doivent diagnostiquer des problèmes, concevoir des interventions et faire le suivi de l'efficacité de celles-ci, sur la base des connaissances pertinentes (Clark et Peterson, 1986; Schoenfeld, 2000; Sherin, Sherin, et Madanes, 2000).

Problématique et cadre théorique

Les études montrent que les enseignants n'utilisent pas la théorie pertinente de façon optimale (Gervais et Portelance, 2005; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels, 2001; Putnam et Borko, 2000). Conséquemment, leurs élèves ne reçoivent pas le meilleur enseignement possible.

Favoriser l'utilisation, par les enseignants, des connaissances théoriques requiert des modèles qui décrivent les processus cognitifs et les connaissances impliqués dans l'utilisation de connaissances théoriques dans la pratique par des novices et des experts, et qui décrivent comment ces processus et connaissances évoluent dans le temps (Lajoie, 2003). Des modèles qui expliquent comment les novices apprennent ces habiletés sont aussi requis. Lorsque cette trajectoire vers l'expertise est balisée, un étayage approprié pour les futurs enseignants peut être élaboré et testé. En effet, il semble productif de mettre l'accent sur ces habiletés dans la formation initiale, de sorte qu'elles deviennent routine aussi tôt que possible.

Les processus cognitifs impliqués dans la planification pédagogique sont articulés dans une vision de la cognition centrée sur les connaissances (Mercier et Frederiksen, accepté), dans laquelle une grande proportion de variation dans la performance cognitive est expliquée par l'utilisation des connaissances plutôt que par des opérations cognitives génériques. Les écrits conduisent à postuler un modèle de raisonnement pédagogique formé de trois modules : la compréhension du cas, le diagnostic, et l'élaboration des interventions. La compréhension du cas est basée sur l'activation d'un ou de plusieurs schémas sur la base des éléments d'information fournis et, accessoirement, des connaissances de l'enseignant. Le diagnostic comporte l'élaboration d'une ou de plusieurs hypothèses et du test de celles-ci, avec une étape d'organisation hiérarchique des hypothèses lorsque plus d'une hypothèse est formulée. Enfin, le module d'élaboration des interventions comprend l'identification et la planification des buts, leur hiérarchisation, puis l'identification et la planification des actions, accompagnées des justifications pertinentes selon le diagnostic, les effets attendus, les contraintes d'application et les moyens disponibles. Ces trois modules, en raison de leur interdépendance fonctionnelle, sont articulés par un processus de résolution de problème qui agit comme structure de contrôle de la performance de la tâche globale.

Objectifs

L'objectif de l'étude présentée est d'élaborer un modèle cognitif de raisonnement pédagogique et de tester ce modèle empiriquement.

Méthodologie

Participants

L'échantillon comprend 12 futurs enseignants (étudiants) en adaptation scolaire et 4 enseignants en adaptation scolaire.

Tâche et environnement

Examiner des liens entre l'activité cognitive et des retombées d'apprentissage au moyen du modelage cognitif requiert une tâche d'apprentissage signifiante et authentique, et qui puisse être réalisée dans des conditions relativement contrôlées. La planification d'activités pédagogiques semble correspondre très bien à ces critères. Les participants doivent planifier une série de trois leçons à propos d'un sujet de leur choix, dans le cadre de l'intervention orthopédagogique en lecture. L'enseignement de la lecture est choisi en raison de l'étendue des connaissances disponibles sur le sujet. Dès qu'ils ont besoin d'écrire des idées, les participants ont pour consigne d'utiliser l'ordinateur et le traitement de texte fournis. Ils doivent aussi penser à voix haute, c'est-à-dire verbaliser toutes les idées qui leur viennent en tête.

Collecte et analyse des données

Les données recueillies sont issues de protocoles à voix haute et de réseaux conceptuels. Les données sont analysées dans le but de modéliser le raisonnement pédagogique. La modélisation des processus est basée sur des catégories présentées précédemment, en postulant que les processus cognitifs peuvent être décomposés en une série d'étapes discrètes et séquentielles et de niveaux de granularité variés (Anderson, 2002). Des interprétations qualitatives en profondeur sont réalisées avec des cas sélectionnés et des

probabilités conditionnelles (quantitatives) et les analyses log-linéaires associées sont utilisées pour fusionner les données de l'ensemble de l'échantillon.

Principaux résultats et points de discussion ; retombées pour la pratique en enseignement supérieur

Les résultats font état de la correspondance entre le modèle postulé et les données empiriques, et de la chronologie typique des processus de raisonnement pédagogique. Au plan fondamental, cette étude initiale permet de développer des modèles descriptifs du raisonnement pédagogique, tant au niveau des connaissances que des processus impliqués. Cette étude contribue aussi plus largement à la recherche actuelle concernant la cognition humaine dans des situations de travail authentiques et complexes (Elstein, Shulman et Spafka, 2000). Au plan appliqué, ces modèles seront formulés en termes prescriptifs qui contribueront à la pédagogie de la formation des enseignants. Plus spécifiquement, des modèles validés empiriquement d'habiletés de raisonnement pédagogique déterminent d'une part, la nature de ces habiletés qui gagneront à être enseignées aux futurs enseignants. D'autre part, ils servent de base à des études visant à configurer l'enseignement de ces habiletés dans le cadre de la formation initiale des enseignants, plus spécifiquement en ce qui concerne les modalités de support à l'apprentissage et à l'évaluation de ces habiletés.

Perspectives, questions en suspens

Rappelons que le présent projet est basé sur le postulat selon lequel le problème relié à l'investissement de la théorie dans la pratique peut être résolu notamment en plaçant les étudiants en enseignement dans des situations qui rendent les connaissances dites « théoriques » essentielles. La planification de leçons, modélisée en termes de raisonnement pédagogique, représente un prototype de telles situations. Des études à venir devront examiner la nature des connaissances impliquées dans le raisonnement pédagogique et leur impact sur ce processus.

Références

Anderson, J.R. (2002). Spanning seven orders of magnitude: a challenge for cognitive modeling. Cognitive science, 26, 85-112.

Clark, C.H., et Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock et M. Amarel (Éd.). Handbook of research on teaching. New-York, NY: Macmillan.

Elstein, A.S., Shulman, L.S., et Sprafka, S.A. (2000). Medical problem solving : a ten-year perspective. Evaluation and the health professions, 13, 1, 5-36.

Gervais, C., et Portelance, L. (2005). Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Sherbrooke: Éditions CRP

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., et Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lajoie, S.P. (2003). Transitions and trajectories for studies of expertise. Educational Researcher, 32, (8), 21-25.

Mercier, J. et Frederiksen, C. (accepté). Individual differences in graduate students' help-seeking process in using a computer coach in problem-based learning. Learning and Instruction.

Putnam, R.T. et Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? Educational Researcher, 29, 1, 4-15.

Schoenfeld, A.H. (2000). Models of the teaching process. Journal of mathematical behaviour, 18, 3, 243-261.

Sherin, M.G., Sherin, B.L., et Madanes, R. (2000). Exploring diverse accounts of teacher knowledge. Journal of mathematical behaviour, 18, 3, 243-261.

AIPU-001-1643983

Julien Mercier
Professeur
Université du Québec à Montréal (UQAM)
Département d'éducation et formation spécialisées
mercier.julien@uqam.ca
Monique Brodeur
Professeure
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et formation spécialisées
brodeur.monique@uqam.ca
Colette Deaudelin
Professeur
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Colette.Deaudelin@Usherbrooke.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Validité, fidélité et interprétation d'une méthode d'évaluation d'un réseau conceptuel dans le cadre de la formation des enseignants

L'évaluation des apprentissages des futurs enseignants en formation initiale peut être améliorée par l'utilisation de méthodes dont les propriétés métrologiques sont évaluées. La méthode du réseau conceptuel est l'une de celles-ci, mais l'état actuel des connaissances ne permet pas de guider son utilisation optimale dans la formation des enseignants. Cette présentation discute de certains aspects de la validité, de la fidélité et de l'interprétation d'une méthode de correction d'un réseau conceptuel dans la formation des enseignants. Les participants sont 45 futurs enseignants. Lors du cours-stage de troisième année, ils ont produit un réseau conceptuel concernant l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication. Les réseaux ont été évalués par deux codeurs indépendants. Les résultats montrent une très bonne fidélité. La validité et l'interprétation sont discutées au moyen de théories cognitives concernant la production du discours. Les retombées pour l'évaluation des apprentissages des futurs enseignants sont discutées.

Réseau conceptuel ; formation des enseignants ; évaluation des apprentissages

Formateurs d'enseignants

Contexte, problématique, cadre théorique et objectifs

L'évaluation des apprentissages des futurs enseignants dans le cadre de la formation initiale peut être améliorée par l'utilisation de méthodes dont les propriétés métrologiques peuvent être évaluées. La méthode du réseau conceptuel est l'une de celles-ci, mais l'état actuel des connaissances ne permet pas de guider son utilisation optimale dans la formation des enseignants.

Les principaux concepts en sciences cognitives concernant les connaissances des enseignants et leur utilisation dans la pratique professionnelle sont les buts, les plans d'action, et les schémas (Schoenfeld, 2000 ; Sherin, Sherin et Madanes, 2000). Selon Schoenfeld (2000). Les buts peuvent être orientés selon l'épistémologie de l'apprentissage, le contenu à enseigner, et l'aspect social de la classe; plusieurs buts peuvent être poursuivis en concomitance, en raison de leur organisation hiérarchique. Les plans d'action sont des mécanismes prospectifs visant l'atteinte des buts (Schoenfeld, 2000). Lorsque plusieurs plans d'action peuvent conduire à l'atteinte d'un but donné, les plans d'action sont contingents de la situation de classe. À l'image des buts, les plans d'action peuvent être nichés dans d'autres plans d'action de plus haut niveau de granularité. Enfin, Sherin, Sherin et Madanes (2000) définissent un schéma comme "une structure générique de connaissances avec des éléments par défaut ou fixes et des espaces vides remplis lors de l'utilisation" (p.365).

Les réseaux conceptuels sont composés de concepts reliés par un lien libellé. Chaque lien et la paire de concepts qu'il relie est une proposition (Novak et Gowin, 1984). L'élaboration d'un réseau implique la manipulation, au niveau cognitif, de connaissances déclaratives. Les connaissances déclaratives peuvent être conceptuelles ou procédurales, et peuvent inclure des procédures, des événements vécus et des structures de tâches complexes (Frederiksen et Breuleux, 1990). Il peut être suggéré que le processus de construction d'un réseau partage des mécanismes de construction de propositions avec le processus de construction de discours. Ainsi, la distinction entre micropropositions et macropropositions (Kintsch, 1998) est une façon de caractériser les propositions. Les micropropositions représentent des concepts et leurs relations tandis que les macropropositions organisent ces micropropositions de façon hiérarchique, déterminant ainsi leur niveau de généralité ou spécificité en considérant la totalité des propositions.

Les critères utilisés pour l'évaluation des réseaux sont présentés dans le tableau 1. Dans ce cadre, les concepts, relations et brisures représentent des micropropositions et les branches, niveaux hiérarchiques et liens croisés représentent des macropropositions. Groupés de cette façon, ces critères évaluent, d'un côté, la qualité de l'organisation d'éléments de connaissances très spécifiques, et d'un autre côté, l'organisation générale des connaissances.

Tableau 1

Critères d'évaluation d'un réseau

Critère	Définition	Références
1. Concepts	Quantité de concepts dans le réseau	Beyerbach et Smith (1990); Markham et al. (1994); Jacobs-Lawson et Hershey (2002); Deaudelin et al. (2005)
2. Relations	Validité de la relation entre deux concepts	Novak et Gowin (1984); Beyerbach et Smith (1990); Markham et al. (1994); Dorsey et al. (1999); Shavelson et Ruiz-Primo (2000); Jacobs-Lawson et Hershey (2002); Deaudelin et al. (2005)
3. Branches	Ramifications du concept principal	Beyerbach et Smith (1990); Markham et al. (1994); Jacobs-Lawson et Hershey (2002); Deaudelin et al. (2005)

4. Niveaux	Niveaux hiérarchiques des concepts	Novak et Gowin (1984); Beyerbach et Smith (1990); Markham et al. (1994); Dorsey et al. (1999); Jacobs-Lawson et Hershey (2002) ; Deaudelin et al. (2005)
5. Liens croisés	Lien entre deux branches	Novak et Gowin (1984); Dorsey et al. (1999); Jacobs-Lawson et Hershey (2002);
6. Brisures	Invalidité dans la hiérarchie	Deaudelin et al. (2005)

L'étude présentée vise à examiner certains aspects de la validité et de la fidélité et de l'interprétation des scores d'une méthode de correction d'un réseau conceptuel dans le cadre de la formation des enseignants.

Méthodologie

Les participants sont 45 futurs enseignants. Lors du cours-stage de troisième année, ils ont produit un réseau conceptuel concernant l'intégration pédagogique des TIC. Le réseau a pour thème l'intégration pédagogique des TIC. À partir de ce concept principal, les participants élaborent un réseau hiérarchique qui comporte des concepts et des liens les unissant. Les réseaux ont été évalués par deux codeurs indépendants.

Principaux résultats et retombées

La validité est discutée au moyen de théories cognitives portant sur la production du discours alors que la fidélité des critères est examinée statistiquement. Les scores sont interprétés.

Validité

La tâche de construction d'un réseau conceptuel peut être comprise comme un processus qui partage des caractéristiques communes avec la production du discours, tant en termes d'information qu'en termes du traitement de l'information. En effet, les deux processus impliquent la manipulation cognitive de connaissances déclaratives. Les connaissances déclaratives peuvent être conceptuelles ou procédurales, ce qui inclut des procédures, des événements vécus, et des structures de tâches complexes (Frederiksen et Breuleux, 1990). Selon Kintsch (1998), les connaissances déclaratives sont emmagasinées en mémoire sous la forme de représentations propositionnelles. Les réseaux conceptuels représentent des propositions et la production de discours crée aussi des propositions. Ainsi, la validité des critères d'évaluation de l'organisation des connaissances peut être établie.

Fidélité

Les coefficients-g sont présentés dans le tableau 2. Plus le coefficient-g est élevé, plus les deux codeurs ont attribué des scores rapprochés (voire identiques) pour le même réseau. Les critères affichent une excellente fidélité, sauf les branches et les relations croisées.

Interprétation des scores

Comme on peut l'observer dans le tableau 2, les écarts-types sont plutôt substantiels en comparaison des moyennes. Ceci indique que les critères semblent avoir un pouvoir de discrimination remarquable entre les réseaux de bonne qualité et ceux de mauvaise qualité.

Au niveau de l'organisation des connaissances, les scores obtenus en fonction des critères utilisés révèlent une grande variation de la qualité structurelle des réseaux. Le tableau 2 présente les scores moyens et les écarts-type pour chaque critère. Le réseau typique comporte 14 concepts et 12 relations, c'est-à-dire qu'un concept est généralement relié au réseau par une seule relation. Le réseau possède généralement deux ou trois branches, et les branches s'étalent sur trois niveaux hiérarchiques. Un réseau sur trois comporte une relation qui relie deux branches et un réseau sur dix contient une brisure.

Ces résultats suggèrent que l'organisation des connaissances est peu complexe si l'on considère le faible nombre de relations par rapport au nombre possible, le faible nombre de branches et de niveaux, et le faible nombre de relations croisées entre les branches.

Critères	Pondération	Moyennes	Écarts-types	Coefficients-*g* (coefficient-*g* = σ_s^2/ $\sigma_s^2 + \sigma_{sr}^2$)
Concepts	1	14,04	8,53	0,939
Relations	1	12,13	11,50	0,974
Branches	Première branche 1 Branche subséquente 3	5,83	2,76	0,627
Niveaux hiérarchiques	5	18,22	6,76	0,882
Relations croisées	10	3,33	7,93	0,583
Brisures	-5	-,50	3,52	0,999
Score total		53,07	27,11	0,907

Tableau 2

Scores moyens et écarts-types pour chaque critère (n = 45)

Perspectives

Les résultats suggèrent que la méthode de correction présentée s'avère un moyen valide et fidèle d'évaluer l'organisation des connaissances. Par ailleurs, la nature des connaissances n'est pas évaluée. Ainsi, la prochaine étape consiste à élaborer des critères d'évaluation basés sur les concepts de buts, de plans d'action, de justifications et de schémas. En parallèle, il faut développer des consignes d'élaboration d'un réseau qui permettront d'accéder à ces constituantes des connaissances des enseignants. Si l'on considère que ces concepts représentent les connaissances acquises dans les cours théoriques et dans les stages de formation pratique, ce dispositif permettrait d'évaluer l'intégration théorie-pratique en enseignement, et contribuerait à évaluer l'efficacité de méthodes pédagogiques visant cette intégration.

Références

Beyerbach, B. A. et Smith, J. M. (1990). Using a computerized concept mapping program to assess pre-service teachers' thinking about effective teaching. Journal of Research in Science Teaching, 27(10), 961-971.

Deaudelin, C., Richer, J., et Dussault, M. (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel: une méthode d'analyse. Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8(1), 169-185.

Dorsey, D. W., Campbell, G.E., Foster, L.L., et Miles, D.E. (1999). Assessing knowledge structures: Relations with experience and post-training Performance. Human Performance, 12 (1), 31-57.

Frederiksen, C.H. et Breuleux, A. (1990). Monitoring cognitive processing in semantically complex domains. In N. Frederiksen, R. Glaser, A. Lesgold & M. Shafto (Eds.), Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition (pp. 351-392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum .

Jacobs-Lawson, J.M. et Hershey, D.A. (2002). Concept maps as an Assessment tool in psychology courses. Teaching of Psychology, 29 (1), 25-29.

Kintsch, W. (1998). Comprehension : A paradigm for cognition. New-York : Cambridge University Press.

Markham, K. M., Mintzes, J. J., et Jones, M. G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: Further evidence of validity. Journal of Research in Science Teaching, 31(1), 91-101.

Novak, J. D. et Gowin, D. B. (1984). Learning how to learn. Cambridge: Cambridge University Press.

Schoenfeld, A.H. (2000). Models of the teaching process. Journal of Mathematical Behaviour, 18 (3), 243-261.

Shavelson, R.J. et Ruiz-Primo, M.A. (2000). On the psychometrics of assessing science understanding. In J. J. Mintzes, J.-H. Wamhersee, & J. D. Novak (Eds), Assessing science understanding: A human constructivist view. New York: Academic Press.

Sherin, M.G., Sherin, B.L. et Madanes, R. (2000). Exploring diverse accounts of teacher knowledge. Journal of Mathematical Behaviour, 18 (3), 243-261.

AIPU-001-1465058

Denis Trudelle
Professeur
Université de Sherbrooke
Québec
Faculté d'éducation
denis.trudelle@Usherbrooke.ca
Richard Robillard
Chargé de cours
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
ricrobillard@sympatico.ca
Richard Étienne
Professeur
Université Montpellier 3
Sciences de l'éducation
rietienne@wanadoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Consolider besoins du milieu et études supérieures : l'expérience d'un programme de formation novateur à la Faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke

Le contexte

Le présente communication s'inscrit dans la suite de nos travaux menés en partenariat « université - commissions scolaires » (Trudelle 2006; Trudelle et Turgeon, 2005, 2004 et Trudelle, et coll., 2005) portant sur le développement de modèles de formation continue des enseignantes et des enseignants à l'enseignement préscolaire et primaire.

Le système d'éducation vit actuellement une situation particulière puisqu'il met en œuvre une importante réforme qui demande des efforts de renouveau. En accord avec Conseil supérieur de l'éducation (2006), nous postulons que les enseignants doivent pouvoir compter sur des mesures de soutien et d'accompagnement, afin d'innover dans leur pratique éducative. Quel que soit l'ordre d'enseignement où elle s'exerce, la fonction d'accompagnement semble, en effet, jouer un rôle essentiel à une meilleure intégration des pratiques, des recherches et de l'innovation en éducation. Il paraît clair que la conseillance pédagogique se révèle une dimension essentielle qui favorise la mise en œuvre des réformes et l'adoption de pratiques plus novatrices. Considérés comme de véritables «passeurs», les conseillers pédagogiques sont des collaborateurs très précieux. Par la nature même de leur fonction, ils jouent souvent le rôle d'interface entre l'univers de la recherche et celui de la pratique (CSE, 2006) et peuvent ainsi devenir des collaborateurs clés en formation continue.

Les problèmes ayant initié les questions de départ

Comme le souligne le ministère de l'Éducation du Québec (1999, p.9) : « […] plusieurs ont la conviction que le perfectionnement n'amène pas de transformation et qu'il n'entraîne pas de

changements réels quant à la qualité et à l'efficacité des services éducatifs ». On invoque plusieurs facteurs pouvant contribuer à une telle situation, dont (1) le caractère morcelé et ponctuel des activités de perfectionnement traditionnelles; (2) le peu d'attention accordé au suivi et à l'évaluation des activités offertes en terme d'intégration des savoirs nouvellement acquis dans l'acte professionnel. Par ailleurs, le contexte actuel de la réforme interpelle les enseignants dans l'actualisation du nouveau programme axé sur une perspective de professionnalisation. L'enseignement est dorénavant défini comme un acte professionnel demandant une capacité d'analyse et un jugement critique. Pour répondre à ce rôle complexe, le ministère de l'Éducation du Québec (1999) croit essentiel de favoriser une culture de formation continue des enseignants.

Objectifs de départ

Développer un modèle de formation continue ancré dans les besoins du milieu.

Développer un modèle de formation continue intégrant des mesures de formation, de soutien et d'accompagnement

Explicitation de la pratique, étapes de réalisation, ressources requises

Sur la base de ces considérations et en étant convaincus que les démarches de développement professionnel contribuent à la qualité de l'éducation dans la classe et dans le système scolaire, depuis septembre 2005, en soutien aux besoins de la Commission scolaire des Hautes-Rivières de la région de la Montérégie, nous avons jeté les bases d'un modèle de formation continue innovant. Dans cette démarche de coconstruction d'un modèle de formation continue, il nous a semblé essentiel d'impliquer différents acteurs dans la planification, la production et le transfert des connaissances pour assurer une transformation viable des pratiques enseignantes. C'est à la suite de six journées de travail intensives s'échelonnant de septembre 2005 à mai 2006 et regroupant des représentants de l'Université et du service éducatif de la commission scolaire que nous avons élaboré notre modèle.

Après avoir identifié les besoins de formation des enseignantes et des enseignants, chaque conseiller et conseillère pédagogique, reconnu comme « formateur collaborateur », a le mandat de planifier et d'encadrer une activité de formation annuelle qui sera offerte librement aux enseignantes et aux enseignants. Parallèlement à ces formations, les formateurs de l'Université rencontrent, individuellement ou en groupe, les conseillers et les conseillères pédagogiques. Ces rencontres ont comme objets le développement continu du modèle en émergence, l'établissement des modalités de la collaboration, le développement des contenus de cours et le développement des habiletés d'accompagnement pédagogique.

Contrairement aux modèles antérieurs fondés sur la transmission des savoirs, le modèle proposé reconnaît le rôle actif des différents acteurs dans le développement, l'implantation et le déroulement de la formation. Le modèle se veut ancré à la fois dans la pratique des enseignantes et des enseignants, des conseillères et des conseillers pédagogiques, de l'équipe des services éducatifs de la commission scolaire et enfin, dans le mandat de formation continue qui incombe aux universités.

Résultats préliminaires et perspective d'avenirs

Des résultats préliminaires permettent de croire que le modèle expérimenté, centré sur les pratiques organisationnelles et pédagogiques, est prometteur et aura des retombées positives sur les différents acteurs directement impliqués. Toutefois, à la suite d'une année

d'expérimentation, d'échanges, de rencontres et de « confrontation » avec le terrain, des ajustements s'imposent. Il nous apparaît essentiel, à ce stade-ci de la démarche, de donner une place prépondérante à l'analyse des pratiques éducatives comme dispositif de formation et de positionner les conseillers pédagogiques comme vecteur de l'innovation pédagogique chez les enseignants.

Inspirés par les travaux du « groupe de Montpellier » (Étienne, 2004, 2004b; Fumat et coll. 2003) les groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE) seront introduits et envisagés comme stratégie pédagogique de notre démarche. Développé en sciences de l'éducation à Montpellier, ce modèle de formation des formateurs par l'analyse des pratiques permet une réflexivité, tant individuelle que collective, à partir de situations éducatives singulières. Tout en permettant aux participants de comprendre et d'expliquer des situations professionnelles complexes et difficiles, cette stratégie pédagogique favorise le repérage des savoirs implicites mobilisés dans l'action. Comme acteurs pivots de la formation continue, dans un premier temps, les conseillers pédagogiques participeront au GEASE en tant que sujets, alors que, dans un deuxième temps, ils animeront les GEAESE en compagnie d'un formateur-chercheur.

Ultimement, ce modèle collaboratif de formation continue devrait favoriser la création de communautés de pratiques réflexives et ainsi permettre l'appropriation, par les commissions scolaires, d'une structure de formation continue significative pour les enseignants et les enseignantes et ancrée dans la pratique.

Références

Conseil supérieur de l'éducation, (2006). Dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite. Québec : Conseil supérieur de l'Éduction.

Étienne, R. (2004). Socialisation démocratique et analyse de pratiques, de nouvelles missions pour l'école et la formation ? Revue du CERFEE, n° 20, p. 5-17.

Étienne, R. (2004b). Coordination du dossier de la Revue du CERFEE, n° 20 paru sous le titre « L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique », Montpellier.

Fumat, Y., Vincens C. et Étienne, R. (2003). Analyser les situations éducatives. Paris : Editions ESF.

Ministère de l'éducation du Québec. (1999). Orientations pour la formation continue du personnel enseignant – Choisir plutôt que subir le changement, Québec : Gouvernement du Québec.

Trudelle D. et Turgeon J. (2004). Prévenir et intervenir à la maternelle: projet de formation sur la collaboration pour des enseignantes et des enseignants. Rapport de recherche présenté au MEQ, Programme de soutien à la recherché en adaptation scolaire

Trudelle D. et Turgeon J. (2005). « Un grand projet pour une défi de taille ». Préscolaire, 43 (1), p.8-9

Trudelle D., Francoeur-Vincent, L. et Larouche H.(2005) « Les rencontres d'appropriation ». Préscolaire, 43 (1), p.16-19.

Trudelle, D. (2006). Une maîtrise professionnelle branchée sur les besoins du milieu. Communication présentée dans le cadre de la 1er Rencontre scientifique Montpellier-Sherbrooke,Sherbrooke, mai 2006.

AIPU-001-5716761

Nathaniel Lasry
Chercheur/professeur
Harvard, John Abbott, DEAS
Physics
lasry@deas.harvard.edu lasry@johnabbott.qc.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Modèle d'apprentissage par les pairs de Harvard : une première mise en oeuvre au Cégep

L'apprentissage par les pairs (AplP) est une approche pédagogique développée à Harvard par le physicien Eric Mazur (Mazur, 1997). En 1991, Mazur prit connaissance du 'Force Concept Inventory' ou FCI (Halloun et al.,1995; Hestenes, Wells & Swackhamer, 1992), un test à choix multiples sondant le savoir conceptuel. Le FCI est unique par sa façon de présenter des questions conceptuelles en termes non numériques simples et par la présentation de choix erronés provenant des mauvaises conceptions les plus fréquemment identifiées par des élèves (Halloun & Hestenes, 1985). Pour répondre au FCI, les élèves n'utilisent pas des procédures mathématiques, mais doivent simplement identifier le concept approprié dans le contexte présenté. Pour les experts, ce test est à la limite trivial, ce qui est loin d'être le cas pour les élèves. En outre, les élèves de Mazur à Harvard n'arrivèrent même pas au seuil minimal de pensée Newtonienne du FCI, et ce même après un trimestre de cours avec lui! Ceci poussa Mazur à créer AplP.

Description de la Méthode

En AplP, les élèves suivent un exposé magistral bref, de10 à 15minutes. Après cet exposé, on leur présente une question conceptuelle à choix multiples ayant des mauvaises conceptions comme choix possibles. Les élèves doivent alors choisir la bonne réponse entre les préconceptions erronées. Ce choix de réponse était initialement communiqué aux professeurs en levant un carton sur lequel figurait une des cinq lettres A,B,C,D,E rendant visible la distribution approximative des différentes conceptions dans le groupe. Depuis, les cartons furent remplacés par des télécommandes permettant aux élèves de zapper leur réponse ainsi que leur niveau de confiance (Hi,0,Lo) vers l'ordinateur des professeurs. Les professeurs ont alors une distribution exacte d'élèves par choix de réponse en temps réel (e.g. histogramme montrant A-25%, B-45%, C-18% etc.). Cette rétroaction immédiate permet aux enseignants de procéder de trois différentes façons. Premièrement, si plus de 85% du groupe choisit le bon concept, le cours continue. Si, par contre, moins de 30% choisit le bon concept, on revoit le concept mal compris. Le plus fréquemment, le taux de bons concepts choisis varie entre 30% et 85%. Les professeurs demandent alors aux élèves de se tourner vers leur voisin et de les convaincre de leur choix de réponse. Ceci résulte en une discussion de deux ou trois minutes, moment de l'Apprentissage par les pairs en tant que tel, qui oblige les élèves à verbaliser et clarifier les concepts. Après cette discussion, chaque élève communique un nouveau choix de réponse.

Les résultats à Harvard sont clairs : les taux de bonnes réponses ainsi que les niveaux de confiance augmentent de façon significative (Fagen et al, 2002; Crouch & Mazur, 2001; Mazur, 1997). De plus, l'AplP engendre des gains de FCI supérieurs aux méthodes traditionnelles (Hake, 1998). Depuis sa création, des centaines d'universités en Amérique du Nord ont adopté la méthode. Cependant, aucune étude n'a montré l'efficacité de la méthode dans un contexte des Cégeps québécois, institutions hybrides, entre le secondaire et l'université.

Description de l'étude

Cette étude propose trois questions empiriques :

1) La méthode AplP peut-elle être mise en œuvre au collégial?

a. Est-ce difficile techniquement à instaurer?

b. Quelle est la réponse des élèves et des enseignants face à l'approche?

2) AplP est-il plus efficace que l'enseignement traditionnel au Cégep?

3) Les télécommandes sont elles plus efficaces en terme d'apprentissage que les cartons?

Le schéma expérimental comporte trois groupes : Un groupe AplP télécommande (n=39), Un groupe AplP carton (n=38) et un groupe témoin (didactique traditionnelle, n=34). Les données colligées dans les trois groupes proviennent du test conceptuel FCI en début et fin de trimestre, d'un examen final commun comprenant neuf questions traditionnelles et cinq questions conceptuelles semi-quantitatives à choix multiples. Cet examen est rédigé par un comité de trois enseignants excluant le chercheur principal et il est corrigé par un même professeur, pour chacune des questions (e.g. ProfA corrige la question1 pour la cohorte de 450 élèves, etc.). Ces correcteurs ne connaissaient pas l'appartenance des élèves aux divers groupes expérimentaux. Dans les deux groupes d'AplP, un questionnaire d'appréciation de la méthode fut aussi distribué.

Résultats

L'AplP est une méthode qui demande peu de modifications à un cours magistral (particulièrement avec cartons) et il est facile à instaurer. L'utilisation de télécommandes peut aussi être instauré mais non sans bon nombre de difficultés techniques, néanmoins surmontables. L'AplP est aussi très appréciée des élèves puisque 83,3% opteraient pour un cours d'AplP s'ils en avaient le choix. Ayant pris conscience de l'AplP et de ses avantages, 61% des enseignants de notre département (8/13) ont modifié leur approche pédagogique pour inclure des tests conceptuels d'AplP avec des cartons. De plus, la moitié de ceux-ci planifient utiliser la méthode avec télécommandes dans l'année qui vient. La méthode a aussi suscité de l'intérêt chez d'autres enseignants et est présentement utilisée en chimie et envisagée sérieusement en sciences infirmières.

En terme d'efficacité, les deux groupes d'AplP engendrent des gains conceptuels sur le FCI significativement supérieurs ($p < 0.01$) à ceux de l'enseignement traditionnel. Les groupes d'AplP diffèrent aussi du groupe témoin ($p < 0.001$) concernant les problèmes d'examens conceptuels semi-quantitatifs. De plus, même si moins de temps est alloué en classe pour la résolution algorithmique de problèmes, les élèves d'AplP n'en sont pas pénalisés : la performance d'élèves d'AplP en problèmes traditionnels de l'examen final ne diffère pas

(p>0.3) de celle du groupe témoin ayant consacré plus de temps aux problèmes algorithmiques.

Finalement, les deux groupes d'AplP (carton vs télécommande) ne diffèrent pas l'un de l'autre concernant les gains conceptuels (FCI : p=0.58; Qexam : p=0.38) ni en résolution de problèmes traditionnels (p=0.63). Donc, l'utilisation des télécommandes n'est pas une condition sine qua non pour l'efficacité de l'AplP, ce qui renforce l'idée que la technologie ne constitue pas une pédagogie. Cela dit, au-delà de produire une image précise (et non approximative) de la distribution de concepts, l'utilisation de télécommandes permet d'archiver les questions conceptuelles. Cet archivage permet de retenir les questions qui fonctionnent bien et de rejeter celles qui ne fonctionnent pas. En conclusion, l'AplP est une méthode intéressante, relativement facile à instaurer, efficace et donc très prometteuse.

Références

Crouch, C.H., and Mazur, E., (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. American Journal of Physics, v. 69, p. 970-977

Fagen, A., Crouch, C.H., and Mazur, E. (2002). Peer instruction: results from a range of classrooms. The Physics Teacher, vol. 40, p. 206-209..

Halloun, I. & Hestenes, D. (1985). The Initial Knowledge State of College Physics Students. American Journal of Physics, 53, 1043-1055 .

Halloun, I., Hake, R., Mosca, E. and Hestenes, D. (1995). Force Concept Inventory (Revised, 1995) in Mazur (1997) and password protected at http://modeling.la.asu.edu/modeling.html .

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. American Journal of Physics, 66, 64-74.

Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force Concept Inventory. The Physics Teacher, 30, 141-158.

Mazur, E. (1997). Peer Instruction: A User's Manual. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

AIPU-001-9801057

Madame Périne Brotcorne
Chercheuse-doctorante
Université libre de Bruxelles, Belgique
Groupe de recherche en informatique et sciences humaines
Faculté SOCO
pbrotcor@ulb.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

L'ancrage d'une formation à la recherche documentaire via les TIC dans les champs disciplinaires: Une initiative riche en potentiel? Un exemple à l'Université libre de Bruxelles

On ne cesse de répéter partout, aujourd'hui, l'importance que revêt la question des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et, particulièrement, dans l'enseignement supérieur. La raison de cette insistance tient au fait que les TIC sont généralement considérées comme le moyen par excellence pour permettre à l'université de se transformer et de s'adapter à la société dite de « l'information » et de « la connaissance ». Les technologies de l'information et de la communication influenceraient ainsi profondément les manières dont les professeurs enseignent, les étudiants apprennent et dont les uns et les autres accèdent à l'information. Dans les discours politiques et médiatiques, prolifèrent alors des visions allégoriques d'e-universités et de bibliothèques virtuelles mondiales qui permettraient un échange sans frontières d'un savoir universel. Dans ce cadre, l'éducation à l'informatique et à l'information, et particulièrement celles des étudiants, est placée au coeur de tous les débats : Quelle place pour de telles formations dans les parcours universitaires ? Quelle articulation entre de telles formations et les autres enseignements disciplinaires ? Mais alors que les compétences de cette « e-génération » sont au centre des discussions, on ne connaît paradoxalement que peu de choses sur la manière dont les étudiants universitaires de différentes filières d'études intègrent effectivement les TIC– particulièrement Internet – à l'ordinaire de leurs pratiques académiques, dont à celles, notamment, de recherche d'informations. Le constat le plus frappant est sans doute la pauvreté des recherches empiriques existantes à cet égard. Dans ce cadre, une recherche doctorale s'intitulant « L'usage des technologies de l'information et de la communication par les étudiants universitaires : de la rhétorique aux réalités des pratiques » fut entreprise, il y a trois ans, au sein du Groupe de Recherche en Informatique et Sciences Humaines à l'Université Libre de Bruxelles. Son objectif général est d'approfondir une réflexion sur le rapport des étudiants aux technologies de l'information et de la communication et la manière dont celles-ci sont insérées dans leurs pratiques quotidiennes. Autrement dit, l'étude cherche à appréhender les usages effectifs des TIC – c'est-à-dire ce que font réellement les étudiants avec ces dispositifs technologiques à des fins universitaires.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, la présente communication vise plus particulièrement deux objectifs principaux. Le premier est de comprendre quelles sont les pratiques, les besoins et les difficultés de recherche d'informations des étudiants dans le cadre universitaire. Le second est de mesurer l'impact qu'une formation à la recherche

documentaire par le biais des TIC, dispensée dans le cadre des cursus universitaires, peut avoir sur ces comportements et connaissances. Dans le sillage des nouvelles approches contextuelles des usages des TIC , on part de l'hypothèse générale que les usages étudiants ne peuvent se comprendre que s'ils sont envisagés dans l'ensemble plus vaste des pratiques universitaires quotidiennes des étudiants (pratiques d'étude, de travail etc.).

Sur base d'une initiative de formation à la recherche documentaire lancée il y a quatre ans au sein de l'ULB par les bibliothèques universitaires, en collaboration avec des professeurs partenaires, l'investigation empirique se fonde sur une double démarche méthodologique articulant approches quantitative et qualitative. L'enquête quantitative a été menée auprès d'un échantillon de 451 étudiants inscrits dans cinq disciplines - psychologie, sciences appliquées, sciences, sciences politiques, économiques et sociales, philosophie et lettres et pharmacie - et différentes années d'études du second cycle. Le questionnaire comprenait une cinquantaine de questions et était divisé en trois parties dont une visait spécifiquement à saisir les pratiques de recherche d'informations académiques des étudiants ainsi que la place qu'y occupent les supports numériques d'informations par rapport à d'autres ressources dites « plus traditionnelles » de connaissance. Dans la mesure où 30% des étudiants de l'échantillon affirmaient avoir suivi une formation à la méthodologie documentaire à l'université, le questionnaire a permis d'évaluer l'impact qu'une telle initiative peut avoir sur les comportements de recherche des étudiants et sur le développement de leurs compétences pratiques de recherche.

L'enquête qualitative, quant à elle, a été menée par le biais d'entretiens individuels semi-directifs auprès de 59 étudiants des mêmes disciplines, dont 35 d'entre eux étaient des étudiants en cours de formation à la recherche documentaire. Les entretiens ont ainsi permis de mieux cerner la place des activités de recherche dans les différents parcours d'études ainsi que la perception qu'ils ont et le sens qu'ils donnent à une initiative telle que l'apprentissage à la recherche d'informations dans leur cursus.

Les résultats de l'enquête quantitative démontrent les effets positifs d'une telle formation sur les connaissances et les comportements de recherche des étudiants. Néanmoins, les résultats de l'approche plus qualitative conduisent à nuancer ces résultats statistiques. Ils montrent qu'une intégration réussie d'un tel apprentissage au sein du cursus d'études est une question complexe dans laquelle rentre en jeu une série de facteurs, parfois très contextuels, mais qui demeurent autant d'éléments clés pour un succès. Ainsi, l'analyse des entretiens fait apparaître que, lorsque que la formation ne rencontre que peu ou pas de succès, c'est en grande partie parce que ses exigences ne sont pas en adéquation avec les pratiques de travail et intellectuelles de la discipline. Dès lors que la formation ne fait pas sens pour les étudiants, ils s'en détournent et s'en désintéressent.

Ces résultats offrent des renseignements précieux pour alimenter la réflexion sur les aménagements pratiques à mettre en oeuvre dans une telle éducation à l'information afin que celle-ci devienne un plus franc succès. Bien que riche en potentiel, cet apprentissage risque en effet d'avorter si personne n'a le souci de prendre en considération l'ensemble de ces facteurs contextuels, lesquels constituent pourtant des éléments fondamentaux pour la pérennisation de telles initiatives à l'université.

Références

Coulon, A. (1997) Le métier d'étudiant – L'entrée dans la vie universitaire, Paris : PUF

Davallon, J., Le Marec, J. (2000) L'usage en son contexte. Sur l'usage des interactifs et des cederoms des musées, Réseaux, n°101 , 171-179.

Livingstone, S., Bovil, M. (2003) Children and their changing media environment. An European Comparative study, London: Erlbaum L Associates Publishers.

Morley, D., Silverstone, R. (1990) Domestic communications: technologies and Meanings, Media, Culture and Society, 12 (1), 31-55.

Selwyn, N. (2000) Researching computers and education-glimpses of the wider picture Computers & Education, 34, 93-101.

Selwyn, N. (2002) Telling Tales on Technology. Qualitative Studies of Technology and Education, Hampshire: Ashgate Publishing Limited.

Jouet, J., Messin, A. (2005) Les jeunes internautes avertis ou l'ordinaire des pratiques. In S, Proulx, S., F. Massit-Foléa, F., Conein, B. (Eds.), Internet, une utopie limitée. Nouvelles régulations, nouvelles solidarités, Québec : Les Presses de l'Université de Laval. 121-137.

Silverstone, R. Future imperfect: information and communication technologies in everyday life. In W.H., Dutton., M. Peltu (Eds.), Information and Communication Technologies: Visions and Realities. Oxford: Oxford University Press, 218-231.

AIPU-001-5223402

Denis Berthiaume
Responsable Centre de soutien à l'enseignement
Université de Lausanne, Suisse
Denis.Berthiaume@unil.ch
Nicolas Kramar
Ingénieur pédagogique
Université de Lausanne, Suisse
Faculté des Géosciences et de l'Environnement
Nicolas.Kramar@unil.ch
Jacques Lanarès
Vice-recteur
Université de Lausanne, Suisse
Valorisation et qualité
Jacques.Lanarès@unil.ch
Philippe Rovero
Responsable qualité
Haute école pédagogique vaudoise
Lausanne, Suisse
Philippe.Rovero@vd.ch

La question des épistémologies personnelles dans l'apprentissage : enjeux pour la recherche et la pratique en pédagogie universitaire

Contexte

La question des épistémologies personnelles et du développement épistémique des apprenants, respectivement l'idée que les apprenants puissent entretenir certaines croyances relatives au savoir et que celles-ci se développent avec le temps, fait partie intégrante du paysage de la recherche sur l'apprentissage depuis une trentaine d'années déjà (Hofer & Pintrich, 1997; Kitchener, 1983; Perry, 1998).

Plus récemment, des efforts d'intégration de la recherche effectuée dans ce domaine ont permis de comparer les découvertes de recherches jusque-là considérées comme distinctes (Hofer & Pintrich, 2002). Un tel rassemblement d'idées a permis de dégager des principes généraux quant à la dimension épistémique du savoir et de l'apprentissage. Entre autres, il est dorénavant normal d'envisager que les croyances des apprenants à l'égard du savoir évoluent avec le temps. Les apprenants eux-mêmes passent généralement d'une vision dualiste du savoir, selon laquelle quelque chose est vrai ou faux, à une posture relativiste ou conjoncturelle, selon laquelle la nature même du savoir dépend du contexte dans lequel se retrouve l'apprenant.

La question des épistémologies personnelles et du développement épistémique des apprenants permet donc d'obtenir une meilleure compréhension des étudiants et de leur développement. Toutefois, l'ajout de cette « découverte » dans le paysage de la recherche sur l'apprentissage vient complexifier le phénomène observé et, dès lors, brouiller certaines pistes de compréhension jusqu'ici utilisées. Entre autres, que penser de notions telles que les conceptions relatives à l'apprentissage des étudiants (Dart et al., 2000; Entwistle, 1998;

Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993; Marton & Säljö, 1984; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999) si celles-ci peuvent être mises en relation avec le développement épistémique ? Dans un autre ordre d'idée, quelle contribution peut avoir l'idée d'apprentissage spécifique à une discipline (Donald, 2002; Entwistle & Tait, 1995; Kolb, 1981; Ylijoki, 2000) si la façon d'entrevoir ce savoir disciplinaire est hétérogène et appelé à évoluer dans le temps ?

Pour notre part, nous nous sommes intéressés aux notions d'épistémologie personnelle et de développement épistémique sous deux angles différents. D'une part, la notion de développement épistémique est rapidement devenue une variable incontournable dans l'étude des conceptions relatives à l'apprentissage d'étudiants de premier cycle à notre institution. Plus spécifiquement, ce sont les variations interdisciplinaires en matière de conceptions d'apprentissage qui nous ont amenés à étudier les différences entre groupes d'étudiants au plan du développement épistémique. D'autre part, la notion d'épistémologie personnelle s'est avérée essentielle à l'étude du savoir pédagogique disciplinaire des professeurs d'université. L'apprentissage réalisé par ceux-ci, combinant savoir pédagogique et savoir discipline, s'est avéré dépendre grandement des conceptions entretenues à l'égard du savoir, donc des épistémologies personnelles. Le développement épistémique des enseignants est également un sujet concernant la formation des maîtres. En effet, il apparaît de plus en plus que la qualité didactique des enseignements scientifiques en scolarité pré universitaire dépend de la formation épistémologique des enseignants qui ont en la charge (Sanchez, Prieur, & Devallois, 2004).

Objectif

Cet atelier vise à permettre aux participants de réfléchir sur l'apport des notions d'épistémologie personnelle et de développement épistémique à la recherche et à la pratique en pédagogie universitaire. Plus particulièrement, les participants seront amenés à s'interroger sur des pistes de recherche ou des pratiques pédagogiques à développer, à la lumière de cette contribution théorique relativement récente.

Déroulement

L'atelier se déroulera selon le modèle du « paper discussion » de la American Educational Research Association (AERA). Un bref document faisant la synthèse de la recherche sur les notions d'épistémologie personnelle et de développement pédagogique sera préparé en prévision du congrès et mis à la disposition des participants avant la tenue de l'atelier. L'atelier débutera avec une présentation interactive (maximum 30 minutes) reprenant les grandes lignes du document mis en circulation, mais fournissant aussi des exemples à partir de nos recherches dans ce domaine. Ceci permettra aux participants de se familiariser avec la recherche sur les notions d'épistémologie personnelle et de développement épistémique. Ensuite, les participants travailleront en groupes (maximum 30 minutes) à articuler des pistes de recherche ou de nouvelles pratiques pédagogiques faisant appel aux notions présentées. Une période de consolidation suivra (maximum 30 minutes), au cours de laquelle les pistes de recherche et les nouvelles pratiques pédagogiques seront discutées en vue de leur incorporation au document préparé initialement. Ce document reformulé sera disséminé assez largement à la fin du congrès.

Références

Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. Journal of Educational Research, 93, 262-270.

Donald, J. G. (2002). Learning to think: Disciplinary perspectives. San Francisco: Jossey Bass.

Entwistle, N. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), Teaching and learning in higher education (pp. 72-101). Melbourne: ACER Press.

Entwistle, N., & Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. In N. Hativa & M. Marincovich (Eds.), Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice (pp. 93-103). San Francisco: Jossey-Bass.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 67(1), 88-140.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (2002). Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Kitchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition: A three-level model of cognitive processing. Human Development, 26, 222-232.

Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. Chickering (Ed.), The modern American college (pp. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass.

Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. International Journal of Educational Research, 19(3), 277-300.

Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.), The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Perry, W. G. (1998). Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme. San Francisco: Jossey-Bass.

Sanchez, E., Prieur, M., & Devallois, D. (2004). Formation initiale et continue des enseignants en sciences de la Terre : Quels besoins pour quelle évolution des pratiques ? Paper presented at the Biennale de l'éducation, Lyon.

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. Higher Education, 37, 57-70.

Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying: A case-study of four Finnish university departments. Higher Education, 39, 339-362.

AIPU-001-7969923

Denis Berthiaume
Responsable
Centre de soutien à l'enseignement
Université de Lausanne, Suisse
Denis.Berthiaume@unil.ch

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Une description empirique du savoir pédagogique disciplinaire des professeurs d'université

Ce projet de recherche examine, de façon empirique, la nature du savoir pédagogique disciplinaire (SPD), ou le savoir relié à l'enseignement d'une discipline à l'ordre universitaire. Dans la tradition anglo-saxonne de recherches en éducation, le SPD a été examiné par deux branches de recherches, soit celles portant sur la base de connaissances pédagogiques et celles portant sur la spécificité disciplinaire en enseignement universitaire. Pourtant, ces deux branches de recherches en éducation ne parviennent pas tout à fait à capturer le concept de SPD dans toute sa complexité. Entre autres, les recherches portant sur la base de connaissances pédagogiques (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002; Munby, Russell, & Martin, 2001; Shulman, 1986) ne se prêtent pas facilement à un examen des facteurs qui seraient « externes » à la base de connaissances du professeur, tels que les normes, règles ou pratiques qui prévalent au sein d'une discipline universitaire. Parallèlement, les recherches portant sur la spécificité disciplinaire (Becher & Trowler, 2001; Donald, 2002; Hativa & Marincovich, 1995; Neumann, 2001) ne se prêtent pas facilement à un examen des facteurs « internes » à la base de connaissances du professeur tellles que les relations pouvant exister entre les divers types de connaissances, croyances ou intentions du professeur. Il apparaît donc que les façons actuelles de conceptualiser le SPD, prises individuellement, limitent nos possibilités de comprendre le phénomène en question.

Toutefois, réunir ces branches de recherches nous permet de capturer le phénomène du SPD d'une façon plus adéquate. Ceci, parce que la jonction de concepts provenant des recherches sur la base de connaissances pédagogiques et de recherches sur la spécificité disciplinaire nous fournit une façon de considérer simultanément les facteurs « internes » et « externes » contribuant à la formation de SPD. C'est ce que fait le modèle de SPD présenté dans cette recherche. Pour y arriver, le modèle va encore plus loin en incluant des concepts provenant d'une troisième branche de recherches, soit celle portant sur les épistémologies personnelles, c'est-à-dire les croyances entretenues à l'égard du savoir (Hofer & Pintrich, 1997, 2002). Cette dimension est essentielle à l'articulation du lien entre la base de connaissances pédagogiques et la spécificité disciplinaire puisque les croyances qui sont présentes dans la base de connaissances pédagogiques interagissent avec les savoirs propres à la discipline du professeur. Les épistémologies personnelles servent donc des fonctions de médiation entre les normes sociales d'une discipline et les pratiques pédagogiques d'un professeur enseignant cette discipline.

Ce projet de recherche décrit donc la nature empirique du SPD tel que celui-ci est envisagé dans le cadre de cette nouvelle conceptualisation. Une telle description passe par

l'identification la description des diverses dimensions associées à chacune des composantes du nouveau modèle, ainsi que des relations existant entre ces composantes.

Méthodologie

Le projet de recherche prend la forme d'une étude multi-cas, de nature instrumentale, effectuée auprès de quatre professeurs provenant de quatre disciplines différentes. Les quatre participants ont été sélectionnés de façon à représenter chacun des quatre groupes disciplinaires identifiés par Biglan (1973), soit soft-pure, soft-applied, hard-pure, et hard-applied. Chaque professeur a été interviewé cinq fois, fournissant ainsi un accès à ses processus de pensée se rapportant à l'enseignement, à sa discipline et au savoir en général. Selon un approche d'analyse de contenu, les entretiens ont été transcrits en compte rendu intégral et analysés à l'aide d'un schème de codage comprenant des catégories pré-établies et des catégories émergeantes.

Résultats

L'analyse des données recueillies a mené à l'identification de 31 dimensions empiriques associées aux huit composantes du SPD, lesquelles étaient dérivées de la théorie sur le sujet. Simultanément, l'analyse a mené à l'identification de relations entre ces dimensions empiriques, clarifiant du coup les relations entre les composantes dérivées de la théorie. Ainsi, les résultats fournissent un cadre préliminaire – une façon de voir – pouvant servir à examiner et à interpréter le SPD des professeurs d'université.

L'analyse a aussi révélé que 19 de ces 31 dimensions empiriques étaient présentes dans le SPD observé chez les quatre professeurs. Ceci a mené à l'identification de 13 relations entre des composantes dérivées de la théorie qui étaient aussi présentes chez les quatre professeurs. Ceci nous fournit une indication de ce que pourrait constituer le « noyau » du SPD ou les aspects du savoir pédagogique disciplinaire qui sont susceptibles d'être présents chez la plupart des professeurs d'universités.

Contributions à la théorie et à la pratique

Globalement, ce projet de recherche a produit un modèle qui capture le phénomène du savoir pédagogique disciplinaire (SPD) des professeurs d'université de façon plus précise que les conceptualisations antérieures. Ainsi, au plan théorique, ce projet de recherche contribue à l'avancement de notre compréhension de la façon selon laquelle les professeurs d'université relient leur savoir pédagogique aux caractéristiques spécifiques de la discipline qu'ils enseignent. Au plan de la pratique, le modèle du SPD identifie les éléments qui devraient être présents dans le cadre d'activités de développement pédagogique visant le développement de savoir pédagogique disciplinaire chez les professeurs d'université, que celles-ci soient spécifiques à une discipline ou qu'elles soient génériques.

Références

Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines (2nd ed.): SRHE/Open University Press.

Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. Journal of Applied Psychology, 57(3), 195-203.

Donald, J. G. (2002). Learning to think: Disciplinary perspectives. San Francisco: Jossey Bass.

Hativa, N., & Marincovich, M. (Eds.). (1995). Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice (Vol. 64). San Francisco: Jossey-Bass.

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A Knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? Educational Researcher, 31(5), 3-15.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 67(1), 88-140.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (2002). Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), Handbook of Research on Teaching (4th ed., pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.

Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. Studies in Higher Education, 26(2), 135-146.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14.

AIPU-001-9655424

Said Ezzahri
Enseignant-chercheur
Université Hassan II Mohammadia, Maroc
Observatoire de recherche en didactique et pédagogie universitaire(ORDIPU)
Faculté des sciences Benmsik, Casablanca-Maroc
ezzahrisaid@yahoo.fr
Mohammed Talbi
Professeur de conférence
Université Hassan II Mohammadia, Maroc
Observatoire de recherche en didactique et pédagogie universitaire (ORDIPU)
Faculté des sciences Benmsik, Casablanca-Maroc
maarifcentre@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

EPPMI : modèle pour l'Évaluation des Produits Pédagogiques Multimédias Interactifs en ligne

1- Problématique

Aujourd'hui, grâce aux possibilités offertes par les TIC dans le domaine de la publication sur supports numériques, de nombreux Produits Pédagogiques Multimédias Interactifs (cours, complément de cours, polycopiés interactifs) sont mis en ligne ou sur CDROM et destinés à des étudiants des universités dans un cadre de formation ou de complément de formation. Mais du point de vue pédagogique et didactique, ces produits remplissent-ils vraiment leur mission, ou sont-ils uniquement des versions électroniques des cours classiques qui n'apporteront rien de particulier à l'apprenant. De ce fait, l'évaluation méthodique des cours en ligne nous semble une tâche essentielle pour améliorer leur qualité et, par la suite, la qualité de la formation à distance.

Notre recherche concerne donc le problème d'évaluation des PPMI: comment peut–on évaluer un PPMI? Quels sont les critères technicopédagogiques dont on doit tenir compte pour cette évaluation? Pour répondre à ces questions nous avons fixé pour objectif de mettre en place un modèle d'évaluation qui permettra à tout concepteur de cours en ligne d'évaluer son produit et de s'orienter dans sa production.

À souligner enfin, que ce travail s'inscrit dans le cadre d'un projet de thèse de doctorat qui consiste à mettre au point un modèle de conception et d'évaluation de produits pédagogiques multimédias interactifs en ligne.

2- Approche méthodologique

Nous avons adopté une démarche systématique qui trouve ses fondements dans l'analyse d'un ensemble de travaux pragmatiques et théoriques qui ont pu guidr et orientr la conception de notre modèle de conception et d'évaluation des PPMI (fig.1). Mentionnons, sans toutefois être exhaustif, les travaux de: [Carrier. R, 1996] ; [Crozat. S, 98]; [Rhéaume. J,

1999]. [Gras. A, 2000] ; [Gilbert. D, 2001] ; [Hu. O, 2001]; [Chartier. B, 2002]; [Trigano. P, 2004] ; [Hardy. JM, 2004], [Oubahssi. L, 2005]; [Benayache. A, 2005]; …

3- Structure du modèle d'évaluation:

La structure du modèle est hiérarchique arborescente, basée sur les notions de thèmes, critères, sous-critères et questions. Il y a quatre thèmes, 13 critères (fig.2), et 37 sous-critères (fig. 3, 4, 5, et 6) à partir desquels nous avons développé notre modèle d'évaluation.

4- Type de questions et de notations

• Questions dont la réponse est : oui ou non, dont la notation est soit +10 ou -10

Exemple: - Les dates des mises à jour sont-elles indiquées?

• Questions dont la réponse est : toujours ; souvent ; parfois ; jamais

dont la notation est obtenue à partir d'une notation exponentielle [+10, 0, -6, -10] plutôt qu'une notation linéaire [-10, -4, +4, +10] (Hu.O, Crozt.S ; Trigano.P ; 2001).(fig.7)

Exemple:

- le PPMI contient-il du jargon, ou des phrases longues et complexes?

• Questions à choix multiples, dont la notation est +10 pour des choix positifs, alors que pour un choix négative la note est -10.

Exemples:

- Indiquer le(s) activité(s) élaboré(e)s avant chaque acte d'apprentissage?

situation problème à résoudre énoncé des attentes une citation

un court résumé des exercices préliminaires à réaliser aucun

La notation est +10 pour chaque réponse, à l'exception de la réponse « aucun » qui a une note de -10

• Les questions dont les réponses sont des informations supplémentaires, et qui seront reportées dans le bilan général, ne seront pas notées.

Exemples:

- Pour quelle(s) raison(s) le PPMI a été produit?

informer former autres:……..……..

Une fois l'ensemble de la grille rempli, l'évaluateur obtiendra une note à chaque question : la moyenne permet de faire remonter des notes calculées au niveau de chaque sous-critère, puis au niveau de chaque critère, et en fin au niveau de chaque thème. La grille fournit donc des résultats chiffrés sur la qualité du produit.

5- La version grille-soft (fig.8)

Un prototype de grille-soft, mettant en œuvre le modèle, a été développé. Il reprend l'ensemble des caractéristiques que nous avons décrites précédemment en donnant, en plus d'une note finale, une représentation graphique des résultants.

Une aide contextuelle est aussi proposée à l'évaluateur pendant son parcours (fig.8). Elle est structurée sous trois formes principales, remplissant des objectifs différents :
- des indications générales et des reformulations afin d'expliciter la question, d'aider à trouver la réponse la plus adaptée, de sécuriser l'évaluateur;

- une aide approfondie, plus théorique, afin d'avoir une bonne description des thèmes d'évaluation;

- des info-bulles pour expliquer les mots clés ou les concepts très importants.

6- Conclusion et perspective

L'évaluation de PPMI demeure une opération laborieuse et difficile, parce qu'un PPMI est un système complexe comportant plusieurs facettes. Notre objectif était de fournir un outil d'aide à l'évaluation de PPMI. La mise au point de la liste complète des critères nous a contraint à dresser un état de la situation transdisciplinaire : informatique, ergonomie et sciences de l'éducation, didactique mais aussi design, photographie. La cohérence entre toutes ces approches n'est pas chose aisée. De plus, la multiplicité des situations et des stratégies pédagogiques rend toute évaluation a priori de produits finis complexe et sujette à discussion.

Notre méthode fournit donc une description structurée du produit, mais cette description doit ensuite être interprétée par le concepteur en fonction de son propre contexte, de ses objectifs, de son dispositif, etc.

Enfin, il reste maintenant à valider totalement l'utilisation de la grille-soft, concrétisant notre modèle d'évaluation, auprès des concepteurs. De cette validation nous pourrons extraire des résultats en termes d'utilisabilité, ainsi qu'une mesure de la qualité et de la pertinence de l'évaluation en fonction des attentes et des habitudes spécifiques à notre public cible.

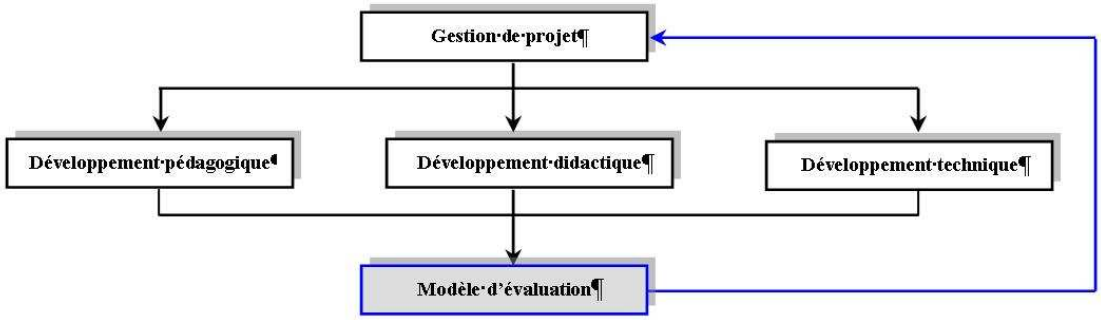


Fig.°1°: schéma globale du modèle de conception et d'évaluation

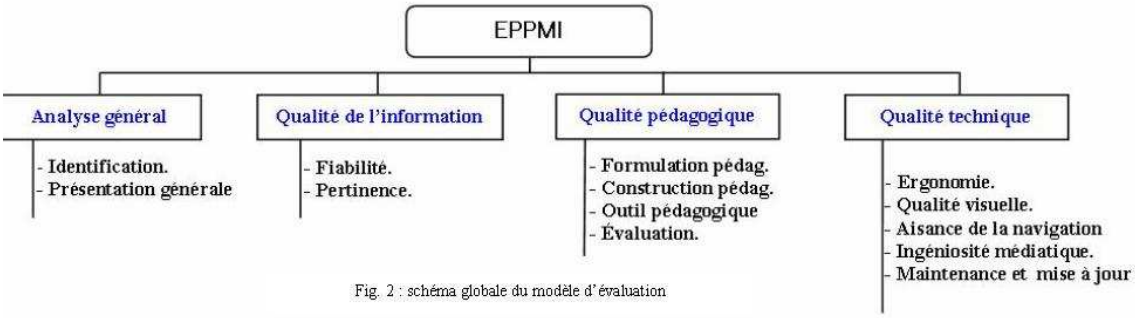


Fig. 2 : schéma globale du modèle d'évaluation

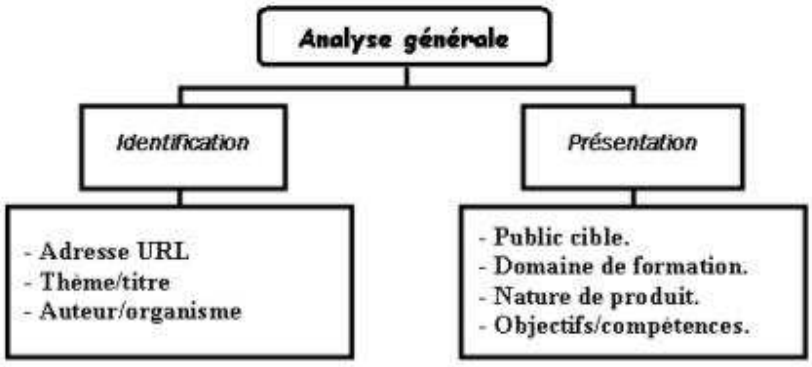


Fig. 3 : développement du thème analyse générale

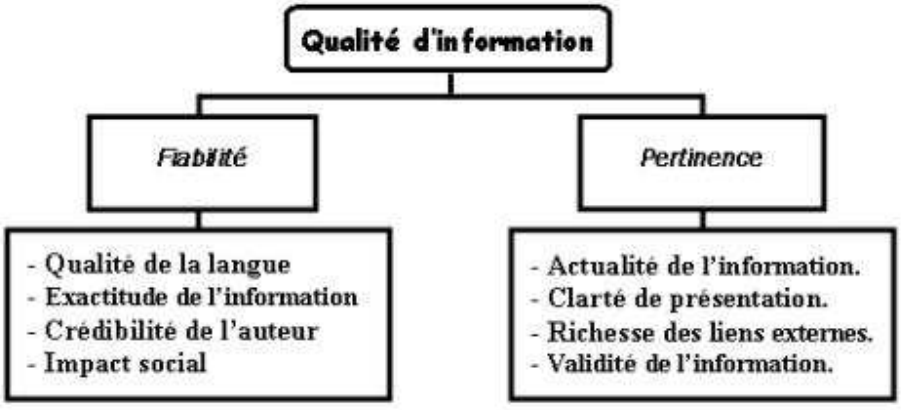


Fig. 4 : développement du thème qualité de l'information

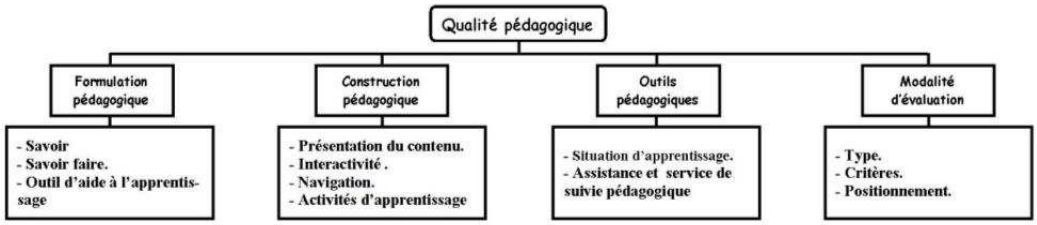


Fig. 5 : développement du thème qualité pédagogique et didactique

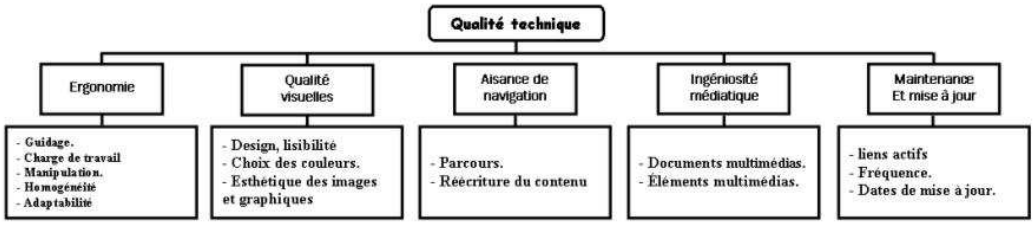


Fig. 6 : développement du thème qualité technique

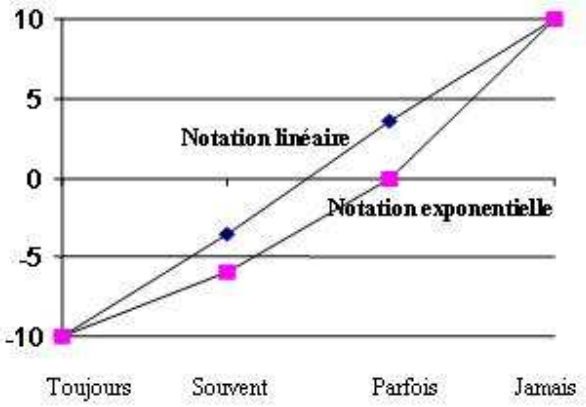


Fig. 7

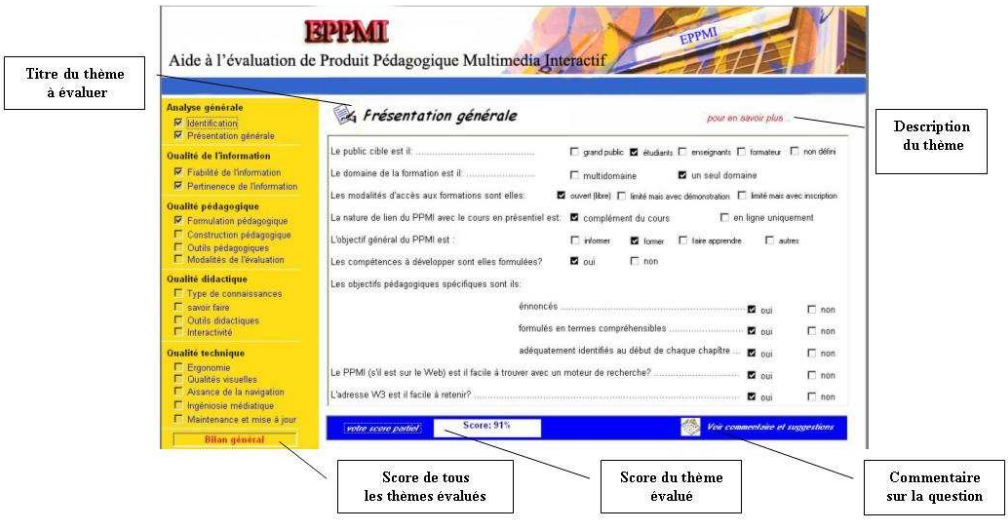


Figure 8. *Interface standard de parcours de la grille-soft*

Références

Bastien, C., et Scapin, D. (1995). Evaluating a use interface with ergonomic criteria. *International Journal of Human Computer Interaction, 7*, 105-121.

Bazin, L. (1999). Elaboration d'une grille de sélection des sites Web. In *Bulletin des bibliothèques de France, 2*. Disponible en ligne sur : http://www.enssib.fr/bbf/bbf-99-2/11-bazin.pdf

Crozat, C., et Trigano, P. (2002). Structuration et scénarisation de documents pédagogiques numériques dans une logique de massification. *Sciences et Techniques Educatives, 9*.

Depover, C. (1994). Problématique et spécificité de l'évaluation des dispositifs de formation multimédias. *Educatechnologie, 1*(3).

Hardy, J.-M. (2004). *Check-list pour réussir son site web - les 60 points clés*. Coll. Planète Numérique Format. Paris : Éd. Dunod / 01 Informatique.

Hu, O., Trigano, P., et Crozat, S. (2001). Une aide à l'évaluation des logiciels Multimédias de formation. *Sciences et Techniques Educatives*, numéro spécial Communication Homme/Machine et Apprentissage, 8(3).

Reeves, T.-C. (1993). Evaluating interactive multimedia. In D. M. Gayeski (ed.), *Multimedia for Learning Development, Application, Evaluation* (pp. 97-112). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications. Homme-Machine. Ergo IA'92, Biarritz.

- SCAPIN D., BASTIEN C., « Ergonomic criteria for evaluating the ergonomic quality of interactive systems », Behaviour & Information Technology 16, 1997, p226-231.

- Trigano, P. et Giacomini, E.-P.(avril 2004). CEPIAH, a method for Evaluation and Design of Pedagogical Hypermedia", Higher Education in Europe, édition spéciale "Thematic reflexion in Higher Education" vol. XXIX, No.1.

- Trigano, P. et Giacomini, E.-P.(juillet 2004). Toward a Web based environment for Evaluation and Design of Pedagogical Hypermedia. Educational Technology & Society

éditée par 'International, Forum of Educational Technology & Society' sous l'égide de 'IEEE Learning Technology Task Force' (ISSN 1436-4522), Volume 7 n° 3,.

- VANDERDONCKT J., « Guide ergonomique de la présentation des applications hautement interactives », Presses Universitaires, Namur, 1994.

Références webographiques et liens:

- Bénard, V. et E. Sloïm, E. (2001). Gérer la qualité de l'information sur un site Internet : la fiabilité de l'information. . [En ligne]. Disponible sur : http://www.temesis.com/publications/article/fiabilite1_fr.html. (Consulté le 12/04/2006).

- Carrier, R. (Mars 1996). Évaluation d'un site Web.

[En ligne]. Disponible sur : http://www.qbc.clic.net/~mephisto/evaluation.html. (Consulté le 110/05/2006).

- Depover, C. problématique et spécificité de l'évaluation des dispositifs de formation multimédias.[en ligne]. Disponible sur : http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/no3/probl.html. (Consulté le 23/02/2006).

- Direction des Ressources Didactiques, Ministère de l'Education du Québec. (juin 2002). Guide d'évaluation de matériel didactique informatisé. [En ligne]. Disponible sur : http://www.cssmi.qc.ca/carrefour_educatif/ressources/pele/documents.htm. (Consulté le 10/02/2006).

- Gilbert, D. Evaluer un site éducatif. [En ligne]. Disponible sur :

http://aptic.ulaval.ca/guidew3educatif/guide.php?HY=4.128. (Consulté le 05/05/2006).

- Gras, A. (Avril 2000). Grille d'évaluation d'un logiciel. [En ligne]. Disponible sur : http://addnb.org/fr/docs/eval.htm.

- Hu, O. et Trigano, P. Proposition de critères d'aide à l'évaluation de l'Interface Homme/Machine des logiciels multimédia pédagogique. [En ligne]. Disponible sur : http://www.hds.utc.fr/~ptrigano/ihm98.html.. (Consulté le 10/05/2006).

- Trigano, P. Évaluation de l'IHM des Logiciels Éducatifs. [En ligne]. Disponible sur :

http://www.hds.utc.fr/~ptrigano/itc.html. (Consulté le 26/04/2006).

- BENAYACHE, A. (2005). « Construction d'une mémoire organisationnelle de formation et évaluation dans un contexte e-learning : le projet MEMORAe. » Thèse en Informatique de l'Université Technologique de Compiègne. [En ligne]. Disponible sur : http://www.hds.utc.fr/~abenayac/PhD/PhD-Ahcene.pdf (Consulté le 10/11/2006).

- CROZAT, S. (2002) ; « Eléments pour la conception industrialisée des supports pédagogiques numériques » Thèse en informatique de l'Université de Technologie de Compiègne - [En ligne]. Disponible sur : http://www.hds.utc.fr/~crozatst/documents/ (Consulté le 10/11/2006).

- OUBAHSSI, L. (2005). « Conception de plates-formes logicielles pour la formation à distance, présentant des propriétés d'adaptabilité à différentes catégories d'usagers et d'interopérabilité avec d'autres environnements logiciels. » Thèse en Informatique de l'Université René Descartes - Paris 5, [En ligne]. Disponible sur : http://www.inrp.fr/vst/Recherches/DetailThese.php?these=521 (Consulté le 10/11/2006).

AIPU-001-0172348

Louise Sauvé
Professeure
Téluq — UQAM, Montréal
Direction de l'enseignement, de la recherche et de la création
lsauve@teluq.uqam.ca
Godelieve Debeurme
Professeure
Université de Sherbrooke
Éducation, Enseignement au préscolaire et primaire
godelieve.debeurme@USherbrooke.ca
Virginie Martel
Professeure
Université du Québec à Rimouski — Campus de Lévis
Département des sciences de l'éducation (Campus de Lévis)
virginie_martel@uqar.qc.ca
Alan Wright
Vice provost
University of Windsor
Center for flexible learning
awright@uwindsor.ca
Johanne Fournier
Auxiliaire de recherche et de coordination
Télé-Université, Recherche
johanne_fournier@teluq.uqam.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Expérimentation d'un système multimédia interactif favorisant la persévérance aux études postsecondaires : résultats et retombées

Le programme de recherche S@MI-Persévérance mise sur l'utilisation des technologies pour soutenir la persévérance aux études postsecondaires, autant au niveau collégial qu'universitaire. Il a pour but de suivre des cohortes d'étudiants dans différentes disciplines, du début de leur formation jusqu'au moment de leur abandon ou de leur diplomation, par rapport à différentes dimensions relatives à la personne apprenante (attentes, connaissances antérieures, rendement scolaire, style d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et de gestion, motivation, difficultés personnelles et d'apprentissage, etc.) et à l'enseignant (activités, matériels pédagogiques, support à l'apprentissage, pratiques évaluatives, travail collaboratif, attitudes et comportements professoraux). Ce programme de recherche permettra d'étudier l'évolution de la personne apprenante à travers ses sessions d'études et d'avoir un meilleur portrait du contexte dans lequel il abandonne ou persévère.

Au Québec, 20,2 % des étudiants à temps plein abandonnent leurs études universitaires (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS, 2005) et ces abandons se font surtout dans les trois premières sessions d'études (Sauvé et al., 2006). Les facteurs à l'origine

de l'abandon des études sont multiples et complexes. Ils se regroupent en cinq catégories, soit les facteurs reliés 1) aux difficultés personnelles et familiales, 2) à l'intégration dans l'institution et à la connaissance du programme d'études, 3) aux compétences et connaissances préalables aux études universitaires, 4) aux compétences langagières communicationnelles et rédactionnelles, 5) ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage et d'autorégulation de la personne apprenante.

Afin de mieux comprendre ces facteurs et l'impact de certains modes d'encadrement sur l'abandon et la persévérance aux études, une première étude a été financée par le Fond québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) dans le cadre des actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires (2005-2007). Elle avait pour but d'examiner la relation existant entre certaines caractéristiques d'apprentissage de la personne apprenante, les modes d'encadrement qui les supportent et la persévérance aux études universitaires.

Dans le cadre de cette étude, l'équipe de recherche a mis en ligne un Système d'aide multimédia et interactif à la persévérance aux études (http://perseverance.savie.ca) composé d'outils diagnostiques (profil d'apprentissage, questionnaires sur les difficultés rencontrées), d'outils d'aide à la persévérance (difficultés personnelles et familiales, intégration aux études, compétences et connaissances préalables, compétences langagières, communicationnelles et rédactionnelles et stratégies d'apprentissage et d'autorégulation), d'outils motivationnels et de communication (tutorat virtuel, courriel, forum, vidéoconférence). Ce système permet à la personne apprenante de cerner ses caractéristiques d'apprentissage au moment de son entrée aux études universitaires, notamment ses styles d'apprentissage (traitement de l'information, pRéférences des modes et conditions d'apprentissage, ses comportements et attitudes face aux études, son approche dans l'apprentissage), ses stratégies d'apprentissage et de gestion et sa motivation en contexte d'apprentissage. Il lui permet également d'identifier les difficultés qu'elle rencontre au cours de sa première session, par la complétude de cinq grilles d'énoncés de difficultés portant sur les facteurs d'abandon. Ces informations permettent au système de lui proposer des outils d'aide sous la forme d'une feuille de route personnalisée qu'elle peut compléter à son rythme et selon ses besoins.

SAMI-Persévérance s'appuie sur les principes de personnalisation de l'apprentissage puisqu'il tient compte des besoins et du profil d'apprentissage de chaque personne apprenante pour offrir des outils d'aide adaptés. Il se veut un lieu d'autoapprentissage, d'autoréflexion et d'autoévaluation favorisant la persévérance aux études universitaires.

SAMI-Persévérance met également à la disposition du personnel enseignant un environnement d'intervention qui regroupe des outils d'aide et de soutien à la persévérance touchant à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la communication, des TIC, de stratégies d'apprentissage et de gestion ainsi que des outils de soutien liés aux difficultés personnelles et familiales. L'environnement offre aussi aux intervenants des outils de communication en mode synchrone (vidéoconférence, clavardage) et asynchrone (forum de discussion, courriel) permettant des échanges et le support à leurs étudiants.

Une première expérimentation de SAMI-Persévérance a eu lieu à la session d'automne 2006 auprès d'étudiants provenant de trois établissements québécois sur campus et à distance. Les résultats nous permettront de répondre aux questions suivantes : Existe-t-il un profil type sur le plan de l'apprentissage qui caractérise la personne apprenante qui abandonne et celle qui persévère? Existe-t- il des outils d'aide à la persévérance qui répondent à ces profils? Jusqu'à quel point un environnement en ligne riche de ces outils assure-t-il les conditions nécessaires à la persévérance et à la réussite des études?

En résumé, la présentation permettra de survoler les différentes composantes de l'environnement SAMI-Persévérance, de présenter les principaux résultats de l'expérimentation et d'échanger avec les participants sur le système proposé, à la lumière des résultats, tout en tenant compte de leurs expériences auprès d'étudiants en difficulté.

Références

Bessey, J., Watton, S. et Chancey, P. (2000). Paths Students Take, Acte du colloque de CIRPA-ACPRI, octobre 2000.

Coffman, D. et Gilligan, T. (2003). Social, Support, Stress and Self-Eficacy: Effects on Student's satisfaction. Journal of College Student Retention, 4 (1), 53-66.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [MELS] (2005). Indicateurs de l'éducation. Édition 2005. Gouvernement du Québec.

Murray, J. (1993). Why Students Withdraw from University : A Case of Study, Acte du colloque de CIRPA-ACPRI, mai 1993. http://www.cirpa-acpri.ca/prevConferences/proceed1993/murray.html

Sauvé, L., Wright, A., Debeurme, G., Fournier, J. et Fontaine, É. (2005). L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche. Rapport de recension. Québec : SAVIE

Tinto, V. (2005). Student Success and the Building of Involving Educational Communities. Syracuse University.
http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/promotingstudentsuccess.pdf

Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. Dans Chenard, P., Doray, P. (sous la direction de) (2005). L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

AIPU-001-7906619

Bernard Charlin
Professeur
Université de Montréal
Faculté de médecine
bernard.charlin@umontreal.ca
Dr. Carole Lambert
Université de Montréal, Radio-oncologie
carole.lambert.chum@ssss.gouv.qc.ca

ATELIER(1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Évaluation standardisée du raisonnement en contexte d'incertitude : le test de concordance de script (TCS)

Selon la théorie des scripts, les professionnels de la santé progressent dans la solution de leurs problèmes cliniques en ayant à l'esprit des hypothèses ou options et leurs réseaux de connaissances associées (scripts). Ils les utilisent activement pour poser en permanence des jugements sur l'effet que chaque nouvelle information a sur le statut de l'hypothèse ou de l'option. Chacun de ces jugements peut être mesuré. Le test de concordance de script (TCS) est basé sur ces prémisses. Il permet l'évaluation du raisonnement clinique dans la complexité des environnements cliniques. L'approche est basée sur trois principes: (1) les candidats font face à des situations authentiques et complexes pour lesquelles plusieurs options sont pertinentes; (2) le format de réponse est une échelle de Likert qui reflète, selon la théorie des scripts, la façon dont l'information est traitée dans les situations de résolution de problème; (3) les scores sont établis à partir de la méthode des scores combinés de façon à prendre en compte la variabilité des processus de raisonnement chez les experts. Les données de la recherche suggèrent que l'approche permet de discriminer de façon reproductible les candidats selon leur niveau d'expérience et ce, dans des domaines très variés, en sciences de la santé et hors des sciences de la santé. Cela rend possible la mesure d'habiletés ou de domaines jusqu'ici difficiles à mesurer.

Évaluation, standardisée, raisonnement, incertitude

Personnes impliquées en éducation secondaire ou universitaire. L'outil a surtout été utilisé dans les sciences de la santé, mais il peut être appliqué dans toute discipline qui amène à gérer de l'incertitude.

Objectifs de l'atelier

Les participants :

1- découvriront le TCS, une méthode d'évaluation innovatrice basée sur des simulations écrites (sur papier ou simulateur d'écran), enrichies, au besoin, d'images ou de séquences vidéo;

2- discuteront les données de recherche concernant le TCS;

3- étudieront des cas et des questions et expérimenteront le processus de score. Le format sera interactif, avec emphase sur la discussion et l'échange d'idées. Le matériel inclura des exemples pris dans une évaluation du raisonnement clinique en radio-oncologie, mais l'outil peut être appliqué dans toute discipline qui gère de l'incertitude.

AIPU-001-8043092

Cynthia-Yaoute Eid
Directrice
Université Antonine, Liban
Département des Langues
eidcynthia@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

L'évolution des métiers du Génie logiciels : usages des TIC et projet collaboratif de formation médiatisée : quelle dynamique pour apprendre ensemble à distance ?

Quelle approche des dispositifs de formation médiatisée? Dans une contribution datée de 2000 qui garde encore son actualité, Séraphin ALAVA proposait un modèle d'analyse des situations de formation médiatisées dont la présente étude s'inspire. Les dispositifs de formation médiatisée articulent trois instances qui interagissent : la technologie, un système de relations entre les acteurs du dispositif et un système de représentations, de l'ordre du sémiocognitif (TIC). Aborder l'utilisation des logiciels consiste donc à les replacer dans l'ensemble plus vaste dont ils sont l'une des composantes. Séraphin ALAVA fait trois constations : 1- l'innovation favorise une autre gestion des ressources et encourage l'innovation pédagogique sous l'effet d'une offre croissante sur le marché des outils et des médias éducatifs; 2- l'intégration des TIC dans le champ éducatif est centrée sur la performance technique; 3- l'oubli des pratiques enseignantes. En effet, la recherche s'est surtout focalisée sur les apprentissages médiatisés. Ainsi, l'apprentissage n'est plus le résultat d'une certaine performance technique. Les TIC prennent en charge la dimension médiatisation comme recours aux médias, couplée nécessairement à la dimension médiation formative assumée, en dernier lieu, par un acteur humain (enseignant, tuteur, pair). Notre recherche s'inscrit dans le contexte que nous venons d'esquisser, le développement de l'enseignement à distance auquel participe l'Université de Valenciennes (France) pour le FLE et l'Université Antonine (Liban). Ce projet, dénommé « Passeport » n'est pas initialement un projet de recherche mais il s'inscrit dans le cadre d'un programme régional d'éducation et de formation permanente. Il vise au développement de nouveaux services recourant aux technologies de l'information. Il s'agit de mettre en place un dispositif de Formation Ouverte et à Distance (F.O.A.D), s'appuyant sur la plate-forme Claroline, pour les étudiants inscrits dans les formations de premier cycle universitaire. Ce dispositif repose sur la mutualisation des ressources pédagogiques produites. Les partenaires de ce projet s'engagent à contribuer à l'élaboration de ces ressources et à les tester avant leur mise à disposition, selon un échéancier précis. Pour cette phase de test, il s'agit d'observer comment les utilisateurs s'approprient les outils disponibles; cette exigence requérait un cadre et une méthode qui pourraient relever, avec profit selon nous, d'une perspective de recherche explicitant le projet. Le cadre scientifique retenu est celui des Sciences de l'information et de la Communication (SIC). Pour le caractériser brièvement, on se rapportera à la contribution de Jean-Baptiste PERRET au numéro 38 de la revue HERMES. L'une des spécificités des SIC résiderait dans le fait d'élaborer un « nouveau mode d'interrogation des objets », un « regard multidimensionnel », « veillant à articuler les différents niveaux du phénomène». Quelles sont ces différentes dimensions privilégiées par les SIC? Une recherche s'applique, selon lui à «

élucider les rapports : celui de la circulation du sens, celui des acteurs et des pratiques sociales, celui des techniques » . Les SIC s'intéressent aux relations croisées entre les dimensions suivantes : les discours (linguistique + social), les dispositifs (sens + technique) et les usages (le social + le technique). Une telle approche complexe permet de prendre en considération les interactions entre les différentes dimensions d'un dispositif de formation médiatisée –dont la composante logicielle- ce qui est utile pour mener nos observations.

En tenant compte du constat fait par Séraphin ALAVA, il nous a semblé fructueux, dans un premier temps, de se concentrer sur les pratiques observées chez les étudiants comme les enseignants qui font jouer les dimensions médiatisation/médiation d'une plate forme de FOAD.

2.Le projet PASFLE, terrain de recherche

On s'intéressera ici au contexte humain indispensable pour comprendre comment s'emploient les divers logiciels disponibles sur la plate forme Claroline utilisés dans le projet PASFLE.

3.Quels logiciels pour mener à bien le projet ?

Au sein de Passeport, un cours a été mis en place : « PASFLE », qui accompagne les apprenants dans le cadre d'un projet d'écriture collaborative ayant pour thème « Prisons ». À partir de la page d'accueil, l'utilisateur-enseignant, selon ses droits, peut activer ou désactiver des outils et changer les paramètres ou voir les statistiques de la participation des étudiants à la plate-forme. Il enrichit la plate-forme de nouveaux logiciels, selon les besoins. L'enseignant peut mettre en ligne des cours. L'interaction est rendue possible par 14 fonctionnalités. L'hypothèse de travail consiste à mettre en place une situation problématique qui incite les étudiants à la résoudre en communiquant. Ainsi, en tant que chercheurs, il importe d'observer comment les acteurs s'approprient les logiciels afin de construire une situation nouvelle permettant la coopération et la mise en œuvre du projet. Dans cette optique, les logiciels doivent permettre aux apprenants de trouver facilement des ressources. Il va sans dire que, selon le statut du participant (étudiant, administrateur, gestionnaire), celui-ci peut ajouter du contenu à cette plate-forme ou avoir accès au trafic. L'observation sera soucieuse tant des limites que des potentialités des outils en relation avec la spécificité du projet retenu. Toute la question est de savoir comment collaborer de façon durable, malgré la distance, avec des TIC, pour nous comme pour eux. Au fur et à mesure de notre utilisation des logiciels de la plate-forme, on s'aperçoit que ceux-ci possèdent des potentialités dominantes susceptibles de varier.

La créativité se traduit par la manière dont les partenaires vont affronter cette « situation-problème-pour-un-acteur » en produisant des réponses variées, parmi lesquelles on compte, par exemple, les textes produits, les échanges entre partenaires et les modalités de travail choisies.

Tout ceci est considéré comme étant, par hypothèse, la conjonction de trois dimensions différentes. Échanger des informations est primordial afin de réduire l'incertitude, la composante représentation donne à voir ce qui est absent d'un dispositif de formation médiatisée, à savoir la part d'affectif, d'émotion à partager pour pouvoir écrire ensemble et enfin, appréhender l'altérité de son partenaire.

CONCLUSION

Le Génie Logiciel, en tant que domaine d'expertise considéré au service de l'enseignement-apprentissage, gagne à s'appuyer sur davantage de synergie entre les concepteurs et les utilisateurs, notamment les didacticiens. L'enjeu est en effet d'obtenir des logiciels de qualité qui allient en parfaite adéquation la dimension technique et la dimension pédagogique. Pour ce faire, d'autres dimensions, notamment la dimension économique, devront être dépassées, sinon on risque d'avoir une offre limitée en ce qui concerne le panel des langues proposées comme celui des publics visés.

Références

Alava, S. (dir.) (2000). *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages, Didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international.

Le Cardinal, G., Guyonnet, J.-F., et Pouzoulic, B. (1997). *La dynamique de la confiance*. Paris : Dunod.

Mucchielli, A. (2005). *Pour une approche communicationnelle des TIC*. Montpellier (FRA) : CERIC.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-167.

Perret, J.-B. (2004). Y a-t-il des objets plus communicationnels que d'autres ? *Hermès, 38*.

AIPU-001-9040541

Cheikh Tidiane Sall
Maître assistant
Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation
ctsall@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Comment des conceptions à propos de résolution de problème en physique ont évolué au cours d'une formation initiale de professeurs de l'enseignement secondaire

1. Introduction

Une conception est soit une caractéristique intrinsèque du sujet, un modèle explicatif du chercheur ou une construction circonstancielle élaborée pour résoudre un problème (Richard, 1990). Pour nous, une conception caractérise le sujet. L'enseignant constructiviste cherche à faire évoluer les conceptions des apprenants. Ce processus est l'objet de cette recherche.

2. Matériel et méthode

Abric (1994) distingue, dans l'étude des conceptions, trois approches: le recueil du contenu des conceptions, le repérage de la structure des conceptions, le contrôle de la centralité du noyau.

Notre recherche, axée sur la structure, comprend quatre phases :

- mesurer des variables sur des sujets
- expérimenter
- mesurer les mêmes variables
- comparer les deux mesures

2.1. L'échantillonnage

L'échantillon comprend neuf enseignants en formation initiale.

2.2. L'outil de recueil de données

C'est un questionnaire à sélectivité croissante (ou en escalier). Le concept de résolution de problème est décomposé en sept dimensions: Finalité et fonction (Ff) ; Motivation (Mo) ; Enoncé (En) ; Résultats attendus (Ra) ; Connaissances (Cn) ; Processus de résolution (Pr) ; Contexte (Ctx).

Quatre questions permettent une description macroscopique des conceptions basée sur le classement des dimensions avec deux critères: le niveau de sélection et la pondération attribuée (échelle : 0 -100)

Sélection : 1) choisir cinq dimensions sur les sept ; 2) choisir trois dimensions parmi les cinq ; 3) choisir deux dimensions parmi les trois.

Un modèle utilisant les propriétés du barycentre (le modèle barycentrique de traitement de données (MBTD), combine les deux critères et permet de calculer pour chaque dimension un indice barycentrique noté Ibar

Les deux dernières dimensions sélectionnées permettent de définir un type de conception : si, par exemple, un sujet choisit en dernier lieu les dimensions « Connaissance » et « Processus », il appartient au type de conception (Connaissance, Processus) noté (Cn-Pr).

Dans la description microscopique, chaque dimension est décomposée en indicateurs. Leur classement, à partir des pondérations attribuées, décrit la structure interne des dimensions.

2.3. Expérimentation

L'enseignant subit une formation de six mois. Le questionnaire est administré au début et à la fin de la formation.

2.4. Hypothèses

Hypothèse1: au cours de la formation initiale des enseignants, les conceptions évoluent très peu au niveau macroscopique (H1)
Hypothèse 2: au cours de la formation initiale des enseignants, les conceptions évoluent très peu au niveau microscopique (H2)
Ces deux hypothèses découlent de l'hypothèse générale de la résistance des conceptions.

3. Résultats et discussions

Les résultats du pré-test et du post-test (indices barycentriques, types de conceptions, structure des dimensions) seront comparés et discutés. Deux dimensions seront explorées : « connaissance » (Cn) et « processus » (Pr) 4.1. Evolution au niveau macroscopique
La description macroscopique des conceptions se fera à partir des indices barycentriques et des types de conception.

4.1.1. A partir des indices barycentriques Ibar

Tableau 1: Indices barycentriques des sept dimensions dans les deux tests du groupe expérimental.

Pré-test		**Post-test**	
Ff	25,2	Ff	29,8
Mo	41,9	Mo	39,9
En	37,3	En	22,9
Ra	27	Ra	13,6
Cn	35,9	Cn	76,7
Pr	55,2	Pr	58,3
Ctx	23,9	Ctx	6,4

Pré-test	Pr	Mo	En	Cn	Ra	Ff	Ctx
Post-test	Cn	Pr	Mo	Ff	En	Ra	Ctx

Avant la formation, les enseignants étaient focalisés sur le processus (Pr). Après la formation, ils prennent conscience de l'importance des connaissances (Cn) dans la résolution de problème, ce qui est en accord avec le paradigme expert/novice en résolution de problème (Chi, M. & al. ,1982). L'hypothèse H1 n'est pas corroborée.

4.1.2. A partir des types de conceptions

Tableau 2 : Présentation de l'évolution des types de conceptions des élèves-professeurs .

N°Sujets (1)	Pré-test (2)	Post-test (3)	Observations	
			Evolution qualitative (4)	Evolution quantitative(5)
1	Ff-Ra (52/48)	Ff-Cn (51/49)	Oui : 2	
2	Ff-Mo (52/48)	Cn-Pr (42/58)	Oui : 2	
3	Ff-Mo (40/60)	Ff-Cn (80/20)	Oui : 1 Mo → Cn	Ff(+)
4	Cn-Pr (60/40)	Mo-Pr (40/60)	Oui : 1 Cn → Pr	Pr(+)
5	Ff-Cn (52/48)	Cn-Pr (55/45)	Oui : 1 Ff → Pr	Cn(+)
6	Cn-Pr (75/25)	Cn-Pr (68/32)	non	
7	Cn-Pr (12/88)	Mo-Cn (53/47)	Oui : 1 Pr → Mo	Cn(+)
8	En-Cn (55/45)	Cn-Pr (60/40)	Oui : 1 En → Pr	Cn(+)
9	Mo-En (40/60)	Mo-En (55/45)	non	

Seuls deux sujets n'ont pas changé. Entre les deux tests, trois sujets ont évolué des types Ff-Mo, Ff-Cn et En-Cn au type Cn-Pr. L'inverse a eu lieu pour deux sujets : à chaque fois, ils partent d'un type Cn-Pr à un type incluant la dimension Mo ou la dimension Pr. Lorsque la dimension Cn est maintenue, elle est toujours plus fortement pondérée. (voir colonne 5). On note l'émergence de types de conception Cn-Pr ou incluant Cn.

La formation a produit une prise de conscience du rôle des connaissances dans la résolution de problème. C'est une confirmation des résultats du 4.1.1.

4.2. Evolution au niveau microscopique

4.2.1. La dimension « Processus »

Tableau 3 : résultats des deux tests pour la dimension « processus ».

Pré-test	**Post-test**
1. analyser	1. analyser
2. démontrer	*2. argumenter*

3. justifier	3. mobiliser ses connaissances
4. comprendre	4. faire une synthèse
5. observer	5. s'approprier
6. structurer	6. reformuler
7. résoudre	7. interpréter
8. mettre en évidence	8. identifier les phénomènes en jeu
9. interpréter	9. mettre en évidence
10. expérimenter	10. contextualiser
11. caractériser	11. comprendre
12. vérifier	12. structurer
13. mobiliser ses connaissances	*13. se rappeler*
14. identifier le contexte	*14. extrapoler*
15. identifier les phénomènes en jeu	15. observer
16. faire une synthèse	*16. résumer*
17. comparer	17. identifier le contexte
18. simplifier	18. justifier
19. planifier	*19. critiquer*
20. contextualiser	*20. générer des équations*

Huit items n'ont pas été reconduits: démontrer, résoudre, expérimenter, caractériser, vérifier, comparer, simplifier, planifier.

D'autres items sont promus : argumenter, reformuler, s'approprier, se rappeler, extrapoler, résumer, critiquer, générer des équations.

Il ne s'agit pas d'un changement de conception. On semble dire la même chose autrement : le processus « démontrer » s'appuie sur « argumenter ; « résoudre » est lié à « générer des équations». De même, critiquer englobe plusieurs processus : expérimenter, comparer, vérifier, etc. Par contre « extrapoler » est un processus de niveau supérieur.

Toutefois, on perçoit une tendance à créer un enchaînement d'items permettant la construction d'une vision cohérente de la résolution de problème. Ainsi « mobiliser ses connaissances, identifier les phénomènes en jeu, interpréter, faire une synthèse », progressent, alors que « comprendre », « observer », « structurer » sont rétrogradés. L'évolution des conceptions à propos des processus engagés dans la résolution de problème semble donc relativement lente.

4.2.2. La dimension « Connaissance »

Tableau 4 : Résultats des tests pour la dimension « connaissance ».

Pre-test	Post-test
1. les lois	1. les concepts +
2. les règles et conventions	2. les lois -
3. les phénomènes physiques	3. les théorèmes +
4. les conditions d'application	4. les conditions d'application
5. les faits expérimentaux	5. les règles et conventions -
6. les théories	6. les définitions +
7. les limites de validité (loi/théorie)	7. les formules +
8. les théorèmes	8. les théories -
9. les types de raisonnement	9. les champs d'application +
10. les unités	10. les limites de validité (loi/théorie) -
11. les phénomènes chimiques	11. les phénomènes physiques -
12. la nomenclature	12. les unités -
13. les champs d'application	13. les faits expérimentaux -
14. les différents champs de savoir	14. les types de raisonnement -
15. les formules	15. les phénomènes chimiques -
16. les définitions	16. la nomenclature -
17. les symboles	17. les modes de validation d'une démarche +
18. les concepts	*18. les systèmes*
19. les modes de validation d'une démarche	*19. les systèmes d'unités*
20. les principes	*20. les ordres de grandeurs*

Le tableau 4 permet d'expliciter la structure de la dimension « connaissance ».

Les deux colonnes diffèrent par trois items. Mais ces différences sont relatives à des connaissances déclaratives : pré-test : les symboles, les concepts, les principes ; post-test : les systèmes, les systèmes d'unités, les ordres de grandeurs.

On peut considérer que l'évolution ne concerne pas les connaissances procédurales et conditionnelles. Mieux, les trois premiers items pour chaque test décrivent des connaissances déclaratives suivies par les connaissances conditionnelles. Les items relatifs aux connaissances conditionnelles (les conditions d'application, les champs d'application, les modes de validation d'une démarche), ont été mieux classés au post-test.

La distinction entre connaissances déclaratives, connaissances procédurales et connaissances conditionnelles n'est pas manifeste dans les conceptions.

Conclusion

Au niveau macroscopique la formation des enseignants a fait évoluer les conceptions sur la résolution de problème, notamment sur le rôle des connaissances. Au niveau microscopique, les résultats sont mitigés (connaissance, processus). Les outils et méthodes utilisés ouvrent cependant d'intéressantes perspectives à la recherche sur les conceptions.

Références

Abric, J-C. (1994). (sous la direct.). Pratiques sociales et représentations. Paris: PUF.

Astolfi, J-P. (2001). Qui donc n'est pas constructiviste ? Actes du Colloque International : Constructivismes : usages et perspectives en éducation. Uni-Mail, Genève, 4-8 septembre 2000, 113-127.

Campbell, D., Stanley, J. (1963). Experimental and quasi experimental design for research. Skokie. IL: Rand Mc Nally.

Chi, M. T. H. & al. (1982). Expertise in Problem solving. In R. Sternberg (Ed), Advances in psychology of Human Intelligence. Hillsdale, Erlbaum.

Dumas-Carré, A. (1987). La résolution de problème en physique, au lycée; le procédural: apprentissage et évaluation. Thèse d'Etat, Université Paris VII.

Dumas-Carre, A., Goffard, M. (1997). Rénover les activités de résolution de problème en physique. Concepts et démarches. Paris: Armand Collin.

Flament, C. (1986). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In. W. Doise et A. Palmonari (Eds.), L'étude des représentations sociales (pp. 139-156), Paris, Delachaux et Niestlé.

Giordan, A., De Vecchi, G. (1987). Les origines du savoir des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchâtel, Suisse : delachaux & Niestle.

Moscovici, S. (1986). « L'ère des représentations sociales ». In. W. Doise, A. Palmonari (Eds.): L'étude des représentations sociales. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Newell, A. & Simon, H.A. (1972). Human Problem Solving. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Richard, J-F. (1990). Les activités mentales. Paris: Armand Collin.

Sall, C.T. (2002). Les conceptions des enseignants en résolution de problème dans l'enseignement secondaire : structure, impact du profil professionnel et processus d'évolution en situation de formation initiale. Thèse de Doctorat. Université Catholique de Louvain. Louvain-La- Neuve Belgique.

Sall, C.T., Kane, S., Diouf, S.(1998b). Une approche constructiviste de la résolution de problème en chimie.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. Les Editions Logiques.

AIPU-001-1553707

Sylviane Bachy
Assistante de recherche
Maître-assistante et conseillère pédagogique
Université catholique de Louvain
FLTR/ IPM
bachy@rom.ucl.ac.be
Anne-catherine Simon
Chargée de cours
Université catholique de Louvain
Romanes/FLTR
simon@rom.ucl.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Enseigner des compétences en linguistique française. Exemple d'un dispositif innovant

La « pédagogie innovante » est au centre de notre présentation qui concerne la mise en place d'un dispositif pédagogique axé sur l'apprentissage de deux compétences dans le cadre des cours de linguistique française aux premier et deuxième cycles à l'Université catholique de Louvain. L'innovation se situe au niveau de la démarche pédagogique et au niveau de l'intégration des technologies. Dans un premier temps, nous présentons la démarche pédagogique visant des apprentissages centrés sur l'étudiant. Dans un second temps, nous analysons l'apport des technologies et les modifications apportées au dispositif d'apprentissage. Nous présentons enfin l'évaluation du nouveau dispositif selon deux points de vue : le point de vue de l'enseignant, en référence au Scholarship of teaching and learning et le point de vue de l'étudiant, acteur de son apprentissage.

La « pédagogie innovante » est au centre de cette contribution. Par innovante nous entendons, selon la définition de Béchard et Pelletier (2001), « une action délibérée qui cherche à introduire de la nouveauté dans un contexte donné dans le but d'améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants, en situation d'interaction et d'interactivité ».

Les objectifs de cet article sont

- d'une part, présenter un exemple de dispositif innovant, axé sur les compétences, qui a été mis en place dans le cadre des cours de linguistique française et de corpus en Faculté de Philosophie et Lettres à l'Université catholique de Louvain. L'innovation de ce dispositif se situe au niveau de la démarche pédagogique et de l'intégration des technologies,

- d'autre part, évaluer la mise en place d'un dispositif innovant selon deux points de vue : le point de vue de l'enseignant qui devient un praticien réflexif et le point de vue de l'étudiant qui apprend des compétences spécifiques.

1. Construction du dispositif innovant

1.1. Démarche pédagogique: l'étudiant au centre de l'apprentissage

La démarche pédagogique qui sous-tend ce projet vise un apprentissage centré sur l'étudiant et correspond aux volontés des autorités académiques de l'UCL pour favoriser la réussite. Par apprentissage centré sur l'étudiant, nous entendons la mise en place d'un dispositif axé sur la construction active de stratégies cognitives et de stratégies d'apprentissage pour développer des compétences. Une stratégie cognitive est un ensemble de procédures qui permettent de gérer (contrôler, planifier et organiser) des processus de traitement de l'information; une stratégie d'apprentissage est un ensemble de procédures que l'apprenant met en place pour apprendre (Romainville, 1993). Nous présenterons ici deux parcours pédagogiques construits pour viser le développement de deux compétences: « recueillir des données du langage oral » et « transcrire des productions orales ».

Les parcours pédagogiques, que nous appelons également stratégies pédagogiques, ont nécessité une redéfinition des objectifs de cours et l'adaptation méthodologiques pour permettre l'apprentissage de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Le caractère innovant se situe dans des changements de méthodes et d'outils pour cibler des processus cognitifs bien précis chez les étudiants (Anderson et Krathwohl, 2001) et les rendre actifs dans le traitement de l'information.

1.2. Démarche technologique : interaction et interactivité

Dans cette partie, nous analysons l'apport des technologies dans notre démarche. En quoi l'usage des technologies permet-il d'atteindre nos objectifs ? Comment avons-nous adapté notre contenu de cours en version papier à un dispositif interactif et technique ? Comment avons-nous évalué la cohérence (alignement de Biggs, Lebrun 2005) et la pertinence du dispositif adapté (Barbier et Lesne, Lebrun 2005) ?

Les différentes étapes techniques par lesquelles nous sommes passées pour réaliser un DVD de linguistique sont décrites, ainsi que les allers-retours entre les réflexions pédagogiques et les réalisations technologiques :

- déterminer des compétences pertinentes à développer;

- restructurer le contenu existant en l'analysant avec une grille de lecture visant un apprentissage en profondeur (Anderson et Krathwhol, 2001);

- scénariser et construire les parcours pédagogiques permettant l'acquisition de connaissances procédurales et conditionnelles;

- analyser des supports technologiques pour assurer une cohérence entre nos objectifs, les outils et les méthodes utilisées;

- réaliser l'animation avec le logiciel Director, en réaménageant au fur et à mesure le contenu pour assurer l'interactivité et l'ergonomie.

Nous présenterons, à titre d'exemple, des séquences du DVD en rendant compte des réflexions pédagogiques sous-jacentes.

2. Évaluation du dispositif innovant dans le cadre d'un séminaire de troisième année de Bachelor

Dans cette dernière partie nous proposerons une évaluation originale du nouveau dispositif dans le cadre du séminaire ROM1371 et nous analyserons son impact sur :

- le niveau d'apprentissage de l'enseignant qui pratique une démarche réflexive en rapport aux notions du « scholarship of teaching and learning ». En référence aux travaux de Hutchings (2002) et Mc Kinney (Frenay, Wertz et Wouters, 2006), nous évaluerons les

impacts des réflexions pédagogiques et technologiques sur l'évolution de la pratique même d'enseignement;

- le niveau atteint par les étudiants pour les deux compétences ciblées dans les parcours pédagogiques.

L'évaluation est réalisée par l'observation et au moyen de questionnaires. Nous proposerons une analyse des résultats.

Références

Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Addison Wesley Longman : Abridged edition.

Béchard, JP ; Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In Nouveaux espaces de développement et organisationnel sous la direction de Danielle Raymond. Ed : CRP, pp. 131-149 ;

Boyer, E. (1990).Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. San Francisco, Jossey-Bass.

Frenay, M., Wertz, V., Wouters, P. (2006). Développement professionnel des enseignants du supérieur. Questions et Défis. Présentation à la journée de l'AIPU, 6 octobre 2006, Louvain-la-Neuve.

Hutchings, P. (2002). The scholarship of teaching and learning in higher education. An annoted bibliography. The Carnegie Foundation for the advancement of teaching.

Lebrun M. (2002). D. Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruxelles : De Boeck Université.

Lebrun, M. (2005). ELearning, pour enseigner et apprendre. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.

Paquay L., Altet M., Charlier E. (1996). Former des enseignants professionnels. Bruxelles : De Boeck Université.

Prégent, R. (1990). La préparation d'un cours. Montréal : Editions de l'Ecole Polytechnique de Montréal.

Raynal, F., Rieunier, A. (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Rieunier, A. (2000). Préparer un cours. 1 Applications pratiques. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Rieunier, A. (2001). Préparer un cours. 2 les stratégies pédagogiques efficaces. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Romainville, M. (1993). Savoir parler de ses méthodes. Bruxelles : De Boeck Université.

Taylor, L. (2004). Learning to facilitate the scholarship of teaching and learning. The international society for the scholarship of teaching and learning. Oct 21-24 Bloomington. Indiana.

Viau, R. (2002). Pourquoi faut-il innover ? Colloque international sur les innovations pédagogiques et de la formation en gestion, HEC-Montréal, 11-12 octobre 2002.

AIPU-001-6900181

Oussama Bendefa
Inspecteur de l'enseignement secondaire et chercheur en didactique des sciences
Ministère de l'Éducation nationale
Maroc Délégation d'Errachidia, Maroc
oussarabi@gmail.com
Nadia Mawfiq
Professeure du supérieur
MEN, Maroc
ENS, Rabat
nmawfik@yahoo.fr
Mohamad Boujnan
Analyste-programmeur informaticien, MEN
Maroc Centre d'innovation pédagogique
mboujnan@gmail.com
Abdellatif Zerouale
Inspecteur de l'enseignement secondaire MEN
Maroc, Délégation Khemisset
zeroual_abdellatif@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Suivi de professeurs de mathématiques à distance : analyse d'erreurs et préparation de cours

Le développement croissant des technologies de l'information et de la communication (TIC) constitue une donnée incontournable dans tous les domaines. Le secteur de l'enseignement ne peut se permettre de les ignorer, il doit au contraire s'adapter à l'évolution technologique, se les approprier et permettre ainsi aux enseignant de profiter au maximum de ces potentialités.

D'autant plus que les outils multimédias et leurs applications didactiques, renforcées par les possibilités offertes par Internet, ont connu des avancées fulgurantes dont pourraient bénéficier grandement enseignants et les apprenants.

Conscient des possibilités offertes par les TIC pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le ministère de l'Education Nationale marocain s'est engagé à doter les établissements en équipement informatique (MEN 2002), accentué d'un projet intitulé GENIE supervisé par le premier ministre en personne et dont le coût atteint quelque huit milliards de dirhames marocains.

Par ailleurs, plusieurs recherches ont montré qu'un environnement interactif utilisant la collaboration et la coopération favorise le développement professionnel des individus en contexte de travail. D'autres encore ont souligné l'importance de l'accompagnement pour le perfectionnement d'une pratique professionnelle (Lave et Wenger 1991, Nault et Nault 2003, Wenger 2005).

Forts de ces constatations, nous avons, dans le cadre du de notre groupe de recherche, initié une expérience qui consiste à mettre en place une procédure de suivi à distance des enseignants de mathématiques du secondaire de régions éloignées du Maroc, notre but étant de créer, par le biais d'Internet, un lieu d'échange et de partage en ligne.

Des forums de discussions organisés de façon régulière permettent aux enseignants participants de discuter de leurs pratiques d'enseignement, des problèmes et situations qu'ils vivent en classe. La réflexion est centrée autour d'activités telles que : préparation de cours, choix de situations didactiques pertinentes pour certaines notions mathématiques, exploitation de l'erreur des élèves ou encore l'évaluation. Notre rôle est, d'une part, d'orchestrer et de réguler ces forums de discussions et d'autre part, de répondre à des demandes ponctuelles d'ordre didactique.

Sachant que les TICE représentent pour la plupart des enseignants du secondaire au Maroc, des outils pédagogiques marginaux (Ahaji 2003, Boujnan 2005), le défi est de les amener à une exploitation plus accrue des TIC à des fins d'enseignement est assez important. Atténuer l'isolement des pratiques, en utilisant les TIC comme soutien à l'apprentissage, s'avère aussi un grand défi à relever.

Dans ce travail, nous allons détailler, tant dans sa forme que dans son contenu, cette procédure de suivi, les différentes activités pédagogiques qui la ponctuent ainsi que les premiers éléments d'évaluation. Nous allons essayer d'apporter des éléments de réponses à des questions telles que :

• Quelles sont les retombées d'une telle entreprise sur le rendement des enseignants dans leurs classes ?

• Quelle en est la valeur ajoutée ?

• Quels sont les limites et les points forts de cette expérience ?

Références

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

Nault, G., et Nault, T. (2003). La communauté virtuelle, un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité. Dans C. Deaudelin et T. Nault (Dir.), *Apprendre avec des pairs et des TIC : Quels environnements pour quels impacts?* (p. 191-208). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Wenger, E. (2005). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* New York: Cambridge University Press.

AIPU-001-3385190

Diem-Quyen Nguyen
Professeure agrégée de clinique
Université de Montréal, Québec,
Département de médecine
diem.quyen.nguyen@umontreal.ca
Jean-Guy Blais
Professeur titulaire
Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation
jean-guy.blais@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

L'échelle descriptive globale combinée à la co-évaluation comme stratégie pour développer la capacité à l'auto-évaluation

Contexte

La formation clinique des étudiants au niveau postdoctoral à l'Université de Montréal est entièrement composée de stages dans des mileux cliniques. Cette formation favorise le développement progressif de compétences professionnelles dans un contexte réel de futur travail de l'étudiant. Par contre, elle comportent plusieurs contraintes. Une première contrainte est la variabilité des compétences pédagogiques des professeurs, souvent choisis pour leur expertise clinique plutôt que pour des compétences pédagogiques. Une deuxième, peu rapportée, concerne la variabilité du bagage de connaissances des étudiants qui évoluent rarement au même rythme. Finalement, une autre contrainte importante est le temps professoral limité. Pourtant, à la fin de formation, tous les étudiants devraient développer des compétences professionelles requises par différents organismes universitaires. Ces compétences incluent la capacité à s'auto-évaluer.

Cadre théorique

L'auto-évaluation est considérée comme une étape-clé dans le développement des compétences (Gipps,2003; Scallon,2004). Pour tous, c'est l'habileté qui favorise la formation tout au long de la vie professionnelle (Gordon,1992; Ward,2002). Par contre, les études sur des stratégies pour développer l'auto-évaluation ont donné des résultats contradictoires (Falchikov & Boud,1989; Gordon,1992; Ward,2002). Un des éléments problématiques communs rapportés par ces trois méta-analyses sur l'auto-évaluation concerne la difficulté des étudiants à comprendre les attentes de leurs professeurs. Boud (2000) avance que l'auto-évaluation ne peut être développée que si l'évaluation est basée sur des standards bien explicités de préférence à l'évaluation normative. Orsmond (2002) a aussi constaté cet état de problème et a rapporté une expérience où des exemples de standards de performances sont fournis aux étudiants. Ils ont alors trouvé une meilleure concordance entre les évaluations des professeurs et des étudiants. Est-ce possible alors que les recherches en développement de l'auto-évaluation rapportent des résultats divergents parce que, fondamentalement,

l'étudiant a dû s'évaluer sans qu'il y ait eu de clarification suffisante des standards visés ni de processus de soutien lorsqu'il y a des erreurs de compréhension?

Méthodologie

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons créé une méthode d'évaluation des performances cliniques intitulée «Évaluations Formatives des Performances Cliniques» (ÉFPC). Il s'agit d'une approche d'évaluation authentique intégrant l'observation directe, la co-évaluation basée sur une échelle descriptive globale et une rétroaction ciblée sur des points de divergence d'opinions. Chaque ÉFPC consiste en une séance d'évaluation globale au cours de laquelle les premières trente minutes sont consacrées à l'observation directe d'un résident qui interroge un véritable patient sur son problème médical principal, l'examine par la suite de façon pertinente au problème que le patient lui a rapporté et répond à ses questions. Au cours des 30 minutes qui suivent, en l'absence du patient, le résident présente, de façon synthétique, les informations au professeur, comme il les aurait présentées à un collègue, puis propose un diagnostic différentiel, un plan d'investigation et un plan thérapeutique. Pour rendre la situation d'évaluation authentique, le patient est un patient véritable connu du professeur, le problème est un problème clinique réel et courant que le résident est susceptible d'être appelé à résoudre dans une pratique professionnelle ultérieure.

La grille d'évaluation est une grille d'évaluation de type échelle descriptive globale avec neuf items décrivant les tâches professionnelles qui seront évaluées, et quatre niveaux de standards de performance (allant de « inadéquat » ou novice à « excellent » représentant la compétence professionnelle). Chaque standard de performance a des critères descriptifs décrivant ce qui est acceptable et ce qui n'est pas acceptable. Le contenu de cette grille a été pré-validé à une étape antérieure.

L'accent de l'activité évaluative sera mis à la fois sur le processus qui permet au résident de résoudre le problème clinique et sur son argumentation scientifique.

La rétroaction à la fin de l'observation directe dure de 15 à 20 minutes et est faite sous forme de «co-évaluation » (terme utilisé par Allal (1999) et Laurier (2005) pour désigner un processus d'évaluation impliquant à la fois le professeur et l'étudiant) : le résident doit s'auto-évaluer avec la même grille que celle qui est utilisée par le professeur. Ce dernier l'évalue aussi, mais de façon indépendante. Une comparaison des résultats qui se trouvent sur les deux grilles permet par la suite de cibler la rétroaction sur les points où il y a divergence d'opinion.

Au cours de cette rétroaction, le professeur cherche à comprendre le cheminement cognitif du résident, la discussion interactive est favorisée et le rôle du professeur est de renforcer ce que le résident fait de façon adéquate et d'améliorer ce qui est perçu comme «non-atteint».

RÉSULTATS

TABLEAU 1 : CORRÉLATION DES PERFORMANCES AU DÉBUT ET À LA FIN

		Début			Fin		
		Résident moyenne ± écart type	**Professeur** moyenne±écart type	**Corrélation coefficient tau de Kendall**	**Résidents** moyenne±écart type	**Professeurs** moyenne±écart type	**Corrélation coefficient tau de Kendall**
Sous-compétence 1 :	Questionnaire	2.73 ± 0.33	2.58 ± 0.49	-0.29	3.08 ± 0.34	3.08 ± 0.45	0.87(*)
Sous-compétence 2 :	Souci des impacts psychosociaux	2.77 + 0.60	2.26 + 0.56	0.242	3.08 + 0.34	2.77 + 0.73	0.38
Sous-compétence 3 :	Technique d'entrevue	2.81 + 0.43	2.96 + 0.38	-0.02	3.30 + 0.38	3.42 + 0.53	0.329
Sous-compétence 4 :	Discussion avec le patient	2.96 + 0.58	2.11 + 0.68	0.51(*)	3.15 + 0.52	3.19 + 0.32	0.315
Sous-compétence 5 :	Examen physique	2.5 + 0.58	2.12 + 0.68	0.68(*)	2.62 + 0.58	2.69 + 0.59	0.651(*)
Sous-compétence 6 :	Présentation de cas	2.66 + 0.47	2.42 + 0.45	0.138	2.65 + 0.45	2.58 + 0.45	0.625(*)
Sous-compétence 7 :	Diagnostic différentiel	2.65 + 0.42	2.42 + 0.53	0.423	2.65 + 0.37	2.57 + 0.64	0.813(*)
Sous-compétence 8 :	Investigation	2.69 + 0.59	2.50 + 0.65	0.374	2.88 + 1.42	2.88 + 0.30	0.083
Sous-compétence 9 :	Plan thérapeutique	2.69 + 0.38	2.62 + 0.60	0.359	2.76 + 0.26	2.76 + 0.44	0.021
Compétence clinique globale 10 :		24.23 + 3.13	21.81 + 2.70	0.039	26.0 + 2.90	25.96 + 2.80	0.90(*)

(*) $p < 0.05$

Tableau 2 : ANNOTATIONS ET COMMENTAIRES SUR LA GRILLE PAR RéSIDENTS ET PROFESSEURS

Perception	Professeurs n =158 commentaires (%)		Résidents n = 69 commentaires (%)	
À améliorer	113 commentaires / 178 (63.5%)		52 / 69 commentaires (75 %)	
	- L'examen physique	32 (31)	- L'examen physique	25(48)
	- Questionnaire	22 (21)	- Questionnaire	15 (28)
	- Diagnostic différentiel	19 (18)	- Diagnostic différentiel	6 (12)
	- Présentation de cas	18 (17)	- Impact psychosocial	2 (12)
	- Impact psychosocial	7 (7)	- Technique d'entrevue	2 (4)
	- Investigation	3 (3)	- Traitement	2(4)
	- Traitement	2 (2)		
	- Discussion	1 (1)		
	- Total :	104 (100%)	- Total :	52 (100 %)
À maintenir	65 / 178 commentaires (36.5 %)		17 / 69 commentaires (25 %)	
	- Questionnaire	21(39)	- Technique d'entrevue	6(35)
	- Contact avec le patient	15 (28)	- Questionnaire	4(24)
	- Examen physique	12 (22)	- Discussion avec les patients	3 (18)
	- Technique d'entrevue	3 (6)	- Diagnostic différentiel	3 (18)
	- Impact psychosocial	1 (2)	- Examen physique	1 (5)
	- Investigation	2(3)		
	- Total :	54 (100%)	- Total :	17 (100%)

Le tableau 1 montre les résutats de l'analyse quantitative des résultats. Ces résultats montrent que les résidents ont tendance à se surévaluer au début. De plus, à l'exception de l'examen physique, aucune corrélation significative n'est notable avec l'évaluation des professeurs. Par contre, à la fin, la corrélation entre les scores résultant de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les professeurs montre une corrélation à 0,9 en ce qui concerne la compétence clinique globale. Des neuf sous-compétences composant cette compétence clinique globale, quatre ont atteint un niveau de corrélation qui dépasse 0,6 et trois sont situées au-dessus de 0,3. Seuls deux sous-compétences n'ont pas montré d'amélioration.

Le tableau 2 montre le résultat de l'analyse qualitative des commentaires annotés sur les grilles. Cette analyse montre que, lorsqu'il y a un chevauchement entre les domaines de préoccupation des professeurs et des résidents avec une rétroaction ciblée, la capacité des résidents à s'auto-évaluer s'améliore.

Perspectives

Nos données semblent démontrer que l'utilisation de l'échelle descriptive globale aide à informer les étudiants des standards de performances. Mais losqu'elle est combinée avec une stratégie de la co-évaluation, on peut alors constater un développement plus efficace de la capacité des étudiants à s'auto-évaluer. De plus la rétroaction ciblée sur des points de divergence semble aussi avoir contribué au développement de cette capacité. Il serait, par contre, intéressant de vérifier si ces résultats sont soutenus à long terme, et à quel moment la co-évaluation ne sera plus nécessaire.

Références

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation; promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover et B. Noël (dir.), L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, pp 35-56. Bruxelles : De Boeck.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment : rethinking assessment for the learning society. Studies in Continuing Education, 22 (2) : 151-167.

Falchikov, N.; Boud, D. (1989). Students self-assessment in Higher Education : a meta analysis. Review of Educational Research, 59 (4) : 395-430.

Gordon, M. J. (1992). Self-assessment programs and their implications for health professions training. Academic Medicine, 67 (10) : 672- 679.

Gipps, C., Stobart G. (2003). Alternative assessement. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (dir.) International handbook of educational evaluation. Boston : Kluwer Academic Publishers.

Laurier, M. D., Toussignant R., Morissette D. (2005). Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, (3e ed.). Québec : Gaetan Morin.

Orsmond, P., Merry S., Reiling K. (2002). The use of examplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self - assessment. Assessment and Evaluation in Higher Education, 27 (4) : 309-323.

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

Ward, M., Gruppen L. & Regehr G. (2002). Measuring self-assessment : current state of the art . Advances in Health Sciences Education, 7 : 63-80.

AIPU-001-9187069

Gilles Raîche
Professeur
UQAM, Montréal, Québec
Éducation et pédagogie
RAICHE.GILLES@UQAM.CA
Martin Riopel
Professeur
UQAM
DEP
RIOPEL.MARTIN@UQAM.CA
Louise Langevin
Professeur
UQAM, DEP
LANGEVIN.LOUISE@UQAM.CA
Yves Mauffette
Professeur
UQAM, Sciences
MAUFFETTE.YVES@UQAM.CA

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Dimensionnalité et facteurs expliqués par une traduction française de l'inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises

Cadre théorique

Selon Grasha (2002), le style d'enseignement d'un professeur correspond aux qualités et comportements de celui-ci dans sa salle de classe. Il s'agit de ce qui guide et les actions du professeur en salle de classe dans le but d'avoir une influence sur les étudiants et sur leur apprentissage, et des comportements pédagogiques réellement adoptés par le professeur. Malgré une relative variation des styles, il a été possible pour plusieurs chercheurs de dégager cinq catégories allant de la plus centrée sur la transmission du contenu à la plus centrée sur l'apprentissage.

Dans ce contexte, plusieurs auteurs qui se sont intéressés à définir le concept de styles d'enseignement ont proposé divers instruments pour en obtenir une mesure. Le type d'instrument de mesure des styles d'enseignement qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche en est un qui ne considère pas le style d'enseignement comme immuable et qui est administré directement au professeur. Un de ces instruments de mesure des styles d'enseignement est l'Inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser (2004).

Objectif spécifique

La présente recherche a pour objectif une analyse exploratoire des concepts mesurés par une traduction française de l'Inventaire des approches d'enseignement. À cette fin, une analyse

factorielle exploratoire sera réalisée à partir des résultats obtenus à une traduction française que nous avons réalisée auprès de professeurs universitaires québécois.

Méthodologie

Sujets

Des professeurs permanents, ou en voie de permanence, rattachés à trois des constituantes de l'Université du Québec ont été sollicités pour répondre à un questionnaire administré sur l'Internet : l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Montréal et l'École de technologie supérieure. Des 678 professeurs qui ont été sollicités, 180 ont répondu au questionnaire en ligne, ce qui correspond à un taux de participation de 26,54 %.

Instrument

Une traduction en langue française de l'Inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser a été réalisée. Cette version est constituée de 16 items auxquels le professeur doit répondre sur une échelle de Likert en cinq points : de « très rarement vrai » à « presque toujours vrai ». Huit items devraient représenter une stratégie centrée sur l'étudiant avec l'intention de l'amener à des changements conceptuels, tandis que huit autres devraient représenter une stratégie centrée sur le professeur qui vise la transmission d'informations aux étudiants.

Méthode d'analyse des résultats

En premier lieu, pour déterminer le nombre de facteurs à retenir, une analyse des valeurs propres est effectuée par le biais d'une analyse parallèle et du test de l'éboulis de Cattell. Le 95^{e} centile des valeurs propres est retenu comme critère de décision. Par la suite, une analyse factorielle par maximum de vraisemblance sur la matrice des corrélations est réalisée. Une rotation oblique directe avec normalisation de Kaiser est appliquée et la corrélation entre ces facteurs obliques est calculée. Le calcul de la précision des scores factoriels est aussi calculé.

Principaux résultats

Cinq composantes principales affichent une valeur propre supérieure ou égale à l'unité et expliquent 57,53 % de la variance totale. Selon l'analyse parallèle, que ce soit à partir du 5^{e} ou du 95^{e} centile, le nombre de facteurs retenu est fixé à deux.

Une analyse factorielle par maximum de vraisemblance, avec l'application d'une rotation oblique, est ensuite effectuée en posant comme hypothèse l'existence de deux facteurs pouvant expliquer les résultats obtenus aux 16 items de l'Inventaire. La configuration des coefficients de saturation, qui expriment la contribution de chaque item à chacun des facteurs, est semblable à celle obtenue par Trigwell et Prosser. Le premier facteur de la traduction française correspond aux huit items qui sont caractérisés par une stratégie centrée sur le professeur qui vise la transmission d'informations aux étudiants. Le second facteur est associé aux huit items qui sont caractérisés par une stratégie centrée sur l'étudiant avec l'intention de provoquer des changements conceptuels chez lui.

La corrélation estimée entre les deux facteurs obliques est égale à -0,11. Cette valeur est de beaucoup inférieure à celle obtenue par Trigwell et Prosser (-0,30). Elle va toutefois dans la même direction, indiquant que lorsqu'un professeur utilise une stratégie centrée sur l'étudiant avec l'intention de provoquer des changements conceptuels chez celui-ci, il a un peu moins tendance à utiliser une stratégie centrée sur le professeur qui vise la transmission d'informations aux étudiants. Toutefois, la faible corrélation que nous obtenons renforce

notre interprétation à l'effet qu'un professeur ne favorisera pas nécessairement l'approche d'enseignement caractérisée par le premier facteur au détriment de l'approche d'enseignement caractérisée par le second facteur.

Le premier facteur affiche un coefficient de fidélité égal à 0,73, tandis que le second affiche un coefficient égal à 0,73. Il s'agit de valeurs appropriées pour ce type d'instrument de mesure. Elles sont, à toutes fins pratiques, égales à celles obtenues par Trigwell et Prosser.

Ces résultats confirment la structure factorielle de la traduction française de l'Inventaire des styles d'enseignement.

Questions en suspens

Les suites à cette recherche devraient s'attarder à proposer une modification à la rédaction de l'item 12, qui pose problème dans la traduction française de l'Inventaire, et à mettre en relation les scores factoriels avec d'autres construits associés à l'environnement éducatif, tels les styles d'apprentissage, par exemple. Pour le moment, les résultats obtenus se limitent aux professeurs œuvrant dans trois constituantes de l'Université du Québec, ce qui incite à la prudence quant à leur généralisation. Il serait alors pertinent de vérifier si la même structure factorielle peut être retrouvée chez d'autres types de professeurs à l'enseignement supérieur. À cette fin, l'Inventaire pourrait être administré à des professeurs du réseau collégial québécois et à des professeurs issus d'autres établissements universitaires.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. Multivariate Behavioral Research, 1, 245-276.

Crocker, R. K. (2002). Résultats d'apprentissage: analyse critique du domaine au Canada. Rapport présenté au Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation. Ottawa, ON: Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.

Grasha, A. F. (2002). Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles. Cincinnati: Alliance Publishers.

Humphreys, L. G., & Montanelli, R. G. (1975). An investigation of the parallel analysis criterion for determining the number of common factors. Multivariate Behavioral Research, 10(2), 193-206.

Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. Educational Psychology Review, 16(4), 409-424.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research, 63(3), 249-294.

AIPU-001-2176064

Jean-Louis Ricci
Conseiller pour la qualité de l'enseignement
École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Suisse
CRAFT, Centre de recherche et d'appui pour la formation et ses technologies
jean-louis.ricci@epfl.ch

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Une nouvelle approche du guide de l'enseignement

La problématique

Une brochure « enseigner à l'EPFL » a été éditée et mise périodiquement à jour par la direction des affaires académqiues de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne. Elle présentait les services, leurs prestations et les règlements essentiels. Elle était volontairement limitée à moins de 30 pages (pour ne pas faire fuir le lecteur). Elle comportait de nombreuses Références de pages Web des services sur lesquels des informations plus détaillées étaient disponibles. Mais par nature, elle décrivait l'organisation et faisait les listes des prestations des unités et des compétences des personnes ressources, ce qui lui donnait un aspect et un contenu assez rébarbatifs. En juillet 2005, nous nous sommes dit qu'il était temps de revoir le concept en créant quelque chose de plus attrayant et proche des besoins des enseignants.

La majeure partie des informations nécessaires et utiles pour bien enseigner à l'EPFL sont présentes sur le site Web www.epfl.ch, mais bien malin qui saura les trouver quand il en aura besoin, disséminées quelles sont parmi les quelque 500 000 page du site!

Avant de nous lancer dans un projet, nous avons visité et étudié plusieurs guides similaires dans un échantillon d'institutions, en prenant appui sur un moteur de recherche Internet. La plupart émanent soit de direction des études et ont dans ce cas un caractère formel, réglementaire, soit d'une unité de soutien pédagogique et dans ce cas, ils se limitent aux points de vue et aspects pédagogiques. Aucun ne nous a paru suffisamment attrayant et orienté enseignant comme nous le souhaitions.

Nous avons décidé d'innover en adoptant une démarche résolument centrée sur les besoins des enseignants et qui fédère les informations existantes mais très disséminées sur le site Internet de l'institution.

Le concept

Les principes directeurs de ce nouveau guide sont :

- partir des besoins exprimés (ou non) des enseignants et de l'enseignement visé pour l'EPFL;

- une approche par questions génériques dont la chronologie suit grosso modo le calendrier scolaire;

- un complément, par un menu dynamique de « boites » de ressources pour enseigner;

- une application Internet pour profiter des diverses fonctionnalités performantes telles que ergonomie de navigation, moteur de recherche, facilité de mise à jour;

- une maquette adaptée à l'utilisation d'Internet et de pages Web;

- l'utilisation, pour la majeure partie des réponses, de Références dans les pages Web existantes de l'institution;

- une application en deux langues : français et anglais, pour rencontrer au mieux les aptitudes linguistiques du plus grand nombre des enseignants de l'institution;

- une version papier

- une démarche projet qui fait appel à des spécialistes : administrateurs, pédagogues, communication et design Web , humoriste, etc; avec consultation d'échantillons d'usagers dans les phases tests.

Les questions génériques

Nous avons imaginé de regrouper les informations nécessaires pour enseigner à l'EPFL sous la forme des questions-thèmes génériques ci-après qui suivent la chronologie du calendrier scolaire et l'intégration progressive du nouvel enseignant dans l'insitution :

- qui sont mes étudiants ?

- mon cours dans le(s) plan(s) d'études

- enseigner efficacement à l'EPFL

- quelle(s) salle(s) pour mon cours ?

- quels supports audio-visuels et quelle documentation pour mon cours?

- tirer profit des technologies de l'information et de la communication dans mon enseignement

- favoriser le travail des étudiants et comment les encadrer

- le contrôle des études à l'EPFL

- évaluer et valoriser mon enseignement

- faire face à des difficultés dans mon enseignement

- comment répondre aux questions des étudiants qui sortent de mes attributions ?

- réussir ma leçon inaugurale !

- la charge de cours normale d'un enseignant à l'EPFL

- puis-je donner un cours dans une autre institution?

Chacune de ces questions-thèmes génériques se décline en une douzaine de sous-questions qui conduisent en deux à trois niveaux à plus de 250 réponses ou textes de Références.

Les « boîtes » des ressources pour enseigner :

En plus des questions et sous questions ci-dessus, nous avons pensé utile de regrouper dans des «boites-menus » toute sorte d'informations utiles pour enseigner; typiquement :

- le calendrier scolaire

- la structure et l'organisation des études à l'EPFL

- les unités et les services tels que le service académique, le centre de recherche et d'appui pour la formation et ses technologies, le service audio-visuel, le service de reprographie, les bibliothèques, le plan d'orientation de l'EPFL, le site de tous les textes légaux et réglements

- les doyens de la formation, les directions des sections de formation, les délégués de classe,

- les personnes ressources pour les questions d'ordre scolaire, organisation, pédagogie, juridique...

La démarche projet :

Pour assurer la pérénité et les moyens, le projet est mené par la direction des études.

Pour que le guide soit fait dans les règles de l'art, nous avons recouru aux services de spécialiste de la pédagogie et du service aux enseignants, du Web, de la communication, de l'ergonomie, de la direction des études et d'un humoriste.

Pour que le guide soit performant, nous avons analysé le guide existant, innové, produit une maquette qui a été testée par consultation d'un échantillon ciblé d'enseignants et de chefs de services. La consultation restreinte à permis de valider les choix et nombre de personnes consultées ont regretté de ne pas avoir disposé d'une telle source d'informations ciblées sur l'enseignement.

Le site et son animation

Le site est actuellement en chantier sous l'égide du service Web et devrait être en ligne dès la fin mars 2007.

Pour lutter contre l'oubli dans lequel sombrent la plupart des pages Web, nous avons prévu de relancer périodiquement l'attention des enseignants à son sujet par courriel, en profitant d'éléments d'actualité ou d'échanges tout au long de l'année scolaire. Il s'agira de doser pour ne pas lasser les enseignants, ni trop espacer l'incitation à y retourner.

Suivi

Le suivi régulier du guide consistera à mettre à jour les informations et les liens.

Une enquête de satisfaction des enseignants sera menée au bout d'une année après la mise en ligne pour en vérifier l'adéquation et l'usage effectif.

Références

Teaching Handbook, Stanford University : http://ctl.stanford.edu/handbook.pdf

guide du professeur de l'Université de Grenoble : http://www.ac-grenoble.fr/cio/rubrique.php3?id_rubrique=72

guide du professeur et de l'assistant Université d'Ottawa : http://www.saea.uottawa.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=564&Itemid=613

Université du Québec à Trois-Rivières: enseigner à l'UQTR: https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=47&owa_no_fiche=112&owa_apercu=N&owa_bottin=&owa_no_fiche_dev_ajout=-1&owa_no_fiche_dev_suppr

Teacning at Carolina : http://ctl.unc.edu/tac.html

Teaching at The Ohio State University:
http://ftad.osu.edu/Publications/InternationalHandbook/PDFChapterlinks.html

Indiana University Teaching Handbook : http://www.teaching.iub.edu/handbook_toc.php

Pennsylvania University Teaching Handbook:
http://www.sas.upenn.edu/faculty/Teaching_Resources/home/Teaching_Hdbk_03.pdf

University of Massachussets, Handbook for Teaching Assistants:
http://www.umass.edu/cft/publications/TAhandbook.pdf

Indiana University : Student Teaching Handbook :
http://www.indiana.edu/~stuteach/stuteachhd.html

Florida State University, Teaching Handbook :
http://www.cs.fsu.edu/current/grad/teaching_handbook.php

AIPU-001-0847414

Sylvie Ratté
Professeure agrégée
École de technologie supérieure, Montréal
Département de génie logiciel et des technologies de l'information
sylvie.ratte@etsmtl.ca
David Guilbert
Étudiant à la maîtrise en TI
École de technologie supérieure
davidguilbert@videotron.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Augmenter la participation en classe lors d'une correction par les pairs. Compte-rendu d'une expérience simple avec le PC Tablette

Dans plusieurs cours de deuxième cycle en génie logiciel, il est courant de procéder à la correction d'un projet en ayant recours aux pairs. Lors de ces séances, les rapports des équipes sont distribués au hasard, le professeur suggérant des avenues de réponses qui sont discutées par la classe à la lumière des solutions proposées par chaque équipe.

Dans ce contexte, deux problèmes distincts se posent. D'une part, chaque équipe correctrice ne peut transmettre efficacement à l'ensemble du groupe les spécificités de la solution qu'elle a sous les yeux. D'autre part, il devient difficile pour le professeur de mettre en relief les éléments spécifiques d'une ou plusieurs solutions afin d'aiguiller efficacement la discussion.

À la suite des expériences répertoriées notamment dans Berque (2005) et Frolik (2004), nous avons bâti une séance de corrections par les pairs où le professeur utilise un PC Tablette afin d'évaluer dans quelle mesure une utilisation simple de cette technologie suscite une meilleure participation des étudiants et, par conséquent, une meilleure expérience collaborative.

L'expérience pratique a eu lieu à l'été 2006 dans le cadre d'un cours que l'enseignante a donné plusieurs fois. Le projet visé par la correction par les pairs a également été utilisé dans ce cours lors d'une session antérieure; les deux expériences distinctes, sans ou avec PC Tablette, nous permettent ainsi d'effectuer certaines comparaisons. Le rapport final de chaque équipe, d'une soixantaine de pages, comporte quarante-huit questions. Les réponses sont de formes diverses (diagrammes, formules logiques, textes explicatifs); chaque réponse nécessite en général une page. L'étape préparatoire à la séance de correction a consisté à sélectionner (en cycle) la réponse d'une équipe pour chaque question (figure 1). Étant donné le nombre d'équipes et de questions, chaque équipe est assurée de voir sa solution affichée plusieurs fois pendant la séance. En utilisant le programme SMART Notebook, nous avons sélectionné les réponses dans les documents des étudiants, à raison d'une diapositive par question. Chaque équipe est identifiée par un numéro qui apparaît sur la diapositive et sur le rapport. Une diapositive est aussi prévue pour présenter une liste d'hyperliens permettant d'accéder rapidement au rapport entier de chaque équipe (figure 2). Au début de la séance, l'enseignante a consacré dix minutes pour expliquer le fonctionnement et les possibilités d'intervention. Notons que le PC Tablette n'est pas nouveau pour les étudiants dans ce cours puisque l'enseignante l'utilise déjà depuis huit semaines.

Dès le début de la séance dédiée à la correction, l'enseignant a pu observer que les étudiants collaboraient beaucoup plus : pas de moment de silence, pas d'équipe corrigeant en isolement. Le simple fait de forcer la correction en groupe, question par question, permettait de conserver cette dynamique. L'affichage d'une réponse permettait aux étudiants de donner rapidement une première évaluation de leurs pairs. La discussion est beaucoup plus animée et les échanges plus nombreux. Le fait de pouvoir avoir accès aux autres solutions et de les mettre côte à côte a permis de conserver le rythme et la dynamique de la discussion. L'enseignant a aussi noté que les étudiants sont demeurés très actifs jusqu'à la fin de la période de correction (soit deux heures).

C'est en tant que support aux discussions que le PC Tablette se démarque par rapport à un ordinateur standard. En effet, les solutions étant parfois complexes, les mises en relief du professeur (à la suite des commentaires ou de son propre chef) concentrent les efforts et recentre la discussion. Il est certain que ces mises en relief pourraient être réalisées avec un laser ou même la souris mais l'encre digitale offre deux avantages sur ces technologies. D'une part, contrairement à un laser, la mise en relief devient permanente et visible et d'autre part, contrairement à la souris, elle ne se limite pas à de simples traits; l'écriture est permise et reste lisible.

Globalement, l'expérience a permis de susciter et d'enrichir la discussion et d'augmenter la participation des étudiants. De plus, les mises en relief du professeur ont eu pour effet d'améliorer la qualité des corrections soumises. Les commentaires des étudiants ont été, comparativement à une correction par les pairs de type standard, beaucoup plus riches et constructifs. Dans un sondage réalisé suite à cette expérience, 78% des étudiants maintiennent que l'utilisation du PC Tablette par le professeur leur a permis de maintenir leur concentration alors que 76,7% d'entres-eux indiquent que cette technologie a facilité leur apprentissage de la matière. Il faut cependant noter trois problèmes distincts. D'abord, la préparation de telle séance est un peu longue puisqu'il faut compter environ trois heures de préparation pour bâtir le document de support. Ensuite, la technologie est peu appropriée pour les réponses très longues car la surface écran et sa projection ne permettent pas d'offrir toute la solution de manière lisible. Finalement, les étudiants n'ayant pas à leur disposition de PC Tablettes, ils ne peuvent transmettre leurs propres mise en relief et commentaires que par l'intermédiaire du professeur, ce qui ralentit la discussion et inhibe certaines interventions.

Nous envisageons présentement quelques solutions à ces problèmes. La première consiste à construire un système de remise permettant de créer immédiatement les liens vers les sections appropriées des rapports pour ensuite utiliser directement les annotations sur le Web. Cette solution exige cependant beaucoup d'effort de développement et devient problématique lorsque la forme des rapports change. L'autre solution consiste à utiliser l'outil Classroom Presenter (Mock 2004, Anderson 2005) et d'effectuer la correction dans un laboratoire standard. Cet outil nous permettrait de récupérer en interactif les réponses des étudiants, ce qui éliminerait complètement la phase de préparation et de mise en forme des diapositives. De plus, l'outil permettrait aux étudiants d'envoyer des parties plus courtes de réponses longues ou même d'insérer des commentaires dactylographiés. De manière complémentaire, cette fois, pour susciter les mises en relief des étudiants, nous envisageons également l'utilisation mobile du PC Tablette en utilisant un système de projection sans fil qui permettrait au professeur de se déplacer afin de recueillir les ajouts. Ces deux solutions, logiciel Classroom Presenter et projection sans fil, seront expérimentées à l'hiver 2007.

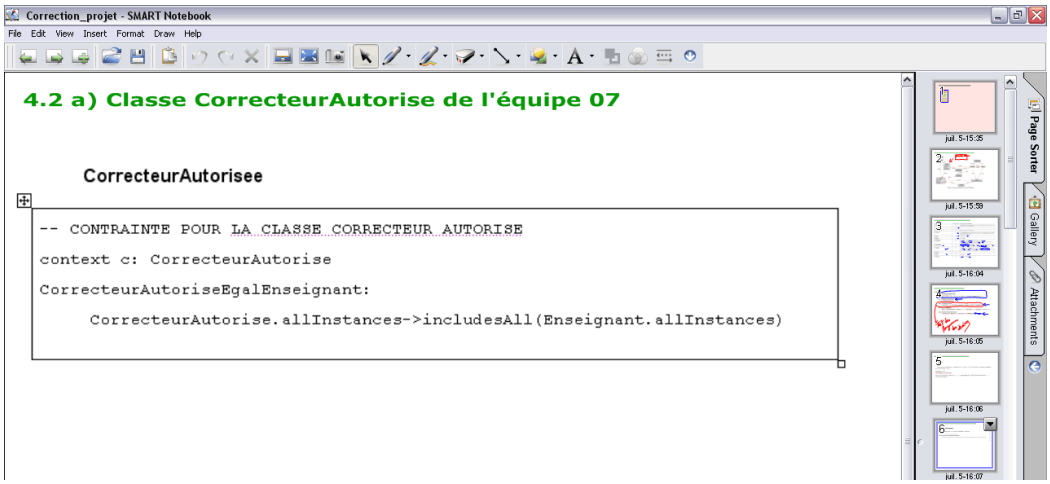


Figure 1 Exemple de diapositive présentée lors de la séance de correction du projet par les pairs

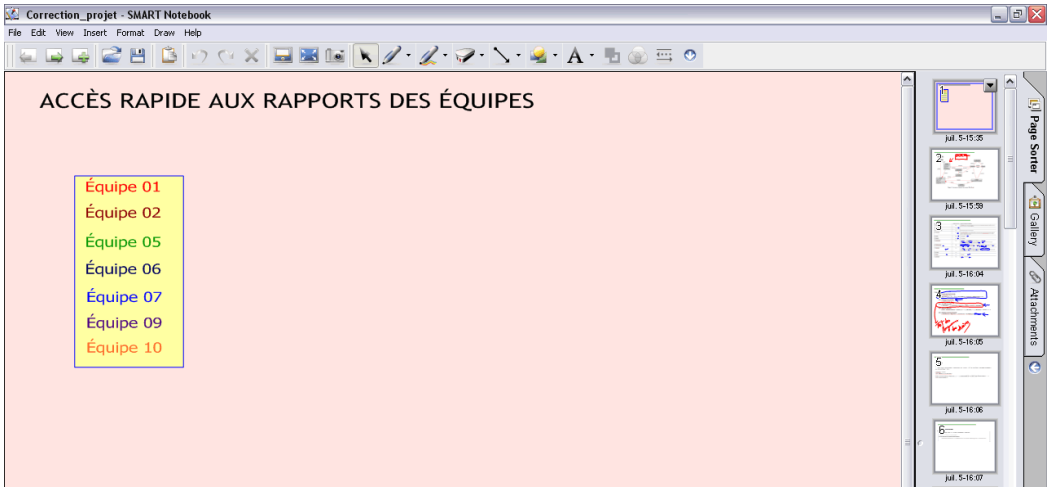


Figure 2 Page d'accès aux rapports d'équipes présentée lors de la correction du projet par les pairs

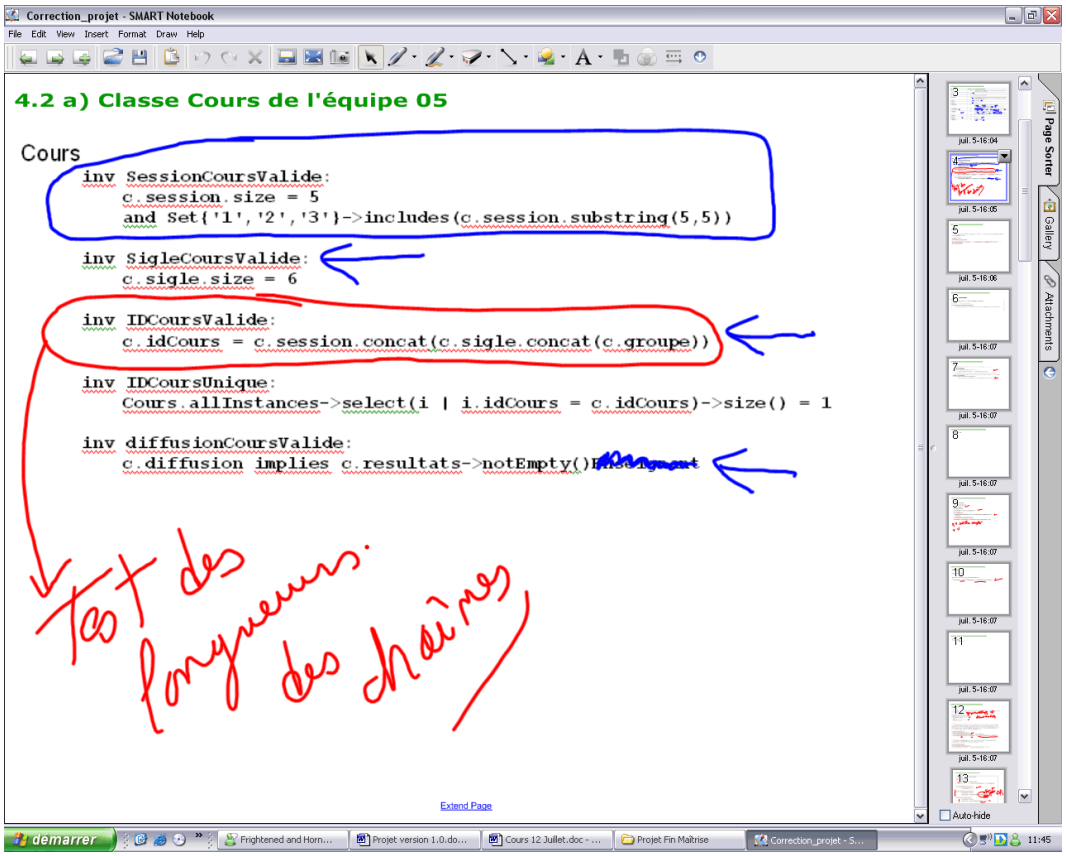


Figure 3 Exemple d'annotations lors de la correction du projet par les pairs

Références

Anderson, R., R. Anderson, et al. (2005). Best Practices for Lecturing with Digital Ink, en ligne: http://www.cs.washington.edu/research/edtech/publications/papers/AAM_2005.pdf, consultez le 24 novembre 2006.

Berque, D. (2005). "Promoting classroom interactivity in computer science courses using laptops, pen-based computers, Tablet PC's, and Dyknow software." Journal of Computing Sciences in Colleges 21(2): 45-48.

Berque, D., T. Bonebright, et al. (2004). Using pen-based computers across the computer science curriculum. SIGCSE technical symposium on Computer science education Norfolk, Virginia, USA, ACM Press.

Frolik, J. and J. B. Zurn (2005). "Evaluation of Tablet PCs for engineering content development and instruction." ASEE Computers in Education Journal 15(3).

Isabelle, C., M. Lévesque, et al. (2002). Utilisation d'un Ordinateur Portable: Changements Technologiques, Changements Pédagogiques? TICE. Lyon, France.

Mock, K. (2004). "Teaching with Tablet PC's." Journal of Computing Sciences in Colleges 20(2): 17-27.

Simon, B., R. Anderson, et al. (2004). Preliminary experiences with a tablet PC based system to support active learning in computer science courses. SIGCSE conference on Innovation and technology in computer science education Leeds, United Kingdom, ACM Press.

Willis, C. L. and S. L. Miertschin (2004). Tablet PC's as instructional tools or the pen is mightier than the 'board! Conference On Information Technology Education Salt Lake City, UT, USA, ACM Press.

AIPU-001-0712270

Pierre Sercia
Chargé de cours
Université de Montréal, Québec
Faculté des sciences de l'éducation
pierre.sercia@umontreal
Teresa Visca
Superviseure de stages
Université de Montréal
Centre de formation initiale des maîtres
tvisca@sympatico.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Étude du développement de l'identité professionnelle

En 1995, la Commission des États généraux sur l'éducation a proposé de définir un programme d'études par compétences. Ces compétences sont de l'ordre du savoir-mobiliser et du savoir-agir efficace qui se manifeste de façon récurrente.

Dans ce contexte de formation par compétences, nous sommes appelés à encadrer les étudiants de façon dynamique pour que surgissent des nouveaux enseignants capables de tenir compte de leur savoir-agir et de réinvestir les résultats d'une démarche réflexive dans l'action. C'est dans cette optique que nous avons jugé pertinent d'étudier l'intégration de l'identité professionnelle (compétence 11) dans les cours offerts en formation initiale des maîtres à l'Université de Montréal.

L'objectif de ce projet est d'identifier, par une mise en commun collective, des pratiques originales de formation et d'évaluation permettant à nos étudiants de s'approprier la compétence 11, tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs intérêts. Nous croyons que cette étude permet de dresser un inventaire de pratiques pédagogiques disponibles pour les différents formateurs. Elle nous permet de mieux comprendre, en tant que groupe d'acteurs, comment contribuer à l'atteinte et à l'évaluation et de cette compétence, en tenant compte de la spécificité de nos étudiants.

Méthodologie

Dans un premier temps, nous avons répertorié les différents cours offerts en formation initiale des maîtres ayant comme objectif le développement de la compétence 11. Pour ce faire, nous avons analysé leur descriptif à l'aide de la banque de cours offerts au premier cycle dans les départements de psychopédagogie et andragogie, de didactique, d'administration et fondements ainsi que des stages de formation. Ces cours se retrouvent à l'intérieur des cinq programmes de premier cycle, soit l'enseignement au secondaire, l'enseignement au préscolaire et primaire, l'enseignement du français langue seconde, l'adaptation scolaire et l'enseignement de l'éducation physique.

Dans un deuxième temps, nous avons identifié les coordonnateurs de ces cours afin de pouvoir les rencontrer et de les interroger sur trois aspects.

Q1-Les habiletés visées par la compétence.

Q2-Les contributions théoriques et pratiques de leur cours

Q3-Les critères d'atteinte de la compétence.

Résultats

Q1- Il y a des habiletés mais aussi des attitudes. Les habiletés à trouver et à mettre à profit sont l'ouverture aux sources d'information et aux organismes permettant de se perfectionner dans son enseignement pendant toute sa carrière. Les attitudes positives envers son champ d'enseignement et sa pratique sont préconisées. Il faut noter que les habiletés visées dépendent du niveau de formation de l'étudiant, c'est-à-dire qu'elles deviennent de plus en plus complexes au fur et à mesure que l'étudiant avance dans sa formation. Les exigences ne sont alors pas les mêmes d'un niveau de formation à un autre.

Il faut aussi préciser que la façon d'interpréter les compétences du référentiel n'est pas uniquement en termes d'habiletés ou d'attitudes, tout particulièrement pour la compétence 11. On y identifie plutôt cinq grandes composantes (tableau 1) auxquelles les différents dispositifs de formation sont susceptibles de contribuer diversement.

Q2- En faisant connaître un grand nombre de Références et organismes, les cours contribuent de façon théorique au développement de cette compétence. De manière plus pratique, des visites d'organismes de la région de Montréal, en lien direct avec la pratique ou le champ d'enseignement, spécialement conçues pour de futurs enseignants, sont effectuées.

Des analyses de cas sont aussi présentées aux étudiants afin de les conduire à réfléchir, à partir de situations problématiques simulées, sur des interventions effectuées par un enseignant formateur ou un stagiaire. Ils doivent apprendre à cerner une situation problème, la décrire en tenant compte de plusieurs aspects, faire une analyse critique des interventions, envisager des alternatives en argumentant leurs choix sur la base d'éléments théoriques pertinents. Lorsque les étudiants seront en stage, cette démarche leur servira pour interpréter et évaluer la valeur éducative de leurs propres interventions en vue de construire une meilleure identité professionnelle.

Théoriquement, certains cours fournissent aussi aux étudiants un outillage conceptuel nécessaire pour interpréter des situations réelles auxquelles ils sont susceptibles d'être confrontés, mais également pour justifier et argumenter les choix qu'ils seraient amenés à faire ou les décisions qu'ils prendraient s'ils étaient eux-mêmes confrontés à ce type de situations. Le portfolio ou le projet de stage semblent pertinents à cette fin. Dans le portfolio, les étudiants sont amenés à construire un réseau de concepts mettant en valeur l'ensemble de leurs connaissances dans le but de réfléchir globalement sur leur identité professionnelle. La réalisation d'un projet de stage permet également aux étudiants de réfléchir sur leur identité professionnelle.

Les séminaires de stage sont aussi des lieux privilégiés d'échanges permettant aux étudiants d'établir des liens théorie-pratique à travers leur participation à un forum de discussion et à travers la réalisation d'un rapport synthèse. Quant aux stages, ils contribuent à la construction de l'identité professionnelle des étudiants en plaçant ces derniers dans un environnement où ils sont appelés au quotidien à expérimenter différentes stratégies pédagogiques et à les analyser.

Q3- Des travaux et examens permettent de vérifier les habiletés et les attitudes développées, soit : la connaissance des sources d'information, l'habileté dans la recherche d'information, l'établissement de contacts avec le milieu, l'inscription éventuelle à certains organismes,

revues et associations scientifiques ainsi que l'établissement d'un plan de formation continue. Il est important que l'étudiant puisse démontrer ici sa capacité à justifier son identité professionnelle en se basant sur une argumentation qui est fondée et appuyée sur des faits vécus et sur des lectures personnelles.

Conclusion

Une analyse des données recueillies aux trois questions, structurée en fonction des cinq composantes de la compétence 11 (voir tableau 1), nous permet de constater que les composantes 1, 2 et 3 sont bien exploitées dans les différents cours et stages d'enseignement ciblés par l'étude, contrairement aux composantes 4 et 5 dont l'atteinte est beaucoup moins riche. À notre avis, il serait important d'élargir sur ces aspects en proposant d'autres pistes d'action permettant aux étudiants de choisir des projets pédagogiques constituant des leviers majeurs de développement de savoirs professionnels (composante 4) et de s'engager dans des démarches de recherche-action-formation ou de collaboration afin de comprendre les pratiques qui se développent (composante 5).

Tableau 1

Les cinq composantes de la compétence 11

1-Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.
2-Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.
3-Réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
4-Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.
5-Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.

Références

Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. Revue de l'AQEFLS, 23(1), p. 12 – 30.

Martinet, A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001) La formation à l'enseignement- Les orientations – Les compétences professionnelles, Québec. Ministère de l'Éducation, direction de la formation et de la Titularisation du personnel

AIPU-001-3370016

Hervé Daguet
Maître de conférences
Université de Rouen, France
thierry.ardouin@univ-rouen.fr
Thierry Ardouin
Maître de conférences
Université de Rouen, France
herve.daguet@univ-rouen.fr

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Entre présence et distance : les regroupements dans le master ICF – Rouen

Le contexte

La formation professionnelle en France s'est développée et elle nécessite des professionnels qualifiés. Parallèlement, les formations universitaires se doivent d'intégrer les contraintes des professionnels et proposer de nouveaux dispositifs tant en contenu qu'en modalités. C'est le cas du Master Professionnel Ingénierie et Conseil en Formation de l'université de Rouen. Ce master professionnel a pour objet de former des « spécialistes – polyvalents » qui accompagnent de façon pluridimensionnelle l'aménagement et le développement de projets de formation dans le champ des politiques territoriales, des ressources humaines ou de la médiation éducative où « l'ingénierie de formation » est une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels (Ardouin, 2003).

Cette formation a démarré en 1992 et en Formation Ouverte A Distance à partir de 1996. Elle accueille chaque année une vingtaine d'étudiants en présentiel et 70 à distance. Elle s'inscrit dans un consortium entre l'université de Rouen et le Centre National d'Enseignement à Distance et, depuis deux ans, en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour les pays d'Afrique. Chaque année nous comptons 70 étudiants francophones du monde entier.

La problématique

Les questions posées sont liées à la diversité des étudiants, des situations socioprofessionnelles, des contextes territoriaux et culturels mis en tension lors de la formation à distance.

Jacquinot (1993) indiquait que, dans toute formation ouverte à distance, il convenait de prendre tout particulièrement en considération la notion de distance. Celle-ci concernait, selon elle, non seulement des implications au niveau géographique, mais aussi au niveau physique, temporel et psychologique, ces derniers étant les plus difficiles à « apprivoiser ». Dans cette communication nous nous interrogeons sur une modalité bien particulière de la formation que sont les regroupements.

Dès le départ, la formation a été volontairement conçue de manière polymorphe. Elle associe différents temps, outils et modes de travail avec des intervenants à différents niveaux. Il s'agit des temps « à distance » et des temps « en présence ». Ces derniers sont constitués de regroupements qui se situent sur les sites de Rouen, Montpellier, Poitiers et de sites africains différents chaque année. Ils sont au nombre de quatre et représentent une durée totale de dix jours. Ils ont pour objet de : présenter des travaux en groupe et sous-groupes avec les référents de site, participer à des visioconférences avec des enseignants et des professionnels et faire passer des examens et soutenances lors du dernier regroupement. Notre problématique est d'ordre pédagogique et organisationnelle et cherche à améliorer la qualité du dispositif en questionnant celui-ci.

La méthodologie

Nous avons administré un questionnaire, en fin de formation, et obtenu une trentaine de réponses des sites de Rouen et Poitiers. Il portait sur les attentes des apprenants, leur appréciation, les manques. Nous leur demandions donc leur positionnement vis-à-vis des regroupements et, en définitive, la représentation qu'ils pourraient se faire du « regroupement idéal » ?

Une des limites de ce travail porte notamment sur le nombre de répondants et le moment de la passation (fin de formation). Une autre étude serait intéressante pour relever les attentes lors du premier regroupement et une enquête qualitative, en fin de formation, sur les pratiques et les perceptions des étudiants pendant et sur les regroupements.

Les attentes et la perception des regroupements

Les attentes se répartissent en deux grandes catégories presque égales : la formation Master et la professionnalisation.

Premièrement, les attentes se situent principalement autour de la formation afin de vérifier si les objectifs de celle-ci sont bien en adéquation avec leurs représentations. Elles concernent principalement les attendus de la formation notamment en termes de productions à réaliser et d'évaluations.

Deuxièmement, le regroupement est également un outil de professionnalisation (Hébrard, 2004 ; Roche, 1999 ; Sorel, 2005) avec deux aspects complémentaires : d'une part, se former à l'ingénierie par une confrontation des pratiques professionnelles, l'échange d'information et la création de réseaux professionnels et d'autre part, favoriser le maintien de la motivation par le développement d'une cohésion groupale et une appartenance professionnelle. Le regroupement est un lieu d'échanges de tous ordres, tant formels qu'informels, pendant et hors des sessions de groupe (Bourgeois, 1996 ; Bourgeois et Nizet, 1997).

D'une manière générale, les étudiants ont une perception pouvant être classée de positive à très positive des regroupements et déclarent avoir pris du plaisir à y participer. Ils considèrent même que ceux-ci sont indispensables pour la réussite de la formation.

Conclusion

En définitive la représentation d'un « regroupement idéal » en Formation Ouverte A Distance se décline par la combinaison de trois dimensions constituées elles-mêmes de deux sous-dimensions en interaction résumées par l'équation suivante :

Regroupement idéal = DInd [Sa x Os] x DC [Ep x Cs] x DInst [Atm x Cd]

Que nous déclinons de la manière suivante :

DInd, la Dimension Individuelle correspond aux Stratégies d'apprentissage (Sa) croisées à l'Ouverture sociale (Os) c'est-à-dire à la capacité de la personne à rechercher le contact et l'engagement dans le groupe ;

DC, la Dimension Collective est la mise en tension des Echanges de pratiques entre les participants compte-tenu de leurs différences situationnelles et culturelles et avec le référent dans une Convivialité structurée c'est-à-dire organisée pour libérer la parole dans le respect mutuel avec une optique de large construction collective des savoirs et donner du sens à la formation.

DInst, la Dimension Institutionnelle se fonde à partir de la mise en relation des Apports théoriques et méthodologiques et de la Cohérence du dispositif, c'est-à-dire l'ensemble des aspects qui assurent la légitimité du diplôme.

Références

Ardouin T., Ingénierie de formation pour l'entreprise : Analyser, Concevoir, Réaliser et Evaluer, Paris, Dunod, 2003.

Bourgeois E. sous la dir., L'adulte en formation - regards pluriels, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

Bourgeois E., Nizet J., Apprentissage et formation des adultes. Paris, PUF, 1997.

Hébrard P., « Les principaux sens du terme professionnalisation », pp.5-11. in Formation et Professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé, Paris, L'Harmattan, 2004.

Roche J., « Que faut-il entendre par professionnalisation ? », Education Permanente, n°140, pp.35-49, 1999.

Jacquinot, G., Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance, Revue Française de Pédagogie, n°102, INRP, 1993.

Sorel M., Wittorski R. Coord., La professionnalisation en actes et en questions, Paris, l'Harmattan, 2005.

AIPU-001-5699015

Denise Vigneault
Conseillère en application pédagogique des TIC
Université Laval, Québec
Réseau de valorisation de l'enseignement
denise.vigneault@rve.ulaval.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Les hauts et les bas du forum en formation à distance

Avec cette présentation, nous plongeons au cœur de l'apprentissage virtuel partout en étudiant sur le terrain un outil de plus en plus utilisé en FAD de niveau universitaire : le forum. Présentation du résultat d'un sondage effectué auprès des professeurs en formation à distance sur leur expérience de l'utilisation du forum comme outil d'encadrement et comme activités d'apprentissage en formation à distance. À la suite de l'étude d'expériences vécues, chacun pourra enrichir sa propre expérience et tenter d'éviter les écueils contre lesquels, d'autres se sont butés.

Forum, interaction, socio-constructivisme, activité d'apprentissage, évaluation.

Toute personne impliquée en ensignement post-secondaire et universitaire : enseignants, conseillers et administrateur.

En formation à distance sur Internet, un des outils les plus utilisés en enseignement supérieur est le forum. D'abord utilisé comme outil d'encadrement, le forum est de plus en plus mis à contribution comme outil de travail collaboratif ou pour la mise en œuvre d'activités d'apprentissage.
Le forum permet de développer les capacités de réflexion, de discussion et de synthèse. Son caractère asynchrone donne à l'étudiant le temps de réfléchir avant de répondre, contrairement à l'intervention en classe qui est plus spontanée. Cependant, le forum n'est pas une panacée et les limites sont rapidement atteintes lorsqu'il s'agit de travailler avec de grands groupes, particulièrement lorsque le groupe dépasse une centaine d'étudiants.

Pour faire suite à cette réflexion, des questions s'imposent.
•Y a-t-il un niveau universitaire qui convient mieux au travail en forum? 1er, 2e ou 3e cycle?
• Y a-t-il un nombre idéal d'étudiants pour travailler en forum?
• Quels types de discussion sont les plus efficaces?
• Doit-on limiter la longueur de l'intervention de l'étudiant?
• Doit-on noter la participation de l'étudiant et la qualité de l'intervention pour s'assurer d'une participation soutenue?
• Sur quels critères doit-on baser l'évaluation des interventions?

Pour répondre à ces questions afin de recueillir les données nous permettant d'étudier plus en profondeur l'utilisation du forum, des professeurs impliqués en formation à distance à l'Université Laval ont été interrogés par voie de sondage. Les questions du sondage visaient à nous permettre d'observer les méthodes de gestion des forums adoptées par chacun d'eux, de comprendre les raisons pédagogiques qui ont motivé leur choix et d'analyser les stratégies qu'ils ont développées pour atteindre leurs objectifs pédagogiques.

Le sondage

À l'automne 2004, un sondage sur l'utilisation du forum a été envoyé par courrier électronique à 61 enseignants de l'Université Laval qui utilisent le forum dans le cadre d'une formation à distance. À l'automne 2005, le même questionnaire a été envoyé par courriel à une centaine de professeurs. 30 % des questionnaires ont été complétés Le sondage comprenait des questions ouvertes et des questions fermées d'où nous avons tiré quelques données quantitatives que nous vous présentons sous forme de tableaux accompagnées d'observation. Les données qualitatives ne seront pas abordées dans cette présentation. À la suite de cette enquête, un article a été publié dans la revue DistanceS où vous trouverez les données qualitatives et quantitatives pour le sondage de 2004. Cet article comprend aussi une série de fiches accompagnent le texte. Ces fiches décrivent, sous forme de tableau, la démarche de l'enseignant et dans plusieurs cas les critères qu'il a utilisés pour évaluer la participation au forum. Pour la présentation nous avons choisi de présenter ici les tableaux de données les plus évocatrices.

Tableau 1

- Niveaux d'étude où le forum est utilisé

Cycle	Cours	Observation
1er cycle	12	Le forum est utilisé autant au 1er qu'au 2e ou 3e cycle.
2e cycle	14	
3e cycle	1	

Tableau 2

- Nombre d'étudiants par groupe

Étudiants	Nombre de cours	Observation
moins de 20	6	Le forum est utilisé avec des cohortes d'étudiants plus ou moins grandes.
de 21 à 50	10	
de 51 à 100	5	
de 101 à 200	3	
201 et plus	3	

- Encadrement et activités d'apprentissage
- En formation à distance, le forum principal est utilisé pour répondre aux questions des étudiants et pour donner des consignes au grand groupe : c'est la fonction « encadrement ». Toutefois le forum peut aussi être utilisé pour animer des discussions dirigées ou servir au développement de diverses activités pédagogiques qui ont pour but d'aider l'étudiant à apprendre et à construire sa connaissance.

•

	Cours	Observation
Encadrement	26	
Activités d'apprentissage	25	

Tableau 3

- Types d'activités d'apprentissage

Tableau 4

Activité d'apprentissage	Forum principal	Forum privé	Observation
Discussion dirigée	13	9	La discussion dirigée arrive au premier rang des activités d'apprentissage les plus utilisées, que ce soit en formule de forum principal ou forum privé. Le forum est aussi utilisé pour des études de cas et la présentation des travaux des étudiants.
Étude de cas	4	1	
Résumé de lecture	1	1	
Recherche sur le Web	3	1	
Remise des travaux personnels	4	1	
d'équipes	3	3	
Divers selon les besoins	1	1	

- Évaluation des objectifs d'apprentissage
- Pour évaluer les apprentissages faits dans le forum, il faut d'abord élaborer des objectifs, les présenter à l'étudiant et prévoir une activité d'évaluation dont les critères de sanction seront aussi annoncés à l'étudiant.

- Tableau 5

Objectifs	Cours	Observation
Annoncés	17	Dans les cours visés par notre recherche, 17 cours avaient des objectifs d'apprentissage annoncés alors que 12 avaient prévu une stratégie d'évaluation.
Évalués	12	

- Participation des étudiants
- Lorsque le professeur invite les étudiants à participer au forum il s'attend à ce que la totalité des étudiants répondent. Dans la réalité, la participation des étudiants varie beaucoup d'un cours à l'autre. Nous avons essayé de cerner les raisons qui favorisent la participation des étudiants.

- **Tableau 6**

  - ♦ Participation des étudiants

Pourcentage des étudiants qui *participent* au forum	Note allouée %	Incitation	Observation
	Sans évaluation		
Peu	**0**	Aucune	La moitié des forums de cette recherche sont notés. Les points sont accordés pour la participation au forum et parfois pour la qualité de l'intervention.
5 %	**0**	Aucune	
25%	**0**	Aucune	
30 %	**0**	Aucune	
35 %	**0**	Sujet à examen	
50 %	**0**	Aucune	
50 %	**0**	Aucune	
60 %	**0**	Démo d'un TP	
90 %	**0**	Aucune	
100 %	**0**	Relance du professeur	
	Avec évaluation		
10 %	**15**	Note	
90 %	**10**	Note	
95 %	**10**	Note	
95 %	**15**	Professeur	
100 %	**5**	Note	
100 %	**5 à 10**	Professeur	
100 %	**5 à 10**	Professeur	
100 %	**20**	Note	
100 %	**60**	Professeur	
100 %	**75**	Note	

- Satisfaction des enseignants qui utilisent le forum
- Nous avons demandé aux enseignants de nous faire part de leur satisfaction face à l'utilisation du forum dans leur cours.
-

Tableau 7

Satisfaction	Enseignants	Observation
Très satisfaits	**6**	Raisons d'insatisfaction
Satisfaits	**11**	- beaucoup lisent, peu posent des questions
Insatisfaits	**3**	

- Les enseignants qui utilisent le forum sont en général satisfaits des résultats obtenus. Six se disent même très satisfaits. Plusieurs ajoutent que le forum est devenu essentiel à leur pédagogie. Un d'entre eux précise que certaines stratégies seront modifiées à la session prochaine pour optimiser l'utilisation du forum.
- Pour le compte-rendu complet de ce sondage consultez l'article déjà cité.

Références

Campos, M. (2004) L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur, Les dossiers du CEFES, Université de Montréal.

Daudelin, C. et Nault. (2003) Collaborer pour apprendre et faire apprendre, Presse de l'Université du Québec, (Recueil d'articles)

Sites

http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/outils/animation_forum/index.htm
benhur.teluq.uquebec.ca/~ckeating/Keating/site_modes/Nouveau_Modes/Cadre_nouveaux_modes_1.htm

http:// www.portail.lettres.net/f_forums.htm (plusieurs bonnes adresses)

http:// ccfd.crosemont.qc.ca/cours/geci/htm/forum/guide-4b.htm

http:// users.skynet.be/ameurant/francinfo/pedagoforum/

Mon article

Vigneault, D. (2006). Les hauts et les bas du forum en formation à distance. Revue électronique DistanceS. Vol 8, no1. http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/DistanceS.html.

AIPU-001-6471739

Anastassis Kozanitis
Conseiller pédagogique
École Polytechnique de Montréal
Bureau d'appui pédagogique
anastassis.kozanitis@polymtl.ca
Yves Boudreault
Professeur agrégé
École Polytechnique
Département de génie informatique
yves.boudreault@polymtl.ca
Sylvain Lefebvre
Conseiller pédagogique
École Polytechnique
Bureau d'appui pédagogique
sylvain.lefebvre@polymtl.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Innovations pédagogiques : leur impact sur la motivation et les stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires dans une Faculté d'ingénierie

On constate, d'une part, que l'appropriation et l'intégration des technologies de l'information et des communications dans les formations universitaires ainsi que les nouvelles réalités socio-économiques liées au phénomène de la mondialisation bouleversent les pratiques pédagogiques d'un nombre grandissant d'enseignants universitaires. D'autre part, au Canada notamment, la rivalité interuniversitaire pour l'attraction et la rétention des étudiants presse les administrateurs d'offrir une expérience éducative cohérente et attrayante. Ceci se manifeste particulièrement dans les formations professionnelles. Ainsi, dans la foulée de la réforme de l'ensemble de ses programmes, une Faculté d'ingénierie au Québec a introduit une série de cours-projets obligatoires afin de mieux préparer les futurs ingénieurs aux exigences du marché de l'emploi. De plus, certains enseignants offrent des cours à distance sur le Web qui permettent une flexibilité dans l'organisation du temps des étudiants. Ces cours à caractère innovant sur le plan pédagogique côtoient encore des cours donnés de façon plus traditionnelle, c'est-à-dire de façon magistrale. En contexte universitaire, tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral est considéré comme une innovation pédagogique (Béchard et Pelletier, 2001). On peut dès lors s'interroger sur les bénéfices que retirent les étudiants qui suivent des cours conçus avec des formules pédagogiques innovantes. Leurs valeurs pédagogiques, lorsque comparées au cours de format traditionnel, se traduisent-elles en une meilleure qualité des apprentissages et en une expérience éducative plus enrichissante?

Même si l'impact des formules pédagogiques innovantes comme celles mentionnées précédemment a rarement fait l'objet d'études scientifiques, certaines recherches révèlent, par exemple, un effet positif de la méthode de l'apprentissage par projet (APP) sur la motivation et le développement de compétences (Galand et Frenay, 2005). D'autres auteurs suggèrent que les étudiants qui suivent un cours à distance réussissent dans l'ensemble mieux

que ceux qui suivent le même cours en présentiel (Baïlon, Clément, Lafleur, 2005). Notre but est de comparer trois formules pédagogiques (apprentissage individualisé à distance, exposé magistral et apprentissage par projet) afin de cibler des éléments qui peuvent expliquer des différences sur le plan de la motivation scolaire et le recours aux stratégies d'apprentissage. Plus précisément, cette étude vise les quatre objectifs suivants : 1) comparer les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants selon la formule pédagogique, 2) comparer les composantes motivationnelles selon la formule pédagogique, 3)classifier les étudiants selon un profil de stratégies d'apprentissage et 4) identifier les relations entre les variables à l'étude.

L'échantillon est composé de 527 étudiants de premier cycle universitaire. Les participants ont répondu à un questionnaire auto rapporté à l'automne 2006 portant sur la motivation scolaire et les stratégies d'apprentissage. Une analyse de classification exploratoire des données (cluster analysis) a d'abord été réalisée pour identifier des regroupements particuliers selon les caractéristiques des participants et de la formule pédagogique. Puis, les données ont été analysées au moyen du modèle d'équation structurelle linéaire à l'aide du logiciel AMOS, afin d'examiner les effets directs et indirects des formules pédagogiques sur les variables à l'étude. Les analyses ont également tenu compte de données sociodémographiques telles que l'âge, le sexe et l'année d'études des participants. Dans tous les cas, les indices rajustés de validité de l'ajustement se sont révélés adéquats.

L'analyse de classification a permis d'identifier différents profils d'apprenants, fortement reliés aux composantes motivationnelles. De plus, les résultats semblent suggérer qu'il existe une faible relation entre les stratégies d'apprentissage et la formule pédagogique. Toutefois, les composantes motivationnelles agissent comme variables médiatrices sur les stratégies d'apprentissage.

Références

Bailon, J.-P., Clement, B., Lafleur, P.G. (2005). Same Course, Two Methods of Learning: Assessment of the Student's Success. 2005 ASEE Annual Conference and Exposition: The Changing Landscape of Engineering and Technology Education in a Global World, Jun 12-15 2005: ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, p. 12447-12462.

Béchard, J.-P. et Pelletier, P. (2000). Comprendre les innovations pédagogiques en milieu universitaire : une exploration en sciences de la gestion. Cahier de recherche OIPG No 2000-002. (Page consultée le 27 novembre 2006). http://neumann.hec.ca/oipg/fichiers/2000-002_-_Comprendre_les_innovations_pedagogiques....pdf

Galand, B. et Frenay, M. (2005). L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

AIPU-001-9312210

Luc Hébert
Responsable de programme
Université de Montréal, Québec
Faculté éducation permanente
luc.hebert@umontreal.ca
Serge Barbeau
Chargé de cours
Université de Montréal
Faculté éducation permanente
s.barbeau@umontreal.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Outil de soutien pédagogique à l'étude de cas 'Cyberville' ville virtuelle

En septembre 1999, la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal décide d'entreprendre un projet exploratoire dans le but d'introduire l'approche par compétences. Le programme désigné pour réaliser ce projet est le Certificat en Gestion appliquée à la police et à la sécurité (GSP).

En janvier 2001, le programme révisé est lancé. Dès lors, on constate l'apparition de besoins en matière d'outils de soutien pédagogique. Les premiers chargés de cours à expérimenter cette forme d'enseignement prennent conscience de la pertinence de l'étude de cas comme outil pédagogique. Une première idée prend forme : créer une banque de cas informatisée. À partir de cette idée, on arrive au projet de ville virtuelle dans laquelle les cas sont situés.

En septembre 2005, après deux ans de travaux, ces deux projets prennent vie; une banque informatisée de 32 cas et une plateforme interactive sous la forme d'une ville virtuelle nommée «Cyberville». Ces outils sont utilisés à l'automne 2005 auprès d'une première classe d'étudiants. Les résultats s'avèrent concluants. Depuis, la plateforme a été utilisée dans d'autres cours du certificat en GSP. De plus, un partenariat avec l'école de criminologie de la Faculté des arts et des sciences a permis d'intégrer plus de 30 nouveaux cas dont cinq seront intégrés dans «Cyberville».

L'atelier vise à partager les grandes lignes du développement des ces deux outils et d'en démontrer les avantages et les limites en milieu universitaire. Les deux principaux concepteurs, le responsable du programme en GSP ainsi qu'un chargé de cours y participeront.

Les visées du projet

Afin d'assurer la cohésion entre les besoins d'enseignement et d'apprentissage, le projet «Cyberville» et la banque de cas informatisée ont été construits sur la base de deux objectifs généraux et de quatre objectifs spécifiques. Enfin, le projet précise quatre enjeux stratégiques.

Les objectifs reliés au soutien à l'enseignement

Rendre disponible aux chargés de cours un répertoire informatisé de cas :

• favoriser l'utilisation de cas pertinents dans le cadre de leur enseignement par compétence;

• créer des conditions qui facilitent le repérage de cas propres au champ disciplinaire des chargés de cours.

Objectifs reliés au soutien à l'apprentissage

Permettre aux étudiants d'accéder à un outil favorisant l'intégration des apprentissages :

• favoriser l'acquisition des apprentissages à l'aide d'études de cas pertinentes et stimulantes;

• enrichir les activités de cueillette d'information et d'analyse dans un contexte de ville virtuelle, facilement accessible;

• favoriser l'utilisation de cas pertinents dans le cadre de leur enseignement par compétence;

• créer des conditions qui facilitent le repérage de cas propres au champ disciplinaire des chargés de cours.

Objectifs reliés au soutien à l'apprentissage

Permettre aux étudiants d'accéder à un outil favorisant l'intégration des apprentissages :

• favoriser l'acquisition des apprentissages à l'aide d'études de cas pertinentes et stimulantes;

• enrichir les activités de cueillette d'information et d'analyse dans un contexte de ville virtuelle, facilement accessible.

Enjeux stratégiques

• Créer et maintenir les conditions qui vont encourager les chargés de cours à recourir aux nouveaux outils pédagogiques;

• mettre en place les conditions qui vont faciliter aux étudiants l'accès et l'utilisation de la ville virtuelle;

• mettre en place les mécanismes nécessaires pour garantir la mise à jour des nouveaux outils pédagogiques de même que leur pérennité;

• intégrer d'autres unités d'enseignement à l'utilisation des deux nouveaux outils de soutien à l'enseignement.

Des résultats

La première expérimentation s'est déroulée dans le cours «Résolution de problèmes en sécurité intérieure» (GSP3010). Il s'agit d'une classe composée d'étudiants au baccalauréat en sécurité et études policières, de l'École de criminologie et au certificat en GSP. Le cas intégré à «Cyberville» a été utilisé pour le travail de session, «Le resto bar l'Annexe». Dans «Cyberville», six zones actives contiennent diverses informations nécessaires pour réaliser l'étude de cas.

Que révèle cette première expérience ? Après les explications sur le fonctionnement de «Cyberville», les étudiants se sont montrés enthousiastes. Les consultations de Cyberville s'échelonnent entre 75 et plus de 300 visites par étudiants. Les travaux remis étaient excellents, aucun ne montrait de lacune en matière d'informations pertinentes. De plus,

l'usage du profil sociodémographique du secteur sud-ouest de »Cyberville» a été très riche et créatif. La quête d'informations des étudiants a révélé un manque d'indices concernant le CÉGEP proche de la zone touchée. Cela dit, les étudiants sondés verbalement à la fin du cours se sont dits très satisfaits de l'outil. L'accès n'a présenté aucune difficulté notable et l'utilisation s'est avérée facile et stimulante. Cependant, ils auraient aimé avoir accès à d'autres zones d'information pertinentes telles que le Cégep et la station de métro.

Aux trimestres suivants (hiver et été 2006), «Cyberville» a été utilisée dans le cours Analyse criminologique en enquête (GSP2600Z) et reprise dans le cours Résolution de problèmes en sécurité intérieure (GSP3010), cette fois-ci, avec trois nouveaux cas, dont l'un a nécessité la création de 21 zones actives.

En terminant, soulignons que la principale difficulté liée à l'usage de cette plateforme consiste en la conversion d'un cas «régulier» en un cas virtuel, placé dans «Cyberville». Les concepteurs avaient sous estimé le temps nécessaire à cette procédure.

Décrivons sommairement une démarche type : détermination des objectifs pédagogiques du recours à la plateforme «Cyberville» (Pourquoi avoir recours à la plateforme ? Qu'est-ce que cela apporte comme valeur ajouté aux étudiants ?) – scénarisation détaillée du cas en fonction des divers acteurs et des divers lieux requis par le cas (qui fait quoi et où, quels seront les lieux principaux et les lieux de soutien ?) – subdiviser le cas original en autant de fichiers spécifiques que le scénario détaillé comporte, en leurs ajoutant les informations manquantes pour que chacun de ces fichiers soit autonomie en matière de sens (à ce stade ont constate que, lors que l'information est scindée, il faut faire des ajouts d'information pour que chacun des fichiers soit autonome et pour que l'histoire ait son plein sens) – intégration physique de chacun des fichiers particuliers dans la zone active correspondante dans «Cyberville» - test de l'opération des divers volets du cas.

CONCLUSION

«Cyberville» est un outil qui offre d'énormes possibilités de développement, bien au-delà de ses usages actuels. Les limites ne se situent que dans la capacité de créativité des concepteurs et des chargés des cours. Ils sont déjà à réfléchir à la deuxième version de cette plate-forme.

Références

Bédard, Michel G.; Dell'Aniello, Pal; Desbiens, Danielle. « La méthode des cas : guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction. ». Boucherville, Québec : G. Morin, c1991, xiii, 90 p. : ill. ; 23 cm

Hamel, Jacques; Dufour, Stéphane; Fortin, Dominic. "Case study methods.". Newbury Park : Sage Publications, c1993, ix, 77 p. : ill.

Legendre, M.F., Desgagné, S., Gervais, F., Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme pproche pédagogique en formation initiale : sur quoi fondons-nous nos ratiques? Dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais & C. St-Jarre (dir.), Recherche t ratique en formation des maîtres : vers des pratiques réfléchies et argumentées p.17-44). Sherbrooke : Éditions du CRP.Gervais, F. (1999). La contribution des raticiens dans la formation à l'enseignement en milieu universitaire. Revue de la ensée éducative, vol. 33, no. 1, avril.

Van Stappen, Yolande. « L'enseignement par la méthode des cas : nature et fonctions, techniques d'application, types d'apprentissage. » Joliette, Québec : Cégep Joliette-De Lanaudière, 1989, 113 p. ; 28 cm

AIPU-001-5753565

Cynthia Ingenito
Conseillère pédagogique et chargée de cours
Collège Édouard-Montpetit
Service des programmes; Université de Montréal
Département de communication
cynthia.ingenito@college-em.qc.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Résultat de la pratique innovante : développement d'un outil pédagogique visant à aider l'étudiant à prendre conscience des transferts d'apprentissages réalisés entre la cognition et les communications

La pratique innovante s'inscrit dans un contexte de recherche-action selon un paradigme constructiviste. Elle présente le Guide accompagnateur, un outil pédagogique intégrateur, lequel vise à aider l'étudiant à prendre conscience des transferts d'apprentissages qu'il réalise entre la cognition et les communications. Les transferts concernent les relations à établir entre la cognition – la discipline contributive d'un cours de l'ordre universitaire, et les communications – la discipline maîtresse d'un programme de formation.

Les évaluations formatives et sommatives montrent que les étudiants réussissent bien les transferts demandés. Cependant ces étudiants manifestent clairement un sentiment d'incomplétude de leurs apprentissages. Les facteurs curriculaires, pédagogiques, affectifs et cognitifs sont examinés. De ces facteurs, on remarque le sentiment d'incompétence exprimé par les étudiants, le manque d'autonomie, la perception du peu d'utilité du cours, le manque de liens entre théorie et pratique. L'apprentissage reste donc à un niveau superficiel qui fragilise la bonne intégration des compétences à acquérir au cours et effrite son réinvestissement ultérieur au programme de formation ou dans la profession à venir.

À partir d'un cadre de Références cognitives, affectives et pédagogiques, la recherche a identifié trois conditions susceptibles d'aider l'étudiant à reconnaître les relations de transferts qu'il exécute entre la cognition et les communications, objets de ses apprentissages. Les trois conditions sont l'appui systématique d'un processus-type complet du transfert aux apprentissages réalisés dans chaque leçon (Tardif, 1999), la consolidation des apprentissages aux moyens de situations authentiques pour l'étudiant lui permettant de constater l'utilité de la cognition dans divers espaces de sa vie (Viau, 1994) et l'utilisation d'une approche thématique globale favorable à la création de relations interdisciplinaires d'ordre général (Ivanitskaya, et al., 2002). Ces trois conditions forment le cadre référentiel du projet et prennent origine du modèle-type de transfert proposé par Tardif (1999) d'une part, et des pratiques de l'enseignement interdisciplinaire supérieur énoncées par Ivanitskaya et al. (2002) d'autre part.

À partir de ces trois conditions, nous avons élaboré un plan d'intervention pédagogique intégrant les perspectives transversale et longitudinale des compétences qui se développent chez l'apprenant. Du point de vue transversal, le plan d'intervention intègre, développe et présente, pour chaque leçon, sept outils pédagogiques adaptés du modèle des sept étapes du processus-type du transfert selon Tardif (1999). Les outils pédagogiques développés sont: les

Notes de cours, les Exercices pratiques, les Cartes de concept, les Travaux pratiques, la Réflexion personnelle, le Regard métacognitif et la Carte routière. En tenant compte de leur objectif idoine et suivant les orientations de la deuxième et de la troisième condition, respectivement par le renforcement de situations exemplaires et de l'apport réflexif, ces sept outils pédagogiques sont traduits en activités d'apprentissages spécifiques. Ce plan d'intervention systématique s'est concrétisé en un Guide accompagnateur conçu pour être utilisé, en classe et hors de la classe, par l'étudiant. Toutes les activités du cours ont été regroupées dans ce guide selon différents thèmes à couvrir tout au long du trimestre. Ces thèmes globaux sont réputés être favorables à la création de relations interdisciplinaires et amènent l'étudiant à tirer de sa vie personnelle et professionnelle divers exemples et situations propices à actualiser ses transferts et à en prendre conscience. Le Guide accompagnateur présente également une Carte routière. Cette Carte a été conçue spécifiquement pour soutenir l'étudiant dans l'explicitation des relations qu'il établit au cours de ses apprentissages et dans les manifestations verbales et écrites de ses transferts.

Le Guide accompagnateur a été validé auprès de cinq experts en pédagogie. La réalisation du guide selon les conditions énoncées est vérifiée au moyen d'une grille d'évaluation qualitative. Les résultats de cette démarche tendent à confirmer que cette innovation pédagogique favorisera l'apprentissage chez les étudiants et, sous réserve d'un soutien enseignant approprié dans l'utilisation du Guide accompagnateur auprès des étudiants, sera susceptible d'aider à la reconnaissance du transfert.

L'ensemble du travail conduit à s'interroger sur l'intégration d'un nouvel outil d'enseignement auprès des étudiants et des ajustements à apporter aux dispositifs du cours, notamment ceux qui portent sur l'évaluation des apprentissages. De plus, l'émergence des savoirs orientés par des objectifs d'enseignement circonscrits (processus-type, reconnaissance des apprentissages-transfert, utilité de la discipline, autonomie de l'apprenant) oblige à développer de nouveaux rôles enseignants en tenant compte d'une plus grande responsabilisation de l'étudiant. Enfin, la présente recherche pose les questions de la transférabilité réelle des apprentissages et des défis que comportent les nouveaux programmes de formation interdisciplinaires. Elle pose également un regard sur l'adaptation d'un modèle théorique conçu pour répondre à une situation-tâche simple dans le cadre de son application sur un ensemble de situations-tâches complexes. La recherche examine les compromis pédagogiques qui doivent être faits entre la recherche théorique et les contraintes de la pratique enseignante.

Références

Anderson, J. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W.H. Freeman.

Archambault, G. (1999). *Les pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial*. Regroupement des collèges PERFORMA. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Bourner, T., O'Hara, S., et Barlow, J. (2000). Only Connect: Facilitating Reflective Learning with Statements of Relevance. *Innovations in Education and Training International, 37*(1), 68-75.

Carney, R.N., et Levin, J.R. (2000). Mnemonic Instruction, With a Focus on Transfer. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 783-790.

Gick, M.L. et Holyoak, K.J. (1980). Analogical Problem Solving. Cognitive Psychology, 12, 306-355.

Gick, M.L. et Holyoak, K.J. (1983). Schema Induction and Analogical Transfer. *Cognitive Psychology, 15*, 1-38.

Halpern, D.F., et Hakel, M.D. (2003). Applying the Science of Learning to the University and Beyond; Teaching for Long-Term Retention and Transfer. *Change, 35*(4).

Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., et Primeau, R. (2002). Interdisciplinary Learning: Process and Outcomes. *Innovative Higher Education, 27*(2), 95-111.

Monod, M.J. (1977). Transfert conscient et communication. *Canadian Modern Language Review, 33*, 359-372.

Perkins, D.N., et Salomon, G. (1987). Transfer and Teaching Thinking. In. D.N. Perkins, J. Lockhead, J. Bishop (Eds.), *Thinking: The Second International Conference*. Hillsdale, NJ : LEA.

Raymond, D. (2000). *Thème 4: Qu'est-ce qu'apprendre ? Ou apprendre, oui mais…* Module d'insertion professionnelle des enseignants et des enseignantes du collégial (MIPEC): Université de Sherbrooke.

Raymond, D. (2001). *Thème 5: Qu'est-ce qu'enseigner ? Ou enseigner, oui mais…* Module d'insertion professionnelle des enseignants et des enseignantes du collégial (MIPEC). Université de Sherbrooke.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il ? *Revue des sciences de l'éducation, 20*(3), 529-545.

Strohm-Kitchener, K., et Fischer, K.W. (1990). A Skill Approach to the Development of Reflective Thinking. In D. Kuhn (éd.), Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills. *Contribution of Human Development, 21*, 48-62. Basel: Karger.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Les Éditions du Renouveau pédagogique.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance, 5*(3), 2-4.

Vosniadou, S., et Ortony, A. (1989). *Similarity and Analogical Reasoning*. Cambridge : C.U. Press.

Wang, W. (2001). The Relative Effectiveness of Structured Question and Summarizing On Near and Far Transfer Tasks. *Annual Proceedings of Selected Research and Development and Practice Papers*. Communication présentée 24e Congrès du National convention of the Association for Educational Communications and Technology, Atlanta: Ga, 8-12 novembre.

AIPU-001-1246927

Nicole Rege Colet
Directrice
Université de Genève, Suisse
FormEv
nicole.regecolet@rectorat.unige.ch
Mariane Frenay
Professeure
Université catholique de Louvain
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Mariane.Frenay@psp.ucl.ac.be
Alenoush Saroyan
Professeure
McGill University
Department of Educational and Counselling Psychology
alenoush.saroyan@mcgill.ca
Denis Bédard
Professeur
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
denis.bedard@USherbrooke.ca

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE

L'accompagnement pédagogique au service de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

Les établissements d'enseignement supérieur de plusieurs pays doivent désormais faire face à de nouveaux défis qui nécessitent de se préoccuper de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette préoccupation a amené de nombreuses institutions à créer des unités spécialisées dans le conseil pédagogique dont la mission principale consiste à soutenir le développement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Bien qu'il existe une littérature abondante sur le développement pédagogique et les expériences menées dans le domaine, le conseil pédagogique dans l'enseignement universitaire reste encore mal défini. Il en résulte que ni le champ du conseil pédagogique, ni les principes qui sous-tendent la pratique professionnelle ne sont clairement posés. De plus, le débat se poursuit sur les missions des centres de conseil pédagogique, les formes d'organisation structurelle, les stratégies et les publics cibles. À cela s'ajoutent des réflexions sur le rôle et les fonctions des conseillers pédagogiques et sur l'impact du conseil pédagogique sur le développement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Au cours d'un projet conjoint*, les animateurs de l'atelier ont analysé les théories et pratiques du conseil pédagogique en Belgique, au Canada, au Danemark, en France et en Suisse. De ce projet et sur la base des expériences et pratiques du groupe, est né un modèle conceptuel pour décrire et analyser le cadre de travail et le champ du conseil pédagogique dans l'enseignement universitaire. Cet atelier de travail propose d'examiner les facteurs qui influencent les pratiques du conseil pédagogique, de partager un cadre de travail qui

conceptualise la pratique professionnelle et d'examiner de manière critique ce cadre conceptuel. Les échanges de cet atelier vont plus particulièrement porter sur les éléments suivants du cadre conceptuel :

- les missions du conseil pédagogique : soutenir les environnements intellectuels, physiques et administratifs qui influencent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans des communautés universitairel;

- la définition du conseil pédagogique : une démarche de développement pédagogique qui valorise un enseignement et un apprentissage de haut niveau, tous les deux nourris par des recherches pertinentes par rapport à l'enseignement et l'apprentissage;

- les principes, les valeurs et l'éthique qui fondent le travail du conseil pédagogique : la collégialité, le respect, une pratique professionnelle soutenue par la recherche, une attention toute particulière pour le processus d'apprentissage des étudiants comme des enseignants;

- la mesure et l'évaluation de l'impact du conseil pédagogique sur l'enseignement et l'apprentissage.

Déroulement de l'atelier

1.Les participants commenceront par identifier les grandes tendances et les principaux défis de leurs propres pratiques dans le domaine pédagogique. (15 minutes)

2.Les animateurs décriront les changements observés dans différents contextes nationaux et comment ils ont commencé à conceptualiser le conseil pédagogique à partir de leurs propres expériences. (45 minutes)

3.Les participants travailleront ensuite en petits groupes : ils seront amenés à appliquer le cadre conceptuel à un des problèmes qu'ils auront identifiés à la première étape. Ils pourront ainsi réfléchir sur la pertinence d'un tel cadre de référence pour examiner leurs propres pratiques.

(30 minutes)

4.Finalement, les participants pourront amender et compléter, en grand groupe, le cadre conceptuel à partir des discussions menées en petits groupes.

Les participants vont non seulement pouvoir éclairer leur pratique à partir de ce cadre conceptuel et se l'approprier mais également contribuer à son développement. Ils seront invités à réfléchir sur la façon de mettre en œuvre, dans leur propre institution, certaines des idées qu'ils auront partagées.

* Le projet « FACDEV-program: promoting faculty development to enhance the quality of learning in higher education » a été financé par le EC-Canada Program for Cooperation in Higher Education and Training.

AIPU-001-5635840

Michel Beaudoin
Professeur
Université du Québec en Outaouais, Québec
Département des sciences de l'éducation
michel.beaudoin@uqo.ca
Johanne April
Professeure
Université du Québec en Outaouais
Département des sciences
johanne.april@uqo.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Action concertée pour une meilleure intégration du développement des compétences informationnelles : mise en place d'un dispositif organisationnel

1. INTRODUCTION

Les compétences informationnelles sont maintenant essentielles dans le contexte de la formation à l'enseignement (MELS, 2001, 2003). Dans le cadre d'un programme du Fonds de Développement Académique du Réseau (FODAR, UQ), notre équipe, formée de deux bibliothécaires, deux professeurs et une assistante de recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), a élaboré et mis à l'essai un dispositif de formation visant le développement des compétences informationnelles chez les futurs enseignants du préscolaire et du primaire.

2. LE CONTEXTE

Déjà en 1979, l'Association of College and Research Libraries (ACRL) incitait les bibliothécaires à inscrire la formation documentaire comme faisant partie intégrante d'un cours. Depuis, ce domaine est en constante évolution pour répondre aux besoins de formation des étudiants tout en ayant le souci de développer leur autonomie.

La concertation professeur-bibliothécaire retient de plus en plus l'attention comme moyen susceptible de développer les compétences informationnelles. Cette nouvelle pratique de concertation est une voie fertile au développement des compétences, dans un partage guidé par un esprit de collectivité (Pinte, 2005).

Même si le bibliothécaire est l'expert en matière de compétences informationnelles, le professeur joue un rôle essentiel dans l'intégration de celles-ci à la formation. Plusieurs études ont démontré que les bibliothécaires seuls ne peuvent en assurer le plein développement. Mais comment amener plus de professeurs à collaborer? Comment provoquer ce changement ? Les conditions qui provoquent le changement, selon Bergeron (1987) et Carton (1999), sont : la conscientisation au problème, le désir de changement, l'établissement de la collaboration, l'identification et l'acceptation du problème, les pistes de solutions possibles et l'action elle-même.

3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Ce projet de pédagogie universitaire a pour objectifs :

• de promouvoir l'intégration des compétences informationnelles aux activités de formation;

• de guider un dispositif d'intégration des compétences informationnelles à travers les activités de formation;

• d'induire une prise de conscience progressive des niveaux de compétences informationnelles et de leur utilité dans la formation initiale et continue.

Le développement d'outils associés au dispositif organisationnel s'est appuyé sur une adaptation (Verreault et al., 2004) du référentiel de l'ACRL (2001).

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 LES PARTICIPANTS

L'échantillon comprend 78 étudiantes et étudiants inscrits à la première session, dans le cadre du cours «Fondements et organisation à l'éducation préscolaire ». Ils devaient y réaliser un projet d'apprentissage respectant les critères du développement des compétences informationnelles, élaborés avec la collaboration des bibliothécaires.

4.2 LE DISPOSITIF

En premier lieu, nous avons répertorié ce qui existait au Département des sciences de l'éducation au regard des compétences informationnelles. Il y a eu des entrevues réalisées avec le personnel de la bibliothèque pour dégager le portrait des utilisateurs. En second lieu, nous avons distribué un outil d'autodiagnostic permettant aux sujets de situer leur perception de compétence informationnelle et de cibler leurs besoins de formation. Cet outil a été adapté de l'outil de Josianne Basque (CIAD-FODAR, 2005). En un troisième temps, le diagnostic a fait émerger les besoins qui ont permis de développer deux capsules de formation de 25 minutes. En quatrième lieu, un questionnaire a été utilisé, visant la perception de compétence informationnelle des sujets.

Les données ont été analysées qualitativement (comptage des unités de sens en fonction des normes, par dénombrement des propos) et quantitativement (analyse descriptive et corrélationnelle).

5. RÉSULTATS ET DISCUSSION

5.1. RÉSULTATS DES ANALYSES QUALITATIVES

Les résultats de l'analyse qualitative ont montré qu'une accession efficace à l'information était un besoin premier. Après les capsules de formation, ceci demeure une limite importante. Chez certains étudiants, le sujet choisi pour le travail peut changer en fonction de l'information trouvée. Ainsi, l'évaluation critique de l'information et la détermination de sa nature et de son étendue représentent de nouveaux défis pour les étudiants.

Les étudiants ont demandé à revoir le format des capsules de formation en les rendant plus pratiques. Ils soulignent que les capsules auraient été plus pertinentes si elles avaient été réalisées simultanément avec leur recherche et suivies d'un forum de discussion.

Nous avons pu observer que les sujets utilisent des stratégies heuristiques et exploratoires pour rechercher l'information requise.

5.2 RÉSULTATS DES ANALYSES QUANTITATIVES

Les besoins de formation

Les besoins le plus souvent mentionnés sont : l'utilisation des bases de données, les techniques de recherche, les opérateurs booléens et les normes de présentation.

Les liens entre les variables

• Ceux qui ont utilisé les résultats des formations ont utilisé davantage la bibliothèque.

• Les étudiants plus âgés consultent davantage le personnel de la bibliothèque.

• Les étudiants plus âgés se perçoivent moins compétents que les plus jeunes.

• Les résultats de la formation donnée ont facilité les recherches documentaires.

La perception de compétence

Environ un sujet sur cinq a perçu une progression élevée ou très élevée. On observe les mêmes proportions sur la perception de compétence informationnelle. 11 % seulement des sujets ont éprouvé des difficultés à rechercher la documentation requise pour le travail, la difficulté pouvant être liée à un sujet difficile à traiter autant qu'à une compétence informationnelle insuffisante.

Il semble exister une ambiguïté concernant le concept de compétence, en particulier dans le cas d'une compétence transversale comme la compétence informationnelle. Les résultats mettent en évidence un flou dans la représentation du concept de compétence chez les sujets.

Enfin, nous pouvons noter une apparente contradiction entre les fonctionnalités des outils de recherche (bases de données) et l'approche de développement par compétences. Les nouvelles bases de données guident les sujets dans leurs recherches bibliographiques : l'approche par compétences a comme visée, au contraire, d'amener les apprenants à développer eux-mêmes des stratégies.

6. CONCLUSION

L'ensemble du processus a eu un impact positif, malgré des limites liées au contexte institutionnel et aux instruments utilisés. À la lumière des résultats, quelques pistes ont été relevées pour son utilisation ultérieure :

o structurer davantage la démarche de collaboration entre le personnel de la bibliothèque et le corps professoral;

o utiliser des outils intégrateurs et partagés par l'ensemble des intervenants pour soutenir la démarche;

o cibler un lieu d'ancrage (cours, stages), à tous les trimestres de la formation, pour assurer le développement des compétences informationnelles dans une approche-programme.

Références

April, J. et M. Beaudoin. 2006. Projet d'intégration des compétences informationnelles : mise à l'essai d'un dispositif en enseignement préscolaire et primaire, Documentation et bibliothèques, vol 52, no 3, p. 173-181.

Association of College and Research Libraries (ACRL). 2000. Information Literacy Competency Standards for Higher Education, Chicago, ACRL, 20 p. Document en ligne: www.ala.org/ala/arcl/arcrlstandards/standards.pdf.

Basque, Josianne. 2005. Outil informatisé d'autodiagnostic des compétences informationnelles (CIAD), Document en ligne, : http://www.licef.teluq.uquebec.ca:90/cice/article.php3?id_article=38

Bergeron, Gilles. 1987. L'implication des professeurs dans la formation documentaire des étudiants universitaires. Université du Québec en Outaouais.

Carton, Gérard-Dominique. 1999. Éloge du changement. Paris : Éditions Village Mondial.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Groupe de travail sur la formation documentaire, trad. (2005). Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College and Research Libraries (ACRL), Québec, CREPUQ. 15 p. Document également disponible en ligne : www.crepuq.qc.ca/rubrique.php3?id_rubrique=170

Fondin, Hubert. 2003. La science de l'information : contribution pour un paradigme informationnel, Documentation et Bibliothèques, vol. 49, no 1, janvier-mars : 23-29.

Gervais, Sylvie et Clément Arsenault. 2005. Habiletés en recherche d'information des étudiants de première année universitaire en sciences de l'éducation, Documentation et Bibliothèques, vol. 51, no 4 : 241-260.

Martinet, Marielle-Anne, Danielle Raymond et Clermont Gauthier. 2001. La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles, Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2003. Programme de formation de l'école québécoise secondaire premier cycle, Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. 2001. Programme de formation de l'école québécoise préscolaire et primaire, Québec: Gouvernement du Québec.

Mittermeyer, Diane et Diane Quirion. 2003. Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises, Montréal, CREPUQ.

Pinte, Jean-Paul. 2005. La relation au savoir et les outils de la veille pédagogique, Pédagogie collégiale, vol. 18, no 3 : 23-30.

Université du Québec. 2006. Programme de développement des compétences informationnelles (PDCI. Programme disponible en ligne : http://culturinfo.uquebec.ca/.

Verreault, Lucie, Danielle Boisvert et Madeleine Hébert. 2004. La formation aux compétences informationnelles : une action fondamentale essentielle à la réussite de l'étudiant. http://culturinfo.uquebec.ca/.

AIPU-001-0025284

Marie-Odile Thibault
Conseillère
HEC Montréal
GTI — Section technopédagogie
odile.thibault@hec.ca
Pascale Blanc
Directrice
HEC Montréal
GTI — Section technopédagogie
pascale.blanc@hec.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

La foire virtuose : une occasion de réseautage pour favoriser l'intégration pédagogique des technologies de l'information

Le contexte

Depuis 1997, HEC Montréal a rendu l'utilisation de l'ordinateur portable obligatoire pour plusieurs de ses programmes (programmes Virtuose). En 2003, la section Technopédagogie de HEC Montréal a été créée pour favoriser l'intégration par le corps professoral des technologies de l'information et des communications dans son enseignement. Aujourd'hui, en 2006, si l'ordinateur portable semble être largement utilisé par les étudiants des programmes Virtuose dans les différentes facettes de leur vie d'étudiant, son utilisation dans les stratégies pédagogiques de leurs enseignants reste limitée. D'après les commentaires que nous recueillons régulièrement auprès des enseignants et nos observations, nous relevons les obstacles suivants à la pleine intégration des technologies de l'information dans l'enseignement :

• le manque d'information pertinente sur les manières concrètes de construire des scénarios pédagogiques qui tirent partie de l'intégration des TIC;

• le manque de confiance des enseignants face à la fiabilité des technologies;

• l'insuffisance des mécanismes de reconnaissance institutionnelle relativement à l'innovation pédagogique.

Certains de ces constats trouvent leurs échos dans la littérature (Sciencetech communications, 2000, Collis and Wende, 2002, Germain-Rutherford and Diallo, 2006). Une des stratégies que nous mettons en place pour tenter d'aplanir ces difficultés consiste à favoriser le réseautage entre les enseignants, afin de :

• favoriser l'échange d'information sur les pratiques d'enseignement des enseignants et leurs méthodes pédagogiques;

• développer la confiance des enseignants en créant des lieux de partage où ils peuvent échanger questions et inquiétudes avec leurs pairs;

• valoriser de façon symbolique les innovations en mettant de l'avant le travail des enseignants innovateurs.

La foire Virtuose

L'événement phare de cette stratégie de réseautage est la « Foire Virtuose ». L'édition 2006 s'est présentée sous la forme d'un salon où des enseignants et des membres du personnel animaient des kiosques. Dix kiosques avaient pour thème des initiatives technopédagogiques et six kiosques présentaient des services offerts à HEC.

Pour organiser cet événement, nous avons mis en place les étapes suivantes.

1. Nous avons demandé au professeur responsable de l'OIPJ de parrainer la foire et de participer à son comité d'organisation. Un autre professeur, intéressé par la technopédagogie, ainsi que le service de l'Audiovisuel ont également été invités à participer au comité. Ces deux professeurs ont présenté un kiosque à la foire et animé le mot d'ouverture et la période d'échanges qui a clos la journée. La présence de professeurs dans le comité d'organisation nous a non seulement aidé à définir un thème et une formule qui correspondaient aux attentes des enseignants, mais elle a aussi contribué à donner à l'événement une plus grande crédibilité.

2. La coordination de l'organisation a été confiée à une chargée de projet de Technopédagogie. Celle-ci a fait le lien entre tous les acteurs impliqués dans l'organisation : les services de l'audiovisuel, de l'informatique, de graphisme et de reprographie, des immeubles, de la coopérative alimentaire et le comité organisateur. Pour décharger les exposants des préoccupations logistiques et minimiser leur charge de travail, le matériel et les services dont ils avaient besoin pour animer leur kiosque leur ont été fournis. Des ordinateurs portables branchés à Internet, des écrans plats, des projecteurs, etc. ont été mis à leur disposition. Le contenu de leurs affiches, créé en collaboration avec la chargée de projet, a été mis en forme par le service de graphisme et imprimé par le service de reproduction. Cette approche a contribué à fournir aux exposants une expérience positive de l'activité et à présenter aux visiteurs des kiosques étoffés et dynamiques.

3. Afin de garder une trace du contenu des différents kiosques, la chargée de projet, en collaboration avec le service de l'Audiovisuel, a recueilli sur bande vidéo les témoignages de tous les participants à la foire. Un site Web rassemblant ces témoignages a été élaboré pour permettre une visite virtuelle de la foire Virtuose 2006**. Lorsqu'il accède au site Web, le visiteur se trouve devant le salon de l'exposition. Il peut cliquer sur les différents kiosques et voir, pour chacun, l'interview, l'affiche et des photos du kiosque. Le site Web, qui est visuellement attrayant, a marqué les esprits et a contribué à publiciser l'événement. Il constitue, de plus, une banque de témoignages qui peuvent être réutilisés. À ce titre, une des vidéos de présentation de l'utilisation pédagogique des jeux de rôle filmés est maintenant utilisée en classe pour présenter l'activité aux étudiants.

Les impacts de la Foire Virtuose

Nous considérons que les trois étapes décrites ci-dessus ont été des facteurs décisifs pour le succès de la foire Virtuose 2006. Celle-ci a connu un achalandage trois plus important que l'année précédente avec 120 participants et a reçu un très bon accueil. Cet intérêt a été confirmé par l'accès de plusieurs centaines de visiteurs au site interactif de la foire. Pour la première fois, des enseignants non familiers avec la technopédagogie ainsi que différents services de support y ont participé. À la suite de l'événement, plusieurs enseignants ont pris

contact avec la section Technopédagogie pour intégrer des TIC à leurs scénarios d'enseignement et de nouvelles collaborations entre les services de soutien (Technopédagogie, Audiovisuel, Bibliothèque) ont été mises en place. De plus, l'événement a contribué à la valorisation du travail d'enseignants innovateurs et à la formation de réseaux d'individus intéressés à la technopédagogie.

Toutefois, la foire Virtuose demeure un événement annuel d'une journée. Il est essentiel de trouver des façons de prolonger cette occasion de réseautage. Dans cette optique, Technopédagogie a lancé deux activités :

• l'organisation régulière de dîners-causeries, où un enseignant présente à ses pairs l'apport des technologies à ses méthodes pédagogiques;

• l'élaboration d'un site Web axé sur le partage de l'expertise technopédagogique développée par des enseignants de HEC Montréal.

Une barrière à une intégration réussie des TIC en pédagogie que nous n'avons pas évoquée dans cet article est la difficulté pour les enseignants de consacrer le temps nécessaire à l'appropriation des méthodes technopédagogiques et à la formation aux outils. Il serait pertinent de voir si notre stratégie de réseautage serait en mesure d'apporter des solutions à cet enjeu.

*Observatoire des Innovations Pédagogiques en Gestion

** www.hec.ca/gti/technopedagogie/foire-virtuoses/2006-compte-rendu.html

Références

Collis, B. and M.C. van der Wende (eds.). (2002). Models of Technology and Change in Higher Education: An international comparative survey on the current and future use of ICT in Higher Education. Enschede: University of Twente.

Germain-Rutherford, A., & Diallo, B. (2006). Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les universités: modèle de formation à l'intégration des TIC. Dans N. Rege Colet and M. Romainville (Eds.), La pratique enseignante en mutation à l'université (pp.153-169). Bruxelles : Editions de Boeck.

Sciencetech communications. (2000). Les investissements des universités québécoises en matériel multimédia de formation. Montréal : CREPUQ.

AIPU-001-8138562

Simon Renaud
Maître intervention éducative
Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie
simonrenaud0@hotmail.com
Mohamed Hrimech
Professeur titulaire
Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie
mohamed.hrimech@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

L'effet d'une interruption de scolarité entre le cégep et l'université sur l'abandon des études

Chaque année au Québec, un certain nombre d'élèves du Cégep interrompent leurs études entre le Cégep et l'université, avec l'intention plus ou moins claire d'y retourner. Si plusieurs d'entre eux retournent effectivement terminer leur scolarité, pour d'autres, cette interruption devient un abandon définitif et ils viennent grossir le rang de ceux et celles qui n'obtiennent jamais leur diplôme d'études collégiales (DEC) et pour qui les études universitaires deviennent improbables voire impossibles avec les conséquences socio-économiques que l'on connaît.

L'objet de cette communication est de présenter les résultats d'une enquête qui voulait analyser l'effet d'une interruption de scolarité au niveau collégial et entre ce niveau d'études et l'université sur l'abandon scolaire et sur la poursuite effective des études. Plus spécifiquement, nous voulions savoir jusqu'à quel point une suspension ou une interruption scolaire pouvait augmenter les taux de décrochage scolaire entre le Cégep et l'université au Québec. Nous voulions aussi savoir si une interruption finissait toujours par un abandon.

Plusieurs questions se posent à ce sujet. Une interruption scolaire pour les étudiants n'est-elle pas synonyme de sabbatique, d'exploration du marché du travail ou simplement de vacances? Serons-nous en mesure de dire si oui ou non, les élèves, après avoir interrompu leurs études, ont d'avantage tendance à abandonner définitivement celles-ci ? L'interruption de scolarité peut-elle modifier leur volonté de continuer d'étudier et d'aller, en tant qu'étudiants, jusqu'au bout de leur propre itinéraire scolaire. L'interruption des études entre le Cégep et l'université ou entre deux années d'études au collégial pourrait-elle avoir un effet direct sur l'abandon au niveau postsecondaire ? Malgré les différences entre les cheminements scolaires américains et québécois et les différences entre les modèles portant sur l'abandon scolaire de ces deux populations, peut-on expliquer le phénomène de l'interruption scolaire, particulièrement entre le Cégep et l'université et entre deux années d'études au collégial, en référence à des recherches réalisées tant au Québec qu'aux États-Unis?

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce phénomène appelé Stop-out (AHSON, GENTEMANN & PHELPS, 1998). Nous nous sommes inspirés de quelques-unes de leurs études afin de comprendre d'avantage ce phénomène au Québec lié au niveau collégial.

Méthodologie

Deux angles de recherche furent utilisés afin de répondre aux questions posées et afin d'atteindre ces objectifs de recherche. Le premier angle s'appuyait sur une étude longitudinale d'une durée de deux ans auprès d'élèves du niveau collégial finissant leur première année de Cégep ou finissant leur cours ollègial. Le deuxième angle consistait en une autre étude faite auprès d'élèves de première année universitaire. Les populations cibles pour les fins de cette étude sont les élèves du niveau collégial et les étudiants de première année du niveau universitaire. Un total de 575 élèves du niveau collégial et 204 étudiants du niveau universitaire ont été sondés à l'aide de différents questionnaires élaborés pour cette fin. Les participants du niveau collégial sont tous inscrits au cégep de Saint-Hyacinthe et les étudiants du niveau universitaire sont inscrits à l'Université de Montréal ou à l'Université du Québec à Montréal.

Résultats

L'analyse des données recueillies montre que le rendement scolaire, contrairement aux modèles de décrochage scolaire, ne joue pas un grand rôle ou du moins n'est pas un facteur dominant dans la décision d'interrompre des études au Cégep ou entre le Cégep et l'université. En effet, 90,9% des élèves ayant l'intention d'interrompre leurs études entre le Cégep et l'université ont bel et bien interrompu leurs études durant au moins un an, tandis que 16,7% (un élève sur six) ayant l'intention d'interrompre leurs études entre deux années d'études au Cégep, ont respecté leur décision et ne sont pas retournés aux études depuis. Aussi, 67% des élèves ont choisi d'interrompre leurs études durant une période d'au moins un an. De même, quatre élèves (36%) sur les 11 élèves ayant eu l'intention d'interrompre leurs études entre le Cégep et l'université ne sont pas encore retournés aux études pour des raisons financières, professionnelles et personnelles. Moins de la moitié, soit 41,7% des élèves, ne sont toujours pas revenus aux études après un an d'absence. La durée moyenne de l'interruption d'études s'élève à 33,8 mois. En outre, 80% des élèves présentement en période d'interruption scolaire entre le Cégep et l'université désirent, un jour, revenir aux études, soit, entre autres, pour se perfectionner dans un domaine ou pour compléter le programme choisi.

Au sujet des effets positifs ou négatifs d'une interruption d'études, nous avons découvert que, à court terme, 89,7% des répondants pensaient et croyaient fortement que cette décision leur avait été bénéfique. Les élèves qui interrompent leurs études y reviennent, dans la majeure partie des cas. Il est évident que cela ne diminue pas le taux de décrochage scolaire, mais cela ne l'augmente pas de façon significative non plus. Nous ne pouvons affirmer que l'interruption scolaire contribue à hausser le décrochage scolaire, mais nous pouvons confirmer que cette interruption scolaire est bénéfique pour les individus en désorientation de carrière, non motivés et ayant des problèmes financiers.

Perspectives

Il semble légitime d'étudier ce que le Cégep peut nous apporter en tant que société. Cette institution spécifique au Québec pose des défis majeurs aux élèves entre le secondaire et l'université. Nos résultats montrent que cette période transitoire représente des défis que certains jeunes ont de la difficulté à relever et finissent par abandonner définitivement. Favoriser la persévérance du plus grand nombre et augmenter la fréquentation des universités québécoises sont des objectifs forts louables. Mieux connaître les motivations des élèves et les obstacles qu'ils doivent affronter pourrait contribuer à les réaliser.

Références

AHSON, NANCY L., GENTEMANN, KAREN M. & PHELPS, L. (1998). Do Stop Outs Return? A Longitudinal Study of Re-enrollment, Attrition, and Graduation. Papier présenté à the Annual Forum of the Association for Institutional Research. Minneapolis: Minnesota

BEAN, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. American Educational Research Journal, 22(1), 35-64.

BONHAM, L ADRIANNE. & LUCKIE, JO ANN I. (Nov-Déc., 1993) Community College Retention : Differentiating among Stopouts, Dropouts, and Opouts. Community College Journal of Research and Practice, 17(6), 543-554.

BONHAM, L ADRIANNE. & LUCKIE, JO ANN I. (Mai-Juin, 1993). Taking a Break in Schooling : Why Community College Students Stop Out ? Community College Journal of Research and Practice, 17(3), 257-270.

BOUCHER, G. (1985). L'abandon scolaire au niveau collégial. Presses de l'Université de Montréal: Montréal.

CHENARD, P. (1997). L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux. Presses de l'Université du Québec : Québec.

CRESPO, M. & HOULE, R. (1995). La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal. Les publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation : Montréal.

DESJARDINS, STEPHEN L. (1994). Studying the Determinants of Student Stopout: Identifying "True" from Spurious Time-Varying Effects. Papier présenté à the Annual Meeting of the Association for Institutional Research. New Orleans: Los Angeles.

ELKINS, S. BRAXTON, J. & JAMES, G. (2000). Tinto's separation and college student persistence. Research in Higher Education, 41(2), 251-268.

HORN, LAURA J. (1998). Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year. Statistical Analysis report. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC.

IGNASH, JAN M. (1993). Challenging the "Revolving Door Syndrome." ERIC Clearinghouse for Community Colleges Los Angeles CA.

MCGIVNEY, V. (2003). Staying or leaving the course: non-completion and retention of mature students in further and higher education. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester : United Kingdom

MELTHESEN, C. & LUCAS, J. (1993). Follow-Up Study of Students Who Stopped Out—1990. William Rainey Harper Coll. Palatine : Illinois.

Pervin, Lawrence A. (1966). The college dropout and the utilization of talent. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

RIVIERE, B. (1996). Le décrochage au collégial : Le comprendre et le prévenir. Laval ; Québec : Éditions Beauchemin.

RIVIERE, B. (1995). Comprendre les décrocheurs afin de mieux les aider. Pédagogie collégiale, 9(2).

RONCO, SHARRON L. (1994). Meandering Ways: Studying Student Stopout with Survival Analysis. Papier présenté à the Annual Forum of the Association for Institutional Research. New Orleans: Los Angeles.

STOKES, JOSEPH P. & ZUSMAN, BARBARA J. (1992). A Study of Stopouts at an Urban Commuter University. NASPA Journal. 29(4), 283-289.

TINTO, V. (1987). Leaving-College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: The University of Chicago Press.

TINTO, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45, 89-127.

VALLERAND, R.J., & SÉNÉCAL, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Apprentissage et socialisation, 15, 49-62.

Site internet consulté

http://www40.statcan.ca/l02/cst01/demo04a_f.htm Statistiques Canada (consulté en juillet 2006)

AIPU-001-2548618

Valderez Marina Do Rosario Lima, Ph.D.
Professeure
Pontificia Universidade Catolica Do Rio Grande Do Sul, Brésil
Faculdade de educação
valderez.lima@pucrs.br
Marlene Grillo
Professeure
Pontificia Universidade Catolica Do Rio Grande Do Sul, Brésil
Faculdade
mcgrillo@pucrs.br

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Enseignement et apprentissage avec recherche en salle de classe

Cette étude Enseignement et Apprentissage avec Recherche en Salle de Classe veut démystifier la croyance qui voit la recherche comme activité entourée de formalités et de sophistications méthodologiques, réservée à un petit cercle, généralement des docteurs qui s'y consacrent à temps plein. La première référence pour l'adoption de telle pratique est l'attitude du professeur, dynamisant l'espace de la salle de classe par la remise en question et par la reconstruction systématique de la connaissance mise en cause. Le travail, développé dans une institution privée d'enseignement supérieur, présente comme objectif principal l'instrumentation des professeurs qui souhaitent développer des recherches en salle de classe, solidifiant de la sorte la culture de la recherche concomitante à l'enseignement et à l'apprentissage, et comme problème: comment le professeur peut-il créer sa propre façon de théoriser et pratiquer la recherche en salle de classe, la renouvelant constamment, avec le but de mieux qualifier sa pratique et l'apprentissage de l'étudiant? Les auteurs ont utilisé l'approche méthodologique de la reherche comme principe éducatif, selon Demo (1996) et de la recherche en salle de classe, selon Moraes et Lima (2002). Ont participé de l'investigation dix enseignants universitaires qui développent des recherches en salle de classe, répondant aux spécificités de leurs groupes d'élèves. La recherche-action (Thiolllent, 1986) a aussui été retenue pour réunir, en même temps, l'exigence de la prise de conscience des participants de la possibilité de l'accueil de différentes propositions et de l'adhésion volontaire, sans impositions ni contraintes. L'intention du groupe de recherche était la réalisation d'un séminaire d'évaluation en présence de tous les participants, en plus de spécialistes invités, où aurait lieu la communication des différentes activités développées. Toutefois, les particularités des disciplines, le temps nécessaire à consacrer au travail et à l'implication de chaque professeur aux idées de la recherche sur le principe éducatif ont empêché que tous soient prêts dans les délais établis. À défaut d'un rapport final, il a été demandé à chaque enseignant de réponde par écrit aux questions suivantes:

- Qu'est-ce qui a été réalisé ou encore, planifié et non réalisé?

- Quelles répercussions ont eu lieu en salle de classe à partir de ces actions?

- Quelles ont été les difficultés rencontrées?

- Comment aimeriez-vous poursuivre le travail?

Chaque professeur qui a accepté l'invitation de faire l'expérience de la recherche en salle de classe a construit sa méthodologie propre. Ainsi, quelques récits de participants ont décrit les actions de recherche sur la pratique développée au long de tout le sémestre comme un principe orienteur et méthodologique. D'autres se sont concentrés sur le développement de quelques unités systématiques choisies parmi les contenus des disciplines, dans une perpective de recherche en salle de classe. D'autres encore ont réalisé des recherches à caractère plus formel ou en tant que chercheurs. Un point commun apparaît, dès le départ, comme très important : tous les enseignants se sont penchés sur leurs pratiques en envisageant la possibilité qu'elles deviennent objet de recherche.

L'analyse du processus de recherche développé avec le groupe nous montre des résultats se rapportant aux objectifs voulus au départ:

1. instrumentaliser les professeurs qui souhaitent développer des recherches en salle de classe;

2. aider les élèves dans la construction de l'habileté à poser des questions, à présenter des arguments de qualité et à communiquer les résultats;

3. consolider une culture de recherche en salle de classe, visant à un changement qualitatif dans la pratique du professeur, avec des répercussions directes dans le développement de l'autonomie et de la citoyenneté de l'étudiant.

Malgré les différences et les spécificités des pratiques décrites, il y a une unanimité de réponses par rapport aux connaissances produites à partir de la recherche en salle de classe, qui sont organisées en textes, en communications ou en publications. Ces connaissances vont accroître et renforcer la reconnaissance que la recherche est indissociable de la pratique. On souhaite aussi qu'elles deviennent une incitation à l'adhésion de nouveaux enseignants à cette pratique qui est cohérente avec les principes fondamentaux de l'éducation par la recherche (Demo, 2002) : le questionnement constructif.

Comme condition indispensable et référence première pour l'adoption de la recherche comme principe éducatif, l'attitude du professeur assumant la recherche en salle de classe apparaît comme principe scientifique et méthodologique favorisant l'expérience d'une pratique réflexive d'enseignement, constituée d'un processus dialectique d'engendrement dans la pratique à partir de la théorie et dans la théorie à partir de la pratique (Elliot, 1989).

Bien qu'on ne puisse, à ce moment, affirmer l'occurrence de la consolidation d'une culture de recherche en salle de classe et de changements qualitatifs dans la pratique proposée dans les objectifs, les résultats ont montré la possibilité de l'adoption de cette recherche comme principe éducatif, même si cela ne se fait pas dans l'immédiat. Il faut un temps d'étude, de réflexion et de mûrissement, ce qui implique l'auto-acceptation de l'enseignant comme médiateur dans l'enseignement, et de l'étudiant, comme auteur et acteur de son apprentissage. À souligner, enfin, comme conséquence, l'élargissement de l'espace de dialogue enseignant-étudiant-étudiant, l'ouverture à la critique et le renforcement de l'autonomie de l'étudiant.

Références

Demo, P. (1996). Educar pela pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados.

Demo, P . (2002). Pesquisa como princípio educativo na universidade. In Moraes, R & Lima, V.M.R. Pesquisa em saça de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre, RS : EDIPUCRS.

Elliot, J. (1989). Teacher evaluation and tiaching as a moral science. In Holly, M. L. & Mcloughlin, C. S. (orgs.) Perspectives on teacher professional development. Barcombe, Lewes: The Falmer Press.

Moraes, R. & Lima, V.M.R. (2002). Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.

Thiollent, M. (1986). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, SP: Cortez.

AIPU-001-2257879

Valderez Marina Do Rosario Lima
Professeur
Pontificia Universidade Catolica Do Rio Grande Do Sul
Brésil Faculdade de educação
valderez.lima@pucrs.br
Grillo Marlène
Professeure
Pontificia Universidade Catolica Do Rio Grande Do Sul
Brésil Faculdade de educação
mcgrillo@pucrs.br

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

Production de textes au cours de sciences

Cette étude analyse l'effet produit chez les étudiants d'un cours de licence en Sciences, formation mathématique, par la sollicitation continuelle de production textuelle pendant la période du stage obligatoire. À la fin du programme Pratique d'enseignement, les étudiants ont été invités à répondre par écrit à la question : Comment ai-je vécu le défi de produire des textes dans les cours de Pratique d'enseignement? Le matériel, constitué d'un ensemble de 61 documents, a été soumis à l'analyse de contenu (Bardin, 1977) et organisé en deux catégories. Dans la première, tout au long de l'année scolaire, on discute de la réorganisation par les étudiants de leurs manières d'étudier et de comprendre l'enseignement des Sciences et des mathématiques. La deuxième, « Écrire à l'université, écrire à l'école », décrit et examine les répercussions de cette production textuelle dans les plans élaborés par les étudiants pour enseigner le cours de Sciences à l'enseignement fondamental.

L'éducation par la recherche est basée sur le fait que certains principes concernant l'acte de chercher rendent possible à l'étudiant de devenir un chercheur des contenus dont il doit s'approprier, au lieu d'être un simple auditeur répétant des contenus constitutifs d'un cursus rigoureusement pré-établi (Moraes & Lima, 2002). Parce qu'on croit à l'éducation par la recherche, notre pratique enseignante est structurée sur des principes tels que l'argumentation, la remise en cause et la production écrite. C'est sur ce dernier principe que porte cette étude qui a pour objectif d'analyser l'effet produit sur les étudiants qui arrivent à la licence, par la demande permanente de production textuelle.

Au cours de Sciences, Licence-pleine – formation Mathématique - d'une institution privée d'enseignement supérieur, les disciplines de Pratique d'Enseignement fait partie du cursus des six derniers semestres.

Dans les disciplines Pratique d'Enseignement III et IV, les étudiants réalisent des stages respectivement en Sciences et en Mathématiques, de l'Enseignement Fondamental. À chaque début de semestre est prévue en chronogramme la reprise des concepts pédagogiques essentiels pour le plan – et l'obtention – des 15 heures/cours d'enseignement en Sciences et Mathématique. La révision de la théorie est effectuée par la sollicitation de lectures, fichage de textes et séminaires de discussions. Par la suite, a lieu l'organisation du plan et la réalisation du stage. Les activités développées pendant le stage, aussi bien que les

impressions de l'étudiant face à ces premières expériences enseignantes doivent être rapportées dans un article scientifique, selon les normes pour l'élaboration d'un matériel de ce genre. À ce stade, on demande de nouveau la remise d'au moins trois versions de l'article – production initiale, production intermédiaire et production finale, pour que l'enseignant puisse suggérer des ajouts ou corrections.

Cette étude porte sur l'Éducation par la Recherche et analyse l'effet produit chez les étudiants par la sollicitation permanente de production textuelle.

À la fin de la Pratique d'Enseignement, les étudiants ont été invités à répondre par écrit à cette question : Comment ai-je vécu le défi de produire des textes dans les disciplines de Pratique d'Enseignement? Ce matériel, recueilli à la fin de l'année 2003, constitue un ensemble de 61 documents d'étudiants qui avaient complété les Pratiques III et IV. Ce matériel a été soumis à l'analyse de contenu (BARDIN, 1997) et classé dans la catégorie: le long de l'année scolaire. L'autre catégorie, écrire à l'université, écrire à l'école, présente et analyse les répercussions de cette production textuelle dans les plans élaborés par les étudiants pour enseigner la discipline Sciences, à l'Enseignement Fondamental. Les stages ont eu lieu au premier semestre 2004.

La lecture des témoignages des étudiants rend compte des modifications survenues au cours de l'année scolaire. On y remarque très nettement la réorganisation des sentiments et des modes d'étude ainsi que l'apparition d'un regard plus élargi sur l'enseignement des Sciences et des Mathématiques.

À propos du premier point (la réorganisation) il est possible d'identifier une transformation dans les sentiments du début: « En Pratique d'Enseignement IV, j'ai certainement produit davantage que le semestre précédent, car je me suis sentie plus sûre et j'ai tout fait tranquillement; encore aujourd'hui, j'avoue que je me sens plus sûre et plus confiante ». À mesure qu'ils sont appelés à écrire et qu'ils le font en raison des exigences de la discipline, les étudiants se rendent compte de leur capacité – et de leur créativité – en même temps que, à travers le langage écrit, ils se frayent des chemins pour l'organisation de la pratique enseignante, objectif primordial du travail développé par la discipline Pratique d'Enseignement. On constate aussi la restructuration dans les méthodes d'étude, comme l'illustrent ces témoignages. « Pendant les vacances de juillet j'ai beaucoup lu et quand je suis rentré pour le second semestre je me suis organisé d'une autre façon; j'ai demandé de l'aide à des personnes compétentes et j'ai cherché des bibliographies pour construire les travaux demandés ». Cela laisse certainement transparaître que « les devoirs » agissent sur la motivation intrinsèque des futurs enseignants (COLL, 1996). Quelques étudiants ont perçu la notion de l'éducation mathématique de façon plus large : « Dès le moment où j'ai été confrontée à ces défis, ma conception de ce que signifie être enseignante a beaucoup changé, car j'ai observé qu'il ne suffit pas de savoir faire des calculs et de résoudre des problèmes pour être professeur de Sciences et Mathématiques. Être le meilleur professeur est pour moi indispensable. Savoir écrire fait partie de ce professeur que je cherche à devenir. » Ce regard nouveau peut servir aux étudiants pendant la formation initiale pour les aider à trouver un autre rapport avec le langage mathématique, mais aussi à l'avenir, dans leur travail, afin de les situer comme auteurs de propositions de travail qu'ils introduiront dans les salles de classe de l'Enseignement Fondamental et Moyen (Freire, 1980).

Ont fréquenté la discipline Pratique d'Enseingment III, en 2004, 33 étudiants dont 11 ont inclu des activités de production textuelle dans leurs plans.

On trouve, dans les plans analysés, des activités développées à partir de récits qu'ils ont eux-mêmes créés. Une étudiante, pour introduire l'étude sur les maladies causées par des virus et des bactéries, a remis aux élèves quatre histoires qu'elle avait créées en leur demandant d'identifier les maladies possibles concernant chaque cas, tout en justifiant leur réponse. Dans ce travail, les élèves devaient faire usage de livres qui les aident à appuyer leurs réponses. Un autre étudiant, pour développer le contenu Royaume Protiste a produit une bande dessinée sur le thème; après la lecture de l'histoire les élèves ont été interrogés sur la signification de quelques mots soulignés et ont été encouragés à se servir de dictionnaires et d'autres manuels afin de trouver la signification de mots tels que hôte, trypanosome, protozoaire, etc., passant ensuite à l'activité de systématisation des connaissances.

La confection de jeux, strictement en rapport avec les contenus du travail, a été une autre stratégie utilisée par les étudiants : c'est dans la systématisation des idées étudiées qu'apparaît le plus souvent la sollicitation de productions écrites.

Ce rapport montre que, dans un cours de formation en Sciences et Mathématiques, on peut faire de l'éducation par la recherche portant sur le principe de production écrite.

Références

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Psicologia da Educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Freire, P. (1980). *Cartas a Guiné-Bissau*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Moraes, R. & Lima, V.M.R. (2002). *Pesquisa em sala de aula. Tendências para a Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.

AIPU-001-8693856

Alain Héroux
Chargé de cours
Université de Sherbrooke
Département d'administration
aheroux@cfa-inc.qc.ca t

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

L'enseignement du leadership à des étudiants en gestion par l'approche de la formation par l'action

Description du contexte

C'est au début des années 90 que nous avons été mandatés pour concevoir et dispenser un cours innovateur sur le leadership, dans le cadre de la maîtrise en gestion de l'ingénierie à l'Université de Sherbrooke. Nous avons alors créé un cours basé sur l'approche pédagogique de formation par l'action («learning by doing»). À la suite de ce succès, nous offrons des cours similaires à des cadres en exercice inscrits au programme MBA ou à la maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation. À ce jour, c'est plus d'un millier d'étudiants qui ont participé à cette formation innovatrice en leadership.

Nous avons connu beaucoup de succès avec cette approche auprès des clientèles ciblées. Les cours concernés se sont régulièrement retrouvés parmi les plus appréciés, selon les sondages d'évaluation effectués auprès des étudiants. Nos travaux d'enseignement nous ont permis de décrocher le premier prix institutionnel de reconnaissance de la qualité de l'enseignement, décerné en 1999, pour l'ensemble du personnel enseignant de l'Université de Sherbrooke.

Présentation du problème ayant initié la question de départ

Pour situer la problématique, nous allons citer Laurent Lapierre (2005), professeur au HEC, à propos du défi que les écoles de gestion doivent affronter : « Contrairement aux mathématiques et aux sciences biologiques ou de la nature, il n'y a pas en gestion de connaissances scientifiques que l'on pourrait qualifier d'universelles, ou de connaissances généralisées applicables à toutes les situations. Les connaissances sont et doivent être «contextualisées». Elles s'appliquent rarement d'une réalité à l'autre, ou sim-plement d'une organisation à une autre ».

Notre défi fut donc de bâtir un cours interactif qui permettrait aux participants de prendre conscience de leur propre modèle de leadership, de découvrir leurs forces et leurs limites et de partager les apprentissages avec leurs collègues dans un esprit de communauté de pratique.

Présentation de la question de départ

Le thème du leadership a fait l'objet de très nombreux écrits (Bass, 1990). Ce phénomène demeure toutefois complexe à analyser et à expliquer. Le défi se situe au-delà des techniques d'influence et prend davantage racine dans la capacité du leader à être en relation. Un individu a beau comprendre le phénomène de leadership (savoir) et maîtriser les techniques

d'influence (savoir-faire), si son attitude ne correspond pas à ce qui attendu par son entourage, on ne lui attribuera que peu de leadership. Notre présentation a pour but de répondre à la question suivante : Comment développer le «savoir-être» dans le cadre d'une formation en leadership ?

Explication de la pratique

Dans l'un ou l'autre des trois programmes cités plus haut, le cours de leadership est divisé en deux parties. Une première partie plus conventionnelle consiste en la présentation des principaux modèles reconnus en leadership. La seconde partie, pour sa part, se traduit par une session intensive de deux jours de formation par l'action.

Lors de cette formation par l'action, le groupe-classe, généralement constitué de 20 à 30 gestionnaires en exercice, est subdivisé en équipes de six à huit individus. Chaque équipe est encadrée par un formateur professionnel. La période intensive, d'une durée de 15 à 24 heures de formation par l'action, consiste en différents défis que l'équipe doit réussir à relever et qui fait appel au leadership de chacun. Après chaque exercice, une période de discussion en groupe permet à chacun d'analyser ce qui s'est passé et d'évaluer sa contribution. Le visionnement des enregistrements vidéo du groupe en action et les commentaires du formateur viennent souligner les apprentissages que chacun peut en tirer par rapport au phénomène du leadership. Les activités structurées, d'une durée de 45 à 60 minutes chacune, s'enchaînent selon une séquence qui tient compte du niveau de progression du groupe et des objectifs d'apprentissage de chacun des membres. À tour de rôle, chaque participant est invité à jouer un rôle particulier au sein du groupe (directeur du projet, adjoint, responsable des finances, contrôleur de la qualité, etc.). Au terme de cette formation, les participants doivent produire un texte retraçant les principaux apprentissages effectués à propos de leur leadership et les façons de transférer ceux-ci à leur milieu de travail.

Présentation des impacts et des résultats de la pratique

D'une façon presque unanime, les résultats de l'appréciation de la formation faite auprès des participants démontrent que cette formation en leadership est habituellement la plus appréciée de leur programme. Plusieurs rencontres auprès d'anciens étudiants nous ont permis de constater :1) qu'ils gardaient un souvenir très clair de certaines situations d'apprentissage et des leçons qu'ils en ont tirées, 2) qu 'ils avaient eu l'occasion de mettre en pratique plusieurs apprentissages issus de ce cours, 3) qu'ils conservaient un très bon souvenir de leur expérience.

Discussions des résultats

Notre expérience d'enseignement nous amène à une réflexion partagée de plus en plus par de nombreux pédagogues en ce qui concerne l'acquisition d'habiletés relationnelles dans le cadre d'une formation universitaire. Nous pouvons affirmer que le leadership ne peut être enseigné mais qu'il peut s'apprendre. « En matière de leadership, le rôle du formateur consiste alors à créer un environnement d'apprentissage propice permettant aux participants de s'apprivoiser à des dimensions de leur être qu'ils connaissent peu » . Nous sommes donc loin du cadre habituel de l'enseignement universitaire. Fort heureusement, nous avons reçu l'appui de la direction des programmes concernés pour dispenser ces cours dans un environnement et un horaire inhabituel.

Formulation des questions en suspens et des limites

Tel que mentionné dans le paragraphe précédent, ce type de formation doit se donner sous une formule intensive. Comment réussir à aménager des calendriers particuliers ? De plus, des dépenses additionnelles sont requises dans le cadre de ce cours (ressources professorales additionnelles, équipement, hébergement, déplacements, etc.). Comment convaincre les responsables des programmes de la pertinence d'embaucher trois ou quatre professeurs pour un seul groupe-classe ? Dans un contexte où les universités doivent rationaliser, nous nous demandons comment maintenir en vie un tel cours ?

Références

Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*, 3rd edition. New-York : Free Press.

Bennis, W. et Namus, B. (1980). *Diriger : les secrets des meilleurs leaders*. Paris : Interéditions.

Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Covey, S.R. (1999). *Les sept habitudes des gens qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*. Paris : First.

Desbiens, D. et Comtois, P. (1998). La formation au leadership. Dans A. Savoie (Dir.), *Gestion des paradoxes*, tome 4. Cap Rouge, QC : Presses Inter Universitaires.

Goleman, D. (1998). What Makes a Leader ? *Harvard Business Review*, novembre-décembre.

Héroux, A. (2004). La formation par l'action. Dans L. Mandeville (Dir.), *Apprendre autrement : pourquoi et comment*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Héroux, A. (1992). Des séminaires de formation nouveau genre. *Journal Info ressources humaines, 16*(2).

Héroux, A. (1992). La formation par le plein-air. *Plan, 26*(10).

Huey, J. (1984). The New Post-Heroic Leadership. *Fortune*, février.

Lapierre, L. (2005). Gérer, c'est créer. *Revue internationale de gestion, 30*(1).

Morazain, J. (1995). Le leadership s'apprend-il ? Entrevue avec Jay Conger. *Revue Commerce*, septembre.

AIPU-001-5668457

Évelyne Charlier
Professeure
FUNDP
Département éducation et technologie
evelyne.charlier@fundp.ac.be
Éliane Godelet
Chercheure
FUNDP
Département éducation et technologie

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Quelles pratiques de formation d'adultes à l'université, dans le cadre des diplômes à horaire décalé? Un champ de pratique en constante évolution

Les récentes réformes en Communauté française de Belgique sur fond d'harmonisation européenne à l'horizon 2010 de l'éducation tout au long de la vie, ont progressivement amené sur le devant de la scène la problématique des adultes à l'université ou encore des adultes en reprise d'étude – ARE. L'obligation de valoriser tout ou partie de l'expérience tant professionnelle que personnelle – VAE -risque à moyen terme de modifier en profondeur le paysage universitaire. Cependant, modifier les conditions d'entrée suppose, également, de modifier les pratiques tant d'enseignement et d'évaluation que d'accueil et d'accompagnement. Si la chose est neuve pour certains, d'autres par contre, souvent dans un souci d'égalité des chances, ont depuis longtemps aménagé leur programme pour permettre aux adultes déjà engagés dans la vie professionnelle et ayant charge de famille, de suivre un cursus universitaire d'exigence égale aux programmes de jour.

Par la spécificité de leur public, ces instituts universitaires de formation d'adultes qui pratiquaient une forme de VAE avant l'heure, ont dû, très tôt, concevoir des pratiques favorisant un engagement effectif et assurant un apprentissage en profondeur souvent en-dehors des sentiers habituels de la pédagogie universitaire. Aussi, ils apparaissent souvent comme des lieux d'innovation.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons privilégié une approche essentiellement qualitative s'inscrivant dans une perspective compréhensive. Cette option présentait, en outre, l'avantage de construire la recherche et les résultats au départ de l'expérience des acteurs de terrain, en espérant de la sorte une plus grande pertinence sociale.

La recherche que nous avons menée dans deux institutions universitaires en Belgique francophone s'est voulue d'une part, un recueil de pratiques en vue de les rendre visibles et capitalisables et d'autre part, une réflexion sur la portée de ces diverses pratiques. Nous avons ainsi dressé une «palette» de pratiques spécifiques possibles dans un cadre universitaire, à certaines conditions et tenté de porter un regard sur diverses dimensions telles que les pratiques de cours et les modalités d'évaluation, y compris le mémoire de fin d'études, le contrat pédagogique, les pratiques d'accompagnement du processus de formation, les soutiens logistiques et les adaptations structurelles des instituts de formation concernés.

On peut dire que ces programmes tentent, autant que faire se peut, d'articuler dans les apprentissages, théorie et pratique. C'est souvent dans la confrontation entre les deux que le sens des apprentissages émerge, obligeant les personnes à modifier durablement leurs représentations. La prise en compte de l'expérience de chacun repose sur le principe que le savoir n'est pas uniquement détenu par l'enseignant et si on ne peut pas exclure totalement le mode transmissif, il est dans ce cas, modulé par les apports de chacun. Cette position demande au formateur un rapport non dogmatique au savoir et une capacité de « lâcher-prise » pour s'aventurer sur un terrain où l'apprenant devient aussi l'expert. Il s'agit alors plus d'un travail de coconstruction des apprentissages et de leur sens, y compris pour le formateur qui doit lui aussi, pouvoir jongler avec son expérience et ses savoirs en fonction du profil des apprenants. Admettre des adultes à l'université c'est donc, à la fois tenir compte de leurs expériences au sens large mais aussi, favoriser le développement de leur esprit critique et de leurs compétences professionnelles. Ce jeu de distanciation et de relecture des pratiques et des théories, est souvent intimement lié à des dynamiques identitaires présentes dès l'engagement en formation et dont il convient également de tenir compte. Le travail de l'enseignant ou du formateur d'adultes, se trouve ainsi pris au cœur d'un réseau complexe qui dépasse largement le seul apport de connaissances.

Les programmes de formation d'adultes que nous avons rencontrés ont institué la pratique d'accompagnement depuis de nombreuses années en la modulant en fonction des contextes. Ces pratiques apparaissent ainsi comme le complément, souvent nécessaire, d'un parcours de formation, riche mais parfois difficile en ce qu'il interroge profondément l'identité des personnes et s'inscrit dans leur parcours de vie.

Les différences de pratiques font varier la fonction entre accompagnement individuel et accompagnement collectif. Au-delà des affinités de chaque conseiller, toutes requièrent une connaissance du champ de la formation d'adultes, une sensibilité, une disponibilité et une écoute particulière. « C'est en réalité sur une dialectique de la confiance et du respect, sur une double dynamique de rapprochement et d'écartement que s'établit la relation. D'une part, la confiance consiste à s'en remettre à l'autre…attitude rendue possible par le sentiment de connivence et de partage. De l'autre, le respect commence avec la prise en considération de l'autre comme autre et définit une conduite caractérisée par la réserve et la retenue » . Accompagner ou « marcher avec, à côté » est la marque d'une place toujours à construire en fonction de celui qui chemine…Une série d'interrogations en découlent et abordent les limites de la fonction d'accompagnement entre conseil et thérapie, la formation des conseillers et leur manière d'incarner leur rôle.

Par ailleurs, les récentes réformes de l'enseignement supérieur universitaire impulsées par Bologne, nous ont incitées à envisager les modifications déjà en cours et susceptibles de transformer profondément, à plus ou moins long terme, un champ de pratique jusqu'ici bien spécifique. Les changements et les innovations vont rarement sans mal et requièrent une série de conditions qui ne manquent pas de soulever de nombreuses questions, et parfois des controverses, entre les acteurs questionnés dans leurs valeurs et leur statut.

La VAE ne va pas sans poser de questions, entre autres d'ordre méthodologique, souvent représentatives de débats plus profonds touchant aux enjeux et aux valeurs de chacun. Ces changements potentiels interrogent directement l'université sur sa place dans le paysage de la formation et de la société, ses liens avec le monde du travail, ses valeurs, ses missions et ses responsabilités. Les acteurs en présence sont multiples et parfois inscrits dans des logiques différentes.

Références

Barbier J.M., et al. Action et identité, enjeux pour la recherche en formation, CNAM, Paris, 2001

Donnay, J., Charlier, E. Apprendre par l'analyse de ses pratiques, initiation au compagnonnage réflexif, 2006

Godelet, E., de la formation des sffets...aux effets de formation en formation d'adultes, mémoire de licence en sciences de l'éducation, UCL, Louvain-la-Neuve, 2004.

Paul M., l'accompagnement une posture professionnelle spécifique, Paris, L'harmattan, 2004.

AIPU-001-2488273

Michèle Hébert
Professeure adjointe
Université d'Ottawa
Programme d'ergothérapie
michele.hebert@uottawa.ca
Albert Boulet
Professeur titulaire
Université du Québec en Outaouais
Département d'éducation
albert.boulet@uqo.ca
Robert Baudouin
Professeur titulaire
Université de Moncton
Département d'éducation
baudoir@umoncton.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Pas encore PowerPoint !

Les salles de classes universitaires font face à un incontournable : la présentation électronique (PowerPoint). Après plus de dix ans d'utilisation, les avis restent partagés. Les inconditionnels soutiennent qu'une présentation électronique (PPP) bien préparée et utilisée par un professeur qui connaît bien son contenu et la technologie font de PowerPoint un outil pédagogique bénéfique (Cyphert, 2004; DuFrene et Lehman, 2004; Shwom, 2004; Worley et Dyrud, 2004). Les détracteurs, Tufte (2003 a et b) en tête, comparent la PPP aux jeux d'enfants bruyants, simplistes et ennuyants qui simplifient outrageusement le contenu ou le rendent confus à tel point que toute réflexion devient inutile, voire impossible, entravant ainsi l'apprentissage alors que le contenu à saisir est plus complexe qu'un groupe de mots ou une image (Mahin, 2004; Norvig, 2003; Tufte, 2003 a et b).

Dans le but de soulever la réflexion sur l'utilisation de la PPP dans les salles de classe universitaires et dans la perspective de l'utilisation intense de cette technologie, un projet de recherche est conçu pour répondre à la question suivante : Comment s'actualise la rencontre entre la présentation électronique, son utilisation en salle de classe, les intentions pédagogiques des professeurs et les étudiants? Une méthodologie de recherche qualitative est retenue pour documenter cette question et les sources d'information sont variées : les professeurs, leurs étudiants, les syllabus de cours, les PPP et les périodes de cours. Au total, 12 professeurs de trois universités et 36 de leurs étudiants participent à des entrevues portant sur l'utilisation de la PPP. Ces professeurs remettent aux chercheurs leur syllabus de cours et leur PPP. Une période de cours pour chacun des professeurs est l'objet d'une observation par les chercheurs.

La majorité des professeurs participants n'ont jamais eu de formation relative à la PPP, mais ils utilisent cette technologie depuis huit ans, en moyenne. Les étudiants participants sont tous au premier cycle et disent recevoir plus de 75% de leurs cours à l'aide de PPP. Les étudiants et les professeurs se répartissent également dans des programmes de sciences ou de

sciences humaines. Les cours ciblés sont majoritairement de trois crédits, obligatoires, réservés aux étudiants des programmes d'étude, offerts en périodes de trois heures par approche pédagogique magistrale, à contenu plutôt théorique, dans des amphithéâtres ou des salles de classe ordinaires. Le nombre moyen d'étudiants par classe est de 42, avec une grande variance. Les PPP se composent, en moyenne de 23 transparents qui présentent majoritairement un texte en mots clés ou en phrases qui incluent généralement moins de 36 mots et quelques formes géométriques discrètes. À l'arrivée en classe, la majorité des professeurs installe la PPP à l'ordinateur, rapidement et sans trop de difficultés. Le premier transparent tient souvent lieu d'accueil pour les étudiants. Le plus souvent, les étudiants ont accès à une version électronique ou papier de la présentation. Plus de la moitié des professeurs lisent intégralement leurs transparents, à l'écran de leur ordinateur ou de projection, alors que l'autre moitié y réfère pour situer le contenu. Les professeurs se déplacent souvent vers leur ordinateur pour consulter le transparent ou le changer.

Les professeurs disent avoir des intentions pédagogiques de gestion quand ils préparent et utilisent leurs PPP : (1) gestion de contenu alors que la conception les aide à déterminer et à organiser les concepts et que l'utilisation les aide à se rappeler du fil conducteur de leur cours et à l'indiquer aux étudiants; (2) gestion de l'attention des étudiants par le stimulus visuel; (3) gestion de la communication alors que la présentation électronique évite au professeur de tourner le dos aux étudiants pour écrire au tableau; (4) gestion de la prise de notes par les étudiants en leur offrant un cadre facilitant. Face à ces éléments, les étudiants disent : (1) que la présentation électronique leur offre un repère visuel qui indique le fil conducteur pendant le cours et pour l'étude subséquente, (2) que le stimulus visuel favorise l'attention et la concentration mais entraîne facilement la dissipation, (3) que la présentation devient monotone si le professeur utilise trop de transparents, les lit intégralement ou si la technologie fait défaut, et (4) que l'organisation PowerPoint des transparents aide à la prise de notes en réduisant l'ampleur de la tâche et en la structurant.

Quand une appréciation de cette technologie est demandée aux professeurs et étudiants, le discours se nuance. Les professeurs soutiennent toujours l'élément de structure pour la conception et la présentation autant que la qualité d'aide-mémoire. Ils mentionnenent cependant que les éléments visuels peuvent devenir un élément de distraction et que la présentation devient trop souvent le cœur du cours : « J'ai un sentiment d'obligation mais je m'en passerais volontiers ». Les étudiants soulèvent plus d'éléments négatifs. Ils soutiennent que la PPP est un élément intéressant dans le cours pour la structure, mais qu'elle impose un rythme qui ne leur convient pas toujours, qu'elle offre des possibilités qui ne sont pas toujours exploitées et qu'elle devient extrêmement désagréable et nuisible quand elle est mal conçue. Ils soutiennent que la lecture intégrale des transparents est une calamité, que les stimuli visuels peuvent devenir agressants quand ils sont trop nombreux ou inappropriés, que l'usage en est abusif et que la présentation électronique prend trop souvent toute la place pendant le cours : « Est-ce que les profs savent qu'on sait faire autre chose, pas juste recopier les acétates … on pourrait aussi juste les lire à la maison! »

Le recours systématique à la PPP pour la préparation des cours et pour l'enseignement dans les classes universitaires devrait être sujet de réflexion pour chacun des professeurs et pour chacune des périodes de cours pour s'assurer de la pertinence de cette stratégie pédagogique et entraîner une utilisation judicieuse. Les autres stratégies pédagogiques ont toujours leur place; elles peuvent aussi être appréciées des étudiants et favoriser leur apprentissage, surtout si elles leur permettent d'être un membre plus actif dans le processus.

Références

Cyphert, D. (2004). The problem of PowerPoint: Visual aid or visual Rhetoric? Business Communication Quarterly, 67 (1), 80-84.

DuFrene, D.D., & Lehman, C. (2004). Concept, content, construction, and contingencies: Getting the horse before the PowerPoint cart. Business Communication Quarterly, 67 (1), 84-88.

Mahin, L. (2004). PowerPoint Pedagogy. Business Communication Quarterly, 67 (2), 219-222.

Norvig, P. (2003). PowerPoint: shot with its own bullets. The Lancet, 362, 343-344.

Shwom, B. (2004). The great man has spoken. Now what do I do? Http://www.communipartners.com.

Tufte,E. (2003). The cognitive style of PowerPoint. Cheshire, CT: Graphics.

Tufte, E. (2003). Power Point Is Evil. www.wired.com/wired/archive/11.09/ppt2_pr

Worley, R.B., & Dyrud, M.A. (2004). Presentations and the PowerPoint problem. Business Communication Quarterly, 67 (1), 78-80.

AIPU-001-3428654

Fabienne Rinclin
Chargée de mission
Université catholique de Louvain (UCL) - Belgique
Administration de l'enseignement et de la formation
rinclin@adef.ucl.ac.be
Marie Ruwet
Chargée de mission
Université catholique de Louvain
Administration de l'enseignement et de la formation
Lionel Neyts
Chargée de mission
Université catholique de Louvain
Administration de l'enseignement et de la formation
Philippe Parmentier
Directeur
Université catholique de Louvain
Administration de l'enseignement et de la formation
Cécile Vander Borght
Prorectrice à l'enseignement et à la formation
Université catholique de Louvain

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Le décloisonnement disciplinaire à l'UCL : ce qu'en pensent les étudiants

Lors du 23ème congrès de l'AIPU, nous avons présenté une communication intitulée « Oser le décloisonnement disciplinaire à l'université : une nouvelle conception des programmes à l'UCL ». Nous y avons abordé la mise en place de plusieurs mesures d'ordre curriculaire participant à la rénovation de l'enseignement universitaire à l'UCL, et, en particulier, l'intégration d'une composante « majeure » (150 crédits) et d'une composante «mineure » (30 crédits) au sein de chaque programme de « bachelor » (premier cycle universitaire de 180 crédits dans le système «Bologne»).

Cette composante majeure-mineure au sein des nouveaux programmes de l'UCL vise à favoriser l'orientation progressive de chaque étudiant au sein de son parcours universitaire, mais aussi à lui ouvrir la voie d'un décloisonnement disciplinaire dès le début de ses études. Concrètement, le «bachelor» comprend 180 crédits, répartis sur trois ans. À l'UCL, il se décline en une première composante appelée « majeure» (150 crédits), qui assure la formation correspondant à l'intitulé du diplôme, et une deuxième composante appelée « option » (30 crédits répartis sur les deuxième et troisième années), qui offre, soit une initiation à une autre discipline (appelée mineure), soit un approfondissement de la majeure (appelé approfondissement), soit un choix dans une liste de cours.

Conçue comme un ensemble cohérent de cours à choisir dans le programme de sa faculté ou parmi l'offre des autres facultés, la « mineure » offre à chaque étudiant la possibilité d'élargir sa palette de connaissances et lui permet de découvrir une autre discipline. La mineure

apporte ainsi à l'étudiant une introduction à une discipline différente ou un complément à son orientation majeure. Certaines mineures ont plutôt pour objectif de développer la culture générale dans le sens d'une formation humaniste, ouverte au monde. D'autres mineures visent plus particulièrement l'acquisition de connaissances et de compétences utiles dans la vie professionnelle. D'autres, enfin, faciliteront l'accès à d'autres masters que celui correspondant au programme de bachelier suivi actuellement.

Cette réforme, née à l'initiative des Autorités de l'UCL à l'aube de la réforme de Bologne, a été mise en œuvre, en septembre 2005. Cinquante-six options différentes ont été proposées, offrant ainsi près de 1000 parcours de formation (combinaison majeure-mineure) possibles aux étudiants inscrits dans l'un des 34 programmes de « bachelor » organisés à l'UCL. La réaction des étudiants était difficile à anticiper, car le choix d'une mineure résulte d'un certaine maturation pédagogique et comprend sa part de risque sur le plan scolaire (examens à réussir dans une sphère disciplinaire nouvelle). Au final, plus de 50% des étudiants ont choisi une mineure radicalement différente de leur majeure (c'est-à-dire organisée par une autre faculté que leur faculté d'appartenance). Pour l'institution, cela constitue plus qu'un encouragement à poursuivre.

Il n'en reste pas moins que, à l'instar de tout projet de nature interdisciplinaire, l'introduction d'une option disciplinaire alternative dans un programme scolaire ne va pas de soi et bouscule les habitudes, tant sur le plan épistémologique que pédagogique ou organisationnel, a fortiori quand cette mesure s'applique à l'échelle de l'ensemble d'une université complète.

C'est la raison pour laquelle il a semblé indispensable de dresser un premier bilan de cette réforme après deux ans de fonctionnement, en prenant directement en compte le point de vue des étudiants. C'est l'objectif poursuivi par cette communication.

Après un bref rappel de l'objectif poursuivi au travers des mineures et des différentes mesures scolaires, pédagogiques et organisationnelles prises pour soutenir sa mise en œuvre, nous procéderons à l'analyse du suivi de cette réforme, en deux temps.

Dans un premier temps, nous examinerons l'évolution des tendances statistiques, en comparant les choix opérés par la deuxième génération d'étudiants confrontée aux mineures (en septembre 2006) avec ceux que l'on avait observés durant la première année de mise en œuvre. Cette comparaison nous permettra de tester un certain nombre d'hypothèses quant aux critères d'ordre scolaire, professionnel et organisationnel qui seraient à la base de leur choix. Ces statistiques permettront également de composer un échantillon représentatif des étudiants qui seront interrogés dans la phase suivante.

Dans un second temps, nous présenterons les résultats de deux enquêtes qui seront menées auprès d'un panel d'étudiants. Il s'agit, d'une part, d'étudiants qui viennent d'entrer dans une mineure, et d'autre part, d'étudiants qui termineront leur programme de « bachelor » cette année scolaire. L'objectif poursuivi par ces enquêtes est de permettre de répondre à des questions de deux ordres : des questions relatives à l'objectif de décloisonnement disciplinaire et à la construction progressive d'un projet personnel de formation et d'autres, plus organisationnelles, relatives notamment au choix d'une composante « mineure », aux modifications éventuelles de ce choix et à leurs raisons.

Le mode de récolte des informations utilisé lors de ces enquêtes (phase 1 : enquête par téléphone / phase 2 : focus group) visera à recueillir le maximum d'informations de la part des étudiants, sans nécessairement les influencer ou les enfermer dans des canevas de réponses pré-établis, afin de recueillir des opinions et remarques très larges permettant de mesurer l'écart éventuel entre les objectifs poursuivis par cette réforme, d'une part, et les

perceptions des étudiants, d'autre part. Les conclusions de ces enquêtes pourraient également servir à améliorer les dispositifs organisationnels mis en place.

Ces enquêtes constituent une étape dans un processus plus complet d'évaluation de cette réforme. Le point de vue des étudiants est également recueilli dans le cadre de l'évaluation de chaque enseignement de premier cycle. Des outils standardisés sont mis à la disposition des responsables facultaires pour recueillir l'avis des étudiants sur chaque activité de formation, y inclus les cours de chaque mineure et la mineure dans son ensemble. Des démarches sont également entreprises pour recueillir l'avis des enseignants concernés. Dans cette perspective, la communication des résultats de ces deux enquêtes auprès des différents responsables et gestionnaires de programmes devrait également soutenir le processus d'évaluation de l'ensemble des formations mises en place dans le cadre de la réforme de Bologne à l'UCL. Dès lors que l'on fait le choix d'une formation universitaire centrée sur l'apprenant et sur l'apprentissage, il convient que le point de vue des étudiants soit pleinement entendu, au moment de poser des choix curriculaires qui cherchent à répondre aux besoins du citoyen et du professionnel de demain.

Références

Berbaum, J. (1982). Etude systémique des actions de formation. Paris, P.U.F.

Collin, M., Gevers, M., Kwashin, J. (1991). Beau comme l'interdisciplinarité. La Revue Nouvelle, N°10, 55-61.

Ducros, P., FIinkelstein, D. (1990). Dix conditions pour faciliter l'innovation. Cahiers pédagogiques, N°286.

Gusdorf, G., (1990). Réflexion sur l'interdisciplinarité. Bulletin de Psychologie, Tome XLII, n° 397, Septembre 1990, 869-885.

Lecocq-Roosen, B. & Roosen, A., (1995). Interdisciplinarité : mode d'emploi, Education - Formation, Septembre 1995, 31-42.

Lenoir, Y., & Sauve, L., (1998). Note de synthèse: De l'interdisciplinarité… Revue Française de pédagogie n° 124, Sept., 121-153.

Rege Colet, N. (2002). Enseignement universitaire et interdisciplinarité. Un cadre pour analyser, agir et évaluer. Louvain-la-Neuve, Editions De Boeck Université

Ruwet, M., Parmentier, Ph., Rinclin, F. (2006). Oser le décloisonnement disciplinaire à l'université : une nouvelle conception des programmes à l'UCL. Actes du XXIIIe congrès de l'AIPU, Monastir, 15-18 mai 2006.

AIPU-001-2886679

Michel Delhaxhe
Conseiller Pédagogique
Université de Liège
Service Guidance Étude
mdelhaxhe@ulg.ac.be
Dominique Duchateau
Conseillère pédagogique
Université de Liège
Service Guidance Étude
d.duchateau@ulg.ac.be
Anne-France Lanotte
Conseillère pédagogique
Université de Liège
Service Guidance Étude
af.lanotte@ulg.ac.be Monsieur
Steve Jaspar
Conseiller Pédagogique
Université de Liège
Service Guidance Étude
steve.jaspar@ulg.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Apprendre … à apprendre… à distance… à l'Université de Liège

Contexte

Proposant une grande variété de formations ouvertes à tous publics, l'enseignement universitaire en Communauté française de Belgique a vu affluer un nombre considérable d'étudiants aux profils très variés.

Aider les étudiants à réfléchir globalement à leur système de travail, à planifier leur temps durant la bloque et les examens, à améliorer leur prise de notes, à préparer des évaluations, à faire le bilan d'une session d'examen, etc. : telles sont les principales activités du service Guidance Étude de l'ULg. Ses objectifs sont à la fois, l'adaptation des étudiants à l'entrée à l'université et le soutien de ceux qui sont en cours de formation.

Problématique

Le soutien pédagogique « traditionnellement » proposé aux étudiants de l'ULg, en particulier ceux qui entament leur cursus universitaire, peut prendre de multiples formes : entretiens individuels, activités préparatoires, séminaires, interventions dans les cours, etc. Il semble pourtant qu'une partie des étudiants qui en auraient besoin ne participent pas à ces différentes actions. En outre, parmi les demandes individuelles, beaucoup sont tardives, ce qui entraîne des difficultés tant pour les étudiants (complexification des problèmes, risque de

décrochage, etc.) que pour les conseillers pédagogiques (gestion de problèmes multiples dans des échéances souvent rapprochées, notamment).

Face à ces constats, depuis quelques années, l'offre d'aide aux étudiants s'est diversifiée, en utilisant les moyens de communication à distance : d'une part, une formation proposée sous forme de modules thématiques sur Internet, « Méthode en ligne », et, d'autre part, un suivi régulier par des échanges de courriels, le « coaching électronique ».

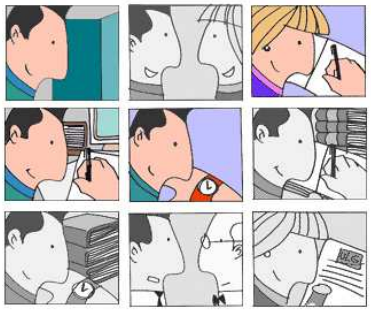
La formation « Méthode en ligne »

Cette formation vise une prise de conscience précoce de difficultés éventuelles au moyen d'un accès rapide (et à tout moment) à des conseils pratiques et incite à un contact en présentiel avec le service pour les étudiants qui le souhaiteraient. L'espoir est de toucher des étudiants peu enclins à solliciter un entretien individuel ou à participer à un séminaire collectif.

En quatre années, quatre sujets thématiques ont été élaborés progressivement, essentiellement des modules méthodologiques (prise de notes, mémorisation, production de résumés, synthèses, etc.) et organisationnels (gestion du temps pendant l'année).

Chaque module est composé d'une variété d'activités, proposées chronologiquement et abordées par différents biais : questions, conseils, exercices, illustrations….Tout étudiant peut décider de suivre ou non cet « ordre », selon ses intérêts et le temps dont il dispose.

Les neuf modules



Les deux points forts de cette formation sont :

- la liberté d'investigation, rendue possible grâce aux technologies Internet : le visiteur peut circuler librement d'un module à l'autre, d'une activité à l'autre, en privilégiant tantôt les conseils, tantôt les illustrations, ou encore en décidant de réaliser les exercices proposés;

- la mise en contexte des conseils et des réflexions pédagogiques proposés grâce à une variété d'illustrations afin que chaque étudiant puisse facilement s'y identifier : il nous semble en effet important d'être le plus proche possible du vécu des étudiants (de leurs cours et de leur travail universitaire).

Le « coaching électronique »

La possibilité de correspondre par courriel sur des questions liées aux méthodes et à l'organisation du travail permet d'individualiser le conseil, tout en laissant à l'étudiant la liberté de réagir ou non à ces contacts et d'y accéder à tout moment. Le seul fait de répondre, même pour soi, aux questions méthodologiques posées permet une prise de recul sur son fonctionnement qui nous paraît déjà très importante. Mais l'apport principal de cette

nouvelle action est sans aucun doute la possibilité d'établir des liens personnels à travers lesquels l'étudiant se sent davantage en confiance et soutenu pendant toute l'année dans sa motivation.

Concrètement, les étudiants qui souhaitent être « coachés » en font la demande en remplissant un formulaire d'inscription sur le site Internet de l'institution. S'ils s'inscrivent en début d'année, plus d'une dizaine de messages électroniques leur sont envoyés à différents moments-clés, ces moments étant choisis en fonction des périodes de cours et de sessions d'examens.

Du mois de septembre au mois de juin… une dizaine de courriers envoyés

sept.	oct.	fin oct.	fin nov.	mi-déc.	janv.	début février	fin février	fin mars	fin mai	juil.
Inscription : bienvenue	Après 3 semaines de cours	Avant le congé de Toussaint	A 1 mois de la bloque de janvier	La session de janvier approche	Encouragement pendant la session de janvier	Faire le point après la session	Profiter du congé de Carnaval	Planifier les vacances de Pâques	Débuter la session de juin	Faire le bilan après la session de juin

Les conseillers pédagogiques du service se répartissent l'ensemble des demandes. Les questions abordées dans ces différents courriels mettent l'accent sur les caractéristiques du moment et les éventuelles difficultés susceptibles de se poser à cette période.

Voici des extraits de deux courriels : le premier aborde principalement les « méthodes de travail », le deuxième traite concrètement de la planification.

Extrait 1

- Es-tu en ordre dans tous tes cours (prise de notes, T.P., exercices, répétitions...) ?
- Disposes-tu de tous les documents nécessaires à ton étude (syllabus, livres de Références...) ?
- As-tu choisi pour chaque cours (ou chaque partie de cours) ce que tu vas faire pour étudier (résumé, plan, synthèse, fiche, exercices...) ?
- Es-tu en ordre dans la compréhension de tes cours ? Il est temps en effet de faire les démarches nécessaires auprès des assistants, profs ou d'autres étudiants si certains points de la matière restent obscurs pour toi !

Extrait 2

Demain commence le congé de Toussaint : une petite trêve à mi-chemin qui peut te permettre à la fois de souffler un peu et d'avancer dans ton travail !

- As-tu prévu des détentes et des moments de travail de tes cours ? Les as-tu déjà organisés ?
- Si tu as décidé d'un planning pour ces 4 jours, de quelles durées sont les moments de travail que tu envisages ? As-tu prévu des pauses ? Sache qu'en moyenne, on peut rester concentré environ 1h30 (il s'agit d'une moyenne, cela peut varier selon les personnes, les matières, les tâches que tu réalises, le moment de la journée...) : qu'en est-il pour toi ? C'est important d'en avoir une idée, afin de prévoir des moments et des durées de travail appropriés plutôt que d'attendre le ras-le-bol ou l'impression que tu n'avances pas pour t'arrêter ! Surtout lorsqu'on travaille des journées entières, comme pendant la bloque par exemple et que le moral peut vaciller.

Dans plus de la moitié des cas, un dialogue coach-coaché s'installe et donne lieu à des échanges en cours d'année. Le coaché réagit aux questions de son coach et aborde lui-même, s'il le souhaite, un certain nombre de préoccupations auxquelles son coach répond.

Un des principaux soucis du coach est d'assurer une correspondance régulière tout en évitant de «harceler» l'étudiant. Pour les étudiants peu ou non réactifs, le coach veille à la fois à être présent, mais également à rester en retrait un certain temps, sans que ce soit incompatible.

Premiers bilans

Méthode en ligne

Au cours des deux premières années de fonctionnement, 183 étudiants ont répondu à un questionnaire d'entrée afin de pouvoir visiter les deux modules (« Prise de notes » et « Gestion du temps pendant l'année ») initialement disponibles lors du lancement de « Méthode en ligne ». En 2005-2006, deux modules supplémentaires (« Résumés, plans, synthèses… » et « Entrée à l'ULg ») ont été mis à la disposition des étudiants et la procédure d'inscription a été automatisée. Le nombre d'étudiants ayant accédé à la formation, cette année-là, a considérablement augmenté (1955 étudiants), mais 89% d'entre eux n'y ont fait que de courtes apparitions (un à 25 accès).

Les quatre modules sont « visités » dans des proportions similaires.

Seuls les étudiants qui ont effectivement visité le site (arbitrairement, ceux qui y ont accédé plus de 25 fois, soit 244 étudiants) ont été pris en compte pour établir le profil des visiteurs.

La grande majorité d'entre eux provient du premier cycle (208 sur 244, soit 85,2%), avec une proportion élevée de primants (171 sur 208, soit 82,2%).

Ces étudiants représentent l'ensemble des filières d'études organisées par l'institution et s'y répartissent de manière plus ou moins homogènes.

A noter que 51,9% d'étudiants « primants » qui consultent le site réussissent leur année, ce qui est supérieur à la population générale (généralement autour de 45%).

Nous constatons qu'il existe généralement deux profils d'étudiants. Les premiers visitent le site pour un, voire pour plusieurs modules, et s'y engagent de façon approfondie, en suivant le chemin proposé. Les autres « grappillent » des informations selon leurs intérêts et passent facilement d'un module à l'autre ou d'une activité à l'autre.

Certains étudiants qui consultent le site profitent également d'autres actions du SGE. Parmi les 244 étudiants envisagés, 41 ont également participé aux activités préparatoires (16,8%), 17 au coaching (7%), 21 au séminaire « À deux pas des examens » (8,6%) et 17 ont été reçus pour un ou plusieurs entretiens individuels (7%).

Coaching électronique

Un nombre croissant de demandes d'entretiens nous parviennent par voie de courrier électronique. Donner à nos étudiants la possibilité d'échanger régulièrement et d'être conseillés au moyen de ce canal, sous la forme d'un coaching à distance, pouvait répondre à une demande.

Pour l'année de lancement de cette procédure, en 2005-2006, une centaine d'étudiants ont demandé à être coachés. Les motivations de ces étudiants sont avant tout relatives à l'amélioration de leur système de travail et à diverses inquiétudes liées à l'échec.

Les coachés représentent l'ensemble des orientations, généralement en proportion du nombre d'étudiants qui les fréquentent. Trois étudiants sur quatre sont primants, les autres répétants ou triplants : 70% sont inscrits en première année, 20% en deuxième année et 10% dans les années supérieures, y compris la dernière année.

Une des particularités du coaching est de laisser aux étudiants la liberté de répondre ou non aux sollicitations de son coach. Dans 30,5% des cas, les étudiants n'ont répondu à aucun message, le coaching prenant alors sa forme la plus classique, se basant essentiellement sur le parcours de l'étudiant et les raisons de son inscription. Un grand nombre d'étudiants (43,8%) ont envoyé entre un et quatre courriels. Enfin, pour 25,7% des étudiants, un véritable échange est amorcé, amenant le coaching à un degré de personnalisation très élevé, pouvant aller jusqu'à un genre d' « entretien individuel à distance ».

Certains étudiants qui participent au coaching profitent également d'autres actions du SGE. Parmi les étudiants concernés, 21,1% ont également participé aux activités préparatoires, 11,9% étaient présents au séminaire « À deux pas des examens », 14,7% ont consulté le site Méthode en ligne (plus de 25 accès) et 29,4% ont été reçus pour un ou plusieurs entretiens individuels.

En termes de réussite de l'année, 54 coachés (soit 51,4%) ont réussi en première ou deuxième session (2GD, 13D, 34S, cinq réussites partielles). Parmi les non réussites, six ont abandonné en cours d'année, neuf ne se sont pas inscrits en deuxième session et deux étudiants étaient dans des situations particulières. Les 34 autres étudiants ont été ajournés après la deuxième session.

Un bref questionnaire a été envoyé aux coachés 2005-2006. Les 21 réponses reçues, essentiellement d'étudiants ayant échangé un grand nombre de messages, mettent en évidence une satisfaction générale manifeste. Le nombre de messages reçus et les périodes auxquelles ils ont été envoyés sont jugés pleinement adaptés par les étudiants. Ceux-ci considèrent que les questions posées par leur coach et les réponses que celui-ci apporte à leurs préoccupations sont tout à fait pertinentes. Dans leurs remarques, les étudiants coachés mettent aussi en avant le sentiment d'avoir été soutenus et acceptés par leur coach, ce qui leur a permis d'avoir confiance et de progresser dans leur travail.

Perspectives

L'expérience acquise dans l'accompagnement des étudiants durant presque une vingtaine d'années nous a permis d'initier et de développer progressivement différentes modalités de soutien et de conseil pédagogiques.

Le contact direct avec l'étudiant, préférablement sous forme d'entretiens individuels, mais, quand cela s'impose, de façon plus collective, doit rester prioritaire. Il permet de mieux comprendre une situation particulière d'étude, d'être à l'écoute de l'apprenant et d'apporter des réponses appropriées et nuancées aux difficultés rencontrées. Toutefois, il serait dommage de ne pas utiliser les nouvelles technologies pour favoriser les échanges entre les étudiants et leurs conseillers.

Le site « Méthode en ligne », s'il ne peut remplacer les contacts interpersonnels, peut éclairer utilement et concrètement un étudiant qui se questionne sur son système de travail sans être désireux d'en discuter ou de sortir de l'anonymat.

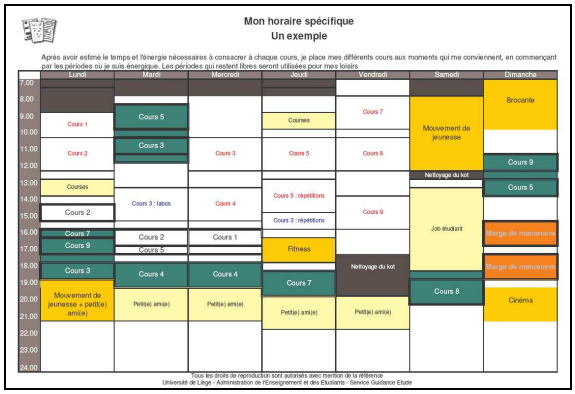
Afin que cette formation constitue un outil complet et cohérent, cinq modules seront encore développés progressivement pour aborder l'ensemble des difficultés rencontrées par les étudiants tout au long de leur formation. Lors de la mise en ligne de la formation, une évaluation ponctuelle avait montré un retour très positif des utilisateurs.

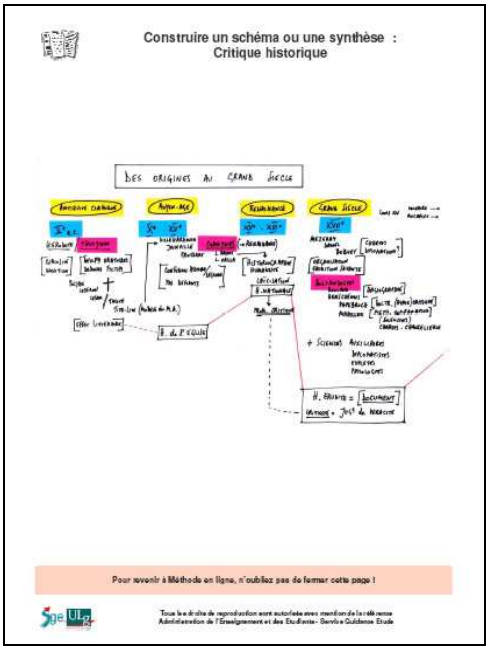
L'évaluation du coaching a également montré les impressions positives des étudiants coachés en 2005-2006, certains ayant d'ailleurs souhaité prolonger l'accompagnement à distance cette année. Cette modalité d'échanges a fréquemment débouché sur des contacts en présentiel entre coach et coaché, combinant ainsi les avantages de l'échange à distance avec ceux de l'entretien personnalisé. Nous souhaitons continuer à assurer cette offre de coaching. Cependant, s'il s'avérait que la demande était plus importante et que les interactions à distance étaient nombreuses, nous devrions sans doute trouver des adaptations au système.

Il arrive de plus en plus souvent que « nos » étudiants combinent plusieurs actions d'accompagnement mises en place (activités préparatoires, séminaires, coaching, entretiens…). Cela nous semble cohérent puisque nous les avions au départ conçues comme complémentaires les unes des autres, afin d'atteindre le double objectif du conseil personnalisé et de la sensibilisation du plus grand nombre. Dans les années qui viennent, nous espérons avoir la confirmation, par la participation des étudiants eux-mêmes, de l'utilité de ces modes d'accompagnement à distance, avec la volonté permanente d'améliorer la qualité générale des divers soutiens que nous leur proposons.

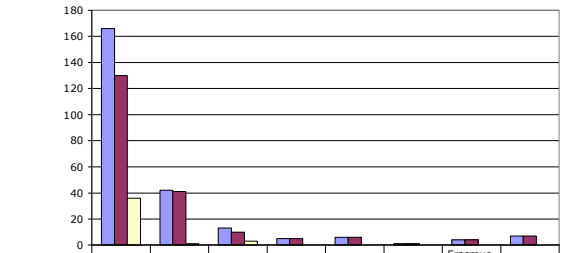
Une illustration « planification »

Une illustration « outil de travail »





Nbre d'accès	1-10	11-25	26-50	51-100	101-200	201-400	401+
Nbre d'étudiants	1334	377	134	67	28	14	1
%	69,4	19,6	6,1	3,1	1,0	0,6	0,1



	1B	2B	1D-1L-1E	EP	2D-2L-2E	3D-3L-3E	Erasmus-Cours libre	3e cycle
total (n=244)	166	42	13	5	6	1	4	7
non répétant	130	41	10	5	6	1	4	7
répétant	36	1	3	0	0	0	0	0

Chantal : « C'est comme si mon responsable coaching connaissait mon horaire par cœur et tous les moments clés où j'avais besoin d'un petit remontant. »

Alexandra : « Il prenait en compte mon stress tout en me permettant de relativiser. De plus, il m'encourageait beaucoup et m'a fourni de précieux conseils que j'ai suivis. »

Nelly : « La preuve j'ai eu mon année en suivant le plus possible les conseils donnés. »

Références

Bonnet, F. et al. (1985). *Réussir sa scolarité.* Bruxelles : Ed De Boeck.

Boucher, F., et Avard, J. (1984). *Réussir ses études.* Service d'orientation et de consultation psychologique, Université de Montréal : Les éditions de Mortagne.

Buzan, T. (1979). *Une tête bien faite : exploitez vos ressources intellectuelles.* Paris : Les Editions d'Organisation.

Coeffe, M. (1990). *Guide Bordas des méthodes de travail.* Paris : Bordas.

De Keteler, R. et al. (1987). *Question(s) de méthode, Comment étudier à l'université ?* Centre d'Orientation et de Consultation Psychologique et Pédagogique, Université Catholique de Louvain.

De Meur, A. (1991). *Le méthodoscope, construire son savoir.* Bruxelles : Editions du cercle.

Douliez, R. (1996). *Etudier, c'est du gâteau.* Bruxelles : Vif Editions.

Drapeau, C. (1996). *J'apprends à apprendre.* Ottawa, ON : Ed de Mortagne.

Dubreuil, R. (1990). *Les méthodes de travail du lycéen et de l'étudiant.* Paris : Vuibert.

Dumortier, J.L. (1989). *Notes sur la prise de notes, REVUE.* Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, février.

Giquel, F. (1990). *Réussir le résumé de texte.* Coll. Méthod'sup. Paris : Les Editions d'Organisation.

Leclercq, D. (1990). *Psychologie Educationnelle, Agrégation.* Service de Technologie de l'Education, Université de Liège, notes provisoires.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre ... oui, mais comment.* Paris : Les Editions ESF.

Romainville, R., et Gentile, C. (1990). *Des méthodes pour apprendre*. Coll. Méthod'sup. Paris : Les Editions d'Organisation.

Simonet, R. et Simonet, J. (1988). *La prise de notes intelligente*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : Ed De Boeck Université.

AIPU-001-1359552

Philippe Parmentier
Directeur
Université catholique de Louvain
Administration, enseignement et formation
parmentier@adef.ucl.ac.be
Jean Demal
Vice-recteur Université catholique de Louvain
jean.demal@wanadoo.fr
Pascale Wouters
Conseillère
Université catholique de Louvain
IPM
wouters@ipm.ucl.ac.be
Vincent Wertz
Professeur
Université catholique de Louvain
Faculté sciences appliquées
wertz@inma.ucl.ac.be

TABLE-RONDE

L'AIPU et la pédagogie universitaire en Afrique centrale : questions pour l'action

Lors du 23ème congrès de l'AIPU (Monastir, 2006) une table ronde intitulée « 25 ans après et 25 ans à venir : ce que les africains attendent de l'AIPU « a été organisée avec l'objectif d'évaluer la manière dont l'AIPU, après 25 ans d'existence, avait contribué à promouvoir la solidarité et l'entraide Nord-Sud, conformément aux missions que cette association s'était assignée, au moment de sa création .

Cette table ronde a permis de réaliser un bilan des réalisations de l'AIPU en la matière. Parmi celles-ci, il faut relever que plusieurs congrès de l'AIPU ont pu être organisés en Tunisie, au Maroc, en Côte d'Ivoire, au Sénégal et au Cameroun. En outre, des séminaires ont été consacrés dans différents pays africains à des thèmes particuliers, et des missions de coopération accompliespar des membres de l'AIPU. Quelques pistes ont également été évoquées pour l'avenir, mais la nécessité de déboucher sur un plan d'action plus concret a été mise en évidence. Il semble donc nécessaire de prolonger le travail entamé en 2006. C'est l'objectif poursuivi par cette proposition de table ronde.

Un des constats formulés en 2006 portait sur un manque de connaissance des problèmes auxquels
l'AIPU pourrait apporter sa contribution. Cette table ronde visera dès lors, à répondre aux deux questions suivantes :

- Quel est l'état actuel de l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne? Assure-t-il une formation en rapport avec l'accès à un emploi, et répond-il aux besoins socio-culturels spécifiques à chaque société, à chaque pays ?

- Quelles sont les collaborations pédagogiques que les Africains eux-mêmes pourraient demander à l'AIPU ?

Pour nourrir la première question, une démarche de recueil de l'information (focus group) sera menée, au cours de l'année universitaire 2006-2007, à l'Université Catholique de Louvain, auprès d'enseignants européens ayant enseigné en Afrique et auprès d'étudiants africains ayant étudié en Europe. L'objectif sera de dresser, à titre heuristique, un inventaire des besoins en matière de pédagogie universitaire, avec des représentants des acteurs de terrain. Les résultats de cette consultation seront présentés au cours de la première partie de cette table ronde, en vue de valider et de compléter cet inventaire à la lueur d'autres contextes nationaux et institutionnels.

En particulier, il serait hautement souhaitable que les Québécois fassent état de leur expérience, issue de leur large collaboration en pédagogie universitaire, avec le Cameroun. Michel Plourde en avait, semble-t-il été la cheville ouvrière.

La deuxième partie de cette table ronde visera à hiérarchiser l'ensemble des besoins exprimés, en vue de les traduire en pistes d'action.

La troisième et dernière partie aura pour objectif de déboucher sur la mise en place d'au moins une action concrète, menée sous l'égide de l'AIPU, en vue de renforcer la solidarité Nord-Sud dans le domaine de la pédagogie universitaire. Cette proposition sera communiquée, lors de l'assemblée générale de l'AIPU. On pourrait envisager, à titre exploratoire différents types d'actions :

- projet de collaboration pédagogique de l'AIPU avec des pays africains;
- recherche de financement possible pour la formation continue des enseignants africains;
- réalisation d'une expérience pilote entre universités, avec le guidage de l'AIPU;
- mise en réseau et formation d'experts locaux;
- organisation d'un congrès de l'AIPU en Afrique sub-saharienne, éventuellement en partenariat avec une université européenne ou québéquoise.
- bourses pour participants africains actifs aux congrès internationaux de l'AIPU.
- soutien des sections régionales aux développements d'activités (séminaires thématiques, colloques régionaux, etc.) dans la région Afrique.
- mise en place de projets de mobilité pour enseignants Nord-Sud dans le cadre de partenariats universitaires.
- Les actions envisagées devraient recevoir l'aval préalable des responsables des universités africaines concernées, ceci en vue d'établir un partenariat éventuel sous la forme d'un contrat en bonne et due forme, en vue d'obtenir un financement auprès d'organismes intéressés par la collaboration Nord-Sud.

Références

Demal, J., et Delahxhe, M. (2006). 25 ans après, 25 ans à venir. Qu'attendent les Africains de l'AIPU ? *Actes du 23 ème congrès de l'AIPU*, Monastir. Mai.

Demal, J. (1992). La place de l'Université dans l'enseignement supérieur. *Actes du XII ème congrès de l'AIPU*. Yaoundé, mai, pp.39 à 44.

Parmentier, Ph. , Gasibirege , S , et Jean-Jacques, R.(1993). *L'échec scolaire en Belgique, au Zaïre, au Chili et à Haïti. Recueil des cours métis.* Université Catholique de Louvain : AGL. pp. 203-222.

AIPU-001-6024464

Louise Langevin
Professeure titulaire
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
langevin.louise@uqam.ca
Gilles Raiche
Professeur
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
raiche.gilles@uqam.ca
Louise Ménard
Professeure
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
menard.louise@uqam.ca
Diane Leduc
Professionnelle de recherche
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
leduc.diane@uqam.ca
Catherine Gagnon
Étudiante au doctorat
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
catherine.gagnon@perfocom.net

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Un portrait disciplinaire contrasté de l'enseignement à l'université : des pistes pour la formation

Contexte de la recherche

Depuis presque deux ans, notre équipe de recherche recueille des éléments propres à mieux cerner la pédagogie appliquée par les professeurs universitaires et qui est reconnue comme étant un des facteurs qui contribuent directement à la réussite des étudiants (Andrews et al., 1996 ; Kember et Kwan, 2000 ; McKeachie, 1992 ; Ramsden, 1992). Auparavant, nous avons innové en instituant des formations à l'intention des nouveaux professeurs (Langevin et al., ACFAS, 2006) et des ateliers pour les professeurs d'expérience, dans une université qui n'avait pas de services pédagogiques. Cette expérience de quatre ans dans le domaine de la formation à l'enseignement nous a amenés à vouloir raffiner notre approche par l'examen des conceptions et des pratiques enseignantes des professeurs de diverses disciplines et des besoins reliés, exprimés dans le passé et dans le cadre de notre recherche. Notre démarche vise ultimement à la valorisation de l'enseignement, considéré comme le rôle le plus stable dans la carrière des professeurs (Boyer, 1990 ; Gamage et Mininberg, 2003), puisque le fait de mettre au jour les conceptions et les pratiques dans diverses disciplines va entraîner des

actions de formation mieux ciblées et toucher des groupes et des personnes qui ont, jusqu'à maintenant, exprimé fort peu d'intérêt pour la question. Nous croyons ainsi que notre recherche innove, car peu d'études dans nos milieux ont porté sur tous ces éléments à la fois ou ont été centrées sur les différences disciplinaires.

L'importance de la formation à l'enseignement reste liée à trois dimensions issues des transformations (clientèle, concurrence, imputation, déplacement des sources de savoirs, augmentation des savoirs, etc.) que subissent les universités. La première est de faciliter le lien entre enseignement et recherche, alors que cette dernière bénéficie de la première par la qualité de la formation dispensée à tous les cycles. La deuxième est de faire en sorte que la mission de formation soit très bien remplie puisque l'université doit répondre de ses actions sur la place publique. Enfin, la troisième dimension est liée à la quête d'excellence universitaire par une prise de position institutionnelle en regard du développement professionnel des personnels enseignants qui soit conçu en englobant le développement pédagogique. C'est dans cette perspective que nous avons questionné des professeurs sur leurs approches et leurs conceptions de l'enseignement, sur leur pratiques et sur leurs besoins.

Problématique et cadre théorique

Les conceptions de l'enseignement identifiées par Kember (1997) vont de l'enseignement « orienté professeur avec transmission de l'information » à l'enseignement « orienté étudiant et apprentissage » avec des catégories intermédiaires retracées par Samuelowicz et Bain (2001). Malgré la présence très fréquente de conceptions axées sur la facilitation de l'apprentissage, il apparaît qu'une prédominance d'approches centrées sur le professeur et le contenu prévaut chez les professeurs (Kember et Kwan, 2000), ce qui s'explique en partie par une absence de formation pédagogique, par l'imprégnation de l'expérience étudiante passée et par l'influence du contexte institutionnel et disciplinaire. Les conceptions des professeurs concernant l'enseignement sont socialisées dans les disciplines, véritables « tribus » (Becher, 1994) marquées tant épistémologiquement (Donald, 2002) que culturellement (Kekäle, 1999), et elles influencent les intentions et les approches de l'enseignement (Prosser et Trigwell, 1996) car les professeurs y trouvent leur identification propre (Smeby, 1996). Donald (2002) définit ainsi le concept de discipline : « Un ensemble logique de connaissances avec une taxonomie et un vocabulaire spécifiques, constitué de théories acceptées, de stratégies systématiques de recherche et de techniques pour la validation et la généralisation » (traduction libre).

Objectifs de recherche

Notre objectif de recherche était de cerner les conceptions de l'enseignement et les pratiques pédagogiques chez des professeurs de diverses disciplines dans trois universités de tailles et de milieux différents au Québec (Canada). Au-delà de nos objectifs dérivés de mise au jour et de comparaison, nous voulions identifier des dispositifs adéquats pour chaque contexte dans la perspective du développement pédagogique et dégager des pistes prospectives pour des recherches ultérieures.

Méthodologie

Notre stratégie de recherche était multi-méthodologique déployée selon un devis mixte (Cresswell, 1994) afin de saisir à la fois, les conceptions et les pratiques d'enseignement ainsi que les besoins, par un questionnaire en ligne (27% de réponses, soit 180 sur 659), des entrevues auprès de 45 professeurs et plus de 270 heures d'observations dans les cours. Des

données qualitatives ont donc été colligées à la suite des résultats plus quantitatifs obtenus du questionnaire en ligne qui a été adressé à 22 départements répartis dans trois universités et cinq catégories disciplinaires, soit sciences pures, sciences appliquées, sciences administratives, sciences humaines, arts et lettres.

Principaux résultats et points de discussion ; retombées pour la pratique en enseignement supérieur

Les résultats au questionnaire en ligne (Approaches to Teaching Inventory de Trigwell et al., 2004 - que nous avons validé en français-) indiquent que dans les sciences appliquées, et ce de façon significative comparativement aux autres disciplines, l'approche centrée sur le professeur et la transmission d'information domine. Des différences significatives sont aussi constatées entre l'ÉTS, où les professeurs sont plus centrés sur l'enseignement, l'UQAC et l'UQAM où les sciences humaines dominent dans l'échantillon. Les femmes sont significativement moins centrées que les hommes sur le professeur et la transmission, même quand est pris en compte le fait de leur faible représentation en sciences appliquées. Par contre, le nombre d'années d'expérience ne semble pas avoir de liens avec les tendances vers l'enseignement ou l'apprentissage. Ces résultats seraient-ils reproductibles ailleurs? Les répondants, qui ont pris les 20 ou 30 minutes nécessaires pour répondre au questionnaire, ne sont-ils pas plus ou moins représentatifs de l'ensemble des 659 professeurs visés? Ces questions demeurent ouvertes.

Les données qualitatives issues des entrevues et des observations, et dont nous faisons actuellement la synthèse, compléteront nos résultats interprétés dans une perspective de formation pédagogique des professeurs. Les synthèses et les comparaisons sont réalisées dans l'optique d'un raffinement des offres de formation et de soutien pédagogiques qui doivent être modulées selon les disciplines qui sont les lieux premiers d'identification professionnelle.

Références

Andrews, J., Garrison, D.R., Magnusson, K. (1996). The teaching and learning transaction in higher education: A study of excellent professors and their students. Teaching in Higher Education, 11(1), 81-103.

Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. Studies in Higher Education, 19(2): 151-161.

Boyer, E.L. (1990). Scholarship reconsidered : Priorities of the Professoriate. Princeton. The Carnegie Foundation for the Advancement of teaching.

Creswell, J. W. (1994). Research design – Qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA : SAGE. Donald, J. (2002). Learning to think. Disciplinary differences. San Francisco: Jossey-Bass.

Gamage, D.T., Mininberg, E. (2003). The Australian and American higher education : Key issues of the first decade of the 21st Century. Higher Education, 45 : 183-202.

Kekäle, J. (1999). Prefered Patterns of Academic Leadership in Different Disciplinary (Sub)Cultures. Higher Education, 37: 217-238

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. Learning and instruction, 7(3) : 255-275.

Kember, D., Kwan, K., (2000). Lecturer's Approaches to Teaching and Their Relationship to Conceptions of Good Teaching. Instructional Science, 28 : 469-490.

Langevin, L., Doré, S. et Oliva, D. (2005). Les professeurs de la relève : une étude de l'impact de quelques formations. Colloque La formation pédagogique des professeurs d'université : état de la question, réalisations et perspectives dans le cadre du 73e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi.

McKeachie, W.J. (1992). Good Teaching Makes a Difference – And We know It Is. In Perry, R.P., Smart, J.C., Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice, New York, Agathon Press : 396-408.

Ramsden, P. (1992). Learning to Teach in Higher Education. London and New York: Routledge.

Samuelowicz, K., Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. Higher Education : 93-111.

Smeby, J.C. (1996). Disciplinary Differences in University Teaching. Studies in Higher Education, 21(1): 69-79.

Trigwell, K., Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. Educational Psychology review, Vol.16, No 4, december : 409-424.

AIPU-001-1352275

Louise Langevin
Professeure titulaire
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie 514
langevin.louise@uqam.ca
Gilles Raîche Professeur
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
raiche.gilles@uqam.ca
Louise Ménard
Professeure
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
menard.louise@uqam.ca
Diane Leduc
Professionnelle de recherche
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
leduc.diane@uqam.ca
Nadine Talbot
Étudiante au doctorat
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie 514
education@videotron.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Conceptions, pratiques et besoins à l'enseignement universitaire : une comparaison entre professeurs novices et experts

Contexte de la recherche

Au Canada, selon l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), plus de 20 000 professeurs d'universités seront remplacés au cours de la prochaine décennie, dont environ 3 000 au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). L'enseignement et l'encadrement des étudiants constituant une tâche importante, il est évident que l'arrivée massive de nouvelles recrues (Bertrand, 2004) remet à l'avant-scène la question de la formation pédagogique et professionnelle des professeurs d'université. De ces professeurs novices, autant que des professeurs chevronnés, on attend qu'ils fassent preuve de nombreuses connaissances et compétences tant dans leur domaine de spécialisation que pour l'enseignement, la diffusion, l'engagement communautaire et social auprès de publics différents auxquels ils doivent pouvoir adapter leur discours. Bref, il est attendu des professeurs, autant des compétences professionnelles que métaprofessionnelles (Arreola, 2005). Toutefois, l'entrée en fonction ne se fait pas sans difficulté et les premières années sont marquées par un stress important et une solitude vécue durement (Evans Commander et al., 2000; Kreber, 1995; Sorcinelli, 1992; Langevin et al., 2005). Quant aux professeurs

d'expérience, on peut présumer qu'ils ont réussi à évacuer ce stress des débuts et à s'épanouir, tant dans l'enseignement que dans la recherche et les services à la collectivité.

C'est dans le cadre d'une recherche plus vaste sur les conceptions, les pratiques et les besoins en regard de l'enseignement que la question des différences entre nouveaux et anciens professeurs s'est imposée. Nous croyons qu'une meilleure connaissance de ces deux sous-groupes peut apporter à la fois, des balises pour la formation professionnelle et des points d'appui pour la valorisation de l'enseignement dans nos universités.

Cadre théorique

Il semble y avoir trois étapes principales dans la carrière, avec des besoins variés : entrée, permanence, promotion (Wilkerson et Irby, 1998 ; Kang et Miller, 2000). Par exemple, avec le temps, un professeur s'améliore dans l'enseignement, mais il peut avoir besoin d'être formé lorsqu'il assume un poste de gestion. De nombreux chercheurs ont examiné les caractéristiques des professeurs débutants (entre autres Trower et al., 2001; DeNeef, 2002; Sorcinelli, 2002) stressés, isolés et déstabilisés. Quelle que soit l'université, la période de préparation, de socialisation et d'intégration à la profession suivra diverses trajectoires selon les profils de tâche et les milieux de travail qui sont tous marqués par une grande compétitivité. Vivre cette période, qui peut durer entre trois et cinq ans, est une expérience complexe qui demande un investissement intense de la part du novice. Entre le doctorat et l'entrée en fonction, on constate souvent un désenchantement ressenti par les jeunes professeurs formés exclusivement, ou presque, à la recherche (Golde et al., 2001; Nyquist et al., 2001). Selon Kugel (1993), quand les nouveaux professeurs commencent à enseigner, leur attention est centrée totalement sur eux-mêmes, sur leurs aptitudes, sur ce qu'ils font, ce qu'ils ne font pas et ce qu'ils devraient faire. Le stade de centration sur soi, qu'adopte la majorité des nouveaux professeurs (Boice, 1992a), sera suivi d'un passage graduel vers l'appel à une participation plus active de l'étudiant dans son apprentissage, à une étape où l'enseignant aura atteint un sentiment de confort et de contrôle dans son enseignement. Cette étape peut être observée chez bon nombre de professeurs après quelques années d'expérience, en milieu et en fin de carrière.

C'est ainsi que les besoins des débutants diffèrent de ceux des autres. Le débutant a besoin de programmes pour améliorer ses méthodes d'enseignement et d'un suivi conséquent, et il profiterait de la présence d'un mentor (Schuster et al., 1990). Le professeur en milieu de carrière a besoin de défis et d'échanges avec ses collègues pour éviter la stagnation et l'insatisfaction professionnelle. Le professeur expérimenté désire utiliser son expertise et la confronter à celle des autres pour raffiner ses recherches et son enseignement et pour en faire profiter les novices.

À ces moments différents de la carrière professorale, les conceptions, les pratiques et les besoins évoluent. Comment cette évolution se caractérise-t-elle chez des professeurs interviewés et observés ?

Présentation des objectifs

Notre recherche a pour objectif principal de cerner les différences entre deux moments dans la carrière de quelque 40 professeurs issus de 20 départements dans trois universités au Québec. Des sous objectifs en découlent : 1) identifier les conceptions et les pratiques de chacun; 2) dégager les besoins liés à la spécialisation et à l'enseignement; 3) comparer les

données entre les professeurs débutants (jusqu'à cinq ans) et ceux qui ont plus de cinq ans d'expérience.

Méthodologie

La collecte des données s'est réalisée à partir d'un questionnaire, validé en français (Raîche et al., 2006), de Trigwell et Prosser (Inventaire des approches de l'enseignement, 2004), d'entrevues individuelles menées auprès de 45 professeurs et de 270 heures d'observations dans les cours. Les données statistiques ont été complétées par des analyses et des synthèses des données qualitatives qui permettent de saisir les nuances entre les deux sous-groupes.

Principaux résultats et points de discussion ; retombées pour la pratique en enseignement supérieur

Les analyses statistiques menées sur 180 questionnaires répondus ne permettent pas de déceler une différence statistiquement significative entre les différents groupes d'années d'expérience. Toutefois, les professeurs avec moins d'expérience ont tendance à présenter des scores moins élevés, en général, un peu partout. Ce résultat devra être examiné davantage en profondeur et juxtaposé avec les synthèses des données individuelles plus qualitatives. Nos constats auprès des deux sous-groupes permettront d'élaborer des hypothèses diverses pour l'établissement de liens de collaboration et d'échange dans une visée d'amélioration de la pratique en enseignement supérieur.

Perspectives, **questions** en suspens

Cette étude amènera à faire des liens avec la recherche scientifique et à préciser des questions qui, sans aucun doute, émergeront de nos synthèses. Déjà, la position des novices telle que révélée dans l'Inventaire nous fait questionner le degré de confiance et de conscience des débutants, puisque leurs réponses se situent souvent en dehors des extrêmes dans l'échelle de Likert. Il faudrait vérifier si cette position s'explique par une méconnaissance de leur propre pratique ou une prudence excessive dans un domaine qui est nouveau pour eux.

Références

Arreola, R. (2005). Faculty Role : Teaching. Adresse URL : http://www.cedanet.com/meta/teaching_matrix.htm

Conseil supérieur de l'éducation. (2004). L'état de situation et les prévisions de renouvellement du cours professoral dans les universités québécoises. Études et recherche. Ste-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

Bertrand, D. (2004). Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991, 2003). Ste-Foy : Conseil supérieur de l'éducation

Boice, R. (1992). The new faculty member: Supporting and fostering professional development. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DeNeef, A.L. (2002). The Preparing Future Faculty program: What difference does it make? Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Evans Commander, N. et al. (2000). Preparing Tomorrow's Faculty : An assessment Model to Determine Institutional Needs. Journal of Graduate Teaching Assistant Development, 7(2), 93-111.

Golde, C.M. et T.M. Dore. (2001). At cross purposes: What the experiences of today's graduate students reveal about doctoral education. Philadelphia: The Pew Charitable Trusts.

Kang, B. et Miller, M.T. (2000). Faculty development : research findings, the literature base, and directions for future scholarship. ERIC document 446 574, 18p.

Kreber, C. (1995). Professional development for new faculty in universities. Ontario Journal of Higher Education, Higher Education Group, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.

Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. Studies in Higher Education, 3(18), 315-328.

Langevin, L., Doré, S. et Oliva, D. (2005). Les professeurs de la relève : une étude de l'impact de quelques formations. Colloque La formation pédagogique des professeurs d'université : état de la question, réalisations et perspectives dans le cadre du 73e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi.

Nyquist, J.D., Austin, A., Sprague, J., et Wulff, D. (1999). On the road to becoming a professor: The graduate student experience. Change, May-June, 18-27.

Raîche, G., Langevin, L., Riopel, M. et Mauffette, Y. (2006). Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l'Inventaire des approaches d'enseignement de Trigwell et Prosser. Mesure et evaluation en education, Vol 29, No 2 : 41-61.

Sorcinelli, M. D. (1992). New and Junior Faculty Stress: Research and Responses. In New Directions for Teaching and Learning no. 50, San Francisco: Jossey-Bass, 27-37.

Sorcinelli, M. D, (2002). New Conceptions of Scholarship for a New Generation of Faculty Members, New Directions for Teaching and Learning, 90, 41-48.

Wilkerson, L. et Irby, D. (1998). Strategies for improving teaching practices : a comprehensive approach to faculty development. Academic Medecine, 73(4), 387-394.

Trower, C. A. et al. (2001). Paradise lost: How the academy converts enthusiastic recruits into early-career doubters. Presentation. AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, Tampa, Florida.

Schuster, J.H., Wheeler, D.W. et al. (1990). Enhancing faculty careers. Strategies for development and renewal. San Francisco, Jossey-Bass.

Trigwell, K., Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. Educational Psychology review, Vol.16, No 4, december : 409-424.

AIPU-001-5787690

Florica Ortan, Dr.
Professeur
Universite d'Oradea
Département de pédagogie
fl_ortz@yahoo.com;

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

La collaboration interethnique dans des équipes de recherche appartenant au milieu universitaire

L'Université d'Oradea est la plus importante institution d'enseignement supérieur du nord-ouest de la Roumanie, desservant le département Bihor, mais aussi les départements Satu-Mare, Salaj et Maramures. Cette région peut être incluse dans la partie de l'ouest de la Roumanie, ou dans le cadre de l'ancienne province de Transylvanie, qui a fait partie de l'empire autrichien, jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale. Il faut dire que, à partie de 1918, comme conséquence de la volonté de la majorité de la population de cette région, tous ces départements ont fait partie de l'état roumain. Comme résultat de ces transformations politiques, à côté des Roumains, la population majoritaire (plus de 85%) habite aussi un nombre important de citoyens hongrois (environ 10%), mais aussi des citoyens romanis (environ 1-2%). La relative hétérogénéité ethnique de la zone apparaît aussi dans le milieu universitaire. Même si la majorité des étudiants sont Roumains, on rencontre aussi des étudiants roumains de nationalité hongroise.

La réalité sociale, les expériences de communication et de collaboration de cette zone illustrent des concepts comme l'interculturalité et l'interethnicité. L'éducation interculturelle fait référence aux droits de l'homme, aux chances égales d'affirmation. On a constaté aussi que l'éducation interculturelle favorise la créativité dans l'école, en assurant ainsi un climat de coopération active et de respect en ce qui concerne les activités et la culture des autres communités ethniques. L'interculturalité peut se manifester par l'interethnicité, c'est-à-dire la communication et la collaboration entre les individus appartenant à des ethnies différentes, mais vivant dans la même zone et ayant les mêmes préoccupations. Grâce à un groupe de professeurs du Département de Pédagogie, en 2001, le masterat de management éducationnel a été mis en place. La manière démocratique de déroulement des activités didactiques du masterat, la stimulation permanente des masterands de s'engager dans des investigations et études scientifiques de management scolaire, le climat d'effervescence méthodologique qui a influencé les masterands ont permis la création de quatre équipes de recherche thématique à partir de 2002 :

- équipe 1 : l'éducation comme relation interpersonnelle
- équipe 2 : l'éducation interculturelle
- équipe 3 : dimensions et domaines du management éducationnel
- équipe 4 : decisions, options dans les activitees scolaires

Dès les premières étapes de la recherche, les masterands ont été attirés par les différences en ce qui concerne la composition ethnique des quatre équipes. Ils ont obsevé que, tandis que dans les équipes un et trois, les Roumains représentaient la grande majorité, l'équipe un était

formée de 18 masterands roumains et deux hongrois; l'équipe trois, 16 Roumains et quatre Hongrois; les équipes deux et quatre avaient une composition ethnique hétérogène, c'est-à-dire qu'elles avaient un degré plus elevé d'interethnicité – l'équipe deux était composée de 11 Roumains et 9 Hongrois; l'équipe quatre avait 12 Roumains et huit Hongrois.

Les différences de composition ethnique nous ont suggéré l'hypothèse que l'ouverture interethnique peut constituer un facteur important de stimulation de la recherche scientifique dans le domaine du management éducationnel. Nous avons été été intéressé surtout par les situations où l'objet de recherche était representé dans les relations interethniques. Nous avons aussi retenu les cas où les masterands ont pour mari ou pour femme une personne d'une autre ethnie. La profondeur des discussions de nature méthodologique dans les collectifs avec un degré plus elevé d'interethnicité nous a frappé. Nous avons mentionné aussi les avantages qui peuvent apparaître, à la suite d'une collaboration dans le domaine du management éducationnel, entre des masterands de l'Université d'Oradea et des masterands des certaines universités de Hongrie.

Les quatre équipes de recherche ont été observées et suivies pendant deux années. Nous avons essayé d'avoir une attitude neutre, sans favoriser aucune équipe de recherche. Nous avons été surpris, au départ, par le fait que les équipes deux et quatre se sont révélées plus unies, dans le sens qu'elles ont gardé la configuration en organisant des rencontres méthodologiques, tandis que les équipes un et trois menaçaient de se dissoudre. Toutes les équipes de recherche du masterat ont eu la chance de participer aux sessions scientifiques, mais aussi de publier leurs ouvrages dans les volumes de l'Université d'Oradea. En essayant de quantifier ce dernier aspect, nous avons constaté les résultats suivants: huit masterands de l'équipe un ont publié leurs travaux – sept Roumains et un Hongrois; dans l'équipe deux, huit masterands roumains et deux hongrois ont publié; dans l'équipe trois, dix masterands roumains et trois hongrois; dans l'équipe quatre, 14 masterands roumains et trois hongrois.

En organisant de manière statistique les dates que nous avons, en fonction de l'hypothèse formulée dans la première partie de l'étude, nous avons obsevé qu'il y a une certaine corrélation entre le degré d'ethnicité et le nombre d'ouvrages publiés.

Tableau no. 1

Numéro équipe	Nr. masterands	Degré d'interethnicité	Nr. d'ouvrages publiées
1	20	0,10	8
2	20	0,81	10
3	20	0,25	14
4	20	0,66	17

Les dates et les observations s'orientent vers une conclusion en apparence surprenante: l'interethnicité constitue un facteur important de stimulation de la collaboration dans la recherche, un facteur d'émulation et d'affirmation professionnelle et sociale.

Références

Ortan, F. (2004). Introduction dans la pedagogie et les sciences de l'education. Oradea : Editura Universitatii.

O'Sullivan, T. et al. (2001). Des concepts fundamentales de les sciences du communication et des etudes culturales. Iasi : Editura Polirom.

Paun, E., & Potolea, D. (2002) Pedagogie. Les bases theoretiques et des demarches aplicatifs. Iasi : Editura Polirom

Sas, A. et al. (2006) Guide pour la perception interetnique. Cluj Napoca : Editura Dacia Educational.

Sibert, H. (2001). La pedagogie constructiviste. Iasi : Institut Europeene.

Stanciu, M. (1999). La reforme du contenu d'enseignement. Le cadre methodologique. Iasi : Editura Polirom

AIPU-001-5480717

Bruno Dubois
Conseiller à la formation
Université Laval
Faculté de pharmacie
Bruno.Dubois@pha.ulaval.ca
Steve Vachon
Conseiller à la formation
Université Laval
Faculté de pharmacie
Steve.Vachon@pha.ulaval.ca

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Une culture pédagogique en transhumance. D'une formation axée sur les contenus vers une formation visant le développement et le maintien de compétences professionnelles.

I. Description du contexte

Cette métaphore de mouvance réfère non pas à un va-et-vient régulier entre des lieux différents, mais bien à l'idée d'une migration vers de nouveaux horizons, de nouveaux parcours. La perspective d'un milieu plus propice à l'épanouissement et la dangerosité inhérente à ce passage sont deux autres dimensions qui expriment la richesse de cette image.

II. Présentation du ou des problèmes ayant initié les questions de départ

Tout mouvement est issu d'une force présente. La transformation du pavillon Ferdinand-Vandry de l'Université Laval en un vaste complexe de formation en sciences de la santé s'est amorcée le 22 mai 2006. D'ici l'année 2010, le pavillon doublera sa superficie pour accueillir les nouvelles cohortes d'étudiants des facultés de médecine, de pharmacie et des sciences infirmières.

Pour l'université et ses partenaires, ce projet dépasse largement l'aspect réfection et modernisation des infrastructures. Il représente leur volonté de donner un nouveau visage à l'enseignement des sciences de la santé, et ce, en faisant du futur complexe le pivot d'une nouvelle approche de collaboration interprofessionnelle. Ils entendent ainsi offrir les moyens et l'environnement pour que les futurs professionnels apprennent à partager leurs ressources.

Au même moment, diverses pressions se sont exercées sur la Faculté de pharmacie et ses acteurs afin qu'ils s'engagent dans un examen et une évaluation des activités de formation rattachées à leurs programmes d'études. À travers cette mouvance, la faculté a manifesté, en tout premier lieu, sa volonté de changer en profondeur son programme de premier cycle et a opté pour une formation axée sur le développement de compétences.

III. Démarche de travail

L'équipe de la faculté a élaboré une démarche de travail qui s'inscrit en rupture avec les manières qu'elle utilisait pour ses programmes d'études. Cette démarche est composée de

différents modules de travail qui réfèrent à une méthode qui permet de définir un programme, en passant successivement d'une étape d'éléments déterminés à une autre qui reste à définir, en faisant découler, à chaque fois, ce qui suit de ce qui précède.

Cette méthode se présente comme une approche qui renverse les perspectives traditionnelles (centrées sur les contenus de formation et les disciplines) en prenant comme point de départ de l'élaboration du programme d'études les résultats d'une analyse systématique de situations réelles de vie et de travail que devra affronter l'étudiant au terme de sa formation. Ces résultats correspondent au portrait de la pratique pharmaceutique actualisée défini par la faculté en lien avec les attentes de l'Ordre professionnel des pharmaciens du Québec et du Conseil canadien d'agrément des programmes de pharmacie.

IV. Ressources requises

a) La Faculté a retenu un référentiel qui définit, dans un nombre restreint, les compétences attendues. Cinq compétences, de type professionnel et emblématique, ont été identifiées.

b) Le développement de ces compétences est étalé dans le temps et chaque compétence est l'objet de situations progressives d'apprentissage. Le développement se fait dans un horizon de six phases : débutant, novice, intermédiaire, compétent, maître et expert. Le doctorat de premier cycle conduit l'étudiant jusqu'à la quatrième phase (compétent). Les deux autres phases s'inscrivent dans une perspective d'études supérieures ou de développement d'une expertise professionnelle.

Chaque phase du programme de premier cycle correspond à un niveau de développement des cinq compétences retenues. Elle recouvre les dimensions constitutives de l'exercice de la pratique de la pharmacie

La structuration de ce programme s'appuie sur les principes de signifiance, de construction et d'itération. L'unité de formation est la forme que nous avons retenue pour découper chacune des phases du programme. Elle porte sur des activités le plus souvent récurrentes d'une phase à l'autre mais dont le traitement est de plus en plus complexe. Elle s'appuie sur l'approfondissement et l'enrichissement continuel des apprentissages par remise en jeu, à chaque phase, des mêmes objets de formation que sont les compétences.

c) L'utilisation des TIC à la faculté vise à soutenir un ensemble de stratégies pédagogiques permettant le développement de nouvelles activités dynamiques, actives et résolument tournées vers les besoins de l'apprenant ainsi que vers le développement et le maintien de ses compétences professionnelles.

À cet égard, un projet innovateur de formation en ligne est présentement en cours de développement. Ce projet, le Programme d'Interventions Virtuelles en Pharmacie (PIVEP) est un regroupement d'interventions qui simulent des situations significatives rencontrées par les pharmaciens en pratique et se regroupent autour des compétences ciblées. Ce programme contribuera à faire le pont entre les compétences et les ressources développées dans le cadre du programme de premier cycle et le maintien de ces compétences professionnelles par les pharmaciens en exercice.

d) Conforme et fidèle aux visées de la faculté, le développement de projets technopédagogiques tendra aussi à soutenir ce changement de culture pédagogique en prenant en compte les réflexions et les échanges sur les types d'activités à valoriser dans une approche par compétences. Pour l'étudiant, avoir l'opportunité de connaître la perception de ses pairs et d'échanger avec ceux-ci sur les nouvelles ressources acquises constitue un apport

considérable à ses apprentissages, et ce, à un moment où le contact avec les bases d'une nouvelle profession l'amène à formuler une première réflexion sur son rôle et ses responsabilités. Cette mise en commun des idées, générée tant par les travaux d'équipes que les échanges continus, permet également de favoriser la réflexion de l'étudiant sur ses apprentissages et de l'aider à comprendre comment il apprend. En ce sens, et à titre d'exemple, dans un souci de permettre le développement d'une traçabilité et d'une évaluation continue, la compilation de travaux au sein d'un dossier d'apprentissage pourrait à la fois, permettre d'illustrer les efforts, progrès et réalisations de l'étudiant, tout en témoignant de ses réflexions et de sa participation dans la mise au point de ces dernières. Cette orientation cohérente avec la mission de la faculté pourra ainsi amener une réflexion visant à redéfinir les activités tenues en classe ou encore à proposer de nouvelles possibilités dans le domaine de la formation à distance.

Références

ALDRICH, C. (2005). Learning by doing, San Francisco, CA: Pfeiffer.

LE BOTERF, G. (2002). Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de professionnalisation, 4e édition, Paris, Éditions d'Organisation.

QUINN, C. (2005). Engaging Learning: Designing e-Learning Simulation Games. San Francisco, CA: Pfeiffer.

SCALLON, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Saint-Laurent (QC), Éditions du Renouveau Pédagogique.

TARDIF, J. (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre, Pédagogie Collégiale, vol.16, no 3, p.36-45.

TARDIF, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement, Montréal (QC), Chenelière Éducation.

Université Laval (2006). Chantiers en construction. Pavillon Vandry. Consulté le 30 novembre 2006, de http://chantiers.ulaval.ca/description_des_projets/pavillon_ferdinand_vandry/

AIPU-001-9256678

Pascale Blanc
Directrice
Technopédagogie
HEC Montréal
GTI - Technopédagogie
pascale.blanc@hec.ca
Gabriella Frankel
Conseillère en technopédagogie
HEC Montréal
GTI - Technopédagogie
gabriella.frankel@hec.ca
Marc Filion
Professeur agrégé
HEC Montréal
Service de l'enseignement du marketing
marc.filion@hec.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

L'accompagnement de cours : une formule pour favoriser l'intégration pédagogique des technologies de l'information

Contexte

La section Technopédagogie de HEC Montréal offre au corps professoral le soutien et les services lui permettant d'enrichir sa pédagogie en y intégrant les technologies de l'information. Pour ce faire, la section met à la disposition des professeurs un ensemble d'applications, en assure le soutien et organise régulièrement des séances de formation à l'utilisation de ces outils. Or, comme observé par Peraya et Viens (2005), la formation sur les fonctionnalités des applications ne permet pas souvent aux professeurs de les intégrer efficacement dans leurs stratégies pédagogiques. Pour avoir un réel impact sur l'apprentissage des étudiants, une application doit être intégrée dans un scénario pédagogique plutôt qu'être mise à la disposition des étudiants en complément d'un plan de cours déjà structuré. Pour devenir plus efficaces dans notre intervention auprès des professeurs, nous avons décidé de leur proposer de les accompagner dans leur cours afin de leur apporter des conseils dans la recherche, la mise en œuvre ou l'évaluation de scénarios technopédagogiques.

Un professeur de l'École, intéressé par la démarche, a été associé au projet à la session d'hiver 2006. Il souhaitait évaluer les différentes méthodes pédagogiques et technopédagogiques du cours de Vente Relationnelle dont il est responsable. L'activité pédagogique principale de son cours est basée sur des jeux de rôle filmés et l'application Antilope, un système de visionnement d'enregistrements vidéo développé par le Service de l'Audiovisuel. Avec ce cours, deux objectifs se sont ajoutés à celui de la validation de la pertinence de l'accompagnement :

- l'augmentation de notre expertise concernant l'utilisation pédagogique de jeux de rôle

filmés;
o l'évaluation d'Antilope que nous souhaitions mieux connaître pour en faire la promotion dans d'autres cours (GRH, Management, Marketing).

Accompagnement du cours

Le mode d'accompagnement a été défini avec le professeur. La conseillère en technopédagogie devait être présente au cours, effectuer et visionner des jeux de rôle, effectuer un sondage auprès des étudiants et remettre un rapport d'observation et de recommandation au professeur concernant les activités pédagogiques du cours.

Le cours de Vente relationnelle vise à enseigner des techniques de vente aux étudiants de troisième année en spécialisation Marketing. La pédagogie du cours est fortement axée sur la pratique et les étudiants sont motivés, car ils aspirent pour la plupart à une carrière dans la vente. Pendant une session, les étudiants ont l'occasion de faire cinq jeux de rôle, basés sur des scénarios acheteur-vendeur, qui leur permettent de mettre en pratique les techniques de vente apprises. Pour ce faire, ils reçoivent un script pour chaque jeu de rôle contenant une description détaillée du produit à vendre et des objectifs de la rencontre. Lors de l'enregistrement, les deux étudiants sont dans une salle de l'Audiovisuel autour d'un bureau équipé d'un téléphone pour permettre au professeur d'intervenir en direct. L'assignation des jeux de rôle est personnalisée, le professeur cherchant à faire travailler les étudiants sur leurs points à améliorer.

L'enregistrement des jeux de rôle apporte de nombreux avantages :

o un nombre plus élevé de jeux de rôle peut être effectué, car les professeurs peuvent les visionner en différé;

o la réalité des échanges est restituée. En se basant sur la vidéo, la rétroaction du professeur est plus précise et moins subjective. En se basant sur la vidéo, les étudiants peuvent faire le bilan de ce qu'ils ont réussi et de ce qu'ils doivent améliorer et comprennent mieux les commentaires du professeur. En effet, les étudiants, souvent stressés pendant le jeu, n'ont pas toujours un souvenir exact des interventions;

o le visionnement de la vidéo permet aux étudiants de développer leur habileté d'autocritique, ce qui est un des objectifs principaux du cours. En visionnant la vidéo, le professeur peut valider la justesse de leur auto-évaluation consignée dans des rapports d'analyse;

o la sélection par l'étudiant d'extraits de son jeu de rôle dans lesquels il a réussi ou échoué la mise en pratique de techniques de vente accélère sa courbe d'apprentissage pour l'acquisition du « bon comportement » de vente.

Les impacts de l'accompagnement

La capacité d'Antilope à s'adapter aux trois niveaux de l'acte d'apprendre proposés par Reboul (2001) fut une belle découverte pour Technopédagogie :

1. information : le visionnement de capsules vidéo sur les techniques de vente développées par les professeurs permet aux étudiants d'acquérir des connaissances;

2. savoir-faire : l'évaluation par les étudiants de leurs propres jeux de rôle enregistrés leur permet de maîtriser des techniques de vente;

3. compréhension : la sélection et l'analyse par les étudiants d'extraits de leur jeu de rôle leur permettent de changer leur comportement et de développer leurs compétences de vente.

Les observations de la conseillère et les commentaires recueillis auprès des étudiants ont confirmé au professeur que ses méthodes pédagogiques ont un impact positif sur l'apprentissage des étudiants. Le professeur associé au projet considère qu'Antilope est un outil puissant pour les stratégies pédagogiques de mise en situation et a permis à environ 75% des étudiants de son cours d'atteindre le niveau 3, soit celui du comprendre et de s'approprier.

Cet accompagnement a permis à Technopédagogie de développer un regard pédagogique sur l'utilisation d'Antilope, et de bâtir une stratégie de communication et d'accompagnement pour cet outil :

o présenter Antilope aux professeurs en regard des trois niveaux d'enseignement et d'apprentissage;

o aider les professeurs à construire le scénario d'intégration d'Antilope dans leur cours étant donné la matière, leurs approches pédagogiques, leurs étudiants, etc.

Pour ce faire, nous sommes en train de faire évoluer l'interface d'Antilope, très proche des besoins du cours Vente relationnelle, pour la rendre plus générique. Nous pourrons alors en faire la promotion pour des cours de négociation ou de ressources humaines. Nous prévoyons également l'ajout de fonctionnalités telles la baladodiffusion ou l'annotation vidéo, soit la possibilité d'attacher des commentaires à des séquences vidéo spécifiques, pour rendre l'application encore plus intéressante.

L'accompagnement du cours Vente relationnelle et les échanges avec son responsable ont entraîné des prises de conscience et un développement d'expertise important à Technopédagogie. Nous pensons utiliser la stratégie de communication et d'accompagnement présentée ici pour d'autres applications offertes par notre section.

Références

Peraya, D. et Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique. Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2(1).

Reboul, O. (2001). Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement, Presses Université de France, Collection l'Éducateur.

AIPU-001-9532308

Marcel Lebrun
Professeur
Université catholique de Louvain - UCL
Institut de pédagogie universitaire et des multimédias - IPM
lebrun@ipm.ucl.ac.be
Philippe Mercenier
Professeur
Haute école Léonard de Vinci
ECAM
mercenier@ecam.be
Philippe Dekimpe
Maître assistant
Haute école Léonard de Vinci
ECAM
dekimpe@ecam.be
Françoise Docq
Conseillère pédagogique
Université catholique de Louvain
IPM
Denis Smidts
Conseiller pédagogique
Université catholique de Louvain
IPM
smidts@ipm.ucl.ac.be

PANEL (90 MIN)

Une plate-forme d'enseignement-apprentissage sur Internet pour promouvoir la pédagogie active et l'innovation pédagogique?

I. Introduction : Une plate-forme pour le développement de la pédagogie dans le supérieur

Claroline est une plate-forme open source d'apprentissage collaboratif par Internet. Initié en 2000 par l'UCL (Université Catholique de Louvain, Belgique), au sein de l'IPM (Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias), le projet bénéficie du support d'une large communauté internationale d'utilisateurs et de développeurs. Depuis 2003, il bénéficie des développements effectués par l'ECAM - Institut Supérieur Industriel, membre associé de la Haute Ecole Léonard de Vinci (Bruxelles, Belgique).

Dans la première communication, nous planterons le décor : Qu'est-ce que Claroline? Quels sont ses fonctionnalités? Quels sont les utilisations et les usages principaux à l'ECAM et à l'UCL (Lebrun, 2004)

*Communication numéro 1

Découverte des pratiques dans l'usage d'une plate-forme d'apprentissage à distance

Disposer d'une plate-forme d'apprentissage à distance est devenu une évidence dans beaucoup d'institutions d'enseignement supérieur et universitaire. L'objectif premier d'un tel outil est souvent, et ce fut d'ailleurs le cas pour l'ECAM et l'UCL, de soutenir l'enseignement en présentiel. Peu à peu, d'autres usages de la plate-forme se sont développés permettant l'introduction de pratiques collaboratives et participatives, la mise en place d'un enseignement plus personnalisé, plus adapté au rythme et aux difficultés de chacun.

Au travers de ces quelques expériences, nous dégagerons quelques pistes qui permettent de mettre en lumière ces usages particuliers et leur influence sur la pédagogie de mise en oeuvre.

II. Quelles perceptions des étudiants par rapport aux technologies et à la plate-forme ?

De plus en plus acteurs de leur apprentissage, les étudiants ont leur mot à dire par rapport aux usages et aux utilisations des enseignants en matière de technologies de l'éducation. Le déplacement du paradigme de l'enseignement vers l'apprentissage assisté par les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) mérite d'être davantage documenté (et ceci est plus crucial, plus critique aussi, dans l'eLearning). Nous avons donc récolté les éléments suivants :

(1) Les perceptions des étudiants quant aux technologies (en général). Les voient-ils comme un appui ou comme un obstacle à leur apprentissage? Par rapport à des données déjà récoltées en 2001, quelle(s) évolution(s) dans ces perceptions?

(2) Les usages principaux (télécharger des notes de cours, communiquer avec le professeur, travailler en groupe, réaliser des exercices, etc.).

(3) Les outils de la plate-forme connus et utilisés par les étudiants.

(4) L'impact exprimé par les étudiants sur leurs apprentissages (par rapport à d'autres formes plus traditionnelles). Sont-ils plus motivés? Les ressources sont-elles davantage variées? Les activités sont-elles plus contextualisées? Perçoivent-ils un changement des rôles?

Nous construisons notre analyse et notre réflexion sur base du cadre conceptuel suivant, détaillé par Lebrun dans son dernier ouvrage (2005).

1. Les méta-recherches sur l'impact des technologies sur l'apprentissage montrent que les technologies en elles-mêmes, intégrées dans des dispositifs traditionnels d'enseignement magistral, n'améliorent pas (ni n'appauvrissent) l'apprentissage de connaissances (Russell, 1999). Elles ont des effets bénéfiques indirects sur les apprentissages, quand elles sont l'occasion de modifier les pratiques d'enseignement, vers des dispositifs d'enseignement actifs (Bagley et Hunter, 1992).

2. Ces dispositifs actifs se différencient de l'enseignement traditionnel par le travail des étudiants en petits groupes, leur engagement dans des tâches de production (plutôt que l'écoute d'une leçon), la recherche des informations nécessaires à l'accomplissement de ces tâches, l'accompagnement différencié par le professeur… (Means et Olson, 1994). Ils exploitent davantage des facteurs d'apprentissage tels que la motivation, l'activité, l'information, les interactions et la production, facteurs que Lebrun (2002) organise dans son « modèle dynamique de l'apprentissage ».

*Communication numéro 2

Mais que pensent les étudiants de l'eLearning ?

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage connaît une importante effervescence. Dans plusieurs universités, ce sont les plates-formes d'eLearning qui sont à l'honneur. Mais qu'en pensent les étudiants? Qu'est-ce qui motive les étudiants à les utiliser? Quels sont encore les obstacles à leur utilisation? Quels sont les outils et les usages les plus fréquents? Quel est, toujours selon les étudiants, l'impact pédagogique de ces plates-formes?

Parmi les résultats les plus intéressants, il faut mentionner : les différences au niveau des appuis à l'utilisation des TIC entre les garçons et les filles, les utilisations les plus plébiscitées par les étudiants, les différences dans les perceptions de l'effet des TIC pour l'apprentissage en fonction de la richesse des environnements déployés par l'enseignant, etc.

III. Quelles perceptions des enseignants par rapport aux technologies et à la plate-forme ?

La structure de cette partie du panel sera *mutis mutandis* la même que celle de la section précédente relative aux étudiants. Outre le caractère descriptif associé à ce genre d'enquête, nous y associerons un aspect comparatif avec les résultats des étudiants.

(1) Les outils (et les catégories d'outils) effectivement employés par les enseignants.

(2) Les usages effectivement développés par les enseignants.

(3) Les perceptions des enseignants par rapport aux technologies, qui influencent le choix d'utiliser (ou non) la plate-forme et la manière dont on conçoit son utilisation (Reding, 2001).

(4) Les raisons de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (réponse à une demande d'étudiants, améliorer l'enseignement, suivre le virage technologique, …)

(5) L'impact pressenti par les enseignants sur l'apprentissage des étudiants (la motivation, l'interaction, les activités …).

Le cadre conceptuel esquissé au point précédent se complète ainsi :

3. L'innovation pédagogique dont les enseignants doivent faire preuve s'ils veulent exploiter les effets bénéfiques des technologies s'apparente à un apprentissage. Les recherches ACOT (1995) ont montré que la plupart des professeurs confrontés à l'intégration des TIC dans leurs enseignements se les approprient en cinq étapes, dont la dernière seulement atteint de le niveau de l'innovation pédagogique. Selon Fullan (1993), le processus d'innovation se déroule comme un voyage, une découverte par l'exploration. Celui-ci nécessite du temps et des possibilités de manipulations des outils, progressivement et à son rythme.

*Communication numéro 3

Une plate-forme pour le développement professionnel des enseignants

Notre analyse diachronique (2002-2006) des utilisations (outils) et usages (dispositifs) des enseignants nous a montré une lente évolution (de deux à cinq ans) dans les pratiques des enseignants : d'orientation transmissive-réactive au début (on publie des documents), elle devient interactive (on propose différents d'outils de communication), pour devenir finalement davantage incitative-proactive (orientée vers le travail et la production des étudiants). Ces stades de l'évolution sont en accord avec un processus d'apprentissage généralisé à l'échelle des enseignants. Les données récoltées en 2006 donnent un instantané

des usages, perceptions et impacts déclarés sur l'apprentissage par les enseignants utilisateurs de la plate-forme. Ces impacts pédagogiques sont, selon notre hypothèse, en accord avec la richesse des environnements technico-pédagogiques préparés par les enseignants. Les technologies constitueraient-elles un véritable catalyseur de l'évolution pédagogique et du développement pédagogique des enseignants ?

IV. Une plate-forme adaptable aux contextes et à la collaboration pédagogique internationale

Claroline est une plate-forme connue pour ses potentiels en termes d'eLearning. De par sa structure souple et le caractère générique de ses outils, notamment en matière d'adaptation du vocabulaire et des profils d'utilisateurs aux contextes d'utilisation, mais aussi du fait des principes pédagogiques forts sur lesquels elle s'appuie, elle permet de mettre en place des dispositifs de formation variés. Mais elle permet aussi, de ce fait, des utilisations différentes orientées vers le travail en groupe telles que le développement collaboratif de formations, la poursuite de projets, la diffusion d'informations, … En cela, au-delà des usages classiques en formation, la plate-forme Claroline se révèle être un outil intéressant pour les enseignants et leurs institutions par son adaptabilité aux contextes.

*Communication numéro 4

Utilisations étendues d'une plate-forme dans le cadre de la collaboration pédagogique internationale.

La communication portera sur la présentation de quelques usages étendus, voire alternatifs, de la plate-forme Claroline, potentiels ou d'ores et déjà mis en œuvre, que ce soit dans des environnements de formation ou, plus généralement, de communication ou de travail collaboratif. L'objectif sera là de faire germer des idées d'exploitation auprès des utilisateurs existants ou potentiels, et de susciter la réaction des participants face à ces usages.

À travers ces situations, les apports du mode de développement de la plate-forme, notamment du fait de la collaboration pédagogique internationale et des relations privilégiées développées avec les utilisateurs, seront mis en évidence.

La communication présentera aussi les perspectives d'évolution de la plate-forme en vue de faire de celle-ci un outil toujours plus performant au service des utilisateurs, formateurs, apprenants, gestionnaires de formation, …, couvrant des besoins élargis, tout en respectant les principes originels de conception, à savoir la simplicité, la souplesse et la stabilité.

V. Conclusions

Les analyses de ces deux recueils de données (étudiants et enseignants) et de ces quatre communications permettront d'alimenter nos connaissances dans les thèmes suivants :

- L'apprentissage des étudiants : Quels sont les impacts majeurs de l'utilisation des technologies sur l'apprentissage des étudiants? Quels sont les usages des TIC qui placent les étudiants en réelle position d'apprentissage actif?

- La formation des enseignants : En fonction des représentations récoltées par rapport aux technologies et aux impacts perçus ou pressentis sur l'apprentissage, quelles activités de formation peuvent être imaginées afin de mieux sensibiliser les enseignants aux technologies, à leurs usages, à leurs impacts ?

- Le développement de l'innovation dans les institutions : Y a-t-il des liens entre la complexité des solutions technologiques (et des services associés) offertes aux enseignants et les innovations pédagogiques mises en œuvre, notamment celles qui concernent des pédagogies actives soutenues par les technologies?

Références

Apple Computer, Inc. (1995). Changing the Conversation About Teaching, Learning & Technology : A Report on 10 Years of ACOT Research. Cupertino, CA : Apple Computers, Inc

Bagley, C. & Hunter. B. (1992). Restructuring, constructivism and technology : Forcing a new relationship. Educational Technology, 7, 22-27.

Barbier, J.-M. & Lesne, M. (1986). L'analyse des besoins en formation. Paris : R. Jauze.

Bibeau, R. (2003). Taxonomie des contenus numérisés et des projets éducatifs avec les TIC. Direction des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation du Québec.

Denis, B. (2000). Vers une taxonomie des Utilisations Pédagogiques de l'Ordinateur. Université de Liège, Service de Technologie de l'Education, Liège.

Fullan, M. (1993). Change forces. Probing the depths of educational reform. London : The Falmer Press.

Lebrun, M. (2002a). Des technologies pour enseigner et apprendre (Deuxième édition). Bruxelles : De Boeck.

Lebrun, M. Enseigner et apprendre en ligne - Claroline et le site iCampus de l'UCL : fondements, outils et dispositifs. Colloque

AIPU, Marrakech, mai 2004.

Lebrun, M. (2004). iCampus à l'UCL … une question technologique ? 21ème colloque de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire). L'

AIPU : 20 ans de recherches et d'actions pédagogiques. Marrakech (Tunisie).

Lebrun, M. (2005). Quality towards an expected harmony : pedagogy and technology speaking together about innovation. Association for the Advance of Computing in Education (AACE) Journal. (accepté pour publication, à paraître).

Means, B. & Olson, K. (1994). The Link Between Technology and Authentic Learning. Educational Leadership, 51, 7, 15-18.

Reding, R., Denef, J.-F., Parmentier, P. & Lebrun, M. (2001). Accès, compétences et opinions des étudiants en médecine vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication. Pédagogie Médicale, 2, 4.

Russel, T.L. (1999). The no significant difference phenomenon. Chapel Hill, NC : Office of Instructional Telecommunications, North Carolina State University.

AIPU-001-2377088

Anne Heldenbergh
Professeure/responsable de la qualité
Université de Mons-Hainaut
Service finance
anne.heldenbergh@umh.ac.be

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Les outils d'implantation d'une démarche qualité dans une institution d'enseignement supérieur

Depuis quelques années, un groupe informel de coordinateurs qualité a estimé utile de se réunir afin de partager leurs pratiques et questions à propos de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Communauté française. Récemment, ils ont fondé l'asbl ImpeQes : Initiative de Mise en Partage des Expériences Qualité dans l'enseignement supérieur.

Cette association poursuit plusieurs buts :

1. de regrouper toutes les personnes qui portent un intérêt à la qualité dans l'enseignement supérieur, en vue d'une information mutuelle des membres et d'une mise en commun de leurs expériences et de leurs recherches dans ce domaine, et ce, quelle que soit leur appartenance philosophique et politique;

2. de défendre et de promouvoir des démarches qualité dans l'enseignement supérieur;

3. de conduire une réflexion sur les méthodologies d'évaluation de la qualité dans l'enseignement;

4. d'observer et d'échanger autour des pratiques innovantes dans ce domaine.

L'asbl ImpeQes propose donc de regrouper plusieurs communications au sein d'un court colloque qui pourrait trouver place au sein du colloque de l'AIPU. Elle suggère de faire intervenir plusieurs acteurs de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique particulièrement engagés dans une démarche qualité au sein de leur établissement.

L'objectif principal de ce colloque est de faire partager des expériences de terrain avec une présentation des avantages et inconvénients des instruments choisis. Le public ciblé pourra trouver dans les différents témoignages une masse d'information pratique, mais aussi des réflexions de fond avancées sur la problématique de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur.

2. Description de la problématique et des enjeux (OBLIGATOIRE)

En juin 1999, trente ministres européens de l'enseignement supérieur signent la déclaration de Bologne pour organiser l'espace européen de l'enseignement supérieur. Parallèlement, « le conseil de l'Union européenne (...) recommande aux États membres de soutenir et, le cas échéant, de créer des systèmes transparents d'évaluation de la qualité » 1 de ce même enseignement.

L'enseignement supérieur connaît des bouleversements probablement irréversibles depuis une quinzaine d'années, changements accentués précisément par le processus de Bologne. Les causes de la mutation sont nombreuses. Ainsi, les chiffres disponibles soulignent l'accroissement du nombre d'étudiants inscrits dans les filières d'enseignement supérieur. Les établissements eux-mêmes changent : les stratégies de diversification ont poussé les portes de l'école supérieure et de l'université.

Parallèlement à ce phénomène de massification de l'enseignement supérieur et aux réponses que tentent d'y apporter les institutions, se développe la nécessité de repenser les modalités de contrôle des écoles supérieures et des universités par les pouvoirs publics qui les financent. Les ministres européens de l'enseignement supérieur ont abouti à des propositions communes visant entre autres à harmoniser les cursus en Europe et à favoriser la mobilité étudiante.

Dans ce contexte mouvant, les réflexions sur la qualité de l'enseignement supérieur et surtout sur son évaluation sont particulièrement sensibles. Les uns sont favorables à l'organisation plus ou moins libre d'évaluations externes répétées alors que les autres craignent une marchandisation scolaire et redoutent les utilisations abusives des données issues des évaluations.

La qualité est bien plus qu'un thème à la mode dans le monde de l'enseignement supérieur. Certains pays (ou communautés) ont pris de l'avance dans ce domaine. Et ces progressions à vitesse variable compliquent l'harmonisation en Europe. Un examen du paysage de l'enseignement supérieur européen souligne les différences énormes qu'il existe entre établissements en matière de qualité. Il révèle également que la qualité n'épouse pas une forme unique : les démarches qualité peuvent être construites sur des assises diverses et avec des matériaux très différents, mais elles sont, dans tous les cas, une occasion extraordinaire de conduire une réflexion innovante sur les modes de fonctionnement et elles laissent une large place à l'imagination.

Par ailleurs, la nécessité pour les institutions d'enseignement supérieur de conduire une réflexion qualité les confronte à des raisonnements d'analyse économique traditionnelle dont elles sont peu coutumières. En effet en dépit de son caractère non marchand, le secteur de l'enseignement supérieur est soumis aux règles de la concurrence. Un étudiant qui s'inscrit dans une filière, un type d'enseignement, un réseau... échappe aux autres; il ne s'inscrit pas ailleurs. Essentiellement basé sur des calculs de part de marché, le financement des institutions d'enseignement supérieur rend cet aspect de concurrence capital. Or, dans la plupart des pays européens, les institutions d'enseignement supérieur subventionnées ne disposent que d'une marge de manœuvre très faible, voire nulle pour fixer les prix de leurs services. Dès lors, puisque presque aucune action sur les prix n'est autorisée, chaque établissement peut choisir d'appliquer une stratégie de différenciation et le facteur de différenciation peut être la qualité. Or les systèmes de management par la qualité proviennent initialement du monde de l'entreprise industrielle, c'est-à-dire de la sphère marchande. L'importation ou la transposition de ces modes de gestion à l'environnement non marchand de l'enseignement supérieur entraîne quelques réticences et crispations. Pour pouvoir être acceptées, les démarches qualité mises en place doivent être conformes à la philosophie, au projet et à la mission des institutions.

C'est dans ce contexte mouvant qu'un partage d'expériences sur le thème de la qualité dans l'enseignement supérieur prend tout son sens. La présentation de démarches qualité très différentes est l'occasion de mettre en évidence la diversité des voies qui mènent à la qualité, mais aussi les avantages et inconvénients de différents modèles utilisés.

En l'absence de lignes de conduite normalisatrices que les pouvoirs publics auraient d'ailleurs eu tort d'imposer, les institutions d'enseignement supérieur ont développé leurs propres outils de la qualité. Certaines ont opté pour l'adaptation d'instruments éprouvés dans le secteur privé marchand alors que d'autres ont préféré construire des outils « maison ». La coexistence d'outils détournés et d'autres conçus souligne la polymorphie des démarches qualité. Les communications proposées offrent d'explorer la richesse de cette diversité des instruments.

1 Recommandation du conseil du 24/09/1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (98/561/CE).

3. Programme prévu (OBLIGATOIRE)

Deux sessions successives d'environ trois communications et une session d'affiches sont envisagées.

Session 1 (1 h 20) : L'adaptation d'outils qualité traditionnellement utilisés dans le secteur marchand
3 communications d'une vingtaine de minutes chacune
+ 20 minutes de questions/réponses animées par un président de session
Session 2 : Le développement d'outils qualité propres à l'établissement d'enseignement supérieur
3 communications d'une vingtaine de minutes chacune
+ 20 minutes de questions/réponses animées par un président de session
Session d'affiches (1 h) : présentation d'outils qualité.

4. Liste des conférenciers (OBLIGATOIRE)

Session 1 : L'adaptation d'outils qualité traditionnellement utilisés dans le secteur marchand (Présidente : Christine Defoin, HEPCUT, Belgique)
Du bilan stratégique des Hautes Écoles de la Province de Liège à l'adoption d'un système de management de la qualité — Salvatore Anzalone
Salvatore ANZALONE est licencié en traduction et en sciences économiques et sociales. Il est le responsable de la cellule qualité des Hautes Ecoles de la Province de Liège en Belgique (Direction générale de l'Enseignement de la Province de Liège)
Lancée effectivement depuis septembre 2003 au sein des trois Hautes Écoles de la Province de Liège, la « Démarche Qualité » traduit la volonté politique de la Direction générale de l'Enseignement de la Province de Liège : adopter au sein de ses institutions d'enseignement supérieur un système de Management de la Qualité comme outil de gestion des Hautes Écoles.

Dans un premier temps, les Hautes Écoles ont rédigé, sur la base d'un premier bilan institutionnel, un Plan stratégique reprenant non seulement des objectifs à atteindre et des actions à réaliser, mais permettant également de cadrer toutes les actions entreprises au sein de l'institution.

Dans un deuxième temps, il est apparu nécessaire d'inscrire, dans un schéma plus large et plus structurant, l'ensemble des travaux menés. C'est ainsi que nous avons adopté l'Approche Processus (méthodologie ISO) comme schéma structurant l'ensemble de la Démarche.

Au cours de notre présentation, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

— comment et avec quel outil avons-nous réalisé une première évaluation institutionnelle?

— comment avons-nous analysé les résultats?

— qu'entend-on par « Approche Processus »?

— pourquoi avons-nous adopté une méthodologie ISO?

— quels sont les premiers enseignements que nous pouvons tirer de nos travaux?

Implantation d'une démarche qualité répondant aux exigences de la norme ISO 9001:2000 au sein des services généraux de l'Université de Mons-Hainaut — Stéfany Cianciotta — Jonathan Pardo
Stéfany Cianciotta est ingénieur de gestion. Elle gère la certification ISO de la Faculté Warocqué de l'Université de Mons-Hainaut (Belgique) et implante une démarche qualité orientée « processus » dans les services généraux de la même institution universitaire. Jonathan Pardo est ingénieur de gestion. Il est jeune chercheur à la Faculté Warocqué de l'Université de Mons-Hainaut (Belgique). Il s'implique pleinement dans le processus d'amélioration continue de son université.

Convaincu de l'utilité d'une démarche ISO 9001:2000 de par l'expérience très concluante de sa Faculté de Gestion, l'Administrateur de l'Université de Mons-Hainaut a lancé en 2004 le projet d'implanter une démarche qualité similaire au sein des services généraux qui gravitent autour des quatre facultés qui composent l'Université. En initiant ce projet au sein des services en relation directe avec les étudiants, l'Université de Mons-Hainaut assurait une continuité dans le déploiement d'outils « qualité » déjà développés au sein de la Faculté Warocqué Économie et Gestion, tels que, par exemple, les outils d'amélioration continue comprenant notamment le système de réclamation des étudiants, la concertation des étudiants, et autres principes de gestion documentaire.

Le défi à relever pour l'Université, par l'intermédiaire de son groupe qualité, est alors de sensibiliser et convaincre l'étudiant qui, placé au coeur des préoccupations, doit inéluctablement, comme le veut l'approche processus, être acteur de la démarche.

Système de management de la qualité certifié ISO 9001 : 2000 à la faculté Warocqué de l'Université de Mons-Hainaut — Anne Heldenbergh

Anne Heldenbergh est docteure en sciences de gestion. Elle enseigne la finance d'entreprise à la Faculté Warocqué de l'Université de Mons-Hainaut (Belgique), mais c'est au titre de responsable de la qualité de sa faculté qu'elle intervient ici.

La norme ISO 9001:2000 est une référence que des milliers d'entreprises de tous les secteurs dans le monde entier utilisent comme cadre pour le management et l'assurance de la qualité. Dans l'enseignement supérieur, le recours aux normes de la série ISO est fréquent à l'étranger, notamment en Suisse où de nombreux établissements sont certifiés, mais en Communauté française de Belgique, la Faculté Warocqué est la première institution universitaire à obtenir la certification ISO 9001:2000.

La certification ISO dont dispose la Faculté Warocqué depuis 2003 représente, avant tout, la mobilisation de tous autour d'une même volonté de progression continue dont le but ultime est d'offrir aux étudiants un enseignement sans cesse plus performant. Les étudiants sont au cœur de la réflexion et des préoccupations. Le service qui leur est rendu doit être amélioré en permanence, dans tous ses aspects : qualité des programmes, plans de cours, organisation des cours, horaires, locaux, auditoires, séjours à l'étranger,... De nombreux outils au service de l'amélioration permanente de qualité ont été développés : concertation avec les étudiants,

tutorat, monitorat, remédiation, enquête de satisfaction auprès des étudiants, enquête auprès des diplômés, enquête auprès des employeurs... Des tableaux de bord sont régulièrement mis à jour et servent d'outils de pilotage aux autorités académiques.

Session 2 : Le développement d'outils qualité propres à l'établissement d'enseignement supérieur (Présidente : Anne Heldenbergh - UMH, Belgique)

L'expérience de réalisation d'un CAF à la HEPCUT — Christine Defoin
Christine Defoin est licenciée en philologie romane, orientation espagnol. Elle est coordinatrice qualité de la haute école provinciale de Charleroi — Université du travail (HEPCUT)
Le CAF est un outil européen, conçu pour être utilisé dans tous les domaines du secteur public. IL fournit à l'organisation un cadre de référence pour amorcer un processus d'amélioration continue. Initialement, le CAF n'est pas destiné directement à l'enseignement. Basé sur une structure proche des modèles EFQM en neuf critères, il identifie les principaux aspects d'un organisme à prendre en compte dans toute analyse organisationnelle. Il permet de réaliser une photographie du fonctionnement de l'institution à un moment X donné. L'introduction récente de la notion de qualité dans l'école a mis en évidence la nécessité de trouver un outil d'analyse simple, souple et efficace.

L'équipe de coordination de la Qualité de la HEPCUT a soumis, au cours de l'année académique 2004 — 2005, une facette de sa démarche qualité à un CAF partiel (un seul critère) : les résultats bénéficiaires. Devant l'efficacité de l'outil, un Comité CAF s'est créé pour réaliser un CAF complet de l'institution au cours de l'année académique 2005-2006.

La qualité à la Helb Ilya Prigogine ou comment implanter une démarche qualité alliant vision institutionnelle et spécificités de chaque formation — Nathalie Delausnay

Nathalie Delausnay est psychologue du travail et des organisations. Travaillant pour une part comme assistante en sciences du travail à l'Université libre de Bruxelles, c'est ici au titre de responsable de la qualité à la Haute École libre de Bruxelles – Ilya Prigogine qu'elle intervient.

C'est dans le cadre de l'obligation légale liée à l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité qu'une démarche qualité a initialement été envisagée à la Helb Ilya Prigogine. Il est toutefois rapidement apparu que cette seule obligation ne donnerait pas suffisamment de sens à la démarche, raison pour laquelle les diverses actions entreprises devaient s'appliquer à l'institution avant de concerner les cursus évalués par l'Agence.

Un premier inventaire réalisé dans deux sections de la Helb ayant mis en évidence les thèmes ne disposant pas encore d'outils de questionnement, un certain nombre d'outils ont été créés : un questionnaire sur l'organisation des salons étudiant, un questionnaire sur l'évaluation des enseignements, une enquête destinée aux étudiants diplômés et aux employeurs en électronique, un questionnaire portant sur l'organisation des Journées portes ouvertes et un questionnaire sur les conditions de vie et de travail de tous les étudiants de la Helb.

Dans tous les cas, l'objectif est toujours de pouvoir transposer les outils créés à l'ensemble des formations de la Haute École. La démarche qualité se caractérise donc avant tout par une vision institutionnelle, ce qui n'empêche que chaque formation est libre d'adapter ces outils à ses spécificités.

L'auto-évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur — Françoise Vander Poorten

Françoise Vander Poorten a une formation initiale d'ingénieur civil et après un parcours d'enseignante dans les disciplines associées à l'électricité, elle s'est tournée vers la gestion de la qualité. Elle a été désignée, récemment comme coordinatrice qualité au sein de la Haute École de la Communauté française en Hainaut (HEH).

Le premier cursus que l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique a choisi d'auditer est la formation de bachelier en électronique, formation organisée dans la Haute École. Avec l'implication de la direction, la mise en place d'une commission d'évaluation interne composée d'enseignants, d'étudiants et de personnel technique a permis de réaliser la démarche nécessaire à la rédaction finale du rapport demandé par l'Agence, selon un canevas préalablement défini.

Outre ce but imposé, le travail a également permis de motiver l'ensemble des acteurs de ce cursus et de développer des actions d'améliorations et d'échanges. Plusieurs axes prioritaires ont été choisis notamment l'évaluation des objectifs et des programmes de cours par les étudiants, les diplômés et les employeurs. Via la réalisation de questionnaires et l'utilisation d'outils existants, les points forts et les points faibles ont été mis en évidence. La participation de chacun a permis le démarrage de la mise en place d'actions correctives. L'expérience décrite montre les difficultés rencontrées, mais surtout les apports et les enrichissements obtenus grâce à cette démarche.

Session d'affiches
— Activité de remédiation à la faculté Warocqué de l'UMH
— Activité du tutorat à la faculté Warocqué de l'UMH
— Activité de monitorat entre pairs à la faculté Warocqué de l'UMH
— Conception générale du système ISO à la faculté Warocqué de l'UMH
— Les moyens déployés à l'HEPCUT pour assurer la qualité
— La garantie de qualité des services généraux aux étudiants dans une université
—..

AIPU-001-8492222

NadiaSpang Bovey
Ingénieure pédagogique
Université de Lausanne
Faculté des Lettres
nadia.spangbovey@unil.ch
Céline Restrepo Zea
Ingénieure pédagogique
Université de Lausanne
Centre de langues
celine.restrepozea@unil.ch

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Démarche et technologie pour le développement des compétences d'apprentissage en autonomie: transformation de l'enseignement des langues à l'Université de Lausanne

L'évolution du contexte social et technologique des dernières années a mis en lumière l'importance des compétences d'apprentissage en autonomie. Personne ne pourrait aujourd'hui prendre le risque de considérer sa formation comme achevée au terme de son passage à l'université ou ne faire reposer le maintien et le développement de ses compétences sur les seules situations institutionnelles d'apprentissage. Être capable d'évaluer ses connaissances et d'identifier ses besoins en formation, les combler au moins partiellement par soi-même et être en mesure de documenter sa progression sont des compétences qui seront utiles tout au long de la vie. Le but de cet atelier est d'explorer le rôle que peut jouer l'institution universitaire dans la mise en place de ces compétences, en étudiant le cas particulier du maintien et de l'amélioration des compétences en langues étrangères, si cruciales dans le monde professionnel européen.

Le Centre de langues de l'Université de Lausanne s'est, de longue date, impliqué dans le développement d'outils et de la recherche en matière d'autonomie dans l'apprentissage. Sous l'impulsion de sa directrice, une véritable stratégie d'autonomisation du travail de l'étudiant a été mise en oeuvre, avec pour corolaire, une profonde transformation de son rôle et de celui de l'enseignant.

Après une introduction en forme de sensibilisation aux enjeux de l'apprentissage en autonomie, nous proposons aux participants de cet atelier la découverte des caractéristiques d'un environnement d'apprentissage des langues ayant pour objectif, en plus du développement des compétences linguistiques proprement dites, celui de l'habileté et de méthodes permettant à l'apprenant de travailler en autonomie. Cet environnement, qui est construit autour de plusieurs lieux de travail, sera présenté en détail tant dans sa dimension pédagogique que technique. Les participants à l'atelier disposant d'un ordinateur connecté à Internet auront l'occasion d'en explorer les composants par eux-mêmes.

Le dispositif utilisé à l'Université de Lausanne en complément des cours traditionnels repose sur la notion d'autonomie telle qu'elle a été élaborée dans le cadre du Portfolio européen des langues. Ce classeur, disponible en librairie pour un coût modeste, constitue l'outil intégrateur du travail sous direction d'un enseignant et de l'apprentissage en autonomie. Il

fournit un cadre de référence pour le développement des compétences linguistiques et un moyen personnalisé de documenter la progression dans l'apprentissage. Il est désormais intégré à l'enseignement dispensé par le Centre de langues.

Dans la même optique, les Espaces personnels d'apprentissage ont remplacé l'ancien laboratoire de langues. Ils proposent une initiation progressive à l'utilisation des matériels et outils disponibles à l'Espace multimédia, à la prise de responsabilité de l'apprentissage par la tenue d'un Journal d'apprentissage (à insérer dans le classeur du Portfolio européen des langues), ainsi qu'au diagnostic des faiblesses et à l'élaboration de stratégies de remédiation. La démarche intègre un certain nombre d'activités permettant d'utiliser la langue cible en situation pseudo-authentique (consignes d'activités et interface, échange de messages avec des membres du groupe sans contrôle d'un enseignant, etc.), tout en conduisant l'étudiant à faire de plus en plus de choix en fonction de ses besoins personnels.

Dans une telle démarche, étudiants et enseignants doivent revoir leur conception de leur rôle et du partage des responsabilités en matière d'apprentissage, ce qui s'avère une entreprise ambitieuse. Utilisé depuis 2004 pour l'apprentissage de l'allemand, de l'anglais, de l'italien et de l'espagnol, ce dispositif a pour objectif la transformation des pratiques et des conceptions. Il s'agit d'un processus d'innovation pédagogique dont les enjeux et réalisations pratiques méritent discussion. Nous souhaitons mener avec les participants une réflexion sur le processus lui-même, sur le rôle qu'une université peut jouer dans une vision d'apprentissage tout au long de la vie et sur l'emploi de la technologie dans ce contexte.

AIPU-001-3302477

Geneviève Moore
Chargée de mission
Pédagogie active
INSA Toulouse
Centre des sciences humaines
moore@insa-toulouse.fr
Bernard Bourret
Directeur des études
Aministration
bourret@insa-toulouse.fr
Anne Hernandez
Professeur
NSA Toulouse
Centre des sciences humaines
anne.hernandez@insa-toulouse.fr
Claude Maranges
Professeur
INSA Toulouse
Département génie biochimique et alimentaire
Claude.Maranges@insa-toulouse.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Réflexion pédagogique et conduite du changement à l'INSA de Toulouse. Comment amener les enseignants dans une école d'ingénieurs en France à se poser des questions sur leurs pratiques pédagogiques ?

Comment amener les enseignants dans une école d'ingénieurs en France à se poser des questions sur leurs pratiques pédagogiques?

Comment sortir des inévitables commentaires sur l'absentéisme des étudiants, sur la baisse de niveau des nouveaux entrants, sur le manque de concentration soutenue, sur les notes en tant que seules carottes ou bâtons pour faire avancer les étudiants?

Comment amener les enseignants à s'interroger sur les étudiants, leurs attentes, leurs véritables connaissances, leurs aptitudes, leurs difficultés et à réfléchir à une meilleure adéquation entre leur démarche pédagogique et le public auquel ils s'adressent?

Ces questions ont initié la démarche de changement pédagogique à l'INSA de Toulouse (France). À la suite de l'intérêt, voire de l'enthousiasme soulevé par la découverte de mises en œuvre dans l'enseignement supérieur, dans des formations d'ingénieurs en particulier, de méthodes pédagogiques actives, l'INSA a décidé d'introduire l'Apprentissage par problème et projet auprès des enseignants et des étudiants. Actuellement, une vingtaine d'enseignements en APP concernent plus de 1 000 étudiants répartis sur nos cinq années d'études et 40 enseignants s'y sont impliqués. Cela n'a pas été sans questionnement. Mettre en œuvre une nouvelle démarche dérange et suscite l'observation et la critique des collègues. Il a fallu avancer en construisant des appuis solides tout le long pour éviter ou vite rattraper

les faux pas, tout en se demandant en toute honnêteté si certains faux pas ne risquent pas d'avoir des conséquences pires que si le statu quo avait été respecté.

La mise en œuvre a été progressive et a fait l'objet d'une enquête sur les perceptions des étudiants et des enseignants en fin de deuxième année. Elle s'est accompagnée d'information sur l'APP auprès des différents départements, de formations en interne et en externe, renouvelées chaque année, pour la fonction de tuteur en APP et pour la construction de dispositifs en APP. Des rencontres mensuelles sur des thèmes pédagogiques liés aux questions des participants à l'APP assurent le suivi des formations. Les enseignants qui décident d'enseigner de cette façon bénéficient d'une aide pratique et théorique supplémentaire grâce aux visites régulières d'un expert en APP enseignant dans une formation d'ingénieurs à l'UCL (Belgique). Tous les jeunes enseignants recrutés sont aussi sensibilisés à ces pratiques lors d'une journée de formation en début d'année universitaire.

Avant de faire la preuve que cela motiverait les étudiants, l'APP a certainement motivé les enseignants. L'objectif de faire une place plus large à la réflexion pédagogique a ainsi été atteint et le terme « apprentissage », plus fréquemment utilisé, a vraiment mis l'apprenant au centre de la démarche pédagogique.

En outre une large place a été faite aux étudiants qui désirent s'impliquer. Ainsi, dix étudiants de quatrième et cinquième années participent activement au travail en APP en tant qu'étudiants-tuteurs en troisième année, depuis 2004 et en première année pour un APP0, qui vise à former les nouveaux entrants à l'APP, depuis septembre 2006.

L'implication des enseignants et des étudiants dans une réflexion commune et active autour de questions pédagogiques fondamentales à la formation est tout à fait nouvelle et a une incidence indéniable sur les pratiques.

Qu'est-ce qui a motivé les enseignants qui se sont formés à l'APP? Comment entretenir cette motivation? Comment éviter que des enseignants non formés, qui n'ont jamais vraiment participé aux rencontres pédagogiques et font cavalier seul, modifient leurs enseignements sans avoir pleinement conscience des balises à respecter pour un bon fonctionnement? La machine risque-t-elle de s'emballer et peut-on se satisfaire du fait qu'un nombre de plus en plus grand d'enseignants cherchent des voies nouvelles ?

La construction de dispositifs en APP et la pratique du rôle de tuteur sont, en quelque sorte, le projet qui a été proposé aux enseignants qui en ont fait le choix pour acquérir ou approfondir des notions pédagogiques fondamentales. Benoît Raucent de l'UCL et l'équipe pédagogique de l'INSA de Toulouse jouant, en quelque sorte, les rôles d'expert et de tuteurs. Un équilibre est à trouver d'une part, pour maintenir l'intérêt et développer et dautre part, pour baliser les essais en solitaire afin d'éviter les faux pas qui risqueraient de ruiner les efforts considérables accomplis depuis 2001 par l'équipe pédagogique et de nombreux collègues. La dynamique du travail en groupe est aussi nécessaire pour les enseignants que pour les étudiants.

La démarche est convaincante pour la majorité de ceux qui s'y sont lancés, mais libre à chacun ensuite de mettre en pratique ses acquis de la façon à son avis la plus satisfaisante pour les étudiants et l'enseignement concerné.

Le contexte, cependant, ne facilite pas la mise en œuvre de méthodes actives. Notre environnement règlementaire sur le statut des enseignants, l'architecture des bâtiments (pas assez de petites salles pour le travail de groupe), les habitudes de gestion des enseignements

sont autant de freins permanents qui sont consommateurs d'énergie et posent la question de la pérennisation de cette forme de pédagogie.

Pour cela, nous avons fonctionné à coût constant pour le fonctionnement des APP, mais des crédits spécifiques ont été accordés par les conseils de l'Établissement pour couvrir les frais de mise en place et de suivi pédagogique : aménagement de certaines salles étiquetées APP, frais d'ingénierie pédagogique, missions exploratoires dans des universités étrangères (Aalborg, Sherbrooke, Louvain,…). Le soutien permanent de la Direction a également été déterminant dans le développement de ce changement.

Quels objectifs pour la suite ?

Le projet d'accompagner les enseignants qui le désirent en APP et d'encourager l'interdisciplinarité encore peu développée dans notre établissement est prioritaire.

La généralisation des enseignements en APP dans notre établissement n'est pas envisagée à ce stade de notre réflexion et nous nous orientons plutôt vers une diversité des pratiques.

Cependant, quelles que soient les pratiques utilisées, la redéfinition des enseignements en termes d'objectifs d'apprentissage avec un système d'évaluation qui contribue à former avant de sanctionner est un passage indispensable.

Le respect de la diversité des perceptions du rôle d'enseignant ne doit pas nous faire perdre de vue l'exigence de rigueur pédagogique qui était à l'origine de notre démarche vers un changement.

Références

Aguirre, E., Jacqmot, C., Milgrom, E., Raucent, B., Soucisse, A., & Vander Borght, C. (2001). Meeting the needs of our stakeholders: engineering a new engineering curriculum at UC Louvain. *SEFI Conf.*, Copenhagen, 12-14 Sept.

Boud, D., & Feletti, G. (Eds.) (1997). *The Challenge of Problem-based learning*. London: Kogan.

Bourret B., & Moore G. (2005). Apprentissage par projet : un exemple en thermique. *7ème colloque interuniversitaire franco-québécois*, Saint Malo.

Braibant, J.M., De Theux, M.N., Aguirre, E., & Wouters, P. (2002). Sensibilisation des enseignants aux méthodes actives : quel impact et quelle efficacité sur le terrain ? *Actes du 19e colloque de l'AIPU*, 29-31 mai.

Cowan, J. (1998). *On becoming an Innovative University Teacher*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

De Theux, M.N., Jacqmot, C., & Wouters, P. (2002). Se former à son métier d'étudiant dans un contexte d'apprentissage actif en groupe. *Actes du 19e colloque de l'AIPU*, 29-31 mai.

Duch, B.J., Groh, S.E., & Allen, D.E. (Eds.) (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, Virginia : Stylus.

Hjersdam, F. (1994). *The Aalborg Experiment, Project innovation in university education*. Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.

Lachiver, G., Dalle, D., & Boutin, N. (2005). La professionnalisation des futurs ingénieurs, un couplage programme-pédagogie-acteurs. *Colloque Questions de pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*, Lille, Mai.

Lachiver, G., Boutin, N., & Dalle, D. (2005). Les innovations pédagogiques en Enseignement Supérieur: facteurs de changements. *Colloque du CERES*, Sherbrooke, Mai.

Moore G., Raucent B., Hernandez A., Bourret B., & Marre D. (2005). What can teachers learn from what students say about PBL ? *Active Learning & Educational Technology*, Amsterdam University Press.

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Editions de l'Ecole Polytechnique.

Raucent, B., & Vander Borght, C. (Eds.) (2006). *Etre enseignant, Magister ? Metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck.

Raucent, B., Braibant, J. M., de Theux, M.N., Jacqmot, Ch., Milgrom, E., Vander Borght, C., & Wouters, P. (2004). Devenir ingénieur par apprentissage actif : compte rendu d'innovation. *Didaskalia, 24*, mai.

Raucent B., Hernandez A., & Moore G. (2004). Guiding Students through PBL: What Communication Channels? *6th International workshop on active learning in engineering education (ALE)*, Monterrey, Mexico.

Raucent B., Moore G., & Bourret B. (2004). What are the conditions required for designer and tutor training in an active learning approach? *4th International workshop on active learning in engineering education (ALE)*, Nantes.

Rogiers X. (2003). *Une pédagogie de l'intégration*, 2ème édition. Bruxelles : De Boeck.

Wallace J., & Louden W. (2002). *Dilemmas of Science teaching*. London: Routledge Falmer, Taylor and Francis group.

Wilkerson, L.A., & Gyselaers W. H. (eds.) (1996). *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

AIPU-001-8824468

Patrick Obertelli
Professeur
Directeur du département de sciences humaines et sociales
École centrale Paris
Département de sciences humaines et sociales
patrick.obertelli@ecp.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

Oser, ou l'apprentissage de la prise de risques

Nos travaux se situent à l'interface entre sociologie de l'éducation et sociologie du risque.

Postulons d'emblée notre position : l'apprentissage de la prise de risques est essentiel aux formations de l'enseignement du supérieur. Ceci est d'une acuité toute particulière dans le contexte mondial actuel où la hauteur des enjeux et la complexité des problèmes conduisent à la nécessité de réflexions et de pratiques innovantes.

Pour baliser l'objet d'étude, précisons que par prise de risques, nous n'entendons pas des conduites à risques s'exprimant sans conscience des dangers, mais celles consistant à s'engager et assumer avec discernement une position lors de situations d'incertitude. Nous excluons également les risques de nature physique.

Examinons trois natures de prise de risques, interdépendantes, celles de la pensée personnelle, de la relation, et de l'action.

Assumer une pensée personnelle

Découvrir la possibilité rare de forger une pensée personnelle qui n'est pas une reprise paresseuse d'idées couramment véhiculées est un choc à la fois salutaire et prometteur. Cette activité mentale confronte fortement à l'acceptation de la solitude. Toute personne ayant une activité de production intellectuelle, chercheur, écrivain, artiste, sait que créer implique cette confrontation.

Assumer ses pensées personnelles, c'est aussi les exprimer devant autrui, c'est au sens propre « prendre la parole », l'activité la plus ardue de l'Homme selon Jacques Lacan.

Le risque de la relation

La formation des étudiants dans le supérieur contribue à la maturation des relations humaines et sociales, en prenant notamment appui sur celles entre étudiants et enseignants. George Steiner (2003) souligne la force de la relation directe en pédagogie. Socrate en philosophie, Ferdinand De Saussure en linguistique ont ainsi fait acte de pédagogie uniquement par la parole.

Être en relation implique la prise de conscience des effets de cette relation sur chacun. In fine, le risque de la relation pédagogique est affaire d'altération (J. Ardoino, 1996) de son identité et de séparation.

Le risque de l'action

L'activité professionnelle oblige à des réalisations concrètes et des résultats tangibles, où les personnes assument des responsabilités organisationnelles, juridiques, sociales et éthiques. L'enseignement supérieur apporte une contribution décisive lorsqu'il interroge les décisions des étudiants prises dans le cadre des contributions intellectuelles et actions concrètes réalisées lors de leurs études. En particulier, nous nous situons ainsi au niveau de la praxéologie de l'éthique, et non pas uniquement de sa théorie, à un niveau particulièrement signifiant des conduites humaines.

Les formations à l'apprentissage de la prise de risques, si elle tendent à se développer dans l'enseignement supérieur, rencontrent néanmoins certains freins.

Un contexte d'insécurité

Dans la plupart des sociétés, la logique sécuritaire tend à se généraliser. Les entreprises de protection des biens et des personnes n'ont jamais été aussi nombreuses et prospères. Dans le même temps, les recours judiciaires se multiplient aux niveaux professionnels et civils.

Les sentiments d'insécurité physique se doublent de ceux d'insécurité sociale décrits par Robert Castel (2003, p.88) comme l'absence de protection « des péripéties qui risquent de dégrader le statut social de l'individu ».

Un climat anxiogène infiltre l'ensemble des sphères sociales et professionnelles, auxquelles n'échappent ni étudiants ni enseignants. Convenons que ce contexte est peu favorable au développement de conduites audacieuses et novatrices. D'autres obstacles sont de nature épistémologique, en particulier, le clivage entre réflexion et action, et le rapport à l'incertitude.

Le clivage entre réflexion et action

Il s'agit là d'une véritable idéologie épistémologique, procédant par gommage des liens entre théorie et action lors des processus de production de connaissances. Un exemple éloquent concerne la découverte de la théorie de la relativité par Albert Einstein dans un contexte où ce dernier expertisait des brevets relatifs à la synchronisation d'horloges et de coordination d'horaires des chemins de fer! (Etienne Klein, 2003, pp.26-28).

En pédagogie, une logique de formation visant à différer l'ensemble des acquis à l'issue des études entérine cette séparation entre lieu de la connaissance et lieu de l'action. Ce faisant, les étudiants évitent la confrontation aux conséquences de leurs conduites dans le champ social et professionnel, et à l'enseignant à celles des effets de son enseignement. Est ainsi occulté le processus de maturation sociale et professionnelle de l'étudiant.

La recherche, notamment par le développement des recherches-actions (par exemple M.Liu, 1997), et la pédagogie, faisant une place plus importante à l'apprentissage et aux pédagogies par projet, témoignent de la remise en cause du clivage pensée-action.

Le rapport à l'incertitude

Les logiques de rationalité sont solidement structurées à partir du rapport à la maîtrise de l'incertitude. Pour Edgar Morin (1990 p. 50), « le propre de la science était jusqu'à présent d'éliminer l'imprécision, l'ambiguïté, la contradiction. Or il faut accepter une certaine imprécision et une imprécision certaine, non seulement dans les phénomènes, mais aussi dans les concepts. »

La création scientifique confronte nécessairement à une part d'inconnu. Présenter un savoir sous un sceau de certitude établit une rupture profonde entre savoir et création scientifique. Inversement, un savoir connecté aux questions posées lors de son élaboration, aux choix effectués, aux questions non résolues, de celles qui font débat, traduit une véritable acceptation de l'inconnu.

Témoignage

La réalisation d'un projet en équipe d'envergure par une équipe d'élèves ingénieurs de l'École Centrale Paris permet d'imager une pédagogie intégrant l'apprentissage de la prise de risques. Il s'est agi de concevoir, de mettre en place et de réaliser une comédie musicale, avec l'unique participation d'étudiants de la région parisienne. Ce projet a nécessité un fort investissement sur les plans artistique, organisationnel et logistique. Une représentation a eu lieu dans un grand théâtre parisien devant huit cents personnes, en présence de personnalités.

Dans un tel projet, l'enseignant porte une attention toute particulière aux relations des étudiants aux risques, ce qui le conduit en retour à un travail personnel de distanciation par rapport à ses propres représentations.

En conclusion, la prise de risques lors des formation dans l'enseignement supérieur ouvre la voie de la conscience de l'irréversibilité des conduites, donc inscrit le sujet dans un rapport à ses valeurs (cf. Joseph Gabel, 1964). S'offre ainsi la possibilité d'un questionnement « habité » sur la dimension éthique des comportements. Paradoxalement, l'espace pédagogique est un espace où les essais sont possibles, un espace transitionnel au sens de Winicott (1971). Ces deux niveaux du réversible et de l'irréversible, apparemment incompatibles, sont en fait deux pôles permettant la mise en mouvement psychique des étudiants.

Références

Ardoino, J. (1996). *Communication au colloque AFIRSE*, Québec.

Bross, I.D.J. (1961). *Prévision et décisions rationnelles.* Paris : Dunod.

Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale.* Paris : Editions du Seuil et la République des idées.

Dorey, R. (1983). Le détour. Dans R. Dorey (Dir.), *L'interdit de la transgression* (pp. 77-91). Paris : Bordas.

Freud, S. (1976). L'âme collective, in *Essais de psychanalyse.* Paris : Petite bibliothèque Payot.

Gabel, J. (1962). *La fausse conscience.* Paris : Editions de Minuit.

Klein, E. (2003). *La science nous menace-t-elle ?* Paris : Editions Le Pommier.

Liu, M. 1997). Fondements et pratiques de la recherche-action. Paris : L'Harmattan.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : ESF Editeur.

Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. Paris : Editions Gallimard.

Moscovici, S. et Zavalloni, M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of psychology, 12*, 125-135.

Winicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potientiel*. Paris : Gallimard.

AIPU-001-4123461

Besma Ben Salah
Maître technologue
ISET de Sousse
Département d'informatique
bsbtn2000@yahoo.fr
Jihane Fouzai Analyste
Sup'Com
jfouzai@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Implantation d'une innovation technopédagogique dans un établissement d'enseignement supérieur : démarche à favoriser et défis à relever?

Les TIC alliées à une réforme de la pédagogie sont à la fois une cause et un vecteur de changement. Elles conduisent à des nouvelles politiques d'éducation et de formation et à de nouvelles voies d'enseignement dans le supérieur. Un tel constat est d'actualité en ce qui concerne l'évolution de la formation permanente mais prend aussi toute son importance en matière de formation initiale où l'abolition des distances et de la présence physique amènera progressivement la communauté éducative à repenser le rôle et la mission de l'enseignant tel qu'il était perçu jusqu'alors.

La mise en place d'innovations a pris en compte certains déterminants : attentes du milieu et des décideurs, disponibilités des enseignants, disponibilité de budget, … Des éléments essentiels ont alors été prévus :

- définir un horizon temporel réaliste : se lancer dans un projet de trois ans et planifier les actions par année;

- élaborer un plan d'action qui reste souple : il comporte un planning et un échéancier;

- constituer une équipe;

- fixer un schéma ou une modalité de fonctionnement : information – action – suivi – évaluation – ajustement – intégration.

Les objectifs qu'on s'est donnés sont :

- d'amorcer un changement des pratiques pédagogiques;

- d'assurer un transfert de savoir-faire;

- de définir une solution technique appropriée.

Les actions entreprises sont :

- une action d'expertise : elle est achevée par un rapport proposant deux scenarii possibles pour favoriser l'intégration des TICE à Sup'Com;

- une réunion avec les décideurs de Sup'Com pour faire un premier état des lieux et déterminer la politique et la stratégie de l'école en matière d'utilisation des TICE;

- une réunion avec les enseignants : il s'agissait d'une séance de remue-méninges pour détecter les représentations, repérer et analyser les pratiques déclarées par les individus présents, et définir leurs besoins en matière de formation pédagogique et sensibilisation aux apports des TIC dans l'enseignement;

- Un questionnaire auprès des enseignants pour indiquer leur niveau de maîtrise technique des outils informatiques.

Les actions de formation des enseignants :

- • un atelier de formation sur la conception, le développement et l'utilisation d'un cours en ligne;
- • une formation aux notions pédagogiques de base;
- • Une formation annuelle à la pédagogie numérique et à l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Dans les mêmes perspectives, d'autres actions sont prévues :

- - un atelier sur l'administration d'un réseau sous Linux;
- - un atelier sur la création et la gestion d'un enseignement ouvert et distant;
- - la création d'une cellule d'innovation technopédagogique;
- - le développement d'un portail TICE;
- - la mise en place d'un serveur mail.

Les problèmes rencontrés sont, du côté :

- - des décideurs : le soutien institutionnel à l'intégration des TICE n'est pas déclaré clairement, et ce n'est pas la priorité à Sup'Com;
- - de l'institution : l'absence d'un Intranet et d'une politique et des outils de communication présente un handicap;
- des enseignants : la résistance au changement du corps enseignant est sans doute la difficulté la plus importante. La crainte de l'échec est un élément qui joue un rôle négatif. Essayer d'autres méthodes que celles qu'il utilise généralement représente un certain risque pour l'enseignant. L'une de ces craintes est d'être confronté à des difficultés à cause du matériel ou d'un manque de connaissances techniques. De plus, un doute subsiste quant à l'utilité ou à l'efficacité des TICE par rapport à d'autres outils d'enseignement mieux connus, mieux rodés et utilisés plus régulièrement. Il y a donc un déficit de motivation chez les enseignants. Certains ont déclaré que l'enjeu professionnel est ailleurs et que le fait de s'intéresser à la pédagogie ou aux TICE peut nuire à la carrière d'un enseignant-chercheur, en particulier parce que le temps et l'énergie pris à cela le sont au détriment de la recherche. Or c'est, précisément sur la recherche, et non sur l'enseignement, que sont basées les évaluations professionnelles.
- - des étudiants : on a relevé des réactions qui peuvent inhiber l'intégration des TICE car les nouvelles activités d'apprentissage reposent sur un modèle pédagogique qui nécessite une grande implication des étudiants et une nouvelle façon d'apprendre. Or ces derniers

ne sont pas toujours habitués à un degré d'engagement et d'autonomie aussi élevés et manquent de préparation pour un mode de formation différent de celui inculqué par la culture scolaire traditionnelle dans laquelle ils ont évolué. À cela s'ajoutent l'augmentation de la charge de travail, les contraintes de la planification de l'année universitaire : contrôle continu, stress, … qui peuvent accentuer l'attitude négative des étudiants envers ces nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissages. Néanmoins, l'étudiant se doit d'avoir un rôle actif et moteur dans son processus d'apprentissage.

- - du personnel pouvant assurer le soutien et l'accompagnement : il existe une seule personne ressource qui pourra avoir le rôle d'un coach auprès des enseignants à Sup'Com, ce qui est très peu pour supporter et apporter de l'aide à 50 enseignants.
- L'enjeu étant de taille et les objectifs de l'implantation de l'innovation envisagée étant aussi intéressants, on ne peut pas se laisser décourager par les problèmes rencontrés. La solution est alors de proposer des recommandations qui ne peuvent qu'étoffer la démarche initiale et surmonter les difficultés :
- - invoquer plus le soutien institutionnel par des gestes concrets, qui traduisent l'importance ou la priorité que l'institution accorde à ce type de changement;
- - encourager des équipes pluridisciplinaires à s'investir dans la conception et le développement de nouveaux outils et systèmes pédagogiques;
- - impliquer encore plus les techniciens dans le projet. Il est crucial de pouvoir apporter un « soutien technique juste à temps » au personnel enseignant;
- - prévoir de nouveaux profils professionnels par le recrutement ou par la libération du personnel pour qu'il puisse se consacrer au développement de nouvelles ressources et nouveaux outils;
- - renforcer davantage le processus de formation du personnel enseignant et technique aux nouvelles approches et nouveaux outils;
- - solliciter et faire appel, au besoin, à l'expertise spécifique extérieure nationale et internationale;
- - consolider les équipements technologiques existant et prévoir les moyens financiers nécessaires à leur maintenance et à leur évolution;
- - penser les aspects juridiques. Le problème des droits d'auteurs reste d'actualité.

Références

Béchard J-P. (2001) L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits in Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, no 2, 2001, p.257 à 281

Braibant J-M, De Theux M-N, Aguirre E, Wouters P. (2002) Sensibilisation des enseignants aux méthodes actives : quel impact et quelle efficacité sur le terrain ? in Actes du 19ème congrès de l'AIPU, Louvain la Neuve, Belgique 2002

Charlier B, J. Bonamy, M. Saunders (2002). « Apprivoiser l'innovation » in Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Charlier, B. et Peraya, D. (eds.), Bruxelles, De Boeck.

Garant M. (1999) Pilotage et accompagnement de l'innovation dans les établissements scolaires, in L'innovation, levier de changement dans les institutions éducatives, Paris : MEN

Lebrun M. (2004) La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation in International Journal of Technologies in Higher Education.

Lebrun M. (2004) Bilan et perspectives d'actions, de supports et d'initiations pédagogiques destinées aux enseignants de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique in 21ème congrès de l'

AIPU, Marrakech, Maroc 2004

Peraya D. (2004) Analyser, Soutenir, et Piloter l'Innovation : un modèle "ASPI", in TICE 2004

Peraya D. (2003) Qu'est-ce qu'un campus virtuel ? in Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Charlier, B. et Peraya, D. (eds.), Bruxelles, De Boeck.

www.mes.tn (Site du ministère de l'enseignement supérieur)

www.uvt.rnu.tn (Site de l'université virtuelle de Tunis)

www.supcom.mincom.tn (Site de l'Ecole Supérieure des Communications de Tunis)

thot.cursus.edu (Site des nouvelles de la formation à distance)

AIPU-001-5465497

Sylvie Boudreau
Étudiante
Université de Montréal
Linguistique et traduction
sylvie.boudreau@gmail.com
Sylvie Vandaele
Professeure
Université de Montréal
Linguistique et traduction
sylvie.vandaele@umontreal.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Un multi-outil adapté au parcours cognitif de l'étudiant en traduction spécialisée : application à la biomédecine

Cherchant à répondre aux difficultés soulevées par l'apprentissage de la traduction spécialisée, nous proposons un multi-outil informatique d'aide à l'enseignement de la traduction en biomédecine au premier et au deuxième cycles. Cet outil intègre de nombreux résultats de recherches menées ces dernières années et vise à combler les besoins spécifiques des étudiants selon une approche cognitive.

Apprendre la traduction spécialisée ? L'enseigner ?

Apprendre à traduire dans un domaine spécialisé, c'est utiliser « le petit bout de la lorgnette » : le principal défi de l'étudiant en traduction – et du traducteur en général – est la gestion de l'inconnu. C'est particulièrement vrai en biomédecine : constituée en de nombreuses sous-disciplines, elle est vaste et occupe une place prépondérante dans la société, et donc en traduction. L'ampleur et la diversité des ressources dans Internet peuvent être un piège pour le débutant : comment reconnaître la bonne source de la moins bonne? Et si les technologies langagières permettent maintenant au traducteur d'accéder à de nombreuses ressources textuelles et langagières inimaginables il n'y a pas si longtemps, il n'en reste pas moins que la décision traductionnelle, incontournable, impose de connaître un certain nombre de paramètres. À tous les niveaux, se pose la question du référentiel : l'étudiant doit se forger pour lui-même une référence dans le domaine de spécialité qu'il a choisi à partir de laquelle il pourra exercer son esprit critique et poursuivre son autoformation.

L'enseignement se doit donc d'orienter l'étudiant sur les pistes qui lui feront acquérir non seulement les noyaux conceptuels du domaine (Vandaele 2001), mais aussi la méthode de travail nécessaire à son autonomie intellectuelle, le tout dans une perspective cognitive de la pratique et de l'enseignement de la traduction (Vandaele, sous presse).

Les bornes d'un parcours multidimensionnel plutôt que linéaire

Aborder une traduction, c'est en premier lieu analyser le texte de départ. Le procédé de traduction, loin d'être linéaire, nécessite une réflexion évoluant dans plusieurs dimensions. Outre le travail de repérage de différents éléments au sein du texte, il faudra se documenter

[1] et saisir les notions en jeu [2]. Lors du transfert linguistique, une phase de recherche d'équivalents terminologiques [3] et de la phraséologie dans la langue d'arrivée [4] sont indispensables. Rendre compte de l'idiomaticité se joue à plusieurs niveaux : modes de conceptualisations [5], niveaux de langue [6], difficultés spécifiques telles que anglicismes [7] ou sigles [8], etc. La difficulté majeure du processus est que, bien souvent, ces problématiques sont interdépendantes.

Diverses ressources se sont accumulées au cours des recherches menées ces dernières années et permettent d'explorer les différentes composantes de ce parcours :

- articles spécialisés organisés de façon thématique : [1] [2]

- corpus comparables unilingues : [2], [3], [4]

- corpus bilingues parallèles (alignés) : [3], [4]

- bulletins terminologiques : [3], [6], [7]

- base de données terminologique bilingue : [3], [6], [7]

- base de données sur les sigles : [8]

- base de données sur les collocations : [4]

- textes annotés en format XML : [5]

Pris indépendamment, ces outils sont déjà utiles dans un contexte d'apprentissage. Mais leur intégration, dans le cadre d'une mise en ligne soigneusement pensée, en décuple l'intérêt.

Le multi-outil

L'objectif du multi-outil est double. En premier lieu, il doit répondre aux questions que se posent les étudiants lors du processus de traduction et s'harmoniser à leurs cycles de réflexion. En deuxième lieu, la mise à jour des données et la création de nouveaux projets, facilitant la collaboration entre étudiants et professeurs, ne devraient pas demander de revoir l'ensemble de l'architecture des données.

La conception de ce multi-outil est faite avec Ruby on Rails, un cadriciel (framework) de développement Web écrit en langage Ruby. Ce cadriciel s'applique particulièrement bien au projet, car, à partir d'une table de la base de données MySQL, il génère automatiquement une partie du code (scaffold) qui permet de créer, d'afficher, de modifier et d'effacer des données. La première demande donc l'uniformisation, en format MySQL, les données qui proviennent de sources diversifiées (bases de données File Maker, XML, corpus en format texte, tableaux de données, etc.). La deuxième étape consiste à présenter les données et à créer les formulaires HTML qui permettent de les interroger. La conception des formulaires d'interrogation nécessite un compromis. D'un côté, les requêtes doivent être dans un langage simple (par exemple, des champs à remplir ou des cases à cocher). D'un autre côté, ce langage doit être assez puissant pour interroger plusieurs champs ou plusieurs tables à la fois et permettre de choisir les champs à afficher, l'ordre de présentation ainsi que les regroupements pour les tableaux statistiques.

Discussion

Les différentes composantes du multi-outil ont déjà prouvé leur efficacité pour les travaux de recherche d'étudiantes de deuxième et troisième cycles pour l'étude de problématiques

propres à la traduction biomédicale. Leur publication en ligne est en soi une valorisation de ces recherches. Par ailleurs, on pourra se poser la question de savoir si un tel outil favorise l'apprentissage. L'ergonomie en informatique s'intéresse à l'organisation méthodique du travail pour favoriser la productivité. Elle utilise des connaissances issues, entre autres, de la psychologie cognitive (mémoire, attention, perception, apprentissage, etc.). L'ergonomie de l'interface de notre multi-outil est donc intimement liée aux problèmes concernant les processus cognitifs de l'étudiant. Ceci offre une méthode potentielle d'évaluation et d'amélioration de notre multi-outil – à partir d'une grille à remplir par les étudiants par exemple – à l'aide des critères suivants :

- facilité de lecture ;

- facilité d'utilisation ;

- division des parties à afficher ;

- présentation des informations ;

- nombre de clics avant d'arriver à l'information désirée ;

- rapidité (les résultats doivent s'afficher dans un délai raisonnable).

Conclusion

Le multi-outil est conçu pour démarrer modestement et pour intégrer de façon évolutive le résultat des travaux à venir. Différents niveaux d'utilisateurs sont d'ailleurs prévus. Il se veut donc un outil évolutif de travail d'apprentissage et de recherche, plutôt qu'un outil de consultation à vocation normative.

Références

Vandaele, S. (2001) « Noyaux conceptuels et traduction médicale », META, numéro spécial sous la direction de Serge Quérin, « Traduction médicale et documentation », vol. 46, n °1, pp. 17 – 21.

Vandaele, S. (2007) « Quelques repères épistémologiques pour une approche cognitive de la traduction spécialisée – Application à la biomédecine ». META, sous presse.

AIPU-001-1383349

Sylvain Turcotte
Professeur
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation physique et sportive
sylvain.turcotte@usherbrooke.ca
Carlo Spallanzani
Professeur
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation physique et sportive
carlo.spallanzani@usherbrooke.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Structuration et mise en œuvre d'un dispositif pédagogique axé sur l'analyse de pratique assistée par vidéo

Au Québec, la révision du programme de formation en enseignement de l'éducation physique et à la santé a permis d'intégrer dans sa structure le référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement telles que définies par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). En cohérence avec les prescriptions du ministère de l'Éducation, le programme mis en place à l'Université de Sherbrooke vise le développement des compétences professionnelles. Pour en assurer le développement, il devient nécessaire de procéder à une adaptation de certains dispositifs pédagogiques afin d'inscrire étroitement la formation universitaire au référentiel de compétences. Or, l'amélioration des dispositifs pédagogiques doit contribuer à rendre les étudiants plus aptes à inscrire leurs actes pédagogiques dans une pratique réflexive. Ce type de pratique favorise la construction du savoir d'expérience permettant le développement des différentes compétences.

La formation en milieu pratique est sans contredit un lieu favorisant la mise en œuvre d'une pratique réflexive. Dans notre programme, des séminaires au retour des stages ont pour objectif d'amener les stagiaires à exercer leurs capacités de réflexion critique. Or, le processus de rétrospection fait subir des transformations aux actes et aux événements passés et laisse donc une assez large part d'interprétation subjective surtout s'il ne fait appel qu'aux perceptions individuelles des stagiaires. De manière à pallier ces lacunes, nous avons choisi de confronter ces perceptions en ayant recours à des cadres d'analyse pertinents aux compétences axées sur le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage et sur la planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe en utilisant la vidéoscopie lors du stage de deuxième année d'une durée de trois semaines dans le cursus de formation. Ceci nous a permis d'élaborer un dispositif pédagogique axé sur l'analyse de pratiques effectives assistée par la vidéo en milieu naturel d'enseignement. La vidéoscopie permet d'analyser en différé les pratiques d'enseignement ainsi que l'identification des savoirs mobilisés dans l'action (Desbiens et al., 2004). Les cadres d'analyse proviennent d'activités d'enseignement vécues lors des deux premières années de formation en relation avec trois cours du volet psychopédagogie, à savoir les capacités de communication et d'enseignement en EPS, la gestion de classe et l'intervention en EPS et les procédés, démarches, formules pédagogiques en EPS. L'utilisation de ce dispositif

pédagogique favorise, à notre avis, l'intégration des cadres d'analyse présentés antérieurement dans ces activités d'enseignement-apprentissage.

La mise en œuvre de ce dispositif de formation repose sur deux étapes. Dans la première étape, les stagiaires doivent réaliser, de façon individuelle, l'analyse d'une séance d'enseignement filmée lors de la réalisation de leur stage à partir des cadres d'analyse propres à chacun des trois cours du volet psychopédagogie afin de favoriser le développement de leur capacité d'observation. Plus particulièrement, la communication pédagogique est analysée à partir de quatre fonctions pédagogiques : je situe les élèves, je récapitule, je favorise le transfert et je favorise la prise de conscience. La gestion de la classe est analysée à partir du repérage et de l'observation d'incidents disciplinaires ainsi que des effets des séquences de déplacements et de positionnements lors de la réalisation des tâches d'apprentissage et de la communication pédagogique (phases de préparation et d'intégration) sur les incidents disciplinaires identifiés. Enfin, les situations offertes au groupe d'élèves constituent le cadre d'analyse en relation avec le cours de procédés, démarches et formules pédagogiques en EPS.

La deuxième étape consiste à regrouper en équipe les stagiaires où chacun présente son autoanalyse. Un visionnement collectif permet de partager les situations professionnelles analysées individuellement ainsi que de porter un second regard sur l'analyse réalisée par le stagiaire sur une base individuelle. De plus, lors de cette deuxième étape, le processus analytique est supervisé par des personnes détenant une expertise des notions véhiculées dans les cadres de référence utilisés. Cette supervision assure un réel processus d'approfondissement des observations réalisées préalablement par les stagiaires. La présence et le rôle des accompagnateurs représentent un soutien important dans la mise en œuvre de ce type de dispositif pédagogique puisqu'ils favorisent l'atteinte d'un haut niveau de réflexion à l'égard des pratiques analysées en fonction des différents cadres d'analyse.

Nous sommes d'avis que l'analyse de pratiques assistée par vidéo répond à des besoins d'apprentissage et de développement des compétences associées à l'acte d'enseigner. D'abord, elle permet aux étudiants d'acquérir une pratique réflexive partant de diverses situations professionnelles pouvant survenir dans l'exercice de leurs fonctions. Cette pratique réflexive dépasse largement le cadre d'une autoévaluation individuelle. Le fait de travailler en équipes de stagiaires permet aux étudiants de développer leurs capacités d'observation et la mise en relation des savoirs mobilisés dans l'action aux savoirs théoriques. Ensuite, l'autoévaluation de leurs pratiques les incite à mettre en place un processus de régulation des pratiques d'enseignement. Celui-ci est renforcé par les autres membres du groupe ainsi que par la présence des personnes détenant une expertise des différents cadres d'analyse. Enfin, l'observation de pratiques à partir d'un cadre de référence qui guide les étudiants assure un raffinement des activités de formation vécues préalablement en proposant une réflexion systématique sur l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être au sein des situations professionnelles.

La mise en place de ce nouveau dispositif de formation a mis en évidence les difficultés d'utilisation des différents cadres d'analyse de la part des étudiants ainsi qu'une capacité d'observation grandement limitée. En effet, une divergence importante existe entre l'autoanalyse des situations professionnelles vécues lors du stage et l'analyse réalisée en groupe lors de la deuxième étape sous la supervision des personnes-ressources. Ces résultats montrent la nécessité de poursuivre le développement de ce dispositif pédagogique dans le but de favoriser le rapprochement entre les activités d'apprentissage proposées dans les cours du volet psychopédagogie et les situations professionnelles auxquelles sont confrontés

les étudiants. De plus, l'amélioration de la capacité d'observation s'avère également une formation à acquérir afin d'améliorer la mise en œuvre de ce type de dispositif pédagogique. Par ailleurs, nul doute que ce type de dispositif de formation est facilement adaptable afin de rencontrer les réalités de perfectionnement des éducateurs physiques déjà en exercice. Ce type de formation s'insère donc parfaitement dans une problématique de professionnalisation de l'enseignement.

Références

Desbiens, J.-F., Roy, M., Spallanzani, C., et Brunelle, J.-P. (2004). Utiliser la vidéoscopie comme outil de recherche pour formaliser les savoirs professionnels des enseignants d'EPS. In M. Loquet et Y. Léziart (dir.), Cultures sportives et artistiques, formalisation des savoirs professionnels, pratiques, formations, recherches (pp. 343-347). Rennes: Presses de la reprographie de l'Université de Rennes 2.

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2001). La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec.

La mise en place de ce dispositif pédagogique a été rendu possible grâce à l'appui du Fonds d'appui à la pédagogie universitaire de l'Université de Sherbrooke

AIPU-001-1743560

Lionel Neyts
Chercheur CIUF
Université catholique de Louvain (UCL)
Administration de l'enseignement et de la formation
neyts@adef.ucl.ac.be
Frédéric Nils, Responsable
Service d'orientation et d'aide à la réussite
Facultés universitaires Saint Louis
nils@fucam.ac.be
Philippe Parmentier
Directeur
Université catholique de Louvain
Administration de l'enseignement et de la formation
parmentier@adef.ucl.ac.be
Bernadette Noël
Professeure
Faculté Universitaires Catholiques à Mons
Equipe d'accompagnement
bernadette.noel@fucam.ac.be
Anne Verwaerde
Chercheure CIUF
Université catholique de Louvain
FOPA
anne.verwaerde@psp.ucl.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Regards étudiants sur les dispositifs d'aide à la réussite à l'Université catholique de Louvain, aux Facultés universitaires catholiques de Mons et aux Facultés universitaires Saint-Louis - Enquête auprès des étudiants de première année

Dans le cadre d'une subvention ministérielle « Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers » pour la Communauté française de Belgique, l'Université catholique de Louvain (UCL), les Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM) et les Facultés universitaires Saint-Louis (FUSL) ont uni leurs efforts pour interroger les étudiants de première année sur les dispositifs d'aide à la réussite à l'université. Ce sont les principaux résultats de cette enquête qui font l'objet de notre communication.

L'objectif de notre projet a été de dégager une vue d'ensemble des dispositifs d'aide proposés au sein des universités partenaires, d'objectiver la connaissance que les étudiants ont de ces dispositifs, et enfin de dresser le bilan de l'utilité perçue par les étudiants de ces différents dispositifs.

La démarche poursuivie est originale, à plusieurs titres. D'abord, parce que l'approche est globale : tous les dispositifs sont abordés en même temps en vue d'en dégager une vue générale. Elle l'est ensuite car l'approche est ouverte : les étudiants sont invités à citer

spontanément ce qu'ils identifient comme aidant sur le chemin de la réussite. Elle l'est aussi car l'approche est contrastée : le partenariat entre les FUCaM, l'UCL et les FUSL permet d'étudier les dispositifs d'aide dans deux universités incomplètes et dans une université complète. Elle l'est enfin, et surtout, car l'approche est qualitative : la parole est réellement donnée aux étudiants grâce à la technique de l'interview et du focus group.

Quatre-vingt quinze étudiants ont été interviewés entre fin avril et début mai 2006. Une attention particulière a été portée au fait que les différentes facultés –sections aux FUCaM- soient représentées, que l'échantillon soit représentatif de la population homme-femmes, et que divers types de profils en termes de résultats aux examens de janvier soient interrogés.

En vue des interviews, un guide d'entretien a été mis sur pied de manière à donner un cadre à la rencontre des étudiants. La discussion s'engage par une série de questions ouvertes et très larges. Ce n'est que dans un second temps que les différents dispositifs d'aide sont repris de manière plus systématique avec l'étudiant. Le but a été de construire un cadre dans lequel l'étudiant peut amener spontanément les éléments qu'il considère comme les plus importants, se sentir libre et encouragé à les commenter largement.

Lorsque la parole leur est donnée, beaucoup d'étudiants insistent en premier lieu sur la transition difficile et brutale qui existe entre l'enseignement secondaire et l'université (grande quantité de matière à traiter, manque de préparation en secondaire, exigences des professeurs aux examens, absence de vérification du travail fourni pendant l'année, absence de planification du travail, absence de conseils sur la manière d'étudier les cours, journées plus longues,…).

Quand on demande aux étudiants ce qui les aide, ils citent d'abord, avant les dispositifs mis en place par l'université, un certain nombre de facteurs personnels comme cruciaux pour leur réussite (motivation, bonne orientation, travail régulier, loisirs adaptés, environnement relationnel). Ils semblent par-là vouloir rappeler que la réussite est d'abord un enjeu personnel, sur lequel l'université n'a pas une prise totale.

En matière d'aide à la réussite, ils insistent aussi, et plus que sur les services ou personnes qui se consacrent à l'encadrement des étudiants, sur l'importance du contact qu'ils peuvent entretenir avec le corps enseignant, et sur les difficultés qui peuvent se poser à ce niveau. Les enjeux à ce sujet sont notamment la disponibilité des enseignants, leurs heures de permanence, et la consultation des copies d'examens.

Mais outre quelques tendances lourdes, les résultats se présentent surtout sous la forme d'un panel de commentaires concernant les dispositifs existant dans les universités partenaires. Ceux-ci vont parfois dans le sens de poursuivre sur le chemin entamé, parfois dans celui d'améliorer des dispositifs existant. Ils permettent par exemple de se rendre compte à quel point les tests « à blanc » organisés en novembre sont utiles aux étudiants de première année, alors que la fonction assez neuve de conseiller aux études n'est pas encore devenue familière pour tous les étudiants de l'UCL. Ils pointent l'importance des travaux pratiques, des séances d'exercices, des monitorats, et du contact avec les étudiants d'années supérieures. Ils montrent aussi qu'un entretien individuel avec les étudiants en début d'année est fort apprécié par ceux-ci, tout comme un entretien après les examens de janvier pour les étudiants en difficulté.

Assez peu de nouveaux dispositifs sont par ailleurs proposés par les étudiants, ceux-ci étant généralement bien conscients qu'un certain nombre d'aides sont déjà mises en place pour eux, parfois de longue date. Ils pointent cependant la sous-utilisation d'Internet à des fins pédagogiques ou de remédiation.

Enfin, la mise en contraste d'une université complète (UCL) et de deux universités incomplètes (FUCaM et FUSL) permet de remarquer la très bonne information des étudiants sur les dispositifs d'aide dans une petite université comme les FUCaM, au sein de laquelle tous les dispositifs sont centralisés par une seule équipe, par rapport à celle que reçoivent les étudiants de l'UCL, sur un site beaucoup plus éclaté et où les dispositifs sont gérés par différents services.

La réalisation de cette enquête nous amène, en conclusion, à nous poser un certain nombre de questions sur le concept d' « aide à la réussite ». Les dispositifs qui ont été systématiquement abordés avec les étudiants dans cette étude sont ceux qui sont listés dans les rapports 'lutte contre l'échec en premier cycle' des différentes institutions. On peut toutefois se demander ce qu'est un dispositif d'aide, ce qui le caractérise. Certains sont obligatoires, d'autres pas. Certains sont de nature scolaire, pédagogique et très liés au cursus de l'étudiant. D'autres s'en écartent quelque peu et s'attachent plus à la bonne intégration et au bien-être général de l'étudiant.

Plus fondamentalement, la question se pose de l'opportunité d'aider les étudiants, et de savoir dans quelle mesure on doit le faire. Comment, par exemple, réagir face à certains étudiants, en difficulté, qui expriment leur volonté de « s'en sortir » tout seul? Qui doit faire le premier pas? La prise d'autonomie est, en effet, extrêmement valorisée à l'université, à juste titre. Mais jusqu'où doit-elle aller? Faut-il apprendre aux étudiants à demander de l'aide?

Références

Beguin, A., Frenay, M.A. et alii (2002). Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite. Enquête auprès des étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000. Rapport de la commission de pédagogie de l'UCL (CEPE), Louvain-la-Neuve.

Bodson, X. (1999). La vie d'étudiant. Analyse des manières d'être étudiant et de leurs conséquences sur la réussite et l'échec en première candidature à l'UCL. Mémoire inédit. Louvain-la-Neuve, UCL, Unité d'anthropologie et de sociologie.

Langevin, L. & Cartier S. (2000). Les dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire : le cas du Québec. Actes du Congrès de l'AIPU, Université Paris X Nanterre.

Parmentier, P. & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. in Frenay, M., Noël, b., Parmentier, P. et Romainville, M. L'étudiant apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire. Louvain-la-Neuve. Editions De Boeck Université.

Salmon, D., Deketele, J.M. & Parmentier, P. (2003). Une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique. Sept clefs pour appréhender les dimensions d'un dispositif. Actes du XIXème congrès de l'AIPU. Louvain-la-Neuve, mai 2003.

Salmon, J. et alii (Groupe ADAPTE) (2006). L'accompagnement pédagogique des étudiants dans l'enseignement supérieur : conditions, actions et questions sur les critères de qualités. Actes du XXIIIème congrès de l'

AIPU. Monastir, 15-18 mai 2006.

Wouters, P. (1996). La transition entre l'enseignement secondaire et l'université., Pédagogies 11/97. Louvain-la-Neuve, Editions Académia-Bruylant.

AIPU-001-5053467

Michèle Garant
Enseignant-chercheur
Présidente de l'IPM
Université Catholique de Louvain (UCL)
Institut de pédagogie universitaire (IPM)
garant@ipm.ucl.ac.be
Caroline Verzat
Maître de conférences, responsable du département ingénierie
Ecole centrale de Lille
Département ingénierie
caroline.verzat@ec-lille.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Logiques professionnelles et innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Conditions d'émergence et de durabilité de l'innovation pédagogique à travers l'analyse de deux situations.

Deux cas d'innovation en pédagogie active sont étudiés en Communauté française de Belgique et en France dans deux univers présentant, à la fois et paradoxalement, des cadres institutionnels plutôt favorables à cette pédagogie mais des professeurs en place majoritairement non favorables à celle-ci. Dans l'un des deux cas on aboutira au retrait de l'innovation; dans l'autre cas, l'innovation se maintient et se développe.

La situation I présente le développement puis le retrait d'un ensemble de cours fondés sur des méthodes actives en faculté de droit d'une université de la Communauté française de Belgique. Les enseignants volontaires engagés dans ce processus mènent une réflexion sur les méthodes utilisées, avec l'appui d'un Centre de pédagogie universitaire et d'un professeur coordonnateur nommé par le bureau de la Faculté. Survient alors la mise en place de la réforme des masters dans le cadre des processus de Bologne. Il s'agit de restructurer l'offre de formation, en tenant compte de contraintes administratives fortes, de la mise en place d'une série d'options, et d'un souhait des professeurs de réduire le moins possible l'espace attribué à la discipline dont ils sont porteurs. Dans ce contexte, les membres du conseil de Faculté voteront la suppression des cours de pédagogie active.

La situation II décrit les changements dans le système d'évaluation de projets au sein d'une grande école d'ingénieurs française. L'évaluation finale des projets d'innovation réalisés en équipe de cinq-six étudiants est assurée par un jury spécifique à chaque projet (professeurs, partenaire industriel, membre de la direction de l'école). Les notes attribuées par le jury sont devenues de moins en moins discriminantes, ce qui conduit à des contestations relatives à l'équité de l'évaluation. Plusieurs modifications du dispositif ont alors lieu. Retenons la place d'un responsable qui joue un rôle actif dans la recherche d'alliés internes et externes, ainsi que dans la mise sur pied d'un travail de réflexion conjointe sur les finalités poursuivies et les modalités de réalisation de celles-ci. Lors de la troisième «réinvention » du dispositif, on observera l'investissement effectif des acteurs porteurs du projet, dans un travail de communication, de négociation, de mobilisation d'appuis, le « travail acharné » d'alignement et d'appropriation.

En analysant ces deux cas, nous étudierons d'une part, les points communs qui permettent de définir des conditions de développement de telles innovations, et d'autre part, les divergences qui permettent de poser quelques hypothèses sur les conditions de (non)maintien de ces innovations pédagogiques.

Le cadre théorique d'analyse des cas

Notre analyse de l'émergence puis du maintien de ces pédagogies dans les deux cas prend appui sur des théories du changement et de l'innovation en organisation issues de la sociologie et de la psychosociologie. Ces théories mettent en lumière des facteurs parfois intuitivement pris en considération, mais le plus souvent peu analysés par les enseignants-chercheurs non familiers des concepts sociaux et managériaux. Quatre types de facteurs sont retenus.

1. Les différents acteurs de l'innovation et leurs profils spécifiques : inventeurs, pionniers, accompagnateurs, alliés, protecteurs… (Alter, Garant, Cros).

2. L'importance d'une réflexivité collective (Heargraves, Argyris, Liu, Bonami, Soparnot).

3. Les instruments et les réseaux sociaux et politiques qui soutiennent l'innovation en lui donnant une forme, puis en la rendant visible et acceptable par les décideurs et les autres acteurs de l'institution (Callon-Latour, Alter).

4. Un mode de leadership transformationnel qui soutient le changement en travaillant l'architecture sociale et pédagogique de l'activité dans le sens des changements visés et en garantissant l'engagement des personnes et les ressources minimales nécessaires. (Bass, Belet, Wener).

Observations conduisant à quelques hypothèses

Nous distinguerons des articulations différentes dans les quatre types de facteurs présentés dans notre cadre théorique, selon qu'il s'agisse de la phase d'émergence de l'innovation, ou bien de la phase du maintien et d'institutionnalisation de celle-ci.

En référence au premier axe relatif à la prise en compte des acteurs, nous mettons en évidence, lors de la première phase, la place des pionniers, des traducteurs (à l'interne), des alliés et, lors de la seconde phase, la place des traducteurs (à l'externe), des protecteurs, des gestionnaires intermédiaires.

En référence au second axe relatif à la place de la réflexion collective structurée, nous mettons en évidence, lors de la phase d'émergence, l'importance d'une réflexivité collective critique et structurée au sein de communautés informelles puis, lors de la phase de maintien, l'importance du soutien de ces communautés afin de donner aux acteurs le temps d'apprendre et de se renouveler au sein de l'institution.

En référence au troisième axe relatif aux dispositifs socio-techniques soutenant l'innovation, nous soulignons, dans la phase d'émergence, l'invention et la mise en place de ces dispositifs en lien avec un travail de « traduction » par intéressement puis, dans la phase de maintien, la place de dispositifs de persuasion, de légitimation et d'institutionnalisation, en lien avec les instances de décision reconnues.

En référence au quatrième axe relatif au leadership, nous mettons en évidence, lors de la phase d'émergence, la place de militants et d'un leadership partagé au sein du groupe de départ puis, lors de la phase de maintien et d'institutionnalisation, les phénomènes d'alliance

et de négociation avec les cadres responsables de la gestion de la faculté en vue d'inscrire l'action innovante dans les priorités de l'entité et de l'articuler aux autres projets et priorités. Nous soulignons aussi la posture spécifique (clandestine, visionnaire, créative, modeste, charismatique) de ces militants et négociateurs qui se met en place en jouant sur les attentes de rôle vis-à-vis des directions universitaires.

Enfin, nous soulignons que l'analyse de ces facteurs, en rendant compte de réelles volontés et capacités de changement au sein de l'université, peut faciliter la mobilisation de professeurs désireux de développer des dispositifs de pédagogie active, dans un monde universitaire considéré souvent comme ouvrant peu d'espaces de liberté pour ce type d'actions innovantes. Mais cette analyse met aussi l'accent sur la fragilité de ces dispositifs mis en place dans un univers encore globalement fort contraint et à faible capacité de coordination par rapport aux entreprises (Musselin). Des trèves et des dispositifs spécifiques de gestion des crises doivent pouvoir être négociés(Wener).

Références

ARGYRIS C. et SCHON, D. A., (2002) Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique, Bruxelles : De Boeck.

ALTER N. (2000) L'innovation ordinaire, Paris : PUF.

BASS B.M. et AVOLIO B.J. (1995). Transformational leadership and organizational culture, Public Administration Quaterly, 17, 112-122.

BELET D. (2003). Devenir une vraie entreprise apprenante. Paris : Editions d'Organisation.

BONAMI M. (1998), Stratégies de changement et innovation pédagogique, Education permanente, n°134, 125-138.

CALLON M. (1986) Eléments pour une analyse sociologique de la traduction, in L'année Sociologique, n° 36.

CROS F. (Dir.) (à paraître) L'agir innovationnel :aux sources de la professionnalisation. Bruxelles : De Boeck Université.

GARANT M. (2006). Une synthèse. Le dynamisme ça passe ou ça casse, in B. Raucent et C. Vander Borght (Dir.) Etre enseignant. Magister? Metteur en scène ? Bruxelles : De Boeck Université.

HARGREAVES A. (2003). Teaching in the Knowledge Society : Education in the Age of Insecurity. New York : Teachers College.

LIU M. (1997). Fondements et pratiques de la recherche-action, Paris: L'Harmattan.

MUSSELIN C. (2001) La longue marche des universités françaises, Paris, PUF.

SOPARNOT R. (2004b). A quoi correspondent les capacités de changement des organisations? Communication à la 13e Conférence de l'AIMS, Normandie Vallée de Seine.

WENER N. (2002).Crise institutionnelle et résistance au changement, in Interactions, vol 6, n°1, printemps.

AIPU-001-5067481

Marc Couture
Professeur
Téluq/UQAM
UER science et technologie
mcouture@teluq.uqam.ca
Catherine Meyor
Professeure
UQAM
Département d'éducation et pédagogie
meyor.catherine@uqam.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

La Boîte noire : conception et expérimentation de simulations informatiques non disciplinaires pour susciter et soutenir la réflexion épistémologique

Contexte

On a recours depuis longtemps à des simulations informatiques pour l'apprentissage ouvert ou authentique (de Jong et van Joolingen, 1998; Jungck, 1991; Rieber, 2002). Ces simulations possèdent généralement un contenu disciplinaire riche et bien défini, ayant d'abord été conçues pour des apprentissages disciplinaires (White, 1993; Windschitl et Andre, 1998). On ne relève que quelques exemples de simulations où les aspects disciplinaires ont été grandement simplifiés (Johnson, Moher, Cho, Edelson et Russell, 2004); elles sont généralement utilisées au primaire.

Une exception notable est offerte par Désautels et Larochelle (1992) qui ont conçu, puis expérimenté, au collégial, une simulation appelée l'Énigmatique. Bien que n'excluant pas son usage pour l'apprentissage disciplinaire, ils voulaient avant tout proposer aux étudiants une démarche analogue à celle que l'on poursuit dans les communautés scientifiques, menant à une réflexion épistémologique et sociohistorique sur la science.

Nous inspirant de ces travaux et mettant à profit nos recherches sur l'usage de simulations en enseignement (Couture, 2004a et 2004b), nous avons légèrement adapté l'Énigmatique (figure 1) aux fins d'un cours portant sur l'épistémologie et la métacognition, dispensé à de futurs enseignants en fin de formation.

Problème

Lors de l'expérimentation de notre adaptation de l'Énigmatique, nous avons réalisé que son caractère disciplinaire, manifeste malgré un faible réalisme visuel, constituait un obstacle pour des étudiants provenant de domaines très divers et restreignait la portée de l'exercice, en imposant d'emblée un cadre d'interprétation et d'action lié à la discipline en cause (la physique). Or, nous voulions proposer aux étudiants de réfléchir sur tous les aspects de la connaissance, dans une démarche ouverte non nécessairement scientifique.

Objectifs

Nous avons, pendant trois ans, développé nos propres simulations, que nous présentions comme les versions d'une même simulation, la Boîte Noire. Nous voulions, tout en réduisant progressivement son caractère disciplinaire, offrir une richesse et une capacité d'intervention propres à maintenir l'intérêt des apprenants et à leur permettre d'explorer et d'interroger le phénomène sous de multiples aspects. Mais comment éviter que la représentation d'un phénomène n'impose un cadre disciplinaire et, ainsi, vienne limiter les actions ou les interprétations possibles? Suffit-il d'une présentation médiatique abstraite, ou faut-il agir sur la modélisation du référent, voire sur la nature ou l'existence même d'un référent? Et comment maintenir la motivation des apprenants face à un phénomène sans signification immédiate, ou même ultime?

Étapes de réalisation et ressources requises

Dès la première année, nous avions aussi conçu et expérimenté une simulation, appelée l'Attracteur Étrange (figure 2), que nous croyions équivalente à l'Énigmatique. Comme celle-ci, elle reproduit assez fidèlement, mais avec un réalisme médiatique limité, un phénomène observé; les différences portent sur l'interactivité, moins riche, et sur la discipline associée au phénomène (la biologie).

L'année suivante, nous avons développé une simulation proche de la précédente sur le plan visuel (figure 3), mais d'une interactivité accrue touchant non pas le phénomène simulé mais les outils d'observation. Cette fois, le référent n'est plus un phénomène observé, mais une perception intuitive, voire naïve, d'une classe de phénomènes, relevant également de la biologie.

Ce processus de détachement du référent et de raffinement de l'interactivité et du réalisme s'est poursuivi, la troisième année, par le développement d'une simulation ne correspondant à aucun phénomène connu : des sphères de différentes couleurs (figure 4) mues par des « forces » aléatoires ne possédant aucun équivalent dans la nature, le seul référent étant les lois de la mécanique employées pour modéliser les mouvements. L'interactivité touche ici tant le phénomène que les outils d'observation, et de nouvelles caractéristiques médiatiques (troisième dimension, couleurs, sons) accroissent le réalisme, en dépit du caractère abstrait de la représentation.

La conception des simulations a suivi un processus de design centré sur l'usager, à caractère artisanal. La modélisation, la programmation et la médiatisation étaient effectuées par la même personne, présente en classe pour observer les étudiants et recueillir leurs commentaires, qui donnaient souvent lieu à des modifications, implantées dès la séance suivante ou dans la version subséquente.

Résultats

Grâce en bonne partie au processus de conception adopté, nous avons réussi à développer des simulations simples et riches en possibilités d'action et d'interprétation, offrant une expérience déstabilisante et stimulante, ce qui peut sembler étonnant au vu de la simplicité des simulations, totalement désuètes si on les compare aux jeux vidéo sophistiqués faisant partie intégrante de l'expérience informatique des apprenants. Nous avons aussi constaté que la Boîte Noire et la stratégie pédagogique associée offraient aux apprenants une situation d'apprentissage inédite, propice à une réflexion sur les notions de connaissance et d'explication.

Discussion

Nous estimons avoir atteint nos objectifs de départ. Nous avons développé des simulations dont le caractère disciplinaire s'imposait de moins en moins et qui, pour les plus évoluées, donnaient lieu à des interprétations très variées. Initialement, celles-ci provenaient généralement de la discipline scientifique dont relevait, ou semblait relever, le référent, mais cette dominance s'est estompée avec la disparition d'un référent clairement défini. Des interprétations psychologiques, pédagogiques, sociales ou politiques, voire non disciplinaires, se sont alors manifestées. Nous avons aussi réussi, après avoir expérimenté divers degrés de réalisme et d'interactivité, à trouver un équilibre permettant de réduire le sentiment de monotonie qui s'installait après les premières heures d'exploration, tout en évitant d'augmenter la complexité de la simulation. Notre choix d'un processus intégré de conception et d'expérimentation en classe nous est apparu essentiel au succès de l'opération.

Limites et perspectives

La dernière version de la Boîte Noire, qui ne correspond à aucun phénomène et dont seuls certains éléments de modélisation sont associés à une discipline, soulève la question de la limite du processus de détachement du référent. Est-il possible d'éliminer toute référence à un phénomène ou à une discipline? Est-ce nécessaire, ou même souhaitable, si l'on considère qu'aucune interprétation relevant de la physique n'a été retenue par les apprenants utilisant cette version?

Ce genre de simulations pourrait aussi convenir à des activités d'apprentissage portant sur la nature de la recherche scientifique ou sur les aspects sociohistoriques de la science, pour des étudiants de disciplines non scientifiques. On songe aussi au programme de sciences et technologie intégrées du secondaire, où une telle simulation permettrait aux élèves se familiariser avec ce type de démarche avant d'y introduire des objectifs et notions disciplinaires.

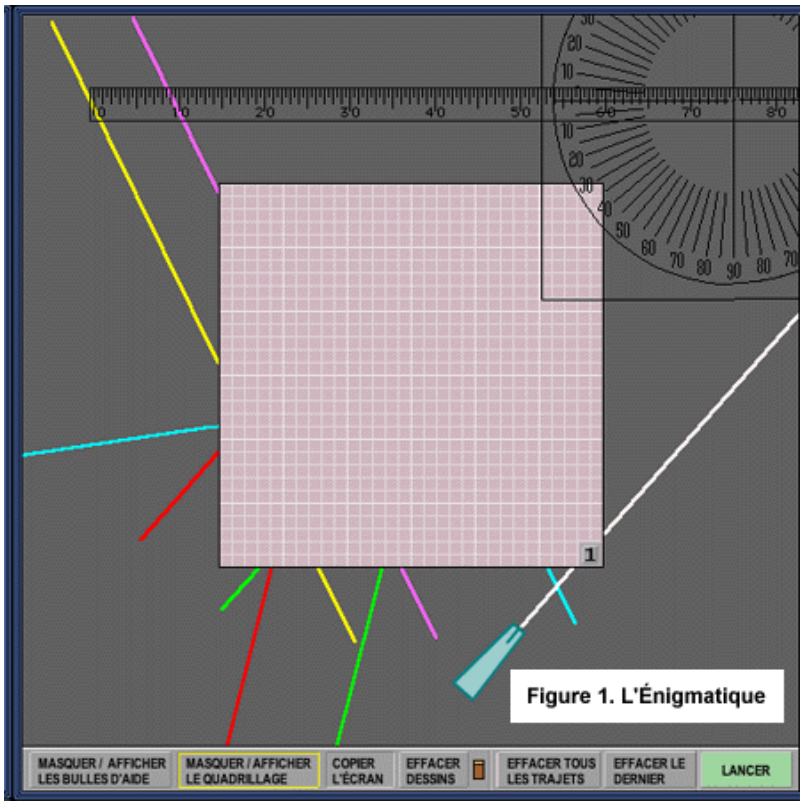


Figure 1. L'Énigmatique

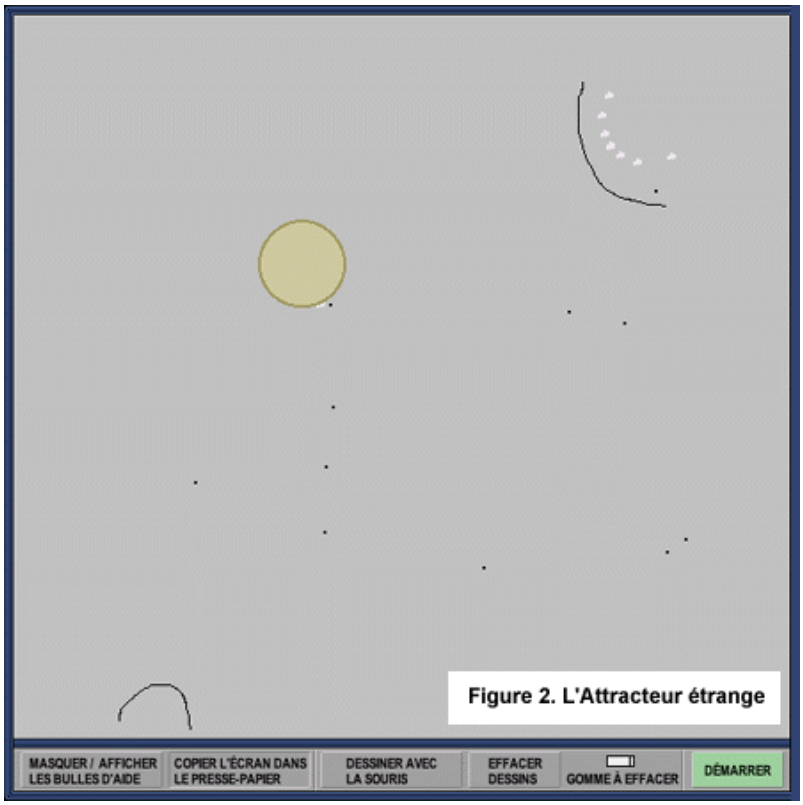


Figure 2. L'Attracteur étrange

Figure 3. Les Attracteurs étranges

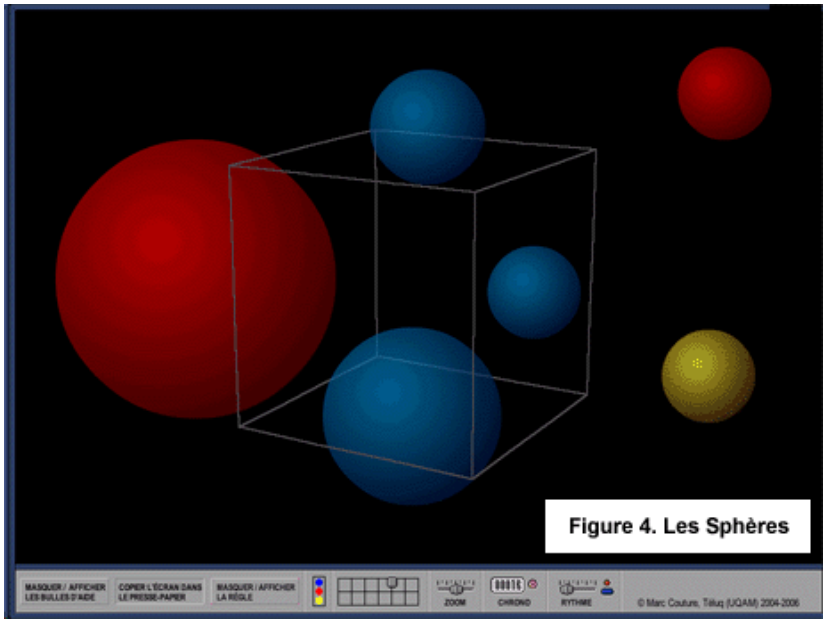


Figure 4. Les Sphères

Références

Couture, Marc (2004a). « Simulation multimédia à interactivité variable ». Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 1(1), 27-32.

Couture, Marc (2004b). « Realism in the design process and credibility of a simulation-based virtual laboratory ». Journal of Computer Assisted Learning, 20(1), 40-49.

de Jong, T. et van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. Review of Educational Research, 68(2), 179-201.

Désautels, J. et Larochelle, M. (1992). Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes. Sainte-Foy (Canada) : Presses de l'Université Laval.

Johnson, A., Moher, T., Cho, Y., Edelson, R. et Russell, E. (2004). Learning science inquiry skills in a virtual field. Computers and Graphics, 8(3), 409-416.

Jungck, J. R. (1991). Constructivism, computer exploratoriums, and collaborative learning: Constructing scientific knowledge. Teaching Education, 3(2), 151-70.

Rieber, L. (2002). Supporting discovery-based learning with simulations. Dans R. Ploetzner. (dir.). Proceedings of the International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning. Récupéré le 26 novembre 2006 du site du Knowledge Media Research Center : http://www.iwm-kmrc.de/workshops/visualization/proceedings.htm

White, B. Y. (1993). ThinkerTools: Causal models, conceptual change, and science education. Cognition and Instruction, 10(1), 1-100.

Windschitl, M. et Andre, T. (1998). Using computer simulations to enhance conceptual change: The roles of constructivist instruction and student epistemological beliefs. Journal of Research in Science Teaching, 35(2), 145-160.

AIPU-001-3301560

Caroline VERZAT
Maitre de conférences
Ecole centrale de Lille
Département ingénierie
caroline.verzat@ec-lille.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Sensibiliser au projet par le jeu, évaluation à chaud et au bout de six semaines.

Le contexte

Il s'agit de projets d'innovation technologique pluridisciplinaires en équipe. Ces projets s'étalent sur deux années scolaires, la phase de démarrage dure six semaines. Dans cette phase, les élèves ingénieurs ont trois objectifs : constituer leur équipe (librement choisie), trouver un encadrant, définir un sujet d'innovation pertinent. Un certain nombre de propositions d'entreprises partenaires leur sont faites, mais leur nombre n'excède pas la moitié des besoins. Le dispositif mis en place depuis l'origine, en 1992, pour les aider à réaliser ces objectifs consiste en une simple mise à disposition de salles et d'enseignants volontaires pour répondre à leurs questions et une fiche de définition avec des champs à remplir. La validation de cette fiche par une commission pluridisciplinaire permet ensuite au projet de démarrer.

Le problème de départ

Le problème est que ce processus de démarrage s'est grippé. Notamment, des élèves en panne (n'ayant pas réussi à trouver d'équipe) sont apparus. Les remaniements des sujets sont de plus en plus fréquents après le dépôt de la fiche. De plus en plus d'équipes choisissent la solution de facilité (un sujet sur l'étagère) ce qui nuit au développement de leur capacité d'innovation et de créativité. Les étudiants et les enseignants ont de plus en plus l'impression que les décisions d'engagement et d'acceptation sont prises trop vite ou de manière aléatoire. Le stress et le manque d'enthousiasme au début de l'activité est manifeste chez les étudiants : ils semblent moins actifs dans la recherche d'idées, d'équipiers et d'encadrants.

L'expérimentation

Sachant qu'une réforme pédagogique nécessite une appropriation des problèmes par les acteurs et leur formation (Cros, 2006, Garant, 2006), une expérimentation nous est apparue comme un moyen d'amorcer un changement. Elle faisait le pari du jeu pour offrir un espace transitionnel (Winnicot, 1975) à la fois bienveillant et stimulant permettant de transformer les représentations des étudiants comme des enseignants. Le jeu permet en effet de découvrir inconsciemment des nouvelles perceptions possibles de la réalité, puis d'en prendre conscience après avoir joué. À partir de nos contacts avec la FSA à l'UCL, nous avons découvert un jeu adapté à notre contexte : le jeu de construction en spaghettis (Busk-Kofoed et Rosenorm, 2003), adapté ensuite par l'UCL dans le but d'apprendre le métier d'étudiant actif (de Theux, Jacqmot, Wouters, 2002).

Concrètement, le jeu prend la forme d'une séance de travail en groupe sur quatre heures, dans laquelle sont organisées deux séquences de construction en spaghettis de 45 minutes alternant avec deux séquences de retour d'expérience de 30 minutes. Le jeu fait immédiatement suite au lancement de l'activité et précède la recherche d'idées, de sujets et d'équipiers. Il est encadré par deux tuteurs par salle comportant six équipes de six étudiants. Il est suivi par une séance de restructuration d'une heure en amphithéâtre avec les 250 étudiants de la promotion.

Les hypothèses formulées,

Au sujet des étudiants :

1) ce jeu permet de démarrer l'activité dans le plaisir plus que dans le stress;

2) ce jeu permet de faciliter la formation des équipes aboutissant, à court terme, à moins d'élèves en panne d'équipes, et à moyen terme,, le travail d'autoévaluation en équipe;

3) ce jeu développe le nombre d'idées créatives et génère moins de solutions de facilité;

4) ce jeu permet d'initier la démarche de retour d'expérience. Les deux boucles d'apprentissage permettent aux étudiants de comprendre que l'enjeu du projet est double : réussir mais aussi apprendre, ce qu'ils ont quelquefois du mal à voir (De Theux, Jacqmot, Wouters, Raucent, 2006).

5) du côté des enseignants, le pari était de les engager dans l'acceptation qu'une réforme était non seulement souhaitable mais aussi possible et même amusante!

La méthodologie

Pour valider ces hypothèses, nous avons recueilli les éléments d'observation suivants :

- les fiches de retour d'expérience qualitatives des deux séquences de retour d'expérience analysées pour les 38 groupes de six étudiants participants au jeu. Elles mesurent les effets « à chaud » sur les quatre hypothèses concernant les étudiants;

- les indicateurs de suivi de l'activité projet au bout des six semaines qui permettent de valider certaines hypothèses;

- Les retours des enseignants sur leur vécu en tant que tuteur ou observateur par rapport au jeu des spaghettis.

Les résultats obtenus

À partir de l'analyse des éléments ci-dessus, nous montrerons que le jeu répond aux attentes sur la facilitation de l'équipe, mais ne résout pas tous les problèmes. Cependant, il engage une dynamique de progression avec les enseignants, ce qui n'est pas le moindre des résultats.

1) Le climat du jeu a été marqué par la qualité de l'ambiance, générant des processus de solidarité et facilitant l'établissement des liens entre les élèves. Les élèves « en panne d'équipe » ont disparu au bout de six semaines. Mais si le stress initial lié à la constitution du groupe a été remplacé par le plaisir, il semble s'être déplacé sur l'échéance de production des fiches. En effet, le retard et le remaniement des fiches hors-délai ont été accentués (hypothèse à confirmer par l'analyse qualitatitive).

2) Tous les groupes ont mis en évidence des bonnes pratiques d'organisation et de coopération dans le groupe. Reste à savoir si elles seront effectivement transférées en situation réelle. L'existence d'un leader émerge cependant comme un point délicat à admettre par les étudiants et à observer par la suite.

3) L'écart de créativité entre la première et la deuxième expérience est clairement perceptible. À moyen terme, la part des idées de projet créatives a été plus importante que les années antérieures.

4) Les étudiants ont émis des règles de fonctionnement dont ils ont bénéficié d'une situation à l'autre (performance accrue, créativité supérieure, participation accrue, meilleure gestion du temps…). Mais vont-ils systématiquement mettre en œuvre ces boucles de retour d'expérience? Cela reste à prouver. Nous pouvons postuler, à la lumière des conclusions de Louvain, que ceci dépend de l'intégration de ces boucles dans le dispositif d'apprentissage, et de l'accompagnement par les tuteurs.

5) La surprise relative de ce jeu est le changement de perception chez les encadrants de projet : cette expérience jugée folklorique au départ a surpris les enseignants par son efficacité. Elle a permis surtout de démystifier les problèmes, montré que des solutions innovantes étaient possibles et justifié la mise en place d'une réforme plus lourde du processus de démarrage.

Références

De Theux, M.N., Jacqmot, C., Wouters, P., et Raucent, B. (2006). Comment préparer les étudiants à la pédagogie active ? In B. Raucent et C. Vander Borght (Eds.), *Etre enseignant, magister ? metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck.

De Theux, M.N., Jacqmot, C., et Wouters, P. (2002). Se former à son métier d'étudiant dans un contexte d'apprentissage actif en groupe. *Communication au 19ème colloque de l'AIPU*, Louvain La Neuve, Mai.

Busk Kofoed, L., & Rosenorm, T. (2003). A game in the game. In J.O. Riis, R. Smotds & A. Nicholson (Eds.), Environmental Interactive Learning in Industrial Management, *Proceedings of the 7th International Workshop on Experimental Learning in Industrial Management*, May. Aalborg : Center for Industrial Production, Aalborg University.

Winnicot, D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel.* Paris : Gallimard.

Cros F. (Dir.) (à paraître). *L'agir innovationnel : entre créativité et formation.* Bruxelles : De Boeck

Garant, M. (2006). Une synthèse. Le dynamisme ça passe ou ça casse. Dans B. Raucent et C. Vander Borght (Dir.), *Etre enseignant. Magister? Metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck Université.

AIPU-001-5926091

Christian Chauvigné
Directeur
Ecole nationale de la santé publique
Direction de l'évaluation et du développement pédagogique
christian.chauvigne@ensp.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Une nouvelle approche des compétences comme analyseur pédagogique

L'École nationale de la santé publique a principalement pour mission, en France, de former les cadres supérieurs du champ sanitaire et social relevant du secteur public (directeurs d'hôpital et d'établissement médicosocial, inspecteurs, ingénieurs, experts). Depuis une dizaine d'années, elle appuie la conception de ses dispositifs de formation sur des référentiels qui décrivent les compétences attendues des professionnels formés dans ses murs. Différentes versions de ces référentiels ont été conçues au cours des années, les dernières réalisations se voulant plus précises dans la perspective d'une évaluation des acquis des étudiants en début de formation. Ces référentiels très utiles pour cibler les temps de formation vers des objectifs de professionnalisation se sont montrés limités pour orienter les stratégies de formation. Le plus souvent, les compétences présentées dans les référentiels le sont sous la forme d'énoncés qui ne les différencient guère d'une liste d'activités à réaliser (ex : « Produire des données contribuant à la veille épidémiologique et à l'observation du système de santé », « Concevoir un projet, un programme, une politique dans le champ sanitaire et social en tant que chef de projet »…), éventuellement déclinées en sous-compétences (sous forme de description d'activités contributives), associées ou non à des savoirs déclaratifs, procéduraux, des attitudes… Ces référentiels nomment les compétences et les sous compétences et en désignent les ressources, plus qu'ils ne décrivent ces compétences en rendant compte de leur dynamique. Ils ne permettent pas de restituer les propriétés de permanence et d'adaptation de la compétence et ne peuvent penser le développement des compétences qu'en termes d'accumulation de nouvelles ressources.

Ces dernières années, plusieurs auteurs ont attiré l'attention sur le caractère décisif de la mobilisation des ressources en situation pour l'actualisation des compétences (Le Boterf, 2000, Perrenoud, 2001). Ces auteurs s'appuient notamment sur le concept de schème issu de la théorie opératoire de Piaget et reprise par Vergnaud (1990, 1996). Pour Vergnaud, l'activité est sous-tendue par des schèmes, le schème étant « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations » (1990, p 136). La notion de classe (au sens mathématique) suppose qu'il soit possible de définir les caractères pertinents qui permettent de regrouper les éléments au sein d'un même ensemble. Le schème se structure en quatre composantes qui rendent compte de l'organisation de l'activité : les invariants opératoires, les inférences, les règles d'action et les anticipations. Les invariants opératoires constituent les représentations de la structure conceptuelle de la situation; c'est ce que le sujet tient pour vrai sur la situation et ce qu'il tient pour pertinent dans la conduite de l'action à engager, que les éléments sur lesquels il se fonde soient valides ou non. Les inférences sont des calculs qui permettent l'ajustement de l'activité aux spécificités de la situation. Les règles d'action sont des suites d'actes susceptibles de produire le résultat attendu; elles s'adaptent en fonction des

inférences et des anticipations. Elles peuvent être reproductibles d'une situation à une autre. Elles constituent la partie effectrice du schème. Les anticipations sont les effets attendus par le sujet de la mise en œuvre des actions. Si ces effets attendus ne se manifestent pas, différents niveaux de régulation peuvent se mettre en place par des boucles de rétroaction plus ou moins longues vers les règles d'action, les inférences, voire même vers chacune des dimensions des invariants opératoires (vérité et pertinence). Nous avons considéré qu'un référentiel de compétences devait rendre compte de ces différentes dimensions et de leur dynamique.

Pour passer du schème à la compétence et au référentiel de compétences il est toutefois nécessaire d'opérer un double décalage. D'une part, la compétence d'un sujet ne dépend pas uniquement de l'existence d'un schème lié à la réalisation d'une activité, encore faut-il que l'activité et son résultat soient jugés efficaces. D'autre part, tout référentiel intègre un aspect normatif. L'intérêt de l'établissement de référentiels de compétences réside notamment dans cette dimension normative qui permet de rendre plus explicites et homogènes les attentes sociales liées à un exercice professionnel. La compétence décrite dans un référentiel est donc une compétence de référence. Elle ne s'identifie pas à la compétence d'un sujet particulier dans un contexte singulier même si elle peut lui servir de modèle (Coulet, Chauvigné, 2005).

Le référentiel des ingénieurs en santé environnement, ainsi construit, inscrit la contribution des savoirs au cœur de la compétence, mais simultanément relativise leurs apports s'ils ne sont pas l'objet d'un « processus d'élaboration pragmatique » (Mayen, 2003), c'est-à-dire d'une inscription dans l'action qui leur donne le statut d'invariant opératoire. Les autres composantes qui déterminent les conditions de régulation de l'activité, et donc d'adaptation à la situation, paraissent devoir être l'objet d'un traitement aussi important en formation que la transmission de savoirs. Cette nouvelle représentation des investissements en formation oblige à réinterroger le programme de formation et particulièrement les modalités pédagogiques.

Sur le plan de l'ingénierie de formation, le référentiel offre une base pour penser des stratégies et des modalités d'apprentissage. La formation peut être définie et ciblée à tous les niveaux d'organisation du schème, par exemple en travaillant sur : la mise en concurrence des conceptions du sujet avec des savoirs établis ou la mise à l'épreuve, dans l'action, de savoirs nouvellement appropriés (travail au niveau des invariants opératoires), le repérage des paramètres pouvant favoriser ou limiter le recours à des modes d'action (travail au niveau des inférences), la confrontation de règles d'action avec des savoirs procéduraux visant certaines formes d'automatisation ou de diversification (travail au niveau des règles d'action), l'accompagnement d'une réflexion sur les résultats de l'action, leur prise en compte en cours ou à la fin de l'action dans le pilotage de l'activité (travail au niveau des anticipations).

Enfin, la certification des acquis en termes de compétences acquises en fin de formation peut s'appuyer sur le référentiel notamment en proposant des épreuves de validation qui supposent la mobilisation des différentes composantes de la compétence afin de mesurer son adaptation à des situations diverses.

AIPU-001-2531173

Caroline Larue
Professeure adjointe
Université de Montréal
Faculté des sciences infirmières 514
caroline.larue@umontreal.ca

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Pratiques innovantes et recherches améliorant la pratique réflexive et le raisonnement clinique en sciences infirmières

Les professionnels en soins infirmiers sont confrontés, depuis la dernière décennie, à des changements de structure dans le réseau de soins, à des départs massifs du personnel d'expérience, à une complexification des problèmes de santé d'une clientèle de plus en plus âgée et de plus en plus informée. À cet égard, les attentes des milieux de soins sur la compétence des infirmières nouvellement diplômées sont grandes et les milieux de formation doivent ajuster leur curriculum pour former des professionnels capables d'une part, de maintenir à jour et de transférer leurs connaissances à de multiples situations de soins et, d'autre part, capables d'ajuster leur pratique durant l'action.

La Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal a innové, dès 2004, en implantant le programme de premier cycle selon une approche par compétences. Celles-ci sont définies comme étant des « 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 situation » (Tardif, 2006, p. 22). Ce processus de changement a impliqué la révision des méthodes pédagogiques utilisées pour stimuler l'apprentissage des étudiants et développer plus efficacement leur raisonnement clinique. L'apprentissage par problèmes (APP) à partir de situations cliniques infirmières, la pédagogie par projet, les clubs de lecture, l'évaluation par portfolio sont autant de moyens porteurs de sens pour rendre l'étudiant actif tout au long du curriculum de formation. Toutefois, l'utilisation de ces stratégies d'enseignement implique un changement de paradigme du corps professoral quant aux prémisses habituellement admises pour être un bon enseignant. Sur ce terrain d'innovation, des enjeux relatifs à la consolidation de l'approche par compétences et à la transformation du rôle des enseignants seront soulevés.

L'effervescence autour de méthodes pédagogiques actives suscite également de nombreux questionnements. Quelle est l'efficacité de ces méthodes? Quels sont les indicateurs de performance jugés pertinents à considérer dans le domaine des sciences de la santé? Bien que des recherches qualitatives et quantitatives aient été effectuées pour tenter de mesurer les effets de l'APP (Albanese et Mitchell, 1993 ; Berkson, 1993; Vernon et Blake, 1993; Cossette, McClish et Ostiguy, 2004), de la pédagogie par projet (Perrenoud, P., 1998; Miauton, A., Leresche, A.; Corthay, B. 2000), des clubs de lecture (Mazuryk, M.; Daenink, M.; Neuman, C.; Bruera, E.. 2006), ces recherches sont difficiles à grouper sur des indicateurs communs en sciences de la santé et porteurs de sens pour la pratique des infirmières. Voilà donc un autre enjeu qui sera abordé dans le cadre de ce colloque : la réalisation cohérente et rigoureuse d'un programme de recherche qui utiliserait l'amélioration du raisonnement clinique comme un indicateur majeur dans l'évaluation des effets du programme et de ces méthodes

pédagogiques autant du point de vue de recherches sur les stratégies d'enseignement que sur les stratégies d'apprentissage.

Enfin, la mise en lumière de l'importance de la pensée réflexive pour affiner le raisonnement clinique (Colucchiello, 1997; Dexter, P., Applegate, M., Backer, J., Claytor et al., 1997) amène à se questionner sur la capacité des superviseurs cliniques à soutenir l'apprentissage des étudiantes lors de situations de soins complexes en stage. Un dernier enjeu interpelle donc les superviseurs de stage quant à leurs habiletés à consolider le raisonnement clinique des étudiantes.

En somme, la transformation du programme de soins infirmiers à la Faculté des sciences infirmières en approche par compétences et les innovations pédagogiques qui ont suivi permettent, après trois ans d'implantation, de soulever des enjeux sur la consolidation de l'approche par compétences et la transformation du rôle des enseignants, de présenter des travaux de recherche sur un enjeu d'évaluation des méthodes pédagogiques sur l'enrichissement du raisonnement clinique et, en définitive, de présenter des recherches sur un enjeu de formation des superviseurs cliniques lors de l'enseignement en stage.

Les activités du colloque se tiendront de 8h45 à 12h. Les mots de bienvenue seront prononcés par Mmes Céline Goulet, doyenne, Jacinthe Pepin, vice-doyenne au premier cycle et Francine Gratton, vice-doyenne au deuxième cycle de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal. Dès 9h, les présentations débuteront. Chacune des présentations ne dépassera pas 15 minutes : dix minutes de présentations et cinq minutes de questions. Enfin, vers 11h15, Jacinthe Pepin animera une discussion sur les conditions à instaurer pour favoriser un partenariat fructueux avec les chercheures de sciences infirmières et les représentantes des milieux cliniques préoccupés par les questions de recherche en éducation de base et en éducation continue ainsi que sur les défis de la formation universitaire en sciences infirmières.

8h45 Accueil

Thème de l'innovation

9h Évaluation d'un changement pédagogique

9h15 Transformation dans les rôles d'enseignant et d'étudiant lors de l'adoption d'un programme basé sur l'approche par compétences

Thème de la recherche en évaluation

9h30 Recommandations aux tutrices pour susciter un apprentissage en profondeur des étudiantes lors du travail de groupe en apprentissage par problèmes (APP)

10h Documenter le développement des compétences.

10h15 Pause

10h30 L'évaluation du raisonnement clinique infirmier dans un programme basé sur l'approche par compétences

Thème de la recherche en clinique

10h45 Les caractéristiques d'une supervision clinique qui contribue à l'intégration des apprentissages dans une approche par compétences

11h Étude des pratiques de questionnement de la préceptrice dans une perspective de développement d'un exercice réfléchi chez les étudiantes infirmières

11h15 Discussion

Jacinthe Pepin, inf., PhD., professeure titulaire, vice-doyenne du premier cycle de la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

Caroline Larue, inf., PhD., professeure adjointe, Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

Johanne Goudreau, inf., PhD., professeure adjointe, Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

Alain Legault, inf., PhD., professeure adjointe, Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

Louise Boyer, inf., PhD. (cand.), Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke

Marie-Sophie Blain, inf., PhD. (cand.), Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

Johanne Déry, inf., PhD. (cand.), Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

Annie Denoncourt, inf., M. Sc. (cand.), Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

Pierrette Guimond, inf., PhD. Directrice adjointe, Programmes des études supérieures, École des sciences infirmières de la Faculté des Sciences de la santé de l'Université d'Ottawa

AIPU-001-8387209

Louise Bourdages
Professeure
Téluq-UQAM
Sciences humaines, lettres et communications
bourdages.louise@teluq.uqam.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Programme Sens et projet de vie

Origines du programme

En 2001, l'Université du Québec confie le mandat à l'un de ses cadres d'élaborer un projet pour les aînés afin de répondre à un besoin social important pour les personnes en fin de carrière ou retraitées qui désirent donner un sens à leur vie et continuer de se sentir utiles à la société en s'investissant socialement au moment de la retraite. Cette formation créditée couvre un champ de savoir qui n'a pas encore été exploité par les Universités du troisième âge (UTA) qui offrent plutôt des activités culturelles et des programmes non crédités dans différentes disciplines. Le programme élaboré par une équipe de professeurs de trois universités du Québec s'adresse à des personnes qui veulent réfléchir avec d'autres sur le sens de leur parcours de vie et sur leurs projets de vie au moment du passage à la retraite ou d'une réorientation de leur vie personnelle et professionnelle à cette étape de vie. Au moment du démarrage du programme, à l'hiver 2004, une trentaine d'étudiants (répartis en trois groupes) entreprennent la démarche proposée.

Objectifs et structure du programme

Le programme court Sens et projet de vie a pour but d'accompagner les étudiants dans une démarche de mise en sens de leur vie dans le but d'élaborer un projet de vie de nature personnelle ou de réinvestissement social. Le programme vise l'atteinte des objectifs généraux suivants : «construire un nouveau sens à sa vie personnelle et sociale à cette étape de vie; amener le participant à préciser son projet de vie et, le cas échéant, l'amener à définir un projet d'accompagnement; poursuivre le développement de sa pensée critique ». Cela signifie que nous proposons à l'étudiant une démarche de réflexion sur sa vie passée, présente et à venir, à l'aide de référents théoriques provenant de diverses disciplines, telles la philosophie, l'anthropologie, la sociologie, la théologie et la psychologie. Des ateliers de discussion, des séminaires et des travaux réflexifs complètent les outils de ce programme. Le programme de 15 crédits comprend quatre cours et s'étale sur une durée de deux ans et demi, à raison d'un cours par session (automne et hiver). Les cours sont offerts dans une démarche intégrée, ce qui signifie que chaque cours est préalable à l'autre et doit être suivi d'une manière séquentielle, comme si nous n'avions qu'un seul cours réparti en plusieurs étapes.

Position épistémologique

Ce programme est innovateur dans son contenu, son approche et son mode de diffusion. Nous avons mentionné précédemment qu'il est multidisciplinaire et puise aux sources

théoriques de la philosophie, de la sociologie, de la théologie, de l'histoire et de la psychologie. La question du sens est au cœur même de la démarche et se définit « comme la direction (l'intentionnalité) et la valeur (signification subjective)» d'une expérience ou d'un projet à réaliser. Le sens n'est pas en soi une discipline, mais c'est une « méta-question qui traverse toutes les disciplines ». Ainsi, le travail d'interdisciplinarité met à contribution toutes les ressources afin de travailler en complémentarité et non en compétition autour de cette question fondamentale du sens, à une étape de vie où l'on est confronté au vieillissement graduel et à la mort inéluctable. L'approche herméneutique et celle des histoires de vie sont à la base de la démarche de ce programme. Ces approches de nature phénoménologique et existentielle, sont sous-jacentes à une vision interprétative de la connaissance. Cela signifie que nous construisons et produisons de la connaissance à partir de l'expérience et de la subjectivité de chaque individu. Cette production de connaissance sur soi constitue le point de départ de l'élaboration d'un projet de vie à la fin du cheminement de programme. La notion de projet comporte plusieurs sens. Nous avons retenu celle de Boutinet (1993) qui la définit comme une « préoccupation par laquelle l'acteur s'interroge sur ses conditions d'existence et cherche à mieux maîtriser pour lui le temps à venir comme à mieux aménager son espace de vie ». La démarche du programme s'articule donc entre ces deux pôles, celui de sens et celui de projet de vie, d'où sont titre.

Enfin, la diffusion de ce programme en partenariat avec trois universités, est réalisée dans une formule hybride alliant études à distance et rencontres de groupe. Ces rencontres permettent non seulement des échanges fructueux entre les étudiants, mais font partie intégrante de la démarche de co-formation où le rapport à l'autre est essentiel et fondateur d'une pratique réflexive.

Ces éléments novateurs constituent une problématique complexe d'où l'on peut dégager plusieurs axes d'étude : un axe épistémologique, un axe interdisciplinaire et un axe de diffusion tels que décrits plus haut, auxquels s'ajoutent un axe pédagogique où l'approche n'est pas de type magistral ou de transmission de connaissances disciplinaires mais plutôt de co-formation où l'accompagnement est au cœur de la démarche. Enfin, un axe institutionnel qui est caractérisé par une tension entre une démarche académique menant à un profil de sortie prédéterminé et un profil qui se construit au fur et à mesure de la démarche, à partir de la production de savoirs expérientiels et existentiels. Cette tension se traduit concrètement dans le processus d'évaluation au moment de l'établissement de critères d'évaluation. La communication présentera d'abord les résultats de la première diffusion, puis une brève discussion sur quelques enjeux liés à ce type de programme.

Références

Bouchard, N. (1997), Quand une femme devient mère, Montréal, Fidès.

Bourdages, L. (2001, La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat, Québec, PUF.

Boutinet, J.P. (1993), Psychologie des conduites à projet, Paris, PUF.

De Gauléjac, V. (1999), L'histoire en héritage, roman familial et trajectoire sociale, Paris, Desclée de Brouwer.

Desmarais, D. et Pilon, J.-M. (1996), Pratiques des histoires de vie, Paris, L'Harmattan.

Josso, M.-C. (2000), La formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires, Paris, L'Harmattan.

Leclerc, G. (2002) L'approfondissement du sens à la vie au cours du vieillissement, dans Vie et Vieillissement, vol. 1, no 1, p. 51-58.

Mercier, L. (2000), À la retraite, re-traiter sa vie, Montréal, Édition de l'Homme.

Pineau, G. et Le Grand, J.-L., Les histoires de vie, Paris, PUF.

Ricoeur, P. (1990, 1996), Soi-même comme un autre, Paris, Seuil.

Vassilef, J. (1995), Histoires de vie et pédagogie du projet, Paris, Chronique Sociale.

AIPU-001-6081280

Lise St-Pierre
Professeure
Université de Sherbrooke
PERFORMA
Lise.St-Pierre@USherbrooke.ca
Michelle Lauzon
Conseillère pédagogique
Collège Maisonneuve
Direction des études
Michelle.lauzon@USherbrooke.ca
Lina Martel
Étudiante/chargée de cours
Université de Sherbrooke
PERFORMA
Lina.Martel@USherbrooke.ca
Françoise Ruel
Professeure
Université de Sherbrooke
PERFORMA
Francoise.Ruel@USherbrooke.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Les compétences en enseignement collégial, une expérience de reconnaissance d'acquis expérientiels

Le personnel enseignant du collégial au Québec, embauché sur la base de son expertise dans la discipline enseignée, n'a généralement pas suivi une formation pédagogique initiale. En partenariat avec une cinquantaine d'établissements collégiaux, par le moyen de la structure PERFORMA, l'Université de Sherbrooke offre divers programmes de formation continue créditée, dont la Maîtrise et le Diplôme en enseignement collégial (deuxième cycle) récemment révisés selon une approche par compétences. Or, les compétences visées par ces programmes sont aussi développées, en tout ou en partie, par plusieurs enseignants dans le cadre de leur expérience d'enseignement (Lauzon, 2001). En effet, ces enseignants ont dû assumer de nouvelles responsabilités lors de la révision et de l'implantation des programmes d'études collégiaux selon les règles et les principes de la réforme de l'enseignement collégial amorcée il y a une douzaine d'années. Ces enseignants ont dû se former par eux-mêmes pour concevoir les programmes et élaborer leurs cours dans une perspective d'approche-programme et de développement de compétences. Ils ont dû également apprendre et développer de nouvelles modalités d'intervention pédagogique et d'évaluation des compétences. En somme, ils maîtrisent déjà une partie des compétences visées par les programmes de PERFORMA (Laliberté et Dorais, 1999; PERFORMA, 2005).

Au contraire du novice, l'enseignant expérimenté n'entre pas dans un programme de formation au tout début d'une échelle de développement de son expertise. Mais quel niveau des compétences visées a-t-il atteint exactement? Quels apprentissages a-t-il faits par rapport

à ceux visés dans le programme? Pour reconnaître soi-même et faire reconnaître ses acquis par l'institution, il s'agit, pour l'enseignant du collégial, de faire une démarche réflexive sur l'ensemble de son parcours professionnel, de situer l'état de développement de ses compétences professionnelles par rapport au niveau visé par le programme de formation et de porter un regard critique sur ses apprentissages. Le travail d'explicitation requis nécessite une prise de conscience et une identification des principaux jalons qui ont marqué son développement professionnel, une identification des apprentissages réalisés, une recherche de traces concrètes et crédibles de ces apprentissages. Le travail d'analyse de sa pratique requiert une réflexion en profondeur, rigoureuse et critique, accompagnée par une personne experte dans ce domaine, pour être en mesure d'argumenter au sujet de la relation entre l'expérience, les apprentissages faits et ceux visés par le programme. Les personnes doivent non seulement démontrer que, par diverses expériences professionnelles, elles ont fait des apprentissages du niveau du deuxième cycle, mais aussi argumenter que ces apprentissages leur ont permis de développer leurs capacités réflexives en analysant leurs pratiques à partir de fondements conceptuels selon les orientations prévues dans les programmes de deuxième cycle en enseignement au collégial (Martel, 2006). Il s'agit là d'une démarche complexe, peu documentée, et qui n'est pas intégrée dans les pratiques habituelles.

Il importe pourtant de reconnaître ces acquis dans une perspective de valorisation de l'expérience, mais aussi afin d'éviter que la personne ne soit obligée de suivre des cours correspondant à des apprentissages déjà maîtrisés et pour mieux l'orienter de façon à optimiser son parcours de développement professionnel (Martel, 2006). De plus, l'ensemble de la démarche doit être rigoureuse, crédible, transparente et équitable. Toutefois, les dispositifs de reconnaissance de tels acquis sont rares et peu adaptés au contexte. Il s'agit donc de développer un processus et des outils pour la reconnaissance des acquis expérientiels, incluant le soutien à la réalisation des portfolios professionnels des enseignants (Martel, 2005). C'est ainsi que l'innovation a été conçue en deux volets. Le premier volet avait pour objectifs de :

1. produire un cadre de référence opérationnel sur la reconnaissance des acquis d'expérience d'enseignement au collégial;

2. mettre au point, expérimenter et valider l'activité de formation créditée;

3. mettre au point, expérimenter et valider le volet d'accompagnement du dispositif;

4. élaborer une stratégie de formation des personnes accompagnatrices.

Le deuxième volet, quant à lui, visait à :

1. identifier des principes et des règles pour le processus d'évaluation des dossiers et d'accréditation;

2. concevoir le processus d'évaluation et d'accréditation;

3. produire les instruments requis (grilles d'évaluation, fiches de consignation, documents d'information);

4. constituer et former des équipes d'évaluateurs selon la nature des demandes;

5. expérimenter et valider le processus et les instruments;

6. proposer des moyens pour assurer sa pérennité.

À ce jour, les objectifs 3 et 4 du volet 1 et l'objectif 6 du volet 2 restent à atteindre. Au cours de l'expérimentation, 18 personnes ont participé à l'activité de formation collective. De ce groupe, on s'attend à recevoir une douzaine de demandes officielles de reconnaissance d'acquis d'ici avril 2007. Trois de ces demandes ont été évaluées par un comité d'experts. Les processus et les instruments ont été développés en se basant principalement sur le modèle de compétence de LeBoterf (2004), sur les résultats de l'expérience menée par Balleux (2005) et sur les écrits de Poulin (2005a, 20005b) concernant la RA. Les sources de données pour analyser l'atteinte des objectifs sont les comptes rendus de l'équipe de coordination, les journaux de bord des deux personnes-ressources, une entrevue de l'une des personnes-ressources, des questionnaires remplis individuellement par les participants et une entrevue de groupe des participants.

es résultats montrent que ces derniers tirent un grand profit de cet exercice en ce qui concerne leur développement professionnel y compris ceux qui choisissent de ne pas déposer de demande officielle de RA. Toutefois, les besoins d'accompagnement individualisé ont été sous-estimés de même que le temps requis pour constituer le portfolio exigé. Il semble également, qu'on ne puisse pas s'improviser accompagnateur pour une telle démarche, la maîtrise de cadres conceptuels et opérationnels exigeant une longue préparation. D'ailleurs, le flou et l'imprécision de ces cadres augmentent la complexité de cette tâche. Il ressort également qu'il importe de se situer dans le cadre d'une politique institutionnelle. Enfin, les moyens pour assurer la pérennité du dispositif restent à identifier, les deux principaux problèmes étant le coût de l'opération d'évaluation et d'accréditation par un comité d'experts et le manque de personnes-ressources habilitées à accompagner les personnes désireuses de s'engager dans une telle démarche.

Références

Balleux, A. (2005). La reconnaissance des acquis de métier à l'Université de Sherbrooke. Quelques éléments pour bien comprendre la démarche. Document inédit. Université de Sherbrooke.

Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. Sherbrooke : Éditions du CRP, collection PERFORMA.

Le Boterf, G. (2004). Construire des compétences individuelles et collectives. 3ième édition. Paris : Éditions d'Organisation.

Lauzon, M. (2001) L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation. Université du Québec à Montréal.

Martel, L. (2006, sous presse), La reconnaissance des acquis pour l'enseignant du collégial. Un moyen de soutenir son développement professionnel. Pédagogie collégiale, décembre 2006.

Martel, L. (2005) Le portfolio professionnel pour le personnel enseignant du collégial. Document inédit. Université de Sherbrooke/PERFORMA.

PERFORMA (2005). La maîtrise en enseignement au collégial, incluant le diplôme en enseignement au collégial. Projet de programme. Coordination et rédaction: Lise St-Pierre. Université de Sherbrooke/PERFORMA.

Poulin, N. (2005a). Textes réglementaires en lien avec la reconnaissance des acquis. Texte inédit. Université de Sherbrooke.

Poulin, N. (2005b). La validation intrinsèque des acquis d'expérience. Trousse d'outils pour effectuer la validation intrinsèque des acquis d'expérience. Document inédit.

St-Pierre, L. et Ruel, F. (2006, sous presse). Refonte de la formation de 2e cycle en enseignement collégial à PERFORMA, Actes du 26e colloque de l'Association québécoise de Pédagogie collégiale, juin 2006, Québec.

AIPU-001-6438797

Wahiba Bali
Technologue
ISET de RADES
Département techniques de commercialisation
Wahiba.Bali@isetr.rnu.tn
Besma Hamdi
Technologue
ISET de RADES
Département techniques de commercialisation

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

La scénarisation dans un environnement de formation : cas des méthodes quantitatives

Considérer l'apprenant au centre des apprentissages est sans doute une occasion de s'intéresser à sa manière d'acquérir des savoirs et savoir-faire, d'assimiler les connaissances et de développer chez lui la sensibilité et la curiosité. Pour réussir, l'apprenant d'aujourd'hui, dont les caractéristiques psychologiques, comportementales et sociales sont en évolution, devient de plus en plus exigeant envers son institution universitaire et plus particulièrement envers ses enseignants qui doivent être professionnels et maîtriser les processus d'enseignement – apprentissage de leur discipline et les adapter aux véritables contraintes de la situation.

Orientées vers l'enseignement du module des « méthodes quantitatives » depuis plus de dix ans dans les Instituts Supérieurs des Études Technologiques tunisiens, nous avons pu dégager un constat troublant à savoir, une faiblesse du niveau des étudiants dans les matières du module « méthodes quantitatives » notamment les mathématiques, la statistique et l'analyse des données.

Ces constats nous ont poussé, dans une première phase, à rechercher les causes principales de l'échec des étudiants dans ce module, à nous interroger sur notre action d'enseigner en tant que formateurs faisant partie du corps des enseignants technologues exerçant dans les instituts supérieurs des études technologiques au département Techniques de commercialisation et, dans une deuxième phase, d'envisager la scénarisation de l'enseignement en tant que démarche globale favorisant aussi bien l'interactivité entre l'enseignant et l'apprenant que la personnalisation de l'apprentissage.

Les résultats auxquels nous avons pu aboutir ont été basés sur deux questionnaire, l'un adressé aux étudiants du premier et du deuxième niveau des départements tertiaires et l'autre, adressé aux enseignants du module « méthodes quantitatives » de l'établissement concerné.

Cette étude préalable, nous a permis de collecter des informations concernant plusieurs facteurs peuvant être intégrés dans un modèle d'apprentissage à savoir :

- l'enseignant,

- l'apprenant,

- les outils et méthodes pédagogiques,

- les conditions physiques et matérielles,

- le système d'évaluation,

- les résultats attendus.

Les conclusions dégagées par cette étude sont:

- un manque de motivation des étudiants feace à cette discipline qu'ils considèrent comme étant inutile aussi bien pour leur formation que pour l'activité réelle de l'entreprise;

- un problème au niveau de l'acquisition des connaissances, de la résolution et l'interprétation des problèmes par les étudiants.

- l'échec des étudiants est attribuable au faible niveau scientifique des étudiants, au nombre d'étudiants par groupe, à la méthode pédagogique utilisée et au système d'évaluation adopté par l'enseignant;

- une défaillance dans la correction des erreurs des étudiants et dans le suivi de l'apprentissage;

- un manque d'innovation dans la conception des supports pédagogiques utilisés;

- la formation des enseignants est insuffisante en matière de méthodes quantitatives.

De tels résultats nous renvoient aux questions centrales suivantes :

- Comment l'enseignant pourrait-il agir pour permettre à l'étudiant d'apprendre les contenus qu'il a désignés et de développer son autonomie à l'égard de l'enseignant?

- Quels seront les dispositifs pédagogiques à développer et les outils à utiliser pour faciliter l'apprentissage des étudiants?

- Comment les caractéristiques des sujets apprenants et les caractéristiques contextuelles des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquels sont impliqués les I.S.E.Ts peuvent être prises en compte dans l'élaboration et la mise en œuvre des instruments pédagogiques et didactiques par l'enseignant afin d'accroître leur efficience?

Les positions respectives des deux acteurs principaux de l'apprentissage (l'apprenant et l'enseignant) dans le champs pédagogique sont définies comme étant antagonistes et potentiellement complémentaires. Cette opposition montre que le domaine pédagogique est une réalité plus complexe et où l'opposition des rôles réels est moins tranchée qu'il n'y paraît.

On peut représenter par un schéma relativement simple, la structure de toute situation d'apprentissage, connu sous le nom du triangle pédagogique. (voir figure1)

Ces trois ensembles: apprenant, enseignant, savoir déterminent le champ de la pédagogie, et ce sont les méthodes pédagogiques qui constituent la manière d'organiser les relations entre ces trois pôles et ce, en valorisant un pôle ou un autre:

on ne peut nier la suprématie des méthodes centrées davantage sur l'étudiant qui, en permettant à ce dernier d'acquérir et de développer certaines habiletés de travail, développent son autonomie et génèrent un apprentissage durable, significatif et plus facilement transposable. Cependant , on a pu s'apercevoir que l'efficacité d'une méthode d'enseignement semble être circonstancielle et dépend de la combinaison de plusieurs facteurs: la nature de la population étudiante, la matière enseignée, les objectifs visés, la

personnalité de l'enseignant, les conditions physiques et matérielles, le contrôle exercé par l'étudiant, la motivation des apprenants, les moyens d'enseignement, le système d'évaluation.

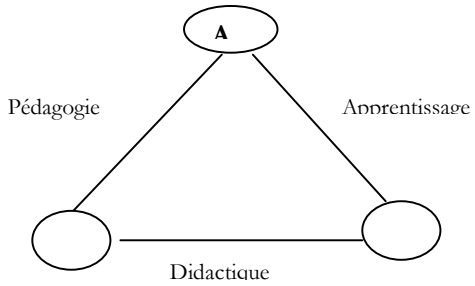
La présentation des différentes variables et contraintes de la situation nous habilitera à prévoir (schéma2) leurs effets sur les résultats escomptés en terme d'apprentissage autonome et continu.

Afin de favoriser l'autonomie de l'apprenant face au module méthodes quantitatives, on a pu introduire:

- le tâtonnement expérimental: une pédagogie dans laquelle l'apprenant est maître de son apprentissage et de sa démarche lors de l'appropriation du savoir. L'apprenant cherche à élargir ses connaissances par tâtonnement c'est à dire par hypothèses, essais et analyse;

- des outils autocorrectifs et autoévaluatifs: ce sont des instruments adaptés à l'évaluation des apprentissages dans les matières du module méthodes quantitatives. En utilisant le guide de correction annexé à l'énoncé de l'exercice, l'étudiant pourra, à l'aide de la grille d'autoévaluation se situer par rapport aux objectifs déjà fixés.(voir schéma 3)

Nous insistons enfin sur l'importance de l'accompagnement de l'étudiant dans son parcours de formation. Ceci est tributaire de la formation des enseignants qui devrait être envisagée selon un axe qui relie fortement la théorie à la pratique, à la recherche, à la didactique de la discipline et au vécu des élèves dans un va-et-vient où le terrain nourrit la théorie, et où l'élaboration éclaire le travail sur le terrain.



A : Apprenant

E : Enseignant

Fig1: Le triangle pédagogique

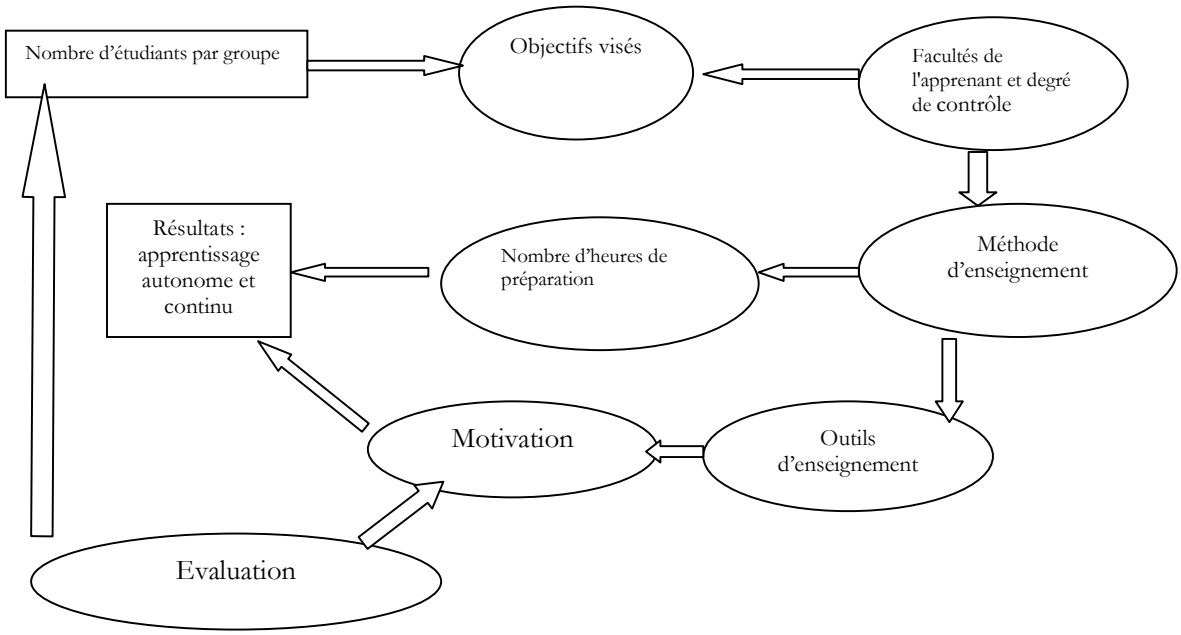


Fig2:Contraintes de la situation et résultats

Figure3 : GRILLE D'AUTO EVALUATION

Nom de l'étudiant : …….

Items repérés et sur lesquels le jugement est porté	**Validité de précision**				**Validité du raisonnement**			
Variable 1 : qualitative-nominale ; pertinence(A1)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Variable 2 : qualitative-nominale ; pertinence A1)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Variable 3 : quantitative discrète ; pertinence (A1)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Variable 4 : quantitative continue ; pertinence(A1)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Méthodes d'échantillonnage : aléatoires(A2)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Méthodes d'échantillonnage non aléatoires(A2)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Méthodes d'échantillonnage ; précautions(A2)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Items repérés et sur lesquels le jugement est porté	Validité du résultat				Validité du raisonnement			
Identification : population, individu(A3)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Identification : échantillon ; individu(A3)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Identification : méthode d'échantillonnage (systématique)(A3)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Identification : limite de la méthode (saisonnalité) (A3)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Estimation ponctuelle de la moyenne d'âge(B)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Estimation ponctuelle de la proportion des acheteurs(B)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Estimation par intervalle de confiance de la moyenne des ventes mensuelles(B)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Taille minimale de l'échantillon (B)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Conclusion et interprétation personnelle(B)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Formulation des hypothèses (C)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Règle de décision ©	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Seuil critique (C)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N
Décision prise et interprétation (C)	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N

Tous les items repérés et sur lesquels les	Validité du résultat	Validité du raisonnement

jugements sont portés										
	Modalités de jugement	R+	R-	E	N	R+	R-	E	N	
	Nombre de									
Résultat et raisonnement		R+ = 1		R- = 0,5		E = 0		N = 0		
Nombre de									**Score total / 40**	**Not**

R+ : Réponse complète **R- : Réponse incomplète**

E : Echec pour fausse réponse N : Non réponse

Score (A1+A2+A3)=22

Score B = 10

Score C = 8

*Si Score A1 < 4 ; des problèmes de base en statistique. Revoir le cours de statistique descriptive

* Si Score A2+A3 < 7 ; il faut revoir la partie de l'échantillonnage dans le cours

* Si Score B < 5 ; il faut revoir la partie de l'estimation dans le cours

* Si Score C < 4 ; il faut revoir les tests d'hypothèses.

Références

Dessus P. (1995). Effet de l'expérience et de la manière dans l'utilisation de routines pour la planification de séquences d'enseignement. *Cahier Rech.Educ, 2*-3, 499-526.

Régnier, J. C. (2000). *Auto évaluation et auto correction dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique, T1. Entre praxéologie et épistémologie scolaire.* Strasbourg :Université Marc Bloch.

Draime, J., Laloux, A., Lebrun, M., et Parmentier, Ph. (2000). *Repenser la formation pédagogique des nouveaux enseignants universitaires*, AIPU- Paris 10-13 Avril 2000.

Lefèbvre M. E., Poncet-Montange J. (2004).La distorsion entre une conception constructiviste de l'apprentissage acquise en formation et un modèle transmissif réssurgissant dans la pratique chez le professeur d'école stagiaire. *5e biennale de l'Éducation et de la Formation.* INRP.

Frédérique P., Odile, T. (2005). Modélisation des acteurs et des ressources : application au contexte d'un SIS universitaire. *Conférence « ISKO- France »*, 28 et 29 Avril 2005.

Dessus, P. et Schneider, D. K. (2006). Scénarisation de l'enseignement et contraintes de la situation. *Colloque « scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ?* J.P. Pernin et H. Godinet (pp.13-18) Lyon : INRP.

Perrenoud, P. (2002). Une formation reflexive et constructiviste des chefs d'établissement. *Caducee Review, 16*.

Diallo, P. (2005). Savoir enseigner et approche constructiviste des apprentissages en formation initiale des maîtres : les paramètres du développement professionnel dans les productions étudiantes des futurs enseignants Franco-Ontariens. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 39*.

AIPU-001-5382834

Sylvie Normandeau
Professeure titulaire
Vice-doyenne aux études
Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences
sylvie.normandeau@umontreal.ca
Jean Frigault
Conseiller technique
CEFES
Université de Montréal,
jean.frigault@umontreal.ca
Rhoda Weiss-Lambrou
Professeure titulaire, Directrice
CEFES
Université de Montréal
rhoda.weiss-lambrou@umontreal.ca
Marilou Bélisle
Conseillère pédagogique
CEFES
Université de Montréal

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Soutenir les étudiants des cycles supérieurs dans leur rôle d'auxiliaires d'enseignement

Tantôt appelés moniteurs, démonstrateurs, correcteurs ou chargés d'exercices, les étudiants des cycles supérieurs interviennent dans la formation d'étudiants du premier cycle et contribuent ainsi à la qualité de la formation et de l'encadrement offerts aux étudiants de premier cycle. Cependant, ces auxiliaires d'enseignement sont souvent démunis devant les tâches à accomplir; ils sentent qu'ils ont besoin d'outils et de ressources pour mieux accomplir leurs tâches et ont souvent l'impression d'être les seuls à éprouver les difficultés qu'ils rencontrent.

L'objectif de la présentation est de décrire l'expérience de collaboration entre le Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) et la Faculté des arts et des sciences (FAS) de l'Université de Montréal dans le développement et la mise en place d'ateliers de formation pédagogique des auxiliaires d'enseignement. Offerts depuis cinq ans, ces ateliers s'adressent aux étudiants des cycles supérieurs qui participent à l'encadrement des étudiants dans les cours de premier cycle de la FAS. Ces ateliers visent à développer une base de connaissances en enseignement de façon à permettre aux auxiliaires d'enseignement de mieux s'acquitter de leur tâche et de favoriser les apprentissages des étudiants qu'ils sont appelés à encadrer. La formation aborde divers aspects de la tâche des auxiliaires d'enseignement, notamment la planification des tâches comme auxiliaire d'enseignement, l'animation en salle de classe ou en laboratoire et l'évaluation des apprentissages. La formation prend la forme de discussions et de réflexions en groupe afin de susciter la

participation active des auxiliaires et de s'arrimer aux préoccupations et besoins des participants.

Les ateliers sont offerts à raison de trois séances de trois heures chacune. Ils sont offerts aux étudiants en groupes de dix personnes au début de la session. Au total, entre 70 et 100 étudiants participent à ces ateliers à chaque session. Les étudiants sont regroupés selon leur champ disciplinaire afin de favoriser les échanges entre auxiliaires qui ont des tâches similaires. Outre les discussions de groupes, les auxiliaires d'enseignement reçoivent « Un guide pour les auxiliaires d'enseignement » qui aborde plusieurs thématiques dont l'habileté à communiquer, expliquer, animer et présenter des information; l'intervention dans les séances de laboratoire comme démonstrateur; l'évaluation des apprentissages; la résolution des problèmes de gestion de classe; la préparation d'un portfolio d'enseignement et le travail de collaboration avec le professeur.

Outre la description des ateliers offerts aux étudiants, la présentation portera sur la perception et la satisfaction des étudiants à l'égard de la formation reçue. Par ailleurs, les conditions favorables à l'implantation d'une telle formation et à sa pérennité seront discutées.

Références

Boyle, P. et Boice, B (1998). Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants. Innovative Higher Education, 22 (3), 157-179.

Luo, J., Bellows, L, et Grady, M. (2000). Classroom management issues for teaching assistants. Research in Higher Education, 41 (3), 353-383.

Piccinin, S. Farquharson, A. et Mihu, E. (1993). Teaching assistants in Canada universities : An unknown resource, The Canadian Journal of Higher Education, 23 (2), 104-117

AIPU-001-3816757

Françoise Crevier
Spécialiste en ingénierie pédagogique
Université de Montréal
Faculté de pharmacie
francoise.crevier@umontreal.ca
Chantal Pharand
Vice-doyenne aux études
Université de Montréal
Faculté de pharmacie
chantal.pharand@umontreal.ca
Claude Mailhot
Professeure
Université de Montréal
Faculté de pharmacie (514) 343-5906
claude.mailhot@umontreal.ca
Louise Mallet
Julie Couture
Johanne Vinet
Céline Léveillé-Imbeault
Judith Choquette

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Développer une compétence professionnelle en milieu académique : un leitmotiv, une stratégie et un outil

Mise en contexte

En 2001, la Faculté de pharmacie de l'Université de Montréal entreprenait une étude de pertinence et de faisabilité ayant pour objectif d'évaluer le bien-fondé de transformer son Baccalauréat en un programme de Doctorat professionnel (Pharm.D.). De cette étude, on peut retenir les points suivants : la nécessité de développer un nouveau programme construit autour des compétences professionnelles; la nécessité de donner plus d'importance au processus de soins pharmaceutiques; le besoin de promouvoir le développement des habiletés « esprit critique » et « résolution de problèmes »; et l'importance d'exploiter des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant en remplacement des approches plus traditionnelles.

Problématique

La compétence Prodiguer des soins pharmaceutiques est l'une des neuf compétences déployées par le pharmacien et c'est elle qui retient notre attention ici. Nous avons cherché à créer un environnement d'apprentissage et à déployer des techniques pédagogiques permettant de relever les défis suivants.

• L'enseignement universitaire est souvent organisé en fonction des disciplines, mais le pharmacien en exercice doit, pour prodiguer des soins pharmaceutiques, exploiter conjointement les connaissances provenant de plusieurs disciplines. Il importe de concevoir le programme pour favoriser l'intégration des disciplines pendant la formation universitaire.

• Bien qu'essentielles au développement des compétences, les connaissances sont des matériaux bruts, au service de la compétence. Cette orientation doit se refléter dans l'environnement d'apprentissage.

• Pour mettre en lumière le processus de prestation des soins pharmaceutiques, il faut d'abord faire consensus sur sa définition et ses caractéristiques pour pouvoir le communiquer aux étudiants de façon explicite; ensuite, il faut s'assurer que les étudiants l'appliquent dans une diversité de contextes pour se l'approprier graduellement. Finalement, il faut s'assurer que les pharmaciens, responsables de l'encadrement lors des stages, connaissent et utilisent cette vue explicite du processus de soins pharmaceutiques.

• Pour délaisser les approches traditionnelles au profit d'approches pédagogiques centrées sur l'apprenant, il faut opérer un changement de paradigme et repenser le design des cours.

Pour répondre à cette problématique, nous avons visé les objectifs suivants :

• Expliciter le processus permettant de démontrer la compétence « Prodiguer des soins pharmaceutiques ».

• Vulgariser le processus pour en faciliter la communication et l'application.

• Obtenir l'assentiment des professeurs autour du processus proposé.

• Exploiter le processus lors de la conception et de la prestation des 14 cours traitant des soins pharmaceutiques.

• Créer un outil interactif apte à supporter l'orientation pédagogique.

Stratégie de travail adoptée

La stratégie de travail s'est déployée en trois temps. En voici un résumé.

A) ANALYSE SYSTÉMATIQUE DE LA COMPÉTENCE PRODIGUER DES SOINS PHARMACEUTIQUES

Une équipe d'experts (trois pharmaciens du milieu communautaire et trois pharmaciens du milieu hospitalier), encadrée par une spécialiste en ingénierie pédagogique, a élaboré la cartographie détaillée du processus cognitif réalisé lors de l'actualisation de la compétence. Finalement, on a obtenu un modèle du processus liant entre elles 295 connaissances (34 connaissances procédurales, 224 connaissances déclaratives et 37 connaissances stratégiques). La technique de cartographie cognitive s'appuie sur les principes mis de l'avant par de nombreux chercheurs (Romiszowski, 198; Merrill,1994; Tardif, 1992) et elle utilise un logiciel conçu par le Centre de recherche LICEF de l'Université du Québec à Montréal (Paquette, 2002).

B) VULGARISATION DU PROCESSUS PRODIGUER DES SOINS PHARMACEUTIQUES

Une pharmacienne communautaire et une pharmacienne en milieu hospitalier, aidées de la spécialiste en ingénierie pédagogique, ont ensuite conçu une version vulgarisée du processus.

Elles ont imaginé un prototype permettant de présenter aisément ce processus complexe aux professeurs et aux étudiants et de l'exploiter dans les cours de soins pharmaceutiques. Le prototype permettra le développement d'un outil interactif disponible sur l'intranet de la Faculté.

C) CONCEPTION DES COURS DE SOINS PHARMACEUTIQUES

Lors de la conception du programme, il avait été établi que les cours de soins pharmaceutiques seraient organisés et structurés autour des systèmes (ex : système respiratoire, système endocrinien, etc.) afin de permettre l'intégration des disciplines. Par exemple, un cours intitulé Prodiguer des soins pharmaceutiques en cardiologie intègre les disciplines (physiopathologie, galénique, pharmacologie, pharmacothérapie, soins aux populations spéciales, etc.) dans leurs volets relatifs à la cardiologie.

La cartographie du processus de soins pharmaceutiques, ou plus précisément sa version vulgarisée, est alors utilisée comme processus à exploiter pour Prodiguer des soins pharmaceutiques en cardiologie.

Les étudiants sont donc appelés à résoudre des problèmes, à analyser des cas en « voyageant dans le processus » de façon à s'approprier les connaissances nécessaires et à développer graduellement la compétence.

Modalités d'implantation prévues

Pour faciliter l'implantation de ces orientations pédagogiques, nous développerons un outil Web qui permettra de cheminer graphiquement à travers le processus, d'écouter des capsules audio ou de voir des vidéos attachés aux connaissances du modèle. Nous prévoyons offrir quatre modes d'utilisation de l'outil.

a) En mode CONSULTATION, l'étudiant pourra observer et circuler à travers le processus générique; ce mode sera également précieux pour les cliniciens associés.

b) En mode RÉSOLUTION, l'étudiant pourra recueillir des données sur des cas et les résoudre, à travers le processus, de façon interactive.

c) En mode OBSERVATION, l'étudiant pourra circuler à travers le processus, pour observer des cas complets résolus par les experts. Des capsules audio permettront d'entendre le processus de réflexion de l'expert, « d'entendre penser l'expert ».

d) En mode CRÉATION, les étudiants pourront créer des cas pour éventuellement les soumettre à leurs collègues. Les cliniciens associés pourraient également exploiter cette fonction pour enrichir la base de données en ajoutant des cas cliniques.

Perspectives

Nous croyons que l'adhésion des professeurs à une vue consensuelle de cette compétence-clé ainsi que son exploitation systématique à travers tous les systèmes facilitera la tâche de l'étudiant et lui permettra de s'approprier cette compétence graduellement et en profondeur. Nous espérons que le processus de soins pharmaceutiques deviendra ainsi la pierre angulaire de leur pratique.

Actuellement, nous en sommes à développer une maquette de l'outil Web; il nous reste à développer l'outil lui-même et à l'exploiter dans chacun des cours de soins pharmaceutiques. Nous savons qu'une telle initiative atténuera un problème souvent soulevé par les étudiants,

à savoir que les professeurs n'ont pas tous le même langage et la même perspective quand il est question de décrire le processus de soins pharmaceutiques.

Références

Faculté de pharmacie (2002). Étude d'évaluation de la pertinence et la faisabilité d'un programme de doctorat professionnel. Rapport du Sous-comité d'évaluation de la pertinence et de la faisabilité d'un programme de doctorat professionnel. Document interne.

Merrill, M.D. (1994). Instructional Design Theory. Englewood Cliffs : Educational Technology Publications.

Paquette, G. (2002). Modélisation des connaissances et des compétences : un langage graphique pour concevoir et apprendre. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Reigeluth, C.M. (1983). Instructional Design Theories and Models : An Overview of their Current Status. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Romiszowski, A.J. (1981). Designing Instructional Systems – Decisions Making in Course Planning and Curriculum Design. New York : Nichols Publishing.

Hepler CD, Strand LM. Opportunities and Responsibilities in Pharmaceutical Care. Am J Pharm Educ 1989; 53 Winter (suppl): 7S-15S.

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

AIPU-001-7615150

William Roberson
Directeur
University at Albany, State University of New York
Center for Excellence in Teaching and Learning
wroberson@albany.edu
Christine Reimers
Executive Director
Cornell University
NSF Advance
reimers@utep.edu

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

L'encouragement de la pensée critique: une stratégie pour faciliter l'élaboration d'activités transformatives

Faire changer la façon de penser de nos étudiants ne réussit pas sans un effort focalisé et persistant. L'habitude scolaire de recevoir, sans critique et même sans curiosité, les informations et les textes autoritaires de nos disciplines n'est que la conséquence d'une formation traditionnelle qui date du Moyen Âge. Alors, comment défaire cette tradition, c'est-à-dire, comment déraciner la passivité mentale et stimuler la curiosité? Bien plus important encore, comment conceptualiser un principe qui nous aidera à élaborer constamment des activités pratiques qui allumeront l'esprit critique de nos étudiants?

Nous prenons à la lettre les théories de la cognition pour en dresser une modèle pratique qui s'applique directement à l'enseignement de n'importe quel contenu. Si nous voulons allumer la pensée critique de nos étudiants et provoquer une attitude interrogative de leur part, nous devons utiliser d'une façon innovatrice la matière quotidienne, visible et immédiate de nos disciplines. Il faut « problématiser » le contenu de nos disciplines en « mettant en scène » et en donnant vie aux questions, concepts, théories et représentations qui les forment.

Dans cet atelier vivement interactif, les participants expérimentent la stratégie nommée « Data drives inquiry » (Enquête à force des données), un modèle d'enseignement visant un changement profond dans les attitudes de nos étudiants. Ils participent à une série d'activités, entrecoupées d'entretiensde sur la théorie du développement intellectuel humain. Les activités sont choisies dans plusieurs disciplines pour montrer comment il est possible d'élaborer de telles activités visant la pensée critique dans n'importe quelle discipline. Ces activités démontrent une stratégie qui consiste à utiliser les données de base d'une discipline pour les convertir en enquêtes actives pour les étudiants, pour qu'ils apprennent la façon de penser d'une discipline au lieu des faits qu'elle a su découvrir. Les participants doivent interroger des contenus qui ne font pas partie de leur propre discipline pour qu'ils comprennent comment élaborer de pareilles activités dans leur pratique, et pour qu'ils éprouvent ce que c'est que d'être de nouveau un « débutant » dans une discipline. Expérimenter cette stratégie dans un domaine où ils ne sont pas experts les amène à s'interroger et à « penser de manière critique » sur leur propre pratique d'enseignement et

comment ils vont la transformer pour mieux allumer la curiosité et la pensée critique de leurs élèves.

L'expérience de cet atelier ouvre la porte à de nouvelles façons de concevoir des activités qui visent une nouvelle attitude interrogative chez nos étudiants face aux contenus qu'ils étudient. Les participants pourront immédiatement « problématiser » le contenu de leur discipline. Ils recevront des matériaux pour les guider pendant qu'ils créent de nouvelles activités dans leurs propres cours. L'avantage du principe « Data drives Inquiry » est qu'il ne nécessite pas de technologie compliquée ni de ressources supplémentaires. C'est simplement une nouvelle façon de concevoir et de présenter le contenu d'une discipline pour que les étudiants cessent d'ingurgiter les faits et commencent plutôt à interroger « comme les experts » ce contenu.

Références

Belenky, Mary F.; Clinchy, Blythe M.; Goldberger, Nancy R.; & Tarule, Jill M. (1986) Women's ways of knowing: The Development of self, voice, and mind. New York: Basic Books

Brookfield, Stephen. (1991) Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey Bass

Johnson, David. (1995) Academic Controversy: Enriching College Instruction through Intellectual Conflict. Edina, MA: Interaction Book Co.

Levy, David A. (1997) Tools of critical thinking: meta-thoughts for psychology. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

Maker, Jannet, Lenier, Minnette. (1996) Academic reading with active critical thinking. Belmont CA: Wadsworth Publishing Co.

Paul, Richard, Elder Linda. Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life. Pearson Education, 2000

Perry,.William G., Jr. (1970) Forms of intellectual and ethical development in the college years: A Scheme New York: Holt, Rinehart, and Winston

Perry, William G., Jr. "Cognitive and ethical Growth: The Making of Meaning", in Arthur W. Chickering and Associates, (1981) The Modern American college. San Francisco: Jossey-Bass

Perry Network. http://www.perrynetwork.org/

Mini-atelier de travail et de réflexion Durée: 90 minutes

Réunion au cours de laquelle des spécialistes proposent des activités d'apprentissage et de réflexion sur un theme donné, dans ce cas l'enseignement de la pensee critique.

La formule est identique á l'atelier normal, á l'exception de sa durée.

Besoins:

tables rondes de preference

places pour 20 - 40 personnes

écran et tableau blanc ou noir (Les animateurs apporteront leur propre ordinateur et leur propre projecteur.)

AIPU-001-6739373

Catherine Meyor
Professeure
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
meyor.catherine@uqam.ca
Marc Couture
Professeur
TÉLUQ/UQAM
UER science et technologie
mcouture@teluq.uqam.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

La Boîte noire : élaboration et évolution d'un contexte pédagogique intégrant des simulations informatiques non disciplinaires

La conception des simulations informatiques qui constituent le registre de la Boîte Noire (BN) doit être mise en lien avec le contexte universitaire particulier et ciblé d'un cours sur le thème de l'épistémologie, dans le cadre de la formation des maîtres et, de façon spécifique, au baccalauréat en enseignement secondaire. Le cours est dispensé à un groupe d'étudiants provenant de tous les champs de ce programme — français, sciences humaines/univers social, mathématiques, science et technologie, formation éthique et culture religieuse — et offert au terme de leur formation. Nous avons utilisé les simulations durant trois sessions d'hiver successives. Compte tenu du caractère inédit et novateur (Hannan et Silver, 2000) du contexte pédagogique qu'appelle l'usage de la BN, nous en avons progressivement raffiné les modalités, jusqu'à parvenir à un équilibre satisfaisant dans la formule.

Le caractère novateur et inédit de cette approche relève de la forme et de l'usage de la BN en regard de l'apprentissage. Sur le plan de la forme, la BN présente un caractère non disciplinaire, ce qui signifie que la simulation n'est pas reliée, du moins de manière explicite et reconnaissable, à un phénomène naturel. Il est demandé aux étudiants d'expliquer ce phénomène, ce qui les mène à concevoir et à mettre en œuvre une démarche de type résolution de problème. Le caractère non disciplinaire de la simulation est, à cet égard, important, car plutôt que de leur présenter un problème qui en appelle à un bagage défini de connaissances qu'ils n'auraient qu'à retrouver et confirmer, cette approche place les étudiants dans une situation où il leur revient de défricher et de déchiffrer la voie de l'explication qu'ils retiendront. Sur le plan de l'usage, le type de démarche adoptée pour résoudre le problème posé par la BN permet d'inverser les rôles traditionnels de la dynamique enseignement-apprentissage. Placée en début de session en guise d'amorce prolongée à la réflexion épistémologique, présentée aux étudiants comme un phénomène dont la signification est inconnue et pour laquelle aucune réponse n'est proposée par l'enseignant, accompagnée de consignes limitées à la production d'une explication rationnelle du phénomène et à la tenue d'un journal hebdomadaire, la BN ouvre un espace de démarche de résolution dont on attend des étudiants un plein investissement et au cours de laquelle ils peuvent véritablement reprendre à leur propre compte une démarche entière de pensée. Il s'agit d'une situation d'apprentissage ouverte qui, en se fondant sur la libre mise en œuvre des connaissances et habiletés acquises par les étudiants plutôt que sur la répétition d'une connaissance formelle

ou algorithmique, en appelle autant à la réflexion qu'à la réflexivité (Brockband et McGill, 1998; Cowan, 1998) et répond à l'approche pédagogique énoncée dans la dernière réforme québécoise (ministère de l'Éducation, 2003). L'usage de la BN n'ouvre pas ainsi à un exercice dans le sens habituel que l'on prête à ce terme, mais à une démarche pleine où l'observation, l'exploration voire la mesure du phénomène sont requises, où le langage utilisé pour formuler le phénomène devient un enjeu explicite, où les questions épistémologiques (nature de la réalité; vérité; couple essence-apparence; construction versus découverte du sens du phénomène; statut des assertions, etc.) se déploient de façon tangible, où l'étudiant peut, en somme, faire l'épreuve de sa posture épistémologique implicite.

Abordé sous l'angle de l'apprentissage, l'usage de la BN ouvre ainsi à une situation pédagogique très particulière dont il nous revenait, dans un premier temps, de définir les modalités. Nous nous sommes inspirés pour cela, en lui imprimant toutefois une orientation plus phénoménologique (Meyor, à paraître) que constructiviste, de la formule d'un cours dispensé par Marie Larochelle à l'Université Laval durant la session d'hiver 1992. L'inadéquation — relative à son caractère disciplinaire marqué — de la première version disponible de la BN nous a menés à concevoir trois autres versions de la BN — envisagées progressivement sous une perspective non disciplinaire — dont chacune a été utilisée lors d'une session.

L'expérimentation répétée de la formule permet de dégager trois dimensions, qui sont autant de temps scandant la progression de l'expérience et de l'exercice, méritant d'être considérées de façon particulière :

- tout d'abord, la définition des modalités liées à l'exercice et recouvrant les aspects suivants : les objectifs pédagogiques; les modalités techniques liées à l'utilisation de la BN; la démarche de résolution du problème posé par l'explication de la BN ainsi que le travail attendu des étudiants au cours et au terme de cette démarche;

- ensuite, la recherche progressive d'un équilibre dans la pratique de ces mêmes modalités, notamment sur les plans suivants : nombre de BN présentées à un même groupe; nombre de séances de travail au laboratoire; étude parallèle d'un livre sur l'épistémologie; tenue du journal de bord par les étudiants; évaluation de ce même journal; qualité de la présence des professeurs et des assistants.

- enfin, les réponses des étudiants, d'une part en termes de difficultés relatives aussi bien à l'inédit de la situation pédagogique qu'à leur démarche de résolution de problème, d'autre part, en termes de caractéristiques ressortant de façon répétée des réponses qu'ils produisent et relatives aux éléments suivants : hiérarchie et étanchéité des rationalités en présence, limitation des mesures du phénomène, imperméabilité à toute idée autre que l'idée retenue ou la thèse élaborée, montage de l'explication, éventail des thèses présentées.

Si l'usage de la BN permet de mettre en place un terrain ouvert d'apprentissage, de solliciter une activité soutenue des étudiants et de leur permettre de faire l'épreuve de ce qui participe d'une démarche de pensée, elle est aussi, suivant le modèle de la complexité (Morin,1999), l'occasion de prendre acte des mouvements affectifs voire imaginatifs qui font partie de tout apprentissage, de saisir la trame éthique qui supporte ce dernier, d'expérimenter l'incertitude qui traverse la démarche et ainsi de réfléchir plus largement (à) l'expérience en acte de la connaissance.

Références

Adresse web de la Boîte Noire: http://www.teluq.uqam.ca/spersonnel/mcouture/boitenoire

Brockband, A. et McGill, I. (1998). Facilitating Reflective Learning in Higher Education. Buckingham : SRHE & Open University Press.

Cowan, J. (1998). On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action. Buckingham : SRHE & Open University Press.

Désautels, J. et Larochelle, M. (1992). Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.

Hannan, A. et Silver, H. (2000). Innovating in Higher Education. Teaching, Learning and Institutional Cultures. Buckingham : SRHE & Open University Press.

Meyor, C. (à paraître, 2006). Mise en scène de la subjectivité dans un contexte académique : de la vue de l'esprit au regard. Collection du Cirp, 2, 41-60.

Ministère de l'éducation du Québec (2003). Programme de formation à l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle.

Morin, E. (1999). La tête bien faite – Repenser la réforme, réformer la pensée. Paris : Seuil.

AIPU-001-7051481

Ann-Louise Davidson
Doctorante
Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
adavi036@uottawa.ca
François Desjardins
Professeur
Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
fdesjard@uottawa.ca

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

La relation entre les représentations de la pédagogie et l'usage des TIC des formateurs d'enseignants francophones.

La volonté du gouvernement canadien d'appartenir au G8 et l'arrivée rapide des TIC au pays ont changé de nombreuses structures institutionnelles depuis les dix dernières années. Entre autres, l'appartenance au G8 met une certaine pression sur le pays pour qu'il y ait une plus grande proportion de population possédant des diplômes universitaires. En effet, le mardi 7 novembre 2006, Statistique Canada annonçait que « le nombre d'étudiants inscrits a dépassé le cap du million, pour la première fois, au cours de l'année scolaire 2004-2005 » (Statistique Canada, 2006). Parallèlement à la massification qu'elle connaît (Alava et Langevin, 2001; Romainville, 2000), l'université est aussi aux prises avec les pressions technologiques. L'avènement des TIC dans les pays industrialisés a donné accès à l'information et effacé les traditionnelles frontières physiques de la communication (Finkielkraut et Soriano, 2000; Lévy, 1997). Dans ce contexte et afin de répondre aux besoins d'une grande masse de population qui a adopté Internet, les universités offrent de plus en plus de programmes à distance. Entre autres, la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa offre présentement un baccalauréat et une maîtrise en éducation, entièrement en ligne.

Étant donné cette situation, il s'est avéré urgent de comprendre la relation qui peut exister entre les représentations que les formateurs d'enseignants se font de la pédagogie et de leur usage des TIC et ce, afin de mieux comprendre la dynamique de la conversion numérique des cours.

Depuis plus d'un quart de siècle, de nombreuses études en matière d'intégration pédagogique des TIC s'inscrivent dans la visée du résultat des pratiques pédagogiques où les TIC sont intégrées (Guir, 2002; Isabelle, Lapointe et Chiasson, 2002; Karsenti, 2003; Lebrun, 2002). De telles études mènent généralement à la conclusion que les TIC s'intègrent mieux dans une perspective constructiviste et que, généralement, les TIC mènent à des pratiques constructivistes. Sans mettre en doute la véracité de ces énoncés, ni le bien-fondé de ces recherches, il semblerait que ces conclusions n'arrivent pas à expliquer la relation formelle entre le concept pédagogie et le concept TIC.

Vu succinctement, le cadre théorique de cette recherche s'appuie sur la littérature dans le domaine de la pédagogie (Gayet, 1995; Gauthier, 1997; Trigwell, et Prosser, 2004) et des compétences TIC (Basque et Lundgren-Carol, 2002; Desjardins, 2005) pour retracer des

modèles formels de ces deux concepts. Le modèle du concept pédagogie est composé de deux axes : l'axe « centré enseignant/centré apprenant » et l'axe « orienté processus/orienté produit ». Le modèle du concept TIC est aussi composé de quatre types d'interactions que l'être connaissant peut être amené à poser lorsqu'il est placé devant l'interface : techniques, sociales, informationnelles, épistémologiques.

Cette recherche avait pour objectif d'identifier, d'expliquer et de comprendre la relation émergente entre les représentations que les personnes enseignantes se font de la pédagogie et leur usage des TIC. L'hypothèse sous-tendue par cet objectif de recherche postulait qu'il existe effectivement une relation formelle entre la pédagogie et les TIC, mais qu'elle ne peut s'expliquer qu'à l'intérieur du processus de choix la personne enseignante, qui crée des activités pédagogiques dans lesquelles elle intègre les TIC.

Avec un tel objectif de recherche, le protocole de recherche visait à faire émerger des représentations de la pédagogie et des usages des TIC. Un total de dix formateurs d'enseignants francophones ont été recrutés pour une étude de cas simple, instrumentale et intrinsèque (Karsenti et Demers, 2000; Stake, 1995). Des entretiens individuels semi-structurés ont permis de faire émerger les représentations des participants au sujet de la pédagogie et de leur usage des TIC. Le protocole d'entretiens a été créé en s'appuyant sur les modèles formels des concepts pédagogie et TIC, issus de la littérature. Ensuite, le protocole d'entretiens a été validé par les équipes de recherche dont les modèles des concepts pédagogie et TIC provenaient. Suivant les entretiens individuels, des groupes de discussion s'appuyant sur une méthode d'analyse de construits (Chevalier, 2005; Kelly, 1955; Jankovicz, 2004) ont permis de faire émerger une liste des activités pédagogiques dans lesquelles les participants intègrent les TIC et de comprendre comment ils les planifiaient.

Cette communication présente les principaux résultats issus des entretiens individuels. Une base de données a été créée afin de classer les 474 unités de sens se dégageant des entretiens individuels en reprenant les combinaisons des axes de la pédagogie et des usages des TIC, deux modèles présentés dans le cadre théorique. Cette méthode d'analyse de contenu a permis de constater que la plus forte concentration d'unités de sens se situe à trois intersections. La première concentration d'unités de sens est à l'intersection des pôles « centré apprenant/ orienté processus » et de la compétence d'ordre social. La deuxième concentration est à l'intersection des pôles « centré apprenant/ orienté produit » et de la compétence d'ordre technique. La troisième concentration est à l'intersection des pôles « centré apprenant/ orienté produit » et de la compétence d'ordre informationnel.

Cette étude a posé les bases théoriques et méthodologiques permettant de dégager les relations entre les représentations que les formateurs d'enseignants se font de la pédagogie et leur usage des TIC. Ce faisant, elle a contribué à approfondir la connaissance que nous avons de l'intégration pédagogique des TIC et l'apport potentiel des TIC en matière de pédagogie universitaire, particulièrement avec les formateurs d'enseignants francophones. Comme pour toute étude de cas, les résultats de cette recherche sont limités par la fiabilité et la transférabilité des données parce que ces dernières ont été tirées des discours de dix participants sur leurs pratiques d'intégration pédagogique des TIC.

En appliquant le même protocole de recherche et en utilisant une méthode d'analyse de contenu identique à celle de cette recherche, d'autres études pourraient être menées. Ces études pourraient cibler d'autres groupes-cas de professeurs qui enseignent dans des facultés d'éducation afin de vérifier s'il existe des similitudes avec le modèle émergeant des formateurs d'enseignants de l'Université d'Ottawa. De plus, il serait possible de s'intéresser au cas des professeurs d'autres facultés universitaires, afin de vérifier si les relations entre

leurs représentations de la pédagogie et leur usage des TIC sont les mêmes ou si elles diffèrent.

Références

Alava, S. et Langevin, L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. Revue des sciences de l'éducation, 27(2), 243-256.

Basque, J., Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des

TIC en éducation. Sciences et techniques éducatives, 9(3-4), 263-289.

Chevalier, J. (2005). Social Analysis Systems2. Document consulté le 27 novembre à l'URL suivant : http://200.87.140.91/misc/site/internacional/

Desjardins, F. (2005). Les représentations des enseignants quant à leurs profils de compétences relatives à l'ordinateur : vers une théorie des TIC en éducation. Canadian Journal of Learning and Technology, 31(1), 27-49.

Finkielkraut, A., et Soriano, P. (2001). Internet l'inquiétante extase. Turin : Mille et une nuits.

Jankovicz. D. (2004). The easy guide to repertory grids. West Sussex: England, John Wiley & Sons.

Lévy, P. (1997). L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace. Paris : La Découverte.

Gayet, D. (1995). Modèles éducatifs et relations pédagogiques. Paris : Armand Colin.

Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Bruxelles : De Boeck.

Guir, R. (2002). Pratiquer les TICE: Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages. De Boeck : Bruxelles.

Isabelle, C., Lapointe, C. et Chiasson, M. (2002). Pour une intégration réussie des TIC à l'école. De la formation des directions à la formation des maîtres. Revue des sciences de l'éducation, 28(2), 325-343.

Karsenti, T. (2003). Plus captivantes qu'un tableau noir : L'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école. Revue de la fédération suisse des psychologues, 6, 24-29.

Karsenti, T., et Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc. (2000).

Introduction la recherche en éducation. Montréal : CRP, 225-247.

Kelly, G. A. (1955). Psychology of personal construct. New York : Norton.

Lebrun, M. (2002). Des technologies pour enseigner et apprendre, 2e éd. Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. (2000). L'échec dans l'université de masse. Paris : L'Harmattan.

Stake, R.E. (1995). The Art of case study research. Thousand Oaks; Sage.

Statistique Canada. (2006). Le Quotidien. Document consulté le 27 novembre à l'URL suivant : http://www.statcan.ca:80/Daily/Francais/061107/q061107a.htm

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

AIPU-001-8913465

Jacqueline Guibal
Présidente
AIPU France
jacqueline.guibal@univ-montp1.fr
Claire Ghersi
Chef de projets
Pôle EuropéenUOMLR
claire.ghersi@uomlr.fr
Marie-Claude Lesage
Chef de projets
Pôle EuropéenUOMLR
marie-claude.lesage@uomlr.fr
Farid Boussama
PRAG
UM1
UFR droit
farid.boussama@univ-montp1.fr
Jean-Louis Monino
Directeur
FC UM1
jean-louis.monino@univ-montp1.fr

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Réflexion sur la qualité dans le cadre d'une recherche-action

La démarche qualité, considérée comme « une analyse de la réalité en vue d'une amélioration», au sens du guide de la qualité du ministère français de l'éducation nationale, nécessite, pour sa mise en œuvre, une première étape d'évaluation. Rapprocher l'évaluation de la démarche qualité n'implique pas cependant de les confondre.

Dans cet atelier, il s'agira de réfléchir à l'évaluation, dans le cadre d'une recherche-action, comme partie prenante d'une démarche qualité pour des situations de pratiques innovantes dans l'enseignement supérieur. Cette réflexion s'inscrira dans un processus itératif d'amélioration de la qualité des systèmes pédagogiques.

La diversité des approches évaluatives de différents dispositifs pédagogiques, dont le numérique, sera prise en compte, afin d'en dégager les significations induites par les méthodes et outils utilisés à cette fin et de proposer des procédures de mise en œuvre d'une telle démarche.

qualité, évaluation, innovation, pédagogie tous

Préparer, de façon consensuelle, les grandes lignes du colloque de l'AIPU 2008 dont le thème est: qualité et enseignement supérieur.

AIPU-001-1832524

Myriam El Khoury
Enseignante de chimie
Collège de la Sagesse
Beyrouth Liban
myriamelkh@hotmail.com

AFFICHE : COMPTE RENDU DE REFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (90 MIN)

Du dérapage... à l'art d'apprentissage de la réussite

Le parcours d'un apprennant du niveau scolaire vers le niveau universitaire sera abordé dans une perspective de changement culturel. Il s'agit d'une rénovation dans la création d'un accompagnement régulateur et constructiviste renforcé par le repérage des erreurs d'apprentissage et, par la suite, l'accés à leur remédiation. La régulation est applicable dans un contexte pédagogique (affectif, cognitif, psychomoteur) avec des stratégies efficaces. Ce processus s'enrichit par une évaluation qui pousse vers la réalisation de stratégies d'action inférées dans de nouvelles données et dans le but de créer des modèles abstraits ou matériels vigilants dans la mesure de leur validité et de leur adéquation avec le phénoméne qu'ils sont censés représenter. Ces modéles serviront comme structure de base pour une situation plus complexe à étudier.

Les résultats d'un même Q.C.M. proposé à des étudiants de terminale et à ceux de première année universitaire ont montré que le taux de dénaturatuon d'un concept déterminé (structure atomique, hybridation des orbitales atomiques…) est plus élevé chez ces derniers. Comment y remédier en passant de la quantité à la qualité et à la validation du concept? Les deux volets, enseignant et élève, seront envisagés. Comment guider l'élève à; réussir en concours d'entrée dans des universités déterminées (faculté de médecine, agriculture, génie)-comprendre et assimiler les exigences de son année;-remédier à la situation, dans le cas d'un échec ou de mauvais résultats? De même, comment sensibiliser l'enseignant à une remise en question de soi, afin de se débarasser du cours magistral pour utiliser de nouvelles démarches, ou outils, dans un contexte proche de la vie quotidienne?

• Distinguer l'apprentissage réel de l'apprentissage-mémoire qui est un atout pour décrocher un diplôme. L'évaluation certificative, vu les conditions sociales, économiques, politiques du cursus pédagogique possède une validité fiable.

• Créer des ateliers, des sites pédagogiques pour éviter un échec futur, surtout munir l'éléve de savoirs pour des situations complexes.

• Informer pour combler les déficits des acquis et acquérir les compétences de base pour intégrer et élaborer des modéles.

• Consolider des préalables pour aborder des concepts plus difficiles des niveaux supérieurs.

• Évaluer rationnellement les étudiants et objectivement les enseignants (en routine) pour rénover nos institutions.

À priori, une discussion verbale avec l'apprennant serait à conseiller car elle aidera le responsable à détecter ses vrais besoins urgents pour ne pas courir le risque de se tromper

dans l'objectif à atteindre. Cette analyse préliminaire partira des régles établies et aidera à la sélection et à l'orientation de l'élève vers l'atelier le plus approprié à son cas.

Une technique de motivation, lors un tour de table, permet de préciser le niveau de savoir atteint par chacun. Avec un nombre restreint de personnes (6 à 12 participants d'institutions diverses), on les interroge dans le but d'identifier leur niveau d'implication et d'attentes face à la formation. Le recueil d'informations concernant leurs difficultés et l'interprétation de ces informations dans une nouvelle pespective critériée permettent d'adapter des activités d'enseignement où l'accent est mis sur la structure de l'environnement (variables de la situation d'apprentissage, absence de préalables, temps insuffisant, renforcement par feedback peu fréquent, activités longues et non adéquates).

Par la suite, une progression aide à franchir les obstacles, une fois que les apprenants seront dirigés vers un travail de groupe formé de personnes de caractéres différents, mais de même niveau de compétences. Chacun peut s'exprimer dans une mise en commun, sous l'œil vigilant d'un observateur régulateur, modérateur et formateur. L'animateur peut énnoncer le nounel élément qui répond à leurs attentes et les impliquer dans un rôle direct et positif du déroulement de l'activité. En pilotant le groupe dans une progression certaine du savoir, le processus de négociation peut trouver un point d'appui. Le groupe (élément, duo, ensemble) doit avancer dans une progression d'ensemble pour l'acquisition des différentes notions du curriculum proposé. Ses méandres suivront le pas de l'animateur qui consacre le temps de travail à effectuer les tâches non maîtrisées. Il peut proposer un thème inconnu de l'étudiant, ce qui le pousse à se documenter, à le travailler, puis à l'exposer en séance plénière devantle groupe. Un débat sur le contenu suivra où chacun mettra les points sur les i dans l'élaboration de son propre système de connaissances. Un travail en duo est à conseiller sur la base de fiche diagnostique proche. Cette mutualité les enrichit et les forme dans leur métier d'étudiant. À deux, ils sont confrontés à une situation problème; l'accomplissement de la production attendue sera simplifiée quand chacun y mettra du sien. Dans sa nouvelle perspective de travail, l'enseignant repère et identifie le dérapage et la cause de l'échec probable ou effectif. Il élabore et rédige des fiches croissantes récapitulatives. En encadrant l'élève, il lui donne des consignes brèves et précises et un bon matériel d'accompagnement. Il le guide régulièrement dans une démarche méthodique avec un contrôle de qualité, d'efficacité et de pertinence.

Une fois que différentes situations didactiques se seront déroulées, l'enseignant aura pour rôle d'évaluer ses élèves ou de leur apprendre à s'auto-évaluer. L'accent est mis sur l'erreur acceptable et utile, à condition qu'elle soit corrigée et amène un changement d'attitudes.

• Une situation-probléme sera évaluée par analyse de compétences suivant des critéres minimaux, par l'utilisation correcte de la discipline, de cohérence et de perfectionnement en se basant sur des indicateurs. Cette méthode est déjà applicable au Liban au niveau complémentaire avec le B.I.E.F., mais non au niveau secondaire ou universitaire.

• L'évaluation codifiée impliquantl'élève est : une auto-évaluation (régulation), une évaluation mutuelle (en duo ou à plusieurs personnes, régulation réciproque) et une co-évaluation (régulation prof-élève).

• Une modalité d'évaluation conduit à : l'évaluation ponctuelle ou rétroactive où la remédiation se fait par un retour aux objectifs non maitrisés, l'évaluation continue ou régulation guidance en cours, non a posteriori; l'évaluation mixte regroupe les deux.

Cette méthode fut réalisée avec un petit échantillon d'élèves et a donné de bons résultats. Faudrait-il la généraliser? Reste à la tester. Ressemble-t-elle au système éducatif anglophone

où une fiche institutionnelle de L'A.U.B. permet à l'élève de passer vers un niveau supérieur à condition d'avoir une note d'au moins 80%? Cette limite de promotion, après avoir été une remise en question, sera un gage de réussite certaine.

Références

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Bœck.

Canet, D. (1999). *Précis de mécanique quantique*. Paris : Dunod.

Cros, D., Brehelin, D., et Sivade A. (1994). Images spontannées et induites par l'enseignement du concept "atome" pour les élèves du collège. *B.U.P.* n=763 711-729p.Avril 94. Erratum B.U.P. n=766 1236p Janvier 1995.

De Ketele ,J.-M. (1986). *L'évaluation :Approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Bœck.

Giordan, A. (1999). *Apprendre!* Paris : Belin.

Goffard, M. (1998). *Activités de documentation en physique chimie*. Paris : Armand Colin.

Mercier, J., Zambelli G., et Kurz W. (1999). *Introduction à la science des matériaux ,Traité des matériaux, Tome 1*, 3e édition.Lausanne, SUI : Presses polytechniques et universitaires romandes,(3éme edition , 1999, 512p.439F)

Mayrargue, A., Kodja, B. K., et Dogguy, L. (1992). Emploi de modéles divers, notions élémentaires sur la structure de la matière et notion de mole . *Commmunication ,1er ECRICE*, Montpellier.

Posner, G.J., Strike, H., & Gertzo, W.A. (1982). Accomodation of a scientifique conception: toward a theory of conceptual change. *Science éducation, 66*(2), 211-227.

Ruel, F., Désautels, J., et Larochelle, M. (1997). Enseigner et apprendre les sciences, representations socials de futures enseignants et enseignantes. *Didaskalia,10*, 51-73.

AIPU-001-6127870

Nicolas Guichon
Maître de conférences
Université de Lyon 2
Laboratoire ICAR (Lyon)
Christine Develotte
Maître de conférences
Ecole normale supérieure de Lyon
Laboratoire ICAR (Lyon)
Christine.Develotte@ens-lsh.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Les défis de la formation à distance synchrone : vers une alphabétisation médiatique des enseignants de langue

Cette présentation se donne comme objectif d'étudier un dispositif de formation dans lequel de futurs enseignants sont confrontés à la spécificité de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) à distance, en synchronie. En effet, depuis 2002, le projet international « le français en (première) ligne » http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/ offre la possibilité, grâce à un accord entre deux institutions, à des étudiants français, futurs enseignants de FLE de s'entraîner à enseigner à distance en s'adressant à de « vrais » apprenants de français à l'étranger. L'objectif, pour les étudiants de FLE, est d'une part, d'avoir une occasion de pratiquer l'enseignement parallèlement aux cours plus théoriques qu'ils suivent à l'université et d'autre part, de se former à l'utilisation des outils de communication technologiques. Pour les apprenants étrangers, il s'agit de leur permettre un contact avec des locuteurs experts de la langue enseignée; ce contact a pour but de leur faire pratiquer la langue dans une situation plus authentique que celle de la classe, en leur fournissant, par le biais des étudiants de FLE, un accès aux réalités francophones d'aujourd'hui (Furstenberg et English, 2006).

À la différence de l'organisation du travail mise en place lors des quatre années antérieures, il ne s'agissait plus de travailler en asynchronie, par forum, mais en synchronie. En effet, en partenariat avec l'Université d'UC Berkeley, nous avons demandé à des étudiants inscrits en Master 2 Professionnel de FLE (université de Lyon 2) de préparer des tâches pour une session hebdomadaire de classe de langue à distance destinée à des étudiants américains. Ces tâches ont été réalisées chaque semaine pendant deux mois et testées lors de chaque session de formation; l'interaction pédagogique instrumentée (clavardages, entretiens par le biais de l'échange vidéo synchrone,…) a été filmée. Puis, lors d'une séance de mise en commun, inspirée de la technique des « entretiens d'explicitation » (Vermersch, 1994), les aspects relatifs à chaque session (gestion de l'imprévu, qualité et limite des tâches pour l'apprentissage, qualité des interactions et des régulations pédagogiques, bénéfices et limites de tel outil par rapport à l'objectif visé…) ont fait l'objet d'un travail d'évaluation réflexive.

Une analyse exploratoire des représentations des futurs enseignants avait signalé une difficulté à se projeter dans leur rôle potentiel de tuteurs en ligne : leurs répertoires convoquent presque uniquement des représentations liées à l'enseignement présentiel. La formation qui leur est proposée vise donc à faire évoluer ces représentations sous l'effet conjugué de leur pratique de l'enseignement synchrone en ligne et du développement d'une

réflexion métacognitive associée à cette pratique. Car, comme l'indique Lamy (2006), les besoins en vue de la professionnalisation des enseignants ont changé et requièrent également une « alphabétisation médiatique ». C'est dans cette perspective que nous avons cherché à développer l'acquisition de nouvelles compétences grâce à un dispositif visant à les rendre conscients d'une posture en émergence par la confrontation avec leur performance propre et les réactions qu'elle suscite dans la communauté d'apprenants. Nous faisons, en effet, l'hypothèse que la compétence professionnelle autour de l'enseignement en ligne se construit d'autant mieux qu'elle s'appuie sur une démarche réflexive menée à partir d'une analyse clinique de sa propre activité.

Selon Le Boterf (2001), l'individu compétent combine deux types de ressources. Les premières, dites ressources incorporées, font référence à des connaissances et à des capacités acquises, tandis que les autres appartiennent à des réseaux que des stratégies adaptées peuvent permettre de mobiliser quand cela est nécessaire. Ainsi, la médiation pédagogique en ligne va s'appuyer sur la connaissance des futurs utilisateurs et de leurs besoins (connaissances situées), mais aussi de savoirs codifiés en référence à la didactique ou à la psychologie des apprentissages. Le praticien compétent serait donc en mesure de puiser, à la fois dans des savoirs codifiés et dans un répertoire de connaissances pratiques que Barbier (1996) a désigné par les « savoirs d'action ».

Toutefois, ces deux blocs de connaissance doivent être reliés par un double mouvement de décontextualisation et de recontextualisation pour que la formation atteigne tout son potentiel. En effet, une formation didactique court le risque de l'inefficacité si elle se confine soit à des savoirs codifiés soit à des savoirs d'action. Pour Le Boterf (2001), la compétence ne peut se développer que si la formation se déploie simultanément sur l'axe de l'action contextualisée et sur l'axe de la distanciation. L'agir professionnel ne prend toute son ampleur qu'à la condition que l'individu engagé dans une activité puisse se ménager des temps où il se désengage de l'action, se déprend de la routine pour la mettre en mots et, ainsi, lui donner du sens.

Comme la réflexivité ne se développe pas incidemment, il faut donc penser à l'inclure dans le dispositif de formation, à la nommer et à créer des opportunités pour qu'elle puisse se mettre en place. C'est ce qui a été tenté avec le dispositif pédagogique présenté plus haut. Il s'agit donc de déterminer dans quelle mesure celui-ci peut contribuer à favoriser cette prise de distance et constituer un élément propice à la professionnalisation.

Notre corpus d'analyse est composé de trois types de données :

- des questionnaires initiaux concernant les représentations liées au rôle de tuteur en ligne;

- les séances filmées de tutorat en ligne;

- les séances filmées de mise en commun (intégrant les interactions de tous les étudiants en formation).

Ce corpus a été in fine analysé avec les outils issus de l'analyse de discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Dans cette communication, nous étudions en particulier comment se dit et se construit la compétence de médiation, comment les difficultés liées à la régulation pédagogique synchrone et en ligne affleurent le discours et, enfin, comment s'élaborent, au fil des séances, un répertoire d'épisodes significatifs (Rogalski et Marquié, 2004) et un repositionnement identitaire des futurs enseignants grâce à l'analyse clinique de leur activité et aux réflexions qu'elle suscite chez les autres acteurs de la formation.

Références

BARBIER, J-M., 1996, Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF.

CHARAUDEAU, et MAINGUENEAU, 2003, Dictionnaire d'analyse du discours, Paris : Nathan Université.

FURSTENBERG, G. et ENGLISH, K. (2006). « Communication interculturelle franco-américaine via Internet. Le cas Cultura ». In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (coord.). Les échanges en ligne dans apprentissage et la formation. Le Français dans le monde. CLE International. pp.178-191

LAMY, M.-N. (2006). « Conversations multimodales. L'enseignement-apprentissage de l'oral à l'heure des écrans partagés » In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (coord.). Les échanges en ligne dans apprentissage et la formation. Le Français dans le monde. CLE International. pp.129-138

LE BOTERF, G., (2001). Ingénierie et évaluation des compétences. Paris : Editions d'Organisation.

ROGALSKI, J. & MARQUIE, J.-C. (2004) « Evolution des compétences et des performances ». In Hoc, J.-M., Darses, F., (dir.) Psychologie ergonomique : tendances actuelles. Paris : PUF. pp.141-173.

VERMERSCH, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue. Paris : ESF.

AIPU-001-9673588

Roxana Ologeanu-Taddei
Maître de conférences
Université Clermont-Ferrand
CREGO & GRESEC
roxana.ologeanu@iutbeziers.univ-montp2.fr
Adrian Staii
Maître de conférences
Université Grenoble2
GRESEC
Adrian.Staii@iut2.upmf-grenoble.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Production de dispositifs numériques d'enseignement à distance sous influence : lorsque les logiques d'action prennent le pas sur les logiques de conception

La production des dispositifs d'enseignement numérique à distance est le lieu de rencontre de logiques diverses et conflictuelles qui redéfinissent et réorientent de manière contextuelle le projet à travers des négociations permanentes. Il existe un décalage manifeste entre le savoir disponible que le projet initial se propose de matérialiser et la configuration finale du dispositif mis à disposition des premiers usagers. Ce décalage peut être présent à tous les niveaux du dispositif : celui de la structuration et de l'agencement des éléments techniques, celui des contenus scénarisés et médiatisés, celui de l'inscription pédagogique du dispositif dans son ensemble. Cette thèse s'est vérifiée lors d'une étude portant sur six produits destinés à l'enseignement supérieur en France. Les résultats obtenus nous incitent à interroger les limites de certaines approches classiques des dispositifs numériques d'enseignement qui prescrivent une optimisation in sine sans questionner l'impact inévitable du cadre réel de production de ces outils.

technologies éducatives numériques, stratégies d'acteurs, logique de conception

chercheurs, décideurs et professionnels

Contexte

L'élaboration des dispositifs numériques de formation à distance est abordée selon différentes approches qui peuvent être classées en trois catégories.

Les approches qui se positionnent dans la tradition de l'Instructional Design (Gagné, 1992; Clark. et Feldon, 2002), se focalisant essentiellement sur la structuration et la scénarisation des contenus. La problématique de l'optimisation des processus y reste centrale et oriente les solutions données aux questions délicates du comment enseigner et du quoi enseigner (Murray, 1999).

Les approches centrées sur l'évaluation de l'utilisabilité des dispositifs (Squires et Preece, 1999; Kwahk et Han, 2002; Tricot et al., 2003). S'appuyant sur des modélisations locales des situations d'apprentissage et des interactions apprenant-système, ces approches formulent des recommandations sur l'ergonomie des produits et la scénarisation des contenus.

Enfin, les approches focalisées sur la modélisation des scénarios d'usages qui cherchent à anticiper sur l'utilisation effective des dispositifs en s'appuyant sur des données partielles concernant les styles cognitifs des apprenants, leurs pRéférences a priori pour un type de média ou bien la modélisation de leurs stratégies d'apprentissage (Sadler-Smith et Smith, 2004).

Problématique

Malgré leur diversité, toutes ces approches ont en commun l'objectif d'améliorer la conception des dispositifs en prescrivant à la fois un cadre conceptuel, des modèles et des outils de structuration, des procédures et des méthodes de travail, voire des protocoles expérimentaux et une méthodologie de validation. Cependant, leur efficacité et leur pertinence sont souvent partielles paradoxalement en raison des mêmes postulats qui fondent par ailleurs leurs qualités prescriptives. Car, en se positionnant dans une perspective d'optimisation in sine des divers paramètres impliqués dans l'élaboration des dispositifs, elles ne prennent pas suffisamment en compte les mutations contextuelles imposées par leur cadre réel de production et d'implantation. Elles mettent ainsi en œuvre une vision idéaliste du rapport éducation-technologie qui s'enracine davantage dans certaines théories de la pédagogie que dans les retours d'expérience (Moeglin, 2005).

Or, mise à l'épreuve de la réalité, cette vision idéaliste et unitaire de la conception des dispositifs montre vite ses limites. En effet, de plus en plus d'études concourent à l'élaboration d'une vision plus pragmatique de la production de ces dispositifs en questionnant la complexité de leur cadre de production. Nous faisons ici référence aux visions et stratégies différentes d'acteurs qui influent sur la cristallisation d'un cadre socio-technique (Flichy, 2003).

Objectifs de la recherche

Dans le cadre d'une étude collective, nous nous sommes intéressés aux liens entre les modes de production des dispositifs numériques d'enseignement à distance, les visions et objectifs accordés à ces dispositifs par les acteurs intervenant dans leur conception, et les caractéristiques des produits mis à la disposition des premiers usagers. L'étude intitulée « Produits d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur » a été menée de décembre 2004 à octobre 2006 par une équipe de neuf enseignants-chercheurs sous la direction du GRESEC (Université Grenoble3).

Méthodologie

Cette étude a porté sur un panel composé de six dispositifs produits dans le cadre de partenariats entre plusieurs établissements et destinés à l'enseignement supérieur français (tous niveaux), que nous avons sélectionnés selon plusieurs critères (taille et importance, niveau de formation, discipline).

La méthodologie adoptée a combiné l'analyse des stratégies d'acteurs participant à la production (Crozier et Friedberg, 1992; Latour, 2005), appuyée sur des entretiens semi-directifs, et l'analyse des dispositifs stricto sensu. Cette analyse a reposé sur un guide comprenant les indicateurs suivants : éléments permettant de caractériser le producteur et les conditions de production du dispositif, objectifs déclarés, caractéristiques techniques, caractéristiques didactiques et structuration, scénarisation des contenus, caractéristiques visuelles et ergonomiques des écrans.

Principaux résultats

Les résultats obtenus permettent de questionner certains des postulats qui fondent les approches citées en introduction. En effet, il apparaît souvent que les différentes catégories d'acteurs partenaires n'ont pas les mêmes objectifs pédagogiques, ni les mêmes visions des finalités du dispositif et de ses performances. Ces visions sont, par définition, parcellaires, aucun acteur ne disposant d'une connaissance claire et complète des enjeux présents lui permettant de proposer un modèle optimal et objectif centré sur l'efficacité pédagogique, ni du statut lui donnant la possibilité d'imposer aux autres acteurs un tel modèle. Le produit final porte ainsi les traces des contraintes organisationnelles et techniques imposées par les partenariats mis en place ou par les solutions de développement qui se sont imposées.

Tout ceci fait que, loin de suivre une logique a priori (et ce, peu importe le niveau concerné, qu'il s'agisse de la définition de la finalité pédagogique du dispositif, de la scénarisation des contenus et de leur médiatisation, ou de la gestion du projet dans son ensemble), la production des dispositifs est orientée selon des logiques contextuelles diverses et souvent contradictoires. Le produit devient ainsi un « objet-frontière » (Flichy, 2003), qui se matérialise grâce à des « compromis mous », où des éléments socio-techniques sont agrégés en l'absence d'une cohérence d'ensemble, et dont l'évolution contextuelle reste souvent visible « à l'écran ».

Prenons un exemple. Dans un dispositif de type campus numérique, malgré l'adoption d'une plate-forme et d'une charte éditoriale communes pour l'ensemble des partenaires, ceux-ci continuent d'utiliser leurs plates-formes « internes » et proposent dans l'offre générale des contenus produits dans d'autres dispositifs auxquels ils participent. Dès lors, le campus numérique sacrifie une partie de ses objectifs initiaux au profit d'une agrégation d'outils et de modules de formation disponibles, dont une certaine harmonisation est effectuée ex-post.

Perspectives et limites

A défaut d'être représentatif au sens strict du terme (ce qui n'aurait pas été possible en raison du caractère émergent de ce type de dispositif et de l'hétérogénéité des configurations observées), l'échantillon sur lequel nous avons travaillé nous semble suffisamment fiable pour avancer des hypothèses dépassant le cadre immédiat de l'étude. Nous pensons notamment qu'il existe un certain seuil d'ampleur au-delà duquel les logiques fragmentées des acteurs prennent le pas sur le savoir disponible et sur les objectifs déclarés. Nous avons pu remarquer ce phénomène dans tous les produits dont l'ampleur implique inévitablement des partenariats divers et renforce ainsi l'importance des logiques organisationnelles propres. Nous envisageons d'affiner cette hypothèse du « seuil » en étudiant des dispositifs de moindre ampleur où le nombre d'acteurs serait a priori réduit.

Références

Clark, R. E., & Feldon D. F. (2005). Five common but questionable principles of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), Cambridge handbook of multimedia learning. (pp.1-23). Cambridge: Cambridge University Press.

Crozier M., & Friedberg, E. (1992). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris : Seuil.

Flichy P. (2003). L'innovation technique : Récents développements en sciences sociales, vers une nouvelle théorie de l'innovation. Paris: La découverte.

Gagné R. M. (1992). Principles of Instructional Design. Belmont: Wadsworth Publishing.

Kwahk, J., & Han, S.H. (2002). A methodology for evaluating the usability of audiovisual consuler electronic products. Applied ergonomics, 33, 419-431.

Latour B. (2005). La science en action : Introduction à la sociologie des sciences, Paris : La Découverte/Poche.

Mœglin P. (2005). Outils et médias éducatifs : Une approche communicationnelle. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Murray T. (1999). Authoring Intelligent Tutoring Systems: An analysis of the state of the art. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 10, 98-129.

Sadler-Smith, E., & Smith, P. (2004). Strategies for accomodating individual's styles and pRéférences in flexible learning programmes. British Journal of Educational Technology, 35 (4), 395-412.

Squires D., & Preece J. (1999). Predicting quality in educational software: Evaluating For Learning, Usability and the Synergy between Them. Interacting with Computers, 11(5), 467-483.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH . In C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhineau (Eds). Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (pp. 391-402). Paris : ATIEF / INRP.

AIPU-001-0986007

Sereywathna Soung
Étudiante
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
s.soung@usherbrooke.ca
François Larose
Professeur titulaire
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
f.larose@sherbrooke.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Représentations et pratiques de la formation continue chez les enseignants de français langue étrangère de trois facultés universitaires cambodgiennes

La documentation scientifique reconnaît que l'exposition à des activités de formation continue peut aider à améliorer la qualité de l'intervention éducative. La formation continue doit permettre aux enseignants d'actualiser leurs connaissances et leurs habiletés en ce qui concerne les bases de l'enseignement, soit les approches pédagogiques et les connaissances linguistiques. Dans le cadre de l'enseignement du français dans trois universités de Phnom Penh, les enseignants sont peu ou mal préparés au soutien à l'apprentissage de leurs étudiants. Dans cette optique, la formation continue demeure une aide importante pour eux. L'objectif principal de notre recherche vise à décrire les représentations des enseignants de français langue étrangère de ces facultés au regard de la formation continue et de la professionnalisation des enseignants. Pour mener à bien cette recherche exploratoire et descriptive, nous avons réalisé une enquête par questionnaire et une série d'entrevues semi-dirigées auprès du corps professoral de l'Institut de technologie du Cambodge, de l'Université des sciences de la santé et de l'Université royale de droit et des sciences économiques.

formation, enseignants, langue française, Cambodge

enseignants de français au Cambodge

Proposition soumise comme présentation étudiante

La documentation scientifique reconnaît que l'exposition à des activités de formation continue peut aider à améliorer la qualité de l'intervention éducative et favorise le renouvellement et la mise à jour des pratiques enseignantes. Elle permet, par le fait même, de réajuster les orientations et les objectifs du personnel enseignant. Généralement, la formation continue désigne l'ensemble des activités de formation poursuivies pendant toute la carrière (mise à jour des connaissances et perfectionnement ponctuel des enseignants). Elle doit permettre aux enseignants d'actualiser leurs connaissances et leurs habiletés en ce qui concerne les bases de l'enseignement soit, les approches pédagogiques ou didactiques, les connaissances disciplinaires et le processus d'apprentissage et d'enseignement. De plus, elle suscite de la part des enseignants une réflexion sur la pratique, une adaptation de cette

dernière aux besoins et aux profils des étudiants et une évolution régulière au regard de leur profession. Elle vise donc à répondre aux besoins pédagogiques des personnels pour leur permettre d'améliorer davantage la pertinence et la qualité de leur enseignement (l'EURYDICE, 1995). Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) retient la définition de la formation continue suivante : « La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants et les enseignantes en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (MEQ, 1999, p.11).

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au sein de trois universités cambodgiennes, les enseignants sont peu ou mal préparés au soutien à l'apprentissage de leurs étudiants dans plusieurs domaines, telle la gestion du travail d'étude. Dans cette optique, la formation continue demeure une aide importante pour les enseignants de français. Selon Sieang (2000), le type de formation continue dont bénéficient les enseignants de français à l'heure actuelle tient peu compte des préoccupations et des besoins d'ordre professionnel des enseignants. Ces besoins de formation, d'ordre instrumental ou plus fondamental, affectent la capacité des praticiens à prendre en compte les besoins ainsi que le produit de leurs interactions avec les étudiants, alors que cette prise en compte s'avère indispensable pour qu'une communauté apprenante puisse se développer.

L'objectif principal de notre étude était donc de décrire des représentations des enseignants de français langue étrangère en matière de formation continue et de la professionnalisation des enseignants au Cambodge. Pour répondre à cet objectif, nous avons identifié des pistes qui nous semblent essentielles en nous basant sur des écrits qui font état de l'analyse de la formation des enseignants, des fondements de leurs pratiques ainsi que de divers aspects de la formation des enseignants en langue maternelle et étrangère. À cet effet, la théorie de représentations sociales, les concepts de professionnalisation, de compétences, de réflexivité, ainsi que les fondements de la didactique du français langue étrangère ont été mis à contribution.

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons d'abord procédé à une enquête par questionnaire auprès de la population cible de notre étude, constituée essentiellement des enseignants de français de l'ITC et, secondairement, par des enseignants intervenant dans des programmes similaires dans deux autres institutions universitaires de Phnom Penh : Université des Sciences de la Santé (USS) et Université Royale de Droit et des Sciences Économiques (URDSE). Ensuite, nous avons réalisé une série d'entrevues semi-dirigées auprès de douze enseignants de français langue étrangère à l'ITC. En ce qui concerne le traitement des données issues de la passation du questionnaire, elles ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Quant aux entrevues, elles ont été analysées à l'aide du logiciel Le Sphinx Lexica.

Après avoir analysé nos données, nous avons fait état des principaux résultats obtenus par notre recherche en ce qui concerne les forces et les faiblesses de la pratique actuelle de formation continue chez les enseignants de Références.

1. Organisation de formation continue

- La formation continue se déroule sous forme de la réunion de concertation pédagogique. Les enseignants ont au moins 1 h 30 de formation par semaine.

- Le contenu de formation s'articule autour des objets suivants:

• identifier des problèmes rencontrés en classe et trouver la solution;

• préparer des évaluations écrites;

• échanger des idées sur les thèmes abordés et mettre au point leur enseignement;

• revoir le rythme de l'enseignement et trouver des méthodes efficaces pour améliorer les connaissances des étudiants.

2. Importance des activités de formation continue

Les activités de formation continue permettent aux enseignants :

- d'approfondir la connaissance des nouveaux programmes d'enseignement du français langue étrangère;

- d'actualiser des connaissances et des compétences par rapport à la pédagogie;

- d'échanger avec des collègues à propos de pratique d'enseignement;

- de mieux connaître d'autres pratiques pédagogiques;

- de mieux répondre aux besoins des étudiants qui sont en difficulté d'apprentissage par rapport au français;

- de mieux répondre aux besoins particuliers des étudiants dans le contexte de l'enseignement en général.

3. Résultats attendus de la formation continue

Des activités de formation continue pourraient:

- améliorer la qualité des stratégies d'intervention pédagogique dans l'enseignement

(61 %);

- améliorer la qualité du contenu de des activités d'enseignement (58,5 %);

- satisfaire la curiosité intellectuelle (53,7 %);

- permettre le partage de connaissances et d'expériences avec mes collègues (51 %);

- contribuer à améliorer l'apprentissage des étudiants (46,3 %);

- éviter l'isolement professionnel (46,3 %);

- permettre d'assurer plus de responsabilités dans l'établissement (34,1 %);

- permettre de mieux différencier l'enseignement en fonction des besoins particuliers à chaque étudiant (29,3 %);

- contribuer à la reconnaissance des compétences par des collègues (14,6 %).

4. Faiblesses de la formation continue actuelle

- manque d'encadrement et de support didactique et pédagogique caractérisant les activités de perfectionnement actuellement offertes aux enseignants;

- absence de données portant sur les effets des apprentissages réalisés en formation continue par le personnel enseignant sur la qualité et l'efficacité des contextes et des stratégies d'apprentissage auxquels les étudiants sont exposés;

- absence de mise à jour des manuels d'enseignement.

En guise de conclusion, cette recherche apportera donc une aide au corps professoral pour développer une approche pédagogique distincte de celle qui se pratique actuellement au regard de la formation continue. Elle contribuera à enrichir et à systématiser l'état de la connaissance scientifique en matière de formation continue des enseignants de français langue étrangère au Cambodge et particulièrement, ceux de l'ITC, de l'USS et de l'URDSE.

Références

EURYDICE. (1995). La formation continue des enseignants dans l'Union Européenne et dans les pays de l'AELE/EEE. Bruxelles: Unité Européenne d'EURYDICE.

MEQ. (1999). Orientation pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement. Document de consultation. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, Québec.

Sieang, P. (2000). Étude exploratoire sur l'enseignement des stratégies reliées à la lecture de textes scientifique en français langue étrangère. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

AIPU-001-3496946

Martine Leclerc
Professeure
Université du Québec en Outaouais
Département des sciences de l'éducation
martine.leclerc@uqo.ca
Jacques Clément
Professeur
Université du Québec en Outaouais
Département des sciences de l'éducation
jacques.clement@uqo.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Les avantages et les défis de la formation en administration scolaire par vidéoconférence

Les technologies de l'information et de la communication, notamment la vidéoconférence, offrent maintenant de nouvelles possibilités d'acquisition du savoir et d'échanges (Baron, 200; Baron, Bruillard et Lévy, 2000) et contribuent, dans un certain sens, à la démocratisation de l'éducation (Thélot et Vallet, 2000). Dans plusieurs universités, la formation à distance est devenue un moyen essentiel pour rendre accessible la connaissance sur un grand territoire (Mangelot, 2002). À l'hiver 2006, pour répondre à des besoins du milieu, deux professeurs de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) ont relevé le défi de donner pour la première fois par vidéoconférence, un cours de 45 heures au cycle supérieur en administration scolaire, s'échelonnant sur 15 semaines consécutives. Cette présentation a pour but de faire comprendre les changements qui affectent tant les étudiants que les professeurs dans un tel contexte d'enseignement.

Contexte : Deux professeurs, trois sites en temps réel

Cette expérimentation prend place dans le cadre du cours Projet de recherche ou de développement professionnel II. Onze étudiants assistaient au cours sur place avec les deux professeurs, soit au siège social de l'UQO, à Gatineau, dans un local permettant la diffusion par vidéoconférence. Trois étudiants suivaient le cours à distance dans deux villes situées à plus d'une heure de route de Gatineau : deux étudiants à Maniwaki et un à Mont-Laurier. Le but du cours est d'amener l'étudiant à élaborer un projet de développement professionnel en s'appuyant sur de solides bases théoriques.

Problématique

Les professeurs, s'appuyant sur une démarche socioconstructiviste (Jonnaert 2001, 2002) visaient à amener les étudiants à cerner leur problématique et à développer les principaux concepts sous-jacents. Une préoccupation constante les animait : comment rendre l'étudiant actif tout au long de la démarche d'apprentissage et susciter les interactions malgré la distance?

Objectif et questions

Le but de la présentation est de faire connaître l'expérience vécue à l'Université du Québec en Outaouais en matière de l'utilisation de la vidéoconférence dans la formation au cycle supérieur en administration scolaire.

La question qui nous préoccupe est la suivante : Dans le contexte de la formation en administration scolaire, comment les étudiants et les professeurs vivent-ils l'utilisation de la vidéoconférence? Une sous-question se rattache à celle-ci: Quels sont les avantages et les défis rattachés à une telle expérience?

Explication rattachée à l'expérience

La vidéoconférence et le présentiel ont été utilisés en même temps. Un groupe de 11 étudiants regroupés dans une salle pouvaient voir, entendre et interagir avec leur professeur sur place ainsi que par vidéoconférence avec les étudiants de Mont-Laurier et de Maniwaki et vice versa. Lorsqu'une personne parlait, elle devait s'assurer que la caméra se dirige vers elle en pressant un bouton afin que son image soit diffusée sur les autres sites et que ces derniers puissent bien l'entendre. Les interactions se faisaient donc entre des individus situés sur trois sites différents.

Dans une démarche visant la coconstruction de connaissances et afin de favoriser une pédagogie interactive, les professeurs s'assuraient que les étudiants des trois sites étaient alternativement sollicités par des questions après les présentations des étudiants ou des professeurs. Par moment, pour favoriser l'interaction entre les étudiants, malgré les distances, et pour les amener à discuter en petit groupe, quelques étudiants demeuraient sur place pour interagir par vidéoconférence avec ceux qui étaient sur les sites éloignés alors que les autres se rassemblaient dans d'autres locaux pour échanger.

Des outils complémentaires ont permis une continuité entre les séances de formation, soit un site crée dans WebCT et une liste de discussion (échanges asynchrones).

Résultats

Les professeurs ont profité de ce banc d'essai pour évaluer les avantages que représente cet usage pour les étudiants ainsi que les défis que ces derniers ont rencontrés en procédant à des entrevues auprès de cinq d'entre eux.

Les avantages

Les principaux avantages cités par les étudiants consistent en une économie de temps et en une diminution de la fatigue puisqu'ils n'avaient pas à se déplacer sur le campus. Pour certains, si ce n'était de la vidéoconférence, ils n'auraient pu poursuivre leur cheminement universitaire. De leur côté, les professeurs considèrent que la vidéoconférence permet de mieux desservir la communauté et d'enrichir le groupe par la diversité des sujets et des problématiques soulevées.

Les défis

Si la technologie permet d'aller au-delà de certaines frontières, elle présente également un obstacle à bien des égards. La nécessité de respecter les procédures pour assurer la communication (presser le bouton de parole) ainsi que l'obligation de prévoir la documentation à envoyer à l'avance sur WebCT ou par courriel constituent des facteurs qui

limitent la spontanéité. Les étudiants ont aussi mentionné qu'il était parfois difficile de passer trois heures devant le petit écran et que certains besoins affectifs n'étaient pas comblés, compte tenu de la distance, ne serait-ce que celui de pouvoir parler à certains collègue pendant les pauses. D'autre part, les professeurs perdaient une demi-heure à chaque semaine pour les ajustements techniques. Le milieu physique où était dispensé le cours présentait lui-même un défi de taille puisque la salle était organisée de façon très traditionnelle pour une conférence et était non favorable aux discussions en groupe ou au partage en équipe.

Quelques recommandations

Les étudiants considèrent qu'ils ont une trop grande dépendance face au technicien. Ils s'entendent pour dire qu'ils devraient recevoir une formation de base sur les outils technologiques à manipuler, principalement pour démarrer le système lorsque celui-ci tombe en panne et que des consignes précises doivent être bien en vue. Ils trouvent également important de pouvoir rencontrer les gens en face à face au moins une fois, afin de mieux les connaître et de créer l'impression de faire véritablement partie du groupe.

Conclusion

Plusieurs questions émergent d'une telle expérience :

Quelles adaptations doivent être prises en compte pour surmonter les défis technologiques qui se présentent? Quelles sont les pratiques exemplaires à ce niveau ?

Enfin, sachant que la technologie n'a pas abouti à son plein potentiel et qu'elle est constamment en évolution, un questionnement est nécessaire face aux compétences désormais nécessaires aux professeurs universitaires qui s'intéressent à la formation à distance à l'ère numérique.

Références

Baron, G. L., (2001). L'institution scolaire confrontée aux TIC. Sciences humaines, 32, 48-53.

Baron, G.-L., Bruillard, E. et Lévy, J.-F. (2000). Les technologies dans la classe : De l'innovation à l'intégration. Paris : INRP.

Jonnaert, 2001, Compétences et socioconstructivisme : De nouvelles Références pour les programmes d'étude, Texte d'appui aux conférences du professeur Jonnaert à la deuxième conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire, Décembre, Bobo Dioulasso au Burkina Faso. [En ligne] 4 octobre 2004. Adresse URL :

http://www.er.uqam.ca/nobel/cirade/documents/jonnaert_burkina.pdf

Jonnaert, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique. Bruxelles : De Boeck

Mangelot, F. Forums et formation à distance : une étude de cas. Éducation permanente. 152, 109-119.

Thélot, C. et Vallet, J.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. Économie et Statistiques, 334, 3-32.

AIPU-001-3025822

Hervé Platteaux, Dr
Université de Fribourg
Centre NTE
herve.platteaux@unifr.ch
Sergio Hoein
Université de Fribourg
Centre NTE
sergio.hoein@unifr.ch

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

De nouveaux matériels audiovisuels et elearning dans les salles de cours. Utilisations, perceptions et besoins décrits par les enseignants à l'Université de Fribourg

Introduction

En 2005, l'Université de Fribourg a installé sa faculté des Sciences Économiques et Sociales dans un nouveau bâtiment. Les enseignants et les étudiants ont pu profiter des matériels audiovisuels (microphone, lecteurs DVD, vidéo et audio, connexion pour matériels audio et vidéo personnels, beamers, rétroprojecteur « visualizer ») et elearning (tablette graphique « uniboard » connectée à un ordinateur, webcam, connexion au réseau pour portable) disposés dans les salles de cours.

L'utilisation faite de ces matériels a été évaluée ainsi que les changements de pratique dans l'enseignement ou innovations pédagogiques liés à ces matériels. Cette évaluation formative veut déterminer les améliorations à apporter aux niveaux des matériels, des usages qui en sont faits et des besoins éventuels de formation des enseignants. Elle s'inscrit dans une recherche-action sur les facteurs de succès, dans l'enseignement supérieur, d'une pédagogie innovante basée sur le elearning (Platteaux, Hoein, et RéseauGirafe, 2005; Viens, 2003).

Méthodologie

Les enseignants (111 au total) ont été contactés par courrier électronique, en janvier 2006 et leurs réponses recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne. On y demandait leurs utilisations des matériels disponibles, celles qu'ils souhaiteraient possibles dans l'avenir et les changements induits dans leurs enseignements. Au moment de l'enquête, ces enseignants avaient une expérience d'un semestre d'utilisation, dépassant ainsi la simple prise en main.

Les matériels à disposition varient selon les salles. Les 11 auditoires et les deux salles PC sont équipés de tous les matériels (voir liste ci-dessus) tandis que les 12 salles de cours ne disposent pas de « uniboard » et n'ont qu'un seul beamer. En pensant que les enseignants choisissaient leur salle en fonction de ce qu'ils veulent y faire, nous leur avons posé deux fois les mêmes questions, pour les deux salles les plus utilisées, pour qu'ils expriment leurs deux pratiques principales.

L'enseignant évalue, sur une échelle graduée, son utilisation des différents matériels. Il indique aussi comment il les utilise simultanément (par exemple, accès Internet + « visualizer

») et comment il souhaiterait pouvoir les combiner. Pour chacune des deux salles, le questionnaire se termine par un appel à des commentaires sur l'utilisation des matériels. Une dernière partie ouverte du questionnaire recueille les changements de pratique induits par les matériels.

Résultats

Utilisation faite des matériels et utilisation souhaitée

Pour la salle la plus utilisée, l'ensemble des matériels installés est à la convenance des enseignants (moyenne de 5.4/6.0 pour neuf matériels différents). On peut donc dire qu'aucun matériel particulier n'est rejeté parce qu'il ne convenait pas. Au contraire, les matériels utilisés correspondent aux besoins des enseignants.

Selon la quantité d'utilisation des matériels, on distingue trois groupes :

· les moins utilisés : webcam et lecteur audio;

· ça dépend : les moyens multimédias (vidéos et sons);

· les incontournables : uniboard, portable personnel, microphone et visualiser.

La très grande utilisation de Uniboard et du PC reliés au réseau montre l'importance actuelle d'Internet pour l'enseignement. De plus, malgré le PC dans les salles, les enseignants préfèrent utiliser leur portable personnel pour leurs cours.

Lorsqu'ils utilisent deux matériels simultanément, les enseignants utilisent beaucoup « uniboard » si ce matériel est disponible dans leur salle. Cette innovation technologique prend donc sa place, en particulier en combinaison avec le « visualizer » ou leur portable. Mais il faut noter que les enseignants utilisent beaucoup leur portable personnel même si « uniboard », en principe, peut le remplacer. Leur portable est ancré dans leurs pratiques enseignantes et allie, à cause de quelques défauts de jeunesse « d'uniboard », plus d'avantages avant et pendant le cours.

Les souhaits exprimés par les enseignants reflètent les possibilités des matériels déjà installés. Hormis certains défauts des installations (cf. besoins exprimés), les réponses des enseignants montrent que les installations actuelles conviennent.

Perceptions des matériels et besoins exprimés

Les enseignants sont assez enthousiastes envers les matériels mis à leur disposition. Ils louent l'effort fait par l'Université en choisissant des matériels de qualité.

Toutefois, la valeur de la tablette graphique « uniboard » n'est jugée, pour le moment, que potentielle. Sa combinaison avec d'autres matériels apparaît comme étant due à une configuration forcée et non à un apport pédagogique. La disposition du tableau, pose aussi problème car il est superposé à l'écran de projection! Le rétroprojecteur innovant « visualizer » permet de projeter très facilement de nombreux documents imprimés, voire des objets, sans préparation de transparents,. Mais certains enseignants sont mécontents de sa qualité. Enfin, certains regrettent de ne pouvoir choisir les deux appareils « projetés » en même temps.

Changements dans l'enseignement dus aux matériels

Presque deux tiers des enseignants ayant répondu à l'enquête (23 sur 38) ont dit que les matériels disponibles dans les salles de cours ont changé leur enseignement. Cette mise à disposition a donc un impact qualitatif conséquent sur l'enseignement. Les principaux changements cités sont :

- la volonté d'essayer du nouveau;

- l'utilisation facilitée de plus de sources documentaires et de meilleure qualité;

- une préparation facilité du cours ou de l'enseignant;

- plus de possibilités pour animer le cours (participation des étudiants), et le travail à poursuivre;

- des implications pédagogiques positives (cours plus intéressants, cohérence augmentée entre le discours oral et le support visuel, plus d'interaction avec les étudiants, etc.).

Discussion

Dans les universités visant un enseignement totalement à distance, la technologie est une condition nécessaire (Power, 2002). Nos résultats montrent que sa mise à disposition est bien un facteur de succès d'un elearning plus hybride. Comme il a également été montré par Grenon (2003), elle change la pédagogie et les pratiques des enseignants et favorise l'innovation pédagogique en permettant un enrichissement ou une plus-value (Viens, Peraya et Bullat-Koelliker, 2004).

Conclusions et perspectives

Tout en s'appuyant sur leurs pratiques antérieures, les enseignants ont bien adopté les nouveaux matériels proposés et ont effectué des changements dans leur enseignement. Leurs regrets ne remettent pas en cause les matériels, dont ils perçoivent bien le potentiel pédagogique, mais une difficulté de mise en œuvre. L'innovation pédagogique actuellement en émergence à Fribourg, est donc bien appuyée par la mise à disposition de nouvelles technologies.

Cette analyse doit être complétée par celle des réponses récoltées auprès des étudiants : celles-ci vont-elles nous montrer qu'ils ont, eux aussi, perçu ces changements? Leur avis est important car l'infrastructure est également une des conditions d'un apprentissage renouvelé (Davis, 2004).

Références

Davis, A. (2004). Developing an infrastructure for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), Theory and Practice of Online Learning (pp. 97-114). Athabasca, AB: Athabasca University.

Grenon, P. (2003). Impact des technologies collaboratives dans les cours Ulysse. Paper presented at the Colloque CAPTIC, FSA Québec - Université Laval, 12-13 mars 2003.

Platteaux, H., Hoein, S., et RéseauGirafe. (2005). Principes d'une formation sur les facteurs de succès d'un cours e-Learning. Paper presented at the Conférence annuelle de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Genève 12-14 septembre.

Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. Journal of Distance Education - Revue de L'éducation à Distance, 17(2), 57-69.

Viens, J. (2003). Towards general framework to assess and support innovative pedagogy in eLearning. Paper presented at the Fifth International Conference on New Educational Environments, Lucerne May 26th-28th.

Viens, J., Peraya, D., et Bullat-Koelliker, C. (2004). Bilan du mandat IntersTICES.

AIPU-001-7622801

Yamina Bourgeoini
Enseignante chercheure
Faculté des sciences et techniques
Université de Marrakech-MAROC
bourgeoini@fstg-marrakech.ac.ma
bourgeoini_y@yahoo.com
Blaid Bougadir
Enseignant chercheur
Faculté des sciences et techniques
Université de Marrakech-MAROC
bougadir@fstg-marrakech.ac.ma

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

Responsabilité de l'étudiant dans le système LMD : Enquête préliminaire

Le LMD étant un système centré sur l'étudiant, une enquête faite auprès des étudiants ayant suivi au moins deux semestres dans les filières scientifiques par validation de modules, Contrôles Continus dans le LMD, nous apprend que :

- 80% des étudiants approuvent la validation du module par semestre par C.C. et préfèrent que l'épreuve de rattrapage soit décalée de la première délibération;

- la note éliminatoire doit être homogène dans tous les établissements et inférieur à cinq;

- la réorientation à l'aide de « directeur des études », ces orientateurs pour un meilleur encadrement, doit être favorisée;

- il faut diminuer les effectifs des étudiants par section dans les cours magistraux et augmenter les nombres de séances de travaux pratiques;

- le travail personnel de l'étudiant doit être comptabilisé et évalué;

- la mobilité des étudiants Nord-Sud et Sud –Sud et la codiplomation doivent être encourageées pour que les mêmes normes pédagogiques puissent être utilisées partout.

Références

Documents du ministère de l'enseignement supérieur , la formation des cadres et recherche scientifique. (MAROC) Cycle Licence

Documents du ministère de l'enseignement supérieur , la formation des cadres et recherche scientifique. (MAROC) Cycle Master

Guide de l'étudiant, Faculté des Sciences et techniques Marrakech

AIPU-001-4429212

Hervé Platteaux, Dr
Université de Fribourg
Centre de Didactique Universitaire
herve.platteaux@unifr.ch
Ana Moura
Université de Fribourg
Centre de Didactique Universitaire
ana.moura@unifr.ch

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Concevoir des services technologiques adaptés aux besoins d'une communauté d'enseignants universitaires

Introduction

Le projet européen Palette (Pedagogically sustained Adaptive Learning Through the exploitation of Tacit and Explicit knowledge – Projet intégré Commission Européenne DG Information Society and Media) veut faciliter et augmenter l'apprentissage de l'individu et de l'organisation dans les communautés de pratique, c'est-à-dire des « groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly » (Wenger, 1998). Elles sont dénommées ci-après CoP pour simplifier la lecture. Dans ce but, avec des CoPs dans différents contextes, un ensemble de services logiciels innovants inter-opérables et extensibles et un ensemble de scénarios spécifiques d'usage vont être conçus, mis en place et validés. Ces services agiront dans les trois domaines de l'information, du management de la connaissance et de la médiation.

Dans ce cadre, une dizaine de groupes sont les partenaires du projet. Ils ont été choisis dans les trois domaines de l'enseignement, de l'ingéniorat et du management. Le présent article vise à présenter l'analyse de Did@cTIC, l'un d'entre eux qui regroupe, pour l'essentiel, des enseignants de l'université de Fribourg. Il décrit d'abord comment cette CoP fonctionne et quelles TIC elle met en œuvre dans les activités qu'elle développe. Ensuite, il répertorie les besoins exprimés par cette CoP pour évoluer et trace les pistes de développement adoptées.

Méthodologie

La méthodologie suivie pour le travail analysé dans cet article a été décrite précédemment par l'équipe des observateurs de CoPs du projet Palette (Charlier, Henri, Daele ET Künzel, 2006). Nous en reprenons ici les points principaux.

Le projet Palette a décidé de collaborer avec des CoPs en fonctionnement, ou en émergence, et de les impliquer dans un processus de design participatif selon lequel les différents acteurs, membres d'une CoP ou observateurs de Palette, sont enrôlés ensemble dans toutes les activités de Palette, par exemple, dans l'établissement de la description du fonctionnement des CoPs, dans la décision des logiciels à développer, etc.

Une première étape a consisté en une rencontre avec un membre clé du groupe. Un guide d'interview a été produit, avec une vingtaine de questions sur l'origine de la CoP, ses

membres, son organisation, etc., et une attention particulière portée sur les usages d'outils logiciels et les besoins qu'en a la CoP pour ses activités quotidiennes (Daele et al., 2006). Ces usages sont modélisés au moyen de représentations graphiques établies avec le logiciel Mot+ (Paquette, 2002). L'emploi de ceux-ci vise à favoriser le design participatif, en particulier l'échange entre les différents partenaires de Palette : les membres des communautés de pratique, les développeurs pédagogues et les développeurs informaticiens.

Résultats

La CoP Did@cTIC se trouve aujourd'hui à un tournant de son évolution. Après les trois premières années de fonctionnement, l'ensemble de ses activités (cours, séances de discussion, recherches, etc.) a généré de nombreuses ressources, notamment celles directement issues du terrain de l'enseignement, très diversifiées tant par leurs formats et par leurs natures (livre, vidéo, anecdote, etc.) que par leurs thématiques (évaluation des apprentissages, méthodes d'enseignement, outils elearning, etc.). Ces ressources sont cruciales pour l'avenir des activités de la CoP Did@cTIC car elles illustrent et explicitent des pratiques et expériences d'enseignants dans leur contexte.

Did@cTIC commence donc à instrumenter la collecte de ses ressources avec le souci que, par exemple, les anecdotes citées oralement puissent disparaître parce que ne produisant actuellement pas de traces tangibles. Elle cherche également des solutions pour diffuser et partager facilement toutes ces ressources afin de favoriser leur réutilisation, à la fois pour des buts de recherche et d'enseignement. Cette réutilisation a d'ailleurs pour finalité de permettre la production de nouveaux documents utiles à ces deux buts principaux.

En résumé, quatre procédures principales, organisées en séquence, peuvent décrire les activités principales de Did@cTIC, selon la problématique de services du projet Palette : communiquer, capitaliser, chercher, réutiliser. Les schémas Mot+ les mettent très bien en évidence. De plus, deux besoins principaux émergent. En premier lieu, il s'agit d'améliorer la capitalisation des ressources. Le deuxième besoin est de réutiliser mieux les ressources produites dans la CoP et, avec elles, d'en produire de nouvelles.

Conclusions et perspectives

Le fonctionnement actuel de la CoP Did@cTIC et les besoins qu'elle exprime pour se développer nous semblent être bien résumés par la réflexion : « La connaissance émerge à travers le réseau d'interactions et est distribuée et médiatisée parmi les humains et les instruments » (Baron et Bruillard, 2006). Les principes sur lesquels reposent les instruments et les services qui feront réponses à ses besoins sont certainement ceux du Web sémantique.

En effet, il s'agit certainement d'imaginer puis d'opérationnaliser, parmi les membres de la CoP Did@cTIC, des usages qui mettent à profit l'importance de la structure des documents, de leur sémantique et des ontologies dans les solutions apportées par les logiciels pour la recherche, la réutilisation et l'adaptation de documents (Vercoustre et Mclean, 2005).

Pour y parvenir, il faut procéder à l'inclusion systématique dans les diverses ressources produites par la CoP de mots-clés, et autres « tags », qui permettent ensuite de faire facilement une requête, pour trouver des ressources existantes, et d'aider à produire des documents structurés avec ces mots-clés. Ces solutions laissent aussi présager un besoin de formation des membres de la CoP à l'usage de tels mots-clés et des structures de mots-clés.

Mais quelles sont les procédures à mettre en place, avec les membres de Did@cTIC, pour inclure les bons « tags »? Un véritable défi d'innovation en matière de ressource pour l'enseignement est de parvenir à faire ressortir ainsi les connaissances tacites des acteurs d'une situation pédagogique. Les peurs et autres sentiments restent absents de nombreuses descriptions car ils sont peu souvent exprimés avec des mots. Cette absence de désignation les fait disparaître puisqu'il n'y a pas de termes pour les retrouver et en faire des exemples dans des cours de pédagogie universitaire.

Références

Baron, G.-L. et Bruillard, E. (2006). Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne? Réflexions méthodologiques et perspectives. In A. Daele & B. Charlier (Eds.), Les communautés virtuelles d'enseignants (pp. 177-197). Paris: L'Harmattan.

Charlier, B., Henri, F., Daele, A. et Künzel, M. (2006). PALETTE process of participatory design methodology. Paper presented at the TEL-CoPs 2006 - First international workshop on building technology enhanced learning solutions for Communities of practice, Crete Greece October 2.

Daele, A., Erpicum, M., Esnault, L., Pironet, F., Platteaux, H., Vandeput, E., et al. (2006). An example of Participatory design methodology in a project which aims at developing individual and organisational learning in Communities of practice. Paper presented at the TEL-CoPs 2006 - First international workshop on building technology enhanced learning solutions for Communities of practice, Crete Greece October 2.

Paquette, G. (2002). La modélisation par objets typés MOT. In Modélisation des connaissances et des compétences : un langage graphique pour concevoir et apprendre (pp. 45-85, chapitre 42). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Vercoustre, A.-M. et Mclean, A. (2005). Reusing educational material for teaching and learning: current approaches and directions. International Journal on E-Learning (IJEL), 4(1), 57-68.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge UK: Cambridge University Press.

AIPU-001-0021365

Said Berrouk
Doctorant en science de l'éducation
ULP de strasbourg
CERIST
sberrouk@yahoo.fr
Besma Ben Salah
Maitre technologue
Institut supérieur des études technologiques (ISET) Sousse
Département d'Informatique
bsbtn2000@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Apport et limite des formations des enseignants dans l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement : cas de deux pays du Sud

Contexte et problématique

Dans les pays du Sud, la demande et les besoins en formation se font sentir plus qu'ailleurs du fait de la jeunesse de la population, du déficit énorme en compétences aggravé par l'exode des compétences existantes. A contrario, les infrastructures pédagogiques de soutien et l'encadrement ne suivent pas.

Connaissant les limites de l'organisation traditionnelle à répondre à cette demande, le recours aux technologies permettant de communiquer à distance, ou d'apprendre seul, apparaît comme susceptible d'assurer des économies de locaux et d'enseignants. Mais l'intégration des TIC n'est pas toujours aisée. Elle ne se fait que progressivement avec beaucoup de difficultés, de résistance et de méfiance. Par conséquent, le processus est plus complexe qu'il n'y paraît, compte tenu de la multiplicité des facteurs et la complexité des relations à analyser et sur lesquels il faut agir, en l'occurrence les aspects organisationnels, techniques, pédagogiques et gestionnels, avec ce que cela suppose comme acteurs et outils qui interagissent.

Par ailleurs, il n'y a aucune réforme, ni changement qui puisse s'opérer sans l'adhésion et l'engagement des différents acteurs et principalement les enseignants. C'est dans la pratique quotidienne des enseignants qu'aboutissent ou que naissent les changements en éducation et que se porte aussi le fardeau des changements mal conçus. Ainsi, un intérêt particulier est porté à la formation initiale et continue des enseignants de façon que à ce que pédagogie et technologie riment et s'arriment dans l'apprentissage.

Partant d'une volonté affichée des pouvoirs publics de deux pays pour une intégration soutenue des TIC dans l'enseignement, cette contribution tente d'analyser, la problématique de cette innovation technopédagogique avec, à la base, la perception, l'apport, les effets et les limites de l'aspect formation des enseignants dans la réussite de cette innovation.

Pour ce faire, nous avons été amenés à nous poser la question : quelles sont les caractéristiques de la politique d'intégration des TIC dans l'enseignement de chacun des deux pays? Cela a-t-il permis une appropriation de ces nouveaux outils? Quel est le rôle de la

formation des enseignants dans cette appropriation? Autrement dit, y a-t-il une innovation technologique à travers, notamment, l'opération de formation? Si oui, cette innovation technologique a-t-elle atteint les aspects institutionnels et pédagogiques et dans quelles mesures? Quels sont les obstacles éventuels et quels sont les remèdes ?

Notre hypothèse est que la formation des enseignants ne peut avoir constitué un élément central dans l'intégration des TIC dans l'enseignement que sous deux conditions : une adaptation des pratiques de cette formation et une capacité propre aux établissements à gérer le processus d'innovation.

Méthodologie d'analyse

Nous avons abordé la problématique d'intégration des TIC sous l'angle de simple innovation technologique, puis sous l'angle d'innovation de services. Pour ce faire, nous avons tenté d'analyser d'abord la politique d'intégration des TIC dans le secteur de chacun des pays concernés et les actions induites à différents niveaux (central et local). L'objectif étant de mesurer le taux de pénétration des TIC dans le secteur et donc le taux de réussite de l'aspect innovation technologique. Nous avons, pour cela, étudié les orientations générales de la politique du secteur dans le domaine des TIC et leurs traductions sur le terrain en terme de structures, d'infrastructures, d'équipements, de ressources humaines et de projets. Nous avons utilisé, à cet effet, les textes officiels en relation, les documents relatifs aux projets ainsi que les rapports des commissions créées à cet effet. Nous avons étudié ensuite l'appropriation des TIC en tant que services et son influence sur l'aspect pédagogique. L'objectif consiste, à ce niveau, à mettre en évidence les capacités d'adaptation des enseignants et des établissements à créer un environnement favorable à une intégration réussie des TIC dans l'enseignement. Cette mise en évidence s'est faite à travers trois actions : l'étude des caractéristiques des formations dispensées, le point de vue des enseignants sur l'apport de ces formations en terme de connaissances et de compétences nécessaires à cette innovation technopédagogique et enfin, l'apport de l'environnement institutionnel (l'établissement) dans la réussite ou l'échec de cette innovation. Les actions deux et trois se sont basées sur les résultats d'une enquête par questionnaire auprès des enseignants impliqués dans les formations.

Premiers résultats

Il ressort de l'analyse de pénétration des TIC dans les établissements leur incapacité à mettre en place des structures de soutien opérationnelles par manque ou absence de personnel de soutien. Cela constitue déjà un premier obstacle pour initier ou généraliser des expériences pilotes d'utilisation des TIC dans les pratiques d'enseignement.

Paradoxalement, les responsables du secteur et des établissements semblent prendre conscience de l'importance de la question de la qualification des ressources à travers la formation des enseignants. Les projets et actions entrepris essentiellement dans le cadre de la coopération internationale en sont la preuve.

Deux caractéristiques se dégagent des formations : la première est que certaines d'entre elles permettent un transfert réel de connaissances et de compétences à même de permettre aux enseignants d'initier des actions réelles d'utilisation des TIC dans les pratiques d'enseignement. La deuxième est que ces actions sous formes de soutien de formation présentielle ou carrément de modules totalement en ligne, sauf dans des cas très rares, restent à l'état pilote.

Ils se dégagent également un dysfonctionnement dans l'organisation globale et une absence du rôle du maillon fort de la chaîne, en l'occurrence les établissements. À notre avis, ce dysfonctionnement est dû à l'approche techniciste à caractère « top down » des tutelles qui ne responsabilisent pas du tout ou pas suffisamment les établissements. Ces derniers ne disposent pas de stratégies propres en la matière. Le manque ou l'absence de structures et de personnels de soutien, d'un coté et le manque ou l'absence de soutien, de valorisation des initiatives entreprises par les enseignants, d'un autre côté, en sont la preuve.

En perspective, nous proposons l'engagement d'actions de recherche au niveau de ces pays à même de proposer une organisation favorisant la collaboration étroite des acteurs pour faciliter le passage de la promotion de l'innovation par le haut, à une réflexion sur l'innovation pratiquée par les acteurs impliqués, évitant ainsi l'illusion de la vision techniciste des transformations des méthodes pédagogiques par les Technologies.

Références

• Bareil, C. et Savoie, A. (1999). Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel. Gestion, 24 (3).

• Charlier, B., Bonamy, J. et Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), Technologies et innovation en pédagogie, Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur (P43-62). Bruxelles : De Boeck .

• Cros, F. (1996). Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique. Dans Bonami, M., & Garant, M.. (Dir.), Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation (pp. 15-29). Belgique: De Boeck.

• Finkelsztein, D. & Ducros, P.(1996). Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire. Dans Bonami, M., & Garant, M.. (Dir.), Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation (pp. 31-56). Belgique: De Boeck.

• Garant, M. (1996). Modèle de gestion des établissements scolaires et innovation. Dans Bonami, M., & Garant, M.. (Dir.), Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation (pp. 57-87). Belgique: De Boeck.

• Glickman. (1997), Nouvelles tendances de la formation à distance : essai de typologies des logiques de l'offre, Actes du 15 éme Colloque AIPU, Stratégies et médias pédagogiques pour l'enseignement et l'évaluation dans l'enseignement supérieur, Liège, Université de Liège..

• Gurtner,J.-L, Rueger, D., Monbaron, J., Zahnd, J., Collaud, G. et Platteaux, H. (2002). Dynamique de l'évolution des institutions de formation tertiaire suscitée par l'introduction des TIC. PNR 43 : RAPPORT INTERMEDIAIRE Février 2002

• .Jopp, K. & Trebbi, T. (2006). campus numériques : quel impact sur l'enseignement supérieur en Norvège ? in Distances et savoirs, Vol. 4, n° 1, 2006, p. 12-22.

• Lourau, R. (1970). L'analyse institutionnelle. Paris : Editions de Minuit.

• Pierre Romelaer, P. (1998). «Innovation et contraintes de gestion», CREPA, Cahier nº 37, 1998.

• Peraya, D. et Jaccaz, B. (2004). EQUEL POSITION PAPER.Special Interset Group 7 Sustaining e-learning Innovation. Récupéré le sur le site du projet EQUEL - Special Interset Groups & Evaluation _ Open Forum and Resources – SIG 7 – Resources, http://equel.net

• Perrenoud, P. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement : réalités construites par les acteurs. Education et recherche 2. Ed. Universitaires Fribourg.

• Romelaer, P. (1998). «Innovation et contraintes de gestion», CREPA, Cahier nº 37, 1998.

AIPU-001-8400571

Annick Rossier
Collaboratrice scientifique
Université de Fribourg
Centre de didactique universitaire
annick.rossiermorel@unifr.ch
Ana Moura
Assistante diplômée
Université de Fribourg
Centre de didactique universitaire
Bernadette Charlier
Professeure
Université de Fribourg
Centre de didactique universitaire

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Développer l'offre de formation d'un Centre de Didactique Universitaire pour répondre à un public cible spécifique : les professeurs.

Description du contexte

En 2002, un Centre de Didactique Universitaire a vu le jour à l'Université de Fribourg. L'un des principaux rôles de ce Centre concerne la formation pédagogique des collaborateurs et collaboratrices scientifiques de l'université. Sur la base d'une première analyse de besoins auprès du personnel enseignant de l'Université de Fribourg, un dispositif hybride nommé Did@cTIC a été mis en place. Ce dernier s'inscrit dans un projet de collaboration interuniversitaire nommé BeNeFri touchant les universités de Berne, Neuchâtel et Fribourg et soutenu financièrement par la confédération et les universités partenaires. Le dispositif fribourgeois Did@cTIC permet d'obtenir un certificat (15 ECTS) ou un diplôme (30 ECTS). Cette formation est conçue pour favoriser l'approche d'apprentissage en profondeur (Marton et Saljö, 1984; Biggs, 1984, 1993; Entwistle, 1988). Pour cela, elle tient compte des recherches scientifiques dans le domaine mettant en évidence les conditions facilitant un tel apprentissage (Entwistle, 2003; Charlier, Nizet et Van Dam, 2006).

Les premières années d'expérience ont montré un intérêt marqué pour le dispositif de la part des assistants (docteurs et doctorants), mais une très faible participation des professeurs. La formation s'est pourtant continuellement ajustée en tenant compte des attentes de ses participants (Charlier, Moura, 2006). Ce constat effectué, il était nécessaire de mieux comprendre le contexte de travail ainsi que les besoins spécifiques des professeurs en matière de soutien et formation continue. C'est dans cette perspective qu'une analyse de besoins a été menée en août – septembre 2006.

Démarche méthodologique

D'un point de vue épistémologique, l'approche choisie est constructiviste, dans le sens où le concept de besoin se définit comme une construction mentale du réel (Bourgeois, 1991).

L'analyse se centre sur les représentations de la réalité produite à un moment donné et dans un contexte donné.

Sur la base d'une grille d'entretien, 80 professeurs de l'Université de Fribourg (sur un total de 200) ont été interviewés par téléphone. Les questions posées visaient à mieux connaître le contexte de travail de ces personnes et leurs besoins particuliers concernant leur propre formation continue.

Les données recueillies ont été traitées, pour une part, statistiquement. Ces dernières nous ont permis de mettre en évidence certaines différences au niveau du contexte de travail, par exemple. Pour la partie qualitative du traitement de données, nous avons élaboré une grille organisant les informations selon la théorie de Bourgeois (1991) concernant l'analyse de besoins. Pour chaque entretien, nous avons mis en évidence le constat d'un problème ou d'une difficulté, l'origine perçue de ce problème et finalement, les effets ressentis. Pour éviter de se limiter à un constat, ces premières réponses ont été mises en perspective, en ajoutant l'aspect temporel (situation actuelle, situation attendue) et l'aspect action (perspectives d'action).

Résultats

Une première partie des résultats se concentre sur la description détaillée du contexte de travail des professeurs et la façon dont ils perçoivent leur gestion du temps dans ce contexte.

La seconde partie se focalise sur la perception des professeurs à l'égard de leur propre besoin en matière de formation continue.

Par ce travail, nous avons pu mettre en évidence qu'une formation pédagogique formelle n'attire que peu les professeurs, car ils estiment qu'ils vont passer trop de temps en formation par rapport aux questions spécifiques qu'ils se posent. Or, le manque de temps est signalé comme étant leur contrainte majeure. De plus, leur valorisation professionnelle est fondée sur leurs travaux de recherche et publications respectives et non sur leurs compétences à enseigner. Ils ne voient ainsi pas d'intérêt d'obtenir une certification du développement de leurs compétences pédagogiques.

Plus d'un quart des professeurs interviewés apprécieraient la possibilité de faire appel à un soutien individualisé qui tiendrait compte de leur contexte de travail et répondrait à leurs attentes pédagogiques spécifiques. La même proportion de professeurs ont également relevé leur intérêt pour une participation à une communauté de pratique leur permettant de partager leurs questionnements et réflexions sur l'enseignement. Souvent, ils ont développé un réseau professionnel, mais celui-ci est centré sur leur domaine de recherche spécifique. Des professeurs ayant évoqué de l'intérêt pour les communautés de pratique ont également spécifié certaines conditions à leur participation, telles que la création d'un « espace protégé » où ils pourraient se livrer en toute confiance, ainsi que l'animation par un expert leur permettant d'approfondir leur réflexion.

Nos perspectives, en tant que concepteurs et formateurs, sont d'orienter l'offre de formation vers une plus grande individualisation du soutien auprès des professeurs en créant un poste de conseiller pédagogique. Notre Centre compléterait ainsi son offre de formation, focalisée actuellement sur le dispositif Did@cTIC, en mettant en place une nouvelle forme de soutien pédagogique destinée prioritairement aux professeurs. Nous sommes conscients que, pour promouvoir l'implication des professeurs au niveau du développement de compétences pédagogiques, d'autres facteurs incitateurs sont également nécessaires, comme la manière de

valoriser les compétences pédagogiques lors de la nomination des professeurs, la reconnaissance institutionnelle de ces compétences ainsi que le développement de structures d'évaluation de la qualité de l'enseignement au supérieur.

Références

Biggs, J. B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. In Kirby, J. R., Cognitives strategies and educational performance. New York : Academic Press, 111-136.

Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins en formation dans les organisations: Un modèle théorique et méthodologique. Mesure et Evaluation en Education, 14(1), 17-60.

Charlier, B., Nizet, J., Van Dam, D. (2006). Voyage au pays de la formation des adultes, Dynamiques identitaires et trajectoires sociales. L'Harmattan

Entwistle, N. (2003). Enhancing teaching-learning environments to encourage deep learning. In De Corte, E., Excellence in Higher Education. 83-96 .

Entwistle, N., Ramsden, P. (1988). Motivational factors in student's approches to learning. In Schmeck (Ed.). Learning strategies and learning styles. New York : Plenum Press, 21-53.

Marton, F., et Saljö, R. (1984). Approches to learning. In Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, et N. (Eds). The Experience of Learning. Edinburgh : Scottish Academic Press.

Moura, A. & Charlier, B. (2006). Une formation pour les enseignants de l'enseignement supérieur : concept, réalisation et premiers résultats. Article présenté à la Conférence de l'AIPU, mai 2006, Faculté de Pharmacie, Monastir, Tunisie.

AIPU-001-9114132

Dolize Sidambarompoullé
Responsable de projets
IRTS de la Réunion
Formation continue et supérieure
d.sidamba@uom.ac.mu
Alain Senteni
Directeur
Université de Maurice
senteni@uom.ac.mu

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Instruments de l'alternance et pratiques réflexives

Introduction

La formation initiale des travailleurs sociaux à la Réunion a servi de contexte initial, à partir de 2004, à la mise en oeuvre d'un portail communautaire C3MS1, c'est-à-dire d'un environnement virtuel d'apprentissage destiné à la gestion intégrée des aspects communautaires, collaboratifs et de production de contenus. Depuis, le succès reconnu de ce type d'ingénierie pédagogique a permis de l'étendre à d'autres domaines d'application, comme par exemple, la formation d'agents de développement, celle de responsables de projets en développement local, etc.

Le principe sous-jacent est de renforcer, au sein d'une communauté de pratiques et d'apprentissage, l'alternance entre terrain et centre de formation, en insistant sur l'importance de rompre l'isolement de l'étudiant en cours de stage et en donnant à l'étudiant en stage les moyens et les instruments d'une réflexion collective, en interaction permanente avec ses condisciples confrontés à des situations comparables à celles de son secteur d'intervention. Cette réflexion bénéficie également du regard de professionnels susceptibles d'aider, à partir de leur propre expérience plus aboutie que celle des stagiaires, à structurer cette réflexion à partir de laquelle ils pourront développer collectivement des réflexes professionnels. Les instruments sont groupés au sein d'un portail communautaire assurant la mise en réseau les différents acteurs et leur permettant de communiquer, de réfléchir, d'apprendre et de développer les compétences nécessaires à leur activité professionnelle.

1. Apprentissage expérientiel, réflexivité et professionnalisation

L'alternance entre centre de formation et milieux professionnels n'est pas une idée neuve en formation. Cependant, la confrontation permanente entre périodes « en centre » et périodes « sur le terrain », où l'étudiant devient un apprenti accompagné par un professionnel qui s'efforce de lui faciliter l'apprentissage du métier, bouscule les représentations sur la manière d'apprendre et permet ainsi une réflexion d'une extraordinaire modernité. Cette confrontation oblige à passer d'une logique de contenus à une logique de processus, d'une logique de résultats à une logique de moyens, d'une logique pédagogique quasi scolaire à une logique andragogique de professionnalisation. Le défi consiste à définir une ingénierie de l'alternance favorisant une activité de production de représentations et de savoirs sur et à

partir de l'action. Selon Barbier (1996), l'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même, la production de savoirs par l'apprenant étant alors utilisée comme un outil direct de production de compétences.

2. La construction nécessaire d'un référentiel commun

Pour que l'on puisse espérer un processus de construction des « connaissances-en-actes » et prétendre ainsi former des acteurs, il faut, au préalable, transformer l'expérience en une forme de connaissance explicitable et assez générique pour couvrir un champ raisonnable de problèmes attendus. C'est alors l'élaboration collective de la méthode qui devient utile à chacun pour passer de l'expérience à la connaissance. Dans cette démarche, la méthode est avant tout un outil de construction d'un référentiel commun jetable après usage, comme l'échafaudage que l'on retire après avoir terminé la construction du bâtiment. Une fois élaboré, le produit-méthode aura fait son temps et rempli son rôle. Seul restera présent le référentiel partagé, garant d'une communication fluide, d'une coopération efficace et d'une capacité d'adaptation coordonnée. Un atout majeur des technologies de l'information et de la communication dans des dispositifs de formation est de permettre la réification et la coconstruction de la méthode par les acteurs qui seront amenés, par la suite, à travailler ensemble sur des cas où elle ne s'applique pas.

3. Les objets de la réflexion

Pour développer la pratique réflexive et préciser les modalités de passage du savoir professionnel à l'agir professionnel (Schön, 1983,1994), il faut disposer d'une représentation manipulable de l'action, une panoplie d'objets pour penser avec. Dans un scénario pédagogique « classique » (entendons par là « non instrumenté »), cette trace est issue d'un travail délibéré d'investigation, d'analyse et de reconstruction ou d'un processus de schématisation caractéristique de notre mémoire. Dans une situation de communication pédagogique médiatisée, au contraire, cette trace est constituée d'actions et de processus choisis de manière signifiante dans un scénario d'apprentissage et « réifiés » à cette fin : textes des échanges sur les forums de discussion, blogues, journaux de bord, etc.

4. Architecture, scénario pédagogique et fonctionnalités du portail

Le portail offre différents espaces de travail, d'échanges et de réflexion aux étudiants entre eux et avec les professionnels. La démarche pédagogique adoptée favorise la réflexivité et l'interaction entre les différents acteurs. Le portail est constitué de trois interfaces : étudiants, professionnels et modérateurs, l'accès n'étant ouvert qu'aux membres de la communauté. Le scénario pédagogique propose un parcours semi-balisé, dans lequel des fiches pédagogiques constituent des passages obligés et définissent une progression fondée sur les points essentiels du processus méthodologique. L'étudiant dispose, par ailleurs, d'un tableau de message, à la fois espace d'échanges, de discussion, de réflexion et de construction de connaissances, dans une dimension asynchrone, entre l'étudiant, le professionnel et le modérateur. Dès que l'étudiant intervient en ligne, le professionnel et le modérateur en sont systématiquement informés par un courrier électronique. Chaque étudiant a son propre journal de bord, dont l'objectif principal est de réfléchir, en interaction avec le professionnel et le modérateur, sur ses actions, en lien avec la situation travaillée sur le terrain et en ligne. En parallèle, un calendrier mensuel offre une lisibilité d'ensemble et permet une fonction d'archivage mensuel.

Références

Barbier, J.-M. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : Presses universitaires de France.

Jobert, G. (1998). La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Université François Rabelais, Tours, France.

Papert, S. (1981). Jaillissement de l'esprit. Paris : Flammarion.

Perrenoud, Ph. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1996). Student communities for the advancement of knowledge. Communications of the ACM, 39(1), 36-37.

Schön, D. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre The Reflective Practitioner. New York : Basic Books).

Tochon, F.-V. (1996). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction des nouveaux modèles de formation. Dans J.-M. Barbier (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action(p. 249-273). Paris : Presses universitaires de France.

AIPU-001-3961707

Nassira Hedjerassi
Maître de conférences
Université Louis Pasteur - Strasbourg, France
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Nassira.Hedjerassi@lisec-ulp.u-strasbg.fr
El-Khansa Mkada-Zghidi
Maître assistante
Institut supérieur de documentation, Tunis, Tunisie
htsn@gnet.tn
Virginie Lopes
Assistante de recherche
Université Louis Pasteur - Strasbourg, France
virglop@wanadoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Sur la piste des stratégies d'apprentissage : individu et collectif dans une formation à distance

Contexte de la recherche et problématique des stratégies d'apprentissage

Partant des postulats que les actes des apprenants sont inférés par des intentions participatives pour atteindre un objectif commun, qu'une stratégie est une forme de comportement observable (Dickinson, 1987) et que ce comportement est soumis à des variations individuelles (Bogaards, 1988), nous nous proposons d'éprouver le cadre théorique des stratégies d'apprentissage, notamment les stratégies cognitives (Gagne,1975; Weinstein et Mayer, 1986), et métacognitives (Brown, 1987; Flavell, 1979; Higelé, 1998) ainsi que les stratégies de communication (Selinker, 1972; Riley, 1985) à travers l'observation des usages des outils de la plate-forme par trois groupes d'apprenants différents suivis par des tuteurs distincts, mais ayant à résoudre des situations-problèmes similaires dans les mêmes délais, dans le cadre d'une formation proposée complètement à distance, conçue sur le modèle socioconstructiviste où des apprenants doivent effectuer un travail collaboratif de résolution de situations-problèmes au moyen d'une plate-forme dotée d'outils destinés à stimuler, favoriser et supporter une variété de services.

La première hypothèse de la recherche porte sur les déterminations des différentes stratégies d'apprentissage : les stratégies communicationnelles seraient davantage définies par la synergie du groupe et des équipes alors que les stratégies cognitives et métacognitives seraient davantage limitées par les comportements individuels réciproques. La seconde hypothèse porte sur leurs fonctions : les stratégies communicationnelles, notamment à travers la complexité des interactions qu'elles présupposent, les continuités et les ruptures, auraient un effet initiatique - dans le sens de découverte et d'épreuve - sur les stratégies cognitives et métacognitives lesquelles procurent des réponses, assurent la traversée du parcours et clôturent l'activité par l'atteinte de l'objectif partagé.

Méthodologie de la recherche

Le premier temps de la recherche se fonde l'observation des usages de 31 apprenants répartis en trois groupes et huit équipes pendant toute la durée de leur activité. L'observation est facilitée par la traçabilité de tous les outils de la PF et l'enregistrement des messages électroniques, et les usages sont appréhendés dans la perspective des diverses stratégies d'apprentissage.

Sur le plan des stratégies de communication, l'enregistrement des causeries a permis l'évaluation des fréquences et durées des réunions synchrones, fortuites ou programmées, tutorées ou non, ainsi que l'identification des participants et parfois l'objet de ces réunions. Les échanges asynchrones par voie de forum ont été estimés avec précision du point de vue du nombre, des expéditeurs-destinataires et de la fréquence par production. Les expéditeurs des messages électroniques ont été identifiés et les messages quantifiés et catégorisés.

Dans le cadre des stratégies cognitives, les producteurs des premières versions des documents ainsi que de leurs lecteurs et co-auteurs ont été cernés ainsi que la proportion de ces documents ayant fait l'objet d'une simple lecture, d'un commentaire ou d'une collaboration par révision.

Dans la perspective des stratégies métacognitives, la structuration des espaces propres aux équipes et aux groupes à travers les rubriques créées par les apprenants pour gérer les diverses contributions et leur assurer une meilleure visibilité a fait l'objet d'une comparaison et a été mise en relation avec la perception des apprenants quant aux ressources à investir pour la réalisation de l'activité.

Les participations de chaque apprenant au niveau de son équipe et de son groupe sont représentées dans des tableaux consacrés aux usages par type d'outil. En guise de synthèse, un tableau récapitulatif des usages/apprenant, caractérisés par une moyenne globale d'usage de chaque outil, constitue la base de l'évaluation des types de stratégie.

Résultats et discussion

Tout en tenant compte les limites de l'interprétation des actions observées, certaines disparités d'usages révèlent cependant des mises en œuvre variables et particulières des stratégies d'apprentissage en fonction de la dimension des groupes, du degré de collaboration et de coordination entre apprenants, de la fréquence des communications, de la profondeur des interactions, des adaptations particulières des outils, du déséquilibre des contributions, des moments et du rythme de l'évolution de l'activité, selon que la personne est en équipe restreinte ou en groupe élargi.

Même si l'objectif de la situation problème est clarifié et évident pour tous, les stratégies semblent moins relever d'un choix arrêté au départ – d'où les multiples réajustements des échéanciers collectifs - mais d'une adaptation plus ou moins stratégique des compétences humaines pour surmonter les obstacles du parcours d'apprentissage collectif tels que les incompréhensions, le manque de coordination, les défections et les différences de rythme et d'implication de chacun.

Projetées sur les écarts théoriques entre les définitions des stratégies d'apprentissages, ces mises en œuvre particulières posent une nouvelle problématique de la notion de stratégie dans l'enseignement à distance. Les stratégies cognitives et métacognitives ne semblent pas tant déterminées par la synergie d'une collectivité solidaire dans la perspective d'un objectif commun à atteindre - dotée des mêmes moyens et les utilisant de façon adéquate, exploitant

de façon exhaustive l'ensemble des ressources humaines et évoluant sur un terrain stable en fonction d'une planification consensuelle et rigoureuse pour l'atteindre - mais plutôt par les fonctions des stratégies de communication. Ce sont elles qui révèlent le degré de conscience individuel de la communauté de l'objectif, la compétence de chacun à s'engager dans les pensées divergentes, la part d'engagement dans la réalisation de l'activité, et surtout la volonté d'exprimer et de valoriser l'ensemble de ces facteurs pour les partager. En gérant les antagonismes individuels, en démêlant la complexité des interactions, en dissipant le flou de la distance, en régulant la spontanéité et l'interprétation des actions des pairs avec le sentiment conscient, partagé et évolutif de participer à la construction de cet apprentissage, les stratégies de communication donnent du sens aux stratégies cognitives et métacognitives et rassurent chacun, et tous, sur la bonne marche du parcours.

Perspectives

Les perspectives de cette recherche se posent en termes de consolidation des résultats au moyen d'entretiens invitant les apprenants à faire des retours sur leurs parcours afin de tenter de cerner les significations, circonstances et motivations de leurs actes, et en leur proposant d'évaluer leur propre participation et celles de leurs pairs. Nous réexaminerons la question des stratégies d'apprentissage à la lumière de la mise en perspective des observations et des usages déclarés.

Références

Bogaards, P. (1988). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris : Hatier.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weiner & R.H. Kluwe (éds.), Metacognition, Motivation ans understanding (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dickinson, L. (1987). Self-instruction in langage learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Fayol, M., et Monteil, J. M. (1994). Stratégie d'apprentissage / apprentissage de stratégies. Revue Française de Pédagogie, 106, 91-110.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquity. American Psychologist, 34, 906-911.

Gagne, R. M. (1975). Essentials of Learning for Instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gagne, R. M. (1977). The conditions of learning. New York: CBS College Publishing.

Gagne, R. M. (1987). Instructional Technology: Foundations. Hillsdale, New Jersey: LEA Editor.

Higelé, P., et Higelé, F. (1998). Construire le raisonnement chez les enfants : analyse critique des exercices. Paris : Retz pédagogie.

Holtzer, G. (1997): Conduites et stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance. Le Français dans le Monde, numéro spécial, Série Recherches et Applications, juillet, 105-115.

Hrimech, M., et Ruph, F. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. Revue des sciences de l'éducation, XXVII(3), 595-620.

Riley, P. (Ed.). (1985). Discourse and Learning. London: Longman.

Riley, P. (1985). Strategy: conflict or collaboration ? In Mélanges pédagogiques. Crapel, Université de Nancy 2, 91-103.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics, X(3), 209-231.

Selinker, L. (1992). Rediscovering Interlanguage. London: Longman.

Vergon, C. (1998). Notion de stratégie d'apprentissage : quelques points de repère. Analyse comparative de définitions. BULAG, n°24, 69-114.

einstein, C. E. (1994). Strategic learning and strategic teaching : Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (éds.), Student, Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie (pp. 257-274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Weinstein, C. E., et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock, Handbook of research on teaching (pp. 315-327). New-York: Macmillan.

Willson, V. L. (1988). Evaluation of learning strategies reseach methods and techniques. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz et P. A. Alexander (éds), Learning ans study strategies:issues in assessment, instruction and evaluation (pp. 263-274). Sans Diego, CA: Academic Press.

AIPU-001-2638079

Hervé Barras
Conseiller pédagogique
Université de Genève
FormEv
Herve.Barras@rectorat.unige.ch
Nicole Rege Colet
Responsable
Université de Genève
FormEv
Nicole.RegeColet@rectorat.unige.ch

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

L'évaluation de l'enseignement : questions fermées, un outil de pilotage des centres de soutien

Les universités sont de plus en plus nombreuses à faire évaluer leurs enseignements par les étudiants. Notre institution propose aux enseignants une procédure volontaire. Le centre de soutien offre une assistance aux enseignants afin de promouvoir une approche formative de l'évaluation et d'identifier des pistes d'amélioration.

L'évaluation de l'enseignement est certainement un bon indicateur, à la fois de la pratique des enseignants et de l'évolution de la pratique du métier d'étudiant. Elle permet, à cet effet, de piloter ou d'orienter les activités de recherche et de formation des centres de soutien.

Nous disposons actuellement d'une base de données comportant 770 enseignements évalués durant les deux dernières années, soit 21 920 questionnaires codés. Nos résultats montrent des différences dans les réponses aux questionnaires selon les items, le nombre d'étudiants inscrits aux cours et le type d'enseignement. Ils permettent ainsi de pointer nos interventions et de cibler des axes de formation.

Évaluation de l'enseignement, formation prévisionnelle

Responsable de centre de soutien, conseiller pédagogique, direction

Les enseignants des universités sont de plus en plus nombreux à faire évaluer leurs cours par leurs étudiants. La manière classique consiste à recourir à un questionnaire mélangeant des questions fermées et ouvertes. Notre institution propose aux enseignants une procédure volontaire d'évaluation de l'enseignement. Le centre de soutien offre une assistance aux enseignants pour préparer et coder l'évaluation dans le secret espoir que les enseignants se questionnent sur leur pratique enseignante.

Or, les premières études montrent que ces évaluations ont un faible impact sur la pratique des enseignants (Rege Colet, 2005a, 2005b). Lorsque cette pratique est imposée, les enseignants se contentent de faire passer l'évaluation (Dejean, 2002). D'autres auteurs indiquent que des distinctions apparaissent en fonction du type d'enseignement donné ou du nombre d'étudiants dans le cours (Neuman et al., 1997 cité par Rigaud, 2006). Rigaud (2006) a notamment procédé à une analyse factorielle à partir de l'évaluation de 330 cours. Il en

dégage cinq facteurs principaux : le contenu et l'organisation, la présentation, la documentation, l'intégration des étudiants et l'investissement des étudiants. Bien que ces études ne traitent pas de cette question, les données de l'évaluation peuvent être considérées comme une source fiable d'informations sur les pratiques d'enseignement et leur évolution. En ce sens, elles permettraient de mieux cibler les prestations d'accompagnement pédagogique des centres de soutien.

Cette présentation met en valeur le travail d'exploitation des données d'évaluation entrepris par notre centre depuis plus de sept ans. Actuellement, notre base de données d'analyse comprend les deux dernières années d'évaluation. L'ensemble des questionnaires ont été recodés par nos soins afin de procéder à des analyses complémentaires. Les 770 cours représentent un volume de 21 920 questionnaires. Seules les réponses aux questions fermées sont introduites en respectant les cinq facteurs décrits par Rigaud. Ensuite, un score moyen est calculé pour chacun des cinq facteurs.

Les résultats préliminaires, faits à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées, indiquent des différences entre les cinq facteurs et la faculté de provenance des questionnaires ($F(22.616, 2461.958) = 7.679$, p?.001). Cette interaction explique 7% de la variance. L'analyse des comparaisons par paires indique aussi que tous les facteurs sont différents. Les résultats montrent une différence selon l'effectif des étudiants présents au cours ($F(7, 762)=36.095$, p?.001). Ce facteur explique 9% de la variance. Lorsque les groupes sont peu nombreux, les enseignements sont mieux évalués. Le type de cours dispensé et les cinq facteurs ont un effet ($F(6.411, 2473.534)=28.811$, p?.001). Cette interaction explique 7% de la variance. Les séminaires sont mieux évalués que les cours et les travaux pratiques ou les laboratoires notamment par rapport au contenu. De plus, les séminaires, les travaux pratiques et les laboratoires sont mieux évalués que les cours ex-cathedra.

Ces résultats permettent déjà plusieurs réflexions pour nos centres de soutien. Premièrement, les besoins de formations peuvent être interprétés à partir des cinq facteurs. Le contenu et la présentation sont les facteurs les mieux notés. Or, dans notre cas, cet effet est dû à une faculté qui se démarque des autres. De ce fait, nos actions doivent être développées avec une approche mieux ciblée pour la faculté. Il convient aussi d'investir la problématique de la documentation fournie aux étudiants et celle de leurs apprentissages. Finalement, le type d'enseignement doit aussi faire l'objet de réflexions de notre part, puisque les étudiants répondent différemment. Ces remarques font penser que l'approche transmissive du savoir dans nos universités est à revoir pour l'ouvrir toujours davantage à des approches pédagogiques centrées sur l'apprentissage des étudiants dans une perspective socio-constructiviste. En effet, les enseignements en petits effectifs, les séminaires ou les travaux pratiques sont mieux évalués.

En conclusion, cette première recherche montre qu'une analyse systématique des évaluations de l'enseignement est une source d'inspiration pour nos services de soutien. Cette première étape doit encore être étayée par les années manquantes. Nous pourrons nous interroger sur l'introduction de la réforme de Bologne dans notre université et ses effets sur la perception des étudiants quant à la qualité des enseignements qui leur sont offerts. Nous verrons aussi comment l'enseignement et les étudiants ont évolué. Finalement, il faudra aussi inclure dans cette base de données les données issues des items ouverts.

Références

Dejean, J. (2002). L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises (Rapport). Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Rege Colet, N. (2005a, 12-14 septembre). Et si l'évaluation était au point mort ? Paper presented at the 22e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Genève.

Rege Colet, N. (2005b). Evaluation des enseignements et pilotage de l'Université. Revue Académique électronique, 3, 83-95.

Rigaud, D. (2006, 15-18 mai). Questionnaire d'évaluation des enseignements : le rôle des questions ouvertes. Paper presented at the 23e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Monastir.

AIPU-001-7671448

Kaouther Ghozzi Hamdi
Enseignante universitaire
Institut supérieur des études technologiques de Rades
Département techniques de commercialisation
kaoutherghozzi@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

De la pédagogie passive à la pédagogie active

Depuis les années1980, on assiste à une profonde évolution des missions de l'enseignement supérieur et tout particulièrement des universités. À côté des missions traditionnelles, il s'agit désormais de contribuer à satisfaire les besoins de la société en main-d'œuvre, ce qui implique l'élargissement des débouchés professionnels, le développement de la formation continue et l'augmentation du nombre d'étudiants.

Face à cette situation qui prévaut un peu partout dans le monde, le modèle pédagogique traditionnel craque et se révèle de plus en plus inadéquat. Malheureusement (mis à part au niveau du troisième cycle), les cours magistraux demeurent, par habitude, le moyen le plus rapide de s'acquitter de ses obligations d'enseignement. Or, cette méthode n'est plus efficace étant donné le contexte actuel caractérisé par un public plus nombreux et moins motivé, sans oublier les formations professionnalisées pour lesquelles les contenus de formation sont forcément pluridisciplinaires et doivent permettre l'acquisition de compétences plus que des savoirs.

Pour réussir cette nouvelle mission, les enseignants universitaires doivent adapter leurs méthodes d'enseignement et non plus suivre le modèle pédagogique traditionnel perçu comme cohérent, étant donné que l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation sont organisés autour du principe qui veut que l'enseignant soit la source du savoir.

Un passage de la pédagogie passive à la pédagogie active s'impose…

Former des commerciaux à l'Institut supérieur des études technologique en dictant des connaissances (méthode magistrale), c'est comme une perte de temps, aussi bien pour l'enseignant que pour l'étudiant. En effet, dans la plupart des cas, les enseignants se trouvent dans une situation de transmission des connaissances et quelquefois de dictée de leurs cours; de leurs coté, les étudiants sont réduits à un état de passivité et de restitution des connaissances, faisant preuve de peu d'autonomie ou de créativité ou de production originale limitée.

C'est dans ce cadre que nous nous permettons de présenter notre expérience : 11ans dans le domaine de l'enseignement des techniques de commercialisation (TC), basé essentiellement sur les méthodes actives d'apprentissage.

D'après le référentiel de formation, l'enseignement en TCvise à développer chez l'étudiant:

· des capacités d'observation et d'analyse;

· des méthodes de recherche et de sélection des informations;

· une méthodologie appliquée aux problèmes d'action commerciale;

· une connaissance de l'univers commercial;

· le sens des contacts humains et de la communication interpersonnelle;

· les bases d'une culture commerciale;

· de pouvoir combiner les qualités précédentes afin d'aborder les problèmes complexes du monde réel.

La formation doit viser aussi bien le savoir, le savoir-faire que le savoir-être

La pédagogie active devient une manière privilégiée d'atteindre des objectifs qui dépassent la simple acquisition de connaissances ou de règles à appliquer. En confrontant l'étudiant à des situations réelles ou simulées, les scénarii de pédagogie active touchent la sphère des attitudes et des comportements requis pour vivre dans une société en évolution permanente.

Les activités pratiques permettent d'allier les exigences d'enseignement-apprentissage afin d'assurer une formation mieux adaptée aux exigences des professionnels.

Ces méthodes reposent d'abord sur la prise en charge par l'étudiant de son projet personnel d'apprentissage. Elles s'appuient ensuite sur une démarche de découverte et de résolution de problèmes. Elles font aussi appel à des échanges entre l'étudiant et l'enseignant et entre les étudiants. Le recours au travail en groupe est l'une des formules pédagogiques les plus appropriées favorisant l'apprentissage coopératif fondé sur l'interdépendance et la responsabilité individuelle des étudiants. L'apprentissage passera d'une relation individuelle à une relation ayant une dimension sociale.

Comme on le voit, le premier changement profond à réaliser consiste à renverser complètement les rapports établis en général dans la relation pédagogique, en confiant désormais à l'étudiant la responsabilité principale dans tout le processus d'apprentissage.

Un étudiant plus impliqué est plus motivé pour l'apprentissage

L'étudiant devient le propre acteur de sa formation, il s'implique individuellement ou en groupe dans la réalisation d'un certain nombre de tâches; il mobilise ses savoirs, met en œuvre des savoir-faire et développe des comportements adaptés d'une manière autonome, en faisant preuve d'initiative et de responsabilité.

Cependant, autonomie de l'étudiant ne signifie pas totale liberté. La mise en place d'une pédagogie par les actions suppose pour l'enseignant un travail de préparation, de suivi, et d'évaluation afin de rendre explicite la démarche d'activité et de vérifier l'atteinte des objectifs.

La réflexion de l'enseignant porte sur les points suivants :

1-Quelles activités proposer aux étudiants au cours de l'année universitaire?

Les finalités des activités sont multiples et leur progression dépend de la complexité des compétences, des choix pédagogiques (la théorie précède ou suit l'activité), du niveau des étudiants et des opportunités de l'environnement.

2-Comment mettre en oeuvre et suivre une activité?

- la présentation de l'activité, son suivi et l'évaluation de l'étudiant,

- l'organisation de l'activité,

- le suivi de l'activité.

3-Comment évaluer l'activité?

- évaluation formative,

- évaluation sommative.

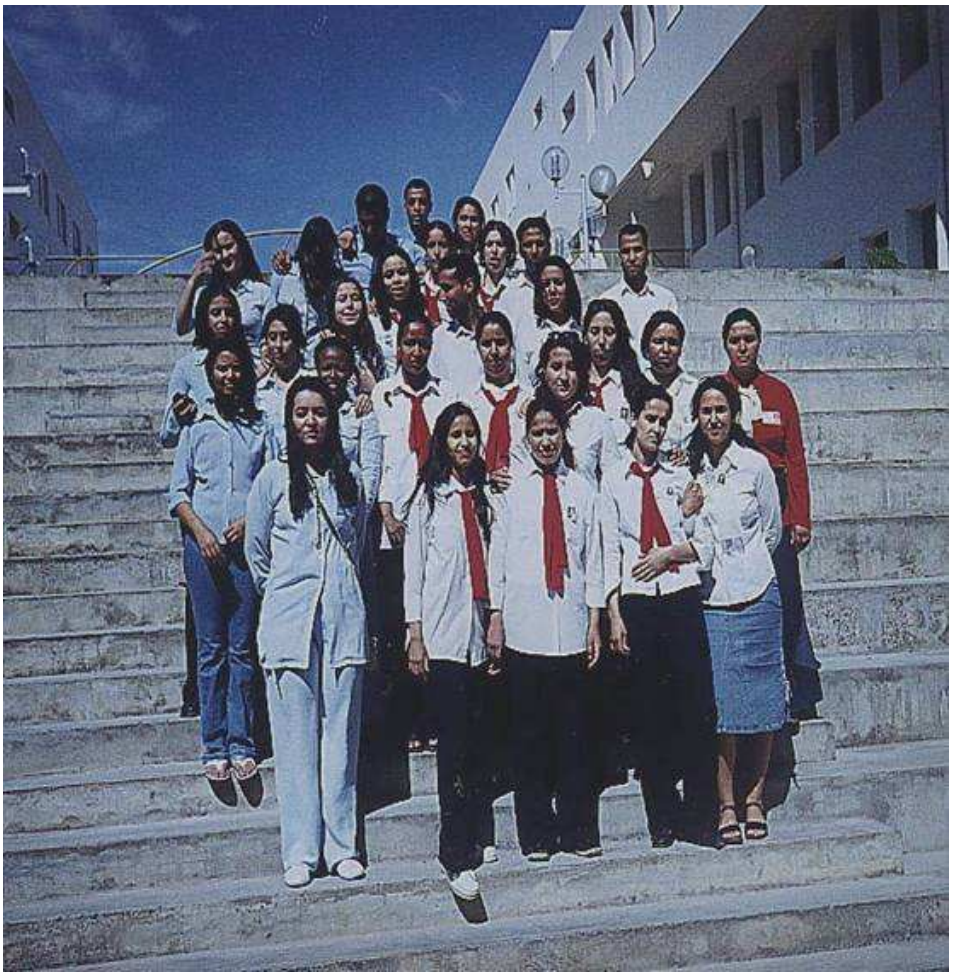
Les différentes activités pratiques que nous avons mises en œuvre pour nos étudiants sont diverses. Nous y trouvons principalement : l'organisation des manifestations commerciales (foire, salon, exposition), les études de marché, les concours de vente, promotion de produits, action de publicité sur le lieu de vente, aménagement d'un point de vente,…(annexe1)

Les activités pratiques constituent une démarche pédagogique tout à fait originale qui engendre bien souvent un comportement positif chez l'étudiant qui, plus motivé, devient plus impliqué. En effet, nos étudiants ne cessent de réclamer l'organisation de ces activités et, plus précisément, l'organisation des journées commerciales qui, pour eux, deviennent parmi les meilleurs souvenirs de leurs années d'études.

Etant donné le succès de cette méthode pédagogique active et participative, l'expérience est en train d'être généralisée au sein du réseau ISET; toutefois, son application reste tributaire de la volonté des enseignants qui y croient vraiment et sont qui prêts à s'y impliquer. Certains sont réticents car la mise en action des étudiants favorise l'erreur mais cette dernière peut accroître l'efficacité de l'apprentissage si on lui donne un sens.

La limite principale de l'utilisation des activités pratiques est leur ajout, en plus, à la méthode magistrale, ce qui surchargera les étudiants et les démotiveront.

Annexe1 : illustrations des activités pratiques en techniques de commercialisation mettant l'étudiant en action



« Les étudiants en Techniques de commercialisation sont prêts pour l'action. »

les étudiants impliqués dans l'activité sont plus motivés pour l'apprentissage et fêtent les résultats de leur travail.

Activité d'aménagement d'un point de vente.

Organisation d'un concours de vente entre les différents départements de Techniques de Commercialisation.

Références

Auriac-Peyronnet ,E.,Bouculat,N., Daniel, M-F., Gombert,A.,Toczek-Capelle,M-C., (2003). Je parle, tu parles, nous apprenons .Coopération et argumentation au service des apprentissages.

Bruxelles : De Boeck .

Barbot, M-J (1999) .Autonomie et apprentissage . Paris : PUF.

Bireaud, A (1990) . la pédagogie à l'université . Revue Française de pédagogie, n° 91.

Bireaud, A (1991) . les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur .Paris : éditions de

l'organisation.

-Brixhe,D.(1996), Savoirs et compétences en construction, interaction et cognitions,1,Paris :

L'harmattan.

Chabchoub Ahmed (2002) . Manuel de pédagogie universitaire . Tunis : ATED.

Donnay,j (1996) .Enseigner à l'université . Bruxelles : De Boeck .

Gilly,M. ,Roux, J.P.Trognon, A. (1999).Apprendre dans l'interraction. Nancy : Presse Universitaire de Nancy, Aix-en-Provence : Presse Universitaire de Provence.

JacquesTardif (1998).Les pratiques pédagogiques. Sherbrooke :Revue Pédagogie collégiale. vol11, n°3 ,4-9.

Pelpel,P (2002) .Se former pour enseigner . Paris : Dunod.

Ulric Aylwin (1996) .Transformera -t-on enfin la pédagogie ?. Maisonneuve : Revue Pédagogie collégiale, vol 9, n° 4, 16-20 .

Ulric Aylwin (1997).Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. Maisonneuve Revue Pédagogie collégiale Vol 11, n°1, 25-31.

AIPU-001-0766571

Marie-Clotilde PIROT
Docteur
Institut national Polytechnique de Grenoble
Département formation continue
marie-clotilde.pirot@inpg.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE :RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

La VAE sonne-t-elle le glas de la pédagogie en université?

Il est courant d'affirmer que l'écriture d'un dossier de VAE, récit professionnel de valorisation des acquis de l'expérience, est en elle-même formatrice. Dans le même temps l'université, en France, tend à abandonner l'accompagnement à cette écriture, dans les mains de techniciens dont la formation consiste au mieux à faire « surgir » le récit. La méfiance est de mise, les jurys craignent que des accompagnateurs spécialisés ne « poussent » les candidats et que cela ne perturbe leur décision. Pourtant, cet accompagnement est la base de la qualité du matériel qui permet de juger l'acquisition ou non d'un diplôme. Est-il raisonnable de se priver du pouvoir de former en université des personnes sur lesquelles reposent donc indirectement la qualité des jugements et des attributions de diplômes? Si l'on choisit de s'y intéresser, alors comment former ces accompagnateurs VAE? Comment former à « l'autoformation avec accompagnement »?

validation acquis, accompagnement pedagogique, formation, competences, autoformation enseignants superieur

Se demander si la VAE sonne le glas de toute pédagogie universitaire revient à se demander si la forme de constitution du dossier de VAE requiert ou non un comportement pédagogique de la part de l'institution validante.

Il est déjà courant d'affirmer que l'écriture du dossier est formatrice en elle-même pour le candidat. On lui attribue la possibilité d'explorer une conceptualisation bénéfique au candidat et censée lui permettre de « hisser » sa compétence des savoirs pratiques aux savoirs savants.

Arrêtons-nous sur ce paradoxe : le candidat ne devrait pas être aidé trop énergiquement (crainte, légitime ou non, d'un jury trompé, manipulé), pourtant cette étape doit le former. C'est renvoyer ce candidat à l'autoformation, au tâtonnement expérimental sans guide alors que notre exigence porte justement la formation et alors que les jurés de VAE se plaignent souvent du manque d'esprit universitaire des candidats.

Peut-on envisager que cette forme de travail, l'accompagnement en VAE, soit de la prérogative des universités? Auquel cas, il ne s'agit plus seulement de rechercher les compétences d'un individu (l'individu est-il ou non compétent, conformément ou non au référentiel de compétences?), et de rechercher ce qu'est une preuve (comment peut-on le prouver? comment ne pas se laisser abuser?). L'enjeu (ou une partie de l'enjeu) devient ce qui est appris du travail même de mise en évidence des compétences. Ce que l'on découvre en écrivant, l'analyse élargie que l'on fait de sa pratique.

L'écart entre le candidat en début de procédure et en fin de procédure doit, dans cette perspective, pouvoir être mesuré pour juger de capacités cognitives du candidat dans la

forme universitaire (en savoirs « savants »). Pour le mesurer, il est nécessaire que cet écart ne soit pas cryptique, caché comme une honte par le candidat (trouver n'importe quelle raison pour justifier une décision lors de l'expérience par des critères, des analyses universitaires qui n'ont pas été convoquées lors des actions), mais au contraire mis en valeur, comme on décrit un processus cognitif.

Gageons d'ailleurs que nous approchons ici de la raison majeure de l'évaporation de nombre de candidats au cours de l'écriture : ils arrivent en VAE fiers de leur parcours, forts de leur place dans le monde industriel. Puis ils découvrent, en analysant, que ce qui a été considéré comme une réussite peut être contesté par l'univers universitaire, ou du moins considéré comme insuffisant. Logiquement, ce sont alors les candidats qui apprennent le plus, qui vérifient les évidences, s'informent, qui sont le plus susceptibles d'auto censure lors de la description de leur expérience, -c'est-à-dire le profil même de ceux que l'université reconnaitrait le plus - ce sont ceux-là qui disparaissent plus souvent en cours de dossier. Parce qu'ils évoluent, apprennent en écrivant et en viennent à modifier leur appréciation de leur expérience. Ils ne désirent plus s'appuyer sur leur expérience parce qu'ils ont évolué en la décrivant.

Il leur a manqué un accompagnement qui propose que cette remise en cause, cette réflexion allant ou non dans le sens de l'expérience, est une étape de la formation, qu'elle ne doit pas être cachée mais analysée. Si l'on continue dans cette logique, qu'importe alors ce que connaît un candidat lorsqu'il débute un parcours en VAE, « ce qui compte », n'est-ce pas le niveau qu'il atteint lors de l'entretien final ?

Si l'on répond oui, si l'on répond que le candidat est différent, qu'il acquiert un autre regard, une autre méthode de pensée pendant la constitution du dossier, et que cette évolution est une des composantes des savoirs à prendre en charge, alors il existe une place pour la pédagogie. Il existe une place pour réfléchir à la forme et la manière de soutenir ce passage « d'autoformation avec accompagnement » très particulier, sanctionné par une certification.

Quelles sont les conséquences de cette suite de prises de position? Est-il raisonnable que les enseignants abandonnent cet espace dans les « mains » de techniciens formés à faire « surgir » un récit? Et préoccupés par la correspondance entre les dossiers et une forme mythique de désir du jury composé au fil du temps. Ces accompagnateurs sont, en effet, « condamnés » par la rationalité de l'institution à éviter les échecs pour ne pas être jugés comme « mauvais accompagnateur », et pourtant, ils ne peuvent améliorer un dossier que par une série de trucs et astuces qui n'ont rien à voir avec une formation. Ceci, sans évoquer une forme de systématisation (demande plus ou moins cachée de l'institution) dont l'objectif est de juger à moindres frais et à moindre énergie.

En réalité, la décision n'appartient plus aux enseignants, puisque la VAE est obligatoire en France. Il ne reste d'autres solutions que de former les candidats accompagnateurs, afin de préserver (par la logique des actions que nous venons de présenter) la qualité des jugements et des diplômes attribués par cette voie d'accès.

La difficulté consiste, non pas à former sur le contenu mais sur l'esprit scientifique, sur la pensée universitaire, sur l'essence de la pédagogie, afin que ces accompagnateurs puissent travailler avec un large spectre de candidats, afin qu'ils n'interviennent pas sur les connaissances des candidats mais sur l'émergence de l'esprit scientifique. Cette prise de conscience conduit à penser que l'accompagnement est un réel travail pédagogique particulier, travail auquel il convient d'être formé.

Se poser la question du comment former ainsi les candidats revient à se demander comment former les accompagnateurs et à se demander, en outre, s'il est raisonnable de déléguer ces responsabilités.

Comment former ces accompagnateurs qui, eux-mêmes, vont former à un processus

« d'autoformation avec accompagnement », processus qui permet d'évoluer, du praticien compétent au « sachant » d'un savoir universitaire? Comment former ces accompagnateurs à rendre ce processus visible afin d'évaluer la manière d'apprendre, le travail cognitif du candidat?

On entre de plain-pied dans le champ des compétences universitaires mettant en œuvre des recherches pédagogiques.

La présentation proposera l'état des travaux sur ce sujet, dans l'objectif de mettre en place une formation de type bac + 5 (master), à ce nouveau métier, charnière entre VAE (formation individuelle par l'expérience) et champ de compétences universitaires.

Références

ADMEE. (2004). *L'évaluation des compétences, entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience.* XVIIème colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education, Lisbonne, 18, 19 et 20 novembre 2004.

Alliouche, A., Bourret, A., Colloto, C., Dioux, C., Fischer, A.-M., Garcia, J., Lugan, M., Macipe, N., Malterre, M., Mauquie, D., Nicod, B., et Tieche, M. (2006). VAE -Formalisation des pratiques d'information-conseil en Rhône Alpes. *Dans le cadre des actions de la Cellule Ressources Régionale sur la VAE portée par le PRAO.*

Aubret, J. (2003). La validation des acquis d'expérience. *Revue Savoirs.*

Aubret, J., et Gilbert, P. (2003). *Valorisation et validation des compétences professionnelles.* Paris : Dunod.

Aubret, J., Gilbert, P., et Pigeyre, F. (2002). *Management des compétences.* Paris : Dunod.

Benhamou, A.C. (2005). *La validation des acquis de l'expérience en actes.* Rapport de mission sur l'application de la Validation des Acquis de l'Expérience, Mission nationale, Ministère de l'Education Nationale, enseignement supérieur et recherche, 30 juin.

Bisset, C. (2004). VAE et FOAD. *Actualité de la Formation Permanente, Centre Inffo, n° 190.*

Bonami, J.-F. (2000). *Valider les acquis professionnels : vers un diplôme de l'expérience.* Paris : Editions d'Organisation.

CARIF Poitou-Charentes. (2004). *VAE : accompagnement des candidats et travail du jury. Actes du colloque*, Poitiers, 1 et 2 décembre.

CCREFP (commission VAE du). (2005). *Usages sociaux de la notion de compétence.* Septembre.

CNAM-CRF-MRPP-CEREQ-IUFM Champagne-Ardenne-ENSIETA (organisateurs). (2006). *Journée d'étude.* Paris, mars.

CEFI. (2005). *La validation des Acquis de l'expérience dans les formations d'ingénieur. Essai de repères.* cefi.org, avril.

CEFI. (2005). *Repenser les formations d'ingénieurs dans une logique de compétences, trouver sa voie entre savoirs et compétences*. Rapport de la manifestation organisée par le Comité d'Etudes sur les Formations d'Ingénieurs, Paris, 7 juillet.

CEFI, CEIFCO, CNAM. (2003). *Actes des journées de réflexion et d'échanges organisées par le CEFI, le CEIFCO avec l'appui du CNAM*, septembre, ENST Paris.

Centre Inffo et DGEFP. (2005). *Validation des acquis de l'expérience, mode d'emploi*. Septembre.

Centre-Inffo. (2006). Guide pratique de la formation. Paris : ESF éditeur.

Centre-Inffo. (2006). Les fiches pratiques de la formation continue. Centre-Inffo.

CEREQ. (2005). Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine. *Bref, 224*, novembre.

Charraud, A.-M. (2004). La validation des acquis de l'expérience, une reconstruction de l'approche et des objets des parcours vers la qualification. *Education Permanente, 158*.

Charraud, A.-M., et Paddeu, J. (1999). *Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation*. Marseille : CEREQ.

Cherqui-Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et universités. Quel avenir?* Paris : L'Harmattan.

Cherqui-Houot, I., Nkeng, P., et Triby, E. (2006). Usage des TIC : faut-il craindre l'accompagnement à distance ? *Actualité de la Formation Permanente, Centre Inffo, n° 199*.

Cluzel, F. (2004). La VAE dans les écoles d'ingénieurs. *Dépêche n° 44906*, juillet.

CNAM. (2006). *Transmission des compétences et organisation du travail*, Colloque, Paris, 12 octobre.

Conférence des Grandes écoles. (2003). *Validation des acquis de l'expérience*. Conférence des Grandes écoles

Cuvillier, B. (2004). La VAE, un nouveau tremplin pour la formation? *Education permanente, 158*, 127-140.

Education Permanente. (1999-2000). La logique de la compétence I et II. n° *140 et 141*, octobre 1999 et janvier 2000.

Education Permanente (1998). Reconnaitre les acquis et valider les compétences. *n° 133*, mars 1998.

Education Permanente. (2002). Trajectoire professionnelles. Reconnaissance de l'expérience. *n° 150*, mai 2002.

Farzad, M., et Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris : Anthropos.

Feutrie, M. (2004). Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience. *Education Permanente, 158*, 99-114.

Gazave, M., et Hennetier, N. (2003). *La VAE, valoriser son expérience par un diplôme*. Paris : Vuibert, collection Guid'utile.

Giguelay-Thenet, T., et Pentecouteau, H. (2005). La VAE, nouvelle pratique de formation continue universitaire pour une ouverture vers l'extérieur ? *Colloque Questions de Pédagogie en*

Enseignement Supérieur. Lille, juin. Disponible en ligne : http://pedagogie2005.ec-lille.fr/programme.htm.

Habitat Formation. (2003). *Validation des acquis de l'expérience. Livret du professionnel membre de jury*. Septembre.

Habitat-Formation (2004). Pratiques de la formation. Entreprises et salariés témoignent. *Production, 37*, septembre.

Inspection générale de l'éducation nationale. (2005). *La validation des acquis de l'expérience à l'Education Nationale*. Rapport à M. le Ministre de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, n° 2005-111, novembre.

Josse, C. (2006). *Réussir sa démarche de VAE*. Paris : Dunod.

CNAM. (2006). *Journée de réflexion et de débat, « analyses du travail et formation. Un état des lieux*. Paris, 13 octobre.

Leplatre, F., et Blanpain, N. (2002). *Le point sur : 2002 la validation des acquis*. Centre Inffo.

Mayen, P. (2004). Caractériser l'accompagnement en VAE une contribution de didactique professionnelle. *Education permanente, 159*, 7-22.

Ministère de l'Economie des finances et de l'industrie, Direction Générale des Entreprises. (2005). *Gagner en compétences pour gagner en compétitivité*. Rapport final de l'étude sur les pratiques de VAE dans les entreprises industrielles et de services à l'industrie. Mai.

Olry, P. (2004). Saisir son expérience lors d'une VAE. L'auto-analyse du travail en perspective. *Education Permanente, 159*, 37-49.

Pons-Desoutter, M. (2005). Réalisation et usages de référentiels « compétences » dans les universités et les INP. *Colloque Questions de Pédagogie en Enseignement Supérieur*. Lille, juin. Disponible en ligne : http://pedagogie2005.ec-lille.fr/programme.htm.

Preterre Deshayes, N., et CIBC Charentes et Vienne. (2005). *VAE, informer, conseiller accompagner. Guide à destination des professionnels de l'emploi, de la formation et de l'orientation*. Paris : Editions Qui plus est.

Rivoire, B. (2004). VAE : par quel détour passe l'évaluation? *Education Permanente, 159*, 79-90.

Santelmann, P., et Aubret, J. (2005). L'analyse de l'expérience dans les pratiques professionnelles et sociales. *Revue Savoirs, 8*, 53-86.

Sciences Humaines. (2006). Entre liberté et contrainte, AGIR par soi-même. *n° 175 S*, Octobre.

Vial, M., et Mencacci, N. (2004). Valider les acquis de l'expérience à l'université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels. *Education Permanente, 159*, 67-78.

AIPU-001-6412419

Sandrine Charles
Maître de Conférences
Université Claude Bernarnd Lyon 1
Laboratoire de biométrie - biologie Evolutive UMR
scharles@biomserv.univ-lyon1.fr
Christophe Batier
Chef de projet Spiral
Université Claude Bernarnd Lyon 1
Christophe.Batier@univ-lyon1.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

La visioconférence : un outil efficace pour le suivi à distance des étudiants

Une enquête récente [1] montre que les 15-24 ans sont les plus souvent branchés à Internet en Europe, et que 69% des 19-24 ans expliquent avoir recours à l'informatique dans le cadre de travaux universitaires (recherches documentaires, compte rendus de TP, messagerie électronique,…). Par ailleurs, le Haut Débit puis le WiFi se sont développés à une telle vitesse, ces dernières années, que les étudiants sont aujourd'hui majoritairement équipés d'un ordinateur avec ADSL. Une enquête réalisée à l'Université Claude Bernard Lyon 1, auprès des nouveaux entrants en 2005 [2], révèle que 98% des étudiants ont un ordinateur (22% un ordinateur portable) et que 70,8% d'entre eux ont un accès Internet de type ADSL. Plus récemment encore, on voit les universités surfer sur la vague de cette nouvelle tendance en proposant désormais une couverture WiFi de la totalité des campus. Enfin, les équipements multimédia haute résolution (dont la Webcam fait partie) se sont dernièrement multipliés chez les étudiants; toujours à Lyon 1 [2], plus de 40% des étudiants en possèdent une.

La visioconférence est une technologie qui permet, depuis un ordinateur, à des personnes ou à des groupes de personnes de sites distants, de se voir et de dialoguer oralement en temps réel (par le biais d'une retransmission vidéo) dans une fenêtre à l'écran. Elle permet aussi de travailler en commun sur des documents (textes, images, diapositives,…). Un dispositif de visioconférence basique, tel que ceux dont sont équipés la plupart des étudiants, se compose généralement d'une caméra vidéo (Webcam) et d'un microphone-écouteur.

La visioconférence, insérée dans une plate-forme e-learning, permet d'offrir un apprentissage à distance : l'enseignant peut envoyer des schémas, des images et d'autres ressources visuelles aux étudiants se situant sur différents sites en même temps; il peut dialoguer à distance avec un groupe d'étudiants et dynamiser les échanges entre étudiants [3]. Cette technologie peut aussi être utilisée pour enregistrer des cours ou des conférences, dans le but d'une utilisation asynchrone.

Fort de ce constat, le service PRACTICE de l'Université Claude Bernard Lyon 1 a décidé d'intégrer un outil de visioconférence par Internet au sein de la plate-forme e-learning SPIRAL, développée par le service : http://spiral.univ-lyon1.fr. En partenariat avec le Service Universitaire de Pédagogie (SUP) de l'université, différents types d'usages ont pu être identifiés. Parmi ceux-ci, le suivi à distance des étudiants en stage s'est avéré particulièrement adapté pour tester l'efficacité de l'outil.

C'est ainsi qu'en septembre 2006, les étudiants de M1 du Master « Approches mathématiques et Informatiques du Vivant » (aMIV), http://miv.univ-lyon1.fr, ont été choisis comme groupe pilote. Ils doivent en effet effectuer un stage obligatoire au second semestre sur une période de quatre mois à raison de deux jours et demi par semaine de travail à temps plein au sein de leur structure d'accueil. Ces étudiants suivent par ailleurs un parcours de formation complètement individualisé au premier semestre : les 19 étudiants de M1 ne suivent, cette année, pas moins de 30 unités d'enseignement (U.E.) différentes, à raison de cinq U.E. par étudiant. Aussi, bien qu'appartenant à une même formation, ne sont-ils que très rarement rassemblés au cours de ce premier semestre. Pourtant, dans le but de les aider à trouver un stage en adéquation avec leur projet de formation et professionnel, dans un domaine d'application de la biologie qui les intéresse, et en veillant à ce qu'ils puissent y développer des compétences interdisciplinaires de modélisation, la visioconférence s'est imposée comme un outil pédagogique de premier choix. Elle nous est apparue comme la meilleure façon de faire échanger les étudiants sur leurs pratiques de recherche de stage, et pour le responsable du M1 de répondre à leurs interrogations, de les orienter dans leurs choix, de leur donner des contacts, finalement de s'assurer du bon déroulement des démarches de chacun.

Le stage de M1 du master « aMIV » doit être choisi par les étudiants eux-mêmes et doit leur permettre de mettre en pratique les outils de Bio-Mathématiques, Bio-Statistiques et Bio-Informatique qu'ils acquièrent pendant leur formation. Le sujet choisi doit porter sur un thème d'application en biologie ou en santé; le choix des étudiants est validé par un des enseignants de l'équipe pédagogique du master qui joue ensuite, tout au long du stage, le rôle de tuteur. Le stage peut se faire en laboratoire ou dans l'industrie, à l'initiative de l'étudiant. L'évaluation du stage porte sur l'appréciation d'un mémoire écrit rendu en fin de stage, de sa version abrégée en anglais et d'une présentation orale également en anglais. La soutenance est évaluée conjointement avec les enseignants du centre des langues de l'université et les enseignants de l'équipe pédagogique. Des séances de synthèse sur les travaux écrits et oraux des étudiants se tiennent en fin d'année, sous la forme d'entretien individuel.

Nous proposons, dans cette communication, de présenter le scénario de gestion et de suivi à distance de ces étudiants, dans le cadre de leur recherche de stage. Nous verrons comment les séances de visioconférence permettent de ponctuer les premiers mois de l'année de rendez-vous conviviaux et constructifs qui nous assurent, qu'avant le début du second semestre, chaque étudiant a trouvé un stage répondant aux objectifs énoncés plus haut. Nous verrons comment ces séances permettent l'apprentissage de notions clés nécessaires à une démarche scientifique telle qu'elle sera pratiquée dans les stages : les mots clés, les Références bibliographiques, le calendrier prévisionnel,…

Sur la base de vidéos réalisées à l'occasion de quelques unes de ces séances, nous discuterons des bénéfices apportés par la technologie de la visioconférence, comparativement à des technologies plus « classiques » comme les forums ou les clavardages, qui étaient utilisées les années précédentes.

Références

[1] http://infoetudianteuro.canalblog.com/

[2] http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/nte/coursinfo/resultats.html

[3] http://elearntest.unige.ch/~yagi/

AIPU-001-4588407

Abdelhamid Nechad
Professeur de l'enseignement supérieur
Université Mohammed Ier Oujda Maroc
Faculté de droit
nechad22@yahoo.fr
Anouar Reghioui
Professeur de l'enseignement supérieur
Université Mohammed Ier Oujda
Faculté de droit
anouar.r@caramail.com

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Les antinomies de la réforme universitaire au Maroc

Il est communément admis que la vision de la réforme universitaire au Maroc était fortement imprégnée des stratégies ayant pour objectif de faire face au problème du chômage des lauréats, et par les recommandations de la Banque mondiale à ce sujet qui consistaient, d'une part, à donner la priorité aux qualifications universitaires professionnalisantes de courte durée pour la majorité des étudiants, axées directement sur les besoins du marché de l'emploi et en particulier ceux des entreprises, et, d'autre part, à opérationnaliser le désengagement effectif de l'État dans ce secteur vital du pays, avec la mise en place d'une gouvernance universitaire entrepreunariale d'autofinancement, fortement sélective. Or, la réalité de notre tissu économique et de ses investissements productifs actuels et l'absence de culture et de valeurs de l'« Entreprise citoyenne » empêchent pour le moment ces choix et cette équation libérale de se concrétiser et de se traduire par une abondance d'opportunités pour les jeunes diplômés. Ce qui nous pousse à poser des questions par rapport à la fiabilité et la pertinence de cette vision néo-libérale de l'Enseignement Supérieur et de sa réforme, dont l'application risque de compromettre la marche vers la lutte contre le chômage des jeunes diplômés. A cela s'ajoutent, au niveau pédagogique, des problèmes relatifs au mode d'évaluation et à la qualité des diplômes attribués. En effet, l'étudiant n'a que six semestres pour mettre en valeur son savoir et mettre en pratique son savoir-faire. Une architecture et une durée vraiment « exceptionnelles » par rapport à la réalité sociologique, économique et professionnelle de la société marocaine et à celle de nos partenaires les plus fiables à l'échelle internationale, qui auront des conséquences fâcheuses, par exemple sur la qualité des formations universitaires accréditées, sur la valeur des diplômes nationaux, sur la mobilité nationale et internationale de nos étudiants et sur les opportunités d'emploi de nos lauréats. Des lacunes et des incohérences intrinsèques.

L'ensemble de ces constats et de cette analyse nous montre bien la fragilité initiale de cette nouvelle réforme universitaire et les incohérences de sa conception, de son architecture et de sa mise en place. À travers notre communication, nous essayerons de mettre en lumières ces différentes anomalies et delà, dégager des pistes susceptibles de « réformer cette réforme universitaire ».

Références

Paya, P. (2000). *Réforme universitaire au Cameroun*. Cameroun : Ministère de l »enseignement supérieur.

Devecchi G. (2003). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche*. Paris : Delagrave.

Gloton, R. (2001). A la recherche de l'école de demain. Paris : Armand Colin.

Camara, C. (2001). Crise Professionelle des enseignants: des outils pour agir. Paris : Delagrave.

Cliquet, J. (2002). *La démarche du projet de l'entreprise au collège*. Paris : Delagrave.

AIPU-001-7374662

Mihai Stanciu
Maître de conférences
Université des sciences agricoles et de médecine vétérinaire, Iasi, Roumanie
Faculté d'agriculture,
Département de formation des enseignants (D.P.P.D)
stanciuped@yahoo.fr
Elena Petrea
Assistante universitaire
Université des sciences agricoles et de médecine vétérinaire, Iasi, Roumanie
Faculté d'agriculture
ela_florea@yahoo.com

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Les ateliers de l'apprentissage» - Apprendre à apprendre aux étudiants de la première année

L'apprentissage représente la plus importante technique destinée à situer l'individu en accord avec les demandes d'un milieu toujours plus complexe, et à mettre en valeur le potentiel illimité de son imagination et de sa créativité durant toute sa vie.

Nos recherches (Stanciu, 2006) ont mis en évidence le fait que la difficulté principale à laquelle les étudiants de la première année se trouvent confrontés est représentée par l'absence des habitudes d'apprentissage efficace. L'hypothèse de notre communication est que, si les étudiants de la première année sont habilités aux techniques d'apprentissage, les résultats qu'ils obtiendront dans le processus difficile de l'apprentissage pourront répondre aux provocations de la société postmoderne. L'université doit offrir aux étudiants des démarches différenciées selon leurs besoins individuels (Bourgeois et Chapelle, 2006).

Les objectifs de l'expérimentation sont :

- connaître les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants de la première année dans le processus d'apprentissage;

- habiliter les étudiants de la première année avec des techniques d'apprentissage efficace;

- initier, dans le cadre de la démarche expérimentale, des « ateliers de l'apprentissage »;

- promouvoir l'apprentissage en équipe par l'élaboration de projets de groupe.

La démarche expérimentale a supposé :

- la soumission du questionnaire concernant les difficultés d'apprentissage, à la fin du premier semestre de l'année universitaire 2006-2007;

- des entretiens avec les étudiants de la première année et avec les enseignants;

- une analyse des résultats obtenus par les étudiants après la première session d'examens;

- l'organisation des «ateliers de l'apprentissage » : objectifs, activités (thématique), organisation, déroulement et évaluation.

Les étudiants de la première année ont pris conscience de l'importance des habitudes de travail intellectuel pour leur formation tout au long de la vie. Des arguments sont fournis par les activités dans le cadre des séminaires de psychologie de l'éducation (la qualité des dossiers et des projets de groupe réalisés dans l'esprit de la théorie des intelligences multiples) et des cours de langue française (travail en groupe et élaboration de projets sur des thèmes de spécialité ou d'actualité, recours à l'exploitation des documents authentiques). Ces produits de l'apprentissage ont fait l'objet d'une exposition et les plus importants ont reçu des prix.

Les enseignants doivent initier les étudiants aux stratégies du travail intellectuel tout en soutenant la constitution de cette thématique en matière distincte pour toutes les facultés. Nous nous proposons de continuer la démarche expérimentale durant la deuxième année, en mettant l'accent sur l'initiation des étudiants à la méthodologie de la recherche scientifique. Nous avons aussi l'intention de valoriser l'expérience accumulée sous la forme d'un guide de l'apprentissage efficace.

Références

Bourgeois E. et Chapelle G. (2006). Apprendre et faire apprendre, Paris : PUF.

Champy Ph., Étévé Chr. (dir.) (1994). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (DEEF), Paris : Édition Nathan.

De La Garanderie A. (1997). Critique de la raison pédagogique. Paris : Nathan.

Laderriere

Meirieu Ph. (1993). Apprendre, oui…mais comment. Paris : ESF.

Roegiers X. (avec la collaboration de Jean-Marie de Ketele). (2001, 2 e édition 2004). Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles: De Boeck.

Stanciu M.(1999). Reforma continuturilor invatamantului. Cadru metodologic. [La réforme des contenus de l'enseignement. Cadre méthodologique] Iasi: Polirom.

Stanciu M. (2003). Didactica postmoderna. [Didactique postmoderne]. Suceava: Edition de l'Université de Suceava.

Stanciu M. (2005).Elemente de psihologia educatiei.[Eléments de psychologie de l'éducation]. Iasi: Édition Performantica.

Stanciu M., Ignat Aurora-Adina (2006) « La formation de la compétence métacognitive aux étudiants de la Iere année » In XXIIIe Congrès de l'AIPU Innovation, Formation et Recherche en Pédagogie Universitaire, 15-18 Mai 2006, Monastir, Tunisie

AIPU-001-4967173

Vincent Wertz
Professeur
Université catholique de Louvain
Faculté des sciences appliquées
wertz@inma.ucl.ac.be
Marie-Noëlle de Theux
Conseillère pédagogique
Université catholique de Louvain
Faculté des sciences appliquées
Thérèse Bouvy
Conseillère pédagogique
Université catholique de Louvain
Faculté des sciences appliquées
bouvy@inma.ucl.ac.be
Pascale Wouters Conseillère pédagogique
Université catholique de Louvain
Institut de pédagogie universitaire et multimédias
wouters@ipm.ucl.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Une cellule pédagogique en FSA pour le développement professionnel de ses enseignants

Introduction

En septembre 2000, la Faculté des sciences appliqués (FSA) de l'Université catholique de Louvain (UCL) s'engage sur la voie d'une réforme pédagogique majeure de son premier cycle et fait le choix d'une pédagogie active pour l'ensemble des cours des deux premières années : l'APP (apprentissage par Problèmes et par Projets) (Aguirre et al., 2001). Dès les années préliminaires de cette réforme (à partir de 1997), la FSA sollicite un accompagnement pédagogique par les conseillers de l'Institut de Pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) de l'UCL. De plus, consciente de l'importance de fournir de manière permanente un soutien et un accompagnement aux enseignants qui s'engagent dans cette réforme, la FSA décide de s'adjoindre un conseiller pédagogique.

Rapidement, enseignants et conseillers pédagogiques ressentent le besoin de créer une structure en faculté qui fédère et donne de la visibilité aux initiatives pédagogiques. En janvier 2006, la FSA décide de se doter d'une « cellule pédagogique » (CPfsa) à laquelle se rattachent les conseillers pédagogiques ainsi que les enseignants qui, sur base volontaire, décident de coordonner leurs efforts pédagogiques.

Une cellule créée dans une dynamique de changement

Créée dans le contexte du suivi de l'implantation de la réforme, la cellule est influencée par la dynamique du changement et de l'innovation pédagogique (Galand et Frenay, 2005). En créant la réforme, une machine a été mise en route.

Béchard (2002) décrit cinq étapes d'implantation de l'innovation : idéation, construction, implantation, évaluation, diffusion. À l'issue du processus, les innovateurs analysent leurs expériences afin de définir de nouvelles pistes d'action à réinjecter dans l'innovation. La réforme en FSA, au vu des questionnements actuels, en serait à une étape de régulation ou d'évaluation. À ce stade, quelles sont les stratégies à favoriser pour soutenir les enseignants?

Les stratégies visant à soutenir les changements dans l'organisation font l'objet d'une abondante littérature, dont Bernoux (1999) qui précise 11 conditions d'une innovation dans une organisation. Parmi les stratégies de la cellule, nous retrouvons :

- le fait de faire communiquer des acteurs autour de problèmes qui les concernent directement, et non des vues idéales;

- la constitution d'une équipe de base;

- la mise en réseau d'acteurs qui, jusque là, n'avaient que peu de contacts.

Cependant, certaines conditions pointées par Bernoux mettent en évidence des manques dans les stratégies mises en œuvre durant cette première année :

- convaincre de la nécessité du changement par une explicitation des problèmes qui le motivent et une négociation des modalités;

- se placer du point de vue de ceux qui sont le sujet du changement;

- s'adjoindre de nouveaux membres.

Une cellule qui participe au développement professionnel des enseignants

Après des décennies durant lesquelles on a pu penser que la pédagogie n'avait aucune

« importance » à l'Université, des incitations multiples émanant des différents acteurs encouragent à un changement de politique d'encadrement des enseignants :

- le développement de compétences de haut niveau, indispensables à la société, engendre la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques;

- l'AIPU construit un référentiel de compétences pour l'enseignement supérieur (Parmentier et al., 2000);

- de nombreuses institutions, surtout dans le monde anglo-saxon, introduisent le concept de Scholarship of Teaching and Learning (SOTL) (Taylor, 2005);

- l'UCL introduit, dans sa politique de formation et d'enseignement, la valorisation de l'engagement pédagogique des enseignants, dont le dossier de valorisation pédagogique (DVP), comme élément d'appréciation lors de l'évaluation des dossiers de promotion des enseignants est un des outils (Conseil académique, 2005);

- certains enseignants sont directement demandeurs d'un cadre leur permettant de poursuivre et de rendre visibles leurs réflexions et recherches pédagogiques.

En outre, notre université, comme beaucoup d'autres, pointe la nécessité d'évaluer les programmes de formation tant du point de vue de la pertinence des « contenus », de l'efficience et de l'efficacité des enseignements (Conseil académique, 2005).

Les axes de travail actuels de la cellule

La CPfsa s'est donné quatre axes de travail (aide à l'élaboration de dispositifs d'évaluation des acquis, évaluation des enseignements, formation des tuteurs et lien enseignement secondaire-université).

Pour chacun de ces axes, les interventions tiennent compte des demandes émanant de divers acteurs ainsi que du contexte spécifique de la FSA. Nous analysons ci-dessous ces interventions selon une catégorisation proposée par Frenay, Wouters et Wertz, (2006).

Une cellule pédagogique en FSA pour le développement professionnel de ses enseignants

	Enseignants	**Assistants**	**Étudiants-tuteurs**	**Institutionnels**	**Extérieurs**
Information					Communications et articles; liens avec l'enseignement secondaire
Offre de formation	1 journée thématique (en lien avec la recherche-action)		Formation pour tuteurs, reconnue comme cours (ECTS)		Formation à l'apprentissage actif dans des écoles d'ingénieurs étrangères (FA2)
Évaluation				Traitement des évaluations d'enseignements et de programmes	
Conseil, Accompagnement (individuel, équipe)	Surtout accompagnement d'équipes (par ex. : préparation de réunions de coordination d'enseignants)			Demandes institutionnelles	
Développement	- Créations d'outils en équipes d'enseignants - Rédactions de projets de développement pédagogique (FDP)			Demandes institutionnelles	articles et communications dans les axes « évaluation des acquis, formation des tuteurs, lien enseignement secondaire/univeristé »
Insertion projet de recherche	Recherche-action, analyse de pratique				

L'essentiel du travail se situe dans les trois derniers types d'interventions : conseil, développement et recherche-action.

Alors que la réforme est implantée depuis six ans, les équipes d'enseignants continuent à se poser des questions de fond, après avoir mis en oeuvre diverses expérimentations et cherchent à comparer les différents dispositifs. L'implication dans les deux derniers axes est logique dans cette étape de régulation (Bédard, 2002). Toutefois, la question est de savoir comment rallier les enseignants moins impliqués vers cette étape de remise en question.

En analysant les interventions de l'IPM, Wouters et al (2000) mettent en évidence deux logiques à l'œuvre que nous retrouvons également pour les interventions de la cellule FSA : alors que les deux premiers axes (information et formation) sont des offres émanant de la cellule, les trois derniers axes (conseil, développement, recherche) sont des réponses à des demandes d'enseignants impliqués dans la cellule. Ces demandes pré-existaient à la création de la cellule. Il serait judicieux de réfléchir également en terme d'offres, tout particulièrement pour les enseignants qui ne sont pas ou qui sont peu impliqués dans un questionnement par rapport à l'innovation pédagogique. Cette offre se doit d'être complémentaire à celle de l'IPM. Les choix effectués par la FSA justifient en effet un investissement spécifique, notamment pour accroître la visibilité de notre implication pédagogique, pour provoquer l'adhésion de nouveaux enseignants à notre option pédagogique et pour susciter et accompagner l'innovation pédagogique.

Défis pour l'avenir

Considérant le développement professionnel des enseignants comme une condition essentielle de l'implantation de l'innovation pédagogique, la cellule facultaire cible, à l'issue de cette première année de fonctionnement, des priorités, à partir des défis dégagés par Frenay, Wertz et Wouters (2006) :

- développer une stratégie de changement à partir de l'analyse des expériences en cours;

- développer un identité professionnelle dans une logique de formation continue pour tous les enseignants, y compris les tuteurs assistants et étudiants-moniteurs;

- expliciter le positionnement de la cellule en clarifiant sa spécificité de centre facultaire et s'inscrire dans l'articulation conseil pédagogique, innovations et recherches visant à enrichir les formes d'accompagnement pédagogiques.

Références

Aguirre E., Jacqmot C., Milgrom E., Raucent B. Soussisse A. et Vander Borght C. (2001). Meeting the Needs of Our Stakeholders : Engineering a New Engineering Curriculum at UC Louvain, SEFI annual conference, Copenhagen, Denmark

Béchard J.P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques. In L'université, un espace d'innovation pédagogique ? Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, no 2, p.257-282.

Béchard J.P. (2002). Comment soutenir l'élan ? Du projet à sa réalisation sur le terrain, rencontre des centres de développement pédagogique BSQ, Spa, Belgique

Bernoux P. (1999). Changement et innovation dans les organisations, in Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1999) Innovation, levier de changement dans l'institution éducative, Paris.

Conseil rectoral (2006) La politique de formation et d'enseignement à l'UCL, conseil académique de l'UCL, Louvain-la-Neuve

Cros F. (2004). La recherche en éducation: une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. Dans Pelletier G. (dir.). Accompagner les réformes et les innovations en éducation: consultance, recherches et formation, Paris: L'Harmattan, p. 101-123.

Frenay M., Wertz V. et Wouters P. (2006). Développement professionnel des enseignants du supérieur, Journée de l'AIPU-Belgique, Louvain-la-Neuve, octobre 2006.

Garant M. (2006). Le dynamisme : ça passe ou ça casse, in Raucent B. et Vander Borght C (2006). Etre enseignant, Magister ? metteur en scène ? Bruxelles : De Boeck université

Galand B., Frenay M. (2005). L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur, impact, enjeux et défis, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain

Parmentier P., De Ketele J.M., Bernard H. et Palkiewicz N. (2000). Rapport du mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université, colloque AIPU, Montréal, mai 1999

Prégent R., Fontaine S., P. et Wouters. (1997). Les services de pédagogie universitaire québécois : état de la situation en 1996. Res Academica, vol. 15 no. 1 et 2 , 61-96.

Taylor K.L. (2005). Commitment, community and collaboration in le Scholarship of Teaching and Learning, Conference of the international society for scholarship of teaching and learning, Vancouver, 16 octobre 2005

Wouters P., Parmentier Ph. Et Lebrun M. (2000). Formation pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université. Colloque AECSE, Toulouse, octobre 2000.

AIPU-001-9185085

Mohamed Drira
Étudiant au doctorat en administration
HEC Montréal
Service de l'enseignement des sciences comptables
Mohamed.Drira@HEC.ca
Hajer Chalghoumi
Étudiante au doctorat
Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Hajer.Chalghoumi@UMontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

L'enseignement universitaire des sciences comptables : bilan critique et quelques pistes de solution

1. La profession comptable : nouvelle réalité, nouveaux défis

Les exigences des entreprises en matière de précision, de transparence et de rapidité de la divulgation financière sont toujours plus élevées. La profession comptable doit répondre à ces nouvelles exigences, sinon la raison d'être de la profession risque de disparaître. Elliot (1997) note que les firmes de comptables sont en train d'étendre leurs panoplies de services offerts à leurs clients pour inclure d'autres services professionnels (services de consultation, services de conseils juridiques, etc.) afin de répondre aux besoins très variés de leur clientèle. Les comptables doivent acquérir de nouvelles compétences pour pratiquer leur profession (Whittington et Landsittel, 2001) surtout que des disciplines nouvelles telles que « la gestion des systèmes d'information » concurrencent la comptabilité dans sa mission de production et de traitement de l'information. Les séries de scandales financiers qui ont eu lieu au début de ce siècle tels que la faillite d'Enron, ont aggravé cette situation. Les comptables, jadis les garants de la fiabilité de l'information financière de l'entreprise, ne convainquent guère dans leur défense du statu quo.

Face à ce contexte, la profession comptable doit défendre sa place dans le monde des affaires pour assurer sa survie. Pour ce faire, la formation universitaire des futurs professionnels comptables est un des piliers d'action pour assurer la survie de cette profession.

2. Bilan critique de l'enseignement universitaire des sciences comptables

Plusieurs auteurs soulignent l'inefficacité du système de formation actuel en sciences comptables (ASEC, 2003; Albrech et Sack, 2000; Rosen, 2006, etc.). Les critiques adressées à ce système ont trait essentiellement aux contenus des cours et aux méthodes d'enseignement utilisées.

2.1. Le contenu des cours

Le contenu standard des formations universitaires en sciences comptables souffre surtout des lacunes suivantes :

- prédominance de l'aspect technique et inefficacité dans la préparation des futurs comptables à affronter le monde réel des affaires : Albrech et Sack (2000), Rousseau (1990), AECC (1990), ASEC (2003) et Rosen (2006) soulignent que les cours sont dispensés comme une série de règles techniques à appliquer dans un souci de conformité et d'atteinte de la réponse exacte. Ces cours donnent une vision erronée du monde des affaires (Albrech et Sack, 2000) et préparent des diplômés « croqueurs de ratios » qui ne font que faciliter la vie des champions de l'escroquerie (Rosen, 2006, p. 283);

- négligence de l'enseignement des nouvelles compétences exigées par la profession comptable : Albrech et Sack. (2000), Rousseau (1990) et AECC (1990) s'entendent sur le fait que, dans les programmes de sciences comptables (notamment au baccalauréat), les compétences

« transversales », comme le développement de l'esprit d'analyse et de l'esprit critique, la communication orale et écrite, la maîtrise des nouvelles technologies, le travail en équipe, etc., sont peu considérées. Pourtant, ces compétences font la richesse et le succès de l'étudiant dans sa vie professionnelle et sociale (Elliot, 1997 ; Shelton, Whittington et Landsittel, 2001).

2.2. Les méthodes d'enseignement

Les méthodes d'enseignement des sciences comptables mettent l'accent sur la mémorisation et l'exercisation, comme modes d'accès au savoir (Albrecht et Sack, 2000). Rosen (2006) dénonce cette situation en soulignant qu'elle favorise « la vénération imméritée » et

« l'étroitesse de l'esprit » chez les étudiants (p. 282). Bradaâ (2002) va plus loin en associant les cours de comptabilité à la réincarnation des séances d'apprentissage des textes sacrés où l'enseignant détient le monopole du savoir.

Les critiques ne cessent d'augmenter, soulignant l'urgence d'apporter des changements substantiels à la formation universitaire de la comptabilité (Belford, 1986; ASEC, 2003; Rosen, 2006, etc.). Certes, quelques changements ont été entrepris, mais ils sont jugés insuffisants : « il paraît que nous tournons autour du pot sans attaquer directement les causes du problème, nous ajoutons des cours similaires au lieu d'apporter des modifications substantielles à nos programmes des études » (Albrech et Sack, 2000, p.48).

3. Quelques pistes de solution

Dans ce qui suit, nous proposons quelques pistes de solutions pouvant, éventuellement rendre l'enseignement de la comptabilité plus efficace.

- Les cours ont des horizons trop limités, alors qu'ils doivent permettre aux étudiants d'avoir une formation plus large couvrant de façon suffisante les autres domaines des sciences de gestion. Il est impératif que les programmes et les cours de comptabilité se détachent de l'aspect technique de la comptabilité pour assurer une certaine polyvalence chez les futurs comptables.

- Les cours ne confrontent pas suffisamment les étudiants avec le monde extérieur. A cet égard, Rosen (2006) suggère de « s'acharner » pour enseigner aux étudiants comment les artistes de l'arnaque falsifient les comptes. La méthode d'enseignement par les cas est plus adaptée à l'enseignement de la comptabilité, comparativement à l'enseignement traditionnel basé sur l'exercisation et les cours magistraux (Brandy, 1994). Elle permet de confronter les apprenants à des situations complexes plus proches de la réalité. Enfin, l'alternance travail-études est une formule qui a prouvé son efficacité dans plusieurs universités québécoises.

- Les cours doivent être enseignés selon une approche globale et plus intelligente, une approche qui fait comprendre à l'étudiant la place de la comptabilité au milieu des enjeux du monde des affaires actuel. C'est une des réclamations de Rosen (2006) qui s'étonne du fait que les enseignants négligent souvent d'aborder l'incidence de la comptabilité sur les utilisateurs de l'information comptable. L'étudiant doit comprendre le pourquoi au lieu d'apprendre seulement le comment. Cette compréhension doit s'inspirer du monde réel et des théories qui appréhendent le réel et qui font de la comptabilité ce qu'elle est et ce qu'elle sera.

- Les cours traitent rarement de l'éthique et de l'intégrité, alors que les comptables doivent en faire preuve dans leur pratique professionnelle. D'ailleurs la réputation d'un cabinet de comptables est son principal actif : c'est le gage de son succès. De ce fait, l'introduction de l'aspect éthique dans l'enseignement de la comptabilité est très recommandée (Brandy, 1994).

En conclusion, ce travail ne prétend pas avoir fait le tour des questions relatives aux problèmes et aux défis auxquels fait face l'enseignement de la comptabilité au niveau universitaire, encore moins celui des solutions.

Références

AICPA (1997). The supply of Accounting Graduates and the demand for public Accounting Recruits.

AICPA (1999). The supply of Accounting Graduates and the demand for public Accounting Recruits.

Albrecht, W. S. et Sack, R. J. (2000). Accounting Education: charting the course through a perilous future, Accounting Education Series, (16).

ASEC (2003). Challenges to Audit education for the 21st century: a survey of curricula, course, content, and delivery methods, The 2000-2001 -- Auditing Section Education Committee-American Accounting Association (2003), Issues in Accounting Education, 18(3), p.241-264.

Bardaâ N. (2002), Enseignement de la comptabilité : Présent et horizons. La Revue Comptable et Financière, (55), Premier trimestre.

Brandy, D. (1994). Accounting Education Changes for the future. Actes de colloques du 7ème congrès international sur l'enseignement de la comptabilité : Accounting Education for the 21st Century: The Golbal changes.

Elliott, K. et Jacobson, P. (2002), The evolution of the knowledge professional. Accounting Horizons. Sarasota: Mar 2002. 16 (1), p. 69-83

Rosen, L. S. (2006) Accounting and auditing Education reform. Canadian Accounting Perspectives, 5(2), p.275-279.

Shelton, S. O. Whittington, and D. Landsittel. 2001. Auditing firms' fraud risk assessment practices. Accounting Horizons, 15 (March): 19-33.

Vandenberg, George W. et Walker,R. (2002). Experts en gestion de la performance. CA magazine, juin-juillet, 2002.

AIPU-001-3552955

Louise Sauvé
Professeure
Télé-université
UER éducation
lsauve@teluq.uqam.ca
Lise Renaud
Professeure
UQAM
Communication
renaud.lise@uqam.ca
Margot Kaszap
Professeure
Université Laval
Éducation
fsemka@hermes.ulaval.ca
Claire IsaBelle
Professeure
Université d'Ottawa
Administration scolaire
Claire.IsaBelle@uottawa.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Les jeux en ligne : des outils efficaces pour l'enseignement postsecondaire

L'avènement de l'inforoute et la diversification des technologies d'information et de communication (TIC) accroissent de plus en plus l'intérêt pour l'utilisation des jeux éducatifs dans un contexte d'apprentissage, qu'il soit initial ou continu. Selon Ridley (2004), les jeux sont devenus la principale forme de divertissement des apprenants par rapport aux livres et aux autres médias. Mais qu'en est-il dans le milieu universitaire?

Alors que la littérature universitaire discute beaucoup du potentiel créatif des nouvelles technologies dont les jeux éducatifs, le constat qui est fait, côté apprenant, est celui de la mise en sommeil des nouvelles aptitudes susceptibles d'être développées. Il semble que l'université n'explore pas le potentiel éducatif de ces nouveaux usages. Dans l'ensemble des pays, notamment au Canada, le potentiel éducatif des jeux numériques ne donne lieu à aucune réalité sur le terrain (Piette, 2005; Prensky, 2005a, b).

Des études (Asakawa et Gilbert, 2003; Bain et Newton, 2003; Prensky, 2005a) montrent que les jeux en ligne favorisent le style cognitif caractérisé par l'apprentissage multitâches et une manière d'apprendre qui s'appuie sur l'exploration et la découverte. Dans le jeu, l'apprenant joue d'abord, comprend ensuite et généralise pour appliquer ces acquis dans une nouvelle situation (Saethang et Kee, 1998; Shaffer et al., 2004). Ces auteurs affirment également que le rôle de l'enseignant traditionnel et des apprenants est également transformé en contexte de jeux : l'apprenant devient actif et participe à la construction de son savoir et l'enseignant collabore à son apprentissage. Enfin, Van Eck (2006) rajoute que les jeux en ligne offrent l'opportunité de faire des raisonnements inductifs, d'augmenter leurs habiletés visuelles et

leur capacité à croiser les sources d'information. Le jeu permet au joueur de résoudre des conflits cognitifs. « Jouer demande à élaborer un cycle constant d'hypothèses, de test et de révision ».

Dans le cadre d'une recherche longitudinale sur les impacts des jeux éducatifs entreprise par une des équipes de recherche du réseau canadien ApprentisSAGE par les jeux et simulations (ApprentisSAGE – JeS), une analyse systématique des écrits a été entreprise afin d'identifier, dans les articles et les rapports de recherche publiés entre 1998 et 2008, les impacts du jeu éducatif sur l'apprentissage en tenant compte de ses attributs essentiels. Par jeu éducatif, nous entendons une situation artificielle (fictive, fantaisiste) dans laquelle un ou plusieurs joueurs, mis en position de conflit (lutte,confrontation) les uns par rapport aux autres ou tous ensemble (coopération) contre d'autres forces, sont régis par des règles (procédure, contrôle et clôture) qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé, soit de gagner (gagnant vs perdant), d'être victorieux (contre le hasard, l'ordinateur, un ou plusieurs joueurs) ou de prendre sa revanche contre un adversaire tout en offrant le potentiel de favoriser des apprentissages (Sauvé et al., 2005). Tenant compte de cette définition, nos travaux d'analyse (toujours en cours) nous ont permis de constater les impacts suivants (Sauvé et al., 2006) :

• Le jeu favorise la structuration des connaissances, encourage le renforcement de connaissances spécifiques à une matière donnée et favorise la construction et l'organisation de schémas et de représentations chez les apprenants (Shaftel et al., 2005; Evreinova et al., 2006 ; Lennon et Coombs, 2006).

• Le jeu favorise le développement d'habiletés de coopération, de communication et de relations humaines (Purushotma, 2005; Dieleman et Huisingh, 2006; Zagal et al., 2006).). Il peut favoriser le développement de ces habiletés de diverses manières : capacité d'entrer en relation avec les autres, de négocier, de discuter, de collaborer, de partager des émotions et des idées, de développer des liens et des amitiés ou encore de développer l'esprit d'équipe. Le jeu numérique pourrait avoir des impacts positifs sur des individus aux prises avec des problèmes reliés à la sociabilité.

• Le jeu favorise le développement d'habiletés en résolution de problème (Virvou et al., 2005; Hsiao et al., 2006). Il permet le développement, chez l'apprenant, de stratégies et l'amélioration de ses capacités à prendre des décisions, à comprendre un problème, à poser des hypothèses de solutions et à solutionner un problème étudié. Il permet aux apprenants de développer la logique requise pour résoudre un problème.

• Le jeu favorise l'intégration de l'information en développant la capacité à établir des liens, à transposer des connaissances acquises dans d'autres contextes (transfert) et ce, de manière intuitive ou non (Ward et O'Brien,2005; Hamalainen et al., 2006).

Cette analyse avait également pour objectifs de cibler les composantes de jeu qui seraient pertinentes (c'est-à-dire susceptibles de provoquer les impacts éducatifs souhaités) dans le développement d'un environnement générique de conception de jeu éducatif et enfin, d'étudier la valeur d'un nouvel environnement de jeu en ligne comme soutien à l'apprentissage. Les travaux nous ont permis de dégager la notion de jeu-cadre comme cadre de référence pour élaborer l'environnement de conception de jeux éducatifs, également identifié sous le vocable de coquille générique de jeux éducatifs.

Dans cette communication, nous définirons d'abord ce qu'est un jeu éducatif. Puis, nous décrirons les mécanismes du jeu qui favorisent l'apprentissage et les apprentissages réalisés dans le jeu. Ensuite, nous présenterons des jeux en ligne développés par des enseignants à

l'aide d'une coquille générique (Jeu de Parchesi). Enfin, nous inviterons les participants à commenter les environnements de conception de jeux comme moyen d'appui novateur à leur enseignement universitaire et à échanger sur les impacts des jeux sur l'apprentissage actif.

Références

ASAKAWA, T.; GILBERT, N. (2003). Synthesizing Experiences: Lessons To Be Learned from Internet-Mediated Simulation Games, Simulation & Gaming, 34, (1), 10-22.

BAIN, C. et NEWTON, C. (2003). Art Games : Pre-Service Art Educators Construct Learning Experiences for the Elementary Art Classroom. Art Education, 56 (5), 33-40.

BALDARO, Bruno; TUOZZI, Giovanni; CODISPOTI, Maurizio; MONTEBAROCCI, Ornella. (2004). Aggressive and non-violent videogames: short-term psychological and cardiovascular effects on habitual players. Stress and Health, 20, 203-208.

BARAB, Sasha; THOMAS, Michael; DODGE, Tyler; CARTEAUX, Robert; TUZUN, Hakan (2005). Making Learning Fun: Quest Atlantis, A Game Without Guns. ETR &D-Educational Technology Research and Development. 53, (1), 86-107.

BARNETT, DJ.; EVERLY, GS. Jr.; PARKER, CL.; LINKS, JM. (2005). Applying educational gaming to public health workforce emergency preparedness. Am J Prev Med. 28 (4), 490-495.

DIELEMAN, H et HUISINGH, D. (2006). "Games by which to learn and teach about sustainable development: exploring the relevance of games and experiential learning for sustainability." Journal of Cleaner Production, 14, (9-11), 837-847.

EVREINOVA, T. ; EVREINOV, G ; RAISAMO, R. (2006). An alternative approach to strengthening tactile memory for sensory disabled people. Universal Access in the Information Society: 1-10.

FACER, K. Why do we think it's worth talking about computer games and learning in the same breath? Computer Games and Learning. NESTA Futurelab. [En ligne] http://www.nestafuturelab.org/research/disc_papers.htm (Page consulté le 5 novembre 2004

HSIAO, Hsien-Sheng; WONG, Kai-Hsin; WANG, Meng-Jie; YU, Kuang-Chao; CHANG, Kuo-En ; SUNG, Yao-Ting (2006). Using Cognitive Affective Interaction Model to Construct On-Line Game for Creativity. Lecture Notes in Computer Science, 3942, 409-418.

HAMALAINEN, R.; MANNINEN, T. ; JARVELA, S. ; HAKKINEN, P. (2006). "Learning to collaborate: Designing collaboration in a 3-D game environment." The Internet and Higher Education, 9(1): 47-61.

LENNON, J. L. Et COOMBS, D.W. (2006). Child-invented health education games: A case study for dengue fever. Simulation & Gaming , 37(1), 88-97.

MOISY, Magali. (2004). EN-JEUX. Adolescence. 22, (1), 77-89.

PIETTE, J. (2005). Conférence de Jacques Piette lors du congrès de la FADBEN à Nice, Médias communication TICE académie de Nice, avril.

PRENSKY, M. (2005a). Adopt and Adapt. 21st-Century Schools Need 21st-Century Technology. Edutopia, décembre.

PRENSKY, M. (2005b) Engage me or enrage me: What today's learners demand. EDUCAUSE Review, septembre-octobre, 60-64.

PURUSHOTMA, Ravi. (2005). Commentary: you're not studying, you're just... Language Learning & Technology. 9, (1), 80-96.

RIDLEY, K. (2004, 18 octobre). ACNielsen Reports Continued Growth for Video Gaming Industry. ACNielsen. Consultée le 15 décembre 2004 de http://www.acnielsen.ca/News/VideoGamingThirdQtr2004Results.htm.

SAUVÉ, L., RENAUD, L., KAUFMAN, D., MARQUIS, J. S., RODRIGUEZ, A. et GAUVIN, M. (2006a). Revue systématique des écrits (1998-2006) sur les impacts du jeu, de la simulation et du jeu de simulation sur l'apprentissage. Québec : SAGE et SAVIE, août, 102 p.

SAUVÉ, L., RENAUD, L., KAUFMAN, D., SAMSON, D., BLUTEAU-DORÉ, V., BOURBONNIÈRE, J., BUJOLD, P., KASZAP, M. et Isabelle, C. (2005). Revue systématique des écrits (1998-2004) sur les fondements conceptuels du jeu, de la simulation et du jeu de simulation. Québec : SAGE et SAVIE, janvier, 67 p.

Saethang, T. et Kee, C.C. (1998). A gaming strategy for teaching the use of critical cardiovascular drugs. Journal of Continuing Education in Nursing, 29 (2), 61-5.

SHAFTEL, J., PASS, L. Et SCHNABEL, S. (2005). Math Games for Adolescents. Teaching Exceptional Children. 35, (3), 27-33.

SHREVE, Jenn. (2005). Let the Games Begin. Video Games, Once Confiscated in Class, Are Now a Key Teaching Tool. If They're Done Right. Edutopia. April/May, 29-31

VAN ECK, R (2006). Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless. Educause Review, 41 (2), 8 pages, march – april. Disponible en ligne http://www.educause.edu/pub/er/erm06/erm062.asp.

VIRVOU, M., KATSIONIS, G. et MANOS, K. (2005). Combining software games with education: evaluation of its educational effectiveness. Educational Technology & Society. 8, (2), 54-65.

WARD, A.K.; O'BRIEN, H.L. (2005). A gaming adventure. J Nurses Staff Dev. 21, (1), 37-41.

ZAGAL, J. P., RICK, J., HSI, I. et al. (2006). Collaborative games: Lessons learned from board games. Simulation & Gaming, 37, (1), 24-40.

AIPU 001-4701991

Jérémy Vanhelst[1],
Gautier Zunquin [1]
Denis Theunynck [1,2]
Thierry Pezé[1],
Gilles Bui-Xuan[1]
Jacques Mikulovic[1]
[1] Laboratoire REcherche Littoral en Activités Corporelles et Sportives, (R.E.L.A.C.S, EA 4111), Université du Littoral Côte d'Opale, 59375 Dunkerque, France
[2] Service d'anesthésie, Centre Hospitalier Dunkerque, Avenue Louis Herbaux, 59240 Dunkerque, France

Mail to : Denis.Theunynck@univ-littoral.fr
Mots clés : enfant, obésité, sport, éducation à la santé, Internet,cyberenseignement

Internet comme outil d'éducation à la santé lors du suivi d'un public de jeunes obèses

Introduction

La diminution des dépenses physiques liées au mode de vie semble être l'un des facteurs pouvant expliquer l'augmentation de la prévalence de l'obésité infantile (Prentice, 2006). Aux Etats-Unis, en 2004, le coût du traitement de l'obésité adulte et de ses conséquences est de 94 milliards de dollars (Thorpe, 2004). Les enfants obèses diagnostiqués induisent un surcoût de + 38 % par rapport aux enfants non obèses du même âge (Hampl et coll., 2007)

Ce surcroît des dépenses est lié à la prescription des examens de laboratoire. Selon Hampl et coll. (2007), même si un enfant sur deux n'est pas diagnostiqué obèse, ce surcroît des dépenses est bien moindre que celui qu'entraîneront, à l'âge adulte, les comorbidités de l'obésité.

La prise en charge comporte une part d'éducation à la santé, et une part de protocole de réentraînement à l'effort, afin de permettre une mise en place en place d'un habitus de vie physique et santé chez l'enfant et l'adolescent obèse.

Cette mise en place d'un habitus de vie physique nécessite, tant pour l'enfant que pour le clinicien, une évaluation régulière (Flynn et coll., 2006). Pour l'enfant, l'évaluation de l'évolution de ses habitudes de vie doit pouvoir être accessible, quantifiable de façon régulière, instantanée, et compréhensible, afin qu'il puisse se rendre compte des effets positifs de son changement de comportement.

Le questionnaire d'activité physique est l'outil le plus régulièrement utilisé pour évaluer les habitudes de vie de l'individu au cours de prise en charge (Shephard, 2003). Cependant, comme il semble que les individus obèses tendent à surévaluer leurs dépenses énergétiques quotidiennes, le questionnaire d'activité physique présente donc certaines limites dans cette évaluation (Shephard, 2003).

Plus récemment, plusieurs auteurs (Treuth et al., 2004; Freedson et al., 1998; Puyau et al., 2002; Reilly et al., 2004) ont montré que d'autres outils (comme les accéléromètres)

permettent de suivre quotidiennement les habitudes de vie des enfants et pourraient être utilisés afin de pouvoir rendre compte de la modification des habitudes de vie physiques.

Cependant, ces différents outils imposent d'importantes contraintes (dépendances enfant-expérimentateur : nécessité de rendre l'appareil à l'expérimentateur, délai de transfert et d'analyse des données) et ne peuvent rendre compte instantanément des résultats et donc des progrès effectués par l'enfant ou l'adolescent. Ces impondérables expérimentaux sont susceptibles d'être enclins à limiter l'intérêt et la motivation de l'enfant pour modifier son style de vie.

Pour répondre à ces difficultés, nous avons mis au point un suivi bihebdomadaire des habitudes de vie par l'intermédiaire d'un questionnaire interactif disponible sur le site Internet de notre laboratoire.

Cette démarche repose sur plusieurs idées :

- de nos jours, plus d'un foyer sur deux possède un ordinateur (INSEE, 2004);
- Internet fait partie intégrante de la vie des enfants, souvent utilisé comme jeu et étant associé à une augmentation du risque de surpoids ou d'obésité chez l'adolescent (Lajunen HR, 2007);
- le questionnaire en ligne est un outil de traitement informatique qui permet de traiter immédiatement les résultats sans manipulations secondaires des données;
- les résultats peuvent être présentés à l'enfant sous forme de victoire, d'encouragement, ou encore de phrases d'attention, mais jamais de culpabilisation;
- le questionnaire en ligne permet d'avoir une interactivité entre l'enfant et la personne qui s'occupe de la prise en charge grâce à un lien où l'enfant peut poser diverses questions; il lui sera retourné, dans un délai maximum de 12 heures, une réponse adaptée.

Il s'agit donc d'une forme éducative de jeu permettant au clinicien le suivi des données, par ailleurs validées (Gilles-Cortis et al., 2006; Craig et al., 2003).

À la fin de chaque connexion, l'enfant possède donc un compte rendu de son habitus de vie (sous forme de flèches d'évolution, de stabilisation ou de régression) et peut poser des questions**.** L'enfant a ainsi le sentiment d'être accompagné de façon régulière car d'une part, il participe une fois par semaine, pendant deux heures, à un protocole de réentraînement à l'effort, par l'intermédiaire d'activités physiques adaptées qu'il aura choisies préalablement lors de la première séance et d'autre part, il peut garder un contact (par le biais du site Internet) avec la personne s'occupant de la prise en charge : cela permet donc de ne jamais couper le lien entre l'intervenant et l'enfant tout au long de la prise en charge,et incite l'enfant à poursuivre ses efforts afin de modifier son style de vie pour acquérir un habitus santé.

Pour le clinicien, l'utilisation de ce type de support didactique lui permet de garder un contact virtuel avec l'enfant et lui permet également d'évaluer l'ampleur des changements. Pour l'enfant, l'aspect ludique retrouvé lors de ses branchements et l'autoévaluation l'incitent à maintenir le contact avec le formateur et à poursuivre sa prise en charge et son éducation à un nouvel habitus de santé physique et alimentaire.

Design de l'étude

Cadre général

Le programme d'une prise en charge d'enfants et adolescents obèses peut s'articuler selon deux axes :

- soit l'enfant suit une prise en charge hospitalière qui amènera par la suite à un suivi ambulatoire;
- soit le pédiatre reçoit les enfants en simple consultation.

La prise en charge a pour but d'aider les enfants et adolescents en surpoids ou obèses à modifier leurs habitudes alimentaires et physiques, afin d'acquérir un habitus santé le plus approprié qui soit.

Sujets

Ce travail se place dans le cadre d'une étude longitudinale sur trois ans, incluant 60 enfants et adolescents en surcharge pondérale (IMC > 97ème percentile des courbes françaises). Cette étude a été approuvée par le Comité de Protection des Personnes (CPP) de Nord Ouest IV (Lille, France).

Matériels et méthodes

Un médecin, investigateur de l'étude, réalise un examen clinique et biologique afin de vérifier si l'enfant peut être inclus dans l'étude. Il est ensuite pris en charge en hôpital de jour. Une fois la prise en charge terminée à l'hôpital, il est dirigé vers une prise en charge en encadrement sportif afin de suivre un protocole de réentraînement à l'effort. En effet, Lazzer et al. (2005) ont démontré qu'une prise en charge à domicile chez les adolescents obèses a un effet bénéfique sur les habitudes hygiénodiététiques à long terme, contrairement aux adolescents suivis en institution. C'est pourquoi notre protocole concerne une population d'obèses pris en charge en ambulatoire. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux modifications des habitudes de vie physiques et alimentaires.

Pour cela, nous avons mis en place une prise en charge reposant sur deux axes :

- la mise en place d'activités physiques, sportives et adaptées : les enfants et adolescents viennent une fois par semaine, pendant deux heures, participer à des activités physiques, sportives et adaptées. Lors de la première séance, ils choisissent entre plusieurs activités, puis l'intervenant met en place des séances adaptées et ludiques pour l'enfant;
- La mise en place d'une éducation à la santé : les enfants et adolescents participent à des cours sur le fonctionnement du corps humain, la nutrition, les bienfaits de l'activité physique sur notre santé. Le programme utilisé a déjà fait ses preuves et montré une amélioration des connaissances sur la santé; il a aussi entraîné des modifications de comportements sur les adolescentes (Fardy PS et al., 1996; Bayne-Smith et al., 2004).
-

Pour ne pas rompre le lien entre les intervenants et les enfants ou adolescents lors des vacances scolaires ou encore entre deux séances d'activité physiques adaptées, un questionnaire sur Internet a été mis en place afin d'assurer une continuité dans la prise en charge de l'obésité. Cela permet à l'enfant de voir son évolution directement sur son habitus

de vie et de pouvoir poser des questions, s'il le souhaite, en cas de doute ou de problème, à un intervenant qu'il lui répondra par courriel dans un délai maximum de 12 heures.

Le questionnaire Internet

Un questionnaire en ligne a été conçu par notre laboratoire. Dans un premier temps, les enfants sont inscrits par un responsable qui leur fournit un nom d'utilisateur et un mot de passe (login). Les enfants se branchet ensuite deux fois par semaine sur le site du laboratoire (http://relacs.univ-littoral.fr/questcycle/login.htm) afin de répondre au questionnaire.

Le questionnaire principal regroupant trois thématiques (activités physiques : encadrées et activité de loisirs, nutrition, sommeil) a été divisé en quatre parties afin d'être présenté de manière cyclique.

A chaque connexion, l'enfant se voit proposer la partie du questionnaire suivant celle à laquelle il a répondu lors de sa dernière visite (ou la première partie du questionnaire si la dernière partie renseignée était la quatrième ou s'il s'agit de la première connexion).

Un compte rendu est généré quand l'enfant répond pour la seconde fois à une partie du questionnaire. Le compte rendu comprend, pour chaque question, la réponse précédente et la nouvelle réponse. Un indicateur graphique d'évolution s'affiche en fonction des deux réponses (« en progrès » : flèche verte vers le haut, « stable » : flèche grise horizontale, « en baisse » : flèche rouge vers le bas) ainsi qu'un commentaire correspondant à la valeur de la nouvelle réponse. Selon que le commentaire est négatif, positif ou à un niveau intermédiaire, il est affiché en vert, rouge ou orange.

Un délai d'attente de trois jours est imposé entre chaque connexion afin de permettre deux connexions par semaine. Il faut donc deux semaines pour remplir le questionnaire dans son intégralité.

Les réponses des utilisateurs sont stockées dans une base de données pouvant être exportées vers un tableur ou un logiciel d'analyse de questionnaires.

Résultats

Nous rapportons ici, les résultats de notre travail préliminaire. L'étude préliminaire avait pour but, le suivi des habitudes de vies des enfants obèses et non obèses. Celle-ci a mis en évidence à l'instant T :

- des habitus de vie physiques sédentaires;
- en majeure partie, les enfants privilégient plutôt comme loisirs, l'ordinateur, les jeux vidéo, au détriment de la marche ou autres activités physiques et sportives;
- un temps de repas très court, la plupart du temps devant la télévision;
- des apports énergétiques pas toujours bien contrôlés.

A T + trois mois, il ressort de notre analyse :

- une amélioration concernant les temps de loisirs où les enfants ont tenté de diminuer leur temps passé devant la télévision ou l'ordinateur;

- un temps de repas prolongé;
- une amélioration minime, mais existante, de la régulation des apports énergétiques.

Les défauts du questionnaire de suivi, recueillis en large quantité par les Bêta-testeurs, sont le manque de couleurs sur le site (trop terne), le manque de dessins (trop formel), et la disparition de leurs toutes premières réponses, ce qui induit que l'enfant ne voit que par rapport aux dernières réponses effectuées, à l'inverse de l'intervenant.

Discussion et perspectives

Ce questionnaire a pour objectif de pouvoir suivre l'enfant dans la construction de son habitus santé, que ce soit pour l'enfant, mais aussi pour l'intervenant. Il permet de garder un contact permanent grâce à ce questionnaire et à la mise en place d'un lien vers des personnes compétentes. Il existe toujours une interaction, élément essentiel pour la prise en charge d'enfants et adolescents en surpoids.

Dans l'avenir, nous essaierons de mettre en place des éléments sur le site Internet et le questionnaire afin que les enfants qui y répondent ne se désapproprient pas l'outil. En effet, nous tenterons d'innover, de créer de nouvelles choses tout à fait ludiques, afin que l'enfant ne se lasse pas de répondre à ce questionnaire, qu'il n'ait pas une sensation de routine.

AIPU-001-7825580

Denis Theunynck
Professeur
Université du Littoral Côte d'Opale, France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
Denis.Theunynck@univ-littoral.fr
Thierry Pezé
Igénieur
Université du Littoral Côte d'Opale, France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
Gilles Bui-Xuan
Université du Littoral Côte d'Opale, France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
Gilles Mikulovic
Université du Littoral Côte d'Opale, France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
Pierre Delmotte
Université du Littoral Cote d'Opale France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

Analyse de la mise en place d'un protocole de cyberenseignement sur les toxicomanies et de son impact sur un public d'étudiants

But de l'étude

La prévalence possible des conduites addictives utilisant le haschisch chez les sportifs de haut niveau et chez les 19-25 ans nous a amenés à envisager que les étudiants des filières STAPS qui présentent ces deux caractéristiques, constituaient un public à risque fort et nécessitaient la mise en place d'une approche préventive et l'évaluation de celle-ci.

En raison de la taille de la population concernée (n=1 200), un cours théorique a été retenu, disponible ensuite sur Internet, associant :

- une partie générale sur les différents types de drogues, les bénéfices recherchés dans leur usage et leurs conséquences cliniques à court, moyen et long terme;
- une section de cours sur les pratiques addictives et leurs supports psychophysiologiques;
- une approche « institutionnelle » sur les circuits économiques des stupéfiants;
- une approche haut niveau s'appuyant sur les conséquences prévisibles d'une utilisation du haschisch au cours de l'entraînement et de la compétition, et sur une expérience en cours dans le cadre du STAPS..

Cette intervention est inscrite en première année de DEUG, pour un total de quatre heures CM réparties en quatre interventions, dans un module intitulé « Physiologie appliquée : gestion de la vie physique du sportif ».

Chaque année, durant la suite du cursus, les résultats observés par cette étude servent à ajuster les interventions de rappel qui sont incluses dans les cours des modules suivants :

- conséquence des conduites addictives et des substances dopantes dans l'amélioration ou l'amputation de la Vo^2max, cours de physiologie appliquée à l'effort, module cardio-respiratoire, DEUG 2;
- les risques de l'usage des stupéfiants et des substances dopantes dans l'induction d'un syndrome de surentraînement, en licence;
- les mécanismes d'action des stupéfiants, dans le cours consacré à la place des endorphines dans l'effort, en maîtrise.

L'évaluation qui entre dans une démarche de recherche-action, est réalisée après quatre mois (examen de première session), puis après 12, 24 et 36 mois au moyen de questionnaires.

Matériel et méthode

Le cours est présenté en décembre-janvier de chaque année universitaire depuis 1998. L'effectif théorique est de 145 +/- 30 étudiants. Le cours est donné simultanément sur trois sites en raison de la multipolarité de l'établissement, avec l'aide d'un système de visioconférence. Depuis janvier 2002, le cours est disponible sur Internet le lendemain de sa présentation.

L'étude porte sur les étudiants ayant suivi le cours en janvier 2000, en janvier 2001 et en janvier 2002 et qui se sont présentés à la première session de DEUG 1 (n=432).

Afin de vérifier la cohérence de l'acquisition des éléments du cours par l'ensemble des étudiants, quel que soit le site et l'année de suivi du cours, les notes obtenues en première session sont comparées entre elles (moyennes et écart-type) par année, par site, et pour l'ensemble de la population, ainsi que les populations des années-1 et +4 de l'étude (n=720 notes étudiées)

Chaque année qui suit son DEUG 1, soit à m+12 mois, m+24 mois et m+36 mois, chaque étudiant est invité à remplir de façon anonyme, en début de cours, sans information préalable, un questionnaire où il indique l'année de sa première session de DEUG 1 et répond à sept questions fermées portant sur la forme, le contenu, l'intérêt à titre personnel et dans le cadre de sa formation, de la sensibilisation aux conduites addictives qu'il a reçue. Cette évaluation des enseignements, qui est maintenant réglementaire[11], est partiellement réutilisée pour notre étude. Chaque item est évalué sur une échelle numérique de un à dix.

Chaque étudiant complète, lors d'une autre séance, un deuxième questionnaire reprenant le même identifiant (année de pre,ière session de D1) mais demandant, cette fois, de classer les cours sur les conduites additives :

- en terme de préférence de cours dans un choix de 14 autres cours fondamentaux pour la pratique sportive (Vo^2 max, nutrition, etc.), les items étant modifiés selon

l'année d'étude afin de ne conserver que des items majeurs et récents en terme d'acquisition. Seuls les sept premiers classés sont retenus.

- dans un panel de cours fondamentaux pour la pratique sportive, mais cette fois, en fonction de l'importance que peuvent avoir les cours « toxicomanies et dopage » pour un sportif
- Il leur est ensuite demandé, de la même façon, de réaliser un classement ou le critère de choix devient l'importance que peut avoir le cours « toxicomanies et dopage » pour leur vie privée.

La dernière partie du questionnaire leur demande d'indiquer leur propre comportement par des réponses fermées :

consommaient-ils du haschisch avant le cours, régulièrement, de temps en temps ou jamais?

le cours a-t-il eu une influence sur cette consommation : arrêt, réduction, variation temporaire, aucun?

Pensent-ils ce cours nécessaire en STAPS?

Les questions relatives à la forme du cours et à l'intérêt de son contenu sont étudiées en moyenne et écart-type, et analysées en fonction du temps.

Les questions sur les conduites addictives sont étudiées par tri hiérarchisé afin de cerner une éventuelle évolution dans les comportements du public.

La date de première session permet de ne retenir que les individus issus d'une même promotion, mais le respect de la confidentialité n'a pas permis de réaliser un appariement des fiches; on n'obtiendra donc qu'une image d'ensemble d'une population en fonction du temps par rapport à une intervention de prévention.

Résultats

L'analyse des notes des sessions de juin ne met pas en évidence de différence significative entre les différents sites, que les étudiants aient bénéficié d'un cours en présence de l'enseignant ou d'un cours en visioconférence. Les fluctuations observées le sont entre les différentes années et sont peut-être plus à relier à des qualités de cours que d'intégration de celui-ci par les étudiants. Les notes obtenues (720 notes étudiées) sont constamment inférieures d'un point à la note moyenne du module; la docimologie spécifique est imputée au correcteur. La présence en cours magistral sur trois ans (n=558 étudiants) est de l'ordre de 50%, avec des variations d'environ 15% non systématisables et reliées à des problèmes globaux de gestion d'emploi du temps.

La façon dont est perçu le contenu de cours a été évaluée à travers deux séquences de questionnaires différentes.

La première est une grille de questions courtes, fermées, portant sur le contenu et la forme du cours dispensé l'année n-1, est ré-exploitée ici 12, 24 et 36 mois après le cours. L'ensemble des étudiants ayant suivi le cours directement ou sur Internet ont répondu (n=345 sur 558 étudiants inscrits). La note attribuée au cours, en terme de qualité de contenu, varie entre sept et huit sur dix (7.41+/-0.37) et se situe dans la fourchette haute des notes obtenues par ailleurs pour cet enseignant.

La même procédure est appliquée afin de définir l'intérêt perçu de ce cours dans le cadre des outils utiles à un étudiant en STAPS, puis des outils permettant d'améliorer la gestion de la vie physique d'un étudiant. Les appréciations en terme d'intérêt sont assez proches :

Intérêt du cours pour le cursus STAPS : 7.49+/-0.57

Intérêt du cours à titre personnel : 7.36+/-0.63

Le deuxième questionnaire, spécifique à cette étude, se plaçait sur un créneau de temps donné. Nous voulions obtenir une image des promotions suivies à un instant précis (fin de prmier semestre 2002-2003, étudiants à 12, 24 et 36 mois de leur DEUG 1).

Il n'a donc été proposé qu'à une partie de l'échantillon précédent, soit 148 étudiants présents en cours : 95 étudiants (64%) ont accepté d'y répondre. Les réponses obtenues se scindent en plusieurs volets :

Analyse de l'intérêt du cours, toujours sous les deux angles d'intérêt, pour un STAPS et pour une gestion de vie physique, mais classant par ordre de préférence décroissante sept cours dans un panel de 14. Les scores obtenus sont constamment mauvais, le cours consacré au dopage précédant légèrement celui consacré aux toxicomanies.

- Ces cours sont jugés peu importants, qu'il s'agisse de leur utilité dans la pratique STAPS comme pour un usage personnel (classement entre la cinquième et la sixième position);
- il n'y a pas de différence significative dans le temps, la perception de l'enseignement est stable;
- le cours sur le dopage reste constamment et significativement plus important aux yeux des étudiants, que ce soit pour les pratiques STAPS comme pour la gestion personnelle de la vie physique de l'étudiant :

Cours dopage : 2.39+/-2.16

Cours toxico : 1.38+/-2.01

- Analyse du statut de l 'étudiant face aux pratiques addictives.

Le pourcentage de consommateurs occasionnels (CO) décroît avec les promotions, le plus faible taux est retrouvé en Maîtrise, mais c'est aussi l'année ou l'on retrouve le seul consommateur régulier (CR).

Les étudiants estiment que ce cours a peu fait évoluer leurs pratiques, puisque quatre étudiants sur 17 seulement déclarent avoir fait évoluer leurs pratiques de consommation.

L'étude plus fine de cette évolution note :

Comportement avant le cours		**Comportement après le cours**		
	Répartition des	**Pas de**	**Arrêt**	**Diminution**

	consommateurs	**modification**		
Consommateurs Occasionnels	16	13	2	1
Consommateur Régulier	1	0	1	

L'influence du cours sur le comportement face au cannabis est significativement positive pour quatre étudiants (23% des consommateurs), avec notamment, l'interruption du seul consommateur régulier. Nous ne pouvons cependant pas affirmer la date de modification de ces habitudes, mais nous pouvons noter cependant que la consommation diminue avec la progression dans les années d'étude.

Nous nous sommes enfin intéressés à la demande des étudiants face à ce cours**.** Un NC et quatre étudiants (5.2%) des catégories CO et CR estiment que ce cours n'est pas nécessaire. Rapportés à l'évolution de leur statut addictif, ils présentent les caractéristiques suivantes :

	Non au cours	***Oui au cours***	***Évolution de leur consommation***
Non Conso.	*1*		*aucune*
Conso. occasionnel		*9*	*aucune*
Conso. occasionnel	*3*		*aucune*
Conso. occasionnel		*1*	*diminué*
Conso. occasionnel		*2*	*arrêt*
Conso. Régulier	*1*	*1*	*arrêt*

Discussion

L'usage du cannabis présente, dans cette série, une prévalence relativement faible (18%) par rapport aux études citées par ailleurs. Cependant, il faut peut-être relativiser ces chiffres par plusieurs éléments :

- l'étude générale porte sur une population ciblée, les étudiants STAPS de plusieurs promotions. Elle est, en partie seulement, représentative d'une classe d'age (18/21); elle correspond à une typologie sociale (40% d'étudiants boursiers, 8% de salariés) et à un niveau d'étude spécifique;
- en ce qui concerne leur niveau de pratique sportive, le cursus des étudiants les amène obligatoirement à une pratique de plus de 10h/semaine, mais ils ne sont pas obligatoirement impliqués dans des pratiques dites de « haut niveau »;

- l'ensemble de l'étude est réalisée lors des présences en amphi pour des cours magistraux; elle exclut donc de facto les étudiants qui ne viennent pas en cours, que ce soit pour des raisons de salariat ou de choix personnel. Le fait de n'avoir retenu que des étudiants en poursuite de cursus et sans redoublement ne fait retenir que les éléments les plus assidus, au sens strictement scolaire du terme. Il est également probable qu'en raison d'entraînements ou de déplacement, une partie des étudiants engagés au niveau national n'ont pas participé à cette étude.

  Pour être exhaustive, une étude plus fine devrait prendre en compte ces différents éléments et apparier les résultats tout au long du cursus, bien qu'il n'existe pas ici de différences majeures dans les comportements.

  On peut tout au plus considérer que la consommation de cannabis est plus importante en premier qu'en second cycle, sans oublier toutefois qu'un seul consommateur régulier a été retrouvé, en second cycle.

Cette étude a été entièrement réalisée sur le principe du volontariat et de l'anonymat; on peut donc juger sincères les réponses fournies, mais aussi penser que certains étudiants sollicités et qui n'ont pas souhaité répondre (53/148) peuvent avoir un statut de consommateur et ne souhaitaient pas l'avouer.

La perception de l'enseignement par les étudiants traduit une ambiguïté :

le cours est jugé de bonne qualité, en terme de contenu et, même si des critiques fortes existent face à l'utilisation de la visioconférence, le cours est connu pour l'examen de première session, et sa mémorisation persiste à 36 mois puisque son évaluation varie peu dans le temps;

il n'est pas jugé important, dans le cadre de la pratique sportive, ni de la gestion de la vie physique. On lui préfère les thématiques classiques : nutrition, Vo²max, équilibre hydro-électrique, le dopage… L'utilitaire prédomine sur ce qui semble secondaire, ce qui peut sembler cohérent si l'on admet que seuls les étudiants les plus motivés se présentent en cours, et que c'est parmi ceux la que la proportion d'utilisateurs de cannabis est la plus faible.

A une très forte majorité (94.6%), ce cours est jugé utile par ces étudiants. Mais, au vu de leurs habitudes, il faut interpréter cette « utilité » comme une « *nécessité pour les autres* ».

Ces éléments semblent corroborés par l'étude des comportements des CR et CO face au cours; quatre éléments (20%) considèrent que ce cours n'est pas nécessaire, mais l'un deux déclare cependant avoir stoppé sa consommation après ce cours. Les neuf autres, la moitié de l'effectif, considèrent que ce cours n'est pas nécessaire ET ne modifient pas leur attitude. Notons que le reste de l'effectif, soit quatre étudiants, modifie sa consommation et que l'on trouve dans ce panel un CR qui stoppe l'usage du cannabis.

Il existe donc une prise de conscience de la nécessité d'une attitude préventive, au cours de la formation, face à une question qui se pose. Cette attitude est ici d'autant plus facile à assumer qu'elle concerne « l'autre ».

L'impact du cours se traduit par 25% des consommateurs (4) d'une population (n=17) qui décident de diminuer(2) ou se stopper (2) leur consommation. C'est un impact notable en

terme de santé publique, fiable dans le temps puisque l'étude porte sur 36 mois. Il ne repose cependant que sur une partie, ciblée, de la population concernée.

Nous avons noté une nette préférence pour l'abord des pratiques dopantes en terme de préférence de cours; il est possible que, pour des sportifs, l'intégration complète des toxicomanies dans les pratiques dopantes soit un meilleur abord.

L'approche thématique est nécessaire, nous n'avons utilisé que l'exemple d'un travail en sport collectif. La référence aux travaux faits « ailleurs » a souvent, pour le sujet impliqué dans des conduites addictives, valeur d'image tronquée, moralisante. Un travail continu, du type « observatoire comparé des performances et des qualités de vie », pourrait être un support-exemple très réel pouvant illustrer l'information.

Un seul groupe de cours, en début de formation, vient peut être apporter une couche supplémentaire qui n'est pas toujours efficace à toutes les démarches qui ont précédé, au collège. Un complément de cours orientés « dopage-conduites addictives » pourrait peut être prendre place plus importante dans l'ensemble de l'enseignement de physiologie appliquée du cursus. Les interventions, différentes tant en niveau d'étude qu'en contenu, toucheraient vraisemblablement un public plus large.

La conduite « déviante » pourrait alors être envisagée en tant que risque, pathologie de la performance, suivie à travers un « baromètre comparatif » des résultats sportifs du groupe.

Conclusion

Les sportifs que nous avons suivis privilégient les apports ciblés de connaissance thématiques. Ils sont conscients de l'existence de la consommation de stupéfiants, dont ils sont parfois utilisateurs. Ils sont demandeurs d'une information, qui pourra constituer une aide à la décision si les éléments de connaissance qu'elle apporte sont immédiatement transposables dans leur pratique. Ils sont plus sensibles aux problèmes de dopage que de toxicomanie, alors que les deux sont étroitement liés. La synthèse de ces trois éléments, sous forme d'un enseignement des conduites addictives en pratique sportive, tout au long du cursus, et reposant sur les études d'un « Observatoire Local de la Santé des Sportifs » pourrait constituer une approche didactique.

AIPU-001-8141909

Thierry Pezé
Ingénieur
Université du Littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
peze@univ-littoral.fr
Denis Theunynck
Professeur
Université du Littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
denis.theunynck@univ-littoral.fr
Jean Yves Thery
Ingénieur
Université du Littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
thery@univ-littoral.fr
Jacques Mikulovic
Université du Littoral
Cote d'Opale FranceLaboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
jacques.mikulovic@univ-littoral.fr
Gilles Bui-Xuan
Professeur
Université du Littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
gilles.buixuan@univ-littoral.fr

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Scénarisation et mise en forme des cours magistraux afin de les utiliser dans un processus de FOAD

La mise à disposition des étudiants de cours enregistrés (vidéo ou diaporama, accompagné éventuellement d'un support polycopié) est non autosuffisant, et la création de cours en ligne dans le cadre d'une université virtuelle dédiée à la FOAD est une tâche longue et coûteuse.

L'objet de ce travail est de rapporter une recherche-action menée depuis huit ans et portant sur un peu plus de 100 heures de cours dits magistraux, ou présentiel en amphithéâtre, dans le cadre de la formation des étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

Celle ci nous a permis de définir les contenus nécessaires (recours simultané à la vidéo, aux présentations power point, tableaux électroniques et banc titre) et leur organisation dans un schéma de scénarisation de cours. L'enregistrement étant réalisé de manière quasi automatique grâce à des systèmes de visioconférence lors de cours réels, le temps et les coûts de production en sont fortement limités. D'autre part, une possibilité a été mise en place d'interroger l'enseignant, soit par clavardage lors d'une diffusion en direct, soit par

messagerie électronique lors d'une diffusion en différé. Les supports présentés en cours ainsi qu'un plan de cours et une bibliographie sont intégrés dans le scénario de cours et demeurent à la disposition de l'étudiant sur un serveur pédagogique et peuvent être retrouvés par un moteur de recherche.

Un dernier temps décrit les moyens matériels et financiers modestes mis en œuvre et propose l'intégration des outils de cyberenseignemt dans tous les processus de cours en les modulant en fonction des publics ciblés.

Références

Theunynck, D., Pezé, T., et Théry, J.-Y. (2003). L'utilisation d'internet peut elle amener un public de scolaire à la pratique de la voile; à propos du Vendée Globe et de la Route du Rhum. *1ère Biennale AFRAPS*, Dunkerque 27 et 28 Mars.

Castells, M. (1999). *La société en réseaux*. Paris : Fayard.

Kraut R. E. (1989). Tele-commuting: the trade-offs of home-work. *Journal of communication, 39*, 19-47.

PAGSI. (1997). *Rapport PAGSI au Premier Ministre de la République Française*. Août.

Glikman V. (1997). Quand les formations d'adultes surfent sur les nouvelles technologies. *Recherche et formation, 26*, 99-112

Marchand L. (1998). Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. *DistanceS, 2*(2). Disponible sur http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D2_2_b.pdf.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale, et de la recherche et Service des technologies et des systèmes d'information. (2003). *Cinq années en faveur des TICE : un bilan,des perspectives*… Paris. Disponible sur http://www.educnet.education.fr/plan/bilan.htm.

Prayal, M. F., et al. (2003). *Les compétences transversales acquises en situation de formation à distance.* Montréal.

Béziat J. (2003). *Le courriel pour un tutorat de proximité en formation à distance.* Association EPI 2003. Disponible sur http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0306b.htm.

AIPU-001-6705038

Denis Theunynck
Professeur
Université du Littoral Cote d'Opale, France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
denis.theunynck@univ-littoral.fr
Thierry Pezé
Ingénieur
Université du Littoral Cote d'Opale, France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
Miku Lovic
Université du Littoral Cote d'Opale, France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
Gilles Bui-Xûan
Université du Littoral Cote d'Opale, France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
Jean Yves Thery
Ingénieur
Université du Littoral Cote d'Opale, France, Service NTE

ATELIER (1/2 JOURNÉE)

Scénarisation, mise en forme et production des cours magistraux afin de les utiliser dans un processus de FOAD

Contextualisation de l'atelier

L'utilisation des Nouvelles Technologies d'Information, de Communication et d'Éducation est objet de débat depuis 1995. Après une phase de création d'outils et de réseaux destinés aux initiés, la croissance des supports « grand public » et de ceux dédiés à l'enseignement s'est faite de façon simultanée, en suivant une courbe exponentielle. On observe actuellement, en France, un engouement important pour l'enseignement à distance. De la part des pédagogues, il s'agit d'expérimenter ou de disposer de nouveaux outils améliorant la qualité de leurs formations. Pour le décideur, il s'agit d'optimiser les coûts des formations par la mutualisation des supports. À cette diversité d'objectifs s'ajoute une très grande diversité qualitative et quantitative due, tant à la diversité des objectifs qu'à celle des outils ainsi qu'à la présence d'opérateurs commerciaux.

De nombreux « plans » et initiatives pédagogiques supportés par les TICE (autrefois NTICE) ont ainsi vu le jour, souvent à l'instigation des chercheurs et pédagogues. Les offres institutionnelles universitaires, bien qu'initialement moins nombreuses et souvent moins « ludiques » que les offres commerciales, se caractérisent par la définition clairement affichée d'objectifs pédagogiques, ciblent des publics précis ou des niveaux d'études ainsi que des thématiques définies comme les langues, les sciences, l'histoire, le droit ou la santé. Il s'agit de l'aboutissement d'une première étape de réflexion qui adapte le contenu pédagogique au public et à ses attentes et le présente avec l'aide de supports, qu'il s'agisse de documents textes, graphiques ou, plus rarement, de films pédagogiques.

Parfois satisfaisante lors d'un enseignement présentiel classique, la simple réutilisation d'un cours existant devient insuffisante dans un enseignement à distance, qu'il soit synchrone ou non, car l'enseignant ne peut adapter son intervention aux sensations perçues au travers de l'échange inter humain et notamment, aux informations non verbales comme un regard ou une attitude. Il ne disposera pas non plus d'information sur le degré d'attention de son public ni sur les signes de fatigue qu'il manifeste; la construction du cours devra intégrer ces facteurs afin de les anticiper : une véritable scénarisation de l'intervention pédagogique devient nécessaire.

D'autre part, un enseignement à distance doit recourir à des vecteurs permettant le transfert de l'image et du son de l'enseignant à l'élève et un offrir canal de communication de l'élève vers l'enseignant, qu'il soit sous forme de vidéo, de son ou, plus simplement, textuel. Si l'élève suit une diffusion de cours en direct, la communication se doit d'être synchrone pour permettre une réelle interactivité; dans le cas contraire, une communication par courrier électronique ou au moyen d'un forum pourra convenir, à la condition que l'enseignant s'astreigne à répondre rapidement aux messages. La simple « retransmission télévisée » a, depuis longtemps, démontré ses limites pédagogiques. L'apprentissage à partir d'un CD-Rom, d'une plateforme sur un serveur sont des outils intéressants, mais qui requièrent une importante volonté d'investissement intellectuel de la part de l'apprenant. Vidéo traditionnelle et apprentissage de type CD – Rom ont en commun leur absence d'interactivité ou, plus souvent, un leurre d'interactivité quand l'individu communique avec un système dans lequel ont été stockées les réponses à un certain nombre de questions prédéfinies que peut poser l'apprenant. Il faut donc que le contenu devienne le média, qu'il réponde à un cahier des charges défini en fonction du public, du message et qu'il soit au service de l'enseignant qui ne doit pas être un technicien. Un travail en amont doit mettre à la disposition de l'enseignant des outils de mise en forme simples et ne nécessitant qu'un minimum d'apprentissage.

Les programmes d'enseignement souscrivent, d'autre part, à une certaine éthique éducative et s'inscrivent de plus en plus dans une démarche de cyberenseignement. Ils ont pour objectif un partage des savoirs indéfectiblement lié à une amélioration des compétences de l'apprennant; ce dernier doit donc disposer d'outils d'autoévaluation et, réciproquement, le formateur doit disposer de moyens de contrôle de cette évaluation, sans préjuger d'outils secondaires d'évaluation et de validation des compétences de l'élève. De la même façon, le fond et la forme de cet enseignement doivent être évalués afin de répondre à des normes qualitatives. Les indicateurs d'efficacité classiques des supports en lignes se limitent souvent à des statistiques de « pages vues », de nombre de supports de cours « achetés », de courriels échangés.

Un projet pédagogique peut donc facilement être évalué dans son aspect quantitatif mais peu d'outils qualitatifs d'atteinte d'objectifs fixés ont été développés. Une première approche nous incite à penser que l'évaluation d'un cyberenseignement devra faire appel à un choix d'outils qui variera en fonction du niveau de formation des élèves et de leur âge, du support retenu, des objectifs fixés, et se traduira par la présentation de plusieurs facteurs mesurés.

Ces impératifs conduisent à se poser la question du temps et des moyens que l'enseignant peut consacrer à ce cours d'un nouveau type. Il ne consentira à cette démarche que si un bénéfice, pour l'élève ou lui-même, est escomptable. Il faut que ce bénéfice soit proportionné aux investissements matériels et humains envisagés. Une première approche en amont consiste à utiliser un cours présentiel comme support à un cyberenseignement; un deuxième axe le valorisera en utilisant le cyberenseignement comme un prolongement du

cours : il est nécessaire d'envisager une « post-production » sous forme d'une mise en ligne accessible à travers des moteurs de recherche et comportant des outils d'autoévaluation et des supports d'analyse de l'atteinte de l'objectif d'apprentissage.

Scénariser, mettre en forme puis produire un cours présentiel destiné à être utilisé en cyberenseignement ajoutent alors une véritable plus-value à l'intervention pédagogique ou andragogique; le support matériel doit s'y soumettre afin de ne pas amputer cette plus-value.

Mise en oeuvre d'un cyberenseignement

Généralités

Une recherche-action autour de la mise en ligne des cours dits magistraux ou présentiels, en amphithéâtre, nous a permis de définir les contenus nécessaires et l'organisation dont ils devaient être l'objet afin d'optimiser le temps de travail investi par un enseignant dans son cours, et le rendre utilisable en FOAD.

Notre atelier se propose de faire partager notre expérience et a été construit autour d'une pédagogie de type expérientielle.

Première approche

1er exemple : ce qu'il ne faut plus faire. Présentation d'un cours magistral (diapositives et tableau blanc) enregistré puis d'un cours de visioconférence enregistré

2e exemple : ce que nous faisons encore mais qui n'est plus souhaitable. Présentation d'un cours mis en forme pour une visioconférence et des schémas retenus par l'Université Virtuelle des Sciences du Sport

Les différents temps d'élaboration et présentation d'un cyberenseignement

Première étape : La scénarisation

Définition et étude du public cible

Outils d'évaluation du public (niveau d'apprentissage, requêtes du public, notion de conation individuelle et institutionnelle).

Présentation des étudiants qui suivront ce cours à Dunkerque (France).

Définition du contenu expert de la formation

Choix collectif de l'atelier ou, à partir d'un panel, du contenu technique du cours.

Choix et combinaison possible des supports en fonction du public cible, du contenu à transmettre et des outils disponibles

Média : texte, images, animations, films

Outils : appareil photo numérique, caméra et système d'acquisition, scanner, Smartboard, banc titre

Logiciels : logiciels de bureautique, logiciels de présentation, logiciels de dessin bitmap ou vectoriel, logiciels d'animation 2D ou 3D, logiciels de montage vidéo, d'encodage et/ou de réencodage, logiciels de prise de contrôle à distance, logiciels d'OCR, logiciels de développement de sites WEB.

Les voies de transfert : visioconférence, site Web, serveur vidéo, RichMedia, ballado diffusion (Podcast*).*

2e étape : Mise en forme

Réalisation d'un « chemin de fer ».

Définition de la chronologie du cours.

Prise en compte du cahier des charges technique en fonction des supports.

Choix des différents temps de cours en fonction des contenus et des supports.

Préparation des documents spécifiques : plan de cours, bibliographie, illustrations fixes et animées, questions d'auto évaluation.

Réservation du plateau technique de présentation de cours et de ses connections et moyens d'enregistrement.

3ème étape : production

Présentation du cours avec diffusion directe et enregistrement

Présentation des règles de suivi de cours et d'intervention.

Déroulement du cours avec supports multiples et intervention des étudiants distants en vidéo ou par clavardage.

Post production du cours

Mise en forme des pages Web contenant le plan de cours et la bibliographie.

Mise en forme des supports et création des liens (images, films, liens vers des sites).

Intégration des questions d'autoévaluation, contrôle des liens d'interactivité (courriel, blog, chat etc.).

Mise en ligne, ballado diffusion, indexation et inscription dans des moteurs de recherche.

Contrôles qualité

Utilisation par bêta testeur.

Analyse des requêtes et des questions.

Analyse des réponses aux QCM d'autoévaluation.

Modifications régulières (ACQ) durant la vie du cours, périodicité de renouvellement.

Cet atelier est réalisé est sur le site du colloque et destiné à un public présent à l'Université du

Littoral Côte d'Opale (ULCO, France). Les outils utilisés sont présents sur le site de l'atelier. Ils utilisent les serveurs et le moyen de visioconférence de l'ULCO. Des adaptations seront éventuellement mises en œuvre pour pallier des difficultés techniques de liaison ou de décalage horaire avec la France.

L'objectif de cet atelier est une appropriation du concept et des outils par les enseignants, un soutien secondaire (FOAD libre et gratuite) leur sera proposé par l'ULCO afin qu'ils puissent acquérir une expertise dans l'utilisation de ces outils.

Conclusions et perspectives

Si l'on exclut le simple document de synthèse, réalisé généralement sous la forme d'un diaporama et non autosuffisant, la création de cours en ligne peut être une tâche longue et coûteuse. L'idée que nous développons à l'Université du Littoral Côte d'Opale est de mettre en ligne des enregistrements vidéo de cours, accompagnés de documents et d'une possibilité d'interroger l'enseignant soit par vidéo ou clavardage, lors d'une diffusion en direct, soit par messagerie électronique lors d'une diffusion en différé. L'enregistrement étant réalisé de manière quasi automatique grâce à des systèmes de visioconférence lors de cours réels, le temps et les coûts de production en sont fortement limités. Ils nécessitent cependant une démarche de scénarisation du contenu et du contenant, puis de production, que nous avons détaillée ici. Nous souhaitons, par ce procédé, répondre à des demandes et en anticiper d'autres.

Il est probable que le domaine de l'enseignement supérieur connaîtra un très fort développement dans les années à venir et que cette expansion ne sera pas totalement couverte par une augmentation proportionnelle des fonds publics. D'autre part, les TICE offrent de nouvelles possibilités de diffusion des enseignements supérieurs, ce qui créé une nouvelle demande dans certains pays et comble les besoins de certains autres où les institutions sont dépassées par la demande. On peut donc s'attendre à un développement des offres privées et commerciales, ce qui entraînera de gros problèmes d'accès à l'éducation supérieure et d'équité, peut être même d'éthique tant du fond que de la forme.

Les universités connaissent les investissements nécessaires à la mise en place d'une éducation « virtuelle », tant en coûts de développement que de renouvellement des programmes et de support technique à destination des étudiants. Cette mise en place de l'éducation virtuelle nécessite de nouvelles compétences et formations pour le personnel. Les enseignants ont besoin d'un support technique et sont sensibles au problème de propriété et de droits d'auteur, mais ils n'ignorent pas qu'il est possible de développer l'enseignement supérieur tout en en diminuant les coûts. De même, dans leur mission d'enseignement et de recherche, les instituts d'enseignement supérieur ne peuvent pas faire l'impasse sur les TICE sous peine de marginalisation; ils doivent prendre part à leur développement et anticiper les conséquences de leur diffusion dans tous les secteurs, y compris les leurs. Les TICE deviennent alors des supports pour l'internationalisation de la culture et des outils pour défendre l'identité culturelle et promouvoir l'excellence d'une université et de ses enseignants.

Ainsi, l'utilisation correcte des TICE, dont le cyberenseignement, dans un cadre de FO et AD, devient synonyme d'un meilleur accès aux études supérieures, diminuant les contraintes de temps et d'espace. Il devient plus facile de conjuguer les études supérieures avec un emploi ou des contraintes familiales : c'est le cas de l'apprentissage tout au long de la vie et la formation continue devient plus facile à organiser.

L'enseignement gagne en flexibilité et peut plus facilement être recentré sur l'étudiant. L'apprenant est libre d'organiser sa formation à son rythme, cette formation demeure constamment à ses côtés, permettant un apprentissage plus individualisé.

AIPU-001-0788139

Denis Theunynck
Professeur
Université du Littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche Littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S) denis.theunynck-septentrion@wanadoo.fr
Thierry Peze
Ingénieur
Université du Littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche Littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
peze@univ-littoral.fr
Gilles Bui-Xuan
Professeur
Université du Littoral Cote d'Opale France Laboratoire de recherche Littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
gilles.buixuan@univ-littoral.fr
Jacques Mikulovic
Maitre de Conférence Université du Littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche Littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
jacques.mikulovic@univ-littoral.fr

AFFICHE : COMPTE RENDU DE REFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (90 MIN)

Pédagogie, vulgarisation, cyberenseignement, FOAD. Quelles frontières, quels paradigmes communs? À propos d'une expérience destinée à tous les publics

L'explosion d'Internet et de ses moteurs de recherche a rendu la connaissance accessible. Celle-ci l'est cependant de façon très individualisée, avec des contenus qualitatifs très variables, bien souvent sans formation préalable et sans l'apport d'un expert permettant de « trier » les connaissances rencontrées au hasard des recherches. D'autre part, l'outil Internet, la visioconférence, les outils multimédias sont le support de nombreux projets de cyberenseignement qui entrent partiellement ou en totalité dans des programmes de FOAD. Notre interrogation a porté sur les frontières qu'il pourrait exister, ou qu'il faudrait créer, entre la pédagogie, c'est-à-dire l'acquisition de compétences identifiables que l'on souhaite faire acquérir pas des publics cibles, et la simplification des connaissances pour la rendre accessible à tous ou vulgarisation. Nous avons étudié durant six ans l'utilisation d'un site destiné aux enseignants et à leurs élèves, ayant pour objet une découverte puis une appropriation du champ « mer et vent ». Environ 1 000 enseignants et 100 000 élèves (de 3 à 20 ans) y ont eu recours. Ce support était parallèlement ouvert au grand public et a fait l'objet de nombreuses connexions (5 à 30 000 pages vues par mois, selon les sujets traités). Ce travail nous a conduit à élaborer un paradigme de vulgarisation pédagogique ou le recours au cyberenseignement permet, à la fois un travail initial de formation, puis sa prolongation par une FOAD que l'élève partage avec ses parents.

Références

Castells, M. (1999). *La Société en réseaux*. Paris : Fayard.

Cerf, V., & William, F. S. (2001). *ITRC, II*. Chicago : Chicago Chapter of the Internet Society.

Hall, X., & Preston, P. (1988). *The carrier wave: New InformationTechnology and the Geography of innovation: 1846-2003*. Londres : Unwin Hyman.

Kraut, R. E. (1989). Tele-commuting: the trade-offs of home-work. *Journal of communication, 39*, 19-47.

Graham, S., & Martin, S. (1996). *Telecommunication and the city: Electronic Spaces, Urban Places*. London : Routledge.

Archambault, G. (1976). *Le feed back*. Québec : Université Laval.

Mazlish, X. (1993). *The Fourth Discontinuity: The Co-evolution of Humans and Machines*. New haven : Yale University press.

PAGSI. (1997). *Rapport PAGSI au Premier Ministre de la République Française*. Août.

Glikman, V. (1997). Quand les formations d'adultes surfent sur les nouvelles technologies. *Recherche et formation, 26*, 99-112.

Marchand L. (1998). Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. *DistanceS, 2*(2). Disponible sur http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D2_2_b.pdf.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale, et de la recherche et Service des technologies et des systèmes d'information. (2003). *Cinq années en faveur des TICE : un bilan,des perspectives*… Paris. Disponible sur http://www.educnet.education.fr/plan/bilan.htm.

Prayal, M. F., et al. (2003). *Les compétences transversales acquises en situation de formation à distance*. Montréal.

Béziat J. (2003). *Le courriel pour un tutorat de proximité en formation à distance*. Association EPI 2003. Disponible sur http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0306b.htm.

Talbot, R. W. (1992). Méthode d'évaluation pour l'amélioration des performances dans l'enseignement post secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, XVIII*(2), 217-35.

AIPU-001-6468647

Sébastien Lebas
Praticien hospitalier
Université du Littoral Côte d'Opale, France, Laboratoire de recherche Littoral en activités corporelles et sportives
lesbelbas@aol.com
Denis Theunynck
Professeur
Université du littoral Côte, d'opale France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives
Pierre Delmotte
Médecin
Université du littoral cote d'opale France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives
Robert W. Talbot
Chercheur associé
Québec, personnalité civile

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Le cyberenseignement comme outil d'information des patients. Quels outils, quelle formation pour les praticiens?

Objet de l'étude

Le consentement éclairé à un acte médical est inscrit dans la législation de nombreux pays comme la France. Il conclut l'entretien entre le médecin et le patient et prend acte de l'accord sur la prise en charge et les moyens de la mettre en œuvre dans l'intérêt du patient. Il implique un bon niveau de compréhension par le patient de sa pathologie et des modes thérapeutiques, notamment en terme de bénéfice-risque, que le médecin va mettre en œuvre

Le médecin possède dans tous les cas l'expertise nécessaire à l'information mais il n'a que rarement reçu une formation à la communication et aux outils nécessaires à une transmission de qualité de l'information. Or, il doit fournir une information loyale, claire et intelligible dans un contexte ou la pratique de la médecine est un art en constante évolution reposant sur des concepts scientifiques évoluant très rapidement.

L'information donnée doit donc être nuancée, rendre compte au mieux de la réalité de la situation pour le patient, et tenir compte de l'affect et du niveau de compréhension de chaque individu. De plus, celui-ci ne cherche pas seulement une information sur sa maladie et son traitement, mais aussi un soutien fiable et nuancé dans la situation qu'il doit affronter. Il s'inquiète autant de ce que sera sa vie avec un diagnostic qui lui est donné que du diagnostic lui-même.

Si l'on exclut le contenu expert qui doit être délivré, les difficultés de cette information apparaissent à de multiples niveaux :

- l'exposé que doit réaliser le médecin s'apparente à une « vulgarisation pédagogique » face à un public dont il ne connaît quasiment aucune des

caractéristiques (sociales, culturelles environnementales, etc.) autres que physiopathologiques;

- le praticien et dans une position d'expert face à un individu qui se sent souvent dépendant, en infériorité;
- un laps de temps plus ou moins long s'écoulera entre le moment de cette information et le geste technique. Cela modifiera le contenu mémorisé par le patient qui l'adaptera progressivement à une « réalité » qu'il fera sienne et où ne persistera qu'une partie, parfois profondément modifiée, du message initial.

Il est donc difficile, pour le praticien, de savoir comment le patient perçoit l'information, comment il l'interprète, quelle place elle occupera dans le vécu de la prise en charge et donc de savoir si son consentement est réellement éclairé et rend donc optimale la coopération que le patient doit apporter à sa prise en charge par le médecin, pour participer au mieux au succès thérapeutique.

Matériel et Méthodes

Design de l'étude

Notre étude porte sur un thème d'expertise technique spécifique, la prise en charge par une anesthésie loco-régionale de la chirurgie du membre supérieur en dehors de l'urgence vitale. Le but est d'étudier comment les patients reçoivent et perçoivent l'information leur permettant un choix éclairé de l'anesthésie loco-régionale. Cette information est apportée de façon traditionnelle (un médecin techniquement expert n'ayant pas de connaissance particulière en communication délivre l'information, lors d'un colloque singulier avec le patient et lui remet, à la fin de l'entretien, un feuillet de quatre pages résumant les informations délivrées au cours de la consultation). Nous nous sommes intéressés aux motivations de l'acceptation du geste (anesthésie loco-régionale plutôt qu'anesthésie générale) puis à la satisfaction à posteriori émanant de ce type d'anesthésie. Les outils mis en œuvre ont pour objet de définir les points qui, dans cette information, pourraient être optimisés afin d'améliorer l'acceptation et la satisfaction.

Population

Cen douze adultes volontaires ne présentant pas de pathologies mettant en jeu le pronostic vital ont été inclus dans l'étude. Elle a été réalisée dans un centre hospitalier d'une ville de moyenne importance (Dunkerque, nord de la France, agglomération de 250 000 habitants, niveau socio- économique inférieur de 10 à 12% à la moyenne nationale). Les patients sont pris en charge par une équipe de sept praticiens dont cinq sont des « seniors » dont l'ancienneté dans la pratique est de 27+/-5 ans. L'information est faite à l'issue d'une visite médicale (geste technique), sur rendez-vous, en présence d'une tierce personne quand le patient le souhaite.

Recueil des données

Il est fait au moyen d'un questionnaire (30 items). Il est donné une première fois par le médecin expérimentateur (qui est aussi celui qui a fait l'information), à l'issue de la consultation, puis deux autres fois :

- après le geste technique, dans les heures qui suivent, avant la sortie de l'hôpital, par un médecin différent de celui qui a fait l'information;
- entre 7 et 15 jours après le geste, par téléphone, par un médecin différent de celui qui a fait l'information.

L'analyse statistique porte sur la classification des réponses obtenues (logiciel Sphinx*) et leur évolution au cours du temps. Les dossiers apportant des informations « hors moyenne » font l'objet d'un traitement spécifique individualisé.

Les résultats montrent que les patients acceptent l'anesthésie loco-régionale plutôt « par défaut » qu'en s'appuyant sur les éléments présentés lors de la consultation, la principale raison étant « c'est mieux selon l'anesthésiste » (27,8%) suivie de « la peur de l'anesthésie générale ». A posteriori, la satisfaction est néanmoins très bonne, avec une note moyenne de 9,06/10. Trois patients rapportaient une note inférieure à 3, malgré une réussite objective du geste.

Résultats

Les résultats montrent que les patients acceptent l'anesthésie loco-régionale plutôt « par défaut » qu'en s'appuyant sur les éléments présentés lors de la consultation. La principale raison rapportée par les patients était « c'est mieux selon l'anesthésiste » (27,8%) suivie de « la peur de l'anesthésie générale » (17,5%). Ces arguments rapportés se rapprochaient des patients qui retenaient que cette technique semblait « moins lourde que l'anesthésie générale » (9,3%) et de ceux qui avaient l'impression de « ne pas avoir eu le choix » (9,3%) : 13,4% des patients acceptaient la technique en raison d'un antécédent positif d'anesthésie loco-régionale.

A posteriori, 80 patients ont pu faire l'objet d'un contact téléphonique. La satisfaction était néanmoins très bonne, avec une note moyenne de 9,06/10. Trois patients rapportaient une note inférieure à 3, malgré une réussite objective du geste. L'analyse de ces dossiers met en évidence que ces patients ont ressenti beaucoup de stress et d'angoisse à toutes les étapes de la prise en charge, malgré l'absence de défaut technique. Cette constatation se retrouve parmi les 12 patients rapportant une note inférieure à 5, car la principale cause était, pour sept d'entre eux une, une peur et un stress global autour du passage au bloc opératoire, soit 6,3% des patients au total.

Les patients appuient leur perception du « consentement éclairé » d'une part, sur l'avis du médecin a qui ils attribuent la valeur d'expert : « il sait, faites comme pour vous, je vous fais confiance, on m'a dit que... » sont les phrases qui sont le plus souvent citées en appui du consentement. Mais ils oscillent également vers la crainte sans fondement médical d'une technique qu'ils n'ont, en fait, pas ou mal comprise car les simplifications utilisées dans la présentation ont fréquemment créé des « raccourcis » qui sont devenus, avec le temps, des incompréhensions ou des égarements.

Discussion et perspectives

Cela met en évidence la nécessité d'une amélioration de l'information sur la technique du geste qui permettrait d'améliorer la satisfaction et de diminuer l'appréhension liée au geste.

Cette amélioration doit s'articuler autour de deux axes. Avant tout, le médecin doit acquérir des outils lui permettant d'améliorer la qualité de l'information au patient. L'information classique du médecin envers le patient de type présentielle n'est plus suffisante à notre époque pour satisfaire la demande croissante d'information du patient. Une formation à la didactique, envers les étudiants en médecine et les praticiens, aux outils de la communication doit être proposée. La Formation Médicale Continue a son rôle à jouer pour permettre aux praticiens d'évoluer dans ce sens. D'autre part, le cyberenseignement est un outil de communication qui paraît très adapté dans le cadre de l'information médicale au patient. On voit de plus en plus de patients qui se sont déjà renseignés sur une pathologie avant la consultation. La qualité de l'information des plates-formes actuelles est très inégale. Il est nécessaire de développer des compléments pédagogiques accessibles au patient. Ils doivent reprendre, voire compléter l'information délivrée lors de la consultation. Des documents audiovisuels seront également disponibles. Cela permettra de concrétiser les différentes étapes de la prise en charge pour le patient et contribuera à diminuer son anxiété. Ces informations étant accessibles en permanence, le patient n'a pas besoin d'attendre que le médecin soit disponible pour avoir une réponse à ses questions. Par ailleurs, le patient pourra poser des questions plus spécifiques le concernant au moyen d'un courriel; le médecin qui pourra lui répondre à un moment où il sera vraiment disponible. Ces différentes notions se retrouvent toutes au sein des techniques de cyberenseignement que le médecin expert doit s'approprier, individuellement ou dans le cadre de sa formation initiale ou continue. Il ne faudra cependant pas omettre des mesures concernant la confidentialité des données, afin de respecter le secret médical, si les échanges, l'interactivité entre le médecin et son patient concernent des informations sur la pathologie de ce dernier.

En améliorant la qualité de l'information dans le domaine de la médecine, le développement de plates-formes de cyberenseignement permettra de renforcer la relation médecin – patient, de diminuer le stress face à une pathologie et d'améliorer la satisfaction globale sur la prise en charge. Nous expérimentons actuellement ce type d'approche.

AIPU-001-1402382

Denis Theunynck
Professeur
Université du littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
denis.theunynck-septentrion@wanadoo.fr
Thierry Pezé
Ingénieur
Université du littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
peze@univ-littoral.fr
Gilles Bui-Xuan
Professeur
Université du littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
gilles.buixuan@univ-littoral.fr
Jacques Mikulovic
Maitre de conférences
Université du littoral Cote d'Opale France
Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
jacques.mikulovic@univ-littoral.fr
Robert W Talbot
Chercheur associé, Personnalité civile
Québec
robertwtalbot@sympatico.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

FOAD, cyberenseignement et Amélioration Continue de la Qualité (ACQ)

La Formation Ouverte et à Distance recourt à divers outils de cyberenseignement au sein desquels Internet tient souvent une place importante. L'évaluation de ces formations repose sur :

- des critères thématiques, acquisition de compétences dans le champ de formation;

- des critères qualitatifs, forme et disponibilité des contenus.

Ce dernier aspect est souvent jugé à l'aide des questionnaires de satisfaction. Nous avons essayé de définir d'autres indicateurs pouvant être utilisés dans un processus d'Amélioration Continue de la Qualité d'un outil de FOAD.

Nous avons observé trois programmes-support ayant recours au cyberenseignement :

- deux sont destinés à un public d'étudiants (prévention des conduites addictives, physiologie et pratiques sportives);

- un autre est destiné aux élèves et au grand public (vulgarisation pédagogique de la voile).

Les outils retenus sont l'analyse des connections sur le site Web utilisé (fichiers de log, mots clés de recherche, volume de connections), les sondages par courriel et par téléphone, l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés par les formations.

Nos résultats notent d'importance différences entre les questionnaires dits de satisfaction et les résultats fournis par des outils plus objectifs. Ils suggèrent le recours systématique à des moyens différents selon les temps, les modes et les objectifs de formation, afin que l'outil FOAD fasse constamment l'objet d'une recherche action dans le cadre d'une ACQ.

Références

Lévy, P. (1997). *Cyberculture, rapport au conseil de l'Europe*. Paris: Odile Jacob.

William F. S. III. (2002). *Internet History and Growth*. Chicago: Chicago Chapter of the Internet Society, september.

Theunynck, D., Mikulovic, J. Kuehn, C., Pezé, T., Zunquin, G., Thery, J.-Y. (2003). Solo yachting race and practical of the sailing by all: impact measurement of champion's image in an educational programme structured around the use of Internet. Preliminary report concerning the "Vendée Globe" and the "Route du Rhum". *Daegu Universiade, Facing the Challenge*, 1, 828-833.

Euridyce. (2004). *Chiffres clés des technologies de l'information et de la communication à l'école en Europe*. Bruxelles : Euridyce.

AIPU-001-7294241

Yvan Pigeonnat
Conseiller pédagogique
INPG
PerForm
Yvan.Pigeonnat@inpg.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

OP^3 : Outil de pilotage de parcours personnalisés

L'Institut National Polytechnique de Grenoble (INPG) est un groupement d'une dizaine d'écoles d'ingénieurs de la région de Grenoble. En 2004, le groupe de travail Mathice, réunissant tous les enseignants de mathématiques de l'INPG, a été créé. Le but premier était de faire se rencontrer et échanger sur leurs pratiques pédagogiques respectives des enseignants qui, a priori, donnaient les mêmes cours dans les différentes écoles de l'INPG. Une problématique commune a rapidement émergé: qu'est-il possible de mettre en œuvre pour mettre à niveau les étudiants admis sur titres? En effet, l'essentiel des étudiants de l'INPG sont recrutés sur concours, après être passés par les classes préparatoires scientifiques, cette spécialité française qui propose aux meilleurs élèves issus de l'enseignement secondaire, deux années pendant lesquelles leur sont enseignées à haute doses des mathématiques et de la physique. À côté de cela, 10 à 20 % des places (suivant les écoles) sont ouvertes aux meilleurs étudiants issus des deux ou trois premières années des cursus classiques de l'université. Ces étudiants sont sélectionnés sur dossier et ont eu, en mathématiques en particulier, des parcours très variés. Aussi faut-il s'assurer qu'ils disposent bien de toutes les bases mathématiques qui leur permettront de suivre les cours qui leur seront dispensés en première année d'école d'ingénieur. Dans la plupart des écoles de l'INPG, une période de 10 à 15 jours avant la rentrée des étudiants recrutés sur concours est consacrée à cette mise à niveau : il s'agit d'une sorte de gavage initial sous forme de cours entrecoupés de travaux dirigés, dont les enseignants sont les premiers à reconnaitre le manque d'efficacité. En effet, du fait de la grande hétérogénéité des compétences des étudiants concernés, le niveau du cours proposé n'est réellement adapté qu'à un faible pourcentage de l'assistance; alors que ceux qui découvrent les notions exposées ont de grandes difficultés à les assimiler, ceux pour qui il ne s'agit que d'une révision ont rapidement tendance à s'ennuyer. Forts de ce constat insatisfaisant, les enseignants du groupe Mathice ont décidé de réfléchir à une meilleure façon d'effectuer cette remise à niveau. Comme des ressources numériques pour tous les cours de mathématiques avaient été développées auparavant dans le cadre d'un projet de formation ouverte à distance (le programme ELAN), il a été proposé de définir, pour chaque étudiant, un parcours personnalisé et de les faire travailler individuellement ou en petit groupe sur ces ressources, l'enseignant ne jouant plus qu'un rôle de tuteur. Les deux principales difficultés de cette méthode sont d'une part, la génération des parcours et d'autre part, le suivi des étudiants (dont le nombre est, pour chaque école, de l'ordre d'une trentaine); ces difficultés pourraient probablement être contournées par l'usage d'un outil informatique, baptisé OP^3 (Outil de Pilotage de Parcours Personnalisés). La définition du cahier des charges, en collaboration avec les enseignants de Mathice, ainsi que la réalisation d'un prototype ont été confiées à une étudiante du Master

« Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain et Didactique ». Voici, en quelques mots, comment un cours de mise à niveau pourrait se dérouler en utilisant cet outil.

• L'enseignant commence par définir une grille de connaissances qui représente tout ce que les étudiants devraient maîtriser; il essaye, dans la mesure du possible, de hiérarchiser ces connaissances par ordre d'importance; dans le même temps, il définit un test de positionnement du genre QCM qui permette d'identifier les lacunes sur la globalité de la grille de connaissances.

• Pour chaque bloc de la grille de connaissances, l'enseignant définit un scénario devant permettre à l'étudiant d'acquérir les notions utiles en s'appuyant sur des ressources numériques; il définit un mode de validation de cette séquence: soit de l'auto-évaluation, soit par exemple, le résultat d'un exercice qu'il devra lui-même valider auprès de l'étudiant. Par ailleurs, il attribue pour chaque tâche un temps maximum au-delà duquel l'étudiant sera jugé « en difficulté ».

• Lors de la première séance avec les étudiants, après leur avoir expliqué le principe de la remise à niveau, l'enseignant leur fait passer le test de positionnement.

• L'outil OP^3 génère ensuite automatiquement un parcours personnalisé pour chaque étudiant en fonction de ses résultats au test. Avant le cours suivant, l'enseignant valide et éventuellement affine ces parcours.

• La mise à niveau à proprement parler commence au cours suivant. Les étudiants découvrent leur parcours et valident, sur leur ordinateur, le fait qu'ils commencent leur première tâche. L'enseignant, quant à lui, a sur son poste une vision globale de l'avancement de tous les étudiants. Si un étudiant met plus de temps que prévu pour effectuer une tâche, un message s'affiche sur son poste et il va le voir pour en comprendre la raison. S'il se trouve que le problème vient d'un préalable qui n'est pas maitrisé et que le test de positionnement n'a pas détecté, il édite le parcours de l'étudiant et y ajoute une tâche. Si plusieurs étudiants sont en train de bloquer sur la même chose il peut les prendre à part et leur donner ensemble des explications. De leur côté, les étudiants envoient sur le poste de l'enseignant les demandes de validation; par ailleurs, ils peuvent aussi, à tout moment, envoyer un appel au secours en cas de blocage.

L'outil OP^3 est actuellement au stade de prototype. Les fonctionnalités et les interfaces graphiques des postes enseignant et étudiant sont développées. Pour qu'il soit opérationnel, il reste à mettre en place les communications réseaux, ce qui devrait être fait dans les mois qui viennent. La génération automatique des parcours en fonction des résultats aux tests de positionnement est la priorité suivante, mais cette tâche peut, dans un premier temps, être assurée par l'enseignant. En effet, avant d'investir davantage dans cet outil, il faut vérifier, par l'expérience, l'hypothèse que cet outil permet à un enseignant d'encadrer convenablement une trentaine d'étudiants simultanément. La réponse dans une prochaine communication dans la catégorie « retour d'expérience »!

INPG: http://www.inpg.fr

Références

Després C. (2001), Modélisation et conception d'un environnement de suivi pédagogique synchrone d'activités d'apprentissage à distance, Thèse de doctorat, spécialité informatique, Université du Maine.

Paquette G. (2002), « L'ingénierie pédagogique : Pour construire l'apprentissage en réseau », Québec, PUQ.

Paris P. (2002), Formation ELAN de l'INPG, Cycle préparatoire à distance pour une filière d'ingénieur par la voix de la formation continue, colloque TICE 2002

http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/02/73/80/PDF/Paris.pdf

Pernin J-P., Lejeune A.(2004), « Dispositifs d'apprentissage instrumentes par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios », colloque TICE 2004

http://archiveedutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/02/75/99/PDF/Pernin_Le jeune.pdf

AIPU-001-8818589

Michel Lepage
Professeur invité
Université de Montréal
Psychopédagogie et andragogie
michel.lepage@umontreal.ca
Nicole Morency
Coordonnatrice de stage
Université de Montréal
Centre de formation initiale des maîtres
nicole.morency@umontreal.ca
Colette Gervais
Professeure
Université de Montréal
Psychopédagogie et andragogie
colette.gervais@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Vers une communauté de pratique élargie: la présence des enseignants associés dans les séminaires de stage

Dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement, les programmes universitaires de formation initiale, d'une durée de quatre ans, ont adopté une structure comprenant un stage par année effectué dans le milieu scolaire, auprès d'un enseignant associé. Selon plusieurs auteurs (Perrenoud, 1993; Huberman, 1993), la contribution à la formation des futurs collègues est l'une des caractéristiques d'une profession. Cela exige une transformation des rôles traditionnellement assumés par les enseignants, en particulier au moment des stages. Une identité de « formateur d'enseignant » semble en voie de se construire chez ces enseignants (Gervais, 2002).

Une formation professionnelle se doit d'être ancrée dans une base substantielle et vérifiable de connaissances, sensible à la façon de penser des praticiens, à leur façon de percevoir les situations et de donner du sens de leurs expériences (Sprinthall et al., 1996). Pourtant, le partenariat entre l'université et les milieux de pratique demeure souvent très timide, se limitant à des rencontres avec les responsables universitaires de stage ou avec les superviseurs, au moment de leur visite à l'école. Il est admis que les enseignants ont des théories qui peuvent contribuer à codifier la base de connaissances pour l'enseignement (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Zeichner, 1986). L'instauration d'une organisation apprenante, que Fullan (1993) caractérise par la modification de la culture professionnelle et l'instauration de lieux d'interactions entre partenaires, peut parfois voir le jour, même dans une pratique décrite comme individualiste. Malheureusement, les conditions propices aux échanges professionnels ne sont pas souvent réunies : les lieux et les moments de rencontre convenant aux diverses parties sont difficiles à planifier et les échanges sont souvent peu valorisés par les enseignants associés (McIntyre, Byrd et Foxx,, 1996).

Comment alors, dès la formation initiale, favoriser une communauté de pratique (Wenger, 1998)? À l'occasion des stages, plusieurs universités ont instauré des moments d'arrêt et de réflexion, animés par un superviseur universitaire : ce sont les séminaires de stage. Même si des groupes de discussion électronique ont été mis en place, les stagiaires témoignent de l'importance de ces rencontres en présentiel. Malgré la lourde tâche qui leur incombe, les stagiaires acceptent généralement de bon gré de se présenter à des séminaires qui demeurent l'occasion de former une communauté de pratique où chacun a accès à ses collègues pour un partage d'expériences; c'est le lieu où les stagiaires sont en mesure de démontrer, face à leurs pairs en formation, l'expertise qui se construit.

Ces séminaires devraient-il être ouverts aux enseignants associés? Nous avons convenu d'inviter les enseignants associés à participer à des séminaires de stage qui se dérouleraient dans le cadre scolaire plutôt qu'à l'université. Cette inclusion de praticiens dans une activité jadis réservée aux stagiaires a déjà été étudiée ailleurs, dans un groupe de discussion électronique où les avis sur les effets de cette intégration sont partagés : stagiaires et superviseurs ont clairement manifesté une réserve face à une possibilité de modification de la teneur des échanges, d'un danger d'une auto-censure en présence des enseignants (Lepage, Gervais, sous presse). Par ailleurs, exclure de ces échanges « professionnels » les enseignants associés semble contradictoire : la communauté de pratique professionnelle ne devrait-t-elle pas regrouper les enseignants en formation et leurs formateurs directs? L'objectif de la présente recherche est donc d'explorer, dans cette perspective, les impacts de l'inclusion d'enseignants associés dans des séminaires de stage.

Devant les résultats positifs d'une première expérience réalisée en 2005-2006, une invitation a été lancée aux enseignants associés pour participer à certains séminaires en 2006-2007, avec deux équipes de stagiaires, l'une au préscolaire-primaire, l'autre au secondaire. Chaque groupe, animé par un superviseur universitaire, a accepté de recevoir les enseignants associés pendant une partie des séminaires se déroulant pendant le stage. La commission scolaire a mis un local à la disposition des groupes et a consenti à libérer de leur tâche habituelle, pour le temps nécessaire à l'activité, les enseignants qui désiraient y participer. Les sujets abordés lors de la présence des enseignants étaient laissés à la discrétion du superviseur. La souplesse du cadre permettait une adaptation en fonction des besoins manifestés : les attentes réciproques, la perception des élèves, la gestion de classe, la tâche quotidienne d'un enseignant sont des thèmes qui se sont révélés populaires auprès des groupes. Les rencontres pouvaient prendre la forme de discussions générales de groupe, de travail en dyade ou encore de courts exposés des enseignants associés sur un thème de leur choix, suivis d'échanges.

L'évaluation de l'expérience s'est faite au moyen de questionnaires distribués aux stagiaires et aux enseignants associés. Des entrevues semi-structurées avec questions ouvertes ont aussi été réalisées auprès des deux superviseurs de stage. Lors du dernier séminaire, une entrevue collective a été menée auprès des deux groupes de stagiaires. Le classement des items par catégories a permis une analyse préliminaire des résultats. Celle-ci révèle que les enseignants associés et les stagiaires ont grandement apprécié cette expérience d'échange professionnel que certains participants ont qualifiée de « pré-insertion ». Cette volonté de partager des expériences semblables ou complémentaires au sujet d'un métier commun, d'apprendre ensemble en s'entraidant et en échangeant des informations demeure certainement un élément-clé de l'expression d'une communauté de pratique à laquelle s'intégreraient, dès leur stage, les futurs enseignants, par ce contact privilégié avec leurs pairs expérimentés.

Quelques questions demeurent, cependant. Peut-il y avoir un danger, pour un stagiaire de se voir comparé aux autres, face à son enseignant associé? Un conflit entre un stagiaire et son enseignant, ou encore une difficulté dans le déroulement du stage auront-ils des répercussions sur le groupe? Enfin, il va de soi que l'animation d'une telle activité demande au superviseur universitaire des qualités exceptionnelles d'écoute et de meneur de jeu qui, tout en tenant compte des besoins et des désirs manifestés par les participants, doit conserver aux séminaires leur fonction première d'outils qui permettent aux stagiaires d'atteindre les objectifs du stage. Une analyse en profondeur des résultats permettra de faire des liens plus nets entre cette activité et le sentiment d'appartenance à une communauté de pratique et d'apprentissage.

Références

Fullan, M.G. (1993). Change forces: probing the depths of educational reform. Bristol: Farmer.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Gervais, C. (2002). « Devenir enseignant formateur: une occasion de renforcer son identité professionnelle d'enseignant ». In S. Baillauquès, M.L. Chaix, J.C. Hétu et M. Lavoie (Eds). La problématique identitaire des enseignants formateurs d'enseignant (p. 217-238). Paris: L'Harmattan.

Huberman, M.A. (1993). « Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles », Revue des sciences de l'éducation, XIX(1), 77-85.

Lepage, M., Gervais, C. (sous presse). Groupes électroniques de discussion pendant un stage: quelle place pour les enseignants associés?

MIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M. (1996). "Field and laboratory experiences". In J. Sikula, T. Buttery et E. Guyton (Eds), Handbook of research on teacher education (p. 171-193). New York: Simon and Shuster MacMillan.

Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». Revue des sciences de l'éducation, XIX(1), 59-76.

Sprinthall, N., Reiman, A., Theis-Sprinthall, S. (1996). "Teacher professional development". In J. Sikula, T. Buttery et E. Guyton (Eds), Handbook of research on teacher education (p. 666-704). New York: Simon and Shuster MacMillan.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University press.

Zeichner, K.M. (1986). "Content and contexts: neglected elements in studies of student teaching as an occasion of learning to teach". Journal of education for teaching, 12 (5-24).

AIPU-001-8862026

Abida Hadjar
Enseignante /Chargée de cours
Université d'Annaba
Faculté des sciences économiques et de gestion
hadjarabida@yahoo.fr
Souhila Faffa Berrahou
Enseignante /chargée de cours
Université de Annaba
Faculté des sciences économiques et de gestion
faffadz2001@yahoo.fr
Hasséne Haoues
Étudiant
Université de Annaba
Faculté des sciences économiques et de gestion

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Processus d' évaluation des apprentissages : Le cas de la faculté des sciences économiques et de gestion de l'Université d'Annaba

1. Le contexte

N'étant pas spécialiste en matière de psychopédagogie ou des sciences éducatives, notre réflexion est le résultat d'une longue pratique en tant qu'enseignante dans un institut de formation de cadres gestionnaires d'entreprise, et de chargée de cours à la faculté des sciences économiques et de gestion.

C'est à ce titre que je voudrais, en collaboration avec une collègue et un étudiant de quatrième année de la licence de gestion, comprendre l'origine et la nature des disfonctionnements observés et vécus au niveau de processus d'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Conscients de la particularité de la l'interaction entre l'université algérienne – en tant qu'institution publique à caractère scientifique - et son environnement social, culturel, politique et économique en mutation, nous allons toutefois nous limiter à l'étude du processus d'évaluation de l'apprentissage universitaire. En effet les décantations de nos expérience et un certain recul nous ont permis d'isoler « l'évaluation de l'apprentissage universitaire » comme phénomène significatif en soi, même si nous savons, par ailleurs, qu'il est relié à des enjeux de choix de société et de changement, de pouvoir, d'idéologie, de culture, bref des phénomènes plus complexes.

2. La problématique

Une fois isolé, le phénomène sera soumis à l'épreuve des faits réels observés : Comment le modèle d'évaluation de l'apprentissage universitaire actuel, en tant que phénomène significatif, se manifeste t-il? Quels sont ses effets sur la qualité des enseignements? Comment ce processus d'évaluation de l'apprentissage est-il perçu par les principaux acteurs, enseignants et étudiants?

En attendant de répondre à cette problématique nous demeurons convaincus des éléments suivants :

premièrement, si la finalité du système d'apprentissage est de former des individus qui ont à se réaliser et de devenir membres à part entière de leur société, elle contient néanmoins en son sein les ambiguïtés et les incohérences de cette société (Michel, 2001);

deuxièmement, parmi les acteurs qui opèrent à l'intérieur et à la frontière du système (enseignants, dirigeants, comités scientifiques, syndicats, étudiants), nous considérons que les étudiants-apprenants, de par leur rôle d'intermédiaires (université/société), de futurs enseignants, de futurs cadres d'entreprise, de futurs clients, de décideurs, de premiers consommateurs actuels, en tant qu'acteurs, ont un comportement particulier, par rapport à l'évolution du modèle d'évaluation de l'apprentissage. Néanmoins, comment se comportent-ils dans la réalité, comme acteurs actifs ou acteurs passifs ?

3. Les objectifs

Les réponses à ces interrogations seront structurées à l'intérieur de trois axes.

Le premier axe sera consacré à l'analyse empirique du processus d'évaluation des apprentissages et à leurs effets sur la qualité de l'enseignement et son évolution.

Le choix de la faculté des sciences économiques a été fait, non parce qu'elle présente une quelconque particularité dans ce domaine, mais parce que nous nous trouvons dans une situation d'immersion cadrée (Thiétart, 2003), dans le sens où l'objet de recherche fait partie de la vie professionnelle du chercheur.

C'est en partant de la conception de l'apprentissage comme « mode de production du savoir, d'amélioration des capacités individuelles, des compétences, et aussi en tant que facteur d'intégration sociale » que nous allons observer et analyser le phénomène en question. Connaissant les exigences actuelles de l'apprentissage universitaire universel, telles que la recherche de la qualité, l'efficacité, la compétitivité, et l'interaction entre les performances du système d'enseignement et le modèle d'évaluation, il y a lieu de savoir si l'enseignement, tel qu'il est conçu et dispensé par les institutions universitaires algériennes, est en mesure de se hisser au niveau de ces exigences?

Une mise à niveau de l'enseignement supérieur, ainsi que toutes sortes de changements, réalisés sans l'implication effective des principaux acteurs – étudiants et enseignants – n'auront aucun effet sur la situation actuelle. Figé dans le temps, focalisé sur la formation de masse, sur l'extension continue du nombre des étudiants, des enseignants, des structures pédagogiques et d'accueil, l'enseignement universitaire est devenu anachronique.

Dans le deuxième axe, nous aborderons la signification du modèle d'évaluation pour les enseignants. Si ce modèle constitue un problème à leurs yeux, sont-ils conscients des effets qu'il pourrait avoir sur la qualité de l'enseignement et sur leur formation, sur leur compétence?

Le profil des compétences n'est-il pas lié au profil d'évaluation des performances en matière d'apprentissage?

La prise de conscience des enseignants quant au lien qui existe, entre le modèle d'évaluation –qu'elle soit sommative ou formative - la qualité de l'enseignement, leur formation et leurs compétences professionnelles, est certes nécessaire mais non suffisante. Le processus d'évaluation des apprentissages étant devenu un obstacle majeur pour le développement de

l'enseignement universitaire. il exige une action convergente de l'ensemble des acteurs, à l'intérieur et à l'extérieur de l'université. En effet, le changement du modèle d'évaluation ne se limite pas à la modification d'une technique et à son remplacement par une autre, ni par des réformes transposées (L.M.D). Il commande plutôt d'agir sur le système culturel dans lequel évolue l'université. Quel sens faut-il donner à l'université? Comment libérer l'université d'une certaine crispation sociétale, notamment identitaire, qui l'empêche à présent de se moderniser, de s'ouvrir aux valeurs et aux connaissances universelles?

L'emprise des valeurs culturelles exclusives, en structurant les identités sociales, peut aussi affecter les systèmes d'apprentissage en action, réduire et parasiter le champ cognitif des élites universitaires. Toutes ces interrogations ont pour idée centrale le rôle et le statut de la Science, du savoir et, par là même, celui de l'enseignant, de l'apprenant de l'université, dans une société en développement.

Dans le troisième axe, seront analysés les résultats obtenus après le dépouillement du questionnaire. L'objectif étant, à ce niveau, de dégager la position des étudiants à l'égard du modèle d'évaluation en exercice, dans un champ d'investigation donné : la faculté des sciences économiques et de gestion. Comment perçoivent-ils le modèle? Ont-ils un regard critique ou un regard résigné face à ce modèle? Le refus ou l'acceptation du changement en matière d'évaluation sont-ils rattachés à des considérations objectives, subjectives, personnelles, rationnelles ou irrationnelles?

L'intérêt d'un tel questionnement est savoir si ce type d'acteurs (les étudiants) s'identifie à l'université ou non. Le modèle d'évaluation des apprentissages, en particulier et le système d'apprentissage en exercice à l'université permettent-ils de développe,r chez cette catégorie d'acteurs, un esprit critique, ouvert et universaliste?

4. La méthodologie

Sur le plan méthodologique, notre désir de recherche de la compréhension s'inscrit dans une approche déductive. Sur le plan conceptuel et théorique, la sociologie du changement (Bernoux, 2004; Sainsaulieu, Bordieu, Touraine, 1974) et la sociologie actionnaliste (Crozier, 1977), constituent, pour nous, un cadre convenable à notre conception du changement et du développement social. À l'aide d'une approche dynamique et systémique du changement comme phénomène global et sociétal, nous analyserons la perception, par les principaux acteurs, d'un modèle d'évaluation des apprentissages universitaires en mutation. Selon le sens qu'ils donneront à l'évaluation de l'enseignement, nous les identifierons, soit comme acteurs favorables au changement ou acteurs opposés. Les partisans du changement ont-ils tous la même vision de l'avenir? Ceux qui sont opposés au changement le sont-ils pour les mêmes raisons?

Sur le plan du dispositif de recherche, nous avons établi en plus un questionnaire qui devrait logiquement nous apporter les éléments de réponse susceptibles de conforter ou, au contraire, d'ébranler nos convictions de départ. Nous envisageons de mener des interviews auprès de quelques groupes d'étudiants de quatrième année, dans la mesure où ils constituent la population la plus touchée par cette question. (Voir le questionnaire en pièce jointe) Signalons que l'étudiant impliqué dans notre groupe, participera par un poster au niveau duquel il reprendra la problématique du groupe, mais avec sa sensibilité, son regard sur la question et son savoir-faire.

5. Les résultats

Nous attendons de dépouiller le questionnaire pour annoncer les résultats empiriques.

6. Les perspectives

Les perspectives sont essentiellement liées aux capacités des étudiants des générations à venir et d'enseignants de s'inscrire dans une perspective de changement ou non. Autrement dit, il s'agit d'ouverture et de développement de l'enseignement supérieur de qualité, capable de favoriser l'émergence d'une élite algérienne. Le débat ne se limite plus à l'espace de l'université uniquement : il implique l'environnement sociétal.

Mémoire de fin d'étude (année 2006/ 2007)

Question n°1 :Le contrôle continu que signifie-t-il pour vous

a) un système facilitateur de l'apprentissage. ☐

b) un outil dévaluation ☐

c) un accélérateur du programme ☐

(cochez la réponse retenue par une croix dans la case correspondante)

Question n°2 : A l'université l'évaluation des apprentissages sur quoi doit-elle porter sur :

a) l'évaluation des étudiants ? ☐ ☐

b) le contenu du programme ? ☐ ☐

c) les méthodes d'apprentissage ? ☐ ☐

d) la qualité de l'enseignement ? ☐ ☐

e) les conditions d'apprentissage ? ☐ ☐

(répondez par oui ou non dans les cases correspondant aux questions retenues)

Question n°3: classez par ordre décroissant du plus important

au moins important les cinq domaines a ; b ; c ; d ; e.

1- ☐

2- ☐

3- ☐

4- ☐

5- ☐

Question n°4 : Le système L.M.D est-il en mesure de modifier ;

a) ☐ ☐

b) ☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

b)

d)

e)

(répondez par oui ou non dans chaque case)

Question n°5 S'il fallait apporter des changements au niveau de l'enseignement universitaire, sur quel domaine faut –il insister ?

	pas du tout	peu	beaucoup	énormément .
a)	☐	☐	☐	☐
b)	☐	☐	☐	☐
c)	☐	☐	☐	☐
d)	☐	☐	☐	☐
e)	☐	☐	☐	☐

(cochez en mettant une croix la case retenue en face de chaque domaine)

(rappelant a = évaluation de l'étudiant , b= contenu du programme ,

c= qualité de l'enseignement , d= méthodes d'apprentissage , e= conditions d'apprentissage)

Références

Scallon, G. (1999). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les Presses de l'université Laval.

Sveiby , K. E. (2000). *Knowledge management : la nouvelle richesse des entreprises*. Paris : Maxima.

Crozier, M., et Friedberg, E.(1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil.

Iribarne, P. (2003). *Le tiers monde qui réussit*. Paris : Odile Jacob.

Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement, dans les entreprises et les organisations*. Paris : Editions du Seuil.

Chanlat, J. M. (Dir.). (1990). *L'individu dans l'organisation*. Québec : Les presses de luniversité de Laval, editions Eska.

Touraine, A. (1974). *Pour la sociologie*. Paris : Editions du Seuil.

Michel, A. (2001). Education :entrer dans le 21 eme siécle. *Revue Futuribles Analyses et Perspectives, 257*, 9-16.

Soltana, G.R. (2001). Les défis de l'enseignement dansles pays méditérranéens. *Monde arabe, Maghreb-Machrek, Numéro spécial*, 171:172, 26-41.Thiétart, R.-A. (2003). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.

AIPU-001-1434346

Hajer Chalghoumi
Étudiante
Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Hajer.Chalghoumi@UMontreal.ca
Jacques Viens
Professeur
Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Jacques.Viens@UMontreal.ca

AFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

La place des cours TIC dans les programmes de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale au Québec

1.Contexte de l'étude

La réforme actuelle de l'éducation au Québec se base sur une idée maîtresse, soit celle de faire prendre à l'éducation le virage du succès et ce, en vue de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre (Gouvernement du Québec, 1999a). La politique de l'adaptation scolaire qui en découle a pour assise la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). De ce fait, l'orientation fondamentale de cette politique est d'« aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification » (Gouvernement du Québec, 1999a, p. 17). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent être une piste à privilégier pour assurer la réussite de ces élèves. En effet, l'utilisation de ces technologies est une condition nécessaire à la réussite sur le plan de la qualification et de l'insertion professionnelle et sociale. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2000) soutient que les élèves dont la connaissance de TIC est faible ou nulle risquent d'éprouver des difficultés à accéder en douceur au marché du travail. Selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) « la société souffrira si certains de ses membres ne savent pas, ou pas assez, se servir des outils numériques et ce, d'autant plus que les services, publics et privés, sont de plus en plus proposés en ligne. » (OCDE, 2001, p.10). Ce fait est accentué avec l'apparition du phénomène de l'e-citoyenneté et de l'e-démocratie. Déjà en 1996, le ministère de l'Éducation du Québec concluait que connaître les TIC est aussi fondamental que savoir lire, écrire et compter (Gouvernement du Québec, 1996).

C'est dans ce cadre que le ministère de l'Éducation du Québec met de l'avant l'importance des TIC pour la réussite des EHDAA, en général, et avance que l'évolution des TIC est un élément important à ne pas négliger dans l'éducation des EHDAA (Gouvernement du Québec, 1999a, p. 15). La Politique de l'adaptation scolaire et le plan d'action qui l'accompagnent perçoivent l'accès aux TIC à l'école comme un nouveau moyen mis à la disposition du personnel pour aider l'élève à acquérir et à développer ses connaissances et ses compétences. Le discours du ministère à ce sujet va même plus loin en admettant que « pour certains élèves handicapés ou en difficulté, l'arrivée de ces technologies représente

beaucoup plus qu'un moyen supplémentaire et attrayant : il s'agit d'un outil de communication essentiel leur permettant de faire des apprentissages » (Ibid., p. 21).

Pour amener ces élèves à apprendre les TIC et avec les TIC, le rôle des enseignants, notamment en adaptation scolaire, est primordial. Or, la réussite de l'intervention éducative avec les TIC auprès des EHDAA exige le développement et l'actualisation des compétences de la compétence 7 et 8 du programme de formation initiale des maîtres du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui situent explicitement la contribution des TIC dans l'agir professionnel et mettent l'accent sur l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des EHDAA.

À cet égard, il importe d'examiner si les programmes de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale permettent le développement et l'actualisation de ces deux compétences.

2.Objectifs de l'étude

Une technique de base en gestion consiste à réaliser une analyse périodique approfondie des avantages et des inconvénients de tout système. À l'heure actuelle, ce genre d'évaluation fait cruellement défaut au système de formation initiale des enseignants en adaptation scolaire, notamment en ce qui concerne la place des TIC dans ces programmes. Cette étude a pour objectif de dresser un bilan critique des cours TIC dans les programmes de baccalauréat en adaptation scolaire et sociale dans les universités francophones du Québec.

3.Méthode de recherche

Notre étude touche les neuf universités francophones du Québec :

- l'Université de Montréal
- l'Université de Sherbrooke
- l'Université du Québec à Chicoutimi
- l'Université du Québec à Montréal (UQAM)
- l'Université du Québec à Rimouski
- l'Université du Québec à Trois-Rivières
- l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
- l'Université du Québec en Outaouais
- l'Université Laval

L'ensemble des syllabus des cours TIC, dispensés dans les programmes de baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, dans ces universités, au cours des deux dernières années, seront collectés. Une grille d'analyse sera élaborée afin de faire l'analyse du contenu de ces cours.

4.Pertinence de la recherche

Dans un double contexte où le gouvernement du Québec souscrit à des politiques et à des orientations qui favorisent l'inclusion et la participation sociales de tous ses citoyens et qu'il incite activement à l'intégration systématique des TIC en enseignement, cette recherche est particulièrement importante, car elle porte sur une dimension centrale de cette

restructuration qui est l'intervention éducative avec les TIC auprès des EHDAA. De plus, cette recherche (en cours) constitue un premier jalon qui prépare les assisses scientifiques pour le développement d'un programme de recherche-innovation visant la refonte des cours TIC dans les programmes de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire.

Références

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2000). Indicateurs de l'éducation au Canada. Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, 1999. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.

Gouvernement du Québec (1996). Conférence socio-économique sur les technologies de l'information et des communications en éducation au Québec. Québec : ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.meq.gouv.qc.ca/con_soec/accueil.html#TOC>

Gouvernement du Québec (1999a) «Une école adapté à tous ses élèves», Prendre le virage du succès, Politique de l'adaptation scolaire, ministère de l'Éducation, Québec.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2001). Les nouvelles technologies à l'école : apprendre à changer. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, 2001.

AIPU-001-3800898

Taro Mochizuki
Professeur
Université d'Osaka
Institut de Recherche et de Pratiques d'Enseignement Suprérieur
taromoch@cep.osaka-u.ac.jp

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Pratique de l'évaluation des cours par les étudiants à l'université japonaise

Nous avons pratiqué, depuis trois ans, une évaluation des cours par les étudiants au niveau du premier cycle à l'Université d'Osaka. Ce projet-pilote a pour l'objectif, non seulement l'amélioration pédagogique de chaque cours constituant le programme de l'enseignement général, mais aussi une innovation du programme entier.

Nous interrogeons aux étudiants au moyen un questionnaire. Les questions posées sont les suivantes :

I. Les réponses iront du degré 1(= Non, je ne le pense pas du tout./Je ne suis pas du tout d'accord.) au degré 5 (= Oui, je le pense vraiment./Je suis tout à fait d'accord.).

(Q.1) Le syllabus a été suffisamment bien écrit pour connaître l'objectif du cours ainsi que son contenu. [1-2-3-4-5]

(Q.2) Ce cours a été construit et poursuivi de manière systématique.

[1-2-3-4-5]

(Q.3) La force de la voix, ainsi que la manière de parler de l'instructeur ou de l'instructrice ont été suffisamment bien maîtrisées pour que les étudiant et les étudiantes comprennent le contenu du cours. [1-2-3-4-5]

(Q.4) L'instructeur ou l'instructrice a veillé à ce que son écriture à la craie sur le tableau aide à la compréhension du contenu du cours.

[1-2-3-4-5]

(Q.5) L'instructeur ou l'instructrice a efficacement utilisé le media audio-visuel pour aider à la compréhension du contenu du cours.

[1-2-3-4-5]

(Q.6) Ce cours a été poursuivi par l'instructeur ou l'instructrice avec une bonne répartition du temps. [1-2-3-4-5]

(Q.7) L'instructeur ou l'instructrice a incité les étudiants et les étudiantes à poser des questions et leur a répondu avec soin [1-2-3-4-5].

(Q.8) Le niveau de ce cours a été bien ajusté au niveau de la connaissance préalable de la classe. [1-2-3-4-5]

(Q.9) L'instructeur ou l'instructrice a pratiqué de petits tests (y compris des rapports), pour aider à la compréhension du contenu du cours. [1-2-3-4-5]

(Q.10) Ce cours m'a permis de développer une pensée critique.

[1-2-3-4-5]

(Q.11) Ce cours m'a donné l'occasion de vivre des moments de plaisir intellectuel. [1-2-3-4-5]

(Q.12) J'ai attendu de ce cours avant de le choisir et de le suivre qu'il m'aide à élargir le champ de ma connaissance générale (y compris la connaissance de la langue et de la culture étrangère). [1-2-3-4-5]

(Q.13) Ce cours a bien répondu à mon attente. [1-2-3-4-5]

(Q.14) J'ai considéré avant de choisir ce cours et de le suivre que son contenu est bien lié à la discipline à laquelle je vais me consacrer.

[1-2-3-4-5]

(Q.15) Ce cours m'a permis de développer mon intérêt pour la discipline à laquelle je vais me consacrer. [1-2-3-4-5]

(Q.16) Je pense que je disposais des connaissances préalables suffisantes pour suivre ce cours. [1-2-3-4-5]

(Q.17) J'ai été régulièrement présent(e) à ce cours. [1-2-3-4-5]

(Q.18) J'ai préparé et révisé pour ce cours environ, 1 : moins que 1 h.

- 2 : 2 h - 3 : 3 h. - 4 : 4 h. - 5 : plus que 5h.

(Q.19) L'instructeur ou l'instructrice a explicitement indiqué les critères d'évaluation. [1-2-3-4-5]

(Q.20) J'attends comme note de ce cours, 1 : moins que 60% - 2 : 60/69% - 3 : 70/79 % - 4 : 80/89 % - 5 : plus que 90 %.

(Q.21) La grandeur de la salle est proportionnée au nombre des étudiants et des étudiantes. [1-2-3-4-5]

(Q.22) Le suivi de ce cours fut pour moi agréable. [1-2-3-4-5]

II. Écrivez vos opinions à propos, e.g., 1) des mérites, et 2) des points à améliorer à l'égard du cours suivi.

Ces questions sont organisées par la section d'évaluation d'enseignement, de l'Institut de pratiques et de recherche d'enseignement supérieur de l'Université d'Osaka, afin de savoir si les cours fonctionnent bien lorsqu'ils sont évalués dans la perspective de la mission du programme du premier cycle. Après trois ans de pilotage, pourtant, nous avons découvert, par la comparaison des résultats (soit entre la Q.12 et la Q.13, soit entre la Q.14 et la Q.15, par exemple), que plus de la moitié des étudiants jugent, grosso modo, que les cours du premier cycle réduisent, dans tous les domaines, leur intérêt à étudier dans chaque discipline. Résultats embarrassants! Ce malaise constaté du programme d'enseignement général nous suggère, effectivement, une réforme fondamentale du programme du premier cycle.

Références

Huey-Tsyh Chen. 2005. Practical Program Evaluation. Thousand Oaks-London-New Delhi: SAGE Publications.

Jeanne Lamoure Rontopoulou. 1999, Evaluating Higher Education. Paris: UNESCO-IIEP.

AIPU-001-2129282

Annie Tremblay
Responsable de programme
Université de Montréal
Faculté de l'éducation permanente
annie.tremblay@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Création d'une équipe enseignante autour d'un projet mobilisateur : la révision du Certificat d'intervention auprès des jeunes basée sur l'approche par compétences

Le Certificat en intervention auprès des jeunes: fondements et pratiques, est un programme de formation de 30 crédits universitaires de premier cycle faisant partie d'une faculté qui regroupe une vingtaine de programmes. Les cours du programme sont dispensés par des chargés de cours qui proviennent en majorité des milieux de pratique. Ils sont, pour la plupart, isolés, ayant très peu de contact avec l'ensemble des chargés de cours et ont une vision morcelée du programme. Cet état de fait entraîne de nombreuses redondances dans les différents cours du programme.

L'axe principal de mon travail de coordination de programme s'est principalement orienté vers le développement d'une vision programme pour l'ensemble des enseignants, dans le but d'améliorer la qualité de la formation dispensée aux étudiants. Pour y arriver, il me semblait souhaitable de développer un sentiment d'appartenance au programme chez les enseignants en leur faisant jouer un rôle d'acteur dans l'élaboration d'une vision commune de la formation.

Le défi fut de créer, entre les enseignants, un niveau de concertation tel qu'ils participent avec leurs collègues à développer chez les étudiants du programme une formation qui se situe au-delà de celle qu'ils acquièrent dans chacun des cours pris isolément. Cette démarche se situe dans une vision holistique selon laquelle la formation que l'on entend donner dans le programme est plus que la somme des formations que fournit chacun des cours du programme.

La démarche avait donc comme objectif de modifier l'approche pédagogique centrée sur une liste de cours juxtaposés sans fil conducteur pour créer des fils conducteurs tout au long de la formation, en précisant les objectifs transversaux de la formation.

C'est ainsi que nous avons amorcé une démarche de révision de programme qui viserait à répondre à la question : qu'est-ce que nous voulons que les étudiants fassent des contenus que nous leur livrons? En fait, quelles sont les compétences que nous voulons développer chez tous les étudiants du programme au terme de leur formation? Le travail que nous amorcions nous permettrait d'atteindre les objectifs suivants :

• Développer une vision commune du programme

• Éviter les redondances entre les cours

• Évaluer des compétences chez les étudiants

• Responsabiliser l'étudiant dans sa formation

La première étape visait à identifier les compétences essentielles que nous souhaitons permettre aux étudiants de développer tout au long de leur formation. Un travail de concertation nous a permis de nous entendre sur le développement de trois compétences, à savoir :

1. Adopter une pratique réflexive dans l'intervention auprès des jeunes

2. Intervenir de façon structurée et adaptée à la problématique et à son contexte

3. Travailler en complémentarité avec d'autres intervenants dans un contexte d'interdisciplinarité.

L'étape suivante consistait à faire le choix des cours obligatoires qui auraient la responsabilité de traiter, en priorité, chacune des compétences et de permettre la complémentarité des cours du bloc optionnel. Ce qui a entraîné une nouvelle structure de programme.

Par la suite, pour chacune des compétences, nous avons travaillé à la définition des éléments de compétences qui ont été répartis à l'intérieur des cours du programme. Le résultat se retrouve dans un référentiel qui dresse un portrait de l'ensemble des compétences du programme. Cet outil permet d'établir la cohérence du programme et d'éviter ainsi les redondances.

Il a été convenu que les changements viseraient la mise en place de nouvelles façons d'enseigner plus que la mise en place de nouveaux contenus, voire de nouveaux cours. Nous avons donc organisé une formation sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans une logique de développement des compétences.

Nous avons ensuite procédé à la révision de tous les plans de cours du programme par groupe de cours obligatoires et de cours optionnels afin d'harmoniser les contenus de formation et d'éviter les redondances. Tous les enseignants se sont impliqués de façon très engagée dans la révision de leur plan de cours respectif.

En parallèle à la démarche impliquant l'équipe des chargés de cours, une consultation des milieux d'intervention a permis de valider les compétences identifiées. En effet, une douzaine de personnes provenant d'une diversité de milieux de pratique ont été conviées à se concerter sur les compétences essentielles que tout intervenant devait posséder pour intervenir auprès des jeunes. Les résultats sont allés dans le même sens que ceux obtenus auprès des chargés de cours, ajoutant, par le fait même, de la crédibilité à une formation universitaire en adéquation avec les besoins de formation des intervenants sur le terrain.

Les ressources requises pour mener à terme ce projet de révision de programme proviennent de deux sources. En premier lieu, la faculté de l'éducation permanente a octroyé un budget, à même le fonds d'amélioration de la qualité des études, pour l'embauche de conseillers pédagogiques spécialisés dans la conception de programme et l'approche par compétences. Le CUIP (Comité Universitaire d'Intégration Pédagogique) a aussi supporté le projet par les fonds d'intégration pédagogique pour les chargés de cours. Quinze chargés de cours ont ainsi été rémunérés pour leur travail dans le cadre de la modification de programme. Enfin le CÉFES (Centre d'Études et de Formation en Enseignement Supérieur) a collaboré de façon étroite à la démarche.

Depuis l'automne 2006, le nouveau programme est implanté. Il nous apparaît que les retombées du travail de concertation avec les enseignants sont nombreuses. Entre autres, nous notons leur engagement exceptionnel dans la mise en place du programme révisé ainsi

que leur motivation à impliquer les étudiants dans leur cheminement universitaire. Ils ont d'ailleurs collaboré au développement d'un portfolio comme outil intégrateur de la démarche de l'étudiant à travers le programme. Cet outil fait l'objet d'une recherche auprès des étudiants pour connaître l'impact réel qu'il aura sur leur cheminement dans le programme.

Nous croyons que la démarche de révision du Certificat en intervention auprès des jeunes a contribué à ce que les étudiants soient mieux formés et ce, en adéquation avec les besoins des milieux de pratique. Mais surtout, elle aura permis à un groupe d'enseignants d'être partie prenante d'un changement d'orientation de programme dont ils sont les acteurs principaux pour sa mise en oeuvre auprès des étudiants.

Au cours de la prochaine année, nous prévoyons poursuivre le travail d'implantation du nouveau programme. Nous travaillerons à la réalisation de capsules pédagogiques pour soutenir l'instauration de méthodes pédagogiques innovantes et nous nous attarderons à ajuster les modes d'évaluation en lien avec l'approche par compétences. De nouveaux défis en perspective!

Références

Béchard, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : Une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation, XXVII*(2), 257-281.

Khyati, A. (2005). Former des enseignants professionnels. *Pédagogie collégiale, 18*(4), 10-13.

Lebortef, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 3ème édition. Paris : éditions d'Organisation.

St-Pierre, L. (2004). Développer l'autonomie des élèves…Pourquoi moi ? Comment ? *Pédagogie collégiale, 17*(3), 23-28.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie collégiale, 12*(3), 81-85.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : De quoi parle-t-on en parlant des compétences ? *Pédagogie collégiale, 9*(1), 20-24.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale, 9*(2), 76-80.

AIPU-001-8560862

Eric Maheu
Professeur
Faculdade Visconde de Cairu (Bahia, Brésil)
École de pédagogie
ericmaheu@gmx.fr

AFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Une expérience interdisciplinaire dans la pratique enseignante des sciences sociales en éducation au Brésil : vers un dispositif pédagogique collaboratif

Nous relatons la construction d'un dispositif pédagogique mettant en réseau interdisciplinaire cinq matières d'un cours universitaire de pédagogie durant deux semestres consécutifs. Nous visons la pratique du relativisme culturel et les autres à l'école, visant à approfondir la question de l'altérité en salle de classe qui ont permis aux étudiant d'établir des liens organiques entre les disciplines du programme et leurs expériences enseignantes transformant les concepts en outils pour comprendre et agir. Après l'établissement d'objectifs communs et de compétences à construire, le dispositif pédagogique a fait l'objet d'une supervision constante et a été coordonné entre les professeurs qui articulaient leur enseignement autour du projet commun aboutissant à une présentation orale et un rapport écrit valides pour l'évaluation des cinq matières et permettant le partage et un retour critique sur le processus. Le projet a atteint son objectif principal de permettre aux étudiants une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur milieu.

Altérité. Éducation. Relativisme culturel. Interdisciplinarité. Sciences sociales.

professeurs en éducation; étudiant en pédagogie; didacticiens

Les expériences dont nous rendons compte ont eu lieu dans une université privée à Salvador (Bahia- Brésil) en 2005, dans le contexte d'un cours de licence en pédagogie d'une durée minimale de quatre ans. L'exigence d'un diplôme universitaire, pour les enseignants à l'école primaire, est une nouveauté au Brésil, ce qui amène un grand nombre de professeurs en exercice à chercher à obtenir un diplôme.

Ceux-ci constituent l'essentiel de la clientèle des cours de pédagogie, en particulier des cours du soir. On parle donc d'étudiants qui possèdent une expérience professionnelle comme enseignants, mais qui disposent de peu de temps libre et de peu de ressources financières. Les enseignants au primaire reçoivent de maigres salaires qui les amènent à cumuler les emplois, de sorte que ceux qui étudient le soir disposent de fort peu de temps pour se consacrer à leurs études. Il s'agit donc d'élèves qui manquent de temps pour réfléchir sur leurs pratiques ou s'adonner à de longues et profondes lectures, mais qui sont néanmoins avides de savoir, dans la mesure où ils parviennent à établir un lien concret entre ce savoir et leurs activités enseignantes.

Mes évaluations diagnostiques de début de semestre m'ont permis de constater que la totalité des étudiants ayant fait un semestre d'anthropologie était complètement incapable de définir le relativisme culturel, pourtant un concept central de la discipline. Leur notion du concept de culture, également, ne s'élevait guère au-dessus du sens commun et n'englobait pas les

dimensions implicites et inconscientes mises à jour par l'anthropologie. Or, l'enseignement avait été essentiellement magistral.

Nous nous trouvions donc face à une situation qui confirmait l'adage bien connu de Paolo Freire : « il n'y a pas de connaissance sans pratique ». Parallèlement, à travers les évaluations faites par les étudiants et les professeurs, il est apparu que le programme péchait par l'individualisme des professeurs, chacun ignorant ce que faisait le voisin. Le dispositif pédagogique a donc été initié sur un double constat d'échec : les étudiants ne percevaient pas de relations organiques entres les disciplines de sciences sociales (leurs concept et leurs pratiques) et leurs expériences présentes ou futures comme enseignants. Les étudiants percevaient chacune de ces matières isolément et n'étaient pas en mesure de transférer des concepts d'une matière à une autre.

Dans le cadre de réunions pédagogiques, un projet a germé de collaboration entre les professeurs d'anthropologie, de sociologie et d'histoire. Notre objectif d'enseignement central était de favoriser chez l'apprenant une connaissance de soi et de son milieu, de son origine socioculturelle et sa biographie scolaire. Nous visions principalement le développement des compétences suivantes : se savoir partie intégrante de la nature et de la société et respecter les identités et les différences.

La collaboration s'est concrétisée sous la forme d'un dispositif pédagogique en deux volets, en commençant par un projet intitulé « Moi et les autres » ayant comme finalité la pratique du relativisme et une meilleure compréhension de la vision du monde, en particulier de l'éducation, chez des groupes sociaux marginaux. Les étudiants devaient, en équipe, faire une recherche ethnographique auprès d'un groupe marginal ou exclu de la société (village hippie, prostituées, Hare Krishna, habitant de favelas, etc.) et chercher à capter la vision du monde, et en particulier de l'éducation, au sein de ces groupes.

Les professeurs des trois matières ont orientés une partie substantielle (environ 50%) de leurs activités enseignantes en fonction du projet, visant à ce que celui-ci constitue une occasion d'appliquer et d'associer les concepts théoriques et de les transformer en outils pour comprendre et agir.

Le second volet, intitulé « Les autres à l'école », s'inscrit dans la continuité du premier mais déplace la question de l'altérité au sein de la salle de classe : quelles sont les différences qui y influencent le processus d'enseignement-apprentissage? Les étudiants ont été amenés à s'interroger sur l'impact des différences (classes, ethnies, orientations sexuelles, etc.) de tout type existant entre les élèves et entre les élèves et les professeurs.

Ce second volet s'est réalisé en collaboration avec deux matières supplémentaires : méthodologie de la recherche et didactique. En effet, le premier volet avait donné place à un apprentissage significatif, mais nous avions constaté, dans les présentations orales et écrites de fin de semestre, de nombreuses lacunes, tant méthodologiques que pédagogiques. Lors du second volet, le professeur de méthodologie allait lier son enseignement au projet de recherche des étudiants et le professeur de didactique allait travailler sur la base de la présentation orale des résultats de la recherche comme principal projet de sa matière.

Néanmoins, il a été constaté que la pratique de l'interdisciplinarité se heurte à de nombreux écueils liés à la formation disciplinaire et aux habitudes. Le contexte spécifique de l'enseignement universitaire brésilien implique des obstacles supplémentaires. Les professeurs universitaires qui, eux aussi, cumulent les emplois, disposent de peu de temps pour se réunir avec leurs collègues pour faire des lectures supplémentaires et re-planifier leurs activités enseignantes. Les professeurs sont généralement éternellement associés à des

matières spécifiques dont ils se sentent les maîtres et le fait d'en discuter avec d'autres est souvent perçu comme une perte de contrôle et de pouvoir. Les élèves, surchargés, sont a priori hostiles à toute nouveauté.

Malgré toutes les difficultés et les résistances, il nous apparaît que cette collaboration interdisciplinaire fut fructueuse a permis une véritable sédimentation des concepts et des compétences visées par les cinq matières. Cette réussite en matière d'apprentissage a pu être constatée, tant à travers les rapports écrits que les exposés oraux réalisés par chacune des équipes. La réussite a également pu être diagnostiquée à travers les commentaires spontanés des élèves dans leurs journaux d'apprentissage, instruments d'évaluation dans notre discipline. Nous avons donc toute raison de croire que les concepts et méthodes des sciences sociales (ici la culture, l'ethnocentrisme, le relativisme culturel, l'acculturation, etc.) peuvent devenir des outils de travail pour ces pédagogues.

Il sera intéressant, plus tard, de voir dans quelle mesure ce type de projet collaboratif fait en sorte que les élèves tendent désormais à percevoir leurs cours comme un ensemble organique et cumulatif plutôt que comme un ensemble de matières désorganisées.

Références

D'AMBROSIO, Ubiratan (1997). Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Athenaé.

MAHEU, Cristina d'Ávila (2002). Interdisciplinaridade e mediação didático-pedagógica. Revista da FAEEBA, Salvador, ano 3, v. 1, n.03, jan./dez.

MORENO MARIMÒN, Montserrat (2000) Uma teoria da mudança: os modelos organizadores em conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna.

PERRENOUD, Philippe (1999).Novas competências para ensinar. Porto Alegre. Artmed.

PIAGET, Jean (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires in L'interdisciplinarité Paris: OECD.

AIPU-001-3116415

Raphaëlle Crétin
Docteure en sciences de l'information et de la communication
Université Lyon 3, France
Centre Magellan — Équipe Socomor
raphaellecretin@yahoo.fr
Laid Bouzidi
Professeur des universités
Université Lyon 3, France, IAE de Lyon
bouzidi@univ-lyon3.fr

CMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

Conception et mise en œuvre d'un projet intégrant les Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement : la prise en compte du facteur humain

1. Cadre méthodologique et organisationnel

Compte tenu des contraintes de lieu et de temps pour chaque apprenant, intégrer une partie de l'enseignement à distance paraît être une solution intéressante pour le cours : Introduction générale au Systèmes d'Information. Dans le cadre de nos travaux nous nous sommes intéressés à une forme spécifique d'outils TICE : les sites Web à vocation pédagogique (Cretin, Bouzidi, 2004). Nous nous sommes référés aux principes de la « démarche assistée », car c'est celle qui répondait le mieux à notre problématique. Cette démarche relève d'un enseignement en mode semi-présentiel où l'outil permet de prendre connaissance des concepts fondamentaux du cours et d'acquérir un socle commun de connaissances avant la séance en mode présentiel.

Pour mener à bien notre projet, nous utilisons une méthodologie « tri-dimensionnelle ». Cette méthodologie, orientée système, place l'acteur humain au centre de la conception de Systèmes d'Information (Bouzidi, 2001). Elle est composée de trois dimensions en interaction : la dimension activité, la dimension humaine et la dimension technique.

Pour mener notre étude nous avons, dans un premier temps, dégagé les principaux aspects organisationnels relatifs à la conduite de l'activité de Formation Continue au sein de l'IAE. Nous nous sommes intéressés aux volets administratifs, financiers et pédagogiques. Cette étude nous a permis de mettre en évidence les principes organisationnels de l'institution et de souligner le caractère collaboratif du travail administratif de l'IAE avec les composantes de l'université auxquelles l'institut est rattaché.

2. La prise en compte des acteurs

a. Les besoins informationnels des acteurs

Nous identifions trois catégories principales d'acteurs : les agents administratifs, l'équipe enseignante et les apprenants. Dans le cadre de nos travaux (Crétin, 2005), nous avons également mis en évidence les besoins informationnels des acteurs au niveau théorique. Nous insistons sur la nécessité d'identifier de la façon la plus précise possible les besoins

informationnels des acteurs, en menant des entretiens semi-directifs. En effet, la satisfaction des utilisateurs futurs du site dépend de la prise en compte des besoins exprimés.

Les besoins que nous identifions servent actuellement de base au groupe de travail en charge du projet. Ce groupe est composé de l'enseignant responsable du module, de deux agents administratifs et d'une équipe de techniciens informatiques du service informatique de l'université.

Notre étude relative à la définition des besoins informationnels pour chaque catégorie d'acteurs met en relief des informations de nature pédagogique, ergonomique et technique. Nous avons identifié deux besoins communs pour chaque catégorie d'acteurs : les attentes en matière de forme et des informations relatives à l'espace de formulation de questions. Nous suggérons la création d'une base de questions afin que les apprenants puissent formuler leurs interrogations. L'exploitation de cette base permettra à l'enseignant d'orienter son discours en fonction des questions posées en amont.

Nous ne prétendons pas identifier l'ensemble des besoins informationnels des acteurs de façon exhaustive mais nous nous appuyons sur les éléments théoriques que nous avons dégagés. Une enquête qualitative devant avoir lieu au premier semestre 2007, destinée à chaque catégorie d'acteurs, permettra d'affiner les besoins informationnels.

b. Traduction des besoins en blocs logiques d'information

D'une façon générale, les apprenants ont un fort besoin d'information en termes d'éléments pédagogiques et d'éléments liés à l'utilisation de l'outil technique. Ces éléments sont déterminés par les agents administratifs d'une part et par l'enseignant, d'autre part. La partie administrative concerne essentiellement les éléments liés aux modalités de fonctionnement du diplôme intégrant une partie de l'enseignement à distance. L'enseignant doit préciser les objectifs d'un tel dispositif et le type de scénario pédagogique envisagé pour la séance en mode présentiel.

La participation des enseignants et des acteurs techniques dans les phases de conception et de réalisation explique en partie que leurs besoins d'informations s'inscrivent dans chaque catégorie identifiée (pédagogique, ergonomique et technique). De plus, la mise à jour future de l'outil sera prise en charge par ces deux catégories d'acteurs. L'enseignant pourra faire des ajustements de contenu ou même proposer d'autres chemins de navigation. Les acteurs techniques essaieront, en fonction des possibilités techniques des outils, de satisfaire les différents besoins exprimés, au fur et à mesure du déroulement des sessions.

3. La dimension technique

Les informations qui composent le site peuvent être regroupées selon trois niveaux principaux : les éléments de cours, les profils des utilisateurs et les informations relatives aux questions des apprenants.

La phase de structuration des informations, que nous considérons comme le support des connaissances, est importante, car elle permet d'ordonner les connaissances à transmettre. De plus, cette étape précède les opérations de stockage et de gestion de l'information dans le Système de Gestion de Bases de Données relatif à notre dispositif.

Durant nos travaux, nous avons étudié en détail le cours d'introduction aux SI et nous avons proposé un découpage afin de rédiger le contenu en vue de sa mise en ligne. Les profils des utilisateurs sont établis selon la catégorie d'acteurs à laquelle ils appartiennent.

L'identification par profil permettra de limiter les accès et les possibilités d'exploitation de l'outil.

4. Perspectives d'évolution

L'étape technique finale sera réalisée par les acteurs techniques participant au projet et faisant partie du groupe de travail actuel. Nous avons mis en œuvre un prototype expérimental qui nous a permis de mettre en application les différents éléments théoriques développés en amont.

Cependant, certains éléments n'ont pas pu être développés et validés. Nous évoquons plus spécifiquement les difficultés liées à l'application d'une méthode pédagogique propre à notre étude de terrain (Dupont, 1994). Le scénario pédagogique s'avère difficile à établir du fait du travail réalisé par les apprenants et les enseignants en amont de la séance en présentiel. Cependant, une méthode se référant aux principes de la pédagogie de maîtrise (Morandi, 2001) nous paraît intéressante. En effet, les modèles pédagogiques associés à ce courant s'intéressent au système éducatif et à sa réussite en préconisant en particulier la formulation des étapes de l'apprentissage en terme de réalisation d'objectifs, mais également l'intégration de la construction autonome du savoir.

Dès que notre dispositif sera mis en place, en septembre 2007, et intégré à l'Environnement Numérique de Travail existant (Esparcieux, 2006), nous pourrons valider ou invalider certaines de nos hypothèses en fonction des retours d'expérience.

Références

Bouzidi, L (2001). Systèmes d'aide à l'accès aux connaissances : apprentissage, décision et recherche d'information, Habilitation à Diriger des Recherches, 123p

Crétin, R (2005). Médiation des savoirs et intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement : aspects pédagogiques, méthodologiques et technologiques, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Jean Moulin Lyon 3, 220p

Crétin, R, & Bouzidi, L. (2004). Enseignement à distance : proposition de trois démarches, Colloque TICE Méditerranée, Nice, France

Dupont, P, & Ossandon, M. (1994). La pédagogie universitaire, QSJ, PUF,127p

Esparcieux, M-C (2006) La mise en place d'un Environnement Numérique de Travail dans une Université, Mémoire CNAM d'ingénieur en Informatique, CNAM Rhône, Alpes, 189p

Kaplan, D, & Pouts-Lajus, S. (2004). Du cartable électronique aux espaces numériques de travail , Une réflexion conduite par la caisse des dépots et la Fing, La documentation française, 193p

orandi, F (2001). Modèles et méthodes en pédagogie, Nathan Université, Collection 128, 127p

Rougier, S (2005). Ressources pédagogiques en ligne – De la conception à la mise en œuvre, Educagri éditions, 181p

AIPU-001-7848144

Jean-Louis Ricci
Conseiller pour la qualité de l'enseignement
EPFL - Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne
CRAFT - Centre de recherche et d'appui pour la formation et ses technologies
jean-louis.ricci@epfl.ch
Yvan Pigeonnat
Enseignant-conseiller
INP-Grenoble Per Form
Yvan.Pigeonnat@inpg.fr
Philippe Rovero
Responsable et conseiller qualité
Haute école pédagogique du Canton de Vaud
philippe.rovero@vd.ch
Edouard Paulino
Conseiller à l'enseignement
Université de Neuchâtel
edouard.paulino@unine.ch

PANEL MIN)

Le compagnonnage: une voie d'initiation au conseil pédagogique universitaire

La poblèmatique

La poussée de création de services de pédagogie universitaire est encore en plein déploiement. Partie d'Amérique du Nord, elle s'est étendue aux pays anglo-saxons et gagne, petit à petit, la vieille Europe.

Le besoin en conseillers pédagogiques universitaires s'accroît alors que le métier reste émergeant, sans réelle formation instituée reconnue comme telle. Le cinquième colloque bisannuel des conseillers pédagogiques universitaires francophone de janvier 2006, à Ottawa, l'a mis en évidence en questionnant les participants sur leurs formations initiales et leurs parcours professionnels. Et chaque édition de ce colloque, dont la vocation première est d'échanger sur nos pratiques, montre combien celles-ci sont diverses.

Dès lors, comment satisfaire la demande de conseillers liée à la création de nouveaux services pédagogiques? Et comment permettre aux nouveaux venus de profiter de l'expérience des anciens et combler leurs lacunes en connaissances appropriées? De bonnes conditions cadres et une conjonction de circonstances favorables nous ont conduits à prendre la voie du compagnonnage.

Les crconstances

Les bonnes conditions cadres tiennent à l'existence du Réseau romand de formation, conseil et évaluation pour l'enseignement universitaire, dont c'est la sixième année d'existence, avec son groupe de conseillers pédagogiques universitaires expérimentés. Le R-CFE est un réseau

de collaboration des unités de service pédagogiques homologues des universités de Genève, Lausanne et de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne.

Les circonstances favorables tiennent à l'ouverture, en parallèle, de plusieurs services pédagogiques à l'Institut National Polytechnique de Grenoble, à l'Université de Neuchâtel et à la Haute École Pédagogique de Lausanne auxquels nous avons été associés. Des personnes ont été pressenties pour occuper les postes de conseillers pédagogiques créés à l'occasion mais, bien qu'ayant des prédispositions ad hoc et des connaissances préalables utiles en ce sens, elles avaient besoin d'être assistées et aussi de compléter leur formation pour occuper leurs nouvelles fonctions.

L format

Par soucis de rationalité et de coordination, nous avons très vite pensé à réunir mensuellement les futurs conseillers, deux jours de suite, à chaque fois. Un jour, sous forme de leur participation à aux ateliers de formation des enseignants du R-CFE et l'autre, sous forme de journée d'études, échanges-discussions, travaux préparatoires.

Plus précisément, nous avons donné à notre compagnonnage les objectifs suivants :

- acquérir et compléter les connaissances par des lectures et discussions d'ouvrages de référence;

- se former au domaine en participant aux ateliers de formation des enseignants;

- préparer et co-animer de nouvelles prestations destinées aux enseignants dans leurs institutions respectives;

- mener des opérations d'évaluation de l'enseignement;

- participer à des congrès et à des colloques spécialisés

- partager des ressources et documents;

- et *last but not least*, aider à définir des politiques institutionnelles d'évaluation de la qualité de l'enseignement claires et respectueuses des enseignants, des étudiants et des institutions.

Le droulement

Le compagnonnage, c'est une croisée d'intérêts pas toujours égaux, de disponibilités diverses et sans hiérarchie. Un exercice de funambule a priori. Mais les fortes motivations des personnes et les hauts niveaux de respect mutuel et d'écoute réciproque ont été des éléments facilitateurs. La pression des institutions et du « maître principal » (je ne comprends pas cette expression) pour mener au plus vite des premières actions concrètes ont fait le reste pour rendre chacune des journées de compagnonnage des plus utiles et enrichissantes.

Premier bian

Un bilan de cette première expérience de compagnonnage a été tiré par chacun des partenaires. L'expérience se montre globalement très positive et l'ensemble des acteurs a décidé de la poursuivre et de l'élargir en 2006-2007. Nous avons estimé utile de faire connaître et discuter ce compagnonnage d'initiation au conseil pédagogique universitaire, avec le plus grand nombre d'intéressés, au prochain congrès de l'AIPU.

LE COMPAGNONNAGE POUR L'INP GRENOBLE Yvan Pigeonnat

En 1998, l'Institut National Polytechnique de Grenoble (INPG) s'est doté d'une cellule TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Le constat suivant s'est rapidement imposé: préalablement à l'introduction de nouveaux outils, une réflexion pédagogique est nécessaire.

Ce constat a évolué au fil des années pour aboutir au fait qu'il est utile de mener cette réflexion pédagogique, même en dehors de l'introduction de nouveaux outils. Aussi avons-nous été amenés à visiter différentes institutions qui disposent d'une structure s'occupant des questions de pédagogie, et, en particulier, celles de nos collègues qui travaillent dans le cadre du réseau CFE.

Ces derniers nous ont proposé de former des conseillers pédagogiques par compagnonnage. Nous avons immédiatement accepté cette proposition, d'une part en raison de la proximité géographique de nos institutions respectives, et d'autre part car l'EPFL, qui fait parti du réseau CFE, présente un contexte très semblable à celui de l'INPG. Ainsi, tout au long l'année scolaire 2005-2006, deux membres de la cellule TICE de l'INPG ont passé plus de 30 jours en immersion dans les différents services du réseau CFE pour se former au métier de conseiller pédagogique.

En parallèle, Jean-Louis Ricci et Jacques Lanarès sont venus à l'INPG pour initier, au niveau institutionnel, la réflexion devant aboutir à la mise en place d'un service de pédagogie à l'INPG. C'est ainsi qu'à la rentrée 2006, la cellule TICE de l'INPG a élargi ses champs d'actions et est devenue l'équipe PerForm: « Perfectionnement de nos Formations », avec les sous-titres « Promouvoir l'efficience des situations pédagogiques » et « Accompagner l'usage des technologies dans l'enseignement ».

LE COMPAGNONNAGE POUR LA HEP LAUSANNE Philippe Rovero

La Haute Ecole Pédagogique de Lausanne a produit, en mai 2004, un rapport sur l'introduction de démarches qualité dans l'institution. Une matinée portant sur le thème « Améliorer la formation et l'enseignement : quelle approche pour la HEP Vaud? » a été mise sur pied en mai 2005 pour associer les enseignants-formateurs, avec le concours de Jacques Lanarès de l'UNIL) et de Jean-Louis Ricci de l'EPFL.

L'institution a ensuite décidé de désigner un responsable et conseiller qualité. Un accord a été trouvé entre le responsable et conseiller qualité et les conseillers pédagogiques universitaires mentionnés ci-dessus. Proposition a été faite de participer au groupe de compagnonnage qui allait être créé (été 2005).

D'un commun accord avec les membres du R-CFE, il a été convenu que les membres participeraient aux ateliers de formation, ainsi qu'à une rencontre d'échanges mensuel sur les pratiques liées à la pédagogie universitaire.

Le compagnonnage a permis à la HEP-L de définir une politique d'évaluation des enseignements adéquate et de mener une première campagne d'évaluation des modules des formations dispensées. Quelques ateliers de formation des enseignants-formateurs ont également été élaborés et offerts aux intéressés.

Les objectifs ont été largement atteints. Les réflexions sur les rôles et fonctions du conseiller pédagogique ont permis de bien cerner le profil de cet acteur-clé dans le processus d'amélioration continue de l'enseignement. Par ailleurs, les démarches d'évaluation et de

soutien à l'enseignement introduites ont répondu aux attentes des partenaires concernés (étudiants, formateurs, direction).

Le compagnonnage se poursuit en 2006-2007, en tenant compte des objectifs revisités à l'issue de l'exercice précédent.

LE COMPAGNONNAGE POUR L'UNI-NEUCHÂTEL Edouard Paulino

En tant que premier conseiller à l'enseignement de l'Université de Neuchâtel, M. Jeanneret intégra le réseau CFE, en temps que premier compagnon, dès juillet 2005.

Son premier défi fut de mettre en œuvre une évaluation indicative de tous les enseignements. Et tout restait à faire : mettre sur pied les règles du jeu, les faire adopter par un comité de pilotage, y associer les règlements indispensables, imaginer un questionnaire et en produire quelque 30 000 exemplaires pour 600 enseignements, prévoir un dépouillement informatisé ainsi que les *outputs* utiles, organiser la distribution puis la récolte des évaluations, etc. Il va sans dire que le compagnonnage, conduit à ce moment par Jean-Louis Ricci de l'EPFL, a été un point d'appui précieux pour lancer une opération d'une telle envergure.

Les résultats pour l'Université de Neuchâtel sont les suivants:

- la première évaluation indicative de tous les enseignements s'est bien déroulée et a donné satisfaction;

- un site Internet, réunissant l'ensemble des documents utiles (aspects stratégiques et déontologiques, aspects opérationnels, charte, services offerts, etc.), a été créé.

Le 24 octobre 2005, M. Jeanneret a été sollicité pour reprendre la responsabilité du service académique. Par un concours de circonstance favorable, je fus appelé à le remplacer en tant que de conseiller à l'enseignement à Neuchâtel et ce, depuis le 1er février 2006.

En tant qu'ancien collègue de travail de JL Ricci et actif dans le compagnonnage depuis quelques mois, j'étais à même de poursuivre la mission: ateliers de pédagogie universitaire, en collaboration avec les autres acteurs du réseau CFE, évaluations approfondies à la demande, conseil personnalisé; le tout en invitant, à mon tour, à Neuchâtel, les compagnons pour qu'ils approfondissent leur formation.

LA SESSION

L'organisation de la session que nous proposons est la suivante :

- Problématique et objectifs de la session, description du compagnonnage pratiqué

Jean-Louis Ricci, CRAFT- EPFL
Genèses et mises en place des nouveaux services respectifs et apports du compagnonnage :

- Yvan Pigeonnat : PerForm – INPGrenoble
- Philippe Rovero : HEP Vaud
- Edouard Paulino : SE – UNI-Neuchâtel
- Forces et faiblesses et poursuite du compagnonnage en 2006-2007 : Jean-Louis Ricci
- - Discussion avec les participants à la session

- Un format panel d'une heure trente minutes serait bien approprié.
- http://www.rcfe.ch
- http://www.uottawa.ca/services/saea/bsq/index.html
- http://www.uottawa.ca/services/saea/bsq/documents/conseillers_info_supplementaires.ppt
- http://www.compagnonnage.org/compagnonnage/decouverterapide.htm
- http://compagnon1850.free.fr/compagnons.htm

AIPU-001-3811942

Edita Nagy
Directrice
La maison du corps enseignant du département Mures
Ministère de L'éducation et de la recherche roumaine
edita_nagy2003@yahoo.com
Ioan Jude
Professeur universitaire
Université « George Baritiu »
Ministère de L'éducation et de la recherche roumaine
ccdms@rdslink.ro

AFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

L'impact socio-éducationnel par l'intermédiaire de l'enseignement à distance en vue du perfectionnement

Projet de recherche

L'impact socio-éducationnel par l'intermédiaire de l'Enseignement à Distance en vue du Perfectionnement.

Par l'application de la stratégie d'informatisation de la société et, implicitement, de l'enseignement, on poursuit, en premier lieu, la réalisation de l'unité informationnelle dans le cadre du système social, la standardisation et la nominalisation de l'information, ainsi que la promotion de l'échange d'informations par les moyens en-ligne, ayant le plus souvent un impact social et éducationnel bénéfique. D'ici, il serait intéressant d'expérimenter et d'élargir le perfectionnement à distance des enseignants de l'enseignement secondaire.

Voici pourquoi nous proposons le projet de recherche suivant

1.Le but de la recherche

Diagnostiquer les facteurs psychopédagogiques et psychosociologiques-institutionnels–organisationnels qui favorisent l'optimisation de l'activité didactique; aspects de dysfonctionnement sur le plan éducatif formatif .

2.Ce que nous proposons

- L'Institut du Corps Enseignant Mures et L'Université «George Baritiu» analyse la possibilité du perfectionnement des enseignants du système pré-universitaire par L'enseignement à Distance.

- Cette recherche commence par une analyse diagnostique de la forme d'enseignement à distance, faite par L'Université «George Baritiu», de l'étude de l'impact socio-éducationnel de L'enseignement à distance chez les étudiants.

- Par cette recherche, nous désirons faire un diagnostic de L'enseignement à distance existant, de l'impact socio-éducationnel positif et négatif sur les étudiants participants.

- Trouver des solutions de collaboration et d'élargissement de cette forme de perfectionnement.

- Mettre en place le perfectionnement le plus efficace

- Resserrer la collaboration avec les universités

- Rapprocher les enseignants du système pré-universitaire de L'enseignement à distance, de l'enseignement tout au long de la vie.

3.Méthodologie de la recherche

Ayant un caractère descriptif et évaluable, le diagnostic realisé utilise:

a. des méthodes

-l'enquête psychopédagogique,

- le sondage d'opinions et la motivation du type omnibus (plusieurs dimensions),

- l'étude de cas,

- l'observation indirecte,

- l'analyse documentaire,

- l'interprétation statistique et mathématique;

b. des instruments

- un formulaire à questions ouvertes ou semi-ouvertes,

- un guide d'interview, appliqué aux enseignants,

- des fiches d'observation,

- des graphiques et des diagrammes,

- des appreciations évaluatives;

c. des indices et des indicateurs

- structurels–organisationnels,

- stratégiques–opérationnels,

- conatifs (motivants, affectifs),

- cognitifs–informatifs,

- communicationnels–relationnels,

- logistiques,

- didactiques,

- de curriculum,

- socio-professionnels et socio-démographiques.

Ces indices et indicateurs sont obtenus par les instruments de recherche, comme un rapport statistique de certains variables ou encore des résultat des interprétations statistiques et

mathématiques, exprimées en pourcentages, coefficients de corrélation et autres indicateurs statistiques et mathématiques.

d.problèmes de recherche

1. certains inconvénients d'organisation, de didactique et de méthode;
2. les limites de certaines méthodes didactiques d'enseignement;
3. l'enseignement et l'évaluation par des moyens informatisés unilatéraux;
4. la motivation scolaire unilatérale et personnalisée.

4. Modalité de valorisation et contribution

a.valorisation:

- rapport de recherche pour la direction des institutions d'enseignement où se déroule la recherche et pour le Ministère de l'éducation et de la Recherche;
- communication présentée à des colloques scientifiques;
- publication des résultats dans des revues spécialisées;
- formation des enseignants du système pré-universitaire du département de Mures (environ 10 000), par l'université–forme enseignement à distance;
-élargissement de ce moyen de perfectionnement aux départements voisins;
-généralisation de cette forme de perfectionnement au niveau national.

b.contribution

- une base de méthodes et de techniques d'investigation pour cette forme d'enseignement;
- des solutions et des propositions pour les facteurs de décision.

Références

Delors, J. (1996). L'Education un trésor est caché dedans. *Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, présidée par Jacques Delors. Paris : UNESCO et Editions Odile Jacob.

Agnel, J. (1994). *Formation ouvertes et à distance : La situation en France*. Paris : Oravep.

Kovacs, I. (1997). *Une Nouvelle Voie en Education. L'Enseignement à Distance.* Budapest : Université d'Etudes Economiques et du Bureau de Coordination de L'Enseignement Supérieur.

Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance . Autoroute de l'information et de télé-savoir.* Paris : L'Harmattant.

Parmentier, C., et Arfaoui, F. (2001). *Tout savoir pour e-former / de la loi de 71 au e-learning (Des connaissances concernant l'acquisition des connaissances électroniques, de la loi 71 au e-learning).* Paris : Editions d'Organisation.

Conservatoire National des Arts et Métiers. (1994). *Vers un enseignement sur mesure.* Ministère de L'Enseignement Supérieur, Paris :CNAM.

AIPU-001-0102218

Basma Ben Alaya Hamdi
Enseignante technologue
Institut supérieur des études technologiques de Radès
Département techniques de commercialisation
hamdi.f@planet.tn
Rym Kamoun
Enseignante technologue
Institut supérieur des études technologiques de Radès
Département techniques de commercialisation
bousof2000@yahoo.fr

AFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

La méthode des cas: une approche opportuniste

INTRODUCTION

Le pédagogue français André Berger a écrit : « À un monde qui évolue sans cesse doit correspondre un enseignement soucieux de s'adapter ». Cette citation nous incite à réfléchir sur la nature de la collaboration pouvant exister entre le professionnel et l'universitaire.

Les projets de fin d'études (PFEs) peuvent être un premier service rendu par l'université à une entreprise, pour une collaboration fructueuse garantissant l'employabilité des étudiants. En effet, les enseignements théoriques n'ont de valeur pour l'étudiant que s'ils s'accompagnent d'un apprentissage du savoir-faire nécessaire à l'emploi, car cet enseignement fourni, s'il n'est pas nourri par les contacts avec des problèmes pratiques, risque d'échouer et sera par conséquent moins crédible.

L'étude de cas constitue un apprentissage permettant à l'étudiant d'être confronté à des problèmes de gestion, de développer sa capacité analytique et de s'initier à la prise de décision dans un univers incertain. L'objectif pédagogique de la méthode des cas est de faire analyser des situations concrètes d'entreprises et d'en dégager, par action conjointe de l'enseignant animateur et de ses étudiants, des enseignements conduisant à la définition de principes, de modèles, et de théories de management.

L'objet de cet article est de présenter cette méthode d'apprentissage basée sur des études de cas conçues à partir de PFEs réalisés par les étudiants en fin de leur formation au département tertiaire d'un Institut Supérieur des Etudes Technologiques en Tunisie.

1-LA MÉTHODE DES CAS TIRE DE PFES : UNE DÉMARCHE OPPORTUNISTE

L'idée a rejailli à partir des soutenances de PFEs où nous avons senti, en tant que membres de jury, que l'étudiant avait apporté à l'entreprise d'accueil une solution à ses problèmes. C'est de là que nous avons imaginé un schéma de la structure des cas à concevoir:

• la préoccupation du chef d'entreprise devient la problématique;

• les données collectées par les étudiants représentent l'environnement de l'entreprise ;

• les documents internes fournis à l'étudiant seront les annexes du cas;

…et la constitution du cas, les éléments d'analyses, les éléments d'approfondissement, les questions auxquelles on recherche des réponses… restent l'art de l'enseignant!

Comment discuter et animer une étude de cas ?

La discussion

- Le rôle de l'étudiant : afin d'améliorer son habileté analytique, l'étudiant doit participer activement à toutes les discussions.

- Le rôle de l'enseignant : il doit faciliter l'apprentissage en agissant comme animateur de la discussion et aider les étudiants à découvrir les aspects du cas qui n'ont pas été soulevés.

- Le rôle de la critique : une critique constructive constitue un facteur déterminant dans le succès de l'apprentissage de la dite méthode.

L'animation

L'animation permet aux étudiants :

- d'être actifs au cours du processus d'apprentissage;

- de vivre une expérience de collaboration à l'intérieur d'une équipe;

- de développer des habiletés à résoudre des problèmes;

- de se motiver pour les apprentissages à venir.

2- CAS D'APPLICATION « SELJA »

Il s'agit d'un PFE dans lequel l'étudiant était amené à apprécier la structure du marché du yaourt en Tunisie et, plus particulièrement, la marque Selja afin d'aider les responsables marketing à lancer un projet de panneaux distributeurs sur les yaourts. Pour ce faire, il avait à calculer, lors de son PFE, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs pour donner des recommandations concernant la structure du linéaire et la technique appropriée garantissant son efficacité.

Nous avons exploité ledit projet pour le transformer en étude de cas in vivo. Les questions y sont posées au fur et à mesure de l'évolution progressive de la difficulté du cas. En effet, chaque fois que l'on avance dans le texte du cas, nous incorporons une question relative au passage concerné. La classe a été partagée en cinq équipes de six étudiants représentant chacune une marque du marché de yaourt. Chaque équipe a essayé de s'imposer sur le marché en présentant les atouts de son positionnement par rapport aux autres marques présentes.

La position de Selja s'est avérée la plus critique. On a accepté les recommandations d'amélioration du linéaire de la marque considérée proposées par les autres équipes. Une simulation réelle d'un chef de rayon présentant les produits de sa marque a été programmée par chaque équipe, pour juger de l'efficacité du marchandisage de la dite marque et de proposer des suggestions d'amélioration.

Contenu du cas

L'entreprise SELJA est une filiale agro-alimentaire du groupe tunisien POULINA, créée en 1978. Son activité principale est la production de crèmes glacées, yaourts, desserts lactés et cornets en biscuits.

Pour anticiper les évolutions du marché et réagir en conséquent, vous êtes chargés d'aider le groupe à trouver le capital d'informations qu'il a décidé de chercher à travers le lancement d'un projet de panneau distributeur sur les yaourts.

1- Présentez alors les spécificités du panneau distributeur.

2- Donnez la définition de ces deux indicateurs DN et DV.

3-a-Vous compléterez les données du tableau 1 en vous référant au tableau 3.

b- Commentez le tableau 1 en vous basant sur les résultats obtenus.

c- Appréciez la position de SELJA sur le marché du yaourt. Que pouvez-vous lui recommander?

4-a- Définissez la technique qui pourrait être utilisée pour améliorer l'aménagement des points de ventes.

b- Quelles sont vos recommandations quant à la manière d'optimiser le linéaire?

5- La répartition des Références SELJA se présente dans une grande surface suivant le tableau 2. Calculez les indices de sensibilité au chiffre d'affaires et faites vos suggestions concernant le linéaire alloué selon le cas.

CONCLUSION

La méthode des cas est une technique pédagogique très riche et exigeante pour l'enseignant. Pour atteindre ses buts pédagogiques, l'enseignant doit fonctionner avec le groupe, adopter une approche participative nécessitant des compétences autres que scientifiques, mais aussi communicationnelles.

Les qualités demandées à un bon enseignant animateur s'apparentent à celles d'un bon animateur ayant en plus une bonne connaissance de la matière. Puisque tout le monde n'a pas toujours ces deux qualités, chaque personne développe un style personnel. Cependant, une condition demeure essentielle : cet enseignant doit considérer les étudiants comme des personnes-ressources et les accepter ainsi.

tableau 1

Marques	**BELDI**	**SELJA**	**STIL**	**SIDI BOUALI**	**YOPLAIT**	**LAINO**	**DELICE**
DN nature							
DN aromatisé							
DN fruit							
Part moyenne du linéaire							

Part de marché							
DV							

tableau 2

Références	**Quantités vendues**	**Linéaire au sol en mètres**	**Prix de vente en DT**
Nature	200	1	0.2
Aromatisé	190	1.5	0.22
Vitaminés	180	1.8	0.3
Aux fruits brassés	130	2.2	0.35

tableau 3

MAGASIN 1								
Variétés	**Beldi**	**Délice**	**Selja**	**Stil**	**Sidi Bou**	**Yoplait**	**Laino**	**Total**
Nombre de pots								**5292**
Naturel		1120						
Aromatisé		2112					1200	
Fruits Brassés		760						
Taux de présence								
Naturel		100%						
Aromatisé		50%					50%	
Fruit		100%						
Part de linéaire		78%					22%	
Chiffre d'affaires		894 400					240 000	**1 134 400**
Magasin 2								
Nombre de pots								**23906**
Naturel	760	1260						
Aromatisé	1800	4600	2340	2520	1680	2100	4506	
Fruits Brassés	960	1200				960		
Taux de présence								

Naturel	50%	50%					15%	
Aromatisé	15%	15%	15%	15%	15%	15%		
Fruit	33%	33%				33%		
Part de linéaire	15%	29%	9%	11%	7%	8%	18%	
Chiffre d'affaires	800000	1532000	468000	504000	372000	420000	901200	**4997200**
Magasin 3								**6120**
Nombre de pots								
Naturel		520						
Aromatisé	1020	1200			1320		1460	
Fruit Brassés		600						
Taux de présence								
Naturel		100%						
Aromatisé	25%	25%			25%		25%	
Fruits Brassés		100%						
Part de linéaire	16%	38%			21%		23%	
Chiffre d'affaires	204000	524000			264000		292000	**1284000**
Magasin 4								
Nombre de pots								**8480**
Naturel	600	820						
Aromatisé	1200	1540			1400		1460	
Fruits	860	600						
Taux de présence								
Naturel	50%	50%						
Aromatisé	25%	25%			25%		25%	
Fruit	50%	50%						
Part de linéaire	31%	34%			16%		17%	
Chiffre d'affaires	618000	652000			280000		292000	**1842000**

Références

Albert, P. (1980) Comment construire un bon cas ?, Enseignement et Gestion, 15.

Aktouf, O. (1984) La méthode des cas et l'enseignement en management : Pédagogie ou conditionnement ?, Gestion, Novembre ; 9(4).

Aktouf, O. (1987) La méthode des cas en gestion face au modèle et à l'expérimentation en science : un apprentissage ou cercle vicieux ?, Montréal, Ecole des Hautes Etudes Commerciales.

Astolfi , J.P. (1992) L'école pour apprendre. ESF Editeur.

Avanzini, G. (1996) La pédagogie aujourd'hui. Dunod-Savoir enseigner.

Bergadaa, M. (1990) Gestion et pédagogie : Une approche nouvelle illustrée par la méthode des cas. Mc-Graw-Hill, Paris.

Bédart, M. & Dell'aniello P. & Desbiens D. (1991) La méthodes des cas: guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction. Gaetan Morin Editeur.

Chabrol A. (1978) La discussion d'un cas, Enseignement et Gestion 8.

Chabrol A. (1981) Quelques thèmes de réflexion à partir d'expériences d'utilisation de cas, Enseignement et Gestion 18.

Chabrol A. (1987) Un bon cas : comment en juger ?, Enseignement et Gestion 3.

Croue C. (1997) Introduction à la méthode des cas : de la rédaction à l'animation .Gaetan Morin Editeur Europe.

Cova B.& De La Baume (2000) Cas et méthode des cas : Fondements, concepts et universalité, Gestion, 3.

Campanale F. (2003) Le modèle de formation de l'enseignant professionnel, Françoise Campanale @ grenoble .iufm.fr-, Janvier.

Daoud A.(2002) Recherches-Universités-Entreprises : Agir encore pour ce triangle d'or, Sciences plus ,Mai.

Guilbert L.& Ouellet L. (1997) Etude de cas : apprentissage par problèmes, Presse de l'Université du Québec.

Hermant J.(1993) La méthode des cas, Les cahiers de recherche du CREA 14, Septembre.

Hlady-Rispal M. (2000), Une stratégie de recherche en gestion : L'étude de cas, Revue Française de Gestion, Janvier-Février.

Nées D. (1978), Le difficile dialogue des chercheurs et des gestionnaire, Revue Française de Gestion, Mai-Juin .

Page A. (1978), L'entreprise, l'enseignant et le futur cadre, Revue Française de Gestion, Janvier Février.

Sauboin M. (1991) La méthode des cas : Comment améliorer son efficacité, Gestion 2000 N°3.

Therer J. (1998) Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences , Informations Pédagogiques 40.

Van Stappen, Y., (1980) La méthode des cas, Revue Pédagogie Collégiale, Vol.3,N°2 Mai

AIPU-001-8088544

Marietta Lesovici
Directrice
Centre de formation continue
Ministère de l'éducation et de la recherche
lesovici_marietta1@yahoo.com
Mihaela Neagu
Experte
Conseil national de curriculum
Ministère de l'éducation et de la recherche
neagu_mihaela1@yahoo.com

CMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Améliorations des programmes de formation à partir du standard du « praticien réflexif »

Description du contexte de la recherche

La formation continue des enseignants est une des conditions nécessaires pour un enseignement efficace. Encore faut-il déterminer la perspective de cette formation et la méthodologie à l'œuvre pour la rédaction des programmes de formation. Citons seulement deux modèles :

- les modèles basés sur des normes prescriptives;

- les modèles centrés sur la personnalité des enseignants.

Le premier modèle, d'inspiration béhavioriste, vise une formation basée sur la compétence et sur la manifestation d'attitudes et de comportements spécifiques qui faciliteraient le succès de l'enseignement.

Le deuxième modèle, d'inspiration humaniste, considère l'enseignement comme partie intégrante de l'univers de significations propres à l'enseignant. Dès lors, la formation est orientée vers le développement de l'esprit critique et des possibilités de création de l'enseignant formé. L'objectif de la formation est la complémentarité entre la composante actionnelle (comment agir de manière efficace?) et la composante motivationnelle (pourquoi agir ainsi?).

Concernant la formation continue des enseignants, il n'existe pas d'objectifs et de standards unanimement acceptés. Les objectifs et les contenus de la formation visent des réalités différentes, spécifiques à chaque pays et à ses traits culturels, à des particularités du système d'enseignement. Cependant, cette diversité d'objectifs ne devra pas occulter des aspects qualitatifs de la formation.

Dans le sillage de Peretti qui, dans son « Éducation en changement », évoquait la complexité des rôles de l'enseignant, nous devons mettre en relation ces postures avec les vocations de l'école et les attributions de l'enseignant. Quelques postures nous semblent prioritaires :

- l'enseignant comme personne-ressource qui gère un programme d'éducation suivi par les élèves;

- l'enseignant comme organisateur et générateur de relations interhumaines;

- l'enseignant comme « passeur », comme personne qui facilite la formation.

Le problème et son cadre théorique

En Europe de l'Est, la démocratisation de la vie sociale ainsi que la libre circulation de la force de travail sur le continent ont fait de la qualité de l'éducation un enjeu primordial, aussi bien pour les enseignant que pour les jeunes générations.

À l'évidence, la formation continue des enseignants y joue un rôle primordial et toute formation efficace a besoin d'objectifs et de standards de qualité unanimement acceptés et ce, dans les conditions où certaines études montrent que cette même formation continue semble peu efficace.

Nous en voulons pour preuve l'étude internationale TIMSS 2006, menée sur un échantillon de 50 pays. Il ressort que la perception des élèves sur les effets de la formation continue des enseignants est en profond désaccord avec celle des enseignants ayant bénéficié de cette formation. La simple participation ne semble donc pas produire des évolutions notables sur le déroulement de l'activité en classe. La capacité des programmes de formation à amener l'enseignant à réfléchir sur sa propre activité (« le praticien réflexif ») est donc en cause.

À l'échelle internationale, de nombreuses études ont développé la question de la mise en évidence des compétences professionnelles des enseignants, ainsi que les différents aspects de la formation continue (les concepts, les procédures, la méthodologie, l'évaluation).

L'idée dominante veut que le développement des compétences professionnelles soit axé sur trois directions majeures :

- l'actualisation et la valorisation de la connaissance des contenus;

- le développement des compétences liées aux méthodes et aux attitudes;

- le développement des méta-compétences.

L'évaluation de ces programmes de formation continue aborde les questions de curriculum, les questions de compétences professionnelles, mais l'efficacité des programmes de formation semble traitée avec moins d'attention.

De là, un écart entre la qualité des programmes de formation et leur emprise effective sur les pratiques des enseignants qui ne semblent pas intégrer les acquis de cette formation à leur activité professionnelle. Les causes peuvent être multiples, mais cela vaut la peine de se demander si les programmes de formation intègrent suffisamment la composante réflexive décrite par les manuels de formation. L'importance de la réflexion de l'enseignant formé sur la signification et la conséquence de ses actions éducatives est ainsi posée.

L'hypothèse de recherche

Les programmes de formation continue répondront aux attentes des enseignant et amélioreront son activité si :

- on constitue un cadre unitaire de formation reposant sur la collaboration entre les fournisseurs de la formation continue qui valoriserait le principe du « praticien réflexif »;

- on décrit les comportements spécifiques de la réflexivité qui devraient être induits et formés par des programmes de formation continue;

- on identifie des standards unitaires d'évaluation des programmes de formation professionnelle en rapport avec les besoins de la pratique de l'enseignement.

Objectifs

- décrire les caractéristiques et les conditions d'accréditation des programmes de formation et déterminer dans quelle mesure ces programmes contribuent à la formation d'un

« praticien réflexif »;

- explorer les acquis d'expérience des participants à la formation afin de déterminer les compétences professionnelles qui décrivent le « praticien réflexif »;

- décrire des standards unitaires d'évaluation des programmes de formation professionnelle.

Méthodologie et déroulement de la recherche

La recherche sera construite autour de l'étude de cas d'une formation continue et cherchera à interpréter et mettre en contexte ces données.

Le corpus de l'étude sera constitué:

- de l'étude des documents de politique éducationnelle concernant la formation continue en Roumanie et dans d'autres pays;

- de la documentation sur des standards d'évaluation des compétences professionnelles des enseignants;

- de l'analyse de curriculum effectuée sur une même offre de formation (« Management de la classe »), réalisée par différents fournisseurs accrédités;

- des information fournies par une enquête qui sera menée à ce propos. À partir de focus-groups, d'études de cas et de questionnaires, un échantillon représentatif sera étudié constitué d'enseignants ayant participé à trois formations différentes autour d'un même sujet (« Management de la classe »)

Résultats et perspectives

Les conclusions tenteront d'identifier des solutions afin d'améliorer la qualité des programmes de formation à partir du cadre référentiel du « praticien réflexif »

Références

Audet, M (2003). Plasticité, instrumentalité, et reflexivité. in P. Cossette (dir.), Cartes cognitives et organisationnelles, Editions de l'ADREG, http://www.editions-adreg.net

Braun, J.A., Jr, & Crumpler, T.P. (2004). The social memoir: an analysisof developing reflective ability in Teaching and Teacher Education, 20, 59-75

Desjardins, R. (2002). Le portfolio de dévéloppement professionnel continu. Chenelière : McGraw-Hill

Giovannelli, M. (2003). Relationship between reflective disposition toward teaching and effective teaching in Journal Research 95(5), 293-309

Lafortune, L., Mongeau, P., & Palascio, R. (1998). Métacognitionet compétences réfléxives. Montréal

Perrenoud, P. (2001). Developper la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris. ESF éditeur

Peretti, de, A. (2000) Educatia in schimbare (L'education en changement), Iasi, Ed. Spiru Haret

Richardson, V. (1990). The evolution ef reflextive teaching and teacher education in R. Clift; W.R. Houston Encouraging Reflective Practice in Education (pp 3-19). New York, teachers College Press

Ross, D.D. (1989). First steps in Developing a Reflective Approach in Journal of Teacher Education, 40(2), 22-30

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal. Les Editions Logiques.

AIPU-001-9059351

Benoit Raucent
Professeur
UCLouvain
raucent@prm.ucl.ac.be
Cédric Boey
ULB
cboey@ulb.ac.be
Adrien Barrot
INSA-Toulouse
adrien.barrot@insa-toulouse.fr
Yves Maufette
Professeur
UQAM-Montréal
mauffette.yves@uqam.ca
Elie Milgrom
Professeur
UCLouvain
Elie.Milgrom@uclouvain.be

PANEL MIN)

Comment sensibiliser les enseignants à l'apprentissage par projet?

1. Introduction

L'usage du projet en pédagogie n'est pas neuf. Chez les compagnons, nous rappelle Lebrun (2002), cité dans Raucent et al. (2006), « l'apprenti qui accompagnait le maître dans ses travaux devait manifester déjà les connaissances et les compétences acquises au travers d'un "chef-d'œuvre" qui lui permettait à son tour d'accéder à la maîtrise ». Le projet répond ainsi à une demande du monde professionnel et, en particulier, des entreprises, qui plaident pour l'acquisition, en plus des compétences techniques et scientifiques, de compétences transversales telles que la communication ou le travail en équipe, ainsi que la préparation aux opportunités de carrières diverses et émergentes plutôt qu'à une carrière unique bien définie.

Cependant, l'argument lié au contexte de la profession ne constitue pas en soi la garantie de l'efficacité pédagogique du projet dans la formation. De plus, s'il est établi qu'il ne suffit pas qu'un étudiant assiste à une présentation de la matière faite par un professeur pour qu'il apprenne réellement, il ne suffit pas non plus de lancer un projet sur la table d'un groupe d'étudiants pour qu'il y ait apprentissage ou pour que l'apprentissage atteigne nécessairement ses objectifs. Avant de mettre des étudiants en situation de projet, il est nécessaire de se poser explicitement les questions du pourquoi et du comment du projet dans la démarche pédagogique.

Nous proposons de répondre à cette question en partant de trois expériences avec des dispositifs de sensibilisation d'enseignants à l'apprentissage par projet réalisées en juillet 2006 à l'ULB, en octobre 2006 à l'INSA de Toulouse et en novembre 2006 à l'ETS de Montréal. Ces trois formations, de durées très différentes et avec des objectifs spécifiques différents,

utilisaient toutes, comme cas d'étude, la conception d'une fusée à eau et poursuivaient toutes le même objectif principal : sensibiliser des enseignants à l'apprentissage par projet.

La section 2 présente les bases communes aux trois dispositifs, la section 3 les spécificités de ces trois formations et les évaluations menées à l'issue de chacune d'elles. Enfin, la section 4 vise à comparer les dispositifs sur base d'une double grille d'analyse, la première faisant référence au projet visé pour les étudiants et la seconde, au dispositif de formation des enseignants.

2. Les bases communes aux trois dispositifs

Dans leur contribution à paraître, M. Garant et C. Verzat (2007) développent l'idée de Cros (2007) et Alter (2000) que les innovations dans le monde universitaire doivent obligatoirement passer par une recherche de sens et une réflexion collective sur les pratiques. Cette dernière consiste à donner, ensemble, un sens à une expérience vécue. Les trois formations étudiées s'appuient sur ce double concept : vivre ensemble une expérience et réfléchir ensemble sur le vécu.

En d'autres mots, la formation / sensibilisation consiste à placer les enseignants dans une situation d'apprenant en groupe de projet et à réaliser des étapes successives d'action-réflexion. Il s'agit de mettre les enseignants dans une situation où ils s'approprient, par l'action (et la réflexion), l'abc de l'apprentissage par projet.

Concrètement, les participants travaillent en groupes de quatre à six personnes, avec la mission suivante :

Le directeur des études de l'école est atterré : l'enseignant chargé de la conception du projet pour les étudiants de première année est parti ouvrir un club de bridge à Honolulu et a remis avec fracas sa démission à l'école. La situation est très tendue car la rentrée approche. Le directeur des études vous demande de reprendre le dossier en l'état et de faire une proposition de projet à l'équipe d'enseignants en charge du premier semestre.

La bonne nouvelle est que l'on a retrouvé, dans le bureau de notre joueur de bridge, une ébauche de projet intitulé : « construction d'une fusée à eau », avec une caisse contenant différents éléments qui vous permettront d'expérimenter le bon fonctionnement de ces fusées… »

Les participants sont donc placés en situation de travail en projet avec la double mission :

- construire un projet pour des étudiants en reprenant le travail d'un enseignant ayant abandonné son poste;

- vivre le projet des étudiants (se mettre en situation de travail étudiant) afin de vérifier que le projet est viable.

L'activité se déroule en plusieurs étapes réalisées en groupe, avec présentation croisée et bilan commun qui visent à porter un regard réflexif sur ce qu'est l'apprentissage par projet, ses limites, ses avantages, les conditions à mettre en œuvre pour qu'il atteigne ses objectifs.

3. Points de vue présentés

3.1 Le dispositif A (expérimenté à l'ULB), par C. Boey, N. Postiaux, F. Robert et E. Vanlanduyt

La formation conçue à l'ULB s'adresse à des professeurs de l'enseignement supérieur non-universitaire (de disciplines variées : ingénierie, pédagogie, sciences sociales, etc.) et vise à sensibiliser à l'apprentissage par projet et à faire partager l'expérience acquise dans les projets menés depuis plusieurs années en sciences appliquées.

Cette formation a la particularité de se dérouler sur trois jours complets et d'avoir été conçue avec l'aide d'un formateur professionnel (extérieur à l'institution) spécialisé en gestion de compétences.

Les deux premiers jours sont consacrés à l'expérimentation (construction et lancements de fusées) entrecoupée d'évaluations formatives selon les dimensions technique-scientifique, d'une part et gestion de groupe, d'autre part. À l'issue du deuxième jour, chaque groupe est évalué par un jury extérieur. Le troisième jour est consacré à un débriefing analysant les situations vécues et le dispositif proposé, suivi d'une activité de transfert où chaque enseignant élabore un projet à destination de son propre cours.

La durée de la formation permet aux participants de se plonger de manière approfondie dans les différentes phases d'un APP et, notamment, de vivre la relation tuteurs-participants dans toute sa complexité.

Cette formation visait explicitement des objectifs de divers types : techniques-scientifiques, gestion de groupe, pédagogiques. Comment gérer une telle diversité des objectifs? Favorise-t-elle une meilleure atteinte de ceux-ci?

3.2 Le dispositif B (expérimenté à l'INSA-Toulouse) par G. Moore, A. Barrot et B. Raucent

Depuis trois ans, l'INSA-Toulouse s'est engagé dans une réforme visant à remplacer des cours traditionnels par des projets d'apprentissage ou à créer de nouveaux enseignements sous cette forme. Il existe actuellement une dizaine de projets et plusieurs autres sont en cours d'élaboration.

L'objectif de cette formation est de montrer la possibilité d'adaptation d'un tel dispositif aux différentes disciplines enseignées et d'en donner les premières clés. Cette sensibilisation s'inscrivant dans un cycle de formations traitant de l'enseignement par projet, elle n'initie donc pas au tutorat.

Dans cette optique, la formation est prévue sur une demi-journée seulement, avec l'objectif que les participants repartiront avec le souhait de prolonger cette activité. Dans ce cadre horaire très serré, il a été décidé de donner, au départ, un maximum de documents aux participants. Ils reçoivent ainsi plusieurs résolutions du problème de la fusée à eau : une par un enseignant en physique, une par un enseignant en aéronautique et une par un groupe d'étudiants d'année supérieure. L'activité est prévue en deux étapes :

§ une première phase de conception en groupe, suivie d'un premier essai de fusée et d'un débriefing;

§ une deuxième phase de travail en groupe basée sur l'expérience de la première étape, suivie du lancer final et du débriefing.

Cette activité répond bien au besoin de questionnement initial souhaité. Cependant, la durée limitée de l'activité réduit l'expérimentation dans sa dimension apprentissage de nouveaux concepts. Les participants ont le sentiment que l'on peut apprendre quelque chose, mais ils ne l'ont pas complètement vécu.

Comment faire pour introduire la notion d'apprentissage dans une activité de courte durée?

3.3 Le dispositif C (expérimenté à l'ETS de Montréal) Y. Mauffette et B. Raucent

Le dispositif C vise l'ouverture à un public très large. Des participants de différentes disciplines (musicologie, mécanique, sociologie, ...) s'inscrivent pour découvrir les différents aspects de l'apprentissage par projet, les similitudes et différences avec l'apprentissage par problème et le rôle du tuteur.

La formation est organisée sur une journée complète, en deux étapes :

§ une première phase de conception en groupe autonome, suivie d'un premier essai de fusée et d'un débriefing;

§ une deuxième phase de travail en groupe tutoré, visant à faire acquérir les notions théoriques (e.g. physique) exploitées par le projet, suivie du lancer final et du débriefing.

Comme pour le dispositif B, cette formation joue pleinement son rôle de questionnement. La réflexion dans les groupes pluridisciplinaires est très riche avec, entre autres, un débat sur le sens de la mise en situation rapide sans avoir reçu les « bases » nécessaires et le sens du travail à deux niveaux : l'expérimentation d'un projet (comme les étudiants) et la construction d'un projet (comme des enseignants). Ce double rôle est difficile à assumer par les participants. Ceci mène au constat de l'inconfort de l'enseignant confronté à une situation d'apprentissage : l'enseignant se réconforte dans son savoir et le contrôle, mais devient vulnérable dans une situation inverse.

4. Comparaisons par E. Milgrom

Les trois dispositifs de formation seront comparés en termes de :

- type de projet étudiant visé : place qu'il occupe dans le curriculum,

- principe de formation adopté durant l'activité de sensibilisation : objectifs de la formation, dispositif, évaluation de la formation,

- leçons à tirer.

Références

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

Raucent, B. et al. (2006) Etre enseignant : magister ou metteur en scène ? Bruxelles : De Boeck, collection pédagogie en développement.

Garant, M., et Verzat, C. (à paraître) Les conditions du coaching dans les institutions d'enseignement supérieur : une dynamique d'apprentissage permanent, les coachings pédagogiques.

Cros, F. (à paraître). L'agir innovationnel : aux sources de la professionnalisation.

Alter, N. (2000). L'innovation ordinaire. Paris : PUF.

AIPU-001-0519084

Samira Drissi
Doctorante
Ecole normale supérieure lettres et sciences humaines
Laboratoire ICAR
samira.drissi@ens-lsh.fr

AFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

Blogue et forum dans la communication pédagogique en ligne : étude du lien social

L'introduction des communications médiatisées par ordinateur (CMO) dans le milieu de l'enseignement, et notamment de la formation universitaire, a généré de nouvelles pratiques.

Le projet « Le français en (première) ligne » (voir http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/) en est un exemple. En effet, il consiste à mettre en relation des étudiants en Master Professionnel FLE avec des apprenants de français : australiens, espagnols, japonais et américains. Depuis 2002, les étudiants français, apprentis-professeurs, conçoivent des activités et accompagnent les apprenants distants dans la réalisation de ces activités via une plateforme de formation en ligne.

Ce modèle pédagogique, centré sur l'apprenant et s'inspirant des idées socioconstructivistes, vise à favoriser les situations d'échanges et les interactions pédagogiques à distance. Dans le cadre d'une telle démarche d'apprentissage, le rôle du tuteur consiste à faciliter la transmission du savoir grâce aux multiples ressources dont il dispose et en faisant usage de ses qualités socio-relationnelles, car il est essentiel que le tuteur encourage l'expression et la communication des étudiants, qu'il les guide, et qu'il structure et gère les échanges médiatisés entre les participants.

Dans ce cadre, notre étude a précisément pour objet la manière dont les tuteurs utilisent les ressources dont ils disposent pour inciter les participants à communiquer et, par conséquent, à apprendre.

Tout au long de ce travail, nous cherchons à savoir : dans quelles mesures les tuteurs favorisent-ils les échanges en ligne? Autrement dit, comment impliquer les étudiants de façon à ce qu'ils se sentent assez en confiance au sein d'une communauté pour la faire vivre?

Pour répondre à ces questions, nous nous appuierons sur les travaux de Goffman (1973) pour qui la présentation, en tant que « rituel d'accès », est un mouvement irréversible qui engage les individus. L'entrée en communication est essentielle puisqu'elle permet de mieux connaître son (ou ses) interlocuteur(s) et, par conséquent, de mieux saisir les intentions et les attentes de chacun. Ainsi, les présentations vont initier la conversation et l'orienter vers des sujets, des thèmes, susceptibles de créer, entre les participants, un lien et de les mettre en confiance. Elles permettent aux participants de se situer les uns envers les autres. Plus précisément, il s'agit d'identifier l'autre et son statut. Les présentations permettent de fournir un maximum d'informations pour engager la conversation avec un minimum de risques. Enfin, la présentation pose les bases du « contrat de communication » (Kerbrat-Orecchioni, 1996) qui pousse les protagonistes à s'investir dans la conversation.

A la lumière de ces éléments, une question particulière se pose : en quoi les présentations des tuteurs sont créatrices d'un lien de confiance avec les étudiants australiens? Et de quelle façon favorisent-elles leur investissement dans la conversation?

Nous essayerons de tirer des éléments de réponse au travers du dispositif mis en place au cours de l'année universitaire 2004-2005 durant laquelle les futurs professeurs ont encadré des étudiants australiens. Cette année-là, le dispositif s'est déroulé en deux phases : au premier semestre, 16 étudiants français ont conçu cinq scénarii pédagogiques composés de tâches. Au second semestre, quatre étudiants français ont été volontaires pour être des tuteurs de 24 étudiants australiens répartis dans trois scénarii pédagogiques.

Tuteurs et apprenants communiquent uniquement par Internet. Par conséquent, notre corpus est constitué de données naturelles (Van der Maren, 1999) : clavardage, forum, blogue et courriers électroniques (selon les scenarii), supports des échanges entre tous les acteurs. Le corpus s'organise ainsi de la manière suivante :

- corpus existant : ensemble des discours contenus sur la plate-forme Dokéos pour la formation 2004-2005;

- corpus de référence : les trois scénarii : Megève (deux tutrices), Martinique (deux tutrices) et Polynésie (une tutrice);

- corpus d'étude : les présentations des tuteurs, les consignes de présentation, les présentations des apprenants.

Selon les scénarii, la présentation des tuteurs a été rédigée sur un support différent (forum, document word, blogue). Nous faisons l'hypothèse que, selon le support et le choix personnel des tuteurs, la structure de la conversation est différente.

En partant des productions discursives du forum pédagogique et du blogue, nous étudierons les interactions tutorales qui débouchent sur une participation active (ou pas) des apprenants. Plus spécifiquement, nous analyserons les échanges induits par les présentations en fonction du support. Nous nous interrogerons notamment sur l'enchaînement des messages à la suite des présentations des tuteurs. Comment s'enchaînent les messages selon le support utilisé (blogue et forum)? Quels sont les types d'échanges qui en découlent?

D'un point de vue méthodologique, nous nous inspirerons du cadre général proposé par Herring pour l'analyse du discours médié par ordinateur, de l'analyse conversationnelle des forums de discussion proposée par Marcoccia (2004) et les entrées descriptives adoptées par Develotte (2006) dans son analyse de la communication pédagogique en ligne.

Nos résultats montrent que, sur le forum, les échanges se déroulent uniquement entre apprenants et tuteurs, tandis que sur le blogue, on trouve d'une part, des échanges à partir de la présentation de chacun des apprenants, d'autre part, des échanges entre apprenants seuls (outre ceux entre apprenants et tuteurs). Les deux supports présentent de nombreuses caractéristiques communes. Cependant, le blogue donne envie aux étudiants de se raconter et d'obtenir une réaction.

Nous constatons également que, sur le blogue, l'intérêt est centré sur l'auteur du premier message. L'attention est portée sur les participants et sur leur personnalité. Sur le forum, au contraire, on s'attache davantage à la réalisation des tâches sans chercher à développer les relations socio-affectives entre étudiants. Les outils possèdent donc une influence sur la longueur des messages, la participation et la structure des interactions, et donc, sur l'envie de communiquer.

Depuis la création du dispositif « Le français en (première) ligne », c'est la première fois que le blogue est utilisé. On a pu constater que son emploi suscitait davantage d'interactions socio-affectives (entre tuteurs et apprenants, et entre apprenants) que l'utilisation unique du forum. C'est un espace public, créé pour interagir, qui s'avère être un outil conversationnel adéquat pour favoriser la création d'un lien social et le sentiment d'appartenance au groupe.

Selon nous, l'intégration d'un tel outil technologique dans le cadre d'un enseignement-apprentissage à distance s'avère prometteuse et suceptible de développement dans l'enseignement des langues en ligne.

Références

Develotte, C., (2006), "Décrire l'espace d'exposition discursive sur un campus numérique", Le Français dans le monde Recherche et Application, Paris, Hachette.

Goffman, E., (1973), La mise en scène de la vie quotidienne, Paris, Minuit.

Herring, S., Scheidt, L. A., Bonus, S., and Wright, E., (2005), "Weblogs as a bridging genre", Information, Technology & People, 18(2), 142-171.

Herring, S., (2004), "Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior", in Barab, S. A., Kling, R., & Gray, J. H. (Eds.) Designing for Virtual Communities in the Service of Learning, p.338-376. New York: Cambridge University Press.

Kear, K., (2001), "Following the thread in computer conferences" in Computers & education 37, pp. 81-99, Pergamon.

Kerbrat-Orecchioni, C., (1996), La conversation, édition Le Seuil,

Marcoccia, M., (2004), « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques» in Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ? , Les carnets du Cediscor n°8, presses Sorbonne Nouvelle pp23-37.

Traverso, V., (1999), L'analyse des conversations, éditions Nathan.

Van Der Maren, J. M., (1999), La recherche appliquée en pédagogie des modèles pour l'enseignement, De Boeck Université.

AIPU-001-4042004

Murielle Sack
Conseillère aux études
Université catholique de Louvain
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
murielle.sack@uclouvain.be
Mariane Frenay
Professeure
Université catholique de Louvain
Chaire UNESCO de pédagogie universitaire
mariane.frenay@uclouvain.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Ateliers de méthode et d'étude proposés aux étudiants en première année universitaire : analyse d'une pratique et de ses effets

Parmi les mesures mises en place au sein des facultés pour soutenir l'adaptation des étudiants à l'université et ainsi promouvoir leur réussite, des ateliers de méthodes et d'études ont été initiés, depuis septembre 1998, à destination d'étudiants de premier cycle en psychologie et sciences de l'éducation. La présente communication présentera ce dispositif (facultatif pour les étudiants) et son évolution depuis ces années (objectifs poursuivis, méthode utilisée, contenus abordés). Il s'agira également de dresser le bilan de ce type de dispositif après plusieurs années de fonctionnement : participation et bénéfices retirés par les étudiants ayant participé à ces ateliers, ainsi qu'apports perçus par les animateurs de ces ateliers. Nous étudierons tout particulièrement le profil des étudiants qui ont participé, ces deux dernières années, à ces ateliers, afin de mieux comprendre ce qui pousse ces étudiants à s'y engager et quels ont été les effets de cette participation sur leur réussite.

Étudiants universitaires – transition - méthodes d'étude

Des professionnels en contact direct avec des étudiants débutant à l'université : conseillers aux études, professionnels des services d'aide dans les établissements d'enseignement supérieur ou universitaire, professeurs de la première année d'étude à l'université, étudiants, etc.

1. Importance de l'adaptation au système d'enseignement supérieur

La transition de l'école secondaire à l'université implique des changements sociaux et scolaires importants dans la vie du jeune étudiant. L'adaptation rapide et l'intégration sociale de l'étudiant à son nouveau cadre de vie sont des facteurs de réussite à prendre en compte (Tinto, 1997; Bodson, 1999).

En effet, une des causes de l'échec, en première année à l'université, réside dans la fracture existant entre les exigences intellectuelles et pédagogiques de l'enseignement secondaire et celles de l'université (voir Galand, Frenay et Neuville, 2005; Robbins et al. 2004; Romainville, 2000; Leclercq, 2003). Il apparaît, en effet, que la maîtrise de compétences méthodologiques de base constitue l'un des facteurs de réussite importants. De telles considérations reposent sur l'hypothèse selon laquelle tout étudiant peut améliorer l'efficacité de ses stratégies

d'apprentissage et, par conséquent, maximiser ses chances de réussite, s'il est capable d'apprendre en s'auto-évaluant, c'est-à-dire, en prenant du recul par rapport à ses activités d'apprenant (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998; Wolfs, 2001). S'auto-évaluer, c'est pouvoir parler de son apprentissage, l'expliquer aux autres, l'analyser et l'évaluer en le confrontant aux exigences requises à l'université. Enfin, la nécessité d'exercer ces compétences méthodologiques à partir de contenus en rapport direct avec la formation de l'étudiant, d'une part, et, de l'autre, en présence d'autres pairs étudiants, a été éprouvée dans de nombreuses recherches également (Bouffard, 2006; Romainville, 1994).

Des enquêtes menées auprès d'étudiants en échec ont en effet montré à quel point l'adaptation dès les premières semaines, notamment aux exigences spécifiques des études universitaires, était pointée par les étudiants eux-mêmes comme source possible de leurs difficultés (Beghin et al., 2002; Bentein et al. 2003).

2. Les ateliers de méthodes et d'étude

C'est pourquoi les ateliers de méthodes et d'étude, proposés depuis 1998, à destination des étudiants qui entrent en première année de psychologie, constituent un dispositif pour inciter chaque étudiant à se questionner sur les facteurs à améliorer en fonction des exigences universitaires ou sociales qui lui sont imposées.

La présente communication a pour objectif de présenter ce dispositif et son évolution depuis sa création (objectifs poursuivis, méthode utilisée, contenus abordés). Il s'agira d'en dresser le bilan, après plusieurs années de fonctionnement : participation et bénéfices retirés par les étudiants ayant participé à ces ateliers ainsi que les apports perçus par les animateurs de ces ateliers. Nous étudierons tout particulièrement le profil des étudiants qui ont participé, ces deux dernières années, à ces ateliers facultatifs afin de mieux comprendre ce qui pousse ces étudiants à s'y engager et quels ont été les effets de cette participation sur leur réussite (Schmitz et al. 2006; Frenay et al. 2006).

Les objectifs de ces ateliers sont 1) d'aider les étudiants à cerner les nouvelles exigences universitaires et à s'y adapter rapidement; 2) de lui apprendre à mieux se connaître, dans sa façon d'être et de travailler; 3) de l'inciter à acquérir une autonomie de travail en évaluant, en analysant et en adaptant sa méthode de travail aux exigences universitaires; 4) d'aider l'étudiant à prendre conscience qu'il doit rechercher sa propre méthode adaptée à chaque situation d'apprentissage. Les principaux thèmes abordés dans les ateliers de méthodes et d'études sont : 1) l'adaptation à l'université : les facteurs à prendre en considération, le parcours de l'étudiant, les loisirs, la vie estudiantine, l'alimentation, le sommeil, la vie sociale, les cours, l'auditoire, etc.; 2) l'étude des cours : assister aux cours, prendre des notes, résumer, mémoriser, réviser, etc.; 3) la préparation des examens et du premier blocus; 4) la gestion du temps (organisation d'un agenda, auto-évaluation, etc.); 5) l'analyse des résultats obtenus après une première session d'examens et les réajustements; 6) la santé et la vie en tant qu'étudiant à l'université. Ce questionnement nécessite de travailler en petits groupes où chaque étudiant peut discuter de sa manière de faire, trouver des pistes, s'auto-évaluer, etc.

Explication de la pratique, étapes de réalisation, ressources requises : six ateliers facultatifs sont proposés aux étudiants dans le cadre d'un cours faisant partie du programme de la première année du baccalauréat en sciences psychologiques et de l'éducation. Ces ateliers sont animés par plusieurs assistants de la faculté. Au terme des ateliers, les étudiants ont la possibilité de remettre un travail écrit sur lequel ils seront évalués. Ce travail relate le cheminement méthodologique et métacognitif de l'étudiant au cours de sa première année à

l'université. Les animateurs des ateliers reçoivent une formation spécifique. Des évaluations sont régulièrement organisées auprès des étudiants et des animateurs dans le but d'améliorer et d'adapter au mieux les ateliers aux caractéristiques spécifiques des étudiants débutant à l'université.

3. Évaluation de la pratique mise en place

1) Le taux de participation des étudiants aux ateliers : un tableau reprenant les taux de participation des étudiants (voir annexe n°1) aux ateliers de méthodes démontre le succès du dispositif.

2) Les données récoltées auprès des étudiants aux moyens des questionnaires et des rapports, de même que les évaluations des animateurs des ateliers constituent également des données précieuses pour l'évaluation du dispositif et de ces effets.

3) Enfin, pour l'année 2005-2006, nous disposons, pour les étudiants qui ont participé à ces ateliers, de leurs réponses à deux questionnaires concernant leurs attentes face à de leurs études et la manière dont ils s'y insèrent après quelques semaines. Ces résultats nous permettront d'identifier le type d'étudiants qui ont participé à ces ateliers et leurs caractéristiques spécifiques, notamment au regard de leur intégration sociale et scolaire. En outre, nous montrerons également ce que sont devenus ces étudiants, à la fin de cette année académique et le type de résultats qu'ils ont obtenus.

Nous présenterons, en finale, les principales implications pratiques que l'on peut tirer de ces résultats, notamment pour la pratique des conseillers aux études ou conseillers d'orientation.

Tableau 1 : Taux de participation des étudiants aux ateliers de méthodes et d'études de 1998 à 2006

		1er quadrimestre		2ème quadrimestre			
Année ac	***N***	***Atelier 1***	***Atelier 2***	***Atelier 1***	***Atelier 2***	***Atelier 3***	***Atelier 4***
98-99	335	130 (38.80 %)	49 (14.63 %)	104 (31.04 %)	100 (29.85 %)	142 (42.39 %)	73 (21,79 %)
99-00	306	-	-	168 (54.90 %)	155 (50.67 %)	133 (43.46 %)	-
00-01	311	119 (38.26 %)	119 (38.26 %)	144 (46.30 %)	144 (46.30 %)	144 (46.30 %)	-
01-02	321	128 (39.87 %)	103 (32.08 %)	149 (46.42 %)	149 (46.42 %)	149 (46.42 %)	-
02-03	461	117 (25.38 %)	113 (24.51 %)	146 (31.67 %)	146 (31.67 %)	146 (31.67 %)	-
03-04	351	110 (31.34 %)	110 (31.34 %)	168 (47.86 %)	168 (47.86 %)	168 (47.86 %)	*168 (47.86 %)*
04-05	396	-	-	135 (34.09 %)	135 (34.09 %)	135 (34.09 %)	*135 (34.09 %)*
05-06	395	196 (49,62 %)	196 (49,62 %)	152 (38.48 %)	152 (38.48 %)	152 (38.48 %)	*152 (38.48 %)*
μ	**360**	**134 (37.22 %)**	**115 (31.74 %)**	**146 (41.34 %)**	**144 (40.66 %)**	**147 (41.33 %)**	**152 (40.14 %)**

Références

Beguin, A., Frenay, M., Kestemont, M.-P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P. et Verwaerde, A. (2002). Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite : enquête auprès des étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000. Rapport de recherche. Commission de pédagogie, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Bentein, K., Frenay, M., Verwaerde, A., Bourgeois, E. et Galand, B. (2003, August). Understanding academic failure among the first entrance university students for promoting academic achievement. Poster presented at the Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy.

Bodson, X. (1999). La vie d'étudiant : Analyse des manières d'être et de leurs conséquences sur la réussite en première candidature à l'UCL. Thèse de doctorat non publiée, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). L'étudiant-apprenant. Bruxelles : De Boeck.

Galand, B., Neuville, S. et Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique: comprendre pour mieux prévenir, Cahiers de recherche en éducation et formation, n°39, 5-17.

Frenay, M., Paul, C., Neuville, S., Schmitz, J. Boudrenghien, G. et Galand, B. (2006). Study-choice, perceived instrumentality, self-efficacy beliefs, social and academic integration and persistence of first year university students. . Paper presented at the International Conference on Motivation, Landau (GE), sept. 2006.

Leclercq, D. (2003). Le premier des MOHICAN : MOnitoring HIstorique des CANdidatures. Bruxelles: CIUF, Communauté française de Belgique.

Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. Psychological Bulletin, 130, 261-288.

Romainville, M. (2000). L'échec dans l'université de masse. Paris : L'Harmattan.

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities. Journal of Higher Education, 68, 599-623.

Schmitz, J., Frenay, M., Wouters, P., Galand, B. et Boudrenghien, G. (2006). Rôle des dispositifs pédagogiques dans le soutien, l'intégration (académique et sociale) et la persistance des étudiants de premier baccalauréat, Communication pour le Colloque international de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Monastir, Mai 2006

Wolfs J.L. (2001). Méthodes de travail et stratégies (2e édition). Bruxelles : De Boeck – Université.

AIPU-001-6485524

Benoit Raucent
Professeur
UCLouvain
PRM
raucent@prm.ucl.ac.be
Marie-Noëlle de Theux
UCLouvain
detheux@fsa.uc.ac.be
Caroline Verzat
Professeure
Ecole Centrale de Lille
caroline.verzat@ec-lille.fr
Yves Mauffette
Professeur
UQAM
mauffette.yves@uqam.ca
Elie Milgrom
Professeur
UCLouvain
Elie.Milgrom@uclouvain.be

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Comment évaluer les acquis des étudiants dans le cadre d'un apprentissage par projet ou par problème?

Ce colloque vise à faire le point sur les dispositifs d'évaluation des acquis dans des enseignements de type « apprentissage par problème » ou « par projet ». Une grille d'analyse donne les moyens de poser un regard critique sur les dispositifs d'évaluation dans le cadre de ces formules complexes qui mettent en jeu des savoir, des savoir-faire et des savoir-être (des savoirs et des compétences). Peut-on changer de paradigme de formation et passer à l'apprentissage actif, par exemple par projets ou par problèmes, sans faire évoluer les dispositifs d'évaluation? La réponse à cette question est évidemment négative : l'évaluation doit impérativement s'adapter aux nouveaux objectifs de la formation (congruence).

Cependant, si chacun s'accorde sur cette nécessité, il est très fréquent que le passage à une pédagogie active se fasse sans modifier les dispositifs d'évaluation existants. Pourquoi? Les raisons sont évidemment multiples, mais les plus importantes sont probablement la difficulté qu'il y a à concevoir de tels dispositifs en prenant en compte les spécificités de l'apprentissage actif et la difficulté qu'il y a à lâcher des repères séculaires pour tous les acteurs. « Sans en faire l'alpha et l'oméga du système pédagogique, l'évaluation traditionnelle est un verrou important qui bloque toutes sortes d'autres changements. Le faire sauter, c'est donc ouvrir la porte à d'autres changements. » (Perrenoud, 1998a)

A titre exemple, après cinq années de fonctionnement dans un curriculum basé sur un apprentissage par projets et par problèmes, des enseignants ont dressé le bilan de leur expériences d'évaluation des acquis (Bouvy 2007). Malgré les modalités et les outils

construits, analysés, améliorés…, il semble que les évaluations ne répondent pas à leurs attentes.

Les évaluations ne sont pas bien intégrées dans le dispositif d'apprentissage; une trop grande place est réservée à l'évaluation certificative au détriment de l'évaluation formative. Les enseignants ne s'interrogent pas assez sur le rôle de l'évaluation, sa place, sa fréquence et sa nature.

On constate un décalage entre les résultats aux tests et les compétences réelles des étudiants qui semblent parfois plus élevées que celles mesurées lors de tests : les étudiants arrivent à mobiliser de réelles compétences en APP, alors que leurs résultats aux tests sont souvent décevants.

Il arrive fréquemment que les étudiants soient surpris par leurs résultats aux tests (positivement ou négativement) : ils n'arrivent pas à évaluer leurs propres performances. L'évaluation devrait pourtant leur permettre de se juger correctement; or, on constate que l'évaluation ne les aide pas du tout à savoir où ils en sont dans leurs apprentissages et où ils se situent par rapport aux attentes des enseignants.

Consciemment ou inconsciemment, les étudiants font fréquemment la confusion entre le résultat du projet (la production finale) et le processus (les apprentissages). À cause de cette confusion, ils perçoivent l'évaluation comme très injuste. Comment faire pour que l'évaluation soit perçue comme équitable pour les étudiants?

Les dispositifs d'évaluation des acquis sont traversés de multiples tensions (de Theux et al., 2006) : feedback formatif ou évaluation certificative? En cours de cursus ou à l'issue de celui-ci? Évaluation sur le produit ou sur le processus? Évaluation individuelle ou de groupe ?

Quelle que soit la complexité du processus ou des procédures d'évaluation mises en œuvre, le nombre ou la quantité de grilles utilisées, le domaine ou le champ évalué, il n'en reste pas moins que tout processus d'évaluation comporte une succession de choix, et donc toujours une partie de subjectivité (Gérard, 2002). En effet, l'évaluateur doit effectuer – durant l'élaboration et l'exécution du processus d'évaluation – un nombre de choix qui conditionnent et qui ont des répercussions importantes sur les résultats mêmes de l'évaluation. Les choix qui sont faits en matière d'évaluation doivent être « transparents », guidés sans doute par la subjectivité des évaluateurs, mais ils ne peuvent, en aucun cas, être arbitraires.

Pour aider les enseignants à analyser la cohérence des dispositifs, nous proposons l'utilisation d'une grille à cinq niveaux proposée par F.-M. Gérard (2002) et développée dans (Bouvy 2007).

1. Quels sont les objectifs de l'évaluation? Certifier, diagnostiquer les forces et faiblesses des étudiants, voir s'ils ont progressé dans leurs acquis, déterminer si l'on peut passer au chapitre suivant, les aider à s'auto-évaluer...

2. Quels sont les éléments à prendre en compte dans l'évaluation?

3. Comment évaluer? Quelle(s) question(s) poser?

4. Quelle forme donner au dispositif (écrit ou oral, prestation individuelle ou de groupe, …)?

5. Comment constituer la note finale? Quelles sont les compétences minimales attendues? Quelles sont les compétences approfondies ou remarquables? À quel taux d'échec faut-il s'attendre?

L'utilisation de cette grille servira de base à la réflexion pour revoir le dispositif d'évaluation. Ce colloque vise à présenter la grille et amènera les participants à l'utiliser sur des dispositifs d'évaluation qui leur seront présentés. Ce travail amènera les participants à se mettre en réflexion sur les objectifs de l'évaluation et sur la manière d'atteindre une meilleure cohérence entre le dispositif de formation et celui de l'évaluation.

Le colloque se déroule en trois temps

1) Présentation des bases de la discussion (50 minutes):

· Introduction de la session

· Présentation de la grille d'analyse

· Présentation des trois dispositifs d'évaluation

2) Travail en sous-groupe : chaque sous-groupe relève des caractéristiques qui l'interpellent dans chacun des dispositifs présentés et analyse un dispositif de manière à formuler un diagnostic.

(30 minutes)

3) Mise en commun des diagnostics pour chacun des dispositifs, lecture transversale et diagnostic des différentes modalités d'évaluation. (70 minutes)

UNE GRILLE POUR ANALYSER UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION

T. Bouvy et M.-N. de Theux

Faculté des Sciences Appliquées, Université catholique de Louvain

Cette communication se focalisera sur la présentation d'une grille à cinq niveaux proposée par Gérard (2002)

1. Le choix du type de décision et de l'objectif d'évaluation : ce qui doit être connu de l'ensemble des acteurs (évaluateurs, évalués, …), c'est le type et la nature des décisions qui seront prises au terme de l'évaluation.

2. Le choix des critères : l'évaluateur doit choisir les critères auxquels devra correspondre ce que l'on attend de l'objet évalué.

3. Le choix des indicateurs : si les critères permettent d'organiser le choix quant à la qualité attendue de l'objet d'évaluation, les indicateurs vont, quant à eux, permettre de savoir si ces critères retenus sont pertinents.

4.Le choix de la stratégie : Quelle forme donner au dispositif (écrit ou oral, prestation individuelle ou de groupe, …)? Comment recueillir l'information par rapport aux indicateurs? Pour assurer la rigueur du processus, le choix de la stratégie (méthodes, techniques, outils, …) doit permettre de garantir trois caractéristiques de telle sorte que l'information recueillie reflète bien la réalité évaluée.

5.L'examen de l'adéquation entre critères et indicateurs : Comment constituer la note finale? Quelles sont les compétences minimales attendue ? Quelles sont les compétences approfondies ou remarquables? À quel taux d'échec faut-il s'attendre? C'est à ce moment que va être donné le sens par l'intermédiaire d'un « jugement de valeur » de l'évaluateur.

Un dispositif d'évaluation particulier peut être analysé à chacun de ces cinq niveaux :

-- en vérifiant la mise en œuvre (présence/absence) de ce niveau dans le dispositif;

-- en l'explicitant sur base d'éléments d'analyse, d'observation ou de faits concrets;

-- en établissant un constat.

ÉVALUER LES ACQUIS DISCIPLINAIRES DES ÉTUDIANTS DANS UNE PÉDAGOGIE PAR PROJET ?

E. Milgrom et B. Raucent

Faculté des Sciences Appliquées, Université catholique de Louvain

Le contexte

En septembre 2000, la faculté des sciences appliquées (FSA) de l'Université catholique de Louvain (UCL - Belgique) a inauguré un environnement de formation qui favorise l'apprentissage actif en groupe à partir de problèmes et de projets (APP2).

Travaillé par les étudiants dès le début de la première année, le projet de type intégrateur au sens défini par Roegiers (2001) est une situation d'apprentissage particulière de par sa durée (une centaine d'heures), son intégration forte aux différentes disciplines du quadrimestre et la mise en évidence d'un double résultat (la solution et les apprentissages). Ainsi, il se différencie des projets dits «classiques » davantage axés sur la synthèse et l'application de connaissances acquises précédemment.

Le projet, réalisé en intégration avec les différentes disciplines, permet de contextualiser et d'explorer une matière ou un domaine qui est ensuite structuré dans des activités disciplinaires et enfin appliqué dans le cadre du projet. En d'autres termes, il s'agit de mettre les étudiants en projet avant que les connaissances requises ne soient abordées. (Raucent et al., 2003).

Le dispositif

De par leurs spécificités, ces projets suscitent de nombreuses questions liées à l'évaluation et, en particulier, à l'évaluation des acquis dans les matières liées au projet. Le tableau 1 présente le dispositif d'évaluation des activités d'un quadrimestre mis en place en 2000, Raucent et al (2004).

Tableau 1 :

	Évaluation formative	Évaluation certificative
Évaluation continue	*Activités* Prestations des étudiants au cours des différentes activités organisées pendant le trimestre (APP, exercices, laboratoires, travaux de groupes, etc)	*Activités* Évaluations écrites individuelles à des moments clés du trimestre prévues en début de semaines 5 et 9.

Évaluation des projets	*Activités* Suivi et rétroaction de la part du tuteur tout au long de la gestion du projet. Des « pré-jurys » ou « jurys d'orientation» sont prévus en cours de projet. Des outils d'auto-évaluation sont proposés dans le carnet de projet	*Activités* - Présentation orale du projet et sa défense par le groupe devant jury. - Production d'un rapport écrit par groupe. - Évaluation écrite individuelle réalisée en semaines 5 et 9.
Évaluation en fin d'année	sans objet	*Activités* Examen écrit pour chacune des disciplines principales : mathématiques, physique, chimie et informatique.

Tableau 1. Activités d'évaluation des acquis des étudiants

ÉVALUER DES PROJETS D'INNOVATION PLURIDISCIPLINAIRES D'ÉQUIPE EN PARTENARIAT INDUSTRIEL. EXPÉRIMENTATION D'UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION COMPLEXE

Caroline VERZAT

Département d'Ingénierie, École Centrale de Lille

Le contexte

- Il s'agit de projets d'innovation technologique pluridisciplinaires en équipe dans une grande école d'ingénieurs française (Bac + 3-4).

- Ces projets sont tous différents et en relation avec un partenaire industriel réel.

- Les projets représentent 300 heures par élève-ingénieur et s'étalent sur deux ans. Ils ont un grand poids dans la scolarité (28 ECTS/120).

- Les objectifs d'apprentissage sont multiples : apprentissages individuels et collectifs, attentes en termes de processus et de résultat, domaines pluridisciplinaires, apprentissages en termes de connaissances techniques mais aussi de méthodes, de savoir-faire et de savoir-être en équipe et avec le partenaire

-À la suite de plusieurs années de controverses sur le système précédent jugé inéquitable, au fil des années, un nouveau dispositif a été élaboré puis voté. Il est dans sa première année d'utilisation.

Le dispositif :

Tableau 2 :

	Dispositif certificatif	Dispositif formatif
Evaluation collective	Certification par des jurys ad hoc à la fin de chaque année. Le jury est composé des encadrants des différents domaines, du partenaire industriel et d'un représentant de la direction. Sur la base d'une **grille de 5 critères identiques pour tous les projets** (grille de faits précis déclinés sur 5 niveaux) => 5 notes par équipe synthétisées ensuite par la direction des études.	**Entretiens collectifs à la demande** de l'équipe et/ou de l'accompagnant en management de projet. Support utilisé : Indicateurs de suivi d'équipe (liste de points à examiner ensemble et à évaluer).
Evaluation individuelle	Validation finale par le jury, à partir des résultats d'entretien final (voir dispositif formatif) et de la prestation personnelle en jury. de **3 types de compétences à géométrie variable** en fonction des rôles tenus par l'élève dans le projet : - travail en équipe (5 critères tous obligatoires pour chaque élève) moyennés sur 1 note - gestion de projet (1 à 3 compétences possibles à définir selon les rôles tenus) =>1 à 3 notes - expertises techniques (1 à 3 possibles à définir selon les rôles tenus) =>1 à 3 notes sur la base de 5 niveaux bien définis. =>3 à 7 notes par élève synthétisées ensuite par la direction des études.	<u>Pour les compétences de travail en équipe :</u> - en 1ère et en 2ème année. - 3 **exercices d'auto-évaluation en équipe** à l'aide d'une matrice plus-moins-équivalent (d'abord à blanc, puis 2 exercices préalables à l'entretien) - 2 séries d'**entretiens individuels** avec l'encadrant principal. <u>Pour les compétences de gestion de projet et les expertises techniques :</u> - seulement en 2ème année. - 2 **entretiens individuels** avec les encadrants pertinents pour chaque type de compétence (définition, puis suivi des compétences mises en œuvre réellement)

ÉVALUATION : SOMMES-NOUS CONCORDANTS ?

Yves Maufette

Département des Sciences Biologiques, Université du Québec à Montréal

Nous procédons à d'importants changements pédagogiques, mais nos évaluations ne suivent pas nécessairement les changements que nous avons entrepris ou que nous préconisons. Un certain nombre de programmes ont procédé à des remaniements pédagogiques en passant d'un mode d'apprentissage centré sur l'enseignant à celui d'un apprentissage actif centré sur l'étudiant. Ce changement modifie grandement le rôle de l'enseignant qui ne consiste plus uniquement à dispenser des contenus mais aussi à développer des habiletés. L'enseignant doit donc considérer que l'apprentissage ne se terminera pas à la diplomation, mais bien accroître la capacité à l'apprentissage de l'apprenant, apprendre à apprendre.

Ces nouvelles pédagogies occasionnent pour l'étudiant une structure d'apprentissage avec laquelle ils ne sont pas familiers. Une difficulté supplémentaire à ce changement est de faire suivre un mode d'évaluation qui concorde avec ces nouvelles approches. Car le mandat de l'enseignant n'est plus seulement de livrer des contenus, mais aussi de développer des compétences chez nos étudiants. Malheureusement, les évaluations restent, dans certains cas, à n'estimer que les savoirs de l'étudiant, sans mesurer l'atteinte des nouvelles compétences.

Comment structurer nos évaluations est un défi de taille. Des auteurs proposent des évaluations

« critériées » qui seraient plus proches des nouvelles pédagogies, mais la question est aussi de savoir si les enseignants sont prêts à accepter aussi un changement dans l'évaluation? Si l'évaluation oriente l'apprentissage pour l'étudiant, que représente l'évaluation pour l'enseignant?

AIPU-001-8727335

Jacques Raynauld
Professeur titulaire
HEC Montréal
Institut d'économie appliquée
jacques.raynauld@hec.ca
Marie-Pierre Pelletier
HEC Montréal
marie-pierre.pelletier@hec.ca

CMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

L'efficacité de l'apprentissage en ligne : une analyse longitudinale d'un cours de politique économique

1. INTRODUCTION

La question de l'efficacité de l'apprentissage en ligne a suscité beaucoup d'intérêt au cours des dernières années. Si de nombreux programmes sont maintenant offerts à distance sous un format électronique, il existe encore beaucoup d'interrogations sur la performance véritable de tels environnements et sur les apprentissages qui y sont faits.

Dans cette recherche, nous décrivons les résultats obtenus dans le cadre d'un cours de politiques économiques du programme de B.A.A. de HEC Montréal offert à distance lors des étés 2005 et 2006. Le design de l'expérimentation permet de comparer les résultats des étudiants en ligne à ceux obtenus par plusieurs groupes contrôle ayant suivi les mêmes cours de façon traditionnelle.

2. LA QUESTION DE L'EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE EN LIGNE

La question de l'efficacité de l'apprentissage en ligne a fait l'objet de nombreuses études résumées de façon assez exhaustive dans le livre de Russel (2002) intitulé de façon provocante « The No Significant Difference Phenomena » ,puisqu'aucun consensus clair n'avait pu être dégagé. Il faut dire que cette recension portait sur un grand nombre de disciplines et que les études utilisaient des méthodologies d'évaluation très différentes. Notons toutefois que peu d'études portaient spécifiquement sur l'apprentissage de l'économie. Dans une des premières études consacrées à ce sujet, Brown et Liedholm (2002) ont montré que les étudiants en ligne d'un cours d'introduction à la microéconomie avaient obtenu des résultats significativement inférieurs à ceux des étudiants en classe. Des études de Coates, Humphreys, Kanes et Vachris (2004) et Anstine et Skidmore (2005) ont permis de corroborer ce résultat négatif pour l'enseignement en ligne.

Ce bref survol indique de façon assez nette que les étudiants inscrits dans des cours d'économie en ligne ne réussissent pas aussi bien que les étudiants en classe. Il faut toutefois souligner que les résultats obtenus reposent sur des expériences uniques et n'ont pas la robustesse qu'une analyse longitudinale portant sur plusieurs années pourrait apporter.

3. DESCRIPTION DU COURS ET DE LA FORMULE PÉDAGOGIQUE

Afin de répondre à un besoin exprimé par les étudiants qui habitent à l'extérieur de Montréal ou qui travaillent selon un horaire irrégulier, le cours Problèmes et politiques économiques a été offert, lors des trimestres d'été 2005 et 2006, dans une formule en ligne à distance. Aucune présence en classe n'était requise, sauf pour l'examen final. Pour chacun des deux trimestres d'été, le cours a été offert à trois groupes d'étudiants : un groupe en classe le jour, un groupe en classe le soir et un groupe à distance. Le même professeur était responsable de l'ensemble des enseignements offerts, aidé par le même assistant. Le professeur a aussi corrigé toutes les copies de l'examen final qui était le même pour tous les groupes d'un même trimestre.

Les étudiants en classe ont reçu un enseignement de type magistral avec de nombreuses occasions de discussion, mais ont aussi eu à compléter, en classe, une série de six travaux pratiques (Raynauld et Simonato, 2005) en équipe de deux ou trois, à l'aide du logiciel Excel installé sur leur ordinateur portatif.

La formule en ligne a évidement été adaptée pour favoriser le meilleur apprentissage possible. Une semaine typique, qui allait du lundi au dimanche, se déroulait ainsi :

i. Le lundi matin, les étudiants avaient accès au travail pratique de la semaine qu'ils devaient compléter après avoir lu un ou deux chapitres du manuel de référence (Raynauld et Stringer, 2006).

ii. Les étudiants devaient remettre leur travail pratique le lundi suivant. Ils avaient ensuite accès à une présentation Power Point spéciale qui comportait une piste audio qui se voulait un résumé des points importants abordés.

iii. Très rapidement, les étudiants recevaient leur copie annotée indiquant de façon assez précise les éléments erronés ou incomplets.

iv. Au cours du trimestre, les étudiants devaient participer à un forum de discussion portant sur une dizaine de sujets.

4. RÉSULTATS

De façon à évaluer de façon plus rigoureuse la performance des étudiants en ligne, plusieurs modèles de régression ont été estimés à l'aide des résultats obtenus à l'examen final, la mesure la plus objective des apprentissages réalisés dans le cours. En fait, la performance des étudiants à l'examen a été reliée à des mesures observables comme la moyenne cumulée, le degré d'avancement dans le programme, le sexe, l'âge, etc. Soixante-dix-neuf étudiants ont participé à l'étude de 2004 (48 en classe et 31 en ligne) et 63 à l'étude de 2005 (24 en classe et 39 en ligne).

Nous présentons ci-dessous les résultats pour les principales variables explicatives (les tests-t sont présentés entre parenthèses) :

ExamenFinal2004 = 4,43 EnLigne +12,25 MoyenneCum – 5,69 SexeFéminin

(1,85) (3,57) (2,27)

Obs. = 79 R2 = 49,6%

ExamenFinal2005 = 4,02 EnLigne +9,29 MoyenneCum – 7,39 SexeFéminin

(1,77) (3,33) (2,97)

Obs. = 62, R2 = 56,1%.

Il ressort clairement de ces résultats que les étudiants inscrits dans la formule en ligne ont des résultats tout à fait honorables. Le test-t de la variable indicatrice EnLigne montre qu'au seuil de 10%,, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle qu'ils réussissent mieux que leurs collègues en classe et ce, pour les deux années (environ 4% de plus à l'examen final). Pour les deux années, la moyenne cumulée est une variable importante et les femmes ont des résultats inférieurs à ceux de leurs collègues masculins (entre 5% et 7% pour la variable indicatrice SexeFeminin).

5. CONCLUSION

La présente étude ajoute au portait de l'efficacité des cours en ligne en documentant une expérience longitudinale pilotée par le même professeur où les étudiants inscrits à un cours de politiques économiques en ligne réussissent mieux que leurs collègues inscrits en classe. La formule pédagogique du cours en ligne reproduisait de façon assez fidèle les activités faites en classe : les étudiants avaient accès à une série de fichiers Powerpoint commentés (un substitut au cours magistral) et à une série d'exercices qui donnaient un bon aperçu de la matière à maîtriser. Ces résultats laissent présager que l'enseignement de l'économie en ligne est une option à considérer sérieusement dans la mesure où les bénéfices sont plus grands que les coûts!

Références

Anstine, J., et Skidmore, M. (2005). A Small Sample Study of Traditional and Online Courses with Sample Selection Adjustment. Journal of Economic Education, 36(2), 107-127.

Brown, B., et Liedholm, C. (2002). Can Web Courses Replace the Classroom? Lessons from Microeconomics. American Economic Review, 92(2), 444-448.

Coates, D., Humphreys, B.R., Kanes, J., et Vachris, M.A. (2004). "No significant distance" between face-to-face and online instruction: evidence from principles of economics. Economic of Education Review, 23, 533-546.

Raynauld, J. et Simonato, J.G. (2005). Studio Teaching in an Undergraduate Course in Options and Futures, Journal of International Financial Education, 1, 124-40.

Raynauld, J., et Stringer, Y. (2006). Problèmes et politiques économiques, HEC Montréal, récupéré le 10 mai 2006 de http://zonecours.hec.ca/af1Presentation.txp?instId=a-285197.

Russell, T. (2002),. The no significant difference phenomena., récupéré le 10 mai 2006 de http://teleeducation.nb.ca/nosignificantdifference/.

AIPU-001-8958024

Temperman Gaëtan
Assistant de recherche
Université de Mons-Hainaut
Unité de technologie de l'éducation
gaetan.temperman@umh.ac.be
Bruno De Lièvre
Chargé de cours
Université de Mons-Hainaut
Service de pédagogie générale et des médias éducatifs
bruno.delievre@umh.ac.be
Christian Depover
Professeur
Université de Mons-Hainaut
Unité de technologie de l'éducation
christian.depover@umh.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Quels usages du « tableau de bord » dans un dispositif de formation à distance? Le point de vue des apprenants

Le contexte de cette recherche est celui de travaux pratiques organisés à distance pour des étudiants en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université de Mons-Hainaut. Le but de cette activité est d'amener les étudiants à critiquer des logiciels éducatifs basés sur des modèles d'apprentissage différents. Cette action de formation, au sein d'environnement d'apprentissage à distance, donne l'occasion aux étudiants de concrétiser les aspects théoriques abordés lors du cours en présentiel.

Problématique

Dans un contexte collaboratif à distance où l'apprenant est amené à interagir dans un environnement virtuel, les technologies ne peuvent traduire parfaitement toute la richesse de la communication humaine. Cette situation provoque chez un individu un déficit d'informations lié à la perception de l'activité des autres apprenants. Pour comprendre ce phénomène, la recherche en technologie de l'éducation met en avant le concept d'« awareness », que l'on peut traduire par « la conscience mutuelle ». Pour Dourish et Bellotti (1992), cette conscience collective se caractérise pour l'apprenant par une connaissance et une compréhension des activités des autres qui fournissent un contexte à sa propre activité. Chaque utilisateur doit être conscient des activités de ses partenaires pour faciliter la coordination des tâches collaboratives (Gutwin et Greenberg, 2002). Plusieurs auteurs ont souligné le rôle important de cette conscience collective dans le travail collaboratif (Weisband, 2002; Daassi, Favier, et Coat, 2004). Pour Gounon et al. (2004), cette démarche est susceptible d'aider les apprenants à étayer leurs activités d'apprentissage.

Si des outils technologiques capables de soutenir l'activité des apprenants ont déjà été implémentés dans les environnements d'apprentissage à distance, à l'instar du tableau de bord présenté ci-après, peu de recherches envisagent d'étudier l'opinion des apprenants par

rapport à leur usage de ce type d'outil. C'est une contribution aux recherches centrées sur ces aspects que nous avons choisi de développer dans cet article.

Questions de recherche

À l'occasion de cette recherche, nous avons mis à la disposition des étudiants un outil d'*awareness* dans l'environnement d'apprentissage virtuel. Cet outil dénommé « tableau de bord » (figure 1) permet de visualiser la progression des étudiants dans la formation sous forme d'un tableau à double entrée. Chaque cellule du tableau est associée à un apprenant et à une activité du scénario pédagogique. Une lecture horizontale des informations dans les cellules situe la progression de chaque apprenant ou de chaque équipe dans les différentes activités proposées (statut des activités, fréquence d'utilisation des outils de communication,…). Une lecture verticale informe de l'état d'avancement d'une activité pour l'ensemble des étudiants.

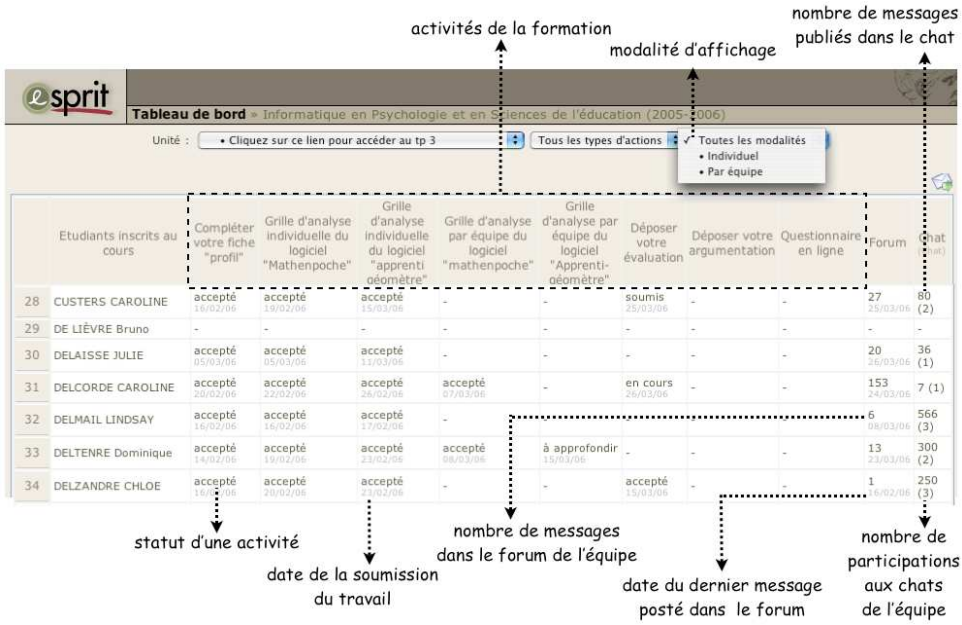


Figure 1 : Le tableau de bord

Afin d'évaluer l'usage du tableau de bord, notre étude a été envisagée à l'aide d'un plan expérimental où deux variables indépendantes ont été considérées. Une première est relative à l'application ou non d'une procédure d'incitation donnée aux apprenants pour accéder à l'outil d'*awareness*. La seconde variable relative à l'organisation des équipes collaborantes distingue trois modalités pour planifier leurs différentes tâches à réaliser au cours de la formation : planification imposée, planification négociée et aucune planification donnée. Le présent article se penche plus particulièrement sur l'opinion qu'ont les étudiants relative au tableau de bord et s'articule autour des deux questions de recherche suivantes.

Question 1 : Quels sont les avis des apprenants concernant l'usage du tableau de bord?

Question 2 : Cet avis est-il cohérent avec l'usage qu'ils ont effectivement fait du tableau de bord?

La première question nous amène à analyser la perception qu'ont les étudiants de l'outil d'*awareness* asynchrone. Nous verrons si le tableau de bord constitue un outil pertinent pour les tâches suivantes : être au courant de l'état d'avancement des activités de son groupe, s'informer de l'engagement des membres de son groupe, faciliter la progression du groupe, réguler le travail du groupe.

En ce qui concerne la question 2, nous évaluerons la cohérence entre l'opinion exprimée par les apprenants et l'usage du tableau de bord, en mettant en perspective l'avis recueilli à travers les différents items considérés à la question 1 et la fréquence réelle de l'usage du tableau de bord.

Méthodologie

Pour traiter nos deux questions de recherche, nous avons recueilli l'avis des apprenants à l'aide d'un questionnaire composé d'items construits à partir d'une échelle de Likert. Le tableau 1 présente par catégorie d'analyse les différents items pris en compte.

Catégorie d'analyse	**Item**	**Echelle de Likert**
La pertinence de l'outil	1. Le tableau de bord offre une visibilité sur les activités des membres de mon groupe.	-Tout à fait d'accord - D'accord - En désaccord - Tout à fait en désaccord
	2. Le tableau de bord m'a informé sur l'état d'avancement des membres de son groupe.	
	3. Le tableau de bord m'a informé de l'état d'avancement de l'ensemble des étudiants	
	4. Le tableau de bord m'a informé de l'investissement et de l'engagement de mes partenaires dans les différentes activités demandées.	
	5. Le tableau de bord a facilité la progression du groupe dans ce travail collaboratif.	
	6. Le tableau de bord a permis de réguler le travail de l'équipe.	
L'efficacité perçue	7. Travailler de manière collaborative m'a paru efficace pour ce TP.	
La fréquence d'utilisation	8. À quelle fréquence avez-vous utilisé le tableau de bord ?	- Plusieurs fois par jour - Une fois par jour - Une fois tous les 2 à 3 jours - Une fois par semaine ou moins - Jamais

Résultats

L'analyse descriptive montre que les étudiants considèrent le tableau de bord comme pertinent pour offrir une visibilité sur les activités et montrer l'état d'avancement de celles-ci. L'outil apparaît moins pertinent pour montrer l'engagement, faciliter la progression et réguler le travail.

L'application d'un test de chi-2 fait apparaître que les groupes expérimentaux n'ont pas une perception différente de la pertinence de l'outil : le tableau de bord répond à leurs besoins dans un contexte collaboratif.

Au niveau de la perception de l'usage, nous mettons en évidence que l'utilisation du tableau de bord est estimée de manière significativement différente par les groupes expérimentaux formés à partir de la modalité de « planification » (chi-2 =20,53 ; dl=6 ; p=.002). Nous relevons ainsi que ce sont apprenants ayant une planification négociée qui considèrent utiliser le moins le tableau de bord.

Nos analyses corrélationnelles, quant à elles, indiquent que les étudiants qui ont utilisé davantage l'outil sont également ceux qui estiment que l'outil d'*awareness* facilite la progression du groupe et régule leurs activités.

Discussion

Bien que le tableau de bord ne soit pas actuellement en mesure de rendre compte pleinement de l'activité d'un groupe collaboratif, nous estimons qu'il constitue déjà un outil utilisable à différents niveaux dans des actions de formation à distance. Au niveau du tuteur, il donne la possibilité de disposer d'un outil lui donnant un aperçu de l'historique des activités menées dans l'environnement de travail. Au niveau des apprenants, il est en mesure de fournir des informations sur l'état d'avancement des tâches et, par la même occasion, se révèle un agent d'encadrement complémentaire au tutorat humain.

Perspectives

Pour guider le développement du tableau de bord et assurer son intégration dans des actions de formations envisagées à distance, plusieurs questions peuvent contribuer à alimenter la réflexion pédagogique autour de la problématique de l'*awareness*. Quelles informations spécifiques doivent être intégrées dans le tableau de bord pour aider l'apprenant à distance et les tuteurs chargés de les encadrer? Comment les apprenants utilisent ces informations d'*awareness* dans l'environnement d'apprentissage?

Références

DAASSI, M., FAVIER, M., et COAT, F. (2004). L'évolution de la conscience collective au sein des équipes projet virtuelles : une étude longitudinale. Consulté le 01 février 2006 sur : http://www.aim2004.intevry.fr/pdf/Aim04_Daassi_Favier_Coat.pdf

DOURISH, P., et BELLOTI, V. (1992). Awareness and Coordination. In Shared Work Spaces, ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work CSCW'92, Toronto, Canada, pp. 107-122.

GOUNON, P., LEROUX, P. et DUBOURG, X. (2004), Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne, In: Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, International Journal of

Technologies in Higher Education ; numéro spécial : L'ingénierie pédagogique à l'heure des TIC, Vol. 1 n°3, p. 14-33.

GUTWIN, C., rt GREENBERG, S. (2002). A Descriptive Framework of Workspace Awareness for Real-Time Groupware. Kluwer Academic Publishers.

WEISBAND, S. (2002). Maintaining Awareness in Distributed Team Collaboration : Implication for Leadership and performance, In P. Hinds & S. Kiesler (Eds), Distributed Work, (pp. 311-333). Cambridge, MA : MIT Press.

AIPU-001-4602259

Marc-André Éthier
Professeur
Université de Montréal
Didactique
marc.andre.ethier@umontreal.ca
David Lefrançois
Chargé de cours
UQTR Philosophie
davidl@point-net.com

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

La formation des maîtres éclairés par la pratique réflexive en histoire

Pourquoi importe-t-il de revoir la FIM en enseignement de l'histoire?

Au Québec (et ailleurs), la mission de former des citoyens est depuis longtemps confiée en priorité aux enseignants d'histoire. L'une des raisons invoquées pour leur attribuer cette mission est que les élèves sont supposés apprendre dans leurs classes des habiletés qu'ils doivent maîtriser et mobiliser pour participer de façon éclairée aux débats publics : s'interroger et douter de leurs propres croyances ou de la validité de l'ordre social et politique; peser des arguments et en débattre après s'être livrés à des enquêtes factuelles (aller à la source pour corroborer ou infirmer des versions contradictoires, les analyser et en tirer ses propres conclusions); délibérer dans le respect et la tolérance.

Ainsi, le précédent programme d'histoire nationale avait-il, entre autres finalités, que les élèves prennent conscience de leur rôle de citoyens responsables de l'avenir de la collectivité et se familiarisent avec la méthode historique, présentée comme une démarche logique devant leur servir, par la suite, à expliquer les phénomènes sociaux présents et passés. Ils devaient, pour cela, apprendre à analyser les facteurs passés qui expliquent le présent, à exercer leur pensée critique et à tenter leurs propres interprétations des situations historiques (MÉQ, 1982, p. 12-13).

Or, malgré ces cours d'histoire et l'agitation causée par le foisonnement et l'escalade des crises politiques, sociales, économiques, sanitaires et environnementales, des chercheurs affirment que les jeunes (et les autres) québécois, européens et nord-américains s'informent peu, s'investissent peu dans les associations à finalités politiques ou syndicales et privilégient, si d'aventure ils s'engagent, les actions conjoncturelles et sectorielles les servant individuellement et sur le coup.

Est-ce à cause des défauts de l'enseignement de l'histoire? Probablement en partie, puisque Cardin (2006), Charland (2003), Éthier (2000), Martineau (2000) et Laville (2004), entre autres, notent que les manuels utilisés en classe d'histoire découragent la pratique politique raisonnée et que les élèves pratiquent beaucoup des démarches de repérage ou de mémorisation de l'information, mais qu'ils pratiquent peu la démarche réflexive, critique et axée sur la résolution de problèmes. Enfin, en général, ces jeunes n'exercent (ou n'ont) pas les compétences historiques pour résoudre des problèmes actuels.

Ces mêmes chercheurs observent que les enseignants d'histoire, qu'ils soient en exercice ou en formation initiale, comprennent mal comment l'histoire se construit, sont peu sensibles aux questions relatives à l'interprétation historique et à la causalité multiple et qu'ils entretiennent des perceptions mal fondées relatives à la finalité de l'enseignement même de l'histoire.

Ces chercheurs et d'autres émettent d'ailleurs l'hypothèse qu'une FIM mieux adaptée pourrait avoir des retombées positives sur l'éducation à la citoyenneté et, par conséquent, faciliter le développement des compétences citoyennes des élèves pour deux raisons. D'une part, les méthodes d'enseignement de l'histoire axées sur le développement du raisonnement politique des élèves exercent une influence positive sur l'engagement politique lucide des élèves, une influence plus positive que les autres méthodes. D'autre part, des enseignants mieux formés appliquent davantage et mieux ces méthodes.

La performance des maîtres attire donc l'attention des chercheurs sur les pratiques universitaires d'éducation à la citoyenneté : quelles sont-elles? Comment se vivent-elles dans les cours (disciplinaires et d'éducation) des étudiants du BES (baccalauréat en enseignement secondaire) qui devront enseigner l'histoire? Quels effets de modelage ces pratiques ont-elles? Les cours disciplinaires d'histoire, par exemple, modèlent-ils et font-ils pratiquer les habiletés disciplinaires dont on veut assurer la transposition didactique par les maîtres, puis l'acquisition et le transfert par les élèves, afin que ceux-ci soient capables d'une participation sociale éclairée? En somme, des déficiences de la FIM seraient-elles partiellement responsables du déficit démocratique qu'observent les chercheurs chez les élèves?

Quels problèmes la FIM soulève-t-elle encore ?

Les transformations en cours dans le système d'éducation québécois ont conduit à l'adoption d'un référentiel de compétences visant à revoir la formation initiale des maîtres (FIM) dans une perspective de «professionnalisation» de l'enseignement.

Cette révision aurait dû contribuer à résoudre, en partie, certains problèmes associés au développement de ces compétences pour les futurs enseignants d'histoire au secondaire. Est-ce le cas? Nous traiterons surtout des difficultés didactiques que pose le développement de la compétence 1 (« Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ») en ce qui concerne les mandats d'éducation à la citoyenneté attribués aux enseignants d'histoire.

Pour ce faire, nous décrirons les problèmes que pose la FIM et les pistes que nous envisageons pour résoudre ces problèmes. Notre attention portera notamment sur les ambiguïtés de la mission d'enseignement de la participation civique et politique, laquelle fait partie des mandats de l'éducation à la citoyenneté.

Dans ce contexte, nous examinerons les savoirs curriculaires et disciplinaires (que les étudiants doivent enseigner et dont ils doivent, par conséquent, être les héritiers, critiques et interprètes), les ambiguïtés du concept de compétence citoyenne et de la mission d'enseignement de la participation civique et politique, ainsi que les méthodes d'enseignement utilisées.

Références

AHLFELDT, S., MEHTA, S. et SELLNOW, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of problem-based learning methods instruction are in use. Higher Education Research and Development, 24, 5-20.

ALBAUGHT, E. (2001). Problem-based learning in middle school language art and social studies classes. ProQuest Dissertations & Theses. Récupéré en juillet 2006 de http://proquest.umi.com/login?

ALONSO-TAPIA, J. et VILLA. (1999). How can historical understanding best be as-sessed? Use of prediction task to assess how student understand the role of causal factors that produce historical events. European Journal of Psychology of Education, 14, 339-358.

BARTON, K.C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: comparative findings from northern Ireland and the United-States. American Educationel Research Journal, 38, 881-913.

CARDIN, J.-F. (2004). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. Formation et profession, décembre 2004, 44-48.

CARDIN, J.-F. (2006). Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge. Bulletin d'histoire politique, 14, 53- 74.

CHARLAND, J.-P. (2003). Conclusion. Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves de régions de Montréal et Toronto (pp.266-284). Sainte-Foy : Presses de l'université Laval.

CHERNOBILSKY, E., DACOSTA, M.C. et HMELO-SILVER, C.E. (2004). Learning to talk the educational psychology talk throught a problem-based learning. Instructional Science, 32, 319-356.

DAGENAIS, M. et LAVILLE, C. (2006). Histoire : autopsie d'une occasion manquée. Le Devoir, édition du jeudi 16 novembre. http://ledevoir.com/2004/11/16/122954 (consulté en ligne le 17 novembre 2006)

DALONGEVILLE, A. (1995). Enseigner l'histoire à l'école. Paris : éditions Hachette Éducation.

DALONGEVILLE, A. et HUBER, M. (2000). (Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives, Lyon : Chronique sociale.

DALONGEVILLE, A. (2005). Qu'est-ce qu'une situation complexe d'apprentissage? Enjeux géographiques, juillet 2005, 16 -21.

DE VECCHI, G. et CARMONA-MAGNALDI, N. (2002). Faire vivre de véritables situations-problèmes. Paris : Hachette Éducation.

DOCHY, F., SEGERS, M., VAN DEN BOSSCHE, P. et GIJBELS, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. Learning and instruction, 13, 533-568.

DULBERG, R. (1998). Perspective taking and empathy in history and social studies: a study of fifth grade student's thinking. ProQuest Dissertations & Theses. Récupéré en juillet 2006 de http://proquest.umi.com/login?

ÉTHIER, M.-A. (2000). Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique, thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

ÉTHIER, M.-A. (2004). Réflexivité en histoire et éducation à la citoyenneté. In R. PALLASCIO, M.F. DANIEL & L. LAFORTUNE (Éds), Pensée et réflexivité (pp.53-71). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

ÉTHIER, M.-A. (2004). Réflexivité en histoire et éducation à la citoyenneté. Traces, 42, 10-16.

ÉTHIER, M.-A. (2004). Où va l'éducation à la citoyenneté? Bulletin de la Société des Professeurs d'Histoire du Québec, novembre. http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq/. (consulté en ligne le 12 mars 2006)

ÉTHIER, M.-A. et CARDIN, J.-F. (2004). Résultats préliminaires d'un projet : la conscience citoyenne des jeunes au Québec. Traces, 42, 17-34.

ÉTHIER, M.-A. et DALONGEVILLE, A. (2005). Du faux débat entre compétences et connaissances. Traces, 43, 14-16.

ÉTHIER, M.-A., CARDIN, J.-F. et CHARLAND, J.-P. (2005). L'enseignement de l'histoire et la conscience citoyenne des jeunes au Québec. La Revue Lisa, 2, 275-286.

FERRER, C. et ALLARD, R. (2002). La pédagogie actualisante. Éducation et francopho-nie, 30, 21 pages.

GÉRIN-GRATALOUP, A-M., SOLONEL, M. et TUTIAUX-GUILLON, N., (1994). Situation-problème et situation scolaire en histoire-géographie. Revue française de pédagogie, 106, 25-37.

GUAY, L. et JUTRAS, F. (2004). L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire! In OUELLET, F. (Éd), Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté? (pp.11-26). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

HUGHES, A.S. (1997). Toward a more professional education for social studies teachers: can problem-based learning contribute? Theory and Research in Social Education, 25, 431-445.

JONNAERT, P. (2002). Compétences et socioconstructivismes, un cadre théorique. Bruxelles : Éditions de Boek Université.

KOHLMEIR, J. (2003). Beyond the novelty of historical thinking : a study of the historical thinking of 9th grade world history students with the consistent use of a three-step-instructional mode. ProQuest Dissertations & Theses. Récupéré en juillet 2006 de http://proquest.umi.com/login?

LAVILLE, C., (2004). Rencontre avec Christian Laville. Bulletin de l'APHCQ, février 2004, 19 pages. http://cgi.cvm.qc.ca/APHCQ/ (consulté en ligne le 12 mars 2006)

LEBUIS, P., LAMER, S.-A. et MAHER, M. (2001). Éducation à la citoyenneté et apprentissage de la délibération en classe : lieu de rencontre des cultures et des religions. In PAGÉ, M., OUELLET, F., CORTESAO, L. (Éds), Éducation à la citoyenneté (pp.157-170). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LEFRANÇOIS, D. (2006). Participation and Citizenship Education. Is the Citizen Free Exclusively during the Election of Parliament Members ? Analytic Teaching. The Community of Inquiry Journal, 26 (1), 21-29.

https://www.viterbo.edu/analytic/Vol.26%20No.%201/participation.pdf (consulté en ligne le 30 novembre 2006).

LEFRANÇOIS, D. (2006). La formation civique devant la diversité des modèles normatifs de la citoyenneté. In CHEVALIER, L. (Éd), Le politique et ses normes. Les débats contemporains en philosophie politique (pp. 77-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

MARTINEAU, R. (1991). La démocratie des maîtres. Traces, 29, 14-18.

MARTINEAU, R. (2000). La pensée historique… une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen. In PALLASCIO, R., LAFORTUNE, L. (Éds), Pour une pensée réflexive en éducation (pp.283-309). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

MINISTÈRE DE l'ÉDUCATION. (2001). Programme de formation de l'école québé-coise, éducation préscolaire et enseignement primaire, Gouvernement du Québec, 350 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2001). L'approche culturelle en enseignement. La formation à l'enseignement, Gouvernement du Québec, 33-39.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1996). Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Gouvernement du Québec, 1-6.

SÉGAL, A. (1992). Sujet historien et objet historique. Traces, 30, 1 -7.

SON, B. (1991). The comparative effects of problem-solving instruction and conven-tional expository instruction on student's acquisition, retention and structuring of knowl-edge in high school social studies class. ProQuest Dissertations & Theses. Récupéré en juillet 2006 de http://proquest.umi.com/login?

AIPU-001-9236945

Pierre Delmotte
Chercheur associé
Université du littoral Cote d'opale, France Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
Pierre.Delmotte6@wanadoo.fr
Robert W Talbot
Chercheur associé Université du littoral Cote d'opale, France
Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
Sébastien Lebas
Médecin hospitalier
Centre hospitalier Dunkerque, France, Département d'anesthésie
Denis Theunynck
Professeur
Université du littoral Cote d'opale France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)
Gilles Bui-Xuan
Université du littoral Cote d'opale, France, Laboratoire de recherche littorale en activités corporelles et sportives (R.E.L.A.C.S)

AFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

Formation et évaluation des pratiques médicales françaises... Nouvelle donne

Introduction

En France, tous les médecins sont assujettis à deux lois[16] imposant la Formation Médicale Continue (FMC) et l'Évaluation des Pratiques Professionnelles (EPP)[17] associées à la notion de perfectionnement des connaissances. Un dernier texte[18] lie étroitement EPP et FMC dans un paradigme commun : FMC et EPP contribuent à une même finalité qui est l'Amélioration Continue de la Qualité (ACQ) des soins et des services rendus aux patients.

Objet de l'étude

Pour atteindre cette finalité, FMC et l'EPP ont des origines historiques différentes et empruntent des voies complémentaires.

La FMC est ancrée dans une tradition très ancienne de transmission des savoirs : « tu enseigneras aux enfants de tes pairs… »[19]. Formalisée depuis 1930 environ, elle privilégie une approche pédagogique centrée sur l'acquisition de nouvelles connaissances liées à l'évolution du savoir médical et à la diffusion de ces savoirs au sein de la communauté médicale.

---

[16]loi du 8 août 2004

[17] loi du 13 août 2004

[18] décret du 14 avril 2005

[19] Serment d'hypocrate Hypocrate (v. 460 - v 377 av. J.C.).

L'acquisition individuelle de ces savoirs doit se traduire par une amélioration constante des compétences. Elle doit idéalement concerner tous les médecins en exercice. Elle pose cependant un certain nombre de questions :

- Les outils pédagogiques ont été historiquement élaborés pour répondre à l'apprentissage des enfants[20]; ils ne satisfont pas tous à des principes de formation des adultes (andragogie)[21], notamment dans un cadre de formation continue et en particulier de FO et AD[22].

• Les publics concernés, même s'il possèdent tous un corpus identique de formation initiale sont, à des degrés d'expertise différents, face à ces connaissances nouvelles et présentent un éventail disparate de motivations dont il faudra tenir compte.

Ainsi conçue la FMC n'a que des objectifs formatifs sans notion d'évaluation ni de norme.

L'ÉPP, quant à elle, privilégie l'analyse de la pratique médicale en exercice qu'elle compare à des données validées par la communauté scientifique (Evidence Based Medecine). Elle donne à l'individu son niveau de pratique par rapport à la référence; elle est, dans ce sens, normative. Elle n'a cependant d'intérêt que si elle conduit l'individu à mettre en œuvre des Conduites À Tenir (CAT) s'inscrivant dans un schéma d'ACQ. Cela soulève néanmoins un certain nombre de questions :

• l'individu participant à une EPP doit maîtriser les méthodes d'évaluation des pratiques afin d'échapper à l'empirisme et au dogmatisme;

• il doit pouvoir formaliser, mais aussi évaluer la mise en œuvre des CAT qu'il aura élaborées.

Dans la pratique, toutefois, l'ÉPP et la FMC vont se rejoindre et se fondre l'une dans l'autre pour les raisons suivantes : la FMC se doit d'être attentive aux résultats qu'elle obtient et doit s'assurer que le contenu véhiculé correspond à des attentes réelles manifestées par le monde médical. Elle peut avoir pour objet une mise à jour des connaissances utilisées dans la pratique quotidienne et dont le vécu génère un questionnement; elle peuvent aussi être anticipées en fonction d'un besoin impératif prévisible.

Ces « besoins » peuvent donc avoir plusieurs origines :

• individuelles, à partir d'un questionnement face à des problèmes pratiques rencontrés dans la vie professionnelle ;

---

[20] La définition du terme pédagogie est la suivante :
en grec, ce terme signifie païd : enfant et agogos : guide.

[21] Le mot andragogie a pour étymologie les mots recs andros : homme (dans le sens de l'être humain adulte) et agogos : guide

[22]FOAD *un dispositif de formation qui ne repose pas*

uniquement sur du face à face présentiel, définition courante émise par le Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance dans un document intitulé

« Le B.A.BA de la FOAD » (www.fffod.org)

- induites par les moyens de communication (revue scientifique, colloque, délégués commerciaux de l'industrie pharmaceutique etc.) ;

- imposées par la législation, comme c'est le cas pour FMC et EPP, depuis peu, en France. En effet, en faisant l'analyse des activités cliniques des médecins et de leur pratique médicale, l'ÉPP permet d'identifier les lacunes à combler en termes de compétences ainsi que des besoins de formation anticipés, pour ne pas évoluer vers une situation de déficience professionnelle, le tout à des fins de « Bonne Pratiques actualisées » pour tous les professionnels de la santé et non les seuls médecins.

Les outils de formation qui seront mis en œuvre seront, eux aussi, en constante évolution et assujettis à l'obligation d'adapter et améliorer constamment les manières de transmettre ces nouveaux savoirs. C'est ce qu'on nomme les « nouveautés andragogiques ».

Ainsi posée, la FMC devient donc un outil privilégié à deux volets imbriqués et se succédant cycliquement dans le temps (formation née des résultat de l'EPP) pour contribuer adéquatement à l'ACQ des savoirs dans le monde médical. Puisque la FMC doit s'appuyer sur les résultats reliés à l'ÉPP et leur analyse, l'EPP doit reposer sur une méthodologie et des référentiels éprouvés (EBM)[23]. Il est, d'autre part, essentiel que la FMC innove à l'intérieur même de son cadre opérationnel et fasse appel à des méthodes andragogiques et à des technique de transmission des savoirs qui évoluent à vive allure.

Ce couple FMC-EPP constitue l'association normative ciblée et intégrée dans une démarche ACQ destinée à un public d'adultes dans un schéma de formation tout au long de la vie. Cette construction, certes réductrice, fait apparaître deux champs de compétence :

- un fond ou contenu fait de connaissances récentes validées et indiscutables. C'est le champ de l'expertise;

- la forme ou domaine de mise en œuvre des outils d'apprentissage, qui fera appel 1) aux possibles dispositions « innées »du formateur et à la possibilité de les développer par l'apprentissage, 2) à la mise en œuvre de principes andragogiques et à des outils évolutifs intégrant la FOAD afin de réduire les discontinuités temporelles et spatiales entre formateurs et formés pour être le plus proche possible de l'apprenant, « amener le formateur à la maison »…

Pour que ce message soit parlant pour l'individu qui le reçoit, il doit se situer par rapport à son propre niveau de compétences afin qu'il puisse lui donner sens dans son environnement professionnel, social, économique et culturel afin de pouvoir en retirer un bénéfice personnel immédiat.

Notre questionnement portera donc sur les conduites à tenir qu'il conviendra de développer pour répondre à ces exigences, à cette nouvelle donne qu'implique l'association du statut d'expert à celui de formateur.

---

[23] Haynes RB, P. J. Devereaux PJ, Guyatt GH. La compétence du clinicien à l'ère de la médecine fondée sur les niveaux de preuve et de la décision partagée avec les patients**.** EBM Journal.2003;34:5-8. .

Design de l'étude

Un premier temps analyse, au moyen de questionnaires et d'interviews, les compétences de formateurs pour adultes d'une population d'experts volontaires ayant chacun un haut niveau de compétences ciblées dans un champ de la pratique médicale. Les résultats de cette évaluation sont comparés aux données bibliographiques afin de définir les objectifs à atteindre et les CAT permettant d'acquérir les compétences manquantes.

Un deuxième temps, comprenant plusieurs formations, est administré aux sujets volontaires afin de répondre au cahier des charges précédemment défini et dont l'acquisition fait l'objet d'une évaluation.

Un troisième temps compare l'acquisition d'une compétence nouvelle dans un champ ciblé de la pratique médicale par des apprenants formés par ces experts–formateurs face à des experts intervenants comme formateurs.

L'analyse comparative de ces deux modes d'intervention fera l'objet d'une discussion tentant de définir les CAT optimales pour associer expertise et formation.

Le travail préliminaire présenté ici rapporte les résultats de ces deux premières étapes.

Matériel et méthodes

Population étudiée

Deux groupes de médecins sont étudiés durant les deux premières étapes de notre travail. Vingt médecins de la région PACA (Sud de la France) âgés de 45 à 55 ans, spécialisés en gériatrie-rhumatologie et médecine générale, ont reçu une information (colloque, réunions professionnelles etc.) sur les nécessités nouvelles de l'EPP et de la FMC et se sont portés volontaires pour subir des évaluations et des formations afin d'acquérir un statut de formateur dans ce cadre institutionnel. Ils forment le groupe Experts-Formateurs (EF). Huit médecins de la région PACA âgés de 47 à 58 ans, spécialisés en gériatrie ou intervenant en établissement de soins pour personnes âgées et donnant régulièrement des formations dans leur domaine de compétence et dans le cadre de leur fonction (praticiens hospitaliers, enseignants d'université, encadrants d'institution, etc.) ont été contactés à partir d'une liste (inscription au conseil départemental de l'ordre des médecins) et ont accepté de subir une évaluation de leur compétences de formateur. Ils forment le groupe Experts (E).

Le troisième temps de notre travail (qui se poursuit actuellement) concerne 20 infirmières et paramédicaux, soignants d'établissement de soins destinés aux personnes âgées et soumises à une obligation de formation continue dans le cadre de leur exercice professionnel, ont accepté de répondre à un questionnaire évaluant leur compétence dans un champ technique « prévention des chutes » avant et après (J0 et J15) avoir reçu une formation dans ce domaine. Elles ont été réparties aléatoirement (par tirage au sort) en deux groupes :

N=30 : la formation est administrée par des experts non formés à l'enseignement (E)

N=30 : la formation est administrée par des experts formés à l'enseignement (EF)

Elles suivent actuellement une formation sur « la prévention des chutes en établissement de soins ». Les compétences à acquérir dans ce champ sont définies dans un référentiel réalisé par un enseignant universitaire, chargé de mission par la HAS (haute autorité de santé en France, organisme chargé de la mise en œuvre et de la validation des FMC et EEP ainsi que

des accréditation des établissements de soin). Les items de ce support sont présentés sous forme de QCM avant le début de la formation, à l'issue de la formation et après 30 jours de mise en œuvre sur le terrain.

Méthodes

Un premier temps évalue les compétences des intervenants en terme d'expertise dans leur domaine. Il repose sur le niveau de diplôme (MD et spécialité), la reconnaissance universitaire (PhD ou non), l'ancienneté professionnelle, les publications et thèses dirigées, le nombre d'heures de cours réalisées chaque année et leur niveau. de formation, l'ancienneté de la pratique d'encadrement et de transfert de compétences. Ce recueil de données est fait par interview à partir d'une grille ou les item sont regroupés en classes : diplômes qualifiants/travaux publiés/activités d'enseignement.

Un deuxième temps évalue les compétences de formateur. Les référentiels retenus portent sur les champs suivants :

- maniement des fonctions de présentation (compétences expertes, de formateur,des participants) et d'introduction (objectifs, thèmes, problèmes, contenus formalisés ou non etc.;
- connaissance et utilisation des fonctions de coordination, de reformulation (interactions cognitives; confrontations, synthèses, bilans, etc.);
- utilisation des différents types de questionnement (d'éclaircissement, de partage, de participation, de relais et d'animation;
- compétences en docimologie; mise au point et utilisation des outils d'autoévaluation et de validation de compétences, utilisation des évaluations dans des processus d'ACQ.

L'étude explore ces champs au moyen des questionnaires de Guy Beaugrand, le test de Monge, le test de Jean THERER adapté par Robert W.Talbot.

Tous les sujets passent une première fois ces tests à To en présence du formateur; ces tests sont à nouveau passés à T1 (distant de trois mois de T0). Entre T0 et T1, les individus du groupe EF ont participé à des séminaires organisés de la façon suivante.

Six séminaires de deux jours ont été organisés entre septembre et décembre 2006 et portaient sur :

- l'écriture d'un projet de formation et son organisation, les compétences nécessaires au passage du statut d'expert dans un domaine spécifique à celui de formateur possédant une expertise, l'animation de formations et l'évaluation d'une formation pour des adultes;
- la mise à disposition de ressources et d'outils de coaching personnalisé.

Les individus du groupe E ne recevaient aucune formation et réalisaient les mêmes tests à T1.

Les résultats sont analysés suivant plusieurs axes :

- statistiques (Sphinx*), entre les résultats des test au temps T0, T1 du groupe EF, et pour les résultats des groupes E et EF a T0;
- sous forme de dossiers individuels afin d'analyser les caractéristiques de départ (E et EF) et leur évolution au décours de la formation (EF) de chacun des formateurs et experts.

Résultats

Tous les sujets sont répondants, ceux du groupe EF ont suivi l'ensemble des séminaires et aucun désistement ou abandon n'a été noté. Le recrutement a été varié, du professeur d'université au chef de service hospitalier, médecins libéraux et salariés, travaillant en cabinet de ville et en établissement de soins. Leur moyenne d'âge est de 48 ans. Un premier regard donne quelques tendances que nous exprimerons en terme de résultats préliminaires.

Lors de la première évaluation (T0), les principales caractéristiques des répondants sont :

- une gestion de type autocratique, « Vouloir tout mener », pour le trois quart des testés (E et EF), associée à quelques tendances autoritaires pour plusieurs sujets;
- plus de la moitie des testés affichent « une forte tendance à laisser les choses comme elles viennent » au fil de la formation, notamment face à l'apparition de difficultés nuisibles au groupe;
- pour le test de Monge, la majorité des sujets sont classés « Sceptiques stricts et impulsifs surtout centrés sur le fonctionnement et peu sur les échanges et la production ». Leur style de formateurs est centré sur la matière et très peu sur les apprenants avec l'exposé socratique et l'étude de cas comme stratégies préférées. Ce test donne une majorité de sujets de style incitatif.

Les séminaires de formation ont été construits sur le travail, sur des canaux de communications, le verbal et le non verbal, l'écoute, les différentes techniques d'animations autres que le discours socratique, en favorisant les technique qui privilégient les échanges et la production ainsi que le cyberenseignement.

La même série de test à T1 nous montre une différence entre les deux groupes :

Pour le groupe E, les modifications sont très peu significatives, sauf pour deux sujets qui nécessiteront une analyse plus fine.

Dans le groupe EF, on note les évolutions suivantes :

- le test d'animation révèle un process de type plus démocratique, les tendances autoritaires sont en régression. Les sujets sont passés du style incitatif au style permissif avec une stratégie préférée de « demeurer a la disposition de l'apprennant ». Ils sont plus centrés sur l'apprenant que sur la matière.
- Le test de Monge nous montre une orientationde type « convaincant, analyste et strict centré sur les échanges et la production ».

Discussion et perspectives

On ne peut évaluer que des compétences identifiées, nous les avons ici définies à partir des référentiels professionnels et universitaires (statut des experts) et des Références bibliographiques (compétences de formateur). Elles sont devenues les objectifs de formation des sujets EF et sont actuellement les critères d'exécution pour la formation en cours des personnels soignants. Cependant, ces deux référentiels de compétence peuvent être discutés, notamment au regard des caractéristiques socio-économiques et culturelles tant des formateurs que des publics-cibles pour lesquels ils sont formés.

D'autre part, la formation des sujets EF a été suivie d'une phase de mise en œuvre censée optimiser leurs compétences. Un délai de deux mois a été respecté entre la formation initiale et sa mise en œuvre, afin de disposer d'une phase d'accumulation. Or, les sujets du groupe E ont été d'emblée confrontés à leur public et les publics formés sont différents (tirage au sort). Un biais peut exister, à ce niveau, qu'il conviendra d'analyser, dans un deuxième temps.

Au cours de cette mise en œuvre, chaque formateur utilisera les outils de son choix. Cette démarche, andragogiquement nécessaire pour pouvoir s'adapter au mieux à un public non uniforme d'adultes, peut-elle aussi introduire des biais dans l'analyse des résultats? Il sera donc nécessaire de réaliser une étude individualisée des profils des formateurs E et EF. Il faut également noter que tous les sujets E et EF interviennent dans un cadre de volontariat, donc motivés, ce qui n'est pas toujours le cas dans un contexte d'obligation professionnelle.

Ces éléments, et le regard porté sur nos résultats préliminaires, conduisent à plusieurs questionnements.

- Un expert n'est pas obligatoirement un formateur inné; il lui faut donc parfois « apprendre à apprendre ».
- Faut-il, pour transmettre des connaissances en formation des adultes, recourir à l'intervention d'une équipe, à un expert, à un animateur et un formateur, ou à des individus possédant plusieurs compétences? Quelles sont, dans ce cas, les compétences à privilégier? Quel « case-mixed » faut il présenter?
- Faut il transformer un expert en formateur, sachant que l'expertise sur un sujet donné peut être approchée par de nombreuses voies (Internet, FOAD, revue, personne-ressource, etc.)?

Si le but de l'intervention d'un expert est de transmettre un message ou participer à un processus d'apprentissage (savoir, savoir-être, savoir-devenir…) il est nécessaire, pour l'expert, de posséder un certain nombre de compétences. Il doit vraisemblablement dépasser la simple expertise pour acquérir un certain nombre de compétences et s'appuyer sur son expérience pour devenir aussi un « expert » dans cette science de « l'apprendre à apprendre ».

En effet, l'expert peut se percevoir, avant tout, comme un spécialiste d'une ressource ou d'un savoir, mais il doit veiller à leur intégration et à leur mobilisation pour devenir un formateur; cela nécessite qu'il s'interroge sur ce que l'on est en droit d'attendre du « formé » autant que sur ce que l'apprenant attend du formé, tant en contenu (expertise, savoir-faire) qu'en contenant (savoir-être et transmettre).

Transformer un expert en formateur pour optimiser l'apprentissage des adultes : voilà peut-être le paradigme d'une nouvelle donne.

AIPU-001-3926771

Patrick Van Gele
Doyen de la faculté infirmière
Haute école cantonale vaudoise de la santé,
Lausanne, SUISSE
Filière infirmières et infirmiers
pvangele@hecvsante.ch

CUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Se mettre à l'heure des « best practices » de Bologne, sans trahir le choix du paradigme d'apprentissage. Le défi d'un curriculum en soins infirmiers en Suisse

Contexte

La Confédération suisse a ratifié, en 2004, un texte stipulant la mise en œuvre des accords de Bologne. Les universités et les hautes écoles spécialisées de notre pays proposent désormais une formation en deux cycles finalisés par un diplôme de Bachelor et un diplôme de Master.

Cette nouvelle disposition oblige nos établissements de formation supérieure à réorganiser les programmes d'études. À al suite de ces décisions, notre filière infirmière de la Haute École Cantonale Vaudoise de la Santé a connu, en quatre ans, deux changements curriculaires

Importants : la construction d'un programme au niveau tertiaire (dès 2002) et l'exigence de se conformer au cadre de Bologne (dès 2006).

Il était primordial pour nous, tout en respectant le cadre prescrit, de maintenir le cap du paradigme d'apprentissage. Ce paradigme se caractérise par une approche socio-constructiviste. Ce choix fondamental, appuyé par la littérature, que nous avons opérationnalisé lors de la mise à niveau tertiaire du programme HES en 2002 nous semble la meilleure garantie de former et de mettre sur le marché des professionnels (infirmières) compétents à haut degré d'employabilité.

Problématique

La formation Bachelor doit préparer l'étudiant en soins infirmiers à faire face à des situations humaines complexes, problématiques et difficilement prévisibles. La compréhension des processus et des situations est donc primordiale. Elle implique l'acquisition d'un jugement professionnel sûr, d'une aptitude à s'adapter à tout contexte, à créer une offre en soins et un accompagnement adéquat des personnes atteintes dans leur santé. Cette fonction « généraliste » requiert, entre autres, une approche systémique des situations, une démarche axée sur la résolution de problème, un souci de continuité et de médiation et un bagage de connaissances suffisamment large et scientifique qui doit être renouvelé et enrichi tout au long de la vie professionnelle.

Pour répondre à cette exigence, la filière infirmière a élaboré son concept sur la base d'un référentiel de compétences professionnelles découlant d'une analyse de la pratique professionnelle de l'infirmière généraliste et des défis auxquels elle est confrontée, dans une

perspective de développement de la profession. Elle dispense une formation généraliste, fortement axée sur la pratique, qui vise à l'acquisition de connaissances et compétences fondamentales. Cette acquisition est pensée sur la durée de la formation afin de permettre à l'étudiant d'atteindre progressivement le niveau attendu. Ceci oriente également le choix des ressources nécessaires à l'atteinte de ces compétences propres : contenus, méthodes pédagogiques et organisation du cursus.

Ce changement ne peut s'opérer que dans la mesure où l'on confère une légitimité éclairée aux bases scientifiques de la formation, non pas comme une fin en soi, mais surtout comme un moyen d'être clairvoyants face aux besoins de la population en matière de santé, d'une part et dans la façon dont nous saurons les anticiper en termes de formation, d'autre part.

Au niveau structurel et selon les normes « best practice » de Bologne (recommandations suisses), après une année préparatoire, le programme BSc se déroule sur trois années d'études donnant droit à 180 crédits ECTS (5 400 heures). Chaque année est composée de deux semestres. Un semestre contient donc quatre modules théoriques et un module de formation pratique. À la fin de ses études, l'étudiant doit produire une « thèse de Bachelor ».

Dans la construction de notre curriculum BSc, nous voulions nous baser sur des acquis et des expériences de notre programme HES précédent. Il y a quelques années, nous avons clairement pris position pour le paradigme de l'apprentissage. Ce choix n'est nullement remis en question. De plus, dans l'évaluation des concepts de la filière, on met clairement en évidence la place des apprentissages par problèmes et l'analyse de situations.

Forts de ce constat, nous maintenons l'accent sur les activités pédagogiques (processus) plutôt que sur les contenus (produits). La pédagogie doit, par contre, rester au service de la professionnalisation et le fil rouge de notre curriculum vise la maîtrise du profil de compétences d'un professionnel en soins infirmiers.

Défis

Notre défi de la construction du curriculum BSc avait donc de multiples dimensions :

- préserver une alternance intégrative dans un espace de temps plus restreint;

- maintenir l'apprentissage par problèmes comme outil de prédilection de développement des compétences, dans un cadre modulaire prescrit;

- renforcer et assurer un apport suffisant de savoirs propres à la profession, tout en intégrant des contenus transversaux au domaine de la santé et en accentuant la dimension scientifique;

- éviter un gaspillage de ressources dans un processus de changement accéléré;

- valoriser les acquis du programme précédent, tout en respectant les « best practices » de Bologne et le Programme d'études cadre de la filière infirmière au niveau HES.

Processus de transformation

La mise en œuvre de cette nouvelle construction a dû adopter plusieurs stratégies :

- maintenir la professionnalisation de l'étudiant comme centre de nos préoccupations;

- valoriser les compétences spécifiques des professeurs;

- réunir des professeurs dans des groupes ressources et mettre leurs compétences à la disposition de tout le dispositif de formation au moyen d'un « marché interne »;

- organiser les savoirs fondamentaux spécifiques à la profession autour de plusieurs axes;

- prévoir davantage de possibilités d'intégration des savoirs;

- adopter une structure organisationnelle au service de la pédagogie.

Résultats

Le nouveau curriculum est en place depuis septembre 2006. Malgré nos bonnes intentions d'économie, nous avons dû investir des ressources importantes afin de réaliser un curriculum cohérent, en phase avec le cadre imposé et en harmonie avec nos convictions. Le phasage précis était important. Un état des lieux initial détaillé nous a permis de donner des réponses adéquates aux nouvelles contraintes. Il est aujourd'hui trop tôt pour tirer un bilan définitif des forces et des faiblesses du nouveau programme. Plusieurs indicateurs nous confirment la pertinence de nos

choix : un temps de réaction décisionnel très court, une bonne complémentarité dans les équipes

« semestre », des outils pédagogiques performants qui limitent la surcharge des professeurs. Il nous semble aussi avoir obtenu un bon taux d'adhésion des étudiants à notre nouveau programme. Nous présenterons les résultats d'un premier audit auprès des étudiants (février 2007).

Références

IWASIN, C. et al (2005). Curriculum Development in Nursing Education. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.

SAVIN-BADER, M. ET HOWELL MAJOR, C (2004). Foundatons of Problem-based Learning. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press

TARDIF, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. Pédagogie collégiale, 16(3), 36-45.

RIDEOUT, E. (2001). Transforming nursing education through problem-based learning. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.

TARDIF, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Éditions Logiques.

BILEY, F. C. et al (1999) Making sense of problem-based learning: the perceptions and experiences of undergraduate nursing students. Journal of Advanced Nursing 30 (5) Page 1205-1206.

AIPU-001-1271034

Perrine Fontaine
Assistante, licenciée en sciences de l'éducation
Université de Liège
Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage
pfontaine@ulg.ac.be
Brigitte Denis
Docteur en sciences de l'éducation
Université de Liège
Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage
b.denis@ulg.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Quel usage d'un site Web dans le soutien de la pérennisation d'un réseau d'enseignants de l'enseignement supérieur intéressés par les TICE : Form@HETICE.

Ayant comme objet d'encourager et de promouvoir au sein de l'enseignement supérieur l'utilisation pédagogique et critique des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) dans les pratiques des enseignants de la Communauté française de Belgique, le projet Form@HETICE est actuellement financé par le Fonds social européen (FSE) et est géré par le Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) de l'Université de Liège.

Ce projet s'articule autour de quatre axes :

1. dynamisation et élargissement du réseau d'échanges et de partage inter Haute École;

2. accompagnement des personnes-ressources dans la mise en œuvre de projets;

3. élaboration et organisation de formations;

4. dissémination des ressources de formation.

Ces actions visaient, dès le départ, un effet démultiplicateur auprès de différentes catégories d'acteurs (Charlier et Denis, 2002).

Différentes versions du site ont été élaborées afin de répondre le plus adéquatement possible aux objectifs poursuivis (site actuel : http://www.stecrifa.ulg.ac.be/formahetice). Malgré diverses modifications apportées avec le temps, le site Web actuel semble être un utilitaire (agenda, carnet d'adresses) plutôt qu'un réel outil de communication et une ressource utiles à une communauté existante (par les forums, la mise en ligne de ressources de formation, ...). Deux grands constats nous ont amenés à nous poser la question de l'usage du site Web du projet fait par les enseignants faisant partie du réseau.

D'une part, un grand nombre de formations sont données dans les Hautes Écoles par les personnes- ressources et donnent lieu à la création de supports de formation… Comment rendre ces ressources accessibles, comment les gérer et surtout comment inciter les autres enseignants à les consulter? D'autre part, le financement du projet Form@HETICE, sous sa

forme actuelle, prend fin en décembre 2006 : il paraît donc important de réfléchir à la pérennisation du réseau précité (déjà évoquée par Charlier et Denis en 2002) pour continuer à promouvoir l'intégration des TIC au sein des Hautes Écoles. Cette pérennisation entraîne un grand nombre de questions : comment maintenir la communication au sein du réseau? Comment gérer les connaissances et les matériaux existants afin qu'ils soient organisés et disponibles pour toute personne intéressée?

Le site Web semble pouvoir être un lieu de partage, un lien concret reliant les personnes-ressources et pouvant servir pour la gestion des formations et pour la pérennisation du réseau. Une nouvelle question émerge donc : comment rendre le site Web le plus utile et utilisable possible? C'est cette question que nous traitons ici.

Explicitation de la pratique, étapes de réalisation, ressources requises

Dans un souci de transfert de connaissances et de pratiques, une série de formations a été proposée par le CRIFA aux enseignants et personnes-ressources des Hautes Écoles de la Communauté Française de Belgique. Ces formations ont eu lieu entre les mois de septembre et décembre 2006. Nous souhaitons ainsi influencer et provoquer ce genre d'initiatives, espérant que les enseignants proposent, ensuite, eux-mêmes des formations du même type, en fonction de leurs compétences et de leur expérience.

Tout en restant membre actif du réseau, notre volonté est de le rendre autonome, directement animé et coordonné par des enseignants des Hautes Écoles. Pour ce faire, l'organisation et le bon fonctionnement seront dorénavant assurés par trois personnes-ressources particulièrement impliquées dans le projet jusque là. Une période de transition durant laquelle nous accompagnerons et suivrons ces trois personnes est prévue, pendant plusieurs mois. Cela implique d'établir avec eux un cahier des charges et les tâches de ces personnes par rapports aux objectifs visés.

Concernant la gestion des ressources de formation, nous recourrons à des méthodes et outils de *knowledge management*. En effet, les personnes-ressources organisent des formations et mettent leurs ressources à disposition de leurs collègues. Notre recherche avait pour objectif d'envisager cette gestion de ressources par le site Web. Considérant le site Web du projet comme un outil potentiellement porteur pour garder une certaine dynamique dans le réseau et pour soutenir la gestion des connaissances, nous nous sommes penchés sur certains principes ergonomiques tels que l'utilité et l'utilisabilité du site, tel qu'il se présente aujourd'hui. Certains conseils comme une URL facile à retenir, peuvent en être retirés et appliqués afin de tirer le maximum de l'outil « site Web ».

Notre étude permettra d'orienter l'usage du site Web vers une utilisation cohérente quant à la pérennisation recherchée.

Dans l'ensemble, le site semble être utilisé surtout pour des outils de type agenda, calendrier, … Nous proposons plusieurs modifications conformément à la suite du projet envisagée ci-dessus : créer une URL facilement mémorisable, envoyer une *newsletter* régulière (pour inciter les gens à visiter le site), augmenter la masse critique d'enseignants potentiellement intéressés (pour accroître le nombre d'interactions), utiliser en ligne un « canevas » de formation afin de stocker celles-ci de manière relativement standard, …

Notre volonté et les démarches entreprises font place à diverses questions qu'il nous faut encore creuser. Le site Web du projet Form@HETICE est-il ou n'est-il pas un outil utile à la

pérennisation du réseau? Le relais vers les personnes-ressources est-il faisable dans le contexte surchargé des Hautes Écoles?

Références

Charlier, B., Daele, A., et Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(2), 345-365.

Charlier, B., et Denis, B. (2002). Form@HETICE : un dispositif de formation continuée des formateurs d'enseignants à un usage critique des Technologies de l'Information et de la Communication. *Actes du 2ème congrès des chercheurs en éducation.*

Fontaine, P. (2006). *Impact de l'utilisabilité et de l'utilité du site Web d'un projet dans la poursuite de ses objectifs - Form@HETICE.* Mémoire de diplôme d'études spécialisées, Université de Liège et Facultés Universitaires de la Paix, Namur.

Gaillard, F., Badran, M., Beche, M., Perret, S., et Giannettini, L. (2006). Lexique. *Site de Axance – Web user experience* – [En ligne]. http://www.axance.com/07aide/07aide_02lexique.htm (consulté le 23 juin 2006).

Gérard, J., Fontaine, F., et Agie de Selsaten, S. (Sous la direction de B. Denis et C. Duchâteau) (2003). *EvalHETICE : Analyse et EVALuation d'un curriculum de formation continuée des formateurs d'enseignants dans les Hautes Écoles à un usage critique des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation.* CRIFA-Ulg et CIP-FUNDP. Rapport final. Octobre.

Scapin, D.L. (1993). Situation et perspectives en ergonomie du logiciel. In J.-C. Sperandio (Ed.), *L'Ergonomie dans la conception des projets informatiques* (pp 7-68), Toulouse, France : Octares.

AIPU-001-1634008

Jean-François Stassen
Sociologue - Chef de projet
Université de Genève
Observatoire de la vie étudiante
jean.stassen@socio.unige.ch

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Diversité étudiante et évaluation de l'offre d'enseignement. Le cas de l'Université de Genève

Les observatoires de la vie étudiante se sont multipliés en France dans les années 90. Leurs missions sont diverses. Elles allient systématiquement production de connaissances sur le monde étudiant et aident à la décision en matière de politique universitaire. Les enjeux sont porteurs, nombreux et diversifiés. En matière de thématiques de recherche, deux objets dominent : les conditions de vie et l'insertion professionnelle des diplômés. L'augmentation de la population étudiante ainsi que l'allongement progressif des études universitaires ont rendu particulièrement cruciales ces deux problématiques, devenues problèmes sociaux avant même de constituer des questions scientifiques. L'évolution du marché de l'emploi et son incapacité à intégrer de façon optimale le flot accru des diplômés rendent la question de l'insertion de ces derniers sur ce marché très présente dans l'esprit des responsables politiques et universitaires. La question des conditions de vie des étudiants a nettement émergé ces dernières années, la vie chiche censée caractériser leur mode d'existence étant de moins en considérée comme le sacrifice consenti en attendant que se réalisent les promesses de prospérité liée aux études à l'université. Au contraire, ces conditions de vie, faites de petits moyens et d'institutionnalisation de la précarité, apparaissent de plus en plus souvent comme la préfiguration de ce que sera leur vie après l'obtention de leur diplôme.

Ces thématiques sont souvent menées parallèlement, sans que soit pensée leur articulation. Le fonctionnement des observatoires amène souvent à accumuler les savoirs plutôt qu'à les intégrer. C'est de cette façon, cloisonnée plutôt qu'intégrée, que les wagons d'autres thèmes viennent s'accrocher au grand train des questions étudiantes. Parmi ces thèmes, nous nous arrêterons, dans cette présentation, à celui de l'évaluation des enseignements. Le souci d'évaluer la pédagogie universitaire est encore récent dans les observatoires de la vie étudiante et il ne s'est nullement généralisé. De plus, comme pour l'ensemble des problématiques étudiantes, son étude apparaît nettement cloisonnée.

Le pari que nous lançons, dans cette présentation, sera celui de l'intégration de ces diverses thématiques. Non seulement, nous voulons montrer que les conditions de vie et l'insertion gagnent à être appréhendées dans un même mouvement, mais qu'en sus, les questions de l'indépendance vis-à-vis des parents, du type de gestion du temps, des motivations à l'université, du choix de la filière, de l'intégration sociale… et de l'évaluation des enseignements méritent d'être approchées de manière intégrée. Nous utiliserons, pour ce faire, l'outil typologique. Nous reprendrons les profils d'étudiants que nos données nous ont permis de dégager et nous montrerons à quel point nous sommes là devant un système cohérent dans lequel peuvent prendre place des éléments d'analyse souvent soigneusement isolés.

Ces données proviennent de diverses enquêtes menées sur la population étudiante de l'Université de Genève. En 2001, 1 686 étudiants de première année ont rempli un questionnaire standardisé portant sur leur vécu de l'université, sur leur parcours scolaire, sur leurs motivations au choix de l'université et à celui de leur filière, sur leur intégration sociale et institutionnelle, sur leur moral et leur santé… En 2004, 1 696 étudiants proches de la fin de leurs études de base ont répondu à notre questionnaire, reprenant dans une large mesure les mêmes thèmes qu'en 2001, en y ajoutant une importante section consacrée à la vision du marché de l'emploi et de leur future arrivée sur ce marché. Ce sont surtout des données issues de cette deuxième enquête qui nous serviront lors de cette présentation.

Dans notre travail d'analyse, nous avons rendu compte de la diversité de la population étudiante par l'intermédiaire d'une typologie générale des profils étudiants, elle-même résultat de l'articulation de quelques variables typologiques : celle des motivations (avec des étudiants ayant choisi l'université « par intérêt », « par ambition », « par défaut », « par attrait de la vie universitaire »), celle des pratiques de gestion du temps (grâce à laquelle nous repérons des étudiants « investis », « concernés », « polyvalents » ou « inactifs »), celle de la relation d'autonomie/dépendance vis-à-vis des parents (« protection parentale rapprochée », « protection parentale détachée », « difficile indépendance » et « indépendance assumée »), celle de l'appréhension du futur professionnel (avec des étudiants « sereins », « velléitaires », « conquérants », « fatalistes »). Ces diverses variables typologiques ne se combinent pas au hasard. Elles dessinent un certain nombre de profils d'étudiants en ce début de 21e siècle à Genève. Ces profils sont multiples et divers mais ils figurent en nombre fini. Ils ne sont pas aussi nombreux que les combinaisons possibles entre les catégories de nos typologies.

Le tableau récapitulatif auquel nous aboutissons est le suivant :

Tableau 1 : Profils d'étudiants selon la combinaison de diverses variables typologiques

Type de motivation	Par intérêt	Par attrait pour la vie universitaire	Par attrait pour la vie universitaire	Par défaut		
Pratiques de gestion du temps	Investi	Concerné	Concerné	Inactif	Polyvalent	Polyvalent
Autonomie / dépendance	Protection parentale	Protection parentale	Protection parentale	Protection Parentale	Indépendance assumée	Difficile indépendance
Appréhension du futur	Optimiste	Optimiste	Pessimiste	Pessimiste	Optimiste	Pessimiste
Type général	**L'étudiant classique**	**L'insouciant**	**L'inquiet**	**Le résigné**	**L'autonome**	**Le désavantagé**

Nous considérerons ensuite les relations entre ces profils et un certain nombre de facteurs, tels l'âge, le genre, la faculté d'appartenance, le milieu socioculturel, l'origine géographique. Nous verrons ainsi, entre autres, se dessiner ce que Gemperle appelle « l'auto-élimination des

étudiants les moins dotés ». L'appartenance à un type de profil est liée à la possession d'un certain nombre de « ressources sociales diversifiées ».

L'appropriation des innovations pédagogiques entre, elle aussi, dans le tableau intégré que nous essayons de dresser. Dans ce domaine-là comme dans ceux qui balisent le reste de leur existence estudiantine, les étudiants ne sont pas égaux. Ainsi, nous pensons pouvoir éclairer de manière originale les réponses de nos étudiants aux questionnaires d'évaluation des enseignements qu'ils suivent. Sans nier l'influence des éléments didactiques et pédagogiques dans l'évaluation des enseignements universitaires, nous insistons sur le fait important qu'ils ne sont pas les seuls facteurs en jeu pour expliquer les résultats obtenus. Cela nous amène à proposer de parler de

« pacte de réception » des enseignements, comme Passeron parle de pacte de réception littéraire pour faire justice à la diversité des habitus, voire des aptitudes socioculturelles.

Cette question de recherche n'est pas sans implication quand on conçoit les politiques universitaires d'appui aux étudiants et à la promotion des chances de réussite, en particulier si on tient à agir en faveur de l'égalité des chances entre mieux et moins dotés.

Références

Atzamba, H. et Petroff C. (2003), Etudiants 2001, Genève : Université de Genève

Baudelot, C. et Establet, R. (1999), Le niveau monte, les écarts se creusent, Le monde de l'éducation, de la culture et de la formation, 271, 36-37

Boudon, R. (1973), L'inégalité des chances, Paris : Armand Colin

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964), Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris : Les éditions de Minuit

Bourdieu, P. (1989), La noblesse d'Etat. Les grandes écoles et esprit de corps, Paris : Les éditions de Minuit

Bowen, W.G., Kurzweil, M.A., et Tobin, E.M. (2005), Equity and Excellence in American Higher Education, Charlottesville : University of Virginia Press

Coenen-Huther, J. (1989), Etudiants 90. Les étudiants débutants : trajectoires, orientations, adaptation, problèmes, projets, Genève : Université de Genève

Dubet, F. (1994), Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, Revue française de sociologie, XXXV(4), 510-532

Egli, D., Gemperle, M, Philippi, S., et Würmli, S. (2003), Uberleben an der Universität, Zurich : Ruegger Verlag

Eicher, J.-C. et Gruel, L. (1996), Le financement de la vie étudiante, Paris : Cahier de l'OVE - La Documentation française

Felouzis, G. (2001), La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université, Paris : PUF

Galland, O. (1996), Le monde des étudiants, Paris : PUF

Gemperle, M. (2006), Le discours officiel « de la pratique » et l'auto-élimination des étudiants les moins doté, présentation faite au colloque « Connaître la condition étudiante. Un enjeu pour penser les politiques universitaires », Genève : Observatoire de la vie étudiante

Lahire, B. (1997), Les manières d'étudier, Paris : Cahier de l'OVE - La Documentation française

Romainville, M. (2000), L'échec dans l'université de masse, Paris : L'Harmattan

Stassen, J.-F., Atzamba, H., Joos, N. et Rinaldi, L.-M. (2005), Etudiants 2004, Genève : Université de Genève

AIPU-001-2215381

Thierry Luthringer
Professeur HES
Haute école cantonale vaudoise de la santé
Filière infirmières et infirmiers
Lausanne, Suisse
tluthrin@hecvsante.ch
Patrick Van Gele
Doyen de la filière infirmière
Haute école cantonale vaudoise de la santé
Filière infirmières infirmiers ++41213146777
pvangele@hecvsante.ch

CMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Le registre des pratiques : un nouvel outil électronique pour le développement des compétences cliniques dans une formation tertiaire des infirmières.

Depuis 2002, la formation des infirmières en Suisse romande se situe au niveau tertiaire HES. Les écoles ont mis en place des programmes basés sur un référentiel de compétences dans un programme par alternance école – formation pratique (stage).

L'infirmière, dans son quotidien, fait constamment appel à un bon nombre de compétences cliniques. Enseigner celles-ci mobilise plusieurs stratégies pédagogiques (cours, ateliers pratiques, stages,…). Le degré d'acquisition de ces compétences varie considérablement entre étudiantes. Etant donné que le temps pratique de la formation HES a considérablement diminué, nous croyons important d'offrir aux étudiants un outil électronique collaboratif et autogéré facilitant l'acquisition des compétences cliniques et permettant d'en évaluer la qualité.

L'outil, que nous appelons « registre des pratiques » est constitué d'une base de données, d'un outil collaboratif Microsoft Sharepoint™ et d'un interface Internet. La base de données contient les

« best practices » des techniques, procédures et pratiques de soins, organisés autour d'un référentiel de compétences. Sharepoint™ permet l'interréacation entre l'étudiant, l'enseignants et le praticien- formateurs au moyen d'un dossier individuel de l'étudiant. L'accès Internet facilite la liberté temps-espace.

Les buts pédagogiques de cet outil sont :

- de favoriser la construction du rôle professionnel dans le champ de compétences établi, en identifiant des pratiques idoines définies dans le registre;

- d'offrir un support favorisant la responsabilité et l'autonomie professionnelle;

- de favoriser la pratique réflexive par l'identification des facteurs déterminant l'action et les indicateurs de résultats;

- d'inciter la recherche dans la littérature des connaissances permettant la compréhension des facteurs déterminant l'action et les résultats obtenus;

- de permettre une auto-évaluation et une hétéro-évaluation formatrices;

- d'établir une communication interactive entre des intervenants éloignés.

Nous avons identifié un bon nombre de bénéfices escomptés pour les trois acteurs principaux concernés. L'accès au registre des pratiques permettra à l'étudiant de:

- créer son parcours de formation, de constituer son projet de formation, ses projets de stage, les choix des modules, la mobilisation pour le stage à l'étranger et les modules à option;
- - noter des commentaires de progression ou questionner les personnes concernées par l'encadrement et garder une trace pour le portfolio;
- - se préparer à exercer les soins en considérant les facteurs déterminants et les résultats attendus en stage ou à l'école;
- - rechercher dans la littérature les connaissances nécessaires à la réalisation de la pratique;
- - réfléchir au niveau de compétence atteint;
- - favoriser l'autonomie de l'étudiant dans sa formation, l'auto-évaluation et d'établir une relation de partenariat;
- - pouvoir établir les bilans du début et de fin de stage;
- - pouvoir identifier son profil professionnel et son « employabilité » selon les directives HES;
- - préparer son CV et l'entretien de candidature.
- Les professeurs auront recours à cette plate-forme pour :
- - comprendre et suivre le parcours « clinique » de l'étudiant;
- - identifier les pratiques déjà réalisées par l'étudiant et leur niveau de maîtrise;
- - identifier les pratiques que l'étudiant pourrait réaliser durant le stage/module et orienter les ressources concordantes;
- - établir des bilans tant à l'école qu'en stage;
- - accompagner l'étudiant dans la construction de son projet de formation;
- - valider des pratiques dans une logique *evidence-based*;
- - communiquer avec l'étudiant et le praticien-formateur;
- - créer, à l'école, des ateliers de pratiques selon les besoins de formation;
- - créer un programme de formation pratique en adéquation avec le programme théorique et clinique (*skillslab*).
- Le praticien-formateur, qui suit l'étudiant sur le terrain, pourra aussi avoir accès à cette plate-forme pour :
- - comprendre le parcours de l'étudiant;

- - identifier les pratiques déjà réalisées par l'étudiant et leur niveau de maîtrise;
- - identifier les pratiques que l'étudiant pourrait réaliser durant le stage et favoriser leurs conditions de réalisation;
- - établir les bilans du début et de fin de stage;
- - valider des pratiques;
- - communiquer avec l'étudiant ou le professeur.
- Par cet outil, l'étudiant aura une vision globale des pratiques à maîtriser à la fin de sa formation professionnelle. Cette finalité est importante, car l'étudiant pourra se projeter et adapter son parcours de formation. Ce dernier sera balisé par des appréciations formatrices favorisant la réflexion sur l'action et les projets de poursuite de l'apprentissage. Cette fonction de pro-action devrait favoriser l'autonomie et permettre à l'étudiant d'être acteur de son projet.. En possédant les facteurs déterminants la qualité et les indicateurs de résultats, les étudiants, les praticiens- formateurs et les professeurs auront une base commune et interactive pour préparer et évaluer les apprentissages. Une cohérence de l'offre en formation devrait être facilitée entre le programme théorique, clinique et pratique.
- Le bénéfice majeur de cet instrument pédagogique est la professionnalisation de l'étudiant grâce à la mise en projet facilitée, la réflexivité des pratiques et le partenariat établi entre les différents formateurs. C'est un support d'utilisation facile, permettant une coordination ainsi qu'une cohérence dans l'offre de la formation constituée par la théorie, la clinique, la pratique. Cette plate-forme apparaît essentielle dans les nouvelles perspectives du Plan d'Étude Cadre et des nouveaux rôles des institutions de formation et de soins.

Références

LE BOTERF (G), 2000, Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Editions d'organisations.

TARDIF, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Éditions Logiques.

SAMURCAY ® et PASTRE (P), 1995, Outiller les acteurs de la formation pourle développement des compétences, in Education permanente N°123

LAVE, J. (1988). Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press.

AIPU-001-6186315

Gilles Tremblay
Professeur
Université Laval
École de service social
gilles.tremblay@svs.ulaval.ca
Michel-Fréférick Gagnon
Conseiller pédagogique
Université Laval
Faculté des sciences sociales
Michel-Frederick.Gagnon@fss.ulaval.ca

CMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

L'utilisation de la classe virtuelle pour développer la pensée critique

À 19 ou 20 ans, les étudiants arrivent à l'université pour apprendre la profession du service social avec toute la fougue et l'énergie de la jeunesse. Ils sont centrés sur l'avenir, les interventions qu'ils auront à réaliser, sans trop de réflexion, cherchant à apprendre le « comment faire ». C'est en quelque sorte ce que Schön (1983, dans Pozzuto, 2000) appelle le modèle de rationalité technique, qui pose l'activité professionnelle comme une application instrumentale d'une théorie scientifique et de techniques qui en découlent. C'est la recherche du Que faire? et du Comment le faire?, sans se questionner sur le Pour qui? ni le Pourquoi?. Cette perspective sous-tend que la science est neutre et omet toute analyse sociopolitique. C'est la perspective moderniste qui cherche à baser l'intervention sur un savoir scientifique perçu comme étant LA vérité absolue, devant exclure les dimensions personnelles, subjectives (Neuman et Blundo, 2000; Ungar, 2002).

Schön (1987) considère que toute formation professionnelle requiert une place et un espace pour que les étudiants élaborent, redéfinissent, modifient leurs connaissances, attitudes et conceptions préexistantes à travers un processus de réflexion critique sur la société et aussi sur soi. Toute formation professionnelle doit favoriser la pensée critique avec des qualités intellectuelles de clarté, d'exactitude, de pertinence, de profondeur et d'ouverture (Gibbs et Gambrill, 1996).

Le cours Fondements sociopolitiques du service social du programme de baccalauréat en service social a pour but de permettre à l'étudiant d'intégrer des notions sociopolitiques de base dans le contexte de l'intervention sociale, de développer une vision sociale critique dans l'analyse des phénomènes sociaux, plus particulièrement sous l'angle de la justice sociale et du changement social et de s'initier aux dimensions anti-oppressives du service social liées à la classe sociale, au genre, au groupe ethnique, à l'orientation sexuelle, à l'âge, à l'état de santé, à la spiritualité, et aux choix politiques.

L'enseignement à distance est utilisé pour mieux atteindre ces objectifs, avec un groupe de plus de 150 étudiants, à l'aide de la plate-forme WebCt. La présentation permettra d'élaborer sur les outils mis en place dans la classe virtuelle pour atteindre ces objectifs du cours et rendre l'enseignement dynamique : guide d'apprentissage, leçons, autoévaluations, forums, journal de bord, débats en ligne, Références à des sites Internet complémentaires, etc. De plus, nous espérons y intégrer sous peu des fils xml-rss qui permettront une ouverture sur le

monde à partir d'un simple clic de la souris. La présentation permettra d'aborder les conditions de réalisation, les difficultés rencontrées en cours d'application, ainsi que les avantages de cette classe virtuelle qui permet de dépasser largement les limites d'une classe habituelle pour un tel cours.

Références

Gibbs, L. et Gambrill, (1996). Critical Thinking for Social workers, Thousend Oaks (CA) : Pine Forge Press.

Neuman, K. et Blundo, R. (2000). Curricular philosophy and social work education: A constructivist perspective. Journal of Teaching in Social Work, 20(1/2) 19-38.

Pozzuto, R. (2000). Power & knowledge in social work. Paper presented at the Joint Conference of the FITS and IASSW. Montreal.

Schön, D.A. (1987). Educating the Reflective Practionner. San Francisco: Jossey-Bass.

Ungar, M. (2002). Surviving as a postmodern social worker in direct practice: Now you see me…now you don't. Paper presented at the Canadian Association of Schools of Social Work Annual Conference in Toronto.

AIPU-001-4353093

Alain Hertay
Coordonnateur
Haute école de la ville de Liège
Service qualité-mobilité
ahertay@hel.be
Michel Sylin
Chargé de cours
Université libre de Bruxelles
Unité de psychologie des organisations
msylin@ulb.ac.be
Caroline Scheepers
Chercheure
Haute école Lucia de Brouckère
caroline.scheepers@student.ulg.ac.be
Nathalie Delausnay
Assistante
Université libre de Bruxelles
Institut des sciences du travail
Nathalie.Delausnay@ulb.ac.be

COMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

L'évaluation des enseignements : quelles représentations des acteurs concernés?

La notion de qualité est apparue dans les Hautes Écoles (établissements d'enseignement supérieur de type court, à visée professionnalisante) de la Communauté française de Belgique, le 5 août 1995 (décret fixant l'organisation de l'enseignement dans les Hautes Écoles). Récemment, un second décret a imposé la création d'une Agence pour l'évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur. Cette agence a pour missions de répondre aux recommandations européennes déjà arrêtées en cette matière et de doter la Communauté française d'une structure organisant cette évaluation au sein des établissements. Il s'agit d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur dans les différents cursus organisés par les Universités, les Hautes Ecoles ou les autres formes d'enseignement supérieur.

L'Agence Qualité s'interroge actuellement sur la mise en place d'une évaluation systématique des enseignements au sein des Hautes Écoles. Si beaucoup de travaux semblent se concentrer sur les dispositifs qui permettraient de concrétiser cette évaluation, peu de ces travaux interrogent les acteurs concernés à propos de ce qui constitue une authentique innovation pour la majorité des Hautes Écoles. En effet, si l'évaluation des enseignements est pratiquée dans certaines universités belges depuis de nombreuses années, elle ne s'effectue que sporadiquement dans les Hautes Écoles.

Deux recherches ont, dès lors, tenté de mettre au jour les points de vue des formateurs par rapport à l'évaluation des enseignements (Delausnay et Sylin, 2006; Hertay et Scheepers, 2006). La première recherche, qui consistait en un recueil des pratiques d'évaluations pédagogiques mises en œuvre dans une université et dans une Haute École de la

Communauté française, a mis en évidence que, dans la plupart des Hautes Écoles, c'est l'implantation d'une démarche qualité formalisée qui permet le plus souvent de mettre en place un processus d'évaluation pédagogique, alors qu'à l'université, la démarche qualité n'est pas forcément construite autour de tels éléments structurants (Delausnay et Sylin, 2006).

Au-delà des différences d'enjeux qui semblent donc exister sur le terrain, les pratiques d'évaluation des enseignements divisent. Une étude sur la perception des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement, réalisée auprès de 391 sujets de premier cycle universitaire provenant de sept disciplines différentes, a ainsi montré que si les étudiants jugent le processus important et croient qu'ils ont un rôle à jouer dans cette opération, ils doutent de son utilité parce qu'ils sont convaincus que les professeurs et l'institution y accordent peu de valeur (Thivierge et Bernard, 1996). Murray (1984) affirme, pour sa part, que si les étudiants sont une source privilégiée d'information, ils ne peuvent être l'unique source pour juger de la qualité de l'enseignement des professeurs. L'évaluation de l'enseignement devrait ainsi provenir non seulement des étudiants, mais aussi des diplômés, des pairs, de spécialistes en enseignement et des enseignants eux-mêmes. Ainsi, le spécialiste en enseignement pourrait s'exprimer sur la qualité de l'enseignement à des fins formatives, alors que le pair pourrait davantage intervenir à des fins de promotion en jugeant la pertinence des contenus enseignés (Bernard et al., 2000). L'enseignant pourrait, quant à lui, décrire sa situation d'enseignement, expliquer ses approches pédagogiques et mettre en évidence les variables qui ont pu influencer son enseignement (Bernard, 1992). Il semblerait, par ailleurs, que les enseignants aient une connaissance plus ou moins juste de la perception des étudiants à leur égard. Les corrélations entre les évaluations par les étudiants et l'autoévaluation de l'enseignant varient en effet, selon les études, entre 0,20 et 0,49 (Poissant, 1996).

La seconde recherche visait à prendre la mesure des représentations des formateurs (Hertay et Scheepers, 2006). Une enquête exploratoire, comportant un échantillon réduit, a été mise en place dans deux Hautes Écoles (Haute École de la Ville de Liège et Haute École Lucia de Brouckère). La question générale de recherche était : Quelles sont les représentations des formateurs à propos de l'évaluation des enseignements? Cette interrogation était déclinée en plusieurs sous-questions : ainsi, les formateurs étaient sondés, s'agissant de l'évaluation des enseignements, à propos de ses objectifs, de ses objets, de ses outils, de ses modes de passation, du traitement des données et de la communication des résultats. L'hypothèse générale était la suivante : les formateurs éprouvent des réticences quant à l'évaluation de leurs enseignements par les étudiants, voire, la rejettent purement et simplement. Les résultats confirment assez bien cette hypothèse : les personnes sondées adoptent une position partagée, voire, franchement hostile. En revanche, elles plébiscitent assez clairement des dispositifs d'évaluation assumés par des équipes pluridisciplinaires de superviseurs, ces équipes pouvant être internes ou externes.

Notre présupposé était celui-ci : pour favoriser l'instauration d'une réforme, il est important de prendre la mesure des représentations des différents acteurs impliqués afin de dégager les positionnements préalables, les résistances éventuelles mais aussi les suggestions ou amendements possibles (Blin, 1997; Clot, 1998; Leplat, 1993, 1997). L'implication des individus dans les processus innovants nous paraît constituer un préalable incontournable afin de les enrôler dans le dispositif et de réduire l'écart entre la tâche prescrite et la tâche effective (Leplat, 1997). Nous ont confortés dans ce présupposé nos nombreuses recherches menées dans les Hautes Écoles, à propos de la professionnalisation des étudiants (Paquay, Beckers, Scheepers et al., 2003), de la formation d'enseignants-chercheurs (Scheepers, 2002, 2005, 2006, 2007), des facteurs d'échec et de réussite des étudiants (Hertay et al., 2006) ou de l'incidence des démarches qualité sur les formateurs (Hertay et Stegen, 2006).

La présente communication rendra compte d'enquêtes nettement plus extensives ciblant les formateurs mais aussi les étudiants et les directions. Il s'agit d'élargir l'échantillon visé par l'enquête exploratoire pour susciter des données plus exhaustives et représentatives. Cette enquête à visée confirmative étant en cours actuellement, nous ne pouvons communiquer de résultats à à ce moment-ci, fussent-ils provisoires. Cette prise en compte des avis des uns et des autres nous paraît décisive car nous pensons que la réforme souhaitée par le pouvoir ministériel est susceptible d'induire une culture professionnelle rénovée du point de vue des enseignants et un « métier de l'étudiant » bien différent (Perrenoud, 1994; Coulon, 1997). Pour favoriser l'émergence de cette culture inédite, l'implication des acteurs constitue sans aucun doute un gage de réussite. Dès lors, notre communication s'inscrit dans une perspective nettement institutionnelle et vise l'implantation de changements majeurs dans l'enseignement supérieur.

Références

Bernard, H. (1992). Processus d'évaluation de l'enseignement : Théorie et pratique. Laval: Éditions Études vivantes.

Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, n°3, 625-650.

Blin, J.-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris : L'Harmattan.

Clot, Y. (1998). Le travail sans l'homme : pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris : La découverte.

Coulon, A. (1997), Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire, Paris : PUF.

Delausnay, N. et Sylin, M. (2006). Avis pédagogique, évaluation des enseignements : quelles pratiques, quels enjeux ? Article soumis pour publication dans les actes du 19e colloque international de l'ADMEE-Europe, Luxembourg, 11-13 septembre 2006.

Hertay, A. et al. (2006). Rapport d'activités : Quels sont les facteurs de réussite et d'échec en 1re année ?. Haute Ecole de la Ville de Liège.

Hertay, A. et Stegen, P. (2006). Evaluer la qualité de l'enseignement supérieur : Une culture professionnelle emergente. Article à paraître dans les actes du 19e colloque international de l'ADMEE-Europe, Luxembourg, 11-13 septembre 2006.

Hertay, A. et Scheepers, C. (2006). Quelles sont les représentations des formateurs à propos de l'évaluation des enseignements ?. Communiation lors de la 1re journée de rencontre d'IMPEQes : Evaluation des enseignements : finalités, enjeux et réticences, Bruxelles, 28 novembre 2006.

Leplat, J. (coord.) (1993). L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes, tome 2. Paris : Toulouse.

Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : PUF.

Murray, H.G. (1984). The Impact of formative and sommative evaluation of teaching in North American Universities. Assessment and Evaluation in Higher Education, 9(2), 117-132.

Paquay, L., Beckers, J., Scheepers, C. et al. (2002). Comment décrire et analyser un dispositif professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Perrenoud, P. (1994). Le métier d'élève. Paris : ESF.

Poissant, H. (1996). L'évaluation de l'enseignement universitaire. Montréal: les Editions Logiques.

Scheepers, C. (2002). Le travail de fin d'études. Quelles compétences, pour quelle formation ?. Bruxelles : Labor.

Scheepers, C. (2005). Je est un auteur, in Enjeux, n°64, décembre 2005, pp. 31-58.

Scheepers, C. (2006). L'écriture réflexive, entrée dans la culture, in Molinié, M. (coord.) (2006). Biographies et consciences plurilingues, Le Français dans le monde / Recherches et applications, n°39, janvier 2006, pp. 96-106.

Scheepers, C. (à paraître). Une communauté de lecteurs-auteurs littéraires (se) réfléchit, in Lebrun, M. (dir.), Presses universitaires de Provence.

Scheepers, C. (à paraître en septembre 2007). Le temps immobile de la recherche, in Reuter, Y. (éd.), Méthodes de recherches en didactiques, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. Mesure et évaluation en éducation, 18(3), 59-84.

AIPU-001-0797896

Hélène Bilodeau
Responsable
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Audiovisuel, formation à distance et pédagogie universitaire
helene.bilodeau@uqat.ca
Glorya Pellerin
Professeure
UQAT
UER éducation
Glorya.Pellerin@uqat.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Une approche virtuelle de supervision de stage à distance

Les stages en milieux scolaires font partie intégrante de la formation des maîtres au Québec. En plus de faire office d'ancrage aux éléments théoriques, ces stages sont nécessaires au développement des compétences professionnelles. À chaque année de leur formation universitaire, nos futurs enseignants assimilent bon nombre d'éléments théoriques qu'ils doivent, en alternance, réinvestir dans des situations réelles. Malheureusement, plusieurs milieux scolaires du Québec sont à des distances considérables des institutions d'enseignement, ce qui rend la supervision universitaire difficile et parfois même périlleuse, en période hivernale.

La problématique

L'UQAT, comme plusieurs universités du Québec, accueille des étudiants-stagiaires appelés à œuvrer dans des écoles souvent très éloignées de l'établissement universitaire. De plus, les communautés isolées souhaitent recevoir des stagiaires afin de faciliter le recrutement d'étudiants qui pourraient revenir œuvrer dans leur milieu d'origine. C'est dans ce contexte géographique et technologique que nous souhaitons utiliser une supervision de stage à distance, assurée par des dispositifs TIC.

Ainsi, depuis trois ans, des expérimentations ponctuelles de supervision par caméra sont effectuées dans différents milieux scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Cette nouvelle approche de supervision de stage en distanciel a été motivée par ces questions :

• Comment pallier les différents moyens de supervision en présentiel lorsque celle-ci est physiquement quasi impossible?

• En quoi la supervision en distanciel peut-elle être un complément, voire une solution de rechange à la supervision en présentiel?

• Quels seraient les avantages et les inconvénients de mettre à profit les TIC dans le processus de supervision de nos futurs enseignants?

Une mise en place rigoureuse

Dans un stage traditionnel, où le superviseur agit en présence de l'étudiant stagiaire, des rencontres régulières sont organisées afin de réviser le travail effectué, de remonter des faits observés à la théorie, d'analyser les conséquences des actions posées, de déterminer les sentiments et les émotions que celles-ci ont fait naître, d'objectiver les réactions du supervisé et du bénéficiaire, et enfin, de planifier la prochaine intervention. Ce suivi régulier permet d'établir une continuité dans l'acquisition des savoirs (Villeneuve, 1994). Lorsque le stage se déroule à des centaines de kilomètres de l'établissement de formation, le superviseur peut difficilement se rendre sur les lieux du stage afin d'assurer ces précieux échanges avec le stagiaire. À cet effet, les résultats d'études dirigées sur l'usage des TIC en formation pratique par Coker, Jones, Staples et Harbach (2002) suggèrent que la supervision en présence soit toujours un modèle privilégié, mais que le modèle de supervision en ligne pourrait fournir une solution de remplacement raisonnable lorsque le présentiel n'est pas une option viable.

De nombreuses précautions ont alors été prises dans le souci de conserver la qualité de la supervision.

- Pour se rapprocher le plus possible du processus de supervision en présentiel, nous avons opté pour l'utilisation d'un système bidirectionnel afin de pouvoir entretenir une conversation avec la stagiaire, avant et après sa prise en charge, et pour la création d'un protocole d'ouverture et de fermeture du système afin d'assurer la confidentialité des échanges.

- Pour s'assurer de bien voir la stagiaire dans l'action, tout en ne dérangeant pas le groupe, nous avons privilégié l'installation de la caméra au plafond, derrière la classe, pour avoir une bonne vue d'ensemble du groupe; l'utilisation d'une caméra robotisée, contrôlable à distance, permett au superviseur de suivre tous les déplacements de la stagiaire et le port du micro-cravate sans fil permet de bien l'entendre.

- Pour permettre de répéter l'expérience dans d'autres milieux, nous avons fait la sélection de matériel à un coût abordable et répondant aux critères spécifiques du projet.

- Pour être en mesure de réagir aux limites de la bande passante ou aux problèmes techniques pouvant survenir avant ou pendant une supervision, nous avons prévu une solution de rechange en cas de perte du contact. (ex. : appel téléphonique au secrétariat).

Des résultats prometteurs

Déjà, près de 30 rencontres virtuelles ont été effectuées dans des milieux isolés comme Matagami, Lebel-sur-Quévillon et Témiscaming. Elles ont été reçues très positivement par les différents intervenants et stagiaires impliqués : « La superviseure de ma stagiaire a pu assister souvent aux cours et les périodes où elle a été supervisée n'ont pas été perturbées par la présence d'une personne nouvelle en classe. »; « La façon dont ma superviseure était organisée pour observer le cours était aussi efficace que la présence physique. »; « La superviseure avait le loisir de suivre mes déplacements partout dans la classe et elle pouvait assister à toutes mes conversations individuelles, car le fait de porter un microphone sans fil lui permettait de toujours bien entendre ma voix. »

Le principal problème a été relevé par deux stagiaires et concerne les interactions par le biais de la Webcam : « Si j'avais été en difficulté, je ne crois pas que j'aurais été assez à l'aise pour « vider mon sac », pour discuter de mes problèmes sur Internet. »; « J'ai trouvé que sur Ivisit, je donnais moins mon opinion. »

Finalement, quelques difficultés relatives, entre autres, à l'accès au réseau et au coupe-feu ont été résolues par l'équipe technique. De même, nous avons amélioré la formation des stagiaires et mis sur pied un protocole de dépannage en cas de problème de communication.

Des perspectives innovatrices

Actuellement, nous poursuivons nos expérimentations dans différents milieux scolaires en utilisant de nouveaux types de caméras qui permettent une précision accrue de l'image. Nous comptons également optimiser cette approche dans un but de co-formation des superviseurs qui pourront observer la stagiaire en duo. Nous songeons même à inclure un didacticien à la supervision qui sera invité à offrir ses rétroactions d'expert sur les aspects relatifs au sujet présenté. Finalement, nous nous penchons sur une solution de rechange aux difficultés de communication ressenties lors de la phase de rétroactions.

Bref, nous estimons que l'application de cette nouvelle pédagogie de supervision est une méthode alternative à envisager sérieusement afin d'assurer un suivi professionnel et de grande qualité de tous les étudiants-stagiaires et ce, nonobstant la distance à parcourir.

Références

Bélair, L. M. (2005). Les outils d'évaluation. Dans N. Rousseau (Dir.), *Se former pour mieux superviser* (pp. 125-141). Montréal : Guérin.

Boccia, J. A., Fontaine, P. L., et Lucas, F.M. (2002). Looking into classrooms : a technology mediated observation program for preservice teachers. *Technology and teacher education annual, 4*, 2418-2423.

Chaliès, S., et Durand, M. (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation, 35*, 145-180.

Coker, J. K., Jones, W.P., Staples, P.A., et Harbach, R.L. (2002). Cybersupervision in First Practicum : Implications for Reseach and Practice. *Guidance & Counseling, 18*(1), 33.

Court, J.H., et Winwood, P. (2005). Seeing the light in cyberspace: a cautionary tale of developing a practical model for cybercounselling and cybersupervision within the University of South Australia. *Journal of Technology in Counselling, 4*, 1.

Fortin, T., et Pharand, J. (2005). La communication à l'avant-scène Dans N. Rousseau (Dir.), *Se former pour mieux superviser* (pp. 13-18). Montréal : Guérin.

Holh, J. (1991). *Le feedback dans les stages : une évaluation de plus par le superviseur ou un moyen d'apprentissage pour l'étudiant? Échos du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation. Tome 2.* Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Klein, S., & Orland-Barak, L. (2004). *The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice.* Mt. Carmel, ISR : University of Haifa, Faculty of Education.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles.* Québec :MEQ.

Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé.* Montréal : Éditions Saint-Martin.

Wilson, K. E. (2005). The impact of an alternative model student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education, 22*(1), 22-31.

AIPU-001-0571369

Jean-Luc Gilles
Professeur
Université de Liège
Service de didactique générale et intervention éducative
jl.gilles@ulg.ac.be
Catherine Bosmans
Assistante
Université de Liège
Service de didactique générale et intervention éducative
Catherine.Bosmans@ulg.ac.be
Renaud Mainferme
Assistant
Université de Liège
Service de didactique générale et intervention éducative
Renaud.Mainferme@ulg.ac.be
Sylvie-Anne Piette
Assistante
Université de Liège
Service de didactique générale et intervention éducative
Sylvie-Anne.Piette@ulg.ac.be
Plunus Ghislain
Assistant
Université de Liège
Service de didactique générale et intervention éducative
G.Plunus@ulg.ac.be

AFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES)

Depuis 2004-2005, la nouvelle équipe du Service de didactique générale et intervention éducative de l'Université de Liège (ULg) propose une approche qualité dans le cadre de l'enseignement de la didactique générale proposé aux étudiants inscrits au Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES). Cette présentation abordera les points suivants : le contexte du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) en Communauté française de Belgique; l'articulation des aspects théoriques et pratiques d'une formation à la didactique générale avec les objectifs du CAPAES; quatre facteurs-clés pour une approche qualité en enseignement-apprentissage; le polygone des paramètres des actions didactiques : un modèle pour donner de la cohérence aux actions didactiques; la mise en pratique et l'impact dans la formation CAPAES, les apports à une vision plurielle de la didactique dans l'enseignement supérieur; les conclusions et perspectives.

Créé en 2002 par la Communauté française de Belgique, le CAPAES est une formation pédagogique destinée aux enseignants des hautes écoles et de l'enseignement supérieur de promotion sociale. L'article 3 du décret « CAPAES « du 17 juillet 2002 énumère 14 compétences à développer (sans hiérarchie entre elles) :

1. Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours.

2. Faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession.

3. Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation.

4. Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage.

5. Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation.

6. Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel.

7. Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes.

8. Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.

9. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction.

10. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation.

11. Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement.

12. Actualiser ses connaissances et ses pratiques.

13. S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement.

14. Être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution.

La formation CAPAES comporte trois volets : une partie théorique de 120 heures, une partie pratique de 90 heures et une partie constituée de l'élaboration et du dépôt d'un dossier

professionnel : « … une production écrite personnelle dans laquelle le candidat au CAPAES analyse son parcours professionnel au sein de la haute école ou dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et fait la preuve d'un exercice dans son domaine d'expertise et dans sa pratique d'enseignement. »

Pour le volet théorique, le décret stipule trois axes de contenus : « un axe socio-politique de 30 heures, un axe psycho-relationnel de 30 heures et un axe pédagogique de 60 heures « .

C'est dans ce contexte que l'ULg a confié au Service de didactique générale et intervention éducative la mise en œuvre d'un cours de didactique générale pour le CAPAES. Il s'agissait, dès lors, de concevoir un dispositif de formation en didactique générale s'inscrivant dans l'axe pédagogique et qui articule aspects théoriques et pratiques avec les objectifs du décret. C'est ce travail, mené par l'équipe depuis 2005, que nous décrirons.

La réflexion de l'équipe a d'abord porté sur la conceptualisation d'une approche qualité en enseignement apprentissage qui peut être considérée comme un paradigme au sens de

Kuhn (1983) : « … un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné ». Notre approche est inspirée des recommandations de la norme internationale ISO 9004-2 (Gestion de la qualité et éléments de système qualité - Lignes directrices pour les services) qui mettent en évidence les facteurs-clés d'un système qualité. Partant d'une première adaptation de cette norme dans le contexte de la docimologie (Gilles, 2002; Gilles et al, 2005), notre approche qualité en didactique repose sur quatre facteurs-clés comme le montre le schéma.

Au centre de l'approche, nous avons placé les besoins des acteurs (apprenants, enseignants, parents, …). Au sommet, le second facteur-clé concerne les pratiques didactiques dont l'efficacité a pu être validée. À la base, deux autres facteurs-clés soutiennent les pratiques qui répondent aux besoins : d'une part les modèles théoriques qui donnent de la cohérence aux actions didactiques, et, d'autre part, les ressources nécessaires à l'effectuation.

Pour notre groupe d'enseignants et de chercheurs, cette approche qualité présente un des avantages décrits par Raynal et Rieunier (1997, p. 260) : « Le paradigme sert de point de ralliement à une communauté de chercheurs. En partageant l'information en son sein, cette communauté renforce sa cohésion intellectuelle et sociale… ».

Un des quatre facteurs-clés de l'approche qualité que nous proposons repose sur les modèles qui permettent de donner de la cohérence aux actions didactiques. Dans cet esprit, nous avons conçu un modèle qui permet d'articuler une dizaine de paramètres didactiques que l'on retrouve dans les séquences d'enseignement-apprentissage. Nous l'avons intitulé « Polygone des paramètres des actions didactiques « (voir figure) en référence aux sommets reprenant les paramètres qui peuvent être reliés les uns aux autres et qui symbolisent la multitude des interactions possibles.

L'approche qualité et le modèle du polygone des paramètres des actions didactiques font l'objet d'explications et d'illustrations lors du cours théorique. Ils sont ensuite utilisés dans le cadre :

- des exercices didactiques portant sur les pratiques innovantes de formation et d'évaluation avec observations sur le terrain;

- des analyses de pratiques qui comportent des analyses réflexives, des autoscopies réflexives et une approche réflexive pour la constitution du dossier professionnel.

Dans ce contexte, nous veillons à ce que les étudiants établissent des liens entre l'approche qualité, le polygone et les compétences décrétales. Ces liens se manifestent, entre autres, dans les productions liées à leur dossier professionnel.

L'approche qualité et le polygone des paramètres didactiques ont permis de structurer une série d'actions et de documents de formation proposés par l'équipe (exposés, exercices, pratiques réflexives, grilles d'observations, …). L'approche et le modèle y ont introduit plus de cohérence et ont fourni aux étudiants une vue systémique de nos réflexions. Suivant le processus de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation (Tardif et Meirieu, 1996), les candidats du CAPAES ont été amenés à restructurer leur réseau conceptuel à l'aide de l'approche qualité et du modèle du polygone; en ce sens, notre démarche s'inscrit aussi dans une vision cognitiviste de la didactique (Gauthier et Tardif, 1996; Gauthier et al, 1997).

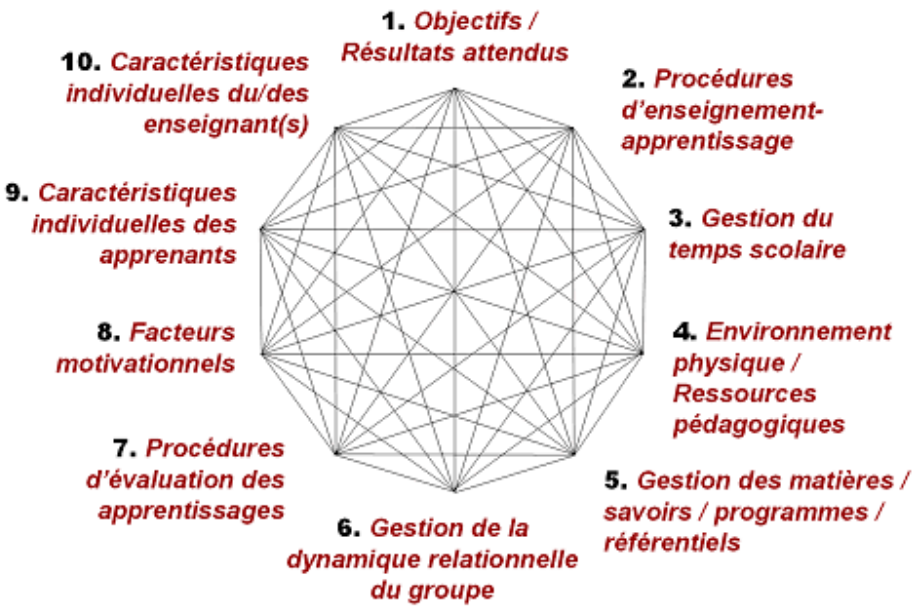


Figure 1 : *Polygone des paramètres des actions didactiques*

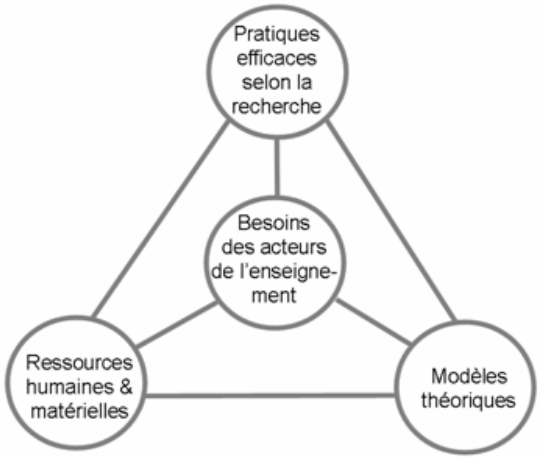


Schéma 1 : *Approche qualité en didactique*

Références

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie - Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier, Département De Boeck Université.

Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). La pédagogie - Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Montréal : Gaëtan Morin Editeur ltée.

Gilles, J.-L. (2002). Qualité spectrale des tests standardisés universitaires - Mise au point d'indices édumétriques d'analyse de la qualité spectrale des évaluations des acquis des étudiants universitaires et application aux épreuves MOHICAN check up '99, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Liège : Université de Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Liège (559 pages).

Gilles, J.-L., Piette, S.-A., Detroz, P., Tinnirello, S., Pirson, M., Dabo, M. et Lê, H. (2005). The electronic Construction and Quality Control in Standardized Testing platform project (e-C&QCST, in Demetriou, A., Dochy, F. & al (Eds), European Association For Research on Learning and Instruction (EARLI) - 11th Biennial Conference of EARLI: Book of Abstracts. Nicosia: University of Cyprus, Department of Educational Sciences.

Kuhn, T.S. (1983). La structure des révolutions scientifiques (1962, trad. franç. 1983). Paris : Flammarion, Coll. Champs.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés - apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris : éditions ESF, Coll. Pédagogies/Outils.

Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances. Vie pédagogique, n° 98, mars-avril 1996, p. 4-7.

AIPU-001-0577671

Sabine Gelaes
Assistante
Université de Liège (Belgique)
IFRES (Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur)
sabine.gelaes@ulg.ac.be
Jean-Pierre Bourguignon
Professeur
Université de Liège
Faculté de médecine
jpbourguignon@ulg.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Mise en place de séminaires d'apprentissage interprofessionnel de la résolution de problèmes chez des étudiants de fin de maîtrise en sciences médicales et en orthophonie

Contexte et questionnement initial

L'apprentissage est habituellement uni-professionnel alors que la pratique s'exerce dans un cadre interprofessionnel. L'exercice de la profession pourrait exploiter davantage et plus précocement les complémentarités de différentes formations, après avoir mis en interaction des étudiants de différentes filières, dans un même processus d'auto-apprentissage. Différentes modalités d'apprentissage interprofessionnel ont été développées durant les dernières décennies (Finch, 2000; Lavin, Rvebling, Banks, Block, Count, Furman, Miller, Reese, Viehmann et Holt, 2001) et différents stades de la formation ont été exploités (McNair, 2005; Mitchell, McCrorie et Sedgwick, 2004; Nestel, Taylor et Spender, 2004; Ponzer, Hylin, Kusoffsky, Lauffs, Lonka, Mattiasson et Nordström, 2004). Les travaux publiés indiquent que l'apprentissage interprofessionnel entraîne des effets favorables sur la communication entre professionnels (Horsburgh, Lamdin et Williamson, 2001; Kilminster, Hale, Lascelles, Morris, Roberts, Stark, Sowter et Thistlethwaite, 2004; Rudland et Mires, 2005). Les bénéfices sur la compétence restent discutés, notamment en rapport avec les nombreux paramètres qui doivent être évalués et les méthodes d'évaluation (Van der Vleuten et Schuwirth, 2005; Zwarenstein, Reeves, Barr, Hammick, Koppel et Atkins, 2005).

Depuis 2000, les stratégies du *problem based learning* (PBL) sont appliquées à la faculté de Médecine de L'ULg (Boniver, 2004). Au sein de l'IFRES, à la suite d'une réflexion sur les résultats de la formation menée à l'initiative de l'EUA, il est apparu que le lien entre formation et profession méritait un approfondissement autant que les interactions entre étudiants de différentes sections ou Facultés qui partagent des domaines professionnels communs méritent d'être stimulées. À cet égard, une formation professionnalisante, comme la médecine qui se pratique en contextes pluridisciplinaires, constitue un domaine illustratif où l'apprentissage interprofessionnel pourrait concerner les futurs psychologues, orthophonistes et kinésithérapeutes, par exemple.

Objectif

Notre objectif est d'exposer des étudiants, en fin de formation dans différentes disciplines, à un auto-apprentissage commun interactif durant des séminaires de résolution de problèmes et évaluer les effets d'une telle initiative sur la perception des rôles respectifs des différents professionnels. Cet apprentissage devrait également ouvrir l'intérêt des participants sur les partages ou transferts de compétences entre professionnels et l'élaboration de nouvelles compétences liées au contexte interprofessionnel.

Public-cible

Des étudiants en médecine et des étudiants en orthophonie ont été choisis pour participer à un séminaire pilote. Les étudiants impliqués sont ceux de la dernière année ou des dernières années de la maîtrise ou de la licence et qui fréquentent les stages de la discipline.

Méthodologie

L'étape initiale a consisté en une rencontre des enseignants des deux disciplines concernées (et de leurs collaborateurs) afin de s'accorder sur la mise en place du séminaire, la date projetée, la procédure de contact avec les étudiants stagiaires, ainsi que les modalités de rédaction et correction de deux problèmes cliniques qui seront soumis aux étudiants.

Un outil d'évaluation des représentations des rôles respectifs des différents professionnels et de leur évolution sera adminitsré au début et à la fin du séminaire interprofessionnel d'apprentissage à la résolution de problème. L'outil comportera un ensemble de questions relatives aux rôles et caractéristiques que les étudiants des deux formations visées (i.e., orthophonie et médecine) associent à leur future profession ainsi qu'à l'autre profession concernée. Deux formes distinctes de questionnaire seront utilisées : la forme A du questionnaire évaluera les représentations initiales des participants alors que la forme B sera une variante de la forme A du questionnaire, dans laquelle des items seront ajoutés afin de collecter des informations sur l'évolution des représentations et sur les événements qui auraient participé à ce changement.

Déroulement du séminaire interprofessionnel

Dans un premier temps, les étudiants sont répartis en tables uni-professionnelles de huit à dix participants, avec un animateur par table. Un questionnaire est distribué à chaque participant autour de la perception des professions de médecin et d'orthophoniste (i.e., la forme A de l'outil d'évaluation des représentations). Les questionnaires sont centralisés par l'organisateur. Ensuite, un premier problème est analysé par ces mêmes groupes uni-professionnels, avec le support des animateurs. Suivent une récolte pendant laquelle les données sont résumées sur des

« paper-boards » et une discussion au terme de laquelle les animateurs mettent en valeur les spécificités et complémentarités des approches suivies selon que les étudiants appartiennent à la formation en médecine ou en orthophonie.

Dans un second temps, les étudiants se mélangent, de telle sorte qu'à chaque table, une moitié des étudiants provient de la formation en médecine et l'autre moitié de la formation en orthophonie. Les différents groupes bi-professionnels sont invités à résoudre un second problème avec le concours des animateurs. Les productions des groupes sont récoltées,

mises en commun et discutées collégialement. Pour terminer, les étudiants sont invités à remplir la forme B de l'outil d'évaluation des représentations.

Conclusion et perspective

Des séminaires d'apprentissage à la résolution de problème ayant pour vocation première un décloisonnement des matières sont appliqués à un contexte plus riche encore mêlant des apprenants de différentes filières de formation en soins de la santé et visant au décloisonnement des professionnels. Une telle initiative pourrait être étendue à d'autres facultés. Des séminaires interprofessionnels pourraient concerner : des étudiants en droit, futurs ingénieurs et étudiants de la « business school » ou encore des étudiants biologistes, botanistes et étudiants en sciences concernées par l'environnement.

Références

Boniver, J. (2004). Les études de médecine à l'Université de Liège: le renouveau pédagogique de la Faculté de Médecine. Revue Médicale de Liège, 59, 717-730.

Finch, J. (2000). Interprofessional education and learning: a view from the education providers. BMJ, 321,1138-1140.

Horsburgh, M., Lamdin, R. et Williamson, E. (2001). Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. Medical Education, 35, 876-883.

Kilminster, S., Hale, C., Lascelles, M., Morris, P., Roberts, T., Stark, P., Sowter, J. et Thistlethwaite, J. (2004). Learning for real life: patient-focused interprofessional workshops offer added value. Medical Education, 38, 717-726.

Lavin, M., Rvebling, I., Banks, R., Block, I., Counte, M., Furman, L ., Miller, P., Reese, C., Viehmann, V. et Holt, J. (2001). Interdisciplinary health professional education: a historical review. Adv Health Sci Edu Theory Pract, 6(1), 25-47.

McNair, R.P. (2005). The case for educating health care students in professionalism as the core content of interprofessional education. Medical Education, 39, 456-464.

Mitchell, B.S., McCrorie, P. et Sedgwick, P. (2004). Student attitudes towards anatomy teaching and learning in a multiprofessional context. Medical Education, 38, 737-48.

Nestel, D., Taylor, S. et Spender, Q. (2004). Evaluation of an inter-professional workshop to develop a psychosocial assessment and child-centred communication training programme for paediatricians in training. BMC Medical Education, 4, 25.

Ponzer, S., Hylin, U., Kusoffsky, A., Lauffs, M., Lonka, K., Mattiasson, A.C. et Nordström, G. (2004). Interprofessional training in the context of clinical practice: goals and students' perceptions on clinical education wards. Medical Education, 38, 727-736.

Rudland, J.R. et Mires, G.J. (2005). Characteristics of doctors and nurses as perceived by students entering medical school: implications for shared teaching. Medical Education, 39, 448-455.

Van der Vleuten, C. et Schuwirth, L. (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. Medical Education, 39, 309-317.

Zwarenstein, M., Reeves, S., Barr, H., Hammick, M., Koppel, I. et Atkins, J. (2005). Interprofessional education: effects on professional practice and health care outcomes. The Cochrane Database of Systematic Reviews, issue 3, abstract 2213.

AIPU-001-6636286

Frédéric Robert
Professeur
Université libre de Bruxelles
frrobert@ulb.ac.be
Valérie Duchateau
Assistante/assistante pédagogique
Université libre de Bruxelles
Valerie.duchateau@ulb.ac.be
Vincent Raman
Assistant/chercheur
Université libre de Bruxelles
vraman@ulb.ac.be
Cédric Boey
Assistant
Université libre de Bruxelles
cboey@ulb.ac.be
Pierre Lambert
Professeur
Université libre de Bruxelles
pierre.lambert@ulb.ac.be

AFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

Détecter les préconceptions pour corriger les représentations erronées des étudiants : application à la mécanique et à l'électronique

Beaucoup d'initiatives rendent compte du rôle que jouent les préconceptions dans les erreurs de représentation des étudiants, en particulier dans le champ de la mécanique (Espinoza, 2005; Haertel et al., 2003).

Une source intéressante d'information dans ce domaine provient de Giordan et de Vecchi (1994) qui est orientée vers le champ plus général de la connaissance scientifique. Ces auteurs montrent que la connaissance scientifique est loin d'être aisément assimilable : les nouveaux modèles enseignés coexistent souvent, chez l'étudiant, avec des conceptions précédentes, lorsqu'ils ne sont pas purement et simplement ignorés.

La présente contribution se centrera sur la détection des préconceptions. Nous analyserons les moyens envisageables dans ce but et relaterons en particulier des expériences menées sur des étudiants de sciences appliquées et visant à objectiver, chez ceux-ci, l'existence de préconceptions dans deux champs disciplinaires différents: la mécanique et l'électronique.

Après une courte introduction (section 1), une revue de la littérature (section 2) sera proposée concernant différents aspects des préconceptions (aspects sociaux, individuels, …). Nous nous appuierons ensuite (section 3) sur un modèle de l'enseignement (Robert, 2006) intégrant deux niveaux de rétroaction: une première boucle « externe » représente l'interaction existant entre l'étudiant et l'enseignant tandis qu'une seconde boucle « interne » (présente indépendamment dans chacun de ces deux individus et liée explicitement à la

boucle externe) représente l'apprentissage comme étant une modification des représentations de chaque individu.

Il découle de ce modèle une stratégie d'enseignement consistant, pour l'enseignant, à détecter les représentations actuelles de l'étudiant, pour pouvoir, dans un second temps, les modifier plus aisément et déclencher ainsi un apprentissage chez l'étudiant.

En conséquence, nous discuterons ensuite (section 4) différents moyens permettant concrètement de détecter des préconceptions chez les étudiants:

- la confrontation directe dans la salle de classe (cette méthode n'est parfois pas appropriée pour un public nombreux comme au niveau universitaire, en raison de l'aspect individuel des préconceptions illustrées dans l'état de la question);

- l'étude de l'histoire de la science pour détecter des obstacles épistémologiques (le cas de la compréhension pré-newtonienne du mouvement est l'exemple classique dans ce domaine; toutefois, d'autres exemples peuvent être trouvés en mécanique: le frottement est toujours opposé au mouvement, un moment peut seulement être calculé aux articulations, etc);

- des tests ciblés qui peuvent être rendus accessibles sur des sites Web (voir, par exemple, http://coppens.perso.cegetel.net/suividesconceptions);

- l'expérience propre du professeur, par une analyse et une classification explicites des erreurs de l'étudiant.

Nous détaillerons, en particulier, deux campagnes de test (troisième moyen cité) menées récemment: la première concerne 250 étudiants du premier degré ingénieur (mécanique) et la seconde touche 100 étudiants du troisième degré ingénieur (électronique).

Le test soumis en mécanique comporte deux types de questions: d'une part, des questions tirées de la littérature existante et servant à valider notre méthodologie; d'autre part, des questions originales visant à détecter d'autres types de préconceptions.

Une des originalités de ce travail est l'application de cette méthodologie de tests à l'électronique, avec comme exemples des représentations erronées étudiées : l'idée que la tension d'un circuit peut ne pas excéder la tension d'alimentation, le fait que le courant ne peut entrer par la sortie d'un appareil, le fait que la chute de tension sur un dipôle dans un circuit ouvert est nulle, etc.

La section 5 présentera l'analyse statistique des réponses aux tests précédents. Nous donnons ici quelques exemples des données qui seront présentées.

Inspirés par Giordan et de Vecchi (1994), nous avons, par exemple, donné aux étudiants six trajectoires différentes d'une même balle (figure 1). Pour chaque trajectoire, il était demandé d'indiquer les forces agissant sur la balle en un instant déterminé. La réponse correcte était que le poids, et éventuellement les frottements, étaient les seuls à agir. Les résultats obtenus (figure 2) montrent que 69% des étudiants indiquent la bonne réponse, la majorité des erreurs étant due à la préconception aristotélicienne selon laquelle les forces appliquées sont orientées dans le sens de la vitesse.

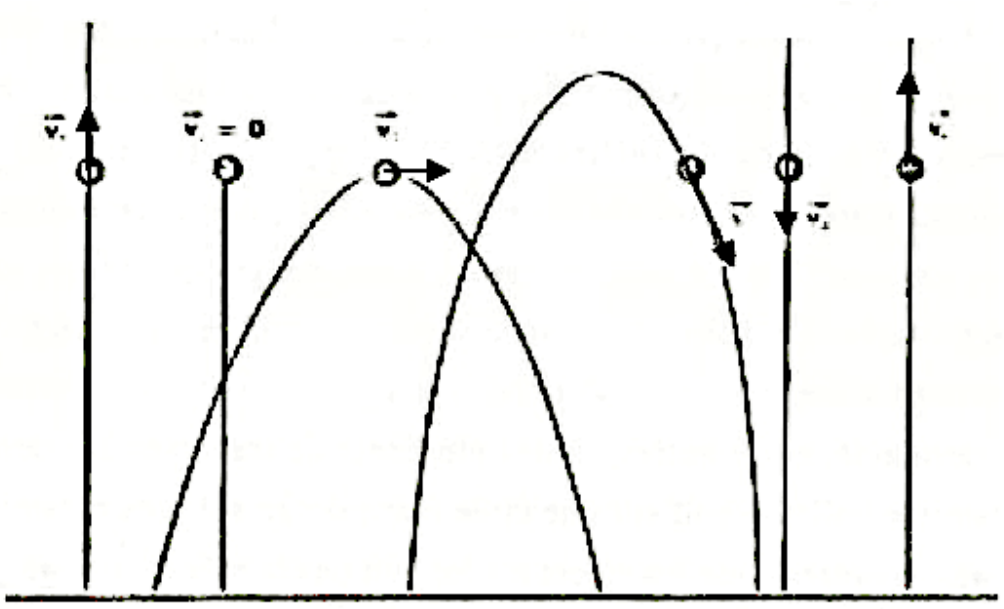
A titre d'exemple de question du deuxième type, nous avons montré aux étudiants trois représentations historiques de trajectoires (figures 3). Pour chaque représentation, il était demandé si la trajectoire (a) est exacte sans frottement, (b) est toujours exacte, (c) est exacte seulement avec frottement, (d) est toujours fausse ou si (e) l'étudiant ne sait pas. Les résultats (figure 4) montrent que 64% des étudiants considèrent bien que la trajectoire parabolique

(cas 1) est correcte en l'absence de frottement, mais 15% pensent qu'elle est toujours correcte et 14% pensent qu'elle est correcte en présence explicite de frottements. La trajectoire composée d'une droite oblique et d'une droite verticale paraît incorrecte pour 90% des étudiants, ce qui est encourageant. La dernière trajectoire, constituée d'une droite oblique, d'un arc de cercle et d'une droite verticale n'est basée sur aucune théorie mécanique correcte, mais est empiriquement correcte. Voilà pourquoi seulement 46% des étudiants la jugent comme incorrecte à la lumière de leur cours de dynamique : 38% la trouvent néanmoins correcte en présence de frottement.

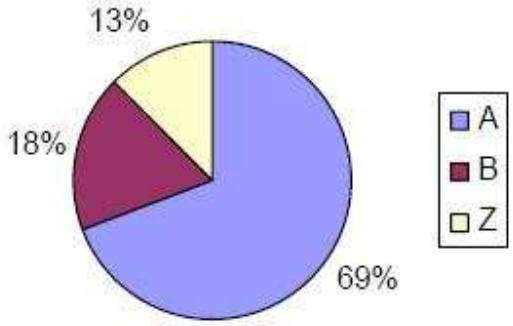
Dans la section 6, une discussion sera menée sur l'origine des représentations erronées détectées

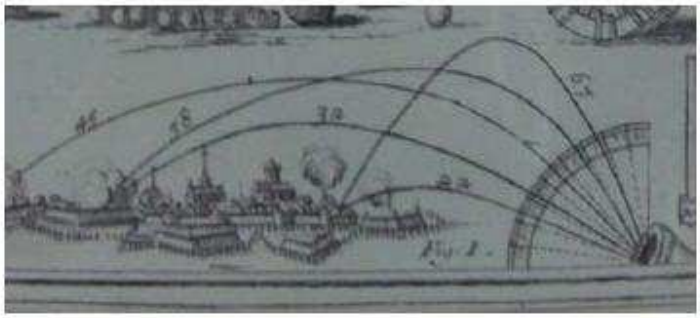
(i.e., au niveau de la préconception) en faisant par exemple une distinction entre les représentations erronées historiques et les préconceptions qui trouvent leur origine dans les habitudes d'enseignement au niveau de l'université.

En conclusion, nous discuterons, dans notre contribution, l'importance de la détection des préconceptions dans le processus d'enseignement et relaterons les résultats d'expériences (faisant partie d'une étude à plus long terme) tendant à objectiver l'existence de telles préconceptions dans les domaines de la mécanique et l'électronique chez des étudiants de niveau universitaire en sciences appliquées.

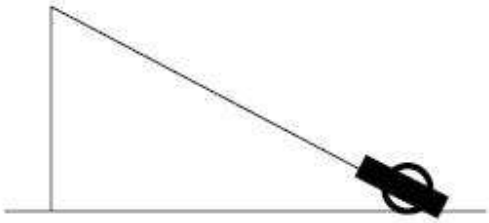


	Nombre d'étudiants	120
A	Bonne réponse: poids et éventuellement frottement	83
B	Vecteur dans le sens de la vitesse	22
Z	Autre réponse erronée	15

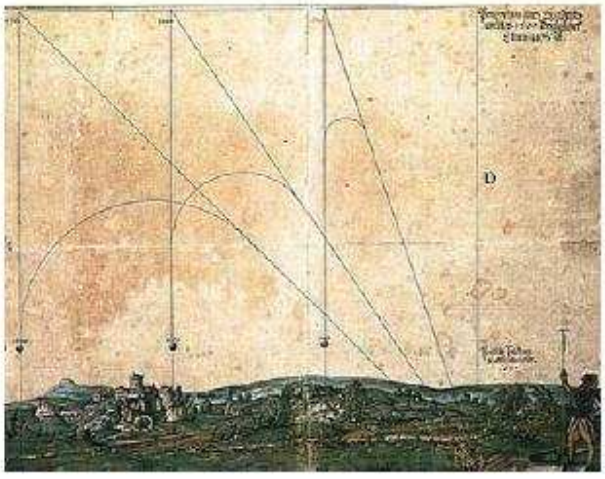




Sur cette illustration, les trajectoires sont représentées par des paraboles, chaque portée donnant lieu à 2 trajectoires (à l'exception du tir à 45°)

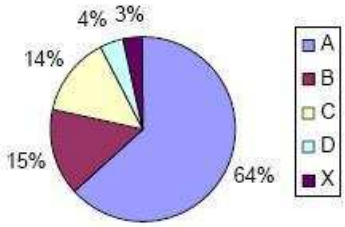


La trajectoire est constituée d'une partie rectiligne ascendante et d'une droite verticale représentant la chute libre.

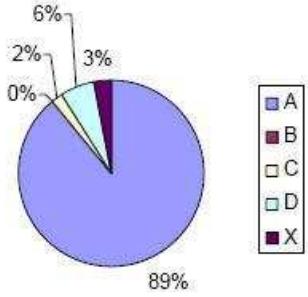


Sur cette illustration, les trajectoires sont constituées d'une partie rectiligne ascendante, d'un arc de cercle et d'une droite verticale représentant la chute libre. Il ne faut pas considérer les tangentes à la courbe.

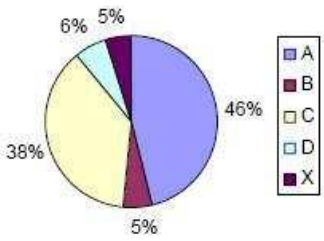
Cas 1	Nombre d'étudiants	176
A	Correctes en l'absence de frottement	111
B	Toujours correctes	27
C	Correctes en présence de frottement	25
D	Toujours fausses	7
X	Je ne sais pas	6



Cas 2	Nombre d'étudiants	168
A	Toujours fausses	150
B	Toujours correctes	0
C	Correctes en présence de frottement	3
D	Correctes en l'absence de frottement	10
X	Je ne sais pas	5



Cas 3	Nombre d'étudiants	167
A	Toujours fausses	77
B	Toujours correctes	9
C	Correctes en présence de frottement	63
D	Correctes en l'absence de frottement	10
X	Je ne sais pas	8



Références

Espinoza, F. (2005). An analysis of the historical development of ideas about and its implications for teaching. *Physics Education, 40*(2), 139-146

Espinoza, F. (2005), Experience conflicts with and undermines instruction and its legacy: examples from two-dimensional motion. *Physics Education, 40*(3), 274-280

Giordan, A., & de Vecchi, G. (1994). *Les origines du savoir*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Haertel, H., et al. (2003), Aristotle still wins over Newton. *IEEE Eurocon 2003*, Ljubljana, Slovenia, Invited lecture, septembre, 7-11.

Viennot, L. (1996). *Raisonner en physique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Robert, F. (2006). Un modèle d'individu apprenant associant rétroaction double et représentations. *Conférence AIPU*, Monastir, mai.

AIPU-001-4063357

David Rigaud
Assistant
Université de Lausanne
Centre de soutien à l'enseignement
david.rigaud@unil.ch
Fabien De Geuser
Professeur assistant
Université de Lausanne
Enseignement et recherche - HEC
Fabien.DeGeuser@unil.ch
Jacques Lanarès
Vice-Recteur
Université de Lausanne
Valorisation et qualité
Jacques.Lanares@unil.ch

CMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Une analyse comparative des dimensions perçues de la qualité de l'enseignement. L'impact de la faculté, du cycle et de la taille des groupes enseignés sur la perception de l'enseignement des étudiants

En 1998, Wilson recensait plus de deux mille études sur le thème de l'efficacité pédagogique (*teaching effectiveness*). L'un des axes les plus fertiles sur ce thème veut isoler les facteurs principaux de la qualité de l'enseignement.

Toutefois, si les recherches anglo-saxonnes sur le sujet sont fort nombreuses, et si leurs implications pédagogiques sont reconnues depuis longtemps, rares sont encore les études de ce type en Europe et plus précisément en Suisse. La recherche que nous avons développée à l'Université de Lausanne (Unil), veut combler ce manque, en confrontant un modèle spécifiquement construit pour notre université avec les modèles existants. Cela permet de relativiser la portée et la validité externe des modèles anglo-saxons. Par ailleurs, la plupart des modèles de l'efficacité pédagogique sont essentiellement statiques et n'intègrent que peu souvent des analyses contextuelles visant à comprendre les sources de la constitution de ces dimensions.

C'est pourquoi, nous avons contrôlé les dimensions de ce modèle Unil par l'introduction de trois variables contextuelles déterminantes tirées de la littérature: l'origine facultaire des étudiants, en accord, par exemple, avec Cashin (1990) ou Neumann (2001), le nombre d'années d'études révolues des étudiants (Perry1986), Lanarès et al. (2005) et la taille des classes (Beran et Violato (2005).

Méthodologie

Échantillon

Les données sont issues des évaluations des enseignements réalisées auprès des étudiants de l'Unil, durant la période 1999-2002. L'Unil est une université généraliste qui accueille des

facultés différentes, depuis la théologie jusqu'aux géosciences. Au total, nous avons exploité 27 047 questionnaires, issus de 561 cours répartis en 7 facultés.

Outil

Nous avons employé le questionnaire d'évaluation des enseignements spécifique à l'Université de Lausanne. Ce questionnaire a été créé en 1996 par un groupe composé d'enseignants et d'experts pédagogiques qui ont adopté une approche semi-inductive appuyée sur les questionnaires standards américains (SEEQ, IDEA, SIRS) et sur les réflexions méthodologiques de différents spécialistes tels Marsh (1991) ou Bernard (1992).

Le questionnaire employé comprend 32 items regroupés en cinq catégories : la qualité générale du cours, la présentation, les travaux complémentaires, la méthodologie employée et l'appréciation globale du cours. Les étudiants répondent au questionnaire en donnant leur avis à des propositions affirmatives concernant des postulats pédagogiques sur une échelle type Likert en cinq points. Pour des raisons de validité interne, seuls 17 des 32 items ont été retenus et traités.

Analyse Factorielle de Correspondance

Pour extraire des questionnaires les dimensions perçues de la qualité de l'enseignement, une Analyse Factorielle de correspondance (AFC) avec rotation varimax a été réalisée. En effet, cette méthode permet, selon l'expression de Fallissard (1998), de « dépister des variables latentes » organisatrices de nos données, que nous avons appelées dimensions et de « proposer un modèle » qui décrirait, en partie, la qualité perçue de l'enseignement universitaire. Cette AFC a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS 14.

Les dimensions repérées au niveau global par cette AFC ont été ensuite contrôlées sur nos trois variables (Faculté, nombre d'années universitaires et taille de la classe) en réitérant la procédure AFC mais en séparant les données en fonction de ces trois variables.

Résultats

Les facteurs structurant l'enseignement universitaire

La première AFC révèle cinq facteurs distincts qui expliquent 52% de la variance totale. Leur interprétation nous a offert de mettre à jour un modèle de l'enseignement universitaire qui s'articule autour des cinq axes suivants : l'organisation de l'enseignement, le dynamisme de la présentation, les supports parallèles aux cours, l'adéquation aux cursus des étudiants et l'implication déclarée des étudiants. Ces axes croisent, en partie, les axes majeurs repérés par la littérature (de Hildebrandt, 1971 à Gursoy et Umbreit, 2005)..

Les différences inter-facultaires

Appliquée aux sept facultés considérées, l'AFC révèle deux types de facultés au regard de nos cinq axes. Le premier type, comprenant les facultés de Droit, de Sciences sociales et de Gestion, voit ses AFC significativement proches du modèle général des cinq axes. Le deuxième type (Lettres, Théologie, Géologie et Médecine/Biologie) présente des différences importantes avec le modèle général. Ces deux catégories interrogent l'idée d'hétérogénéité interdisciplinaire avancée par Donald (1983) ou Neumann (2001) qui postulent des cultures et des pratiques spécifiques aux disciplines enseignées.

Pour mieux comprendre cette relativisation du déterminisme de la variable culturelle, les AFC ont été réappliquées en distinguant le temps révolu d'étude et la taille des classes.

Le temps révolu d'études

On trouve des résultats proches en fonction du temps révolu. Ainsi, les cinq axes du modèle général apparaissent dans les trois premières années universitaires, mais sont plus évanescents dans les années suivantes.

Cela nous a amené à rechercher les communalités entre la catégorie de facultés dans lesquelles nous retrouvions nos cinq axes et les premières années d'études, et à nous concentrer sur la taille des groupes en faisant le postulat que ces deux catégories sont largement constituées de grands groupes (plus de 80 étudiants).

La taille du groupe

Appliquant les AFC en fonction des différentes tailles de groupe, il apparaît effectivement que notre modèle de la qualité perçue de l'enseignement se retrouve plutôt dans les grands groupes (plus de 80 étudiants). Dans les groupes plus petits, l'organisation factorielle diffère quelque peu pour associer « Présentation » et « Organisation du cours ».

Conclusion

Nous faisons apparaître la prédominance, dans le cadre de l'Unil, de la taille du groupe sur les conceptions du bon enseignement universitaire chez les étudiants, par rapport aux autres variables généralement évoquées dans la littérature. Ce résultat nous incite à explorer davantage le rôle de la taille des groupes dans la structuration des perceptions des étudiants.

Une autre originalité de cette étude est de montrer que l'adaptation de la méthode pédagogique est un critère de qualité perçue de l'enseignement, non pas seulement pour les chercheurs en pédagogie mais aussi dans les yeux des étudiants.

Deux limites principales de notre étude apparaissent. La première tient à ce que nous n'avons pas de mesure objective des poids relatifs des trois facteurs discriminants. Une approche par régression multiple pourrait apporter une réponse. La seconde porte principalement sur sa validité externe liée au fait qu'elle a été seulement appliquée aux étudiants de notre université, située géographiquement et historiquement.

Références

Beran T., et Violato C. (2005). Ratings of University Teacher Instruction: How Much Do Student and Course Characteristics Really Matter? *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30*(6), 593-601.

Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : théorie et pratique*. Laval : Ed. Etudes vivantes.

Cashin, W. E. (1987). Are Students Ratings of Different Academic Fields Different? *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington, DC, April 20-24.

Cramar, N., et Lanarès, J. (2005). *Niveaux épistémiques et définitions du bon enseignement*, en cours.

Fallissard, B. (1998). *Comprendre et utiliser les statistiques dans les sciences de la vie*. Paris : Masson, Coll. Évaluation et statistique.

Marsh H. W. (1987). Student's evaluations of university teaching : Research findings, methodological issues, and directions for future research. *Internationnal Journal Research, 11*, 253-388.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : PUL.

Nemann, R. (2001). Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education, 26*(2), 135-146.

AIPU-001-2499181

Céline Davesne
Professeur affiliée
Ecole supérieure de commerce
Département langues, cultures et société
celine.davesne@groupe-esc-rouen.fr

CMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Les scénarios : une approche transversale des langues

L'enseignement des langues à l'ESC Rouen est au cœur d'un remaniement des méthodes pédagogiques. En effet, depuis la rentrée 2005, l'organisation des cours de langues a été repensée autour du Cadre Européen Commun de Référence et du Portfolio Européen des Langues. L'introduction de ces outils pédagogiques a permis de placer les compétences au premier plan en réorganisant la structure des cours. Cette notion d'ailleurs est au centre du CECR, une recherche par mot-clé dans le document de référence permet de repérer 527 occurrences de ce terme et tout le chapitre cinq y est consacré. Cette réorganisation a donné lieu à la mise en place d'un concept innovant les ateliers d'objectifs, qui sont eux-mêmes directement liés et dépendants d'entretiens individualisés ayant entre autres objectifs d'établir le profil linguistique et culturel des étudiants. Nous nous proposons de décrire ces deux nouvelles approches et leur ancrage dans le glissement du paradigme d'enseignement vers celui d'apprentissage.

Nous montrerons ensuite comment ce nouveau projet a permis de développer une double approche résolument transversale inter-départements et de renforcer le travail collaboratif à l'intérieur même du Département Langues, Cultures et Société. Le travail collaboratif « intra-département » s'est concrétisé à travers la création du Pôle d'Élaboration des Ateliers de Langues. Ce PEAL est un groupe de réflexion multiculturel et multilingue par essence, dans la mesure où il est le lieu de rencontre de l'ensemble des professeurs de langues du Département intervenant dans les différents programmes du Groupe et ce, quelle que soit la langue enseignée. Ce groupe de travail se penche sur les implications pédagogiques de la mise en place des ateliers d'objectifs. Une fois qu'ils ont élaboré leur profil linguistique avec leurs tuteurs, les étudiants choisissent la compétence qu'ils désirent travailler en profondeur et s'inscrivent ensuite dans l'atelier correspondant. Ces ateliers reprennent, en fait, les cinq compétences clés utilisées dans le CECR, à savoir, compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, interaction, production écrite et production orale. Le PEAL réfléchit aux méthodes et moyens à mettre en place pour faire travailler les compétences choisies par les étudiants de façon innovante et comment les relier au PEL. Chacun y voit donc un lieu d'échange sur les pratiques et les expériences qu'ils ont menées. Une matrice que nous nous proposons de commenter a été développée dans le cadre de ces réflexions.

L'approche transversale, quant à elle, est davantage liée à l'évaluation. En effet, l'empreinte fonctionnelle et communicationnelle liée au paradigme d'apprentissage nous a conduit à réfléchir sur le mode d'évaluation à envisager. Les modes d'évaluation (ou plutôt serait-il plus exact de parler de « contrôle des connaissances ») employés jusqu'ici n'étant plus ou mal adaptés aux attentes développées dans la nouvelle mouture. Évaluer la compétence en langue dans une perspective actionnelle, c'est placer l'étudiant dans une situation où, pour reprendre

les termes du CECR, il aura à accomplir des tâches qui ne seront pas seulement langagières (CECR p.15).

Notre réflexion porte sur la réalisation de ces tâches qui placent l'apprenant comme acteur social (CECR, p.15). Nous nous plaçons ainsi dans une approche visant à transformer les connaissances des étudiants en compétences à travers la réalisation de tâches. Que signifie réaliser des tâches dans une École Supérieure de Commerce? Quels types de tâches? C'est dans cette problématique que la transversalité trouve toute sa place. Travailler avec les Départements de Marketing, Management, Finance afin de créer des scénarios permettant aux étudiants de mobiliser leurs connaissances dans ces domaines en langues étrangères. Ces scénarios sont ficelés de sorte que les cinq compétences travaillées en ateliers d'objectifs sont mises à contribution tout en permettant la réactivation de concepts développés en cours. Nous pensons que cette formule va agir sur la motivation des étudiants en leur permettant de se placer dans un contexte empreintt de professionnalisation, une sorte de simulation finale sollicitant un ensemble de compétences, pas seulement linguistiques. Le scénario devient alors le terrain d'expérimentation où nous pourrons mesurer leur performance que nous définissons comme leur capacité à transformer leurs connaissances en compétences.

Références

Bilodeau, H., Provencher, M., Bourdages, L., Deschênes, A.-J., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., et Rada-Donath, A. (1999). Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage de cours universitaires à distance *DistanceS, 3*(2), 33-67.

Boldizsár, G. (2003). *An introduction to the current European context in language teaching.* ECML Research and Development reports series, Council of Europe / European Centre for Modern Languages.

Frath, P. (2005). Introducing the Cercles European Language Portfolio into a self-study multilingual resource centre. *Papers of the 8th CERCLES conference,University language Centres: Broadening Horizons, Expanding Networks.* Bratislava, 9-11 September.

Gerard, F.-M. (2000). Savoir, oui mais encore ! *Forum - pédagogies, mai*, 29-35.

Harris, V. (2001). *Helping learners learn: Exploring strategy instruction in the language classrooms across Europe.* Council of Europe / European Centre for Modern Languages.

Heyworth, F. (2003). *The organisation of innovation in language education. A set of case studies.* Council of Europe / European Centre for Modern Languages.

Lenz, P. (2000). *Piloting the Swiss Model of the European Language Portfolio.* May 1999-June 2000. Evaluator's Final report. Freiburg: Centre for Language Education and Research.

Little, D., & Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers.* Strasbourg: Council of Europe

Muresan, L. (2003). *Quality management in language education / Assurance de qualité dans l'éducation langagière.* Council of Europe: European Centre for Modern Languages.

Newby, D. (2003). *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages.* Council of Europe : European Centre for Modern Languages.

North, B. (1994). *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels.* Strasbourg : Council of Europe.

Perrenoud, P. (1995), Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale, 9*(1), 20-24.

Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila (Dir.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88). Paris : Nathan.

Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale, 10*(3), 5-16.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie Collégiale, 12*(3), 14-22.

Perrenoud, P. (1999). Raisons de savoir. *Vie Pédagogique, 113*, 5-8.

Schneider, G., & Lenz, P. (2001). *A Guide for Developers of European Language Portfolios*. Strasbourg : Council of Europe.

Van Ek, J. A. (1985–86). *Objectives for foreign language learning: vol.I Scope. vol.II Levels*. Strasbourg : Council of Europe.

AIPU-001-4376753

David Rigaud
Assistant
Université de Lausanne
Centre de soutien à l'enseignement
david.rigaud@unil.ch
Fabien De Geuser
Professeur assistant
Université de Lausanne
Enseignement et recherche - HEC
Fabien.DeGeuser@unil.ch
Jacques Lanarès
Vice-recteur
Université de Lausanne
Valorisation et qualité
Jacques.Lanares@unil.ch

CMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Ai-je appris quelque chose? Les déterminants du sentiment d'apprentissage des étudiants à travers l'évaluation des enseignements à l'Université de Lausanne

Consciente des effets positifs de l'autoreprésentation et de la métacognition sur les processsus d'apprentissage (Flavell et Romainville; Biggs, 1999), l'Université de Lausanne (Unil) insiste, dans sa procédure d'évaluation des enseignements, sur une composante essentielle de la relation pédagogique : le sentiment d'apprentissage des étudiants. On peut, en effet, faire l'hypothèse selon les travaux sur l'auto-efficacité (Vezeau et al. 2000) ou les représentations de l'apprentissage (Dart et al. 2000), que si les étudiants ont le sentiment d'apprendre, ils verront effectivement leurs apprentissages facilités.

Il apparaît alors intéressant de considérer certaines des conditions décisives pour qu'émerge le sentiment d'apprentissage chez les étudiants. C'est à cette question que nous avons tenté de répondre, au cours d'une vaste étude basée sur les évaluations de l'enseignement de l'Université de Lausanne (Unil). Pour cela, nous essayons de comprendre si la perception d'apprentissage par les étudiants est liée aux dimensions classiques de la qualité perçue de l'enseignement. Des travaux antérieurs nous ont permis de mettre à jour des facteurs déterminants de cette qualité perçue de l'enseignement. Nous les mobilisons pour cette étude et tentons de rendre compte de leur influence sur le sentiment d'apprentissage. Nous étudions aussi l'impact sur ce sentiment d'apprentissage de différents contextes d'enseignement, considérés comme déterminants selon les pédagogues universitaires (Faculté, cursus des étudiants et taille de la classe).

Méthodologie

Contexte et échantillon

Cette étude emploie les résultats d'évaluations de l'enseignement qui ont eu lieu à l'Unil durant la période 1999-22002. Ces évaluations ont eu lieu dans sept facultés différentes

(Théologie, Lettres Sciences Sociales et Politiques, Droit, Haute Etudes Commerciales, Géosciences et Environnement et Biologie / Médecine).

La recherche s'appuie, au final, sur plus 27 000 réponses individuelles réparties sur plus de 560 cours.

Outil

Les données employées sont issues des réponses des étudiants à un questionnaire d'évaluation qui leur est généralement adressé à la fin des enseignements. Ce questionnaire, conçu en 1996 spécifiquement pour notre université, reprend les éléments principaux des modèles SEEQ, IDEA et SIRS. Dans sa version standard, il comporte 32 items sous la forme d'affirmations auxquelles les étudiants répondent sur une échelle de Likert en cinq points. Pour des raisons de validité interne, seuls 17 des 32 items ont été retenus et traités. Ceux-ci portent sur l'organisation des cours, la présentation des contenus, les supports didactiques proposés, la méthodologie employée et le sentiment d'apprentissage des étudiants.

Analyse

Au cours d'une étude préalable appuyée sur les mêmes items (De Geuser et al., 2006), nous avons défini un modèle de la qualité perçue de l'enseignement propre à notre université en cinq facteurs explicatifs. Ces facteurs sont les suivants : Organisation/Structure, Présentation/Dynamisme, Supports et accompagnement de l'enseignement, Adéquation aux contextes pédagogiques et Implication des étudiants.

C'est ce même modèle que nous avons testé sur le sentiment d'apprentissage des étudiants. Pour cela, nous avons utilisé le logiciel SPSS 14 et avons effectué une régression multiple de chacun de ces facteurs (VI) sur l'item correspondant au sentiment d'apprentissage (VD).

Pour plus de précisions, nous avons aussi effectué une régression multiple sur tous les items constituants nos axes. Nous avons ensuite mis en lumière l'influence des différents contextes d'enseignement (faculté, cycle, taille de la classe) sur l'impact des ces facteurs.

Résultats

Les régressions par rapport à notre modèle pédagogique

Le poids des facultés

Les régressions de notre modèle sur le sentiment d'apprentissage des étudiants, pour la plupart des facultés de notre université, donne l'ordre suivant pour nos facteurs: Présentation et Dynamisme, Organisation, Adaptation au cursus des étudiants, Supports et Accompagnement et Implication des étudiants. Nous trouvons cependant quelques variétés facultaires concordantes avec les conclusions de Neumann (2001).

Le poids du cycle et de la taille de la classe

De façon surprenante, à travers les variations du cycle et de la taille de la classe, nous retrouvons le même schéma explicatif qu'auparavant. Dans presque tous les contextes observés, les facteurs de notre modèle s'organisent de la façon suivante dans leur influence sur le sentiment d'apprentissage des étudiants : Dynamisme de la présentation, Organisation globale, Adaptation au cursus des étudiants, Supports matériels et relationnels et Implication des étudiants.

Les régressions par rapport aux différents items

Considérant le poids sur le sentiment d'apprentissage des étudiants de chacun des items employés au cours des évaluations, il apparaît que les deux questions les plus signifiantes sont le dynamisme de la présentation et la stimulation de la réflexion. Ces deux items se regroupent dans notre modèle pédagogique sous le facteur nommé « dynamisme » qui associe aussi l'importance d'inscrire les contenus présentés dans la réalité.

Cette observation montre bien l'importance soulignée par les pédagogues (Brown et Race, 2003; Hativa, 2000) de donner « sens et vie » aux contenus présentés en les articulant avec des observations et des réflexions en lien avec le vécu des étudiants.

Conclusion

Deux facteurs ressortent principalement dans la compréhension de la perception d'apprentissage: Dynamisme et organisation. Il n'apparaît, en outre, que très peu de variations liées aux cultures facultaires, aux temps révolu d'étude et à la taille des classes. Ceci constitue une surprise par rapport aux études précédentes.

Ces observations nous apparaissent très pertinentes à présenter à des enseignants pour contribuer à leur réflexivité et l'orientation de leur pratique pédagogique dans le cadre de méthodologie d'enseignement basée sur une participation forte des étudiants.

Des questions restent en suspens toutefois. Nos résultats sont encore circonscrits à notre Université. Seraient-ils encore valides s'ils étaient soumis à d'autres contextes? Comment interpréter l'influence presque nulle de variables pédagogiques généralement déterminantes? Des études postérieures permettraient certainement d'éclaircir la question et de mieux préciser le lien entre qualité perçue d'enseignement et sentiment d'apprentissage des étudiants. Enfin, le postulat d'un lien entre sentiment d'apprentissage et apprentissage réel des étudiants mériterait une recherche et contribuerait à la validité interne de cette étude.

Références

Biggs (1999), Teaching for Quality Learning at University. Buckingham :SRHE and Open University Press.

Brown S. et Race P. (2003), Lecturing a practical guide, Saxon Graphics Ltd, Derby.

Burnett P., Hitendra P. et Dart B. C. (2003), The influences of Conceptions of Learning and Learner Self-Concept on High School Students' Approaches to Learning, School Psychology International, Vol. 24, No. 1, 54-66.

Centra J. A. (1993), Reflective Faculty Evaluation, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Dart B., Burnett P.C., Boulton-Lewis, Campbell J., Smith D. and McCrindle A. (1999), Classroom Learning Environments and Students' Approaches to Learning, Learning Environments Research, 2:56-137.

De Geuser F., Lanarès J et Rigaud D. (2006), Une analyse comparative des dimensions perçues de la qualité de l'enseignement : L'impact de la faculté, du cycle et de la taille des groupes enseignés sur la perception de l'enseignement, en cours d'écriture.

Hativa N. (2000), Teaching for Effective Learning in Higher Education, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

Nemann R. (2001), Disciplinary Differences and University Teaching. Studies in Higher Education; v26 n2 p135-46 Jun 2001.

Vezeau C., Boileau L. et Bouffard T. (2000), L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire, Canadian Journal of Behavioral Science, 32-1 : 6-17.

AIPU-001-3630511

Jean-Louis Brazier
Professeur titulaire
Université de Montréal
Faculté de pharmacie
jean-louis.brazier@umontreal.ca
Patrice Hildgen
Professeur agrégé
Université de Montréal
Faculté de pharmacie
patrice.hildgen@umontreal.ca

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Du groupe à l'équipe par les jeux de rôles

Problématique et enjeux

Première observation

Il est de plus en plus question d'apprentissage, de développement de compétences tant disciplinaires que transversales. On utilise de plus en plus des stratégies pédagogiques dans lesquelles l'implication de l'étudiant est primordiale : approche par problème, résolution de cas-problèmes complexes, mise en situation de type professionnel, auto-apprentissage etc. Dans les formations universitaires à visée professionnelle comme, par exemple, les professions de santé, ces stratégies ont un intérêt certain.

Deuxième observation

Les stratégies évoquées ci-dessus, cohabitent souvent avec des enseignements disciplinaires donnés de façon « traditionnelle » : leçons en grands groupes données en classe.

Troisième observation

Les formations aux compétences transversales comme la résolution de problème, la stratégie de recherche et d'analyse documentaire critique, la démarche scientifique, l'organisation fonctionnelle des connaissances, la communication interpersonnelle et la gestion de groupe, le travail en équipe sont souvent « ventilés » le long d'un programme d'étude et peu intégrés.

Les Problématiques

La problématique générale abordée par le colloque est la suivante : Est-il possible, sur la base de ces trois observations, de développer des stratégies pédagogiques actives et motivantes permettant d'intégrer des connaissances pluridisciplinaires, de développer des compétences transversales générales, de contribuer au développement des compétences personnelles individuelles?

Nous proposerons de travailler sur un modèle d'intégration de connaissances multidisciplinaires basée sur la résolution de problèmes complexes correspondant à une mise en situation professionnelle d'équipes prédéterminées par le hasard et présentée sous forme

de jeux de rôle. Ce modèle a été développé à la Faculté de pharmacie dans le cadre d'un cours de premier cycle : le cours de démarche pharmaceutique.

Les problématiques plus spécifiques à débattre seront les suivantes :

Comment constituer et faire travailler une équipe d'enseignants pour couvrir tous les aspects d'une telle stratégie pédagogique?

Quelles sont les compétences transversales à faire développer à ce niveau de l'enseignement et des apprentissages (début de premier cycle)?

Comment inculquer l'esprit d'équipe à un groupe d'étudiants rassemblés par le hasard? Cette problématique est très importante car la tendance générale étant plutôt au regroupement « par affinités », les étudiants sont généralement mal préparés à une intégration dans le monde réel du travail où le choix des équipiers n'est qu'exceptionnel.

Comment évaluer les multiples et riches facettes d'une telle stratégie, en obéissant à la fois aux impératifs pédagogiques et aux règles administratives. En d'autres termes, comment évaluer, dans la même activité, à la fois l'individu et l'équipe ?

Comment construire une activité centrée sur une création collective (ensemble de jeux de rôle)? Comment en définir les règles et les balises pour que le travail de chacun au sein de l'équipe soit plus formateur que s'il était effectué par l'étudiant individuel hors de l'équipe?

La dernière problématique importante réside dans l'évaluation des moyens individuels et collectifs à mettre en œuvre pour développer de telles stratégies pédagogiques.

LES ENJEUX D'UNE TELLE STRATÉGIE

Au niveau de l'étudiant

Le premier enjeu d'une telle stratégie pédagogique est L'IMPLICATION encore plus grande de l'étudiant dans son propre apprentissage.

Le deuxième enjeu réside dans une plus grande RESPONSABILISATION de l'étudiant par rapport à son propre apprentissage mais aussi (et c'est important) par rapport à celui des autres équipiers, dans son rôle dans l'équipe et pour l'équipe.

Le troisième enjeu se retrouve dans l'ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL de l'étudiant qui peut, grâce a un encadrement et un format pédagogique adaptés développer ses propres aptitudes : curiosité, ingéniosité, imagination, ou vaincre certaines réticences, timidité, retrait etc.

Au niveau de l'enseignement et de la formation

Au niveau de l'enseignement lui-même et de la formation, l'enjeu principal réside dans la construction d'un MODÈLE INTÉGRÉ dans lequel les enseignants doivent coopérer et synchroniser leurs actions pour une meilleure efficacité des apprentissages.

PRÉSENTATION DU COLLOQUE ET DES PROBLÉMATIQUES

30 minutes (J.L. Brazier)

PREMIERE PARTIE : RÉFLEXION – encadrement : JL Brazier et Patrice Hildgen

Travail en petits groupes sur les questions suivantes (45 minutes) :

Est-il possible de dynamiser le travail collaboratif?

Est-il possible de faire travailler tous les étudiants d'un groupe?

Est-il possible de faire simultanément une évaluation du travail individuel et du travail de groupe?

Est-il possible de permettre à l'étudiant d'exprimer ses « talents » et de les faire partager?

Une des solutions ne réside-t-elle pas dans la transformation du travail de groupe en une dynamique d'ÉQUIPE?

Quel peut être l'apport du jeu de rôle?

Retour sur les réponses en plénière (45 minutes).

Collecte et présentation des réponses, idées solutions proposées, avantages, inconvénients, limites.

DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION

Un exemple de solution : le cours de démarche de la Faculté de pharmacie : J.L. Brazier et Patrice Hildgen. (90 minutes)

TROISIÈME PARTIE : DISCUSSION

Discussion sur le modèle présenté – réponses aux questions (30 minutes)

Regroupement des participants par secteurs disciplinaires et travail de groupe sur la faisabilité d'un tel modèle. (45 minutes)

Présentation des réflexions de chaque groupe et discussion. (45 minutes)

CONCLUSION DU COLLOQUE

DU GROUPE À L'ÉQUIPE PAR LES JEUX DE RÔLES

Jean-Louis Brazier (Professeur titulaire)

Patrice Hildgen (Professeur agrégé)

Faculté de Pharmacie
Université de Montréal

Les problématiques que nous avons essayé de résoudre par la stratégie pédagogique présentée ici sont les suivantes :

• Comment constituer et faire travailler une équipe d'enseignants pour couvrir tous les aspects d'une telle stratégie pédagogique?

• Quelles sont les compétences transversales à faire développer à ce niveau de l'enseignement et des apprentissages (début de premier cycle)?

• Comment inculquer l'esprit d'équipe à un groupe d'étudiants rassemblés par le hasard? Cette problématique est très importante car la tendance générale étant plutôt un regroupement « par affinités », les étudiants sont généralement mal préparés à une intégration dans le monde réel du travail où le choix des équipiers n'est qu'exceptionnel.

• Comment évaluer les multiples et riches facettes d'une telle stratégie en obéissant, à la fois aux impératifs pédagogiques et aux règles administratives. En d'autres termes, comment évaluer dans la même activité, à la fois l'individu et l'équipe?

Notre réponse : un modèle d'intégration de connaissances multidisciplinaires et de compétences transférables, basé sur la résolution de problèmes complexes par des équipes tirées au hasard mises en situation professionnelle et présentant la solution sous forme de jeu de rôles.

Objectifs de la formation

Les objectifs généraux de la formation sont l'acquisition de compétences professionnelles pharmaceutiques et de compétences transférables par les étudiants de pharmacie au cours de leur troisième trimestre d'études.

Les objectifs spécifiques sont tels qu'à la fin de cet apprentissage, les étudiants doivent être capables de :

• résoudre un problème complexe correspondant à une situation réelle professionnelle de soins, en intégrant des connaissances pluridisciplinaires, selon un processus méthodologique rigoureux. La résolution sera présentée sous forme de jeu de rôles;

• rechercher, analyser et classer, de façon méthodologique, les informations nécessaires à la résolution du problème;

• travailler dans une équipe prédéterminée par le sort;

• communiquer avec précision dans un langage approprié;

• présenter les aspects scientifiques intégrés des diverses disciplines qui sous-tendent le cas traité, avec un support graphique approprié, dans un langage scientifique exact et précis.

Description de la formation

Après une période de formation méthodologique interactive, les étudiants répartis en équipes imposées, doivent résoudre un problème complexe correspondant à une situation professionnelle, sous forme de jeu de rôles, Il doit y avoir autant de « rôles » que de membres de l'équipe. La résolution implique une intégration multidisciplinaire des connaissances déjà apprises et la mise en oeuvre de compétences transversales. La présentation de la « solution » se fait sous forme de jeu de rôle en situation. Elle est sous-tendue par un diaporama qui sert d'arrière-plan au jeu de rôles. Une période de rétroaction est effectuée par l'équipe d'enseignants agissant en jury d'évaluation.

L'équipe enseignante

L' équipe enseignante pluridisciplinaire comprend :

- pour la partie scientifique d'intégration multidisciplinaire, trois professeurs,

pharmacologie, pharmacocinétique, biopharmacie;

- présentation orale, méthodologie de résolution, cartes conceptuelles, travail d'équipe,

pharmacochimie, physicochimie, pharmacie galénique;

- aspects cellulaires du médicament,

deux enseignants : aspects cliniques, soins pharmaceutiques, soins fondés sur la preuve, recherche et analyse documentaire.

- Deux enseignantes : la communication.

- La formation théorique
- La formation méthodologique et l'apport des éléments de connaissance indispensables à l'atteinte des objectifs de compétences transversales ont été fournis pendant les sept premières semaines, sous forme de cours interactifs.
- « De la résolution de problème aux soins pharmaceutiques ». Au cours de cette partie les étudiants ont appris à mettre en œuvre la méthodologie de résolution de problème en l'appliquant à une démarche de soins pharmaceutiques par la résolution de façon interactive entre le professeur et les étudiants, d'un cas aboutissant à un plan de soins.
- « De l'information à la solution ». La formation à la recherche, analyse et synthèse de l'information est réalisée grâce a l'utilisation de modules d'autoformation (WEBCT), comportant un volet sur les soins basés sur la preuve, et l'utilisation de ces connaissances par des travaux en bibliothèque sous l'encadrement du personnel de la bibliothèque de Santé. Ces séances de méthodologie apportent les compétences quant à l'utilisation de Medline, Pubmed et de bases données médicales et pharmaceutiques du WEB .
- Communication : formation à la communication interpersonnelle, niveaux de langage, questions ouvertes et fermées. Langage non verbal et obstacles à la communication
- Présentation orale et cartes mentales
- Une formation à l'utilisation pédagogique du logiciel de présentation (PowerPoint) est donnée aux étudiants afin qu'ils utilisent correctement cet outil lors de la présentation du cas. Il est insisté sur la mise en œuvre de techniques permettant l'interaction et aussi avec l'assistance et sur le synchronisme entre ce qui est dit, fait et présenté à l'écran.
- Une formation sur les cartes mentales et leurs utilisations est aussi faite dans le cadre de cette partie méthodologique.
- Le travail des équipes
- Le problème à résoudre
- Les cas-problèmes sont élaborés par l'équipe d'enseignants de façon à ce que les étudiants intègrent dans leurs réponses des connaissances appartenant à plusieurs disciplines enseignées au cours des trois premiers trimestres du baccalauréat et fassent intervenir des compétences transversales.
- L'énoncé du cas est court et non directif : il ne donne pas le nombre des personnages, ne les décrit pas et ne les attribue pas. Il ne donne pas non plus le format de la mise en scène. Chaque équipe travaille sur un cas spécifique.
- L'équipe de travail

- Chaque équipe, de 9 à 11 étudiants, est formée par tirage au sort de façon aléatoire, afin que les étudiants travaillent avec des collègues qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils connaissent peu. Cela fait partie de la compétence « travail en équipe » sur laquelle les étudiants doivent travailler. Chaque équipe doit nommer un animateur, un secrétaire et un porte-parole. Ces rôles changent à chaque réunion de l'équipe afin que chaque étudiant puisse être impliqué dans la « gestion » de l'équipe. Le coordonnateur assure la coordination et la direction des travaux et discussions, le secrétaire assure le compte rendu des réunions et le porte-parole a pour rôle le lien entre l'équipe et l'équipe enseignante.
- Pour juger du travail d'équipe et de l'aptitude de chacun à y travailler, deux documents qui seront évalués sont à préparer :
- • un document individuel où chaque étudiant indique quel fut son rôle dans l'équipe, comment il a ressenti personnellement cette façon de travailler, ce qu'il a reçu et ce qu'il a donné.
- • un document d'équipe sous la forme d'un compte-rendu détaillé des réunions de travail.
- Le travail de chaque participant dans l'équipe
- Chacun des participants choisit son « rôle » : patient, conjoint, pharmacien, stagiaire, médecin, infirmière etc. Ensuite, il crée le personnage. Cette création est, elle aussi, pluridisciplinaire; c'est dans les connaissances des diverses disciplines qu'il va puiser les caractéristiques de son personnage : historique personnel, médical, médicamenteux, caractéristiques physiques, habitudes de vie etc. Ces caractéristiques doivent être en relation avec la situation proposée. Chaque étudiant rédige un document justifiant l'ensemble des caractéristiques de son personnage. Il doit aussi préciser avec quels autres personnages il va interagir et communiquer durant le jeu de rôle. Ce travail laisse beaucoup de place à l'imagination personnelle de l'étudiant qui se construit ainsi ses propres cartes mentales du cas. Il est obligé de placer ses connaissances dans un contexte de faire des liens entre les diverses disciplines; il construit alors un contexte plus riche et plus élaboré qui conduit à un codage des informations et à une trace mnémonique plus profonde et plus durable.
- Chaque étudiant doit ensuite faire le travail de recherche des informatins justifiant les caractéristiques de son personnage. Il organise et structure ses informations, crée ses propres structures et réseaux sémantiques dans la définition et l'appropriation de son personnage et dans la structuration des interactions avec les autres personnages. Il rédige alors un document contenant :
- • sa méthodologie de recherche, les outils et ressources utilisés;
- • l'analyse des résultats justifiant l'acceptation ou le rejet des documents trouvés.
- L'équipe au travail
- L'équipe au complet doit élaborer la méthodologie de résolution du problème conformément à la formation reçue. Elle doit rédiger un document décrivant et justifiant les différentes étapes de la résolution. À partir de cette méthodologie, c'est l'équipe qui définit le scénario du jeu de rôles et la mise en scène. C'est en équipe que sont accrochés les différents

« rôles » et que sont finalisées les interventions entre les « personnages ».

L'équipe prépare aussi le diaporama scientifique qui sera projetée en arrière-plan de la prestation du jeu de rôles.

La prestation et l'évaluation du jeu de rôles

La présentation du jeu de rôles se déroule devant les autres étudiants et devant un jury composé des membres de l'équipe pluridisciplinaire. La durée de la présentation est de 30 minutes; elle est suivie d'une période de questions venant des étudiants et du jury. Une période de 30 minutes de rétroaction des enseignants permet de revenir sur la prestation et la résolution du problème dans sa forme et sur le fond.

AIPU-001-2215763

Sylvain Bourdon
Professeur
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Sylvain.Bourdon@USherbrooke.ca
Lynn Lapostolle
Professeure
Cégep du Vieux-Montréal
Département de français
lynn.lapostolle@cvm.qc.ca
Johanne Charbonneau
Directrice
Institut national de recherche scientifique (INRS)
Urbanisation, culture et société
johanne_charbonneau@UCS.INRS.Ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Environnement social, réseaux et cheminements scolaires au collégial

Les études collégiales ont ceci de particulier qu'elles correspondent, en général, avec la période où les réseaux des individus sont les plus étendus et diversifiés et où ils sont soumis à des recompositions intensives susceptibles, à leur tour, d'influencer le cheminement scolaire. Plusieurs études ont montré l'importance de l'environnement familial et des réseaux dans la persévérance aux études, mais la faible compréhension des dynamiques en cause fait en sorte que la prise en compte de ces facteurs, dans le cadre de l'intervention, est encore peu développée. Cette communication abordera la persévérance des élèves à risque, au collégial, dans la perspective des réseaux sociaux et de l'interaction entre les différents calendriers d'événements (familial, amoureux, scolaire, professionnel, résidentiel) qui construisent le passage à la vie adulte, à partir de la recherche Famille, réseaux et persévérance au collégial (Action concertée Persévérance et réussite scolaire FQRSC-MELS).

Les objectifs de l'étude sont les suivants : 1) décrire la dynamique des trajectoires et des réseaux des élèves de l'ordre collégial; 2) comprendre l'articulation entre ces dynamiques et le sens qui est conféré par les jeunes à leurs décisions d'orientation, de poursuite ou d'interruption des études;

3) dresser un inventaire des mesures d'aide aux élèves éprouvant des difficultés dans leur parcours scolaire, afin de proposer des pistes d'action qui tiendront compte des résultats de l'enquête et des pratiques déjà mises en place dans les milieux.

Au début du semestre de l'automne 2004, 96 élèves des cégeps Lionel-Groulx, de Sherbrooke et du Vieux-Montréal ont accepté de participer à un suivi longitudinal qui consiste à dresser un inventaire de leur réseau social et un calendrier d'événements, puis à participer à un entretien semi-directif. Depuis, trois vagues d'entretiens ont eu lieu : la première, à l'automne 2004, la deuxième au printemps 2005 — marqué par la grève étudiante dans les trois collèges participants — et la troisième, à la fin de l'automne 2005. L'analyse des données recueillies permet de replacer les parcours scolaires dans le cadre de l'ensemble du

cheminement de vie des élèves et de le mettre en lien avec les influences et les transformations de leurs réseaux sociaux.

AIPU-001-6092637

Martine Peters
Professeure
Université du Québec en Outaouais
Département des sciences de l'éducation
martine.peters@uqo.ca
Alysse Weinberg
Professeure
Université d'Ottawa
Institut des langues secondes
weinberg@uottawa.ca
Nandini Sarma Professeure
Université Carleton
Département de français
nandini_sarma@carleton.ca

CMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Quelles activités technologiques pour la classe de langue universitaire? Perspectives étudiantes

Contexte et problématique

Si les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont de plus en plus présentes dans les universités, il reste néanmoins des ambiguïtés par rapport à l'intégration de celles-ci dans les cours de langue. En effet, les étudiants universitaires s'inscrivent très souvent à un cours de français langue seconde (FL2) dans le but de devenir bilingue et ils s'attendent de plus en plus à ce que les technologies de l'information et de la communication qui ont transformé la pédagogie actuelle soient utilisées par leur professeur pour maximiser leur apprentissage (Kustcher et St-Pierre, 1999). Cependant, l'utilisation de la technologie dans la classe de langue ne fait pas l'unanimité auprès des étudiants et de leurs enseignants. Les premiers souhaiteraient y avoir recours plus fréquemment, car ils l'utilisent dans leur quotidien et s'attendent à la retrouver dans leur apprentissage. Les seconds sont toujours divisés sur l'utilité et l'utilisation de la technologie comme outil facilitant l'apprentissage de la langue seconde (Bougaïeff, 1994; Heimpel, 1998; Turnbull, 2004), ce qui amène de grands écarts entre les attentes des étudiants et la réalité de la salle de classe. De plus, plusieurs professeurs sont perplexes devant la panoplie d'activités disponibles.

Or, aucune typologie, à notre connaissance, n'existe pour guider, en fonction des pRéférences des apprenants, les professeurs dans leur choix d'activités technologiques dans leur enseignement. Afin de faire des choix éclairés, l'enseignant de français langue seconde doit savoir si les apprenants apprécient l'utilisation de la technologie et si ceux-ci jugent qu'elle est utile pour apprendre une langue seconde. Muni d'une telle connaissance, le professeur de français langue seconde pourra choisir plus facilement le type d'activités à privilégier en classe pour susciter l'intérêt des étudiants et ainsi possiblement améliorer leur niveau linguistique.

Cadre théorique

L'apprentissage d'une langue a longtemps été considéré comme le rapport entre trois grands pôles : l'agent, l'objet et le sujet qui évoluent dans un milieu (Germain, 1993; Legendre, 1983, 1988). L'objet d'apprentissage, dans la présente étude, est la discipline enseignée, soit le français langue seconde.

Selon Germain (1993), le sujet ou l'étudiant est celui qui utilise des moyens pour effectuer des opérations dans le cadre de son apprentissage. Ses actions sont influencées par ses habiletés, ses attitudes et sa motivation. D'ailleurs, celles-ci sont fréquemment citées comme étant des facteurs importants pour l'apprentissage d'une langue seconde (Gardner, 1985, 2001; Thaipakdee,1992).

Tenir compte des attitudes et des facteurs motivateurs du sujet devient donc impératif pour l'agent qui est le médiateur entre le sujet et l'objet et donc, responsable du choix des activités d'apprentissage.

Les activités d'apprentissage, quant à elles, se situent dans la relation entre l'agent et le sujet puisqu'elles sont issues du choix de l'agent et destinées au sujet. Dans son modèle, Legendre (1988) explique que la triade sujet-objet-agent évolue dans un milieu. Dans un volume dédié aux diverses théories sur l'intégration des technologies dans l'apprentissage d'une langue (Bush, 1997), Gunther Mueller, membre du comité consultatif à la rédaction, a proposé un modèle basé sur la triade de Legendre auquel il a ajouté la technologie comme un autre pôle possible dans le processus d'apprentissage. Plusieurs recherches récentes démontrent l'impact positif que peut avoir la technologie sur l'apprentissage d'une langue seconde (Chapelle, 2001; Knoerr et Weinberg, 2005) en général, mais plus particulièrement sur l'augmentation de la motivation (Ushida, 2004) et des attitudes favorables (Green et Youngs, 2001; Lafford et Lafford, 1997) des apprenants face à la langue seconde.

Objectifs et questions

C'est dans cette optique que nous avons choisi d'approfondir les dimensions des pRéférences des étudiants, sur une population diverse géographiquement et de niveaux linguistiques différents, en nous posant les questions suivantes : Quelles sont les perceptions de l'utilité et les pRéférences des apprenants quant aux différents types d'activités technologiques dans la classe universitaire de français langue seconde? Quelles conditions internes et externes influencent les perceptions et les pRéférences des étudiants quant aux activités technologiques faites lors de l'apprentissage du français langue seconde?

Méthodologie

Nous avons effectué une étude auprès d'étudiants possédant divers niveaux de compétences linguistiques inscrits à des cours de français langue seconde dans cinq universités canadiennes (Île- du-Prince-Édouard, Nouveau-Brunswick, Ontario, Alberta, Colombie-Britannique). Les étudiants (n=75) ont répondu à divers questionnaires et ont participé à des entrevues de groupes structurées. Nous avons examiné les facteurs démographiques reliés aux participants en plus de leurs habitudes, compétences et attitudes technologiques (facteurs internes). Les facteurs externes tels que le milieu d'apprentissage, les activités technologiques et l'approche pédagogique ont également été évalués.

Retombées pour la pratique en enseignement supérieur

Nous pouvons donc, selon les données recueillies, positionner les activités technologiques dans un continuum en fonction des pRéférences des étudiants et de leurs perceptions de l'utilité de ces activités. Ce continuum, en fournissant des éléments de réponses aux enseignants, permet à ceux-ci de mieux combler les attentes des étudiants et ainsi de les motiver davantage dans leur apprentissage de la langue.

Questions en suspens

La grande question en suspens est celle qui nous amènera à faire une nouvelle recherche l'an prochain. Est-ce que les pRéférences et les perceptions des étudiants de l'utilité des activités technopédagogiques sont les mêmes que celles des professeurs universitaires? Nous prévoyons une nouvelle collecte de données pour l'automne 2008 qui nous fournira, nous l'espérons, des pistes de réponses.

Références

Bougaïeff, A. 1994. Le français assisté par ordinateur des collèges et des universités du Canada / French CALL in Canadian Colleges and Universities.: Observatoire canadien des industries de la langue, Observatoire québécois des industries de la langue.

Bush, M. D. 1997. Introduction: Technology-Enhanced Language Learning. Dans M.D. Bush et R. M. Terry (dir.). Technology-Enhanced Language Learning. National Textbook Company, Lincolnwood, Ill. pp.IX-XVIII.

Chapelle, C.A. 2001. Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research. New York: Cambridge University Press.

Gardner, R.C. 1985. Social Psychology and Second language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London. Edward Arnold.

Gardner, R.C. 2001. Integrative motivation and second language acquisition. Dans Motivation and Second Language Acquisition. Z. Dörnyei, et R. Schmidt, (dir). Honolulu, Second Language Teaching and Curriculum Centre, pp. 1-19.

Germain, C. 1993. L'évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris: Clé international.

Green, A. et B.E. Youngs. 2001. Using the web in elementary French and German courses: quantitative and qualitative study results. CALICO Journal, vol. 19, no 1, pp. 89-123.

Heimpel, R. 1998. The Multimedia Network-based Language Learning Centre: An Historical Approach. University of Toronto. http://www.chass.utoronto.ca/epc/chwp/heimpel/heim3.htm

Site consulté le 5 janvier 2005

Knoerr, H. et A. Weinberg. 2005. L'enseignement de la prononciation en français langue seconde: de la cassette au cédérom.. La Revue canadienne des langues vivantes, vol.61 no3 , pp 383-405.

Kustcher, N. et A. St-Pierre.1999. Les technologies pédagogiques et le Web : Un guide pratique pour l'utilisation des NTIC dans un contexte d'apprentissage, Montréal, Éditions Vermette.

Lafford, P. A. et Lafford, B. A. 1997. Learning language and culture with internet technologies. In M. D. Bush (dir.), Technology-Enhanced Language Learning,,pp. 215-262. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Legendre, R. 1983. L'Éducation totale. Collection le défi éducatif no. 3, Éditions Ville-Marie Inc. Montréal.

Legendre, R. 1988. Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris-Montréal: Larousse.

Thaipakdee, S. 1992. Relationships among writing quality, attitudes toward writing, and attitudes toward computers in a computer-mediated technical writing class for English as a foreign language students. Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences, 53, 1135-A.

Turnbull, M et G. Lawrence. 2004. Core French teachers and technology: classroom application and belief systems. Journal of Educational Thought. 37, 3, 303-328. Calgary: University of Calgary Press.

Ushida, E. 2004. The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses - Doctoral Dissertation - Carnegie Mellon University http://yookoso.ucsd.edu/~eushida/dissertation/index.htm

Site consulté en décembre 2004.

AIPU-001-1563831

Cathy Perret
Ingénieur de recherche, chargé de l'évaluation
Université de Bourgogne
CIPE
cathy.perret@u-bourgogne.fr
Hélène SULTAN
Maître de conférences
Université de Bourgogne
Département d'économie - LEG
helene.sultan@u-bourgogne.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Une nouvelle approche de l'enseignement des sciences économiques à l'université de Bourgogne : un bilan après deux ans d'expérimentation

Confrontée à une baisse significative de ses effectifs en L1 depuis plusieurs années, l'équipe pédagogique de sciences économiques de l'université de Bourgogne s'est engagée dans une réforme originale de ses enseignements. Cette réforme a été initiée sans qu'il y ait eu d'incitation de la part des instances de l'établissement, mais dans un contexte particulier, puisque la survie de la filière paraissait menacée. Elle a été engagée après la réalisation d'un état des lieux mobilisant également les enseignants des lycées de la région et les étudiants de la filière. Deux constats majeurs ont été faits :

- Comme pour les autres filières de l'université, les étudiants de L1 se sentent moins encadrés à l'université qu'au lycée, apprécient peu l'anonymat des cours en amphi, et rencontrent parfois des difficultés liées à des compétences écrites et orales un peu faibles.

- La deuxième série de difficultés est propre à la filière science économique. L'entrée à l'université s'accompagne d'un changement important dans la présentation de la discipline, qui devient nettement plus théorique et abstraite donc, pour certains, plus ardue.

La finalité de cette réforme pédagogique était de résoudre les problèmes d'attractivité de la filière, et de fidéliser les étudiants. À cet effet, trois objectifs pédagogiques ont été retenus :

1) Offrir un encadrement individualisé en créant un suivi individualisé et un contact direct entre étudiants et enseignants et en repensant la conception et l'organisation du tutorat, qui subissait une certaine désaffection.

2) Faire le lien théorie – faits réels dans le contenu de l'enseignement afin de mieux démontrer aux étudiants l'utilité des concepts théoriques en économie pour comprendre le monde environnant.

3) Développer des compétences professionnalisantes chez les étudiants. L'équipe pédagogique a souhaité développer les capacités des étudiants dans les domaines suivants : la production écrite sous forme d'un rapport, la soutenance orale devant un auditoire, le travail en équipe et la maîtrise de l'outil informatique.

Cette réforme a pris effet à la rentrée universitaire 2004-2005. Elle a été mise en œuvre dans le cadre d'un nouveau cours intitulé « Méthodes et enjeux de l'économie ». Dans ce cours,

pour illustrer le pouvoir explicatif des théories économiques, un certain nombre de thèmes ont été choisis. Deux exigences ont déterminé le choix des thèmes : 1) développer des concepts théoriques de façon suffisamment détaillée pour qu'ils puissent servir ensuite à analyser de façon pertinente un phénomène d'actualité; 2) présenter ces théories de façon simple et dans une durée assez limitée. Pour ce nouveau cours une évaluation originale des apprentissages des étudiants a été introduite grâce à la réalisation et la soutenance d'un mémoire dès le premier semestre d'entrée à l'université. Un accompagnement des étudiants a été aménagé : suivi du mémoire par un enseignant spécialisé, séances de tutorat dédiées à la maîtrise de l'informatique et à des conseils méthodologiques.

Pour apprécier ce nouveau dispositif et y apporter des corrections, le principe de l'évaluation des enseignements a été retenu, alors qu'il est rarement présent au sein de l'université française. L'hypothèse est qu'un niveau de satisfaction élevé des étudiants pourrait les fidéliser dans le cursus et éventuellement favoriser de nouvelles inscriptions en première année. Une évaluation originale a été réalisée pour les deux années consécutives au cours desquelles ce projet a été conduit. Lors de la première année, on s'est s'intéressé à l'avis des étudiants quant au contenu du cours et l'organisation des travaux dirigés, l'élaboration du mémoire, la perception des progrès qu'ils ont pu faire grâce au mémoire, et leur niveau de satisfaction face à l'encadrement. L'originalité de la deuxième évaluation tient au fait que l'ensemble des enseignements de L1 ont été jugés. Les résultats du cours « Méthodes et enjeux de l'économie » peuvent être comparés aux autres enseignements.

L'ensemble de ces résultats a conduit à la réalisation d'aménagements, dès la fin de la première année d'expérimentation. Ainsi, sur le plan matériel, pour que la soutenance soit un réel entraînement à la présentation orale avec projection sur écran, le département a investi dans des équipements informatiques. L'encadrement des étudiants a été repensé : les tuteurs interviennent moins dans la conception du mémoire, alors que les enseignants sont davantage sollicités par les étudiants. Pour ce faire, le nombre d'enseignants participant au projet s'est accru et les modalités du suivi sont mieux organisées.

Plus encore, forte de cette expérience, l'équipe pédagogique s'est alors attelée à une réforme globale de l'enseignement des mathématiques en cohérence avec les objectifs du cours de

« Méthodes et enjeux de l'économie ».

Grâce à la seconde évaluation, il est apparu que le cours « Méthodes et enjeux de l'économie » est un des cours les mieux appréciés; les résultats de cette expérience sont donc encourageants et ont servi au département dans sa politique de communication. Certains questionnements pédagogiques restent entiers. Ainsi, a émergé la difficulté de la notation en groupes. Il faut encore imaginer la manière d'inciter davantage les étudiants à travailler et à réviser l'ensemble des thèmes abordés en cours. En outre, les résultats de l'évaluation interpellent l'équipe pédagogique sur le tutorat. Grâce aux moyens supplémentaires alloués par l'établissement à ce projet, la durée des séances de tutorat s'est allongée. Sur la base d'une évaluation des compétences initiales des étudiants, les séances d'informatique sont aménagées en fonction des besoins spécifiques des étudiants. L'évaluation de la troisième année d'expérimentation devrait permettre d'apprécier les effets de cet aménagement du tutorat, qui reste le point faible de ce dispositif.

Par ailleurs, il est important de souligner que ce projet pédagogique n'a pu exister que parce le département a bénéficié de moyens supplémentaires, grâce au soutien du fonds de financement de l'innovation pédagogique de l'établissement, nouvellement mis en place. Or,

cette expérience peut-elle encore apparaître neuve face à la concurrence de nouveaux projets? En outre, le contexte de L1 a considérablement changé à la rentrée 2006-2007. L'augmentation de 25% des effectifs pose de sérieuses questions: une expérience visant notamment à accroître les effectifs doit-elle être reproduite sous les mêmes modalités, voire poursuivie, sachant qu'elle demande un investissement important des enseignants de la filière ?

Références

Annoot E. et Fave-Bonnet M.F. (2004).Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. » 2004, Paris : L'Harmattan.

Dejean J., (2002). L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école. Se reporter au site de la documentation française : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000165/0000.pdf.

Leseur B. (2006). Les effectifs de l'enseignement supérieur à l'horizon 2013. In INSEE, Données Sociales, la société française, édition 2006 (pp127-136). Paris : INSEE,

Vernières M. (1999). Rapport de la mission sciences économiques. Rapport pour la direction des enseignements supérieurs. Se reporter au site autisme-économie.org : http://mouv.eco.free.fr/doc/tverniere.pdf

AIPU-001-5880663

Cristina d'Ávila
Professeure à l'Université Fédérale de Bahia (Brésil)
Université de Montréal
Stagiaire post-doctoral
Faculté des sciences de l'éducation
cristina.davila.teixeira@umontreal.ca
Francisco Loiola
Profeseur agregé
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université de Montréal
fa.loiola@umontreal.ca

CMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

La construction de l'identité professionnelle chez les étudiants de cours de formation des maîtres au Brésil

UNE PETIT APERÇU DE LA RECHERCHE

Cette recherche exploratoire et en cours de réalisation a pour but d'analyser pour mieux le comprendre, le processus de construction de l'identité professionnelle chez les étudiants d'un cours initial de formation des maîtres dans une université publique à Bahia, au Brésil.

La plupart des enseignants du primaire et du secondaire, au Brésil, sont formés dans des facultés d'éducation. Les enseignants des neuf années du primaire sont formés dans le cadre d'un cours de licence en pédagogie, tandis que ceux des trois années du secondaire auront suivi des cours de licence liés à la matière dont ils sont les spécialistes.

Il faut souligner que le panorama éducationnel brésilien reste encore caractérisé par l'absence de politiques et d'actions gouvernementales concrètes vouées à la valorisation de la profession enseignante. Les conditions précaires de travail ainsi que l'absence d'une politique nationale de formation des maîtres constituent encore des obstacles à affronter pour les enseignants brésiliens.

Cependant, malgré ce contexte peu stimulant de travail, à chaque année, nous avons un nombre significatif de nouveaux étudiants qui s'inscrivent aux cours de licence. Les étudiants qui sont sujets de l'étude suivent des cours destinés à l'enseignement secondaire selon 12 champs disciplinaires spécifiques. À partir des Nouvelles directives pour le curriculum national de formation des maîtres au Brésil, eédictés en 2001, les cours de formation destinés à ces étudiants essaient de diminuer l'écart entre la formation disciplinaire et la formation pédagogique. C'est dans ce contexte de formation initiale des maîtres que nous nous intéressons plus particulièrement aux processus de construction de l'identité professionnelle chez les étudiants. À partir de l'analyse de ces représentations, nous voudrions mettre en évidence aussi bien leur hiérarchisation que leur poids relatif dans le processus de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants.

Nous poursuivons deux objectifs complémentaires:

1º Montrer comment le processus d'acquisition des connaissances pédagogiques, à l'intérieur du cours de Didactique Générale, constitue, pour les étudiants, le lieu et l'instance de construction identitaire et de légitimation de leur compétence professionnelle et de ses assises épistémologiques.

2º Mettre en lumière, décrire et expliquer les rapports entre les savoirs pédagogiques et la représentation de l'identité professionnelle des étudiants. À partir de l'analyse de ces représentations, nous voudrions mettre en évidence aussi bien leurs hiérarchisations que leurs poids relatif dans la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants.

Le contexte de la recherche est une faculté des sciences de l'éducation, dans une université publique à Bahia, au Brésil. Cette étude exploratoire combine une approche quantitative (poids relatif des réponses au questionnaire), et l'analyse de contenu de récits autobiographiques des étudiants. Grâce à cette analyse qualitative, qui porte sur les représentations de 78 étudiants d'une douzaine de programmes de formation dans des champs disciplinaires différents, nous mettrons en évidence des hypothèses concernant la place, les continuités et les ruptures qui caractériseraient le processus de construction de l'identité professionnelle.

Les questionnaires que nous avons soumis à 78 étudiants et étudiantes tendent à montrer que :

a) le cours de formation initiale ne semble pas influencer significativement la construction d'une identité enseignante chez eux;

b) les disciplines vouées à la formation pédagogiques des étudiants ne semblent pas davantage correspondre à leurs représentations de l'acte d'enseigner.

Se voir comme auteur, se savoir responsable. Ce sont là des éléments identitaires qui touchent, inexorablement, le processus d'orientation professionnelle dès la naissance. Notre étude cherche à démarquer les raisons qui amènent un jeune à s'intéresser à la carrière enseignante et à comprendre le rôle du cours de licence, et particulièrement, celui de la Didactique Générale, dans ce processus identitaire. Nous avons, alors retenu comme éléments de réflexion :

a) la dimension inter et transdisciplinaire dans un cours de formation d'enseignants (son poids et sa fonction à l'intérieur du processus de construction de l'identité professionnelle);

b) l'approche programme comme stratégie institutionnelle;

c) la place de l'orientation professionnelle auprès les futurs enseignants;

d) la contribution de la formation pédagogique et le rôle des formateurs à l'intérieur du programme;

e) la dynamique du rapport entre la Didactique Générale et les didactiques spécifiques et leur influence auprès les futurs enseignants.

Références

BRASIL (1996). L.D.B-LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei 9394 de 20/12/96. Brasília: Ministério da Educação,.

BRASIL (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

BRZEZINSKI, Iria (org.), (2002). Profissão professor: identidade e profissionalização docente.

Brasília: Plano Editora.

CATTONAR, Branka (2005). L'identité professionnelle des enseignants du secondaire. Dissertation doctorale. Université Catholique de Louvain, Belgique.

CATTONAR, Branka (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes e des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: tensions entre le vrai travail et le sale boulot. In: Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle ACELF, Vol. 34:1, Printemps 193 – 212.

ENGUITA, Mariano Fernandez (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria da educação, n. 4, Porto Alegre: p. 41-61.

JOSSO, Marie-Christine (2002 . Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA.

LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice (2003). Les identités enseignantes. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d' Éducation, Université de Sherbrooke.

LIBÂNEO, José Carlos (2000). «Educação, pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da Didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional.» In: PIMENTA, Selma (org). et al. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora,.

LOIOLA, Francisco (1999). Ergonomia e trabalho docente: conceitos e aplicação. Trabalho mimeo. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará,

NÓVOA, António (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.

PIMENTA, Selma (org). et al. (2000). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora.

PIMENTA, Selma. «Para uma ressignificação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática.» In: PIMENTA, Selma (org) (2000) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora,.

RIOPEL, Marie Claude (2006). Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à developper. Laval: Les presses de l'Universtié Laval.

SCHEIBE, Leda (2002). Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma e AMARAL, Ana Lúcia (orgs). Formação de professores. Políticas e debates. Petrópolis: Papirus.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (2005). Trabalho docente. Petrópolis: Vozes.

VEIGA, Ilma e AMARAL, Ana Lúcia (orgs) (2002). Formação de professores. Políticas e debates. Petrópolis: Papirus.

AIPU-001-6771534

Julien Mercier
Professeur
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et formation spécialisées
mercier.julien@uqam.ca
Monique Brodeur
Professeure
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et formation spécialisées
brodeur.monique@uqam.ca
Catherine Gosselin
Professeure
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et formation spécialisées
gosselin.catherine@uqam.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Les forums de discussion comme outil d'entraide pour les futurs enseignants durant les stages de formation pratique

Description du contexte

Les forums de discussion peuvent contribuer à l'apprentissage (Legault, Lapointe et Brodeur, 2004; Nault et Nault, 2001). Ainsi, ils sont largement utilisés en enseignement supérieur. Le programme de formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale de l'UQAM ne fait pas exception, notamment dans le cadre des cours de formation pratique. Ce programme comporte 700 heures de stage réparties durant les quatre années de formation. Environ 530 étudiants y sont actuellement inscrits.

On peut penser que les retombées des forums de discussion sur l'apprentissage dépendent, en grande partie, des modalités d'utilisation de cet outil. Ainsi, il y a lieu d'examiner, à travers une démarche de mise à l'essai dans la formation initiale des enseignants, le lien entre d'une part, des modalités d'utilisation axées sur le partage d'informations et sur le transfert entre théorie et pratique et d'autre part, la pertinence, l'intérêt et l'apprentissage tels que perçus par les étudiants. L'utilisation des forums de discussion, comme des TIC en général, devrait s'appuyer sur la psychopédagogie du domaine d'apprentissage visé. C'est ainsi que la démarche proposée est ancrée dans une formation pratique à l'enseignement basée sur l'autorégulation de l'apprentissage (Zimmermann, 1998) et la pratique réflexive (Schön, 1987).

Présentation du problème ayant initié les questions de départ

L'historique récent d'implantation des forums dans le programme de formation des enseignants en adaptation scolaire et sociale montre que leur utilisation ajoutait peu à la formation des étudiants. Sur la base de consignes visant à répondre à une série de questions

ouvertes, les forums étaient perçus essentiellement comme une démarche chronophage et peu utile pour l'apprentissage.

Présentation des objectifs ou des questions de départ

La mise à l'essai présentée se veut une réponse aux questions suivantes : comment favoriser la participation des étudiants au forum en dépit de l'horaire chargé en période de stage? Comment améliorer la pertinence des forums? Comment maintenir l'intérêt pour les forums, en dépit d'une utilisation durant les quatre années de formation? Au-delà de l'engagement des étudiants, une importante question pédagogique s'ajoute aux précédentes : Comment favoriser le transfert entre théorie et pratique au moyen des forums?

Explicitation de la pratique, étapes de réalisation, ressources requises

Le présent compte rendu met l'accent sur le forum comme outil d'entraide et de partage de ressources implanté entre 2005 et 2007. En effet, les futurs enseignants en stage font face à des situations nouvelles qui donnent lieu à un besoin intense d'information additionnelle pour solutionner des problèmes (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels, 2001).

Les forums sont implantés au moyen de la solution logicielle de l'institution, WebCT. Tous les groupes-cours d'un même stage sont intégrés dans un forum unique, afin de favoriser une masse critique d'interactions. Au terme du stage, tous les messages sont compilés en un document-texte, puis diffusés à tous les étudiants ayant participé, en tant que banque de ressources pour leur pratique. Le rôle du professeur consiste à vérifier la participation de chaque étudiant.

Stage I (hiver 2006). Ce forum de discussion porte sur l'approche culturelle de l'enseignement, tel que prescrit par le MEQ (2001). Les étudiants devaient choisir un livre, donner une brève description de ce livre, et expliquer comment l'intégrer à une discipline pour mettre les élèves en contact avec la culture.

Stage II (hiver 2006). Du fait que le stage II comporte une courte prise en charge d'une classe, ce forum porte sur quatre thématiques associées au choc de transition (Corcoran, 1981) : la gestion de classe, les clientèles, la motivation et l'émulation, ainsi que la pédagogie et les méthodes d'enseignement. Les étudiants devaient rédiger deux interventions à l'intérieur des thématiques proposées : une situation problématique vécue en stage et une réponse au problème d'un étudiant.

Stage III (automne 2005 et 2006). Ce forum concerne dix thématiques observées en stage et s'appuie sur la pratique réflexive (Schön, 1987) et l'autorégulation de l'apprentissage (Zimmerman, 1998, 2000). Les étudiants devaient rédiger trois interventions : décrire une situation problématique vécue en stage, rédiger une réponse dans une rubrique ainsi qu'une réponse de l'étudiant initial quant à l'éventuelle mise en œuvre du conseil.

Forum intégré stage II et stage IV (hiver 2007). Ce forum tire profit du compagnonnage cognitif (Collins, Brown et Newman, 1988) et de l'autorégulation de l'apprentissage. Les étudiants de stage II doivent rédiger deux messages : deux situations problématiques associées à deux des quatre thématiques proposées (voir plus haut). Le message doit susciter la réflexion, montrer l'importance de la problématique, présenter les enjeux et se terminer par une question ouverte, ou une question invitant à discuter des avenues alternatives de solution. Les étudiants en stage IV doivent rédiger trois messages dans trois thématiques;

chaque message est une réponse à une problématique d'un étudiant de stage II. Idéalement, la réponse doit être appuyée par des fondements théoriques et par l'expérience de terrain.

Impacts ou résultats de la pratique mise en place

On observe une participation davantage volontaire des étudiants. Certains étudiants ont contribué au forum en dépassant les exigences des cours. Au moyen de l'évaluation des cours par les étudiants, on observe une satisfaction accrue face aux forums, reliée essentiellement à la

« rentabilisation » de la participation : les forums sont perçus comme une source d'aide durant le stage et la compilation finale est perçue comme une ressource à conserver.

Discussion des résultats, retour sur les problèmes et le contexte

Les résultats suggèrent que les forums permettent de répondre, en partie du moins, aux besoins des futurs enseignants en stages. Toutefois, les modalités d'implantation actuelles sont peu explicites au regard du transfert entre théorie et pratique. Aussi, des modalités sont à élaborer en ce qui concerne l'intégration des forums aux autres cours du programme.

Perspectives, questions en suspens ou limites

Des analyses du contenu des forums permettront de répondre à d'importantes questions relatives à la psychopédagogie de l'enseignement, notamment concernant ce qui est appris dans le cadre des forums et quant à la meilleure façon, dans la formule coopérative actuelle, d'optimiser l'apprentissage. Ces questions soulignent l'intérêt d'une psychopédagogie d'un domaine supportée par les TIC plutôt qu'une « technopédagogie » générique.

Références

Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1988). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp.453-494). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. Journal of Teacher Education, 32 (3), 19-23.

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Legault, F., Lapointe, J.M, et Brodeur, M. (2004). Le rôle des TIC dans le renouvellement d'un programme de formation des enseignants en adaptation scolaire et sociale. Dans Desbiens, J.F., Cardin, J.F. et Martin, D. (Éd.) Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : Quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie? Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire 1er et 2ième cycles, mars 2000. Québec : Gouvernement du Québec.

Nault, T. et Nault, G. (2001). Quand les stages atrapent les TIC. Dans Karsenti, T. et Larose, F. (éd.) Les TIC… au coeur des pédagogies universitaires. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Schön, D.A. (1987). Educating the reflexive practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation : a social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation : An analysis of exemplary instructional models. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning : from teaching to self-reflective practice (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.

AIPU-001-2812177

Christine Dufour
Professeure adjointe
Université de Montréal
École de bibliothéconomie et des sciences de l'information
christine.dufour@umontreal.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Un outil de gestion des plans de cours au cœur de l'évaluation continue de programme

CONTEXTE

L'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (EBSI) de l'Université de Montréal offre une maîtrise en sciences de l'information (MSI) agréée par l'American Libraries Association (ALA). Lors du dernier agrément, l'École avait informé l'ALA qu'elle mettrait sur pied une évaluation continue de son programme. Un groupe de travail, piloté respectivement par Gilles Deschatelets et Jacques Grimard, eut comme mandat de développer, d'instaurer et de coordonner cette évaluation.

QUESTIONS INITIALES

Le groupe de travail a commencé par évaluer le curriculum du programme. Le défi était : (1) de définir les indicateurs à mesurer, et (2) de trouver une méthodologie, utilisable sur une base continue, pour mesurer ces indicateurs.

Plus précisément, la méthodologie adoptée devait répondre aux questions suivantes :

1. Est-ce que l'on fait ce que l'on a dit que l'on ferait?

2. Est-ce que le programme est toujours pertinent par rapport à l'évolution de la discipline?

3. Est-ce que le programme est toujours pertinent par rapport aux besoins du marché?

MÉTHODOLOGIE

La matière première choisie pour évaluer le curriculum fut constituée par les plans de cours. Ceux-ci, en tant que représentations synoptiques des cours, peuvent servir différentes fins, telles que la planification des cours, individuellement et systémiquement, et leur évaluation (CEFES, [s.d.]). Cette approche offre le double avantage (1) d'une économie de moyens – car elle se base sur des informations déjà présentes, et (2) d'une intégration aux processus existants, minimisant le changement.

Les objectifs des cours ont été ciblés pour répondre à la première question. La taxonomie de Bloom a été adoptée pour classer les niveaux des objectifs et fournir ainsi un point de départ pour l'évaluation du programme (Bloom, 1956).

Un soin particulier a été apporté au choix de la plate-forme et aux conditions de son implantation :

* La plate-forme devait être conviviale et familière, offrir un environnement sécuritaire, être accessible au développeur et permettre des analyses pertinentes aux besoins. La plate-forme retenue est une base de données relationnelle mise en ligne par le biais de formulaires ASP sécurisés.

* Une approche anthropocentrée plaçant les utilisateurs au centre du processus a été adoptée pour favoriser l'implantation de ce nouvel outil technologique (Cadix et Pointet, 2002). Le groupe de travail a aussi pris soin d'obtenir l'appui de la direction, de faire valoir le besoin du changement et d'obtenir le consentement unanime de l'Assemblée à différents moments (Adams, 2003).

Le projet, implanté à l'hiver 2005, est passé par trois étapes :

1. Un projet-pilote a été mis en place à l'hiver 2005, avec un prototype incluant seulement les objectifs des cours. Les enseignants ont été conviés à modifier les objectifs pré-saisis et à les évaluer avec la taxonomie de Bloom. Des analyses statistiques descriptives ont été faites sur les données recueillies pour vérifier le potentiel de cette méthodologie.

2. À la suite du projet pilote, l'outil a été modifié, à l'automne 2005, pour inclure l'ensemble des composantes d'un plan de cours. Les enseignants ont été conviés à revoir leurs objectifs, mais aussi à mettre à jour leurs plans de cours. En sus des cours, les objectifs des stages ont été inclus, saisis par les étudiants grâce à un autre outil en ligne.

3. À partir de l'automne 2006, les enseignants ont été invités à utiliser l'outil, non seulement pour les objectifs, mais aussi pour l'ensemble des éléments de leurs plans de cours. Les autres programmes ont été inclus.

Les ressources nécessaires pour ce projet sont de deux ordres : des ressources humaines – pour le développement et l'alimentation de l'outil ainsi que pour l'analyse des données – et technologiques (serveur Web de l'EBSI). Le groupe de travail joue un rôle important, particulièrement pour l'élaboration de l'outil (développé par l'auteur de cette affiche), ainsi que pour l'analyse des données. À l'exception d'une pré-saisie par un membre du personnel administratif, la saisie est distribuée entre les enseignants.

RÉSULTATS

L'analyse des données du projet-pilote a démontré le potentiel de la méthodologie pour apporter des informations utiles à la question 1, mais il a aussi fait ressortir le maillon faible de cette méthodologie : les objectifs eux-mêmes. Les enseignants avaient des compréhensions variées de ce qu'est un objectif pédagogique comme aussi de la taxonomie de Bloom. La qualité des résultats étant tributaire des données initiales, il est primordial de s'assurer de la qualité des informations saisies.

Les résultats obtenus à l'étape 2 ont reconfirmé le potentiel de la méthodologie. Certains constats ont pu être faits sur les cours par rapport à différentes dimensions telles que les options des cours de deuxième année. Ces constats sont venus alimenter les discussions sur l'évolution de la maîtrise, lors de la réunion bilan annuelle.

DISCUSSION

Il ressort clairement que la méthodologie est porteuse dans un contexte d'évaluation continue, mais qu'elle peut aussi être utile pour supporter les activités régulières. En effet, la centralisation des plans de cours dans un environnement structuré, en plus d'en permettre

une gestion simplifiée, permet de facilement générer des sous-produits utiles au fonctionnement, tels que des calendriers des moments d'évaluation ou des contenus.

Quelques problèmes ont surgi au cours du processus : (1) la difficulté à faire adopter l'outil par le plus grand nombre, (2) les ressources limitées pour le développement, et (3) la qualité des données saisies.

CONCLUSION

L'outil de gestion des plans de cours est une première réponse à la volonté de l'EBSI d'implanter un mécanisme d'évaluation continue. Il répond très bien, par ailleurs, à la philosophie mise de l'avant par l'ALA dans l'agrément des programmes de maîtrise. Il permet d'apporter des réponses à la question « Est-ce que l'on fait ce que l'on a dit que l'on ferait? » et va même au-delà, en offrant un potentiel réel pour la gestion fonctionnelle des programmes. L'analyse des autres sections des plans de cours, notamment des contenus, viendra contribuer, dans une seconde phase, à répondre aux questions sur la pertinence du programme par rapport à la discipline et au marché.

Références

Adams, J. D. (2003). Successful Change : Paying Attention to the Intangibles. OD Practitioner, 35(4), 3-7.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals. New York: McKay.

Cadix, A. et Pointet, J.-M. (2002). Le management à l'épreuve des changements technologiques : Impacts sur la société et les organisations. Paris: Éditions d'Organisation.

Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES). [s.d.]. Guide d'élaboration d'un plan de cours. Consultée le 4 décembre 2006, de http://www.cefes.umontreal.ca/Guides_tutoriels/Plan_cours/index.htm

AIPU-001-6433583

Christian Bégin
Professeur
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
begin.christian@uqam.ca
Louise Ménard
Professeure
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
menard.louise@uqam.ca

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

L'encadrement aux cycles supérieurs : des conditions à définir

Les études de cycles supérieurs présentent un contexte singulier en raison des exigences propres à cet ordre. Les étudiants qui entreprennent de telles études sont presque toujours confrontés à des adaptations auxquelles leur formation antérieure ne les a pas nécessairement préparés. Au niveau de la maîtrise, ils ont, pour la première fois, à initier et mener à terme un projet de recherche. Pour le doctorat, les difficultés supplémentaires liées à l'originalité et à la longueur des études viennent teinter le déroulement de la formation.

Par contre, les études aux cycles supérieurs se différencient des études de premier cycle par la relation d'encadrement particulière qui doit s'établir entre un étudiant et son superviseur. Cet accompagnement devrait faciliter la démarche et aider les étudiants à mener leur projet à terme puisqu'elle implique une relation privilégiée avec un spécialiste du domaine de recherche. Il semble toutefois qu'elle ne mène pas nécessairement à la diplomation. Les abandons des programmes de cycles supérieurs sont très élevés, variant entre 40% et 70% des étudiants inscrits. Ces chiffres sont d'ailleurs les mêmes d'un pays à l'autre, que ce soit au Canada, aux États-Unis ou en Australie. Cette déperdition devient préoccupante lorsqu'on sait que les besoins de main-d'œuvre pour des postes requérant des maîtrises et des doctorats vont aller en augmentant dans les prochaines années.

Pourtant, cette relation privilégiée entre un étudiant et son directeur de recherche est reconnue comme étant un des facteurs les plus importants dans la réussite des études. Quelle est la nature de cette relation d'encadrement qui puisse aider l'étudiant à mener à terme ses études? Quelles sont ces caractéristiques? Quels sont les problèmes ou les difficultés auxquelles sont confrontés les directeurs de recherches dans leur rôle de superviseur? Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants dans cette relation? Les réponses à ces questions permettent de mieux saisir les composantes qui conditionnent les rapports entre les étudiants et les directeurs de recherche.

Bien que cette relation s'insère dans un contexte singulier difficile à régir, comme le sont les règlements académiques, les questions se posent tout de même sur le rôle et les actions que les institutions peuvent prendre pour aider à mettre en place des conditions d'encadrement servant les besoins de formation. La description d'exemples de mesures peut aider à enrichir la réflexion en regard des conditions qui servent à créer un contexte favorable à l'établissement d'un encadrement formateur et satisfaisant pour l'étudiant.

L'encadrement aux cycles supérieurs existe depuis toujours, mais les préoccupations rattachées à cette réalité sont relativement nouvelles. Le colloque vise à faire ressortir les différentes approches qui ont cours en ce qui a trait à l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs dans les institutions universitaires au Québec et ailleurs, et à ramener au premier plan l'importance de se pencher sur cette problématique. Après tout, l'encadrement n'est-il pas un acte pédagogique?

Heures /Auteur /Titre

9h /Louise Ménard (UQAM) /Ouverture

I- Nature de la relation et problématiques

9h05 /Christian Bégin (UQAM) /L'encadrement aux cycles supérieurs : nature des relations et problèmes.

9h35 /Philippe-Olivier Giroux (CNCS-FEUQ) /Encadrement des étudiants-chercheurs : les droits et responsabilités des parties impliquées.

10h05 /Gina Bravo (Sherbrooke)/Développement et validation d'une grille d'évaluation de la qualité de l'encadrement aux études supérieures.

10h35 Pause

II- Mesures et retombées

10h55 /France Henri (TELUQ) /Environnement de formation doctorale

11h25 /Jean Nicolas (Sherbrooke) /Le parcours de formation doctorale : une approche originale pour accroître la qualité et la réussite tout en réduisant la durée du doctorat.

11h55 /Nicole Rege Colet (Genève) /La formation doctorale en Suisse Romande: des études scientifiques à la formation professionnelle

12h25 Christian Bégin (UQAM) /Clôture

1. Christian Bégin (Université du Québec à Montréal)

La relation entre un étudiant et son directeur de recherche s'élabore et se développe dans un cadre tout à fait particulier. Cette relation se caractérise, pour le directeur, par la nécessité d'un double rôle qui peut parfois sembler paradoxal. Ils encadrent l'étudiant dans sa démarche, en même temps qu'ils doivent favoriser son autonomie face à la recherche. Il en résulte une dynamique complexe qui crée souvent des frictions et des mésententes qui ont des répercussions négatives sur l'étudiant, aussi bien que sur le directeur de recherche. La communication portera sur une description de la nature de cette relation et de son développement ainsi que sur une présentation des principaux problèmes qui en résultent.

2. Philippe-Olivier Giroux (Fédération étudiante universitaire du Québec)

Les choix d'une université d'accueil et d'un directeur de recherche sont les décisions les plus cruciales auxquelles est confronté l'étudiant qui s'engage dans une formation en recherche à la maîtrise ou au doctorat. Certes, sa réussite est directement liée aux conditions financières, matérielles et sociales qui l'entourent, mais elle dépend aussi, en grande partie, de la qualité de l'encadrement qui lui est offert. Par ailleurs, il apparaîtra clairement, au cours de notre présentation, que le concept d'encadrement touche différents niveaux de responsabilités et différentes instances universitaires et que l'on doit, par conséquent, en considérer l'aspect

matériel, financier et intellectuel. Nous ferons un tour d'horizon des principaux écueils à éviter pour maintenir le nécessaire équilibre entre les droits et responsabilités de l'étudiant, du directeur de recherche et de l'université.

3. Gina Bravo (Université de Sherbrooke)

Objectifs : développer et valider une grille d'évaluation de la qualité de l'encadrement aux deuxième et troisième cycles.

Méthodologie : une version préliminaire de la grille a été construite à partir des écrits scientifiques et de questionnaires existants. Les commentaires d'étudiants et de directeurs de recherche ont conduit à une version révisée, laquelle fut postée à 215 étudiants de huit programmes d'études supérieures.

Résultats : la satisfaction moyenne varie d'un programme à l'autre (p=0,036). L'analyse factorielle révèle une structure à deux facteurs qui expliquent 84 % de la variance. Le premier facteur (?=0,88) évalue l'implication du directeur dans le projet de recherche de l'étudiant, tandis que le second (?=0,76) traite des relations interpersonnelles.

Conclusion : la grille permet de décrire la qualité de l'encadrement offerte dans un programme donné et d'identifier les améliorations qui s'imposent.

4. France Henri (TELUQ)

La littérature qui aborde la formation au doctorat suggère qu'il est nécessaire de formaliser et de rendre explicite les finalités visées par les études doctorales. La formation doctorale consiste essentiellement à développer les habiletés de recherche par l'immersion dans des activités et une communauté de recherche. L'apprentissage collaboratif se construit dans des situations de recherche authentiques où l'étudiant découvre la recherche collaborative. De par la mondialisation, les futurs chercheurs devront être aussi compétents à utiliser les technologies pour mener des recherches qui seront réparties un peu partout. La mise en place d'un modèle « Collaboratoire » constitue les bases de la pratique de la recherche collaborative. De cette approche, un environnement de formation des étudiants au doctorat a été développé et fera l'objet de la présentation.

5. Jean Nicolas (Université de Sherbrooke)

Comment réduire la durée des études et augmenter la réussite, sans nuire à la qualité du diplôme de doctorat? Une première réponse a été apportée avec l'implantation des comités de thèse. Ils apportent un encadrement élargi, mais le processus de mise en œuvre demeure peu structuré. Pour aller plus loin, nous proposons une approche où le comité conseil est assorti d'un parcours de formation doctorale qui repose sur des jalons préétablis permettant de suivre les progrès du doctorant en vertu de critères définis à l'avance. Nous présenterons les principes méthodologiques ainsi que les résultats des premières expérimentations.

6. Nicole Rege Colet (Université de Genève)

Dans la suite du processus de Bologne, lors de la rencontre ministérielle de Berlin, en 2003, un nouveau concept a émergé qui définit la formation doctorale comme une formation scientifique et professionnelle préparant les jeunes chercheurs à exercer des métiers de recherche dans la société et l'économie de la connaissance. Les universités de Suisse

romande ont anticipé sur cette nouvelle tendance et, dès les années 90, ont œuvré ensemble pour à élaborer un nouveau modèle de formation doctorale.

Cette communication présente le modèle développé en Suisse romande qui articule fortement processus de formation scientifique avec processus de socialisation professionnelle. Le cadre conceptuel et pédagogique y est expliqué, avant de passer aux environnements de travail proposés aux doctorants. Dans ce contexte, les questions relatives à l'encadrement et à la supervision des doctorants sont examinées plus en détail. L'exposé conclut sur quelques résultats des évaluations menées auprès des doctorants quant à leur perception des environnements de travail.

AIPU-001-0692284

Jacqueline Beckers
Professeure
Université de Liège
Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation
jacqueline.beckers@ulg.ac.be
Bertrand Monville
Assistant
Université de Liège
Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation
bmonville@ulg.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Former des enseignants efficaces et équitables : un nouveau défi

1. Le contexte

Un module obligatoire de la licence en sciences de l'éducation de l'Ulg, constitué de deux partims comprenant chacun 30 heures de cours, 45 heures de pratique et 10 heures de séminaires d'accompagnement de stage, se donne spécifiquement pour objectif de préparer les étudiants au métier de formateur d'enseignants. Le dispositif analysé ici s'inscrit dans le deuxième partim de ce module.

Comme pour le compagnonnage réflexif, cours et stage sont intimement liés : le cours prépare au stage, lui-même analysé à la lumière des éléments théoriques vus au cours. Pour ce deuxième partim, le stage en Haute-École constitue une tranche de vie d'un psychopédagogue formateur, supposant l'organisation et la prise en charge de séquences d'enseignement, l'animation d'AFP avant et après le stage, le suivi de stage,…

2. Objectifs et problème de départ

La didactique professionnelle constitue le cadre théorique de référence : l'analyse du métier, celui d'enseignant en l'occurrence, oriente la conception du dispositif d'enseignement et les pratiques d'accompagnement du développement des compétences et de l'identité professionnelle chez le futur enseignant.

L'innovation apportée à ce cours est la prise en compte du nouveau du métier d'enseignant en Communauté française de Belgique : la réduction des inégalités scolaires en point de mire du

« Contrat pour l'école », motivé par les résultats récurrents des enquêtes internationales soulignant l'inéquité de notre système d'enseignement. La volonté de contribuer à la réalisation de l'enjeu sociétal d'un enseignement plus équitable nous a conduit à initier un partenariat privilégié avec des professeurs de psychopédagogie des Hautes Écoles de la région liégeoise, maîtres de stage de nos étudiants, pour réfléchir ensemble :

- sur les activités enseignantes efficaces et équitables;

- sur la manière d'augmenter le pouvoir d'action des futurs enseignants à cet égard;

- sur la contribution des futurs formateurs à la concrétisation de cet objectif.

Un effet « boule de neige » est escompté de la convergence de ces actions sur des futurs agents de changement social (enseignants et formateurs d'enseignants).

3. Apprendre à enseigner en enseignant

À travers le cours de MFIE partim 2, les étudiants doivent se préparer à engager des futurs enseignants dans un travail cognitif (les dimensions didactiques de l'objet d'enseignement) mais aussi socio-affectif (y compris les attitudes et représentations socio-professionnelles). Dans ce but, le cours est organisé sous forme de mise en situation quasi-professionnelle, en duo ou en trio, ce type de regroupement permettant de travailler la compétence de collaboration. Avec l'aide et le conseil de l'assistant, les étudiants préparent et animent une séance de cours de deux heures destinées à leurs condisciples, jeunes adultes comme leur public de stage. La démarche les oblige à réaliser un réel travail de transposition didactique des contenus à aborder (une facette de l'équité de l'action enseignante) et leur mise en scène, privilégiant l'isomorphisme, consistant à faire vivre aux futurs formateurs ce qu'il serait souhaitable qu'ils fassent vivre aux futurs enseignants.

À la fin de chaque séance, une discussion est amorcée avec l'ensemble du groupe. Elle est centrée sur l'enseignement du duo ou du trio. Les membres de celui-ci sont invités à s'exprimer sur leur action. Leurs paroles sont souvent révélatrices de leur prise de conscience de la difficulté de la tâche accomplie, d'une part et de l'importance de ce travail de transposition didactique, d'autre part. Cette double prise de conscience amène parfois à un bouleversement identitaire; certains confiant à chaud qu'ils ne se voient pas enseigner, d'autres faisant part du plaisir pris à ce travail.

En plus de cette discussion, les étudiants doivent remettre un retour écrit sur les procédures mises en place et le processus, c'est-à-dire la façon dont ils ont vécu leur rôle de formateur.

4. La mesure des effets

À court terme, la préparation et l'animation de chaque séance font l'objet d'une évaluation critériée reprenant chacune des attentes explicitées dans la consigne de travail. Ces données seront toutes disponibles à la fin du mois de décembre, au moment où le cours se termine.

À moyen terme, c'est-à-dire au moment du stage qui démarre au deuxième quadrimestre, seront mesurés les effets produits chez les bénéficiaires directs de l'action des futurs formateurs, c'est=à-dire les futurs enseignants. En septembre, au début du cours, a été préparée une mesure des représentations partagées par les futurs enseignants quant aux sources d'inégalités devant l'école et quant à leur rôle à ce point de vue. Ce test commun sera éventuellement complété par chaque futur formateur en fonction de son projet spécifique de stage. Cette mesure sera relevée chez les futurs enseignants avant et après l'activité d'enseignement des stagiaires universitaires.

Leurs fardes de stage permettront d'apprécier la qualité des activités menées dans le but de faire évoluer ces représentations. Les visites de stage réalisées par les formateurs universitaires permettront également d'évaluer les pratiques enseignantes des futurs formateurs.

Références

Abric, J-C. (dir.) (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF.

Beckers, J. (2006). Enseignant en Communauté française de Belgique : mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action. Bruxelles : De Boeck

Beckers, J. (2006). Amorcer et accompagner le développement professionnel en formation initiale, Notes de cours. Liège, Belgique : ULg.

Charlot, B., Bauthier, E., et Rochex, J-Y. (1992) École et savoir dans les banlieues et ailleurs…. Paris : A.Colin.

Crahay, M. (2000) L'école peut-elle être juste et efficace ? Bruxelles : De Boeck

Dubar, C. (2000) La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, 3è éd. Paris : A. Colin.

Leyens, J-Ph. Et Yzerbyt, V. (2002). Psychologie sociale. Sprimont, Belgique : Mardaga.

Pastré, P. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de Pédagogie, 154, pp.173-185.

AIPU-001-2809931

Jean Papy Manika Manzongani
Assistant
Université Kongo
Faculté des sciences économiques et de gestion
jp_manika@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Problématique de la productivité externe de l'enseignement supérieur pédagogique en République démocratique du Congo

Introduction

Dans la foulée de la crise que traverse la République Démocratique du Congo (RDC), les diplômés de l'enseignement supérieur pédagogique semblent connaître aujourd'hui des sérieux problèmes à propos de leur identité professionnelle. L'observation de faits révèle que ces diplômés s'orientent de plus en plus vers le marché non pédagogique. Or, les finalités poursuivies en créant les instituts d'enseignement supérieur pédagogique étaient, entre autres

- de promouvoir le pays en fonction de ses besoins en enseignants de très haut niveau de formation générale et spécialisée, aux qualités morales et pédagogiques éprouvées;

- d'organiser la recherche dans le domaine de la pédagogie en vue de découvrir les méthodes susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire et secondaire;

- de vulgariser les résultats de recherches par la rédaction et la diffusion des manuels scolaires adaptés à ces deux niveaux d'enseignement.

Cette observation nous a conduit à mener une réflexion sur la productivité externe de l'enseignement supérieur pédagogique en RDC. La productivité de l'enseignement se mesure par rapport, soit au système éducatif (productivité interne ou quantitative), soit à l'économie nationale (productivité externe ou qualitative). Il s'agit particulièrement d'évaluer la contribution de l'enseignement supérieur pédagogique au développement du système éducatif national. Notre démarche méthodologique nous a conduit à l'analyse documentaire et aux interviews auprès de 40 répondants.

1. L'intégration professionnelle et la formation : littérature

Notre analyse s'appuie sur trois théories : investissement en capital humain, prévision des besoins de main-d'œuvre et pertinence des formations et sous utilisation des compétences.

1.1 La théorie de l'investissement en capital humain

L'élément fondamental de cette théorie, c'est que les avantages de l'éducation sont, non pas immédiat mais futurs : l'éducation améliore les aptitudes et par conséquent, la productivité. La décision de son acquisition doit donc faire référence au futur. Le coût de l'éducation doit être considéré comme un coût d'investissement. Cette théorie est indissociable de l'idée du prix du temps et du manque à gagner. Ainsi les gens dépensent pour espérer obtenir des avantages futurs. La formation est l'une des formes que prennent ces dépenses.

12 La prévision des besoins de main-d'œuvre

La préoccupation centrale de cette méthode est le bon fonctionnement de l'appareil productif : la production et la croissance exigent des compétences professionnelles; ces compétences sont acquises à l'école et, en conséquence, l'éducation devrait être orientée selon les besoins futurs de main-d'œuvre engendrés par l'activité économique prévue ou souhaitée. Cette méthode repose donc sur la prémisse de liens étroits entre l'appareil productif, l'emploi et l'éducation. Cette prémisse est nécessaire, mais pas suffisante pour fonder la méthode. En effet, dominé par la crainte de voir apparaître sur le marché de l'éducation des pénuries mettant en péril le système éducatif, ou de surplus conduisant au chômage et à la sous utilisation des compétences, la méthode met l'accent sur la demande à venir et le changement de la structure de la population à scolariser auxquels les enseignants et les écoles doivent s'ajuster.

1.3. La pertinence des formations et sous utilisation des compétences.

Les débouchés sont un autre problème pour les sortants du système éducatif en RDC. Pour les diplômés universitaires, on évoque davantage le problème de sous-emploi des compétences. En plus, la mobilité professionnelle étant très faible, les diplômés n'ont pas le pouvoir de valoriser leur niveau sur le marché de l'emploi et sont souvent obligés d'accepter les conditions imposées par les employeurs. En plus, pendant longtemps, les diplômés universitaires cherchaient à se retrouver dans le secteur public étant donné que ce secteur avait (et a encore) la tendance à embaucher selon les titres scolaires. Alors, plus que le contenu de la formation ou les connaissances, ce seraient les titres que l'on recherchait. Or, le secteur d'enseignement public en RDC n'est pas en expansion. Il y a en effet, l'effet allocatif direct du capital humain sur les opportunités d'emploi. Les individus font leurs choix dans l'espoir d'exercer un emploi après leur formation.

2. Résultats de l'enquête

Notre objectif est essentiellement d'identifier les facteurs de démotivation et de désengagement de diplômés de l'enseignement supérieurs pédagogique dans l'enseignement. Les tableaux et les figures en annexe résument les résultats de notre enquête.

À la lumière du tableau et de la figure 1, 52.5% de la population enquêtée évoluent ou comptent évoluer dans l'enseignement. En général, ce sont les diplômés de la section sciences exactes (biologie chimie, chimie-physique, mathématique, physique, etc.) qui s'orientent plus vers la carrière d'enseignement; par contre, ceux de la section sciences humaines, particulièrement de la filière sciences commerciales et administratives, préfèrent s'orienter vers autres activités professionnelle que l'enseignement. La figure et le tableau 2 montrent que sur 16 enquêtés de sciences commerciales et administratives, il n'y en a que sept (soit 43,8%) qui évoluent ou qui comptent évoluer dans l'enseignement.

Les arguments en faveur de l'enseignement stipulent que celui-ci est un métier noble qui permet, non seulement de maintenir le niveau de connaissance, mais aussi de le renforcer. Le principal facteur de démotivation et désengagement dans l'enseignement identifié par notre enquête a été la médiocrité de salaire comme l'indiquent le tableau et la figure 3.

Dans la population de notre échantillon, 65% sont démotivés par la médiocrité de salaire payé aux enseignants par rapport à la quantité et à la qualité de travail à offrir. Le salaire étant un des facteurs importants de la motivation au travail, nous proposons une amélioration de

la rémunération des enseignants et la réhabilitation des infrastructures scolaires. En plus, il convient d'allouer au moins 10% du budget de l'État à l'éducation.

Conclusion

Le système éducatif congolais regorge, en son sein, d'enseignants qualifiés mais dépourvus des conditions normales de travail : un barème salarial anormalement bas, la modicité des crédits alloués au système éducatif (moins de 2% du budget de l'État), le manque de formation continue des enseignants ainsi que de matériel et auxiliaires pédagogiques. Face à cette situation, plusieurs diplômés en pédagogie n'exercent pas de façon continue la profession d'enseignant pour laquelle ils ont été formés. Ils deviennent donc inactifs ou changent de profession.

Tableau 1 : Répartition des enquêtés par activité exercée

Activités	Effectif	Fréquence (%)
Enseignement	21	52.5
Employé dans une entreprise	09	22.5
Indépendant	06	15
Autres	04	10
TOTAL	40	100

Source : Notre enquête, 2005-2006

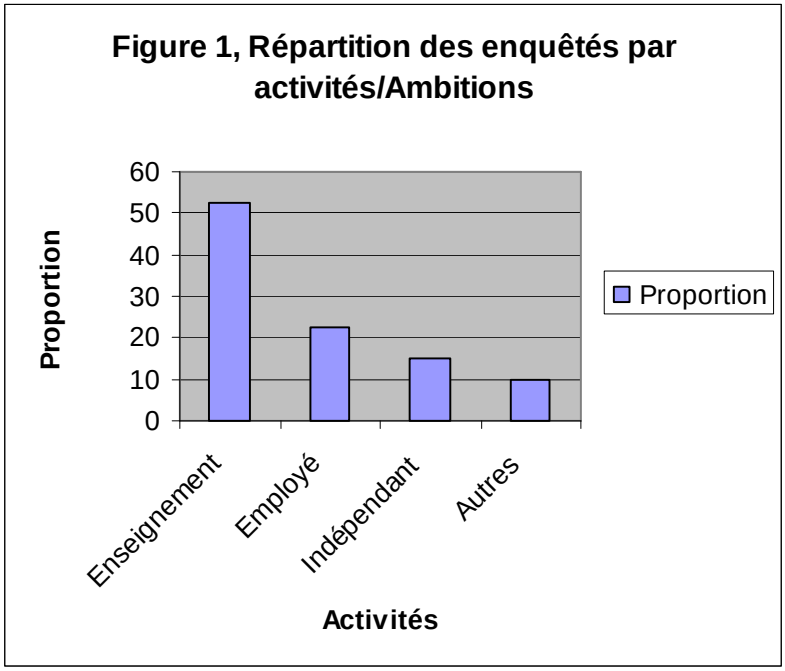


Tableau 2 : Répartition des enquêtés de sciences commerciales et administratives par profession/Ambition

Activités professionnelles	Effectif	Proportion (en %)
Enseignement	07	43.8
Autres	09	56.2
TOTAL	16	100

Source : Notre enquête, 2005-2006

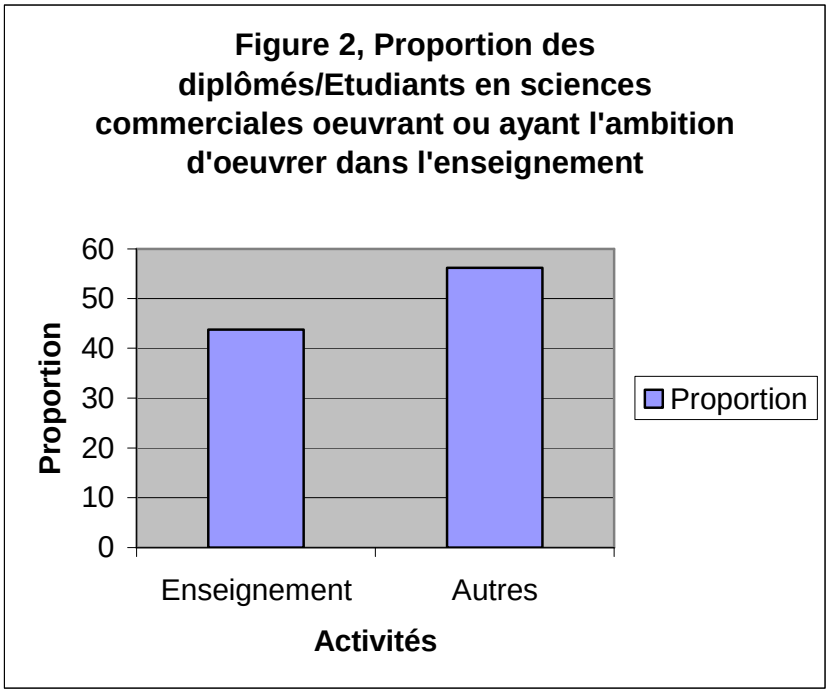
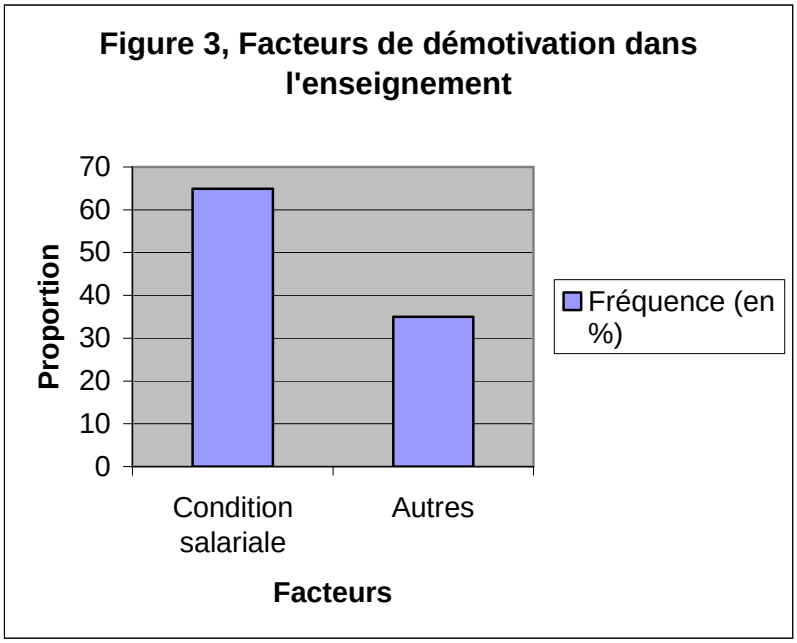


Tableau 3 : Facteur de démotivation dans l'enseignement

Facteurs	Effectif	Fréquence (en %)
Condition salariale	26	65
Autres	14	35
TOTAL	40	100

Source : Notre enquête, 2005-2006



Références

Banque Centrale du Congo. (2003). *Rapport annuel 2002-2003*. Banque Centrale du Congo.

Lemelin, C. (1998). *Economiste et l'éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ministère du plan. (2004). *Document de stratégie de Réduction de la Pauvreté*. Version intérimaire. Kinshasa : Les presses de Mirak Impressions.

PNUD. (2003). *Rapport mondial sur le développement humain*. Paris : Economica.

AIPU-001-8995811

Claire Bélanger
Conseillère pédagogique
Université de Montréal
CEFES
claire.belanger@umontreal.ca
Alain Legault
Professeur adjoint
Université de Montréal
Faculté des sciences infirmières
alain.legault@umontreal.ca

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Pourquoi intégrer le portfolio en enseignement supérieur? Réflexions à partir de pratiques de portfolio

De plus en plus de programmes d'enseignement supérieur se montrent intéressés à intégrer le portfolio comme soutien à l'apprentissage et comme source d'information dans le cadre de l'évaluation de compétences (Naccache, Samson et Jouquan, 2006). Bien qu'il existe de nombreuses définitions de cet outil, on s'accorde généralement à dire que le portfolio est « une collection structurée de pièces témoins, diverses et authentiques, tirées d'archives plus larges, qui représente ce qu'une personne a appris pendant une certaine période et sur laquelle elle a réfléchi » (Barrett, 2004). De plus, « cette collection permet à la personne de se construire progressivement un portrait juste du développement de ses compétences » (Read et Cafolla, 1999). Cette définition met en lumière que l'intégration du portfolio relève d'une vision constructiviste de l'apprentissage (Peters, Chevrier, Leblanc, Fortin et Malette, 2005) et, de ce fait, implique des changements pédagogiques et culturels importants dans les facultés, entre autres : 1) favoriser le rôle actif des étudiants dans leurs apprentissages et ainsi augmenter leur responsabilisation; 2) mettre l'accent sur les apprentissages des étudiants et être sensibles à leur progression, leur cheminement; 3) se soucier d'aider les étudiants à développer une pratique réflexive.

De plus, l'utilisation du portfolio requiert une collaboration entre les enseignants, tout au long du programme d'études, pour assurer la supervision pédagogique nécessaire à sa réussite. En tant que stratégie novatrice d'apprentissage et d'évaluation, cet outil pédagogique ne peut donc pas être adopté dans n'importe quel cours ou programme (Meuss, Van Looy et Van Petegem, 2006). Pour que le recours au portfolio corresponde à un choix judicieux et non à une mode passagère (Tardif, 2006) se posent alors des questions d'ordre pédagogique et technologique que les corps enseignant et administratif doivent traiter de façon éclairée dans la planification de l'emploi de cet outil : Dans quel contexte veut-on employer le portfolio? Quelles finalités poursuivra-t-on avec le portfolio? Quels seront son format, sa structure et son contenu? Quelle démarche représentera-t-il pour les étudiants? Quel encadrement devra être fourni? Quels changements impliquera-t-il pour les enseignants? Quels bénéfices attendra-t-on de son utilisation? Quelles pratiques évaluatives lui seront associées? Quelles qualités recherchées dans un portfolio de type numérique? En définitive, l'interrogation centrale demeure : Doit-on se doter - oui ou non - d'un portfolio?

Tout en reconnaissant que la prise de décision par rapport à l'usage du portfolio n'est pas encore adéquatement appuyée par la recherche (Challis, 2005), ce colloque se propose d'examiner diverses pratiques relatives à l'usage du portfolio en milieu universitaire québécois de manière à contribuer réellement à la réflexion des enseignants, des administrateurs et des conseillers pédagogiques intéressés à mettre en œuvre le portfolio dans leur propre milieu. À cette fin, le colloque se déroulera en quatre temps. Après une introduction présentant les grands enjeux de l'utilisation du portfolio en milieu universitaire, trois expériences de mise en œuvre seront présentées. Par la suite, les participants au colloque seront invités à travailler en équipe afin de réfléchir à l'utilisation possible du portfolio dans leur milieu respectif. Finalement, un portfolio électronique en accès libre sera présenté avant la synthèse finale.

Références

Barrett, H. (2004). Présentation à la Conférence Internationale e-Portfolio à Montréal tenue par le forum d'innovation et d'apprentissage (LIFIA), novembre 13, 2004.

Challis, D. (2005). Towards the Mature ePortfolio: Some Implications for Higher Education. Canadian Journal of Learning and Technology, 31 (3) : http://www.cjlt.ca/content/vol31.3/challis.html

Meuss, W., Van Looy, L. et Van Petegem, P. (2006). Portfolio in Higher Education: Time for a Clarification Framework. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 17(2) : 127-135.

Naccache, N., Samson, L. et Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. Pédagogie médicale, 7 (2) : 110-27.

Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G. et Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. Canadian Journal of Learning and Technology, 31 (3) : http://www.cjlt.ca/content/vol31.3/peters.html

Read, D. et Cafolla, R. (1999). Multimedia Portfolios for Preservice Teachers : From Theory to Practice. Journal of Technology and Teacher Education, 7(2) : 97-113.

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

13h30 – 13h45

Introduction et présentation du colloque

Le portfolio à l'université : problématique et enjeux

Claire Bélanger,
CEFES, Université de Montréal

13h45 - 14h05

Implantation d'un portfolio dans un programme de premier cycle en sciences infirmières.

Alain Legault et Amélie Rivard
Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal

14h05 -14h25

Le portfolio numérique dans les stages en enseignement

Christian St-Pierre et Florence Bézier
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

14h25 -14h45

Mise à l'essai d'un portfolio afin de soutenir le développement des compétences transversales des étudiants aux cycles supérieurs.

Daphnée Girardot et Pierre Moreau
Faculté de pharmacie, Université de Montréal

14h45 – 15h00 Pause-santé

15h – 15h30

Travail de synthèse des participants réunis en équipes de travail

Lors des exposés, les participants seront invités à compléter un tableau qui leur permettra d'organiser les informations recueillies. Après les exposés, une discussion sera engagée en équipes de travail autour de la planification de l'usage du portfolio.

15h30 – 16h

Plénière : brève présentation des synthèses réalisées en équipe

16h – 16h20

Le e-portfolio : pour favoriser l'intégration pédagogique des TIC à l'université

Thierry Karsenti, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

16h20 – 16h30 Synthèse finale

Alain Legault, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal

Claire Bélanger, M. A. en éducation, est conseillère pédagogique au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) à l'Université de Montréal. Son expertise pédagogique porte sur l'évaluation des apprentissages, plus précisément sur les pratiques qui soutiennent les apprentissages des étudiants ainsi que celles qui rendent compte du développement de leurs compétences. Pour les enseignants et les facultés intéressés par l'expérimentation d'outils innovants en évaluation, en particulier le portfolio, elle a mis en place un ensemble de dispositifs d'accompagnement au CEFES. Elle a donné de nombreuses communications sur le sujet du portfolio, tant dans les colloques régionaux que dans les conférences internationales.

En guise d'introduction au colloque, cette première communication exposera les principaux enjeux entourant la mise en œuvre du portfolio dans les programmes d'enseignement supérieur. Conçu comme un outil de soutien à l'apprentissage et à l'évaluation, le portfolio relève d'une vision constructiviste de l'apprentissage. Son implantation va de pair avec une pédagogie qui favorise le rôle actif des étudiants dans leurs apprentissages et vise le développement d'une pratique réflexive. Avant de choisir de l'implanter dans un programme, il convient de se poser une série de questions pédagogiques et technologiques. Ce sont justement ces questions que nous aborderons dans ce colloque.

Alain Legault, Ph. D., est professeur adjoint à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal et professeur associé au CEFES. Il poursuit actuellement des études

de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'Université de Sherbrooke. Il a participé au développement et à la mise en œuvre d'un nouveau programme de premier cycle en sciences infirmières élaborés selon une approche par compétences et, dans ce cadre, a implanté un portfolio de programme. Il collabore également avec le Centre hospitalier de l'Université de Montréal (CHUM) pour la mise en place d'un portfolio de développement professionnel.

Amélie Rivard, M. Sc. (cand.), est étudiante à la Maîtrise en sciences infirmières, option

« formation », de l'Université de Montréal. Elle a collaboré à la mise en œuvre du portfolio dans le nouveau programme de premier cycle de cette même faculté et son projet de maîtrise porte sur l'évaluation de l'implantation du portfolio de développement professionnel au CHUM.

À l'automne 2004, la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal accueillait ses premières étudiantes dans un programme de baccalauréat révisé en profondeur et élaboré selon l'approche de formation par compétence. Pour favoriser le développement de l'autonomie dans l'apprentissage chez les étudiantes, l'intégration des apprentissages ainsi que la construction d'une identité professionnelle forte, le portfolio a été retenu comme un des outils d'évaluation et d'apprentissage à utiliser dans ce nouveau programme. Cette communication fera le point sur trois années d'utilisation de cet outil pédagogique. Son fonctionnement actuel sera décrit ainsi que les étapes de son implantation, les ajustements apportés au projet initial, les principales retombées sur l'apprentissage des étudiantes et les perspectives de développement.

Daphné Girardot, Ph. D., est responsable de formation professionnelle à la Faculté de pharmacie de l'Université de Montréal. Elle a participé activement au développement du portfolio aux cycles supérieurs de cette faculté. Elle a entrepris un second doctorat, en éducation, sous la direction de Jacques Tardif, toujours sur le thème du portfolio.

Pierre Moreau, Ph. D., est professeur agrégé à la Faculté de pharmacie de l'Université de Montréal. Son intérêt pour l'amélioration de l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs l'a conduit au développement d'un portfolio informatique de suivi des compétences transversales.

Les étudiants gradués de la Faculté de pharmacie ont un urgent besoin d'encadrement pédagogique pour le développement de compétences autres que l'apprentissage de connaissances scientifiques. Pour ce faire, nous avons créé un portfolio de format électronique pour guider les étudiants à acquérir progressivement, de manière autonome, diverses compétences transversales. Le portfolio a été conceptualisé de façon à ce que l'étudiant réfléchisse sur ses objectifs de carrière et sélectionne délibérément les compétences qui lui permettent de les atteindre. À travers ses activités quotidiennes, l'étudiant documente la progression du développement de ses compétences transversales. Il peut aussi y consigner des activités de remédiation pour améliorer son niveau de compétence. Les étudiants qui ont testé l'outil ont rapporté que le portfolio est un excellent guide pédagogique pour « enregistrer » la progression du développement des compétences transversales en plus de servir comme médiateur entre lui et son directeur de recherche lors de son autoévaluation annuelle.

Christian St-Pierre, M. Sc., est conseiller en formation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval depuis 2002 où il s'intéresse, notamment, aux applications pédagogiques des technologies. Il a notamment été impliqué, depuis plus de quatre années,

dans la réalisation d'un portfolio numérique destiné aux étudiants-stagiaires des programmes en enseignement.

France Ouellet est responsable de formation pratique à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Florence Bézier est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Comme suite à la réforme scolaire québécoise, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval a développé un portfolio numérique comme outil d'accompagnement de ses étudiants stagiaires. La plateforme, dont l'essence repose sur le principe de l'analyse réflexive, se veut un outil de développement professionnel autant collectif qu'individuel qui intègre, pour chacun des stages suivis par l'étudiant, un ensemble de compétences professionnelles à développer et à évaluer, et ce, sur une période continue de quatre années. Cette communication portera, en premier lieu, sur une présentation de l'outil. Par la suite, nous examinerons les constats effectués à la suite de quatre années d'expérience et de vécu avec l'outil.

Thierry Karsenti, Ph. D., est Directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation. Il est également professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur l'intégration pédagogique des nouvelles technologies, les pratiques pédagogiques des enseignants, les formations ouvertes et à distance et la motivation.

Afin de favoriser une intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire, mais aussi afin d'amener les formateurs universitaires à faire usage des TIC dans l'enseignement, tout en favorisant l'utilisation du portfolio électronique dont les impacts positifs sur la réussite éducative et l'attitude ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche (Ayala, 2006), nous avons créé Edu-portfolio. Il s'agit d'un portfolio électronique, en libre accès (*open source*), susceptible de faciliter l'intégration pédagogique des TIC par les formateurs tout en amenant les apprenants de tous les niveaux à faire usage du portfolio électronique. Cette communication comporte un double objectif. D'une part, nous souhaitons présenter Edu-portfolio un système – accès libre (*open source*) – de portfolio électronique malléable pour favoriser l'intégration pédagogique des TIC en pédagogie universitaire. D'autre part, nous souhaitons présenter les résultats préliminaires de l'étude de l'impact de l'utilisation d'Edu-portfolio auprès de quelque 90 futurs enseignants. Nous insisterons principalement sur les impacts inhérents à l'utilisation d'un tel outil.

AIPU-001-1537542

Dominique Maurel
Chargée de cours
Université de Montréal
École de bibliothéconomie et des siences de l'information
dominique.maurel@umontreal.ca
Zeïneb Gharbi
Chargée de cours
Université de Montréal
École de bibliothéconomie et des siences de l'information
zeineb.gharbi@umontreal.ca
Sabine Mas
Chargée de cours
Université de Montréal
École de bibliothéconomie et des siences de l'information
sabine.mas@umontreal.ca
Michèle Hudon
Professeure agrégée
Université de Montréal
École de bibliothéconomie et des siences de l'information
michele.hudon@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Portail de ressources pédagogiques en sciences de l'information : une expérience originale de collaboration en enseignement supérieur et de valorisation de pratiques pédagogiques

Contexte et problématique

L'idée d'un portail de ressources pédagogiques en sciences de l'information a émergé dans le contexte de la valorisation de l'intégration pédagogique entre professeurs et chargés de cours à l'Université de Montréal. Le but premier de ce portail est de créer un seul point d'accès à une panoplie d'outils et de ressources pédagogiques spécialisées actuellement dispersées et donc difficilement exploitables par les enseignants et les étudiants de l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (EBSI). Une enquête sur les besoins pédagogiques des enseignants de l'EBSI a révélé une volonté de mise en commun des connaissances et des expertises.

À travers différents projets, des équipes de professeurs et de chargés de cours ont établi une banque de ressources pédagogiques en sciences de l'information, diffusée sur le Web sous forme de portail à l'automne 2006. Les projets ont été réalisés dans le cadre des activités du Comité local d'intégration pédagogique de l'EBSI, grâce au soutien financier du Comité universitaire d'intégration pédagogique qui réunit des représentants du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal et du Bureau du personnel enseignant de l'Université de Montréal

Objectifs

Le développement du portail vise trois objectifs : l'harmonisation des enseignements, l'amélioration de l'encadrement des étudiants et l'intégration pédagogique. Il s'inscrit dans les efforts de l'EBSI pour harmoniser les outils et les méthodes pédagogiques des enseignants des différents programmes, tout en assurant le transfert des connaissances et l'enrichissement des compétences professorales. Il permet aux enseignants d'échanger leurs connaissances et leurs expertises pédagogiques, tout en favorisant un meilleur apprentissage chez les étudiants. Enfin, il permet de mettre en commun et de diffuser les expériences pédagogiques réussies afin de favoriser l'enrichissement des pratiques.

Réalisation et contenu du portail

Le portail intègre déjà deux « produits », résultant de différents projets complétés entre 2000 et 2006.

1) La terminologie de base en sciences de l'information couvre les quatre domaines d'application du champ disciplinaire des sciences de l'information : archivistique, bibliothéconomie, gestion de l'information électronique et gestion stratégique de l'information. Elle constitue un outil pédagogique essentiel pour les enseignants et les étudiants des trois cycles à l'EBSI. Elle a été réalisée en deux volets : environnements et fonctions en sciences de l'information (2000), produits et outils en sciences de l'information (2002). La terminologie nomme et définit 256 concepts; chaque fiche terminologique contient les champs suivants : terme français, équivalent anglais, sources (cours dans lesquels le concept est utilisé), définitions, synonymes, concept générique incluant le concept défini, concepts spécifiques inclus dans le concept défini, autres concepts associés au concept défini. L'annexe 1 présente un exemple pour le concept

« Analyse de contenu ».

2) L'inventaire des pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information dresse l'état de la question sur les pratiques pédagogiques « exemplaires » en sciences de l'information et identifie les pratiques les plus utilisées par les enseignants de l'EBSI. L'inventaire, réalisé en 2005, a été mis à jour dès 2006. Les 21 fiches annotées sont structurées autour des champs suivants : nom de la pratique, autres dénominations, description, contexte d'utilisation, application, évaluation de l'apprentissage, évaluation de la pratique, recommandations et liens avec d'autres pratiques pédagogiques. Un exemple pour la pratique « Rapport d'étonnement » figure en annexe 2.

La réalisation de la terminologie en sciences de l'information et de l'inventaire des pratiques pédagogiques a fait appel à la participation des professeurs et des chargés de cours de l'EBSI. Des questionnaires distincts ont été conçus et pré-testés pour la terminologie et pour les pratiques pédagogiques. Les répondants ont répondu à ces questionnaires lors de rencontres individuelles. Les résultats ont été analysés afin de produire un premier échantillon de fiches dont le contenu et la structure ont été validés par des professeurs et des chargés de cours. Différentes coquilles Web ont été produites pour les fiches terminologiques et pour les fiches de pratiques pédagogiques, de même que pour le portail en sciences de l'information. Ces gabarits ont également été soumis à la validation d'enseignants pour s'assurer qu'ils soient pertinents et compréhensibles par le public cible.

Apport du portail

Bien que la mise en ligne du portail soit relativement récente, la banque de ressources pédagogiques a été accueillie très favorablement par les membres de l'assemblée départementale de l'EBSI. La terminologie de base en sciences de l'information, diffusée sur le Web depuis 2000, est largement utilisée par les enseignants et les étudiants en sciences de l'information, et ce dans les différents programmes de l'École. Quant aux fiches annotées des pratiques pédagogiques les plus utilisées à l'EBSI, elles sont grandement appréciées des professeurs et des chargés de cours de l'EBSI qui voient là une opportunité de tester de nouvelles pratiques et de faire connaître les leurs. Ces fiches annotées ont également été très bien reçues par des enseignants en sciences de l'information en Suisse et en France, à la suite de la diffusion du produit sur des listes de discussion et du dépôt du rapport de recherche qui en découle, dans une archive ouverte en sciences de l'information et de la communication (ArchiveSIC : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/).

Conclusion

Le portail est un produit évolutif. Il sera enrichi avec de nouvelles composantes telles que le plan triennal d'intégration pédagogique de l'EBSI 2007-2010, des ressources disciplinaires en sciences de l'information, et une mise à jour de la terminologie de base en sciences de l'information. Le plan d'intégration, réalisé suite à une enquête auprès des professeurs et des chargés de cours sur leurs besoins pédagogiques, dresse les priorités qui orientent la proposition de projets d'intégration pédagogique pour les trois prochaines années. La recension des ressources disciplinaires en sciences de l'information, pour sa part, a été amorcée à l'été 2006. Ces ressources, utilisées par les enseignants de l'EBSI dans leurs cours, seront accessibles soit par type de document (articles, chapitres, sites Web, etc.), soit par domaine d'intérêt (classification, recherche d'information, organisation des connaissances, etc.). Enfin, une mise à jour de la terminologie de base en sciences de l'information permettra de tenir compte de l'évolution de la discipline et des programmes d'enseignement aux trois cycles universitaires de l'EBSI.

Annexe 1. Terminologie de base en sciences de l'information – Exemple de fiche terminologique

Terme précédent : Analyse bibliométrique
Terme suivant : Analyse de textes par ordinateur (ATO)

Analyse de contenu

Anglais :

Content analysis

Terme(s) associé(s) :

Analyse documentaire

Classification

Condensation

Indexation

Définition 1 :

« L'analyse (de) contenu consiste à sélectionner, condenser, catégoriser, regrouper et organiser l'information contenue dans une grande variété de documents et sur une grande variété de supports, exprimée de façon très variée (au moyen de codes linguistiques, visuels, numériques, etc.), pour faciliter le repérage et la 'lecture' des documents. (...) Plus précisément, l'analyse (de) contenu vise à identifier les notions contenues dans les documents et à les représenter d'abord sous forme abrégée (annotations, résumés indicatifs ou résumés informatifs), pour en accélérer la prise de connaissance - il s'agit alors de condensation - ensuite sous forme codée, pour en faciliter le repérage. « (Bureau canadien des archivistes, 1992, p. 53)

Sigle(s) de cours :

ARV 1025

BLT 6113

Annexe 2 - Pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information – Exemple de fiche annotée

Rapport d'étonnement

Employé pour :

Nil

Description :

Suite à l'intervention conférenciers invités, les étudiants sont appelés à rédiger un texte de 500 mots environ, par conférence (choix de trois conférenciers parmi les cinq). Le texte doit comprendre : le compte rendu de la conférence, la réaction de l'étudiant, ses impressions (et les raisons) quant à un élément de la présentation qui l'a étonné ou surpris.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) **:**

BLT6122 Développement et gestion des collections – M2 (Éric Leroux)

Application :

Taille de l'équipe : Travail individuel

Temps de réalisation : Au milieu de la session

Lieu de réalisation : À la maison

Superviseurs/assistants : Ne s'applique pas

Corrigé disponible : La pratique n'est pas vraiment évaluée, il s'agit d'un texte d'opinion. Un retour en classe est fait pour souligner les commentaires qui reviennent souvent.

Fréquence dans le cours : Trois fois

Évaluation de l'apprentissage :

15% de la note finale. Octroi de 5 points automatiquement pour chaque rapport (si non remis, 0) Les copies sont lues par l'enseignant qui vérifie si les exigences du travail ont été atteintes.

Évaluation de la pratique :

Pratique non évaluée par les étudiants.

Avantages :

Cette pratique est perçue par l'enseignant comme très pédagogique. Elle garantit la présence des étudiants au cours, notamment dans un cours où il n'y a pas d'examen. Elle permet aussi de maintenir l'attention des étudiants et une prise de notes actives de leur part. C'est aussi une pratique qui oblige à faire une réflexion sur le métier de bibliothécaire, de par les thèmes abordés par les conférenciers.

Limites :

Étant donné que cette pratique n'est pas vraiment évaluée, plusieurs étudiants font un minimum d'effort pour avoir les cinq points attribués à la remise du rapport.

La qualité des rapports est tributaire de la qualité des conférenciers. Parfois on ne peut pas rédiger le rapport d'étonnement si la conférence ne contient pas d'éléments surprenants ou à critiquer. Aussi, l'absence de l'un des conférenciers diminue-t-elle le choix pour les étudiants.

Recommandations :

S'assurer du bon choix des conférenciers et des thèmes.

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Lien avec les conférenciers invités.

Références

King, I.; Maurel, D.; Hudon, M. et Da Sylva, L. (2002). Terminologie de base en sciences de l'information. Volet 2 : Les outils et les produits en sciences de l'information. Montréal : École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal. 25 p. En ligne : http://www.ebsi.umontreal.ca/termino/index.htm.

King, I.; Maurel, D.; Hudon, M.; Pagola, G. et Deschatelets, G. (2000). Terminologie de base en sciences de l'information. Volet 1 : Les environnements et les fonctions en sciences de l'information. Montréal : École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal. 24 p. En ligne : http://www.ebsi.umontreal.ca/termino/index.htm.

Maurel, D.; Gharbi, Z.; Mas, S.; Payette, L.; Da Sylva, L.et Leroux, E. (2006). Les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information : 21 fiches annotées. Version revue et augmentée. Montréal : Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information. 122 p. En ligne :

http://www.ebsi.umontreal.ca/clip/documents/Pratiques_v2_2006.pdf

Université de Montréal. (2006). Politique d'intégration pédagogique des chargé(e)s de cours de l'Université de Montréal. En ligne :

http://www.secgen.umontreal.ca/pdf/reglem/francais/sec_50/pens50_29.pdf

Université de Montréal. École de bibliothéconomie et des sciences de l'information. Portail des ressources pédagogiques en sciences de l'information. En ligne :

http://www.ebsi.umontreal.ca/clip/index.html

AIPU-001-9875519

Nicole Royer
Professeure
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
nicole.royer@uqtr.ca
Jean-marie Miron
Professeur
Université du Québec à Trois-rivières
Département des sciences de l'éducation
jean-marie.miron@uqtr.ca
Jocelyne Dupont
Chargée de cours
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
jocelyne.dupont@uqtr.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Offrir un cours obligatoire entièrement médiatisé aux futurs enseignants : rapport d'expérience, évaluation de l'implantation et de l'impact

Le programme de formation des maîtres comprend quatre années de formation à temps plein. L'expérience ici rapportée et évaluée concerne un cours de trois crédits offert durant la deuxième année de formation. Sous sa forme médiatisée, ce cours intègre différentes modalités d'enseignement-apprentissage telles que les forums de discussion, les auto-questionnaires, les vidéos, les vox-pop, les entrevues avec experts, les renvois aux sites web, les questions d'appropriation, les examens à distance et en classe, et, bien sûr, les lectures. L'objectif est d'évaluer l'implantation et l'impact de cette expérience.

Le cours a été offert une première fois (Temps 1, 87 étudiants) à l'été 2006, dans une optique de mise à l'essai. Des données évaluatives du processus (Patton, 1990) ainsi que les commentaires des étudiants ont été collectés, ce qui a conduit à des ajustements touchant la répartition des contenus, les outils (guides de fonctionnement) mis à la disposition des étudiants et les modalités d'évaluation des apprentissages. Le cours a été dispensé une deuxième fois (Temps 2, 45 étudiants), à l'automne 2006 et les données évaluatives ont été collectées.

Au Temps 1, l'analyse qualitative des forums de discussion et des échanges par courriels soulève les thématiques suivantes : pertinence des outils, somme de travail, disponibilité du professeur, répartition des contenus, pertinence des contenus et intérêt soulevé, variété des stratégies pédagogiques, engagement des étudiants, autonomie, navigation, apprentissage réalisé, émotions ressenties et appréciation globale du cours, modalités d'évaluation. Les commentaires de la part des étudiants sont majoritairement favorables, sauf en ce qui regarde un des aspects techniques et l'examen en ligne. Des correctifs ont, depuis, été apportés.

Se termine en ce moment le Temps 2. L'analyse qualitative des forums de discussion et des échanges sera réalisée en janvier 2007. Nous analyserons les avantages et les limites du forum

(Vigneault, 2006). Un «focus group» sera réalisé en janvier et permettra d'approfondir les points de vues quant à la place du cours médiatisé dans l'ensemble de la formation et quant à l'impact du cours en termes de connaissances et de trajectoire de formation. Les résultats seront disponibles en mars 2007 et seront présentés par thématiques à l'intérieur de ce compte rendu de pratique.

De courtes séquences du cours seront présentées aux participants. Les résultats de l'expérience seront discutés en liaison avec la satisfaction des étudiants, leur appréciation de la qualité des contenus, les taux de fréquentation du portail de cours, les taux d'utilisation des divers outils disponibles, la qualité des échanges à l'intérieur des forums. De plus, les propos tenus par les étudiants (n = 6) à l'intérieur du «focus group» viendront alimenter notre réflexion quant à la pertinence de ce type de cours dans le cadre d'un baccalauréat. Nous ferons le bilan de l'expérience en fonction d'un idéal à atteindre, à savoir motiver, informer, interagir et produire des connaissances (Lebrun, 2006). À titre de formateurs, nos interrogations portent sur le développement de stratégies de travail qui facilitent la réussite des étudiants à l'intérieur de ce type de cours et sur le risque de donner un format rigide à notre enseignement.

Références

Béchard, J.-P. (2006). Comment les TIC enrichissent-elles nos enseignements? Communication présentée dans le cadre du CAPTIC 2006, Ste-Foy.

Bertrand D. et Azrour H. (2004). Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en contexte de travail. Guérin éditeur.

Lebrun, M. (2006). Dans eLearning, ce n'est pas le «e» qui compte le plus. Conférence donnée à l'UQTR, février.

Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.

Vigneault, D. (2006). Les hauts et les bas du forum en formation à distance : résultats d'une enquête. Communication présentée dans le cadre du CAPTIC 2006, Ste-Foy.

AIPU-001-4987634

Louise Ménard
Professeure
UQAM
Éducation et pédagogie
menard.louise@uqam.ca
Charlotte Semblat
Étudiante au doctorat
UQAM
Éducation
semblat.charlotte@uqam.ca
Louis Jolin Professeur
UQAM
Gestion
jolin.louis@uqam.ca
Lachance Yves Professeur
UQAC
Administration
St-Pierre Chantal
Professeur
UQO
Sciences infirmières

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Les déterminants de la persévérance scolaire au baccalauréat : similitudes et différences selon les clientèles

Les étudiants qui poursuivent aujourd'hui des études au premier cycle universitaire proviennent d'horizons très divers. Une des caractéristiques de cette diversité concerne le type de formation qu'ils possèdent au moment de leur inscription. Plusieurs intervenants se posent des questions quant à la manière d'aider ces nouvelles clientèles à persévérer dans leurs études tout en protégeant la qualité de la formation offerte. Cette recherche s'intéresse plus spécifiquement à identifier les déterminants de la persévérance scolaire de deux groupes d'étudiants dont la formation antérieure est différente: ceux ayant complété une formation pré-universitaire et ceux qui sont diplômés de la formation technique et qui poursuivent dans un programme dit harmonisé.

Nos travaux de recherche s'appuient sur le modèle de la persévérance scolaire de Vincent Tinto. La collecte des données est effectuée à l'aide d'un questionnaire de 104 questions distribué à l'ensemble des étudiants (plus de 500 étudiants) provenant de la formation pré-universitaire et technique de trois programmes différents (sciences administratives, sciences infirmières et tourisme et hôtellerie). Le questionnaire couvre toutes les variables du modèle de Tinto. Les résultats de cette collecte des données, qui a été faite à la première et à la deuxième sessions d'études de l'année 2005-2006, mettent en exergue les variables qui ont eu un impact sur la persévérance et l'abandon scolaire des deux clientèles concernées.

Références

Braxton, J. M., Sullivan, A.S. et R.M Johnson. (1997). Appraising Tinto's Theory of College Student Departure, in J. Smart (ED) Higher education : Handbook of theory and research (pp. 107-164). New-York : Agathon.

Conseil supérieur de l'Éducation du Québec. (2004). Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial. Avis au ministre de l'Éducation. Québec.

Crespo, M. et R. Houle. (1995). La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal. Publication de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche.

Pascarella, E. et P. Terenzini. (1983). Predicting Voluntary Freshman Year Persistence and Withdrawal Behaviour in a Residential University : A Path Analytic Validation of Tinto's Model. Journal of Educational Psychology, 75, 215-226.

Spady, W. (1971). Dropout from Higher Education : Toward an Empirical Model. Interchange, 2, 38-62.

Stoeker, J., Pascarella, E. et L. Wolfe. (1988). Persistence in Higher Education: a Nine-Year Test of a Theoretical Model. Journal of College Student Development, 29, No.3. 196-209.

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. Journal of Higher Education, 68, No.6, 599-623.

Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition Second Edition. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. Encyclopaedia of Higher Education. Pergamon Press. P. 1697-1709.

Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. Journal of Higher Education, 59, No.4, 438-455.

Tinto, V. (1987). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: a Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 45, No.1, 89-125.

AIPU-001-8882753

Viviane Vierset
Psychosocilogue de l'éducation
Faculté de Médecine
Université de Liège
Département de gynécologie-obstétrique
viviane.vierset@chrcitadelle.be
Jean-Michel Foidart
Professeur et directeur
Université de Liège
Département de gynécologie-obstétrique
jmfoidart@ulg.ac.be

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Universités en voie de développement : vers l'apprentissage aux changements participatifs?

Exemple d'évaluation et de recadrage de séances APP intégrées dans le module continu de Gynécologie-Obstétrique (1° doctorat). Comparaison de deux années consécutives (2005-2006 et 200-2007) et grille d'identification-qualité d'animation APP.

1. Cadre général

Ce projet s'intègre dans le cadre du Renouveau pédagogique de la Faculté de Médecine qui a débuté en 2000-2001 sous l'initiative du Professeur Boniver, Doyen de Faculté à cette époque. L'installation de ce travail, inspiré et soutenu par la Faculté de Médecine de Rouen, se caractérise principalement par la diminution des cours ex cathedra en faveur de méthodes actives d'apprentissage en groupe restreint avec en l'occurrence les ARC, les APP.

Après avoir observé 16 séances APP à la Faculté de Médecine de Liège, un constat de confusion de sens, de langage et de pratique APP est clairement diagnostiqué. Dès le départ de notre mise en fonction en tant que psychosociologue de l'éducation, nous proposons une remédiation. Toutefois, nous préférons démontrer cette confusion aux acteurs APP en nous basant sur un nouveau projet concret : le projet APP dans le module gynécologie-obstétrique en 1°doctorat.

2. Les APP dans le cadre du Module continu interdisciplinaire de gynécologie - obstétrique

Le module de Reproduction s'est déroulé pendant trois semaines d'affilée. Les étudiants ont abordé transversalement les notions, afin de cerner ce qui concerne les compétences spécifiques relevant du module et formulées dans les cahiers du tuteur et dans les cahiers de l'étudiant qu'ils reçoivent au début du module.

Afin de garder une cohérence indispensable, chaque compétence spécifique est construite comme un système qui mobilise les différents types de capacités citées ci-dessus (savoir, savoir-faire cognitif et savoir-être). Au terme du module, à la fin des trois semaines, les étudiants passent les épreuves d'examens qui évaluent l'acquisition de ces compétences. Les

résultats seront pris en considération dans l'évaluation et dans la remédiation globale du module.

Ces trois semaines consacrées à ce nouveau module sont réparties comme suit : quatre séances d'APP, quatre illustrations cliniques en guise de synthèse à la fin chaque APP, sept matinées de stages cliniques. Le reste du temps est destiné à la recherche des solutions des énoncés d'APP.

3. Évaluation qualitative des APP dans le module 2005-2006 :

La première année de doctorat 2005-2006 se compose de 98 étudiants répartis en groupe de six ou sept étudiants encadrés par 16 animateurs-tuteurs. Nous avons organisé des évaluations uniquement de manière qualitative (questions ouvertes et entretiens individualisés) afin de récolter le maximum d'informations personnelles et descriptives de la part des étudiants, des animateurs-tuteurs, de l'institution. Nous les avons ensuite comparées à nos propres résultats d'observation des groupes de travail APP :

· un manque de conscientisation et de sens (observé par la majorité des animateurs-tuteurs et des étudiants);

· un manque d'homogénéisation des tuteurs et d'harmonisation de la pratique APP (observé par la majorité des étudiants et par l'institution);

· un manque de cohérence entre les objectifs, les compétences, la méthode d'apprentissage et l'évaluation (observation personnelle).

4. Rémédiation et recadrage

À partir de ce constat, les objectifs généraux de remédiation pour l'ensemble des acteurs s'inscrivent ainsi :

· conscientisation du sens et de la philosophie de la démarche APP, à l'intention des enseignants et de l'institution, afin d'éviter les confusions de sens et de pratiques;

· recherche de cohérence entre la formalisation des compétences, les méthodes utilisées et le système d'évaluation, à l'intention des étudiants, des enseignants et de l' institution;

· homogénéisation des tuteurs et harmonisation de la pratique APP, à l'intention des enseignants.

Afin d'atteindre ces objectifs de projet, nous utilisons diverses méthodes et outils à l'usage des enseignants. Nous cadrons notre communication sur ce point en particulier. Ainsi, pouvons-nous approfondir et spécifier nos objectifs par le développement de la compétence animateur-tuteur qui mobilise plusieurs catégories de capacités. Afin d'acquérir la compétence d'animation-tutorat, l'enseignant doit être capable d'acquérir plusieurs capacités dont nous parlerons lors de la communication. Dans le cadre de ce Congrès, nous proposons une grille de métacommunication :

« Grille d'identification-qualité d'animation APP ». Capacités d'animation de groupe APP(Production, Facilitation, Régulation), niveaux d'animation pédagogique (Transmissif, Permissif, Incitatif et Actif)et philosophie(Autocratique et Démocratique).

5. Évaluation qualitative des APP dans le module 2006-2007 après remédiation .

Janvier 2007.

6. Conclusion (à ajuster)

La conscientisation et l'harmonisation de sens au niveau de tous les partenaires est un des paramètres les plus importants de la réussite d'un projet et, qui plus est, d'un projet d'APP. La fonction et les rôles des partenaires changent, parallèlement au niveau pédagogique adopté - Actif ou Transmissif- ainsi que la philosophie qu'ils véhiculent : Autocratique-reproduction des Savoirs ou Démocratique-création des Savoirs.

Rien de cela n'est neuf. Nous ne faisons que réactiver les connaissances acquises depuis une trentaine d'années dans le domaine de la recherche pédagogique et de la psychosociologie pour, ensuite, les intégrer aux nouvelles connaissances… Nous proposons un tableau de synthèse qui clôturera cette communication.

7. Perspectives

Nous construisons, en ce moment, le même type de grille d'identification d'une animation APP non plus en fonction de l'animation du tuteur, mais en fonction de la participation des étudiants. Ils pourront ainsi évaluer leur niveau de participation aux APP. Car s'ils sont partenaires, ils sont aussi responsables et compositeurs de la qualité de l'APP : le changement structurel est préférable au changement superficiel, confus et parcellaire. Pour cela il est primordial que tous les acteurs soient conscients de leur choix de valeurs philosophiques et sociales.

8. Question en suspens

Pourquoi ne pouvons-nous faire le choix d'une démarche systémique cohérente - de niveau actif ou de niveau transmissif – au lieu d'une marche aveugle aux méthodes qui prennent des allures de

« quincailleries pédagogiques » ou de « recettes pédagogiques » au risque de perdre leur identité fondamentale et de conduire le projet à l'échec?

Nos sources psychosociologiques

Palmade, G. (1970). La fonction et les rôles d'un animateur de groupes restreints in Cours de dynamique des groupes restreints. Delhez, R. (1990) Faculté de psychologie. Université de Liège (B).

Lesne, M. (1977). Travail pédagogique et formation d'adultes. Paris, PUF.

Saint-Arnaud, Y. (1999) Le changement assisté. Montréal-Paris, Gaétan Morin

Nos sources pédagogiques

Therer, Willemart (1990). Styles et stratégies d'animation pédagogique. Notes de cours. Université de Liège (B).

Strauven, Ch. (1992). Construire une formation. Bruxelles, De Boeck

Tardiff, J. (1997). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Québec, Edition Logiques.

Vierset, V. (2005). Sensibilisation à une autre pédagogie. Marrakech, Presse de l'Université UCAM.

Nos sources pédagogiques médicales

Boniver, J . (2004). Le renouveau pédagogique à la Faculté de médecine de Liège (B). Revue médicale N°59.

Pelloille, G. (2006). La Faculté de médecine de l'université de Sherbrooke encore première au Canada. http://www.usherb.ca.

AIPU-001-4978641

Bahia Ismaili Alaoui
Professeur chercheur
Université Hassan II Ain Chock, Casablanca, Maroc
ENSEM École nationale supérieure d'électricité et de mécanique
Hassan Jebbah
Chercheur au CIPEGU (Centre international de pédagogie de gestion universitaire)
Université Mohamed V, Souissi
Faculté des sciences de l'éducation
Rabat, Maroc
CIPEGU

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

L'exposition interactive : une innovation pédagogique pour une meilleure orientation scientifique et professionnelle des élèves et étudiants

L'organisation d'une exposition interactive, au profit des élèves et étudiants, représente une première au Maroc. Dans cette perspective et afin d'évaluer l'impact de cette forme de pédagogie interactive sur le processus de choix en orientation scolaire et professionnelle et la construction de projets personnels, nous avons élaboré un instrument de collecte de données (questionnaire post visite distribués auprès d'un échantillon de 200 sur 1000 participants) adapté aux objectifs de l'exposition. Sur la base des résultats de cette évaluation, nous tirons des conséquences, ceci dans le but de reconduire ces expositions afin d'y remédier, les adapter ou les contextualiser.

Références

Le Marec J. (2001). Communication et langages Dialogue interdisciplinaire sur l' interactivité, archivesic.ccsd.cnrs.fr

Le Marec J. (1993). L'interactivité, rencontre entre visiteurs et concepteurs », Publics et Musées, 3.

Sepulvedak, L. (1998). Les enseignants et l'exposition scientifique »Thèse de Doctorat du muséme nationale d'histoire naturelle,Volume1,Paris.

Alava, S. (2000) -Cyberespace et formations ouvertes: Vers une mutation des pratiques de formation?

De Meester, D.. et Natali J.-P. (1987). Les moyens techniques de l'interactivité, Brises, 10

AIPU-001-1396133

Séverine Delcomminette
Assistante suppléante
Université de Liège
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Département éducation, formation - Service de technologie de l'éducation
severine.delcomminette@ulg.ac.be
Dieudonné Leclercq
Professeur ordinaire
Université de Liège
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Département éducation, formation - Service de technologie de l'éducation
d.leclercq@ulg.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Infléchissement d'un cours traditionnel vers une Approche Visant les Compétences (AVC) : enjeux, principes, méthodes, réalisations et difficultés

1. Contexte

En Communauté française de Belgique, pour enseigner au secondaire supérieur, le détenteur d'un master universitaire doit obtenir l'agrégation, soit 30 ECTS dont le cours de Psychologie Éducationnelle de l'Adolescent et du Jeune Adulte (15heures en amphithéâtre avec 300 étudiants).

2. Diagnostic initial

Ce cours comportait des objectifs, était alimenté par des contenus, des méthodes (décrites en

« évènements d'apprentissage », Leclercq et Poumay, 2005), et un processus d'évaluation en deux parties (à livre fermé et ouvert). Un Tableau de Quadruple Concordance (TQC) entre Objectifs, Méthodes, Contenus, Évaluation met en évidence et résume trois démarches de clarification.

2.1. Recherche des liens entre les Objectifs du cours et leur contribution aux 13 compétences énoncées dans le décret définissant la formation initiale des enseignants.

2.2. Représentation (par des croix) des quadruples concordances entre objectifs – méthodes – contenu et évaluation dans le TQC (OMCE). Ce processus révèle des cohérences et des lacunes, auxquelles nous essayons de remédier.

2.3. Dans la section « Évaluation » du TQC apparaissent les deux modalités d'avant 2003 et les autres pistes d'évaluation développées depuis : les « Souvenirs Sollicités par la Théorie » – les

« Cas – résolution de Problèmes », le « choix et approfondissement d'un thème personnel ».

Tableau de Quadruple Concordance (TQC)

entre Compétences, Objectifs-Méthodes, Contenus et Evaluation (O-M-C-E).

Compétences / Objectifs		**Méthodes (8 évènements d'apprentissage)**								**Chapitres (contenu)**								**Evaluation**				
Compétences du décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (M.B. 22-02-2001 modification du M.B. 31-01-02)	*Objectifs du professeur*	Observation	Réception	Exercisation	Exploration	Expérimentation	Création	Débat	Méta	1 (Equipement de base)	2 (Mémorisation)	3 (Affectivité)	4 (Savoir-faire)	5 (Concepts et réseaux)	6 (Image de soi)	7 (Décision)	8 (Adolescent et métier d'enseignant)	Livre fermé	Livre ouvert	Souvenirs Sollicités par la théorie	Cas : résolution de Problèmes	Choix et approfondissement d'un thème
Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste **interprétation** des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires	**1. Comprendre** les processus d'apprentissage, de mémorisation, de « gestion » du succès et de l'échec, de motivation, de décision, d'auto-évaluation		**X**								**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**		**X**	**X**			
	2. Analyser des situations concrètes en termes de théories exposées																					
Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne	**3.** Saisir leurs implications pour l'éducation, la relation professeur-élèves et les stratégies de formation et d'évaluation		**X**					**X**									**X**					
Développer les **compétences** relationnelles liées aux exigences de la profession	**4. Comprendre** les enjeux et mécanismes psychologiques liés à l'adolescence et se situer face à ceux-ci		**X**					**X**									**X**		**X**			
Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage	**5.** Vivre des expériences (d'analyse de cas, d'apprentissage et d'évaluation) et se situer vis-à-vis d'elles	**X**							**X**									**X**	**X**			
Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée	**6.** Choisir un thème et le creuser (via le Web, etc.)																					

En praticiens-chercheurs, nous décrivons ci-après sur nos quatre terrains OCME nos actions (nos inflexions) et nos recherches.

3. Inflexions sur nos objectifs

3.1. Action. Mise en relation de nos objectifs et ceux du Décret pour pallier le manque de concordance (Tyler, 1949) car nous voulons : maintenir des objectifs élevés (*high expectancies*) et combler les lacunes de l'actuel dispositif.

Les étudiants alimentent ce constat : les contenus sont faiblement contextualisés en regard de leur discipline et pratique en classe, donc difficilement transférables pour eux (Tardif, 1999). Pour ces raisons nous utiliserons une Approche Visant les Compétences.

Nous adoptons la définition de compétence de Beckers (2001) : « la capacité à mobiliser de manière intégrée des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes) et externes (collègue ou condisciple, personne de référence, documentation, …) pour faire face à une famille de situations ».

Mendelshon et Tardif (cités par Bédard, 2000) soulignent que « la grande majorité des cours offerts dans les formations traditionnelles universitaires ne garantissent pas le transfert des compétences ». Notre cours ne déroge pas à ce constat. Aussi, comme Bédard (2000), infléchirons-nous sur le fonctionnement global du cours en nous appuyant sur des « dispositifs pédagogiques, dont l'apprentissage par problèmes, l'approche par projets ou encore la méthode des cas […] afin de pallier ces lacunes. » Nos inflexions sur les méthodes recourent à la méthode des cas, un moyen de réaliser un enseignement « situé » (Anderson et al., 1996).

3.2. Recherche. Recueil du degré d'assentiment des étudiants sur les compétences visées.

4. Inflexions sur nos contenus

4.1. Actions. Contextualisation suivant un fil conducteur aux différents contenus grâce à une structure du livre version 2007, identique pour chaque chapitre :

1. Enjeu du sujet abordé. Ce point joue le rôle d'*advance organizer* reposant sur la réponse du professeur au « pourquoi ce contenu est important comme enseignant ».

2. Les contenus sont introduits sous forme de question et clôturés avec une illustration du secondaire (issue du recueil de cas vécus par des pairs – Souvenirs Sollicités par la Théorie – mars 2006).

3. Des implications pratiques clôturent le chapitre afin de répondre à la question « concrètement, quel impact ces notions ont-elles sur mon action en classe? »

4.2. Recherche. Répondre à la question « Ce cours aide-t-il à comprendre son vécu d'enseignant? », en observant leur perception (Viau, 1994) de :

- l'utilité (des cas et des illustrations) pour bien comprendre la matière,

- l'intérêt (des contenus) pour exercer leur profession.

Et ce, en trois temps :

1. Pré-test sur les représentations initiales du cours,

2. Per-tests à chaque cours pour réguler le dispositif,

3. Post-test sur l'intérêt et l'utilité du cours vécu.

5. Inflexions sur nos méthodes

5.1. Actions. Intégration de cas dans nos activités en amphithéâtre pour répondre à nos objectifs. Nous soumettrons un (voire plusieurs) cas inventé(s) et une question s'y rapportant invitant l'apprenant à prendre position selon ses représentations initiales.

5.2. Recherche. Les réactions (participation, initiatives, opinions) des étudiants seront observées. Nous recueillerons aussi l'opinion des étudiants sur la transférabilité des méthodes avec LEURS étudiants.

6. Inflexions sur nos évaluations

6.1. Actions. Poursuite des méthodes d'évaluation récemment introduites et développement de nouvelles.

a. Épreuve en deux volets (à livres fermés puis ouverts) par QCM à Solutions Générales Implicites (Leclercq, 2006) et Degrés de Certitude (Leclercq, 2003; Leclercq et Poumay, 2003; Leclercq et Poumay, 2004). Ces anciennes épreuves visent à mesurer la connaissance et la compréhension des étudiants. Des ancrages seront conservés pour observer un éventuel impact sur les résultats des étudiants, en espérant conserver la proportion de réussite.

b. Épreuve de Souvenirs Sollicités par la Théorie : donner des exemples concrets. Reconduction de l'expérience de 2006 mais réduite : les étudiants nous ont fourni des exemples illustratifs d'au minimum 20 des 56 points-matières, exemples appliqués à leur domaine (Delcomminette et Leclercq, 2006b).

c. Épreuve par cas (Résolution de Problème) : interpréter des situations nouvelles et proposer des réactions. Ce type d'épreuve a déjà été pratiqué (Delcomminette et Leclercq, 2006a).

d. Épreuve d'Anticipation Sollicitée par la Théorie : choisir un thème et le creuser. Nous invitons ainsi les étudiants à élaborer des réflexions sur un sujet *appealing* et à le justifier. Cette méthode a déjà été pratiquée ailleurs. (Leclercq et al ., 2002).

6.2. Recherche. Mêmes questions de recherche qu'au point précédent (5.2), additionnées à l'étude des propriétés édumétriques des instruments développés.

7. État d'avancement

L'atteinte de la Quadruple Concordance se fait par une démarche « parallèle et distribuée ». Les efforts sont portés sur différents terrains, mais avec une volonté de convergence vers la Concordance OCME.

8. Conclusion

Nous espérons avoir mis à disposition du lecteur une réflexion instrumentée sur une évolution nécessaire, avoir montré à quelles conditions elle nous semblait réalisable, à l'état d'hypothèse, mais que nous testerons.

Références

Anderson, J. R., Reder, L. M., et Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. Educational Researcher, 25 (4), 5–11.

Beckers, J. (2001). Aider les élèves à développer des compétences à l'école : révolution ou continuité ? Puzzle, 10, 2-10.

Bédard, D. et al. (2000). Les fondements des dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de « l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques ». Res Academica, vol.18, 1 et 2, 21-46.

Delcomminette, S., et Leclercq, D. (2006 a, mai). Transférer de la théorie à la pratique via un testing par cas en formation d'enseignants. Actes du XXIIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire.

Delcomminette, S. et Leclercq, D. (2006b, septembre). Evaluer autrement la capacité d'analyser sa pratique d'enseignant au secondaire supérieur sous l'angle de la psychologie éducationnelle. Actes du 19ème colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education.

Galand, B. et Frenay, M. (2005). L'approche par projets et par problèmes dans l'enseignement supérieur. Impacts, Enjeux et Défis. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Leclercq D. (2006) Evaluation. 22° Colloque de l'AIPU. Monastir

Leclercq, D. et Poumay, M. (2005). The 8 learning Events Model. Release 2005.1. LabSET, University of Liège. Available: http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf

Leclercq, D. (2003). Un sondage cognitive et métacognitif à la charnière entre le secondaire et l'universitaire. 20° colloque de l' AIPU. Sherbrooke.

Leclercq, D. (2006) L'évolution des QCM. In G. Figari et L. Mottier-Lopez. Recherches sur l'évaluation en Education. Paris : L'Harmattan, 139-146.

Leclercq, D. et Poumay, M. (2004) Une définition opérationnelle de la métacognition et sa mise en œuvre dans plusieurs contextes au niveau universitaire. 21° colloque de l' AIPU. Marrakech.

Leclercq, D., Georges, F. et Poumay, M. (2002). Méthode basée sur des cas (MDC) et Enseignement à distance (EAD) visant le transfert des apprentissages : un exemple d'application. 19° Colloque de l'AIPU. Louvain-la-Neuve.

Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Éditions Logiques.

Tyler, R.W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck.

AIPU-001-5311233

Nathalie Turgeon
Chargée de cours
Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire
Faculté de l'éducation permanente
nathalie.turgeon@cjm-iu.qc.ca
Diane Coté
Chargée de cours
Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire
diane.cote@cjm-iu.qc.ca
Normand Ricard
Chargé de cours
Agence de la Montérégie

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Le portfolio comme outil de planification, d'apprentissage et d'évaluation

Dans le cadre de la modification de programme, les chargés de cours du Certificat d'intervention auprès des jeunes, au terme d'une importante démarche collective, ont défini ce que devrait être le profil de formation de l'étudiant à la fin de sa formation. Nous avons convenu ensemble des objectifs de formation du programme. Cette démarche, qui fut complétée par une consultation des étudiants diplômés du programme et des milieux d'intervention jeunesse, a pu être réalisée grâce aux ressources allouées par la F.E.P. Ces divers travaux s'inscrivent dans le processus de modification de programme mené par la F.E.P.

À ce stade-ci, les travaux nous amènent à conclure que le Certificat devrait permettre la réalisation de trois grands objectifs transversaux.

Les objectifs de formation du Certificat d'intervention auprès des jeunes :

- se connaître le mieux possible comme intervenant et développer l'habitude de réfléchir sur sa pratique et de s'autoévaluer;

- évaluer différentes facettes d'un problème ou d'une situation et intervenir de façon structurée;

- développer l'habileté à travailler en interrelation, et, notamment, avec le jeune, sa famille et son réseau.

Principaux objectifs :

1. Amélioration de la qualité de l'enseignement et de la persévérance des étudiants.

L'instauration d'une méthode pédagogique telle que le système de portfolio doit permettre aux étudiants, dès le début de leur formation, d'avoir une idée précise du type de professionnel que les chargés de cours du Certificat souhaitent former et de définir leurs

objectifs personnels de formation en tenant compte des objectifs transversaux du programme.

Objectifs spécifiques :

- les chargés de cours traduiront ce que signifie, pour eux, le portfolio comme méthode pédagogique et comment cet outil peut permettre l'atteinte des objectifs transversaux de formation;

- présenter le type de portfolio, du format, du contenu et du système d'évaluation;

- présentation d'un guide de présentation et d'animation du portfolio;

- proposition d'un processus d'implantation et de suivi du portfolio dans les cours, dans le Certificat, de même que le type d'accompagnement devant être dispensé à l'étudiant.

2. Intégration pédagogique

L'implantation du portfolio dans le Certificat signifie que chacun des chargés de cours doit s'assurer que les méthodes pédagogiques qu'il a retenues dans son cours contribuent à l'atteinte des objectifs du programme, et donc du plan de développement de l'étudiant. Cela signifie que l'on doit passer d'une pédagogie centrée sur ce que le chargé de cours fait à une pédagogie davantage centrée sur ce que l'étudiant fait. Cette orientation suppose une vision du cours comme un des éléments du programme et favorise le maintien de la concertation et de la collaboration entre les chargés de cours. Le but ultime est d'harmoniser les différents cours en lien avec le programme.

Dans la continuité des actions réalisées lors de travaux antérieurs, l'actualisation de ce projet visait à mettre en place une méthode pédagogique susceptible d'assurer que le Certificat d'intervention auprès des jeunes propose les moyens et les outils qui permettront aux étudiants de recevoir la formation promise.

Le portfolio, comme méthode pédagogique, est l'outil à instaurer afin d'actualiser les trois aspects de la formation qui doivent émerger dans les cours comme dans le programme. Cet outil intégrateur doit aussi permettre aux étudiants de devenir des participants actifs dans la définition de leur plan d'action à l'entrée du programme, dans le processus d'apprentissage comme dans celui de l'évaluation continue.

Ce travail collectif a permis de constater que la modification du programme ne devait pas viser une révision du contenu de chacun des cours puisque ceux-ci répondaient aux attentes des étudiants et des milieux de pratique.

Par ailleurs, dans le cadre du dernier projet d'intégration pédagogique déposé récemment, les objectifs visés sont la diversification des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation ainsi que leur adaptation à l'approche par compétences qui a été implantée au Certificat en intervention auprès des jeunes.

La responsable de programme, Madame Annie Tremblay et les membres du comité de coordination solliciteront l'ensemble des chargés de cours afin qu'ils indiquent les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation privilégiés dans chacun de leurs cours. Certains chargés de cours seront invités à présenter à leurs collègues du certificat l'application concrète de certaines méthodes pédagogiques favorisant ainsi l'échange et le co-développement.

De plus, les chargés de cours du certificat d'intervention auprès des jeunes, supportés par le CEFES, seront aussi invités à prendre connaissance des méthodes pégdagogiques et des modes d'évaluation les plus susceptibles de permettre l'atteinte des objectifs du programme ainsi que l'évaluation des apprentissages réalisés par les étudiants tenant compte de l'approche par compétences implantée dans le programme.

Le projet se déroulera de janvier à décembre 2007

Nous prévoyons tenir:

- quatre rencontres du comité de coordination (janvier, mars, mai et septembre 2007) pour assurer l'organisation fonctionnelle et le suivi de la démarche (deux chargés de cours);

- deux rencontres de l'ensemble des chargés de cours (juin et novembre 2007), pour favoriser l'échange sur la recension des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation utilisés ou devant l'être compte tenu des objectifs visés dans le programme et de l'approche par compétence telle que retenue (23 chargés de cours).

Les chargés de cours responsables du cours JES 1000 (trois chargés de cours) tiendront une rencontre en janvier 2007 afin de planifier l'organisation de la captation en classe, au moyen de la vidéo, de l'application de certaines méthodes pédagogiques. Chacun des chargés de cours devra faire trois heures de travail individuel au cours du projet (22 chargés de cours - la chargée de cours responsable des JES 1020 stage d'obervation et 3020 stage d'intervention ne participera pas à cette partie de la démarche).

Une étape de suivi auprès des étudiants est prévue, au cours des prochain mois afin de vérifier l'apport de cet outil pédagogique à l'apprentissage et d'apporter, si nécessaire, les ajustements appropriés. Nous serons donc en mesure de faire part des résultats obtenus et des recommandations.

Références

Simon, M., et Forgette-Giroux, R. (2003). Évaluer pour informer : l'utilisation du dossier d'apprentissage. In M. Laurier (dir.), *Évaluation et communication : de l'évaluation formative à l'évaluation informative* (p. 267-295). Montréal : Les Éditions Quebecor.

Naccache, N., Samson, L. et Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale, 7*(2), 110-127.

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

AIPU-001-3673186

Natacha Durand
Conseillère pédagogique
Université de Genève
Secteur formation et évaluation
natacha.durand@rectorat.unige.ch

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Pratiques des langues dans un groupe d'universités européennes

Dans le contexte de l'internationalisation et de la réforme de Bologne visant la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, le débat autour des pratiques et de l'apprentissage des langues devient inévitable. De récentes recommandations, directives et politiques abordent ce problème à l'échelle européenne et sont relatives à l'éducation en général, mais peu de recherches se sont intéressées aux pratiques universitaires. La plupart des recherches effectuées jusqu'à ce jour concerne les caractéristiques des programmes donnés en anglais, les politiques des langues dans les universités ou la suprématie de l'anglais comme langue de communication, d'enseignement et de recherche. Aucune étude ne s'est intéressée, jusqu'à présent, à une approche globale des langues au niveau institutionnel. Ainsi, une recherche sur l'état des lieux de ces pratiques, dans un groupe d'universités renommées, est apparue comme objet d'étude particulièrement actuel et pertinent.

Cette étude s'est intéressée à un groupe d'universités européennes, le Groupe Coimbra, qui rassemble des institutions généralistes et orientées vers la recherche, dans une vingtaine de pays européens. Centrée autour des pratiques des langues en général, des programmes enseignés en anglais et des programmes conjoints, l'étude a cherché à identifier les tendances principales au sein du groupe, d'identifier le soutien offert aux trois acteurs principaux : étudiants, corps enseignant et corps administratif, et de produire des recommandations, basées sur la littérature dans le domaine et sur les résultats obtenus.

Un questionnaire (principalement à questions fermées), adressé pour la plupart aux responsables des relations internationales, a été utilisé pour la collecte des données. Divisé en quatre grandes sections, il aborde des questions générales autour des langues, les programmes enseignés en anglais, les programmes conjoints et les politiques des langues. Sur les 37 institutions du groupe, 22 y ont répondu, soit un taux de réponse de 59%. Plus précisément, l'étude a exploré divers aspects, comme l'utilisation des langues pour la communication, la place de l'apprentissage des langues dans les programmes ainsi que le soutien et les exigences en matière de connaissances linguistiques pour les étudiants locaux et étrangers, le corps enseignant et le corps administratif.

Les résultats ont montré que, bien que l'internationalisation, la mobilité et les compétences linguistiques des étudiants soient considérées comme priorités par les institutions, les pratiques varient fortement entre les institutions. Plus précisément, les efforts mis en place pour intégrer l'enseignement des langues dans les programmes sont encore très faibles. Deux tiers des institutions possèdent un centre de langue, principalement rattaché à la Faculté des lettres ou indépendant, offrant entre 5 et 30 langues enseignées, dont le public principal est constitué d'étudiants, autant étrangers que locaux. Les exigences linguistiques, autant pour les étudiants que pour le corps enseignant, ne sont pas systématiques ni couramment

demandées. Finalement, seules six institutions (29%) possèdent une politique des langues où les langues d'enseignement apparaissent comme un des sujets principaux.

En conclusion, se basant sur la littérature dans le domaine et sur les résultats de cette étude, quelques recommandations sont offertes au Groupe Coimbra, avec la proposition de créer un

« label des langues » pour le groupe. Cette proposition a pour but d'inciter les institutions à s'intéresser davantage aux pratiques relatives à l'utilisation des langues et au soutien et moyens mis à disposition dans ce domaine. Les recommandations, sous forme de critères à remplir pour l'obtention du label, sont ciblées par public : estudiantin, enseignant, administratif et institutionnel. En effet, la maîtrise de langues étrangères est de plus en plus perçue comme un préalable à la réussite dans un monde globalisé et devrait être mieux pris en considération au niveau de l'enseignement supérieur.

Références

Beacco, J.-C. and Byram, M. (2003), Guide for the development of language education policies in Europe : from linguistic diversity to plurilingual education. [Online]. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf. Last accessed July 2006.

Bergan, S. (ed.) (2002), Language policies in higher education : invitation to a debate. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Chambers, A. (2004), Language policy in higher education in Europe: a pilot survey. [Online]. Available at: http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/Language_policy_in_higher_education_in_EuropeJuly03.doc. Last accessed January 2006.

Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division and Council of Europe. (2001), Common European Framework of reference for languages : learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge UP.

ENLU. (2005), Higher Education Language Policy in Europe: A snapshot of action and trends. Discussion brief of the taskforce group 1 on language policies. [Online]. Available at: http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/HELP_Snapshot.rtf. Last accessed January 2006.

European Commission. (2004), Promoting language learning and linguistic diversity : an action plan 2004-06. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Graddol, D. (1997), The Future of English? London: British Council.

Graddol, D. (2006), English Next : Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. London: British Council.

Head, D., Jones, E., Kelly, M. and Tinsley, T. (eds) (2003), Setting the agenda for languages in higher education. London: Cilt.

Mackiewicz, W. (2003), 'Language policy and language education policy at European Union level'. In D. Head, E. Jones, M. Kelly and T. Tinsley (eds), Setting the agenda for languages in higher education (pp. 89-100). London: Cilt.

Maiworm, F. and Wächter, B. (2002), English-language-taught degree programmes in European higher education : trends and success factors. Bonn: Lemmens.

AIPU-001-4689874

André Lechevalier
Ingénieur pédagogique
andre.lechevalier@mille-images.fr
Jean Calop
Professeur
Université Joseph Fourier / Grenoble
Faculté de pharmacie
JCalop@chu-grenoble.fr
Marie-Reine Mallaret, Docteur
CHU de Grenoble
Unité d'hygiène hospitalière
MRMallaret@chu-grenoble.fr
Dominique Goullet,
Hopital Edouard Herriot / Lyon
Pharmacie centrale
Dominique.goullet@chu-lyon.fr
Bernadette Valence
Pharmacien
CHU de Grenoble Pharmacie
BValence@chu-grenoble.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

De l'enseignement universitaire à la formation professionnelle : quelle adaptation de la modalité « à distance »? Université Joseph Fournier, Genoble, France

Contexte

Le Campus numérique Hygienosia est un dispositif d'enseignement à distance en hygiène des soins et en stérilisation, utilisé depuis 2003 pour l'enseignement dans les facultés de médecine et de pharmacie de l'université Joseph Fourier, à Grenoble en France.

Il propose classiquement une dizaine de séquences en ligne scénarisées :

• « grains » d'apport de connaissances,

• exercices d'autoévaluation,

• documentation téléchargeables.

Le tutorat est assuré par l'enseignant responsable sur la messagerie de la plateforme. Une évaluation finale permet de valider le cycle de 20 heures de travail étudiant (1 ECTS).

Problème

Parallèlement à cette première expérience d'enseignement universitaire à distance se sont engagées deux expériences de formation professionnelle en hygiène :

• l'une consistait à « distancier » le Diplôme universitaire de stérilisation jusqu'alors dispensé traditionnellement en présentiel (80 heures sur deux semaines). Ce diplôme universitaire est destiné à apporter des connaissances théoriques et pratiques nouvelles aux futurs responsables des services de stérilisation (médecins, pharmaciens);

• l'autre consistait à créer une nouvelle formation professionnelle pour le personnel non cadre en charge des soins aux personnes (aides-soignantes, assistantes dentaires). Il s'agissait ici de modifier collectivement les comportements professionnels et de les faire évoluer vers « les bonnes pratiques de soins ».

Dans les deux cas, la modalité « à distance » est particulièrement adaptée :

• plus grande souplesse de travail aux futurs cadres engagés dans le Diplôme universitaire;

• accessibilité des structures de soins isolées, géographiquement éloignées de la formation professionnelle.

La transposition du dispositif universitaire initial vers la formation professionnelle imposait d'adapter les modalités de l'enseignement « à distance », eu égard au public et aux objectifs des formations.

Explicitation de la pratique

L'équipe d'ingénierie pédagogique du Campus numérique Hygienosia a choisi une formule mixte

« distantiel / présentiel », différente pour l'une et l'autre formation.

Pour le diplôme universitaire : huit mois en distantiel / une semaine en présentiel (tables rondes)

Le diplôme universitaire (160 heures) se déroule aujourd'hui sur huit mois en « à distance » : l'apprenant accède aux contenus de la formation, s'entraîne aux exercices d'autoévaluation. Il bénéficie d'un tutorat à distance par les enseignants. Il rend en moyenne un devoir par mois. La période distancielle se conclut par une semaine de présentiel : ce regroupement n'a plus pour objectif la transmission de connaissances, mais leur mise en perspective à l'occasion de tables rondes rassemblant des experts sur des thèmes choisis. C'est également lors de ce regroupement présentiel que se nouent, entre apprenants, les liens nécessaires au travail de groupe réalisé à distance et qu'ils doivent rendre un mois après, à la fin du cycle de formation.

Pour la formation professionnelle des personnels soignants : le correspondant de la formation

La formation des professionnels chargés des soins aux personnes est organisée en petit groupe (trois ou quatre apprenants) au sein de la structure, accédant en ligne aux contenus. La constitution du groupe d'apprenants leur permet d'échanger sur leurs pratiques, de les analyser à la lumière de la formation et d'envisager la mise en œuvre d'améliorations.

Un correspondant de la formation assure la coordination du groupe : c'est un apprenant parmi ses pairs, désigné à cette responsabilité par sa direction. Le correspondant est le garant du bon fonctionnement du groupe et de sa relation avec les formateurs, la direction, les personnels non engagés dans la formation.

Il prépare à l'avance la séance, en bénéficiant du tutorat par messagerie de la part des formateurs; il assure l'expression de chacun et la dynamique du groupe quand celui-ci

travaille sur le dispositif en ligne; il impulse les changements de comportements professionnels avec l'appui de la direction de la structure.

Pour mener à bien cette mission, le correspondant de la formation reçoit préalablement une formation spécifique, organisée en regroupement présentiel avec les formateurs : cette formation porte essentiellement sur la bonne utilisation des ressources pédagogiques disponibles en ligne, sur la messagerie et sur l'animation du groupe en formation.

Résultats de la pratique

Ce dispositif a été mis en place depuis 2005 et a permis d'observer deux générations d'apprenants :

- 47 professionnels en 2005 et 35 en 2006 pour le Diplôme universitaire de stérilisation;

- 81 aides soignantes (dont 20 correspondantes) des Services de Soins infirmiers à Domicile en Rhône Alpes en 2005;

- 60 assistantes dentaires (dont neuf correspondantes) des centres dentaires mutualistes en Normandie en 2006.

Il est à souligner qu'il n'y a eu aucun abandon (autre qu'imposé par des contraintes extérieures) dans le cursus qui, dans tous les cas, a duré entre cinq et huit mois. Une enquête de satisfaction permet de cerner les attentes des apprenants dans les deux formations professionnelles :

• pour le diplôme universitaire, l'enquête a été faite avant le rassemblement présentiel. Elle révèle que :

- 88% des répondants désignent comme principal avantage du dispositif la souplesse du « à distance », leur permettant de mieux gérer leur emploi du temps;

- 41% désignent comme son principal inconvénient le manque de contact (les répondants attendent du rassemblement à venir qu'il remédie à cet inconvénient);

• pour la formation des soignants :

- 75,6% des répondants déclarent avoir acquis des connaissances utiles dans leur travail;

- 73,2% déclarent avoir réalisé collectivement une analyse des pratiques d'hygiène;

- 61,0% déclarent avoir changé leur comportement professionnel.

Discussion, conclusion

Ces enquêtes ne sont que déclaratives de la part des apprenants : elles soulignent néanmoins l'importance de la modalité « présentielle » en formation professionnelle, d'autant plus importante que le niveau de formation est moins élevé.

• la confrontation au groupe est, pour les apprenants du Diplôme universitaire, une condition de l'assimilation des connaissances;

• l'apprentissage « en groupe » et « sur le lieu de travail » est, pour les soignants non cadres, un facteur favorable pour le changement de leurs pratiques.

Les premiers bilans établis avec les directions des établissements de soins, confirment les résultats de l'enquête.

Références

Bouthry, A., et Jourdain, C. (2003). *Construire son projet de formation en ligne.* Paris : Editions de l'Organisation.

Collectif de Chasseneuil. (2000). Formation Ouverte et à distance, l'accompagnement pédagogique et organisationnel. *Conférence de consensus.*

Donnadieu, B., Genthon, M., et Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?* Paris : InterEditions, Masson.

Glickman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning.* Paris : PUF, Collection Education et formation.

Naymark J. (Dir.). (1999). *Guide du multimedia en formation.* Paris : Retz.

Ravestein, J. (2000). La distance en formation, quelles qualités nouvelles ? *Les Sciences de l'Education en question, 30.*

Seguy, F. (1999). *Les produits interactifs et multimedia – Méthodologie – Conception – Ecritures.* Grenoble : Presse Universitaires de Grenoble.

AIPU-001-4771312

Jacinthe Tardif
Chargée de cours
UQAR
Sciences de l'éducation
Jacinthe_Tardif@uqar.qc.ca
Sylvie Ouellet
Professeure
UQTR
Département des sciences éducation
Sylvie.Ouellet@uqtr.ca

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Et si Léonard de Vinci était notre collègue de travail : une pédagogie créative appliquée à la lecture Si Léonard de Vinci était notre collègue de travail

L'objectif premier de cet atelier vise l'exploration de la créativité en pédagogie universitaire. Pour illustrer d'une façon concrète cette pratique innovante, nous utiliserons une expérience vécue, en lecture, dans un cours universitaire en sciences de l'éducation. Et si Leonard de Vinci était notre collègue de travail? Voilà… l'atelier est lancé! L'objectif premier de cet atelier vise l'exploration de la créativité en pédagogie universitaire. Nous aborderons différents aspects de la créativité et ferons des liens avec les stratégies applicables avec nos étudiants. L'approche expérientielle et la communauté d'apprentissage seront exploitées tout au long de l'atelier afin de découvrir les sept principes léonardiens : la Curiosità, la Dimostrazione, la Sensazione, la Sfumato, l'Arte/Scienza, la Corporalità et la Connessione (Gelb, 2004). Pour illustrer d'une façon concrète cette pratique innovante, nous utiliserons une expérience vécue, en lecture, dans un cours universitaire en sciences de l'éducation.

« Nous naissons tous curieux » nous dit Léonard de Vinci (Gelb, p. 65). La curiosité (Curiosità) est le premier principe ouvrant la porte à l'apprentissage, il met en perspective le désir de découvrir et d'en connaître toujours plus. Le deuxième (Dimostrazione) invite à vérifier les théories et les notions qui nous sont exposées, à expérimenter et tirer profit de nos erreurs. Le troisième principe (Sensazione) propose de mettre tous les sens au service de situations d'enseignement-apprentissage. Le quatrième, poétiquement appelé «vaporeux» (Sfumato), nous incite à exploiter l'inconnu, le paradoxe, l'incertitude. La recherche d'équilibre entre Science et Art est un principe que Léonard de Vinci mettait en pratique. Dans ce principe, il s'agit d'associer les aspects intuitifs et créatifs aux aspects rationnels et logiques, utiliser l'ensemble de nos potentialités cérébrales. Le bel adage « un corps sain dans un esprit sain » représente bien le sixième principe où Léonard prône la bonne forme physique, l'élégance et la grâce. Finalement, la Connessione touche une dimension peu exploitée en éducation et pourtant si importante, l'éloge de l'interdépendance de toute chose et de tous les phénomènes, l'effet papillon. En effet, nos actions ont un impact sur la suite des événements et peuvent modifier un parcours d'apprenant. L'originalité de notre démarche est d'explorer ces principes pour répondre à la problématique de la lecture chez nos étudiants.

La compétence à lire pour apprendre est très présente en formation initiale. La contribution de la lecture à l'université, que ce soit pour construire sa représentation des concepts, pour élaborer des travaux de recherche, pour simplifier la passation des examens ou pour faciliter le transfert des apprentissages est explicitement reconnue (Sublet,1993). L'apprentissage par la lecture se définit comme un « processus et une situation d'apprentissage dans lesquels le lecteur-apprenant vise à maîtriser un sujet par la lecture de texte et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche » (Cartier, 2000, p.93). Pour ce faire, les apprenants doivent maîtriser un ensemble de stratégies. Cependant, plusieurs d'entre eux se contentent d'une stratégie de lecture de base (Giasson, 1990) avec, la plupart du temps, des résultats peu convaincants. « Dans les écrits portant sur les capacités des étudiants à apprendre par la lecture, un constat s'impose : un bon nombre d'entre eux ne possède pas cette compétence » (Cartier, 2002, p. 4). Pourtant, l'acquisition des connaissances spécifiques à un domaine d'étude se fait en lisant des ouvrages de référence. Jocelyne Giasson (1990) mentionne également que l'acquisition du vocabulaire s'effectue par étapes à travers la lecture de nombreux textes. De plus, la construction d'une représentation juste des concepts est le point de départ de tout apprentissage visant le développement d'une compétence (Bégin, 1995).

La lecture s'avère donc un élément essentiel à la réussite universitaire. Son exploitation devient particulièrement importante dans les programmes de formation des maîtres. En effet, le nouveau Programme de formation de l'École québécoise (PFEQ) au préscolaire et au primaire met l'emphase sur la compétence disciplinaire, Lire des textes variés, et la compétence transversale d'ordre intellectuel, Mettre en œuvre sa pensée créatrice (MEQ, 2001a). Si l'on considère que les différentes compétences disciplinaires et transversales définies et spécifiées dans le PFEQ devraient être un préalable logique au développement des compétences fondamentales et professionnelles en enseignement, nous devons nous assurer de contribuer au développement ou, à tout le moins, d'activer ces mêmes compétences à l'intérieur du cursus de formation universitaire en enseignement (MEQ, 2001b; Ouellet, à paraître).

Comment, alors, dans le cadre d'un cours obligatoire portant sur les fondements historiques, théoriques et praxéologiques de l'éducation, pourrait-on amener les étudiants à développer des compétences complémentaires à l'objectif du cours? La psychologie cognitive identifie, en effet, trois stratégies d'apprentissage spécifiques et complémentaires permettant l'acquisition de notions, de dates, de théories, de terminologies et de lois : la répétition, l'organisation des informations et l'élaboration-connection des nouvelles informations. Comment, dans un même ordre d'idée, inciter les apprenants à se préparer à chaque période de cours en faisant une lecture active du sujet à l'étude? Bertrand et Azrour (2000) précisent, en effet, que c'est en vertu de la stratégie de répétition des informations que l'étudiant « du postsecondaire est invité à faire des lectures préalables au cours, à lire de façon efficiente et active, en identifiant les mots clés, à retravailler ses notes dans les vingt-quatre heures suivant le cours, etc. » (p. 101). Premier principe léonardien, La Curiosità, être curieux et se questionner!

Le dispositif mis en œuvre dans le cadre des activités d'apprentissage prévues pour le cours visait à proposer différentes stratégies de lecture permettant une meilleure appropriation des textes à l'étude et favorisant le développement du langage propre aux sciences de l'éducation. Pour ce faire, trois stratégies ont été proposées aux apprenants : le résumé, la carte d'organisation d'idées et le schéma intégrateur-réseau de concepts. Quatrième principe léonardien , Le Sfumato, voie de l'intuition et de la découverte. Ces procédés d'encodage et

de rappel sont généralement reconnus comme facilitant la compréhension, la mémorisation et le rappel de connaissances (Bertrand et Azrour, 2000; Cartier, 2002).

La démarche d'enseignement explicite (Bissonnette et Richard, 2001) de ces stratégies, tout comme la réutilisation hebdomadaire avant et dans le cours, mettre les étudiants dans l'action, dans l'exploration, utiliser différents sens ont permis aux étudiants de développer progressivement leur savoir-faire. «Il ne suffit pas simplement de changer le contexte et les activités d'apprentissage pour que les étudiants changent leur façon d'apprendre. Il faut aussi s'assurer de leur fournir un contexte d'apprentissage qui leur demande vraiment de changer leurs habitudes et leur enseigner à utiliser ces stratégies» (Cartier,2002). Deux principes léonardiens, La Dimonstrazione et La Sensazione, sont exploités à cette étape. Ces différentes activités d'apprentissage devaient permettre aux apprenants de faire les liens entre les stratégies utilisées et la construction de leurs connaissances, respectant ainsi le fonctionnement de l'activité mentale consciente : phases de l'afférence, de l'élaboration et celle de la réponse à l'environnement (Noiseux, 1997). Référant ainsi au sixième principe Léonardien, La Corporalità, l'équilibre entre l'esprit et le corps.

Le défi du formateur a été de conjuguer l'appropriation du contenu de formation qui représente l'objet d'évaluation avec l'utilisation de stratégies de lecture optimisant l'apprentissage, cinquième principe léonardien, L'Arte/La Scienza. Le développement des connaissances relatives à l'apprentissage par la lecture devait permettre à l'étudiant d'approfondir le domaine d'étude visé dans le cours suivi, mais visait surtout une modification de son profil d'apprenant pour favoriser l'auto-apprentissage dans son champ d'expertise professionnelle. Cet aspect correspond au septième principe, La Connessione, la pensée systémique.

Cet atelier intéressera les formateurs soucieux de créer un climat unique pour les apprenants dans un contexte de développement de compétences transversales et tous ceux qui désirent expérimenter une approche privilégiée pour les outiller à apprendre.

L'atelier se déroulera en deux temps. Une première partie sera réservée à l'approche théorique ainsi qu'à l'expérience vécue auprès d'un groupe d'étudiants de premier cycle universitaire. La deuxième partie propose une expérience d'apprentissage des différents aspects touchant la lecture efficace. Nous tenterons d'identifier ce qui fait obstacles à l'utilisation de stratégies créatives ou, au contraire, celles qui bonifient et facilitent la rétention des objets d'apprentissage.

Le vieil adage «on apprend en faisant» prend tout son sens ici car les participants auront la possibilité d'expérimenter, dans un contexte sans prétention, les sept principes léonardiens qu'ils pourront par la suite intégrer dans leur pratique : la théorie du battement d'ailes du papillon.

AIPU-001-0300951

Jacques Mignon
Assistant pédagogique
Faculté universitaire des sciences agronomiques de Gembloux (Belgique)
Unité d'entomologie fonctionnelle et évolutive
mignon.j@fsagx.ac.be

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

Exploitation du questionnaire EME de Vallerand et coll. (1989). Recherche d'un indice de motivation à forte validité prédictive

Parmi les nombreux questionnaires mis au point afin d'évaluer la motivation des étudiants, l'Échelle de Motivation dans les Études (EME), développée par Vallerand et al. (1989), présente de nombreux avantages. Parmi ceux-ci, relevons ses fondements théoriques, son adaptabilité, ses nombreuses utilisations permettant d'établir des comparaisons ainsi que la possibilité de quantifier la motivation à l'aide d'un Index Global de Motivation. Cette valeur synthétique, reposant sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000), souffre néanmoins d'une trop faible corrélation vis-à-vis des performances des étudiants, passées ou futures. L'objectif de la présente étude est de combler ces lacunes.

L'EME, questionnaire de 28 items avec échelle type Likert à sept points, constitue un continuum motivationnel composé de sept types de motivation :

Figure 1 :

- motivation intrinsèque à la connaissance MICO
- motivation intrinsèque à l'accomplissement MIAC
- motivation intrinsèque à la stimulation MIST
- motivation extrinsèque par régulation identifiée MEID
- motivation extrinsèque par régulation introjectée MEIN
- motivation extrinsèque par régulation externe MERE
- amotivation AMOT

L'Index Global de Motivation (IGM) attribue un poids aux différents types de motivations autodéterminées en fonction de leur position sur le continuum de motivation autodéterminée (Deci et Ryan, 1985, 1991; Vallerand, 1997).

IGM = (2*(MICO+MIAC+MIST)/3+MEID)-((MERE+MEIN)/2+2*AMOT)

Rem: IGM peut varier de -18 à +18.

Il est actuellement reconnu que la motivation extrinsèque ne constitue pas un frein à l'apprentissage. Que du contraire, Lin et al. (2003) concluent que le profil idéal d'un apprenant consiste à présenter une forte motivation intrinsèque et une motivation extrinsèque moyenne.

- Pourquoi ne pas proposer un index basé sur les observations de Lin et al. (2003)?

- Pourquoi ne pas accorder des poids positifs aux six composantes de motivation et un poids négatif plus élevé pour l'amotivation?

- Pourquoi ne pas accorder plus de poids à la motivation extrinsèque identifiée (MEID)?

- Pourquoi tenir compte de composantes motivationnelles non corrélées aux performances?

- Pourquoi ne pas se baser sur l'analyse en composantes principales pour établir, pour chaque étudiant, une mesure de la motivation correspondant à sa position sur le premier axe, lequel pourrait illustrer le continuum de motivation? (Somme des vecteurs propres de premier ordre de l'ensemble des items proposés dans le questionnaire EME-U).

Afin d'augmenter la validité prédictive d'une mesure de motivation réalisée à l'aide de l'EME, quatre indices ont été évalués sur base de devis corrélationnels. Ces différents indices sont, soit fondés sur une approche théorique, soit basés sur les corrélations observées entre les composantes motivationnelles de l'EME et les performances finales des étudiants.

Indice 1 = ((MICO+MIAC+MIST)/3)+2MEID+((MERE+MEIN)/2)-(4AMOT)

Rem: Toutes les composantes sont positives, seule l'amotivation fait diminuer l'indice.

De -24 à +24

Indice 2 = (MICO+MIAC+MIST+3MEID+MERE) / AMOT

Rem: Pas de MEIN et division par l'amotivation.

De 1 à 49

Indice 3 = ((MICO+MIAC+MIST)/3+2MEID) / (|4-(MEIN+MERE)/2|+AMOT)

Rem: Sur base de Lin et al. (2003), pour qui l'idéal serait de présenter un forte motivation intrinsèque et une motivation extrinsèque moyenne. Division par la valeur absolue |4-(MEIN+MERE)/2| et par l'amotivation.

De 0,3 à 21

Indice 4 = Somme des vecteurs propres de premier ordre de l'ensemble des 28 items proposés dans le questionnaire EME

Rem: Cet indice n'est pas transposable car il est basé sur l'Analyse en Composantes Principales réalisée sur la population d'étude. Son intérêt est purement théorique. En effet, il permet de vérifier le construit de continuum motivationnel associé à l'Échelle de Motivation dans les Etudes.

La motivation des étudiants a été évaluée à la mi-mai 2005, soit deux semaines avant le début de la première session d'examens. L'échantillon d'étude est composé d'étudiants (n=70) et d'étudiantes (n=61) de première bachelier à la Faculté universitaire des Sciences agronomiques de Gembloux (Belgique).

Résultats

Tableau 1 :

Indices (moyenne)	**Coefficients de corrélation vis-à -vis des performances aux interrogations d'avril** Prob.	**Coefficients de corrélation vis-à -vis des performances aux examens de juin** Prob.
IGM (7,15)	**0,33360** <0,0001	**0,31297** 0,0003
Indice 1 (11,30)	**0,44281** <0,0001	**0,41290** <0,0001
Indice 2 (23,70)	**0,49802** <0,0001	**0,46215** <0,0001
Indice 3 (6,13)	**0,33268** 0,0001	**0,30191** 0,0005
Indice 4 (-)	**0,26782** 0,0020	**0,24559** 0,0047

Tableau 1: Coefficients de corrélation entre cinq indices de motivation et les performances évaluées en avril et en juin (n=131)

L'indice 2 possède la plus haute validité prédictive et est également corrélé aux performances antérieures. Il accorde un impact positif à la motivation extrinsèque (contrairement à l'IGM) et repose sur la mise au dénominateur de l'amotivation, lui donnant ainsi un poids très important. Ce nouvel Indice de Motivation Corrélé aux Performances (IMCP) permet d'expliquer jusqu'à 21% de la variabilité (r2) des performances finales des étudiants, contre 10% pour l'IGM.

Tableau 2 :

Indices	**Coefficients de corrélation vis-à -vis des performances aux examens de juin** Prob.	
	Etudiants (=70)	Etudiantes (n=61)
IGM	Moyenne = 6,67 **0,35096**	Moyenne = 7,71 **0,23612**

	0,0029	0,0670
Indice 2	Moyenne = 22,47 **0,51079** <0,0001	Moyenne = 25,12 **0,38808** 0,0020

Tableau 2: Coefficients de corrélation entre deux indices de motivation et les performances des étudiants et des étudiantes au mois de juin

La comparaison entre genres permet d'une part, de confirmer la valeur prédictive de l'indice 2 par rapport à l'IGM et d'autre part, d'observer de plus faibles corrélations chez les étudiantes.

L'IMCP n'est certainement pas transposable tel quel à d'autres niveaux d'études ou d'autres contextes. Aussi, il serait fort utile que les chercheurs en sciences de l'éducation ayant utilisé l'une ou l'autre version de l'EME s'interrogent sur les possibilités qu'offre cet outil de quantifier une motivation corrélée aux performances réalisées ou à venir. Cet indice offre de nombreuses perspectives d'utilisation: (1) assurer un suivi longitudinal de la motivation des étudiants, (2) évaluer l'impact de stratégies motivationnelles sur les performances, (3) évaluer l'impact des performances aux interrogations d'année sur la motivation, (4) identifier les populations « à risque de démotivation », (5) améliorer les outils de prédictions des performances finales basés sur les performances intermédiaires.

Références

Deci, E.L., et Ryan, R.M. (1995). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New-York, Plenum.

Lin, Y.-G., McKeachie, W.J., et Kim, Y.C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. Learning and Individual Differences, 13, 251-258.

Ryan, R.M., et Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME). Canadian Journal of Behavioral Science, 21, 323-349

AIPU-001-5147588

Vinciane Crahay
Chercheure
Université de Liège
SMART (Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests)
V.Crahay@ulg.ac.be
Jean-Luc Gilles
Professeur et responsable académique du SMART
Université de Liège
Didactique générale et intervention éducative
SMART (Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests)
JL.Gilles@ulg.ac.be

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Vers un accompagnement docimologique instrumenté à l'aide de la plateforme e-C&QCST pour les enseignants de l'Université de Liège qui pratiquent le testing standardisé

Dans le cadre du Congrès de l'AIPU de Monastir 2006, notre recherche a analysé l'influence de l'accompagnement des enseignants par l'équipe du SMART-ULg (Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests) sur les performances des étudiants et la qualité des épreuves. En d'autres termes, notre étude portait sur les effets de l'accompagnement sur la qualité des épreuves standardisées ainsi que sur les scores des étudiants. Cet accompagnement consiste en l'exposition et l'interprétation de tests statistiques (moyenne, écart-type, alpha de Cronbach, r.bis,…) réalisés sur l'ensemble du test. En fonction de ces statistiques, l'enseignant peut mener des actions sur son évaluation pour rendre les résultats à son questionnaire à choix multiple plus fiables. Ces différentes actions sont : la valorisation d'un distracteur, le changement de réponse correcte, la suppression d'une question et le changement de tarif.

Les conclusions de notre communication se sont avérées favorables. En effet, rectifier les épreuves entraîne deux enjeux : au niveau de l'enseignant-évaluateur, la validité et la fidélité des tests s'améliorent. Autrement dit, après les rectifications, les épreuves mesurent mieux ce qu'elles sont sensées mesurer. Et au niveau des étudiants, globalement, dans le cadre des tests standardisés certificatifs, il y a augmentation des moyennes des groupes et donc du nombre de réussites.

Depuis le milieu des années 90, l'accompagnement d'enseignants dans la réalisation des évaluations des acquis à l'Université de Liège est en constante augmentation. En effet, régulièrement, de « nouveaux » enseignants font appel à nous pour avoir des conseils pédagogiques en terme de testing standardisé.

Dans ce contexte, nous proposons d'utiliser les résultats d'une recherche menée, coordonnée par l'équipe du SMART*, visant la mise en place de méthodes et d'outils de gestion de la qualité des épreuves standardisées en vue de satisfaire au mieux les exigences des enseignants et des étudiants. Il s'agit du projet e-C&QCST** qui a aboutit à la réalisation d'une plate-forme électronique de construction et de gestion qualité de tests standardisés réalisée à l'aide de logiciels libres et dans une philosophie « Open Source » (Gilles et al, 2004, 2005).

La plate-forme e-C&QCST a pour but de formaliser et créer des procédures docimologiques qui permettent de maîtriser, quantifier et contrôler l'atteinte des objectifs qualité dans le cadre des étapes de construction d'une évaluation standardisée des compétences d'apprenants. Ensuite, ces procédures seront programmées. Les interfaces sont accessibles sur Internet.

L'architecture repose sur huit modules intégrés en rapport avec le modèle « CGQTS », le cycle de Construction et de Gestion Qualité des Tests Standardisés utilisé par le SMART (Gilles et Leclercq, 1995; Gilles, 2002):

1. l'analyse de l'enseignement en vue d'en dégager les points à évaluer;

2. la mise en forme des épreuves (conception des modalités de questionnement);

3. la construction de tests en mode sécurisé (banques de questions et contrôle qualité a priori);

4. l'entraînement à l'aide de « tests à blanc » en ligne;

5. l'aide à la mise en œuvre des tests certificatifs ou formatifs permettant, entre autres, la passation en ligne d'examens (dans des environnements surveillés) ou le couplage avec d'autres dispositifs d'acquisition automatique des réponses tels que la lecture optique de marques;

6. la correction des épreuves avec contrôles qualité a posteriori et possibilités de rectifications;

7. les feedbacks individualisés et personnalisés accessibles en ligne pour les apprenants;

8. la macro-régulation avec récolte et analyse en ligne des avis des acteurs en vue d'améliorer le prochain test qui sera créé.

Par ailleurs, les contrôles qualité effectués, lors de l'accompagnement des enseignants, se font en référence à une série de critères de qualité des évaluations standardisées proposés par le SMART (Gilles, 1998, 2002; Gilles et Lovinfosse 2004):

- La validité. Les scores des personnes évaluées doivent refléter ce que l'enseignant veut mesurer, permettre des inférences solides (validité de construct ou théorique) et couvrir les aspects importants des apprentissages (validité de contenu).

- La fidélité. Une copie corrigée et classée dans une catégorie donnée doit bénéficier de la même mention si elle est corrigée par d'autres évaluateurs ou équipes d'évaluateurs (concordance inter juge) ou, à un autre moment, par le même correcteur ou la même équipe (consistance intra juge).

- La sensibilité. Les mesures des compétences des évalués doivent être précises, refléter des phénomènes subtils.

- La diagnosticité. Les résultats des épreuves doivent permettre le diagnostic précis des difficultés d'apprentissage (et idéalement de leurs causes), des processus maîtrisés et de ceux qui ne le sont pas.

- La praticabilité. La faisabilité, en termes de temps, de ressources en personnel et en matériel doit être assurée.

- L'équité. Tous les évalués doivent être traités de façon juste, en principe de la même manière.

- La communicabilité : les informations non confidentielles relatives au déroulement du processus doivent être communiquées et comprises par les personnes engagées dans la passation du test ;

- L'authenticité. Les questions doivent être en rapport avec des situations qui ont du sens pour les évalués, pertinentes par rapport au monde réel et propre à favoriser les transferts dans des contextes et des pratiques qu'on peut rencontrer dans la vie.

Durant la construction de la plate-forme, des premiers essais d'accompagnement d'enseignants, futurs utilisateurs potentiels, ont permis de vérifier l'adéquation de la démarche proposée par rapport aux besoins des acteurs, d'envisager des utilisations différentes de celles initialement prévues, de tester l'ergonomie logicielle, au fur et à mesure de l'élaboration du produit.

La construction de la plate-forme touche à sa fin et nous commençons maintenant à l'utiliser à plein escient avec les enseignants de l'ULg demandeurs. L'hypothèse que nous émettons (et qui sera développée durant cette communication) concerne les débuts de sa mise en œuvre sur le terrain de notre université. Plus précisément, notre étude envisagera les avantages et les inconvénients liés à un accompagnement docimologique instrumenté au moyen de la plateforme e-C&QCST ainsi que l'impact de celle-ci, des procédures et contrôles qualité qu'elle propose, sur les pratiques des enseignants de l'Université de Liège en matière de construction de tests standardisés de qualité.

* Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests, Unité de Soutien Logistique et de Recherche au sein de l'ULg

** electronic Construction & Quality Control in Standardized Testing

Références

Crahay, V., Gilles, J.-L., Hausoul, E., Mainferme, R. et Tinnirello, S., (2006), « Vers une qualité docimologique accrue des évaluations des acquis des apprenants à l'aide d'un cycle de construction et de gestion des tests standardisés ». XXIIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU°, Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire. Faculté de Pharmacie de Monastir, Tunisie

- De Finetti, B. (1965). Methods for discriminating levels of partial knowledge concerning a test item, British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 18, 87-123

- Gilles, J.-L. et Leclercq, D. (1995). Procédures d'évaluation adaptées à des grands groupes d'étudiants universitaires - Enjeux et solutions pratiquées à la FAPSE-ULG, in Actes du Symposium International sur la Rénovation Didactique en Biologie. Tunis : Université de Tunis.

- Gilles, J.-L. (1998). Introduction d'un système qualité dans le processus de réalisation des épreuves certificatives de l'enseignement supérieur. Communication à la demi-journée de sensibilisation à la Qualité – Université de Liège, 5 octobre 1998.

- Gilles, J.-L. (2002). Qualité spectrale des tests standardisés universitaires, thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Liège : Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

- Gilles, J.-L. et Lovinfosse, V. (2004). Utilisation du cycle SMART de gestion qualité des évaluations standardisées dans le contexte d'une Haute Ecole : regard critique en termes de validité, fidélité, sensibilité des mesures, diagnosticité, praticabilité, équité, communicabilité

et authenticité, Communication au XIVème congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education (AMSE). Santiago du Chili, 10-14 mai 2004.

- Gilles, J.-L. (2004). Feedbacks diagnostiques via internet : un système individualisé de communication des niveaux de performances des étudiants dans le cadre dévaluations standardisées, in Actes du 3ème Congrès des chercheurs en éducation « (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre – Construire savoirs et compétences », Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique

- Gilles, J.-L., Piette, S.-A., Detroz, P. et Pirson, M. (2004). Le projet de plate-forme électronique de construction et de gestion qualité de tests standardisés e-C&QCST, Communication au XIVème congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education (AMSE). Santiago du Chili, 10-14 mai 2004.

- Gilles, J.-L., Piette, S.-A., Detroz, P., Tinnirello, S., Pirson, M., Dabo, M. et Lê, H. (2005), « The electronic Construction and Quality Control in Standardized Testing platformproject (e-C&QCST) », in Demetriou, A., Dochy, F. & al (Eds), European Association For Research on Learning and Instruction (EARLI) – 11th Biennial Conference of EARLI: Book of Abstract. Nicosia: University of Cyprus, Department of Educational Sciences

- Leclercq, D. (1982). Confidence marking, its use in testing, in B. Choppin & N. Postlethwaite (eds.), Evaluation in Education : International Review Series, Oxford: Pergamon, vol. 6, n°2, pp. 161-287

- Leclercq, D. et Gilles, J.-L. (1993). Hypermedia : Teaching Through Assessment. In D. Leclercq et J. Bruno (Eds), NATO ASI Series F, Item Banking: Interactive Testing and Self Assessment. Berlin: Springer Verlag, Vol. 112, pp. 31-47

- Leclercq, D., Peeters, R., Reggers, T., Charlier, J.E., De Ketele, J.M., Delhaxhe, M., Dupont, P., Lambert, J.P., Lambotte, J.P., Loeckx, E., Pilatte, A., Romainville, M. et Wolfs, J.-L. (1997). Franchir le cap des candis – Inscriptions et réussites en candidatures universitaires dans la Communauté Française de Belgique de 1988 à 1995. Bruxelles : Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française

- Jans, V. et Leclercq, D. (1999). Mesurer l'effet de l'apprentissage à l'aide de l'analyse spectrale des performances, in C. Depover & B. Noel (Ed.), Evaluation des compétences et des processus cognitifs. Bruxelles : De Boeck, pp. 303-317

- Reach, G., Zerrouki, A., Leclercq, D. et d'Ivernois, J.-F. (2005). Adjusting insulin doses: from knowledge to decision, Patient Education and Counseling, Vol. 56, Issue 1, pp. 98-103

- Shufford, A., Albert, A. et Massengil, N.E. (1966). Admissable probability measurement procedures, Psychometrika, 31, 125-145

AIPU-001-1422256

Jacques Mignon
Assistant pédagogique
Faculté universitaire des sciences agronomiques de Gembloux (Belgique)
Entomologie fonctionnelle et évolutive
mignon.j@fsagx.ac.be
Jean-Louis Closset
Professeur
Faculté universitaire des sciences agronomiques de Gembloux (Belgique)
Pédagogie universitaire, didactique des sciences et agrégation

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Mise en place d'une session d'interrogations formatives au mois de novembre: impacts sur la motivation et les performances ultérieures des étudiants

En première année d'études à la Faculté de Gembloux (Belgique), deux semaines d'interrogations dispensatoires (janvier et avril) permettent d'alléger peu ou prou la session d'examens du mois de juin. Au terme de ces interrogations dispensatoires, l'équipe pédagogique organise des entretiens particuliers avec les étudiants. Ceux-ci y déclarent majoritairement avoir trop tardé à se mettre au travail ainsi que d'être mal préparés aux exigences universitaires. Ce constat trop tardif est source de démotivation. C'est pourquoi une session d'interrogations formatives, donc non dispensatoires, a été programmée début novembre 2004-2005.

Pourquoi une session d'interrogations début novembre ?

Il a été proposé de mettre sur pied « une première série d'interrogations ayant pour but d'inciter tôt assez les étudiants à un travail régulier, de leur faire prendre conscience des exigences universitaires et de mettre à l'épreuve leurs méthodes de travail » (Rapport de réunion de la Commission 1ère Candidature, 20 novembre 2003). Ces objectifs généraux s'accompagnent d'objectifs facilement quantifiables tels que l'augmentation des performances aux interrogations dispensatoires de janvier et l'augmentation de la motivation des étudiants.

L'impact de cette session d'interrogations a été évalué de trois manières distinctes:

- Évaluation qualitative sur base de rencontres avec les étudiants.

Comment les étudiants perçoivent-ils l'impact des interrogations du mois de novembre?

Lors des rencontres en tête-à-tête avec les étudiants, ceux-ci font les mêmes observations que précédemment au mois de janvier : travail tardif et manque de préparation aux exigences universitaires.

Extrait du rapport de la réunion de concertation pédagogique du 24 novembre 2004

- Les étudiants ont émis des opinions favorables au test.

- Le nombre d'étudiants ayant participé au test atteint presque les 100% !
- À al suite des interrogations, de nombreux étudiants ont remis en question leur méthode de travail et demandé des conseils.

- Il est proposé d'une part, de faire plusieurs séances d'informations concernant les méthodes de travail et d'autre part, d'effectuer une rétroaction sur les interrogations de novembre, par série et par cours.

- Les répétants (redoublants) ont demandé à ce que les messages donnés après les tests de novembre soient des messages positifs d'encouragement.

Évaluation quantitative sous devis corrélationnel avec les performances en janvier.

Les performances aux interrogations de novembre sont-elles corrélées aux performances de janvier?

On sait, depuis longtemps, que les cotes obtenues aux interrogations de janvier sont fortement corrélées aux performances des étudiants en première session. La mise en place d'une session d'interrogations formatives a permis de vérifier que les cotes obtenues aux interrogations de novembre sont fortement corrélées aux performances de la session d'interrogations dispensatoires de janvier ($r=0,80997$ et $p<0,0001$). Il est donc possible d'identifier rapidement des populations à risques sur lesquelles il est possible d'intervenir, en proposant un soutien d'ordre disciplinaire ou méthodologique, ce qui n'est pas possible lors de constats tardifs. Ces actions de remédiation ne seront donc efficaces qu'à la condition d'identifier, avec chaque étudiant, l'origine des faibles performances : problèmes de compréhension et non maîtrise des prérequis, manque flagrant d'étude, problèmes méthodologiques.

Évaluation quantitative sous devis corrélationnel avec une mesure de la motivation.

Deux mesures de la motivation ont été effectuées à l'aide de l'Échelle de Motivation dans les Études (EME), développée par Vallerand et al. (1989): l'une, le premier jour des cours de première bachelier à la Faculté universitaire des Sciences agronomiques de Gembloux (Belgique), la seconde, début décembre, soit un mois après les interrogations de novembre et 15 jours après les rencontres de discussion des performances avec les étudiants. La motivation a été quantifiée sous forme d'un Indice de Motivation Corrélé aux Performances (IMCP) (voir Mignon, 2007, Congrès AIPU).

La motivation initiale est-elle corrélée aux performances des interrogations de novembre?

Non, la motivation (IMCP) calculée le premier jour des cours n'est en rien corrélée aux performances obtenues aux interrogations de novembre ($r=-0,02771$; $p=0,7347$ pour $n=152$). Il en est de même pour l'Index Global de Motivation (IGM) repris largement dans la littérature traitant de motivation autodéterminée (Deci et Ryan, 1995) ($r=-0,05113$; $p=0,5316$ pour $n=152$).

La motivation initiale est-elle corrélée à la motivation mesurée après les interrogations?

Oui, la motivation initiale (IMCP) est corrélée à la motivation mesurée au mois de décembre ($r=0,35089$; $p<0,0001$ pour $n=121$). Cette corrélation est observée chez les étudiantes ($r=0,35631$; $p=0,0076$ pour $n=55$) et chez les étudiants ($r=0,34391$; $p=0,0047$ pour $n=66$).

Les performances aux interrogations de novembre sont-elles corrélées à la motivation mesurée un mois après les interrogations?

Oui, une corrélation est observée entre les performances obtenues en novembre et la motivation (IMCP) évaluée début décembre (r=0,36240; p<0,0001 pour n=128). Cependant, la distinction entre genres permet de relativiser ces résultats en mettant en évidence une corrélation pour les étudiants (r=0,43401; p=0,0001 pour n=72) mais pas pour les étudiantes (r=0,22118; p=0,1014 pour n=56).

L'interrogation de novembre renforce-t-elle la motivation de tous les étudiants?

Sur base des performances en fin d'année, les étudiants ont été répartis au sein de quatre quartiles. Ainsi, Q1 peut être considéré comme le quartile des étudiants les plus faibles et Q4 comme le quartile des étudiants les plus performants.

IDIV	Septembre	Décembre	Janvier	Mars	Mai
Q1	24,8	19,46	21,24	19,54	16,76
Q2	22,68	23,17	25,08	24,14	20,25
Q3	23,43	24,94	24,13	23,79	22,65
Q4	23,45	29,05	30,63	31,48	31,41

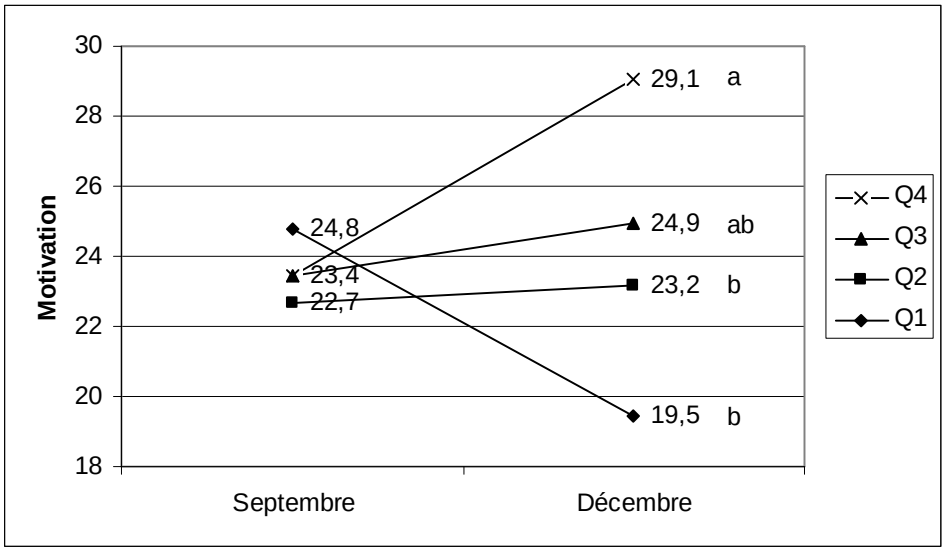


Figure 1. Evolution de la motivation (IMCP) des étudiants répartis en quartiles sur base des performances finales.

Nous observons une nette augmentation de la motivation des étudiants les plus performants, une chute de motivation chez les étudiants les plus faibles et une stabilité de la motivation chez les étudiants appartenant aux deux quartiles médians.

Conclusions

L'évaluation de cette session d'interrogations a permis de mettre en évidence les quatre impacts suivants: (1) les étudiants font les mêmes observations qu'au mois de janvier : travail tardif et manque de préparation aux exigences universitaires; (2) les performances aux évaluations formatives de novembre sont corrélées à la motivation évaluée au mois de décembre; (3) les performances aux évaluations formatives de novembre sont corrélées aux performances des évaluations sommatives de janvier; (4) une chute de motivation est observée pour les étudiants les plus faibles.

Références

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New-York, Plenum.

Mignon, J. (2007). Exploitation du questionnaire EME de Vallerand et al., 1989: recherche d'un indice de motivation à forte validité prédictive. Actes du 24e Congrès de l'AIPU, Montréal (Quebec), 16-18 mai 2007.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME). Canadian Journal of Behavioral Science, 21, 323-349.

AIPU-001-6890221

Stefan Theodor Serban
Étudiant en médecine, Officier Nationalle pour les Droits de l'Homme, Paix et Refugies
Universite d'Oradea, Federation Internationalle d'Associations pour les Etudiants en Medicine - Roumanie
stephanserban@gmail.com

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Dimensions de la formation professionnelle au niveau des associations des étudiants

L'éducation médicale devrait être un souci de chaque étudiant en médecine puisqu'elle qu'elle forme non seulement de futurs médecins de qualité, mais assure également la qualité des soins de santé. Un organe de IFMSA vise à mettre en application un environnement d' étude optimal pour tous les étudiants en médecine autour du monde : le Comité permanent sur l'éducation médicale (SCOME). Il a été l'un des trois premiers Comités permanents de l'IFMSA dès ses débuts, en 1951. IFMSA-SCOME agit en tant que forum de discussion pour des étudiants intéressés aux différents aspects de l'éducation médicale dans l'espoir de poursuivre et de réaliser son but.

Dans la plupart des cas, il est plutôt difficile d'améliorer notre système d'éducation. Dans la plupart des pays il n'y a aucune tradition d'intégration des étudiants dans le développement du corps enseignant. Parfois, ils ne sont pas même membre des lieux de prise de décision dans les écoles ou ils sont seulement une minorité dans ceux-ci. Ainsi, les rapports et les propositions des étudiants n'ont pas une haute valeur pour des dépositaires. Cette situation est bien connue de la plupart d'entre nous. Nous devons nous rendre compte de cette situation bien connue qui occasionne de multiples problèmes. Notre stratégie doit être adaptée à ces circonstances. Au cours des dernières années, nous avons travaillé principalement dans trois domaines.

a) Localement

La stratégie la plus prometteuse pour le changement est une approche locale. Même si les étudiants ne forment pas la majorité des conseils de corps enseignant, ils pourraient convaincre des doyens, des professeurs, des professeurs et des dépositaires de développer de leurs points envers leur éducation. D'une manière constructive et coopérative, on peut trouver beaucoup de petites solutions pour faciliter la vie. Pour en avoir quelques idées, voir « la suggestion concrète » ci-dessous et échanger les expériences avec d'autres NOMEs (Officers Nationaux pour l'Éducation Médicale). Pour permettre à NOMEs et à LOMEs (Officers locaux pour l'Éducation Médicale) de faciliter l'amélioration au niveau local, une des activités principales dans SCOME vise des formations pouvant couvrir tous les champs de l'éducation médicale, comme les évaluations et les systèmes d'examens, d'enseignement et d'étude, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage communautaire, l'apprentissage par ordinateur, les politiques des divers gouvernements et des ministères,…).

Il est important de fournir le plus de formations possible. Lors de ces formations, seront tenues des Assemblées générales, comme pré-AG-Ateliers, sur des réunions régionales et nationales et sur les ateliers internationaux spéciaux de formation.

b) Projets internationaux

(Projet-Section de contrôle pour apprendre plus au sujet des projets récents)

Nous avons différents types de projets internationaux : Projets de base de données. L'objectif principal de ces projets est de rassembler l'information (par exemple, au sujet des programmes d'études, des résidences,…) et pour la fournir à tous, principalement au moyen d'Internet. Un autre projet est la Recherche en éducation médicale Nous soutenons et encourageons des étudiants à faire de la recherche tout de suite sur l'éducation médicale. Par conséquent, nous collaborons avec les conférences scientifiques d'étudiants, où nous lançons des sessions médicales d'éducation et animons des ateliers. En outre, nous avons nos propres projets de recherche.

Quand des étudiants ont constaté l'absence d'une matière spéciale dans leur programme d'études, ils lancent des cours. Les étudiants invitent également des conférenciers et des experts. Si ces cours remportent un certain succès et suscitent l'intérêt des étudiants, l'école médicale acceptera de les intégrer dans le programme d'études par la suite. Plusieurs ont déjà été proposés par des étudiants.

c) Formation

Pour améliorer nos connaissances et nos qualifications, nous organisons aussi des ateliers de formation.

Le droit d'étudier

C'est le droit de chaque étudiant indépendamment de son programme, de son appartenance politique ou religieuse ou de ses conditions socio-économiques de poursuivre ses études en médecine en fonction des besoins nationaux et dans des délais raisonnables. L'Éducation médicale de IFMSA énonce que de grands efforts doivent être faits pour améliorer les normes de l'éducation médicale, en étudiant et en présentant de meilleures méthodes d'enseignement et d'examen, aussi bien qu'en étudiant d'autres aspects et en favorisant une discussion et une publicité larges du sujet. L'éducation médicale dans les pays en voie de développement devrait être conforme aux besoins médicaux du peuple. Les systèmes étrangers ne devraient pas être leur être imposés.

Recherche médicale IFMSA énonce que c'est le devoir de n'importe quel médecin actuel ou en formation de participer au développement ultérieur de la médecine, en fonction de ses propres possibilités. Au cas où la recherche biomédicale l'intéresserait, les principes de la déclaration de l'Association Médicale du Monde, produite à Helsinki, et révisée à Tokyo, doivent être suivis.

Échange professionnel IFMSA vise à renforcer les relations entre les étudiants par l'organisation d'échanges professionnels d'étudiants en médecine dans divers pays et en favorisant une organisation des écoles médicales.

Le but de Activités IFMSA est de favoriser les activités qui encouragent les étudiants en médecine à contribuer de manière constructive à une partie de la solution aux problèmes de santé.

Publications

IFMSA publie un journal, un bulletin d'informations et des rapports. IFMSA maintiendra des moyens de pression et encouragera l'édition des nouvelles d'intérêt concernant les associations et d'autres groupes d'étudiants en médecine intéressés par ses projets. Organismes internationaux IFMSA peut aussi servir de lien entre des organismes qui ont des intérêts communs.

Références

IFMSA. (1979). Déclaration sur la santé primaire et l'éducation médicale. Adopté par l'IFMSA à la *28ème Assemblée générale* Kiljava (Finlande), août.

Tardif, J. (1992). *Pour un einsegnement strategique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montreal: Les Editions Logiques.

World Health Organisation. (1995). *Priorities at the interface of health care, medical practice and medical education*. Report of the Global Conference on the International Colaboration on Medical Education and Practice. Geneva, Switzerland.

Boelen, C. (1992). Medical Education Reform: The need for Global Action. *Academic Medicine, 67*, 745-749.

Ginzbert, E. (1997). Medical Education and the needs of the public. *Academic Medicine, 72*(8), 663-665.

Gastel, B., Wilson, M. P., & Boelen, C. (1995). Toward a global consensus on quality medical education: Serving the needs of populations and individuals" *Proceedings of the 1994 World Health Organisation / Educationl Commission for foreign medical graduates invitational consultation.* Geneva, October 3-6.

Schmidt, H., Magzoub, M. E. , Feletti, G., Nooman, Z., & Vluggen, P. (2000). *Handbook of community - based education - theories and practices*. Maastricht, Netherlands : Network Publication.

Grand'Maison, P., et Desmarchaits, J. E. (1996). *Former les enseignants a une pedagogie centree sur l'etudiant. Apprendre a devenir medecin: un billan d'un changement pedagogique centre sur l'etudiant.* Sherbrooke : Universite de Sherbrooke

AIPU-001-3061069

Nadine Postiaux
Conseiller pédagogique
Université libre de Bruxelles
Bureau d'appui pédagogique en polytech
Faculté des sciences appliquées
nadine.postiaux@ulb.ac.be
Philippe Bouillard
Professeur
Université libre de Bruxelles
Faculté des sciences appliquées
philippe.bouillard@ulb.ac.be
Marc Romainville
Professeur
Facultés universitaires de Namur
Service de pédagogie universitaire
marc.romainville@fundp.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Référentiel de compétences en formation d'ingénieurs: quelle méthodologie pour quelles finalités et quels effets?

« Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation » (Perrenoud, 2001).

Si cette position est (presque) évidente pour la formation en entreprise, elle l'est beaucoup moins pour le monde universitaire : il est dès lors rare que des programmes universitaires reposent sur une construction collective préalable des compétences attendues chez les diplômés.

Pourtant, l'enjeu d'un tel exercice à l'université est de taille. Il s'agit de concevoir ce référentiel comme le profil attendu, non seulement d'un jeune diplômé devant s'insérer dans le marché de l'emploi, mais aussi de formaliser la spécificité de l'université dans la formation d'un étudiant, futur acteur responsable dans la cité. Loin d'opposer monde du travail et monde universitaire, le développement des compétences de haut niveau (esprit critique, créativité, liberté de pensée, démarche scientifique…) est une des valeurs ajoutées que l'université est la plus à même d'assurer, par la mixité de ses fonctions (enseignement, recherche, service).

La Belgique francophone, contrairement à la France, n'a pas de cadre légal significatif lié à la validation des compétences en formation initiale. Ce cadre législatif permet, en France, de faire reconnaître une expérience professionnelle comme équivalente à une partie non négligeable d'une formation initiale correspondante. Les formations d'ingénieurs, en Belgique, ne sont pas non plus soumises à des procédures d'accréditation externe, qu'elles émanent du secteur professionnel ou de l'État. Enfin, les recommandations de la Commission européenne en matières de compétences attendues de l'Enseignement supérieur

ne sont pas (encore) contraignantes. Dans ce contexte très ouvert, les finalités de l'École Polytechnique de l'Université libre de Bruxelles, dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation, sont davantage liées à la qualité de l'enseignement dispensé et à la cohérence de la formation. Lancée depuis quatre ans dans une réforme d'apprentissage par projet, notre Faculté ressent la nécessité de s'entendre sur les compétences attendues des étudiants en fin de formation. La réforme met en évidence de nouveaux besoins de formation, besoins largement confirmés par la profession, et fait apparaître les faiblesses de notre démarche curriculaire ainsi que des désaccords sur les buts de la formation.

La présente communication se propose de discuter plus précisément des questions suivantes :

Quelles sont les démarches existantes d'élaboration de référentiel de formation?

Quels choix ont été faits pour quelles finalités et avec quels effets?

Et enfin, face à cette diversité de démarches, quel choix pouvons-nous faire et en fonction de quels critères?

La démarche de type *top down* du CDIO qui tend à proposer (imposer ?) un référentiel pour un nombre de plus en plus important de formations d'ingénieurs en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne est-elle un modèle à suivre? Se réclamant d'un modèle pédagogique (la taxonomie de Bloom) jugé peu compatible avec le modèle socioconstructiviste très présent dans les réformes d'apprentissage par projet engagées dans nos universités, ce modèle est-il adéquat pour notre formation d'ingénieurs?

Les recommandations des travaux de la Commission européenne concernant le cadre européen des qualifications (EQF), produit d'un consensus, sont-elles suffisamment précises pour nourrir notre méthodologie? Également de type *top down*, ces recommandations peuvent-elles être adoptées par une équipe d'enseignants-chercheurs ayant une vision personnelle de la formation qu'ils dispensent? Même si cette vision n'est pas formalisée, faite de valeurs et de principes, elle fonde leur travail au quotidien.

De manière plus générale, une démarche *top down* peut-elle avoir un impact important sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation et est-elle de nature à permettre le développement d'une identité collective sans doute indispensable au changement?

Enfin, les enquêtes auprès des employeurs et jeunes diplômés ou les rapports des ordres professionnels doivent sans aucun doute faire partie de la réflexion. Mais de quelle manière intégrer cette réflexion dans l'intérêt bien compris de l'université et de l'entreprise?

Comment intégrer les résistances légitimes du monde universitaire à répondre de manière ponctuelle à la demande du marché du travail tout en ne restant pas sourd aux besoins de la vie professionnelle d'un jeune ingénieur aujourd'hui?

Entre le modèle anglo-saxon et les directives européennes, sans prescrit légal contraignant, nous décrirons la méthodologie de type *bottom up* que nous avons choisie.

Références

Bosman, C., Gerard, F.-M., et Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : Ed. De Boeck, Collection Pédagogies en développement.

Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Glasgow : Ed. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Le Boterf, G. (2004). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Ed. d'Organisation.

Perrenoud, P. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement des compétences*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Disponibles sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html.

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Disponibles sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html.

Perrenoud, P. (1999). *L'école saisie par les compétences*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Disponibles sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html.

Paul, J.-J., et Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? Dans *Education et Société, volume 1, La société de la connaissance et l'école*. Bruxelles : De Boeck Université.

Pons-Desoutter, M. (2005). Réalisation et usages de référentiels « compétences » dans les universités et les INP. *Actes du colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, nouveaux contextes, nouvelles compétences*, Lille.

Rey, B. (à paraître). Compétences professionnelles et curriculum : des réalités conciliables ? Dans Y. Lenoir et M.-H. Badarat-Bouiller (Dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels*.

Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'Evaluation de l'Ecole, Paris.

Romainville, M. (2004). L'approche par compétences dans l'enseignement universitaire : enjeux, avantages et limites. *Texte de la conférence organisée par l'Agence de Mutualisation des Université et Etablissement* - Paris, juillet.

Romainville, M. (2005). *L'EQF : questions et réflexions*. Rapport de synthèse du séminaire consacré au Cadre européen des qualifications, Bruxelles, novembre.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale, 16*(3), 36-45.

CDIO : www.cdio.org

Commission européenne, partie EQF : http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf

AIPU-001-2988672

Francisco A. Loiola
Professeur agrégé
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie
fa.loiola@umontreal.ca
Paul-Armand Bernatchez
Conseiller pédagogique
Université de Montréal
Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)
paul.armand.bernatchez@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Présentation d'un dispositif de développement professionnel en contexte à l'intention des enseignants à l'université

Cette communication rend compte d'un atelier offert aux enseignants de l'Université de Montréal dans le cadre du programme d'ateliers et de séminaires du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES). Il s'agit d'un atelier d'introduction aux composantes conceptuelles et pratiques d'un dispositif de développement professionnel qui présente l'analyse de l'activité enseignante comme un moyen pour amorcer le développement de compétences pédagogiques dans des situations de travail réelles. Ce dispositif renvoie à l'utilisation de méthodes indirectes (Instructions au sosie et Autoconfrontation croisée) pour analyser l'activité enseignante. Le dispositif s'appuie sur l'idée que cette analyse constitue un détour incontournable pour l'identification et le développement de compétences pédagogiques. On apprend à faire, mais on apprend aussi en faisant. On continue à apprendre par l'exercice même de son métier. Les enseignants sont donc invités à prendre leur propre activité comme objet de réflexion, dans le cadre d'un dialogue avec des chercheurs d'une équipe de recherche collaborative qui adopte une approche sociocognitiviste (apprendre des autres, avec les autres et aux autres).

Description du contexte

L'évolution récente de l'université appelle une réflexion exhaustive sur les différentes dimensions de la vie universitaire, notamment l'enseignement. Les universités actuelles et leurs professeurs sont confrontés à des défis redoutables : l'évolution rapide des domaines de connaissances; les changements au sein de la population étudiante; la diversité ethnoculturelle; l'enjeu du renouvellement du corps professoral; les exigences des employeurs en matière de compétences, etc.

Présentation des problèmes ayant initié les questions de départ

Par conséquent, le professeur d'université doit être un excellent enseignant : un homme ou une femme qui peut modifier, comme un expert, les cours et les méthodes d'enseignement pour les adapter à différents groupes d'étudiants, qui peut faire face à des classes très hétérogènes et jongler avec de nouvelles exigences administratives, tout en assumant en

même temps des responsabilités de recherche et en rendant des comptes, à la fois en qualité de professeur et de chercheur.

Présentation des objectifs ou des questions de départ

Même si la suprématie de la recherche sur l'enseignement a longtemps constitué un obstacle majeur encore bien présent de nos jours, bon nombre de professeurs consacrent beaucoup de temps et d'énergie à perfectionner leurs méthodes pédagogiques. Cependant, la majorité des ces initiatives restent dans l'ombre. Le dispositif de développement professionnel proposé vise à répondre aux interrogations suivantes :

. Comment, au travers l'exercice de son métier, le professeur d'université construit-il son expérience professionnelle?

. Comment développe-t-il sa compétence pédagogique?

Explicitation de la pratique, étapes de réalisation, ressources requises

La communication permettra d'illustrer les méthodes indirectes proposées pour l'analyse de l'activité enseignante.

Impacts ou résultats de la pratique mise en place

À la suite de l'atelier offert, les enseignants peuvent se joindre à une équipe de recherche collaborative et expérimenter le dispositif de développement proposé.

Discussion des résultats, retour sur les problèmes et le contexte

En plus de contribuer au développement professionnels des enseignants impliqués dans la recherche, l'équipe de chercheurs tentera de mieux cerner le processus d'enseignement-apprentissage tel qu'il se déroule réellement et de formuler des éléments de réponses à des questions comme :

. Quels sont les problèmes que je rencontre avant, pendant et après la gestion de mes activités d'enseignement et d'apprentissage auprès de mes étudiants?

. Comment effectivement j'agis, moi, dans ma salle de classe?

.Qu'est-ce que mes étudiants apprennent vraiment et comment le font-ils?

. Comment rendre plus adapté et plus efficace l'ensemble de ce processus?

(adapté de Bronckart, 2001, p. 139)

- Perspectives, questions en suspens ou limites

Il s'agit de mieux comprendre quels « objets » se développent, sous quelles conditions, et en quoi les résultats obtenus permettent d'avancer dans la connaissance de l'activité enseignante et de développer des compétences pédagogiques.

Références

Bronckart, J.-P.(2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.M. Baudouin & J.Friedrich (Eds.). Théories de l'action et éducation. Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (1995). Le travail sans l'homme ? Paris : La Decouverte.

Clot, Y. (2001a). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education permanente, 146, 7-16.

Clot, Y. (2001b). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. S. Delefosse & G. Rouan (Eds.). Les méthodes qualitatives en psychologie. Paris : Dunod.

Clot, Y. (2001c). Bakhtine, Vygotski et le travail. Travailler, 6, 9-12.

Delley, J.-M., Sauvin, J. & Trébert, D. (2005) L'autoconfrontation croisée. Regards sur une méthodologie d'analyse de l'activité . En ligne http://p7app.geneve.ch:8007/f30405/imprimersans.php3?id_article=36

Noulin, M. (2002). L'ergonomie. Toulouse : Octarès.

Saujat, F. (2002). Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur. Thèse présentée à UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I - Université de Provence. UFR de Psychologie et des Sciences de l'Éducation en vue de l´obtention du grade de Docteur, Université de Montréal, décembre, Aix-Marseille.

VYGOTSKI, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. Société Française, 50, 35-47. (original publié 1925).

AIPU-001-8070864

Cécile VENDRAMINI
Maître de conférences en musicologie
Institut universitaire de formation des maîtres
Département musique
cecile.vendramini@bretagne.iufm.fr
Alexandra FRONVILLE
Maître de conférences
I.U.F.M
Dpt Informatique
alexandra.fronville@bretagne.iufm.fr

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

Intégration et place des technologies dans l'enseignement artistique : Pour quels apprentissages dans le premier degré de l'école?

En France, depuis une vingtaine d'années, la politique éducative volontaire en faveur de l'intégration des technologies dans l'enseignement artistique prescrit l'utilisation didactique d'outils audio-numériques permettant d'évaluer les apprentissages et de garder les traces d'activités de création immédiate dans le domaine du son et de l'image. L'acronyme T.I.C.C.E. (Technologie de l'information, de la communication et de la création pour l'enseignement) a été officialisé dans le domaine de l'éducation musicale en 2003. L'ajout de ce deuxième « C » marque la volonté de mettre outils informatiques et multimédias au service d'expérimentations sonores et visuelles : ces nouveaux moyens doivent permettre de sensibiliser les élèves aux processus créateurs d'une architecture musicale, représentée plastiquement par la machine. Les sons associés à la manipulation informatique restent cependant encore souvent de l'ordre de l'illustratif ou du pragmatique : commentaires ou indications en voix parlée, bruitages ludiques pour jeux pédagogiques ou musiques descriptives donnant de la pertinence aux documents visuels utilisés. Dans le cadrage du nouveau Brevet informatique et Internet créé en 2000 pour les écoles et les collèges, on trouve mention de la réception des fichiers qui peuvent être « sonores ». Alors que le traitement de l'image numérique semble déjà bien installé dans le premier degré de l'école, les éditeurs d'onde commencent seulement à y faire leur apparition.

Dans les instituts universitaire de formation des maîtres (I.U.F.M), des groupes de recherche commencent à s'intéresser aux pratiques enseignantes concernant le domaine artistique assisté par les TICE. Deux grands domaines se dégagent de la recherche actuelle en didactique de l'art numérique : les relations image/son dans le cadre de l'appréhension du concept de temporalité et les rapports gestes/sons/images dans le cadre de la sensibilité créatrice.

Quels apprentissages sous-tendent ces manipulations de l'art numérique et comment l'enseignant les définit-il et les évalue-t-il? Les éditeurs d'ondes, outils de manipulation audio-numérique, représentent pour le son ce que les programmes de retouche sont aux images. L'objet graphique de l'onde sonore n'a pas à priori une visée esthétisante, mais ne peut-il pas le devenir dans le cadre de la polyvalence des arts enseignée à l'école? Comment un élève de cycle moyen appréhende-t-il et décrit-il l'image de la temporalité musicale que lui renvoie

l'écran? Enfin, dans quelle mesure la répétition gestuelle, voulue ou imposée par la machine, induit-elle des démarches intuitives de l'acte créatif et conduit-elle à une argumentation orale accrue dans le domaine de l'analyse esthétique?

L'étude des pratiques enseignantes du premier degré de l'école dans le domaine artistique reste encore très anecdotique en France. L'absence de normalisation de l'évaluation de l'enseignement artistique, la diversité des pratiques, le niveau de compétences des maîtres polyvalents, la marginalisation de la didactique des arts accentuent la difficulté de mesurer les pratiques et leurs effets dans ce domaine.

Cette communication fait état des apprentissages observés lors de ces manipulations de création numérique et analyse la façon dont l'enseignant les définit. L'étude met en évidence un questionnement sur la validité des évaluations effectuées et leurs exploitations transversales.

Cette recherche, de type qualitative, a privilégié des observations à dimension participante (entretiens semi-directifs en situation avec les élèves travaillant en binômes). Elle a porté sur les phases introductives à l'apprentissage demandé pour cette création numérique (avec trois logiciels support, Audacity, l'Acousmographe et Pure data). L'analyse a porté sur l'explicitation orale des élèves lors de leurs manipulations intuitives de l'outil informatique, Une grande part de la réflexion du groupe de recherche s'est centrée sur le sens à donner à l'utilisation de ces technologies numériques, qui peuvent être facilement gadgétisées et improductives du point de vue artistique.

Les mises en œuvre ont été effectuées dans quatre classes de l'école primaire (90 élèves de cycle 3) qui ont été enregistrées en audio et en vidéo sur une période de six mois, en suivant la périodicité normale des séances d'éducation artistique à l'école primaire (une trentaine de séances exploitables au total). Les manipulations des trois logiciels supports ont donné lieu à des entretiens (élèves et enseignants) en situation ou après le travail effectué. Les indicateurs utilisés pour observer ces séances d'éducation artistique ont privilégié trois domaines : l'appréhension de la dimension sémantique de l'image par rapport au son, le repérage du bornage temporel des productions et l'évaluation de l'expressivité obtenue dans les rapports gestes/sons. Cette étude s'appuie sur les recherches existantes dans le domaine des interférences en arts (Barbe, 2006), la didactique de l'éducation musicale (Mialaret, 1994) et de l'organologie électronique (Battier, 1995; Merlier, 1992).

Les observations effectuées dans les trois écoles concernées mettent en évidence la difficulté à modéliser et évaluer les pratiques enseignantes en éducation artistique. La recherche s'est située dans le contexte précis d'un apprentissage avec support informatique : la manipulation des sons et images numériques a entraîné une immédiateté des effets, voulus ou inattendus qui a impliqué fortement la présence du maître. Les critères établis pour mesurer l'impact de l'image numérique sur les enfants ont permis d'évaluer leur appréhension de quelques bornages temporels et de concepts structurels comme l'alternance et la simultanéité. La forte polysémie de l'imagerie sonore numérique est apparue comme un outil possible pour améliorer l'argumentation orale des élèves face à une création musicale et plastique.

Références

ALBERO B. (2004), Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté, in revue Savoirs n°5

BARON G.-L., (2001) « L'institution scolaire confrontée aux TIC », Sciences humaines, n°32, mars-avril-mai,pp. 48-51.

BARBE M. dir, (2006) Musique et arts plastiques : analogies et interférences, Paris, P.U.P.S

BATTIER M. (1995) Esthétique des arts médiatiques, Presses de l'Université du Québec

BOSSIS B. (2005) La voix et la machine, la vocalité artificielle dans la musique contemporaine, Rennes, Presses universitaires, collection Aesthetica.

BRUILLARD E. (1997) Les machines à enseigner, Paris, Hermès

COUCHOT E. (2001) Pour une pensée de la transversalité, Dialogues sur l'art et la technologie, Lharmattan

FATUS C. (1989) Composition musicale en informatique, Paris, Minerve

GENEVOIS H. & DE VIVO R. (1999) Les nouveaux gestes de la musique, Paris, Parenthèse..

MIALARET J-P (1994) La créativité musicale in ZENATTI (ed.), 233-258.

française, tome 35-2, Dunod.

MERLIER B. (1992) Les musiques interactives, vers de nouvelles relations entre le compositeur et l'interprète, actes du colloque Musiques nouvelles, Bordeaux.

RENARD C. (1983), Le geste musical, Paris, Hachette

RENARD C. (1991), Le temps de l'espace, Paris, Hachette

AIPU-001-9259182

Claude Trépanier
Étudiant
UQAM
Sciences de l'éducation (cycles supérieurs)
trepanier.claude.2@courrier.uqam.ca
Serge Racine
Professeur
Université de Montréal
Sciences de l'éducation
serge.racine@umontreal.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Méthode Delphi d'identification de compétences à enseigner

Contexte

A l'hiver 2007, un chargé de cours au doctorat dans une université québécoise en génie a conçu et livré deux cours (Protection de la propriété intellectuelle et valorisation de l'innovation technologique, Gestion des technologies). Ces cours ont développés chez des étudiants-chercheurs au doctorat ainsi que chez des ingénieurs en exercice, les compétences essentielles identifiées au préalable lors d'un exercice Delphi avec des experts de ces deux postes.

La typologie des habiletés de la personne synergique (Racine, 2003), a été utilisée afin de guider les experts dans l'identification des compétences essentielles pour lesquelles il y a une fonction dominante : imaginative, affective, physique, cognitive et sociale.

Problématique

En cherchant à identifier des compétences pour une tâche, les experts d'un poste se réfèrent habituellement à leur expérience, sans utiliser de typologie particulière.

Selon nous, cette approche a des limites :

1. Il existe une forte probabilité d'oublier certaines compétences ainsi que d'identifier un nombre de compétences inégalement représentatives (plus de compétences d'une certaine catégorie qu'une autre).

2. Un expert a tendance à identifier les compétences les plus courantes, celles qui sont les plus visibles. Il aura ainsi tendance à occulter des compétences qui ne sont pas directement reliées à un résultat visuel comme un livrable ou un évènement. Les compétences reliées à l'imagination (résoudre des problèmes, donner un sens), celles reliées à l'affectivité (les choix de valeur, l'entreprise, l'engagement) ainsi que les compétences sociales (interagir en groupe informel et formel), risquent de ne pas être identifiées.

3. L'énonciation des compétences ne s'effectue qu'en utilisant la seule syntaxe de la langue, en utilisant les règles de combinaisons des mots en phrases.

Nous considérons que l'utilisation de la seule syntaxe a des limites :

1. La syntaxe d'une langue n'est pas conçue pour définir, catégoriser ou hiérarchiser des concepts abstraits comme des compétences.

2. La syntaxe est parfois insuffisamment claire et est ainsi source de confusion entre des significations de mots appariés.

3. Le sens de certains mots est souvent mal interprété, ce qui génère des énonciations de compétences qui manquent de cohérence et qui souffrent de redondances.

Certaines énonciations de compétences constituent des définitions circulaires : une compétence peut être définie comme la capacité à réaliser une activité avec les mêmes mots utilisés pour définir cette activité.

Objectifs

Les objectifs étaient les suivants :

1. Identifier, à l'aide d'un exercice Delphi, les compétences essentielles à deux postes en entreprise; responsable de la protection de la propriété intellectuelle et de la valorisation de l'innovation technologique, gestionnaire des technologies (directeur de la recherche et du développement/chef de produits), à l'aide de la typologie des habiletés de la personne synergique.

2. Comparer les résultats pour le poste de protection de la PI avec les résultats d'un exercice Delphi effectué par le Conseil des technologies de l'information et des communications du Canada.

3. Concevoir deux cours basés sur les compétences de ces deux postes en déclinant les habiletés pour chacune des compétences et en utilisant les modèles d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les modes d'évaluation appropriés.

4. Livrer les deux cours et administrer des pré-tests et des post-tests afin d'évaluer si le gain dans les compétences développées chez les étudiants était dû de façon significative à l'enseignement.

Explicitation de la pratique, étapes de réalisation, ressources requises

L'exercice Delphi s'est déroulé ainsi :

1. Choix des experts du poste étudié (consultants, gestionnaires et ingénieurs en exercice).

2. Première itération

1. Élaborer un premier questionnaire d'identification de compétences à être validé par les experts.

2. Évaluer la formulation du questionnaire afin d'éliminer des ambiguités, des manques de précision, etc.

3. Acheminer le questionnaire par courrier aux experts afin qu'ils y répondent individuellement.

4. Analyser les réponses fournies.

5. Recueillir de l'information sur les questions convergentes et divergentes (moyennes, écarts types, etc.).

6. Informer les répondants des résultats soit par courrier, soit en groupe.

7. Leur présenter la synthèse des résultats du premier questionnaire (moyennes, écarts-types, résultats convergents et divergents) et leur demander de discuter les points qui sont divergents.

3. Deuxième itération

1. Élaborer un second questionnaire en tenant compte des modifications proposées par les experts (par exemple en supprimant les questions qui ne sont plus pertinentes et celles qui ne favorisent pas la convergence entre les réponses des experts).

2. Demander, soit par courrier, soit lors d'une rencontre du groupe d'experts, de compléter le deuxième questionnaire.

3. Analyser les réponses au second questionnaire.

4. Recommencer l'itération jusqu'à ce que les résultats soient stabilisés (convergents).

Les cours se sont déroulés ainsi :

1. Les étudiants ont visionnés une vidéo où des détenteurs du poste ont relaté leur compréhension des compétences essentielles à leur poste, les facteurs critiques de succès, les livrables clés ainsi que les situations les plus typiques qu'ils ont à gérer.

2. Les étudiants ont rempli un test d'appariement poste-personne afin d'identifier le type de fonctionnement personnel (TFP) le plus susceptible d'être efficace dans le poste visé dans le cours.

3. Les étudiants ont rempli le test http://www.synergimax.com afin d'identifier leur propre type de fonctionnement personnel. Ils ont évalué l'écart avec le TFP jugé le plus susceptible d'être efficace dans le poste.

4. Les étudiants ont identifié les compétences qu'ils jugent essentielles au poste et ont comparé l'écart avec les compétences jugées essentielles par les experts.

5. Les étudiants ont répondu à un pré-test afin d'identifier l'écart entre leurs compétences actuelles et celles jugées essentielles au poste.

6. Diverses activités d'enseignement et d'apprentissage ont développé les compétences essentielles.

7. Les étudiants ont répondu à un post-test; une évaluation du changement dans les compétences a été effectuée.

Impacts ou résultats de l'enseignement

Au 4 décembre 2006, nous posons le postulat que le gain dans les compétences développées chez les étudiants sera dû de façon significative à l'enseignement.

Références

Racine, S. (2003). *La personne synergique*. Québec : Septembre Éditeur.

Racine, S. (2003). *La formation synergique*. Québec : Septembre Éditeur.

AIPU-001-1993682

Saloua Khattech
Assistante enseignement supérieur
Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue le Bardo
Tunis Tunisie(ISEFC)
Université de Tunis1
saloua_ktn@yahoo.fr
Christian Orange
Professeur
IUFM de Nantes (France)
Université de Nantes
Christian.Orange@paysdelaloire.iufm.fr
Salem Abbes
Professeur
ISEFC Tunis
Université de Tunis1
Salem.Abbes@pasteur.rns.tn

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

La synthèse des protéines : conceptions et rapport au savoir des étudiants tunisiens

I- Introduction

Plusieurs facteurs agissent sur l'apprenant dans le processus d'acquisition du savoir, (Charlot, 1999) : l'environnement socioculturel, le rapport avec les enseignants et le sens qu'on donne à l'apprendre…. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une didactique spéculative visant à mieux comprendre les difficultés d'apprentissage. Il tente également de connaître le genre de relation que les étudiants établissent avec la génétique, afin d'apporter un éclairage aux enseignants de cette discipline.

Nous nous intéressons à appréhender les difficultés des étudiants de la deuxième année (SVT2), de différentes régions de la Tunisie, dans la compréhension du concept « la synthèse des protéines » et chercher une corrélation entre ces difficultés et le rapport spécifique au savoir.

II- Cadre théorique, problématique et hypothèse

Nos travaux se basent sur les recherches effectuées par l'équipe ESCOL (1992-1999) et Jean-Louis Chartrain (2003) sur le rapport au savoir. Les principales questions de recherche peuvent être formulées comme suit : Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants pour la compréhension du concept « la synthèse des protéines », et est-ce que le sens qu'ils accordent à ce concept influe sur leurs difficultés?

Ainsi, notre hypothèse serait : le sens attribué par les étudiants, à l'apprentissage du concept, aurait une influence sur leurs apprentissages.

III- Méthodologie

La recherche a porté sur un échantillon de 266 étudiants en deuxième année universitaire (SVT2). L'étude s'est effectuée en deux temps. Le premier temps d'analyse est consacré à l'étude des conceptions des étudiants alors que le deuxième temps de réflexion s'est intéressé à l'introspection des bilans de savoir, afin d'examiner la place accordée à la génétique parmi tous les autres enseignements dispensés à l'université.

Le questionnaire proposé aux étudiants comporte cinq questions portant sur d'autres concepts. Le présent travail s'intéresse à l'analyse de l'explication de la synthèse des protéines. La consigne

était : Expliquez les étapes de la synthèse des protéines à partir d'une séquence d'ADN donnée.

IV- Résultats

Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Nous avons jugé que les réponses à la question peuvent être analysées suivant trois ensembles de variables.

Le premier ensemble de variables : Processus

Les explications des étudiants de la synthèse des protéines analysées par cet ensemble de variables font référence aux différents processus nécessaires à la fabrication de la chaîne protéique.

Ainsi, cet ensemble « processus » contient quatre variables (présence/absence) qui sont :

- la transcription,

- la traduction,

- l'initiation, élongation et terminaison,

- autres.

La variable : Pas de processus cités

Sont analysées par cette variable les réponses qui contiennent uniquement le nom des opérateurs nécessaires pour la synthèse des protéines.

Le second ensemble de variables : Objets

L'ensemble de variables « objets », repère la citation des opérateurs de la synthèse des protéines.

Le tableau 1 récapitule les réponses des étudiants.

Pour expliquer la synthèse des protéines, les étudiants ne citent pas les processus dans les mêmes proportions que les objets nécessaires à cette synthèse.

Pour expliquer la synthèse des protéines, les font souvent référence à ce type de schéma linéaire : ADN -------- ARNm -------- protéine

L'ARNr et les ribosomes sont parmi les objets les moins cités par les étudiants : ils sont moins indiqués pour expliquer la machinerie protéique que les autres éléments.

Pour la majorité des étudiants il semble que c'est l'ARNm, d'une part et la transcription d'autre part, sont les principaux descripteurs de la synthèse des protéines; après cela, ils citent l'ADN.

D'autres tests nous ont permis de conclure que peu nombreux sont les étudiants qui font une représentation globale de la synthèse des protéines, avec ses différentes étapes. Ils n'arrivent pas tous à décrire la liaison entre l'étape et son produit. Ainsi, nous pouvons dire que la conception de la synthèse des protéines chez les étudiants est encore comparée à celle des scientifiques, à l'époque où l'on parlait uniquement de l'ADN, l'ARNm et des protéines. Leur conception s'apparente et se réduit à l'idée du dogme central de la génétique.

Le rapport spécifique à la synthèse des protéines

La réponse à la question : qu'est ce qui est important pour vous dans tout ce que vous avez appris en génétique? n'est pas une tâche facile. L'étudiant va tout d'abord trier parmi tous les concepts étudiés ceux qui font vraiment sens pour lui. On peut penser qu'il va évoquer les concepts pour lesquels il a senti une certaine mobilisation, le savoir qui l'intéresse; donc, a priori, les concepts qu'il signale comme étant importants devraient entrer dans son univers cognitif et intellectuel.

Si le concept « la synthèse des protéines » se retrouve parmi les concepts jugés importants, on devrait s'attendre à ce que les étudiants sachent répondre à la question sur l'expression de l'information génétique. Sinon, c'est qu'il n'y a pas de relation entre l'intérêt porté à un savoir et sa maîtrise scientifique.

Les apprentissages importants évoqués par les étudiants sont rassemblés dans le tableau 2.

Une conclusion s'impose à la lecture de ce tableau : l'univers des apprentissages importants des étudiants est centré sur les manipulations génétiques à savoir le clonage, et les diverses modifications qu'on peut apporter au génome par les techniques nouvelles pratiquées par le génie génétique. Le concept « la synthèse des protéines » occupe le cinquième rang dans le classement général des concepts jugés importants.

Les étudiants semblent ne pas avoir cité des contenus de savoir auxquels ils attachent de l'importance, mais simplement ce qu'ils ont étudié pendant le deuxième semestre en génétique.

Nous avons essayé d'examiner si le rapport spécifique des étudiants a une certaine relation avec les connaissances recensées lors de la réponse à la question sur la synthèse des protéines.

Les résultats des tests effectués (Khi-deux) montrent qu'il ne semble pas y avoir de corrélation entre les conceptions des étudiants et leur rapport au savoir spécifique. Il semblerait qu'il existe une sorte d'écran universitaire qui nous a empêchés de saisir le lien entre les étudiants et le savoir. Cela peut être dû à l'âge un peu avancé des étudiants, ce qui complique le type de relation avec le savoir, et surtout son expression dans un bilan de savoir.

Il nous semble aussi qu'on ait pris en compte uniquement la face objective du rapport au savoir. Nous avons, d'une certaine façon, omis sa face subjective et son ancrage social. Faudrait-il en tenir compte dans nos prochaines investigations?

Variable	Sous variables	Faculté de Tunis (124) N	%	Faculté de Bizerte (62) N	%	Faculté de Sfax (80) N	%	Total (266) N	%
Processus	Transcription	96	77%	46	74%	72	90%	214	80%
	Traduction	95	77%	48	77%	72	90%	215	80%
	Initiation Elongation Terminaison	39	31%	2	3%	11	14%	52	19%
	Autres	46	37%	8	13%	7	9%	61	23%
Pas de processus cités		9	7%	10	16%	0	0%	19	7%
Objets	ADN	88	71%	23	37%	27	34%	138	52%
	ARNm	106	85%	40	65%	46	58%	192	72%
	ARNt	28	23%	10	16%	13	16%	51	19%
	ARNr	12	10%	4	6%	7	9%	23	9%
	Acide aminé + protéine	98	79%	41	66%	51	64%	190	71%
	Ribosome	45	36%	11	18%	11	14%	67	25%
	Autres	64	52%	9	14%	10	13%	83	31%
	Non réponse	3	2%	3	5%	4	5%	10	4%

Tableau 1: Les conceptions sur la synthèse des protéines, évoqués en % et en effectifs des étudiants tunisiens

L'important en génétique à l'Université	Faculté de Tunis (34)		Faculté de Bizerte (18)		Faculté de Sfax (20)		Total (72)		Classement par nombre de citation
	N	%	N	%	N	%	N	%	

Cloner, modifier le génome	14	41%	7	39%	10	50%	31	43%	**1er**
Génie génétique	17	50%	2	11%	2	10%	21	29%	**2èmes**
Génétique humaine	7	20%	4	22%	5	25%	16	22%	**3èmes**
Génétique moléculaire	4	12%	5	28%	2	10%	11	15%	**4èmes**
Synthèse des protéines	3	9%	1	5%	5	25%	9	12%	**5èmes**
Division cellulaire	1	3%	5	28%	3	15%	9	12%	**5èmes**
Mutation	5	15%	0	0%	2	10%	7	10%	**7èmes**
Total	51		24		29		104		

Tableau 2: Les apprentissages importants évoqués en % et en effectifs des étudiants tunisiens

Références

· Charlot, B. (1992). Le rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaire. Université Paris 8.

· Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.Y. (1999). Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris : Armand Colin.

· Chartrain, J-L. (2003). Rôle du rapport au savoir dans l'évolution différenciée des conceptions scientifiques des élèves. Un exemple à propos du volcanisme au cours moyen 2. Thèse, Université René Descartes Paris V.

AIPU-001-5371497

Hélène David Vice-rectrice adjointe — Études Université de Montréal
Micheline Cambron
Secrétaire de faculté et vice-doyenne aux relations internationales et aux communications, Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences
Direction
Jean Pierre Blondin
Professeur agrégé et directeur adjoint
Université de Montréal, Québec, Faculté des arts et des sciences — Psychologie
François Lepage
Professeur titulaire
Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences
Philosophie
Hélène Trifiro
Directrice du Centre de soutien aux études et au développement de carrière
Université de Montréal
Paul-Armand Bernatchez
Conseiller pédagogique (CEFES)
Université de Montréal
Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)

Le plagiat à l'université : déficit de compétence, carence d'intégrité ou malaise identitaire?

Dans le cadre d'une enquête récente réalisée auprès d'étudiants universitaires, dont près de 20 000 du Canada (McCabe, 2005), plus d'un étudiant sur cinq a avoué avoir triché à un examen ou avoir aidé quelqu'un à tricher au cours de la dernière année. Durant la même période, près de deux étudiants de premier cycle sur cinq et près d'un étudiant des cycles supérieurs sur quatre ont avoué avoir paraphrasé ou copié-collé du texte dans un travail écrit, sans en donner la source. Les universités ne sont pas indifférentes à ce phénomène et travaillent à mettre en œuvre des moyens pour mieux prévenir et détecter ces comportements. Elles tentent également, et c'est l'objet de ce panel, d'approfondir leur réflexion sur les causes de ces manquements à l'intégrité sous divers angles : le sentiment d'affiliation avec l'université et l'adhésion à ses valeurs, l'appropriation du métier d'étudiant ou du rôle de chercheur, le sens accordé à l'apprentissage et aux études selon les affiliations disciplinaires, la conception qu'ont les jeunes de la production et de la diffusion du savoir. Une première partie permettra de présenter brièvement le contexte de l'Université de Montréal en matière d'intégrité, soit le règlement et son application de même que les ressources mises à la disposition des enseignants et des étudiants pour prévenir le plagiat et la fraude.

Problématique et enjeux sur le thème

Les institutions adoptent des règlements et des modes de contrôle et proposent des mesures préventives. Mais au-delà des aspects institutionnels et préventifs, plusieurs poursuivent une réflexion à la recherche de moyens novateurs pour développer une culture d'intégrité sur les campus.

Déjà en 1982, Lagueux considérait le plagiat (l'illusion de penser) comme une maladie de la culture. Internet est venu accroître l'ampleur du problème et Bergadaà (2006) présente la fraude sur Internet comme une mutation de notre société de connaissance. Selon l'état des lieux qu'elle dresse dans un contexte européen, tous les systèmes universitaires sont touchés : les enseignants sont généralement abasourdis et les établissements sont démunis devant le phénomène de la fraude sur Internet.

De nouvelles pistes de réflexion pourraient être fécondes pour identifier des moyens d'intervention novateurs et appropriés, ou selon Christensen Hugues (2005), de nouveaux « leviers pour le changement ».

Modalités de présentation

Les panellistes présentent successivement leur point de vue. Après la mise en contexte qui consistera à présenter les aspects institutionnels (le règlement et son application) de même que les aspects préventifs (ressources mises à la disposition des enseignants et des étudiants), les panellistes poursuivront la recherche de moyens novateurs d'intervention à partir de leur réflexion sur le sens à donner à une culture d'intégrité en réponse aux défis que posent le plagiat et la fraude.

Nombre de participants : 6
Points de vue présentés

- . Les aspects institutionnels (les règlements et leur application)
- . Les aspects préventifs (ressources disponibles)
- . La recherche de pistes novatrices pour développer une culture de l'intégrité
    - Type d'échange
    - Les panellistes présentent successivement leurs points de vue et engagent un échange avec le public.
    - - Sommaire de chacune des interventions
    - • Blondin, Jean-Pierre : Une culture de l'intégrité en réponse au plagiat et à la fraude : l'appropriation du métier d'étudiant ou du rôle de chercheur.
    - Cambron, Micheline : Les défis de l'application du règlement au niveau facultaire.
    - • David, Hélène : Le plagiat, reflet d'un malaise identitaire? Dans quelle mesure les étudiants ressentent-ils un sentiment d'affiliation avec leur institution et adhèrent-ils à ses valeurs?
    - • Lepage, François : Le plagiat et les moyens de le prévenir changent-ils de visages selon les champs disciplinaires?

- • Trifiro, Hélène : Hypothèses sur les causes du plagiat : manque de compréhension, confusion quant à la notion de bien public, intégration de la notion d'effort préalable à tout apprentissage, etc.

- Retombées potentielles du panel pour le domaine

- En plus d'informer sur les mesures mises en place à l'Université de Montréal pour contrer le plagiat, ce panel alimentera la réflexion menant à l'identification de démarches innovantes pour implanter une culture de l'intégrité sur le campus.

Références

Bergadaà, M. (2006). Du plagiat à la normalité, selon les étudiants. En ligne <http://responsable.unige.ch/ETAT-DE-LA SITUATION-SELON-LES-ETUDIANTS-jan2006.pdf>

Christensen Hugues, J. (2005). Faire face au problème d'intégrité académique dans l'enseignement et l'apprentissage : cinq leviers pour le changement. Présentation faite le 17 novembre 2005 à l'Université du Québec à Montréal dans le cadre des Petits déjeuners du Bureau de l'enseignement et des programmes.

Lagueux, M. (1983). Un défi pour la pédagogie universitaire: le plagiat inconscient. Pédagogiques, revue de l'Association internationale de pédagogie universitaire, 4(1), 97-103. [Cet article était d'abord paru dans Le Devoir, 23-24 août 1982 sous le titre Le plagiat inconscient ou l'illusion de penser].

McCabe, D., Klebe Treviño, L.& Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. Ethics & Behavior, 11(3), 219–232

AIPU-001-4712883

Nicole Rege Colet
Directrice
Université de Genève
FormEv
Nicole.RegeColet@rectorat.unige.ch
Mariane Frenay
Professeure
Université catholique de Louvain
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Mariane.Frenay@psp.ucl.ac.be
Anne-Marie Grandtner
Coordinatrice Projet commUniQ
Université de Québec
Direction des études et de la recherche
anne-marie_grandtner@uqss.uquebec.ca

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Le conseil et l'accompagnement pédagogiques dans l'enseignement supérieur

Le mini-colloque a pour objectif de discuter de la nature du conseil et de l'accompagnement pédagogique dans l'enseignement supérieur. Plus spécifiquement, il permettra d'examiner un cadre conceptuel élaboré pour comprendre et analyser le conseil pédagogique et de prendre connaissance d'expériences d'accompagnement pédagogique qui visent l'innovation. Finalement, il mettra en discussion un référentiel de compétences pour les conseillers pédagogiques et un exemple de validation d'un tel référentiel.

Ce mini-colloque, qui présente des réflexions et des modèles à discuter, est complété par un atelier pratique présenté dans le cadre du même congrès et intitulé « L'accompagnement pédagogique au service de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ».

Cet atelier propose un temps d'analyse de la pratique professionnelle des participants à partir du cadre conceptuel. Les pratiques de conseil et d'accompagnement pédagogique se multiplient et se diversifient dans l'enseignement supérieur, de même que les acteurs engagés dans ces pratiques. Dans certains cas, cela se traduit par un développement structurel : implantation de centres, engagement de personnels, politiques de valorisation de l'enseignement, développement de carrière des enseignants, développement de projets de recherche (Langevin et al., 2006). Dans certains cas, cela se traduit par un développement structurel avec la mise en place de services de soutien à l'enseignement ou de bureau d'appui pédagogique. Ces développements peuvent être interprétés comme une réponse des institutions aux pressions subies pour rendre compte de la qualité de leur enseignement (Finnie et Usher, 2005). Le conseil pédagogique (ou *Faculty development*, en anglais) est désormais un élément incontournable du paysage de l'enseignement supérieur (Sorcinelli, 2005). Il donne lieu à des réseaux (AIPU, SAPES, POD, etc.), à des rencontres entre enseignants et professionnels engagés dans le développement pédagogique (BSQ, AIPU national, EDC, etc.) et à une place attitrée dans les publications dédiées à l'enseignement

supérieur (Innovations in Higher Education, Instructional Development., Res Académica, Revue des Sc. de l'Éducation, etc.).

Le conseil pédagogique est de plus en plus envisagé par les universités, mais bien qu'il fasse partie intégrante de l'environnement universitaire, les différentes fonctions (Taylor et al., 2005) qui le composent sont encore en émergence. Pensons, notamment, à l'accompagnement de la recherche sur l'enseignement dans les disciplines (Donald, 2003; Huber, 2005). Or, force est de constater l'absence de définition concertée. En effet, le conseil pédagogique est souvent considéré comme une démarche sans fondements théoriques dont les contours semblent peu définis. Cela mène à des programmations de centres qui sont souvent peu intégrés (Angelo, 1994) ou fluctuantes, selon les directions en place. Qui plus est, une orientation alignée avec les priorités institutionnelles restent, dans bien des cas, à construire. La prolifération des définitions qui entourent la notion de conseil pédagogique se répercute aussi dans la diversité des pratiques et des formes d'organisation des centres de pédagogie universitaire ou des activités d'accompagnement des enseignants dans leur enseignement. Le fait que les parcours professionnels des conseillers pédagogiques soient extrêmement variés contribue aussi au sentiment qu'il s'agit d'une activité professionnelle qu'on acquiert sur le tas et souligne l'urgence de programmes de formation professionnelle au rôle de conseiller pédagogique afin d'assurer une adéquation aux besoins de plus en plus hétérogènes des enseignants du milieu universitaire. Comment, dès lors, fonder le conseil pédagogique comme démarche professionnelle significative qui peut être développée, évaluée et surtout valorisée? Comment en faire un levier de développement organisationnel?

L'avenir du conseil pédagogique doit ainsi faire face à des enjeux d'importance. Plusieurs arguments plaident en faveur de cette formalisation de la pratique professionnelle, dont la création d'un cadre conceptuel. Premièrement, il devient crucial de pouvoir mieux comprendre ce qu'implique le conseil pédagogique et comment mettre en œuvre des pratiques efficaces. Deuxièmement, un cadre conceptuel est requis pour soutenir le développement du conseil pédagogique comme un objet d'études à part entière et s'inscrire dans une perspective de recherche sur la pratique. Troisièmement, un questionnement s'impose sur l'évaluation des pratiques d'accompagnement et de conseil en référence, à la fois aux objectifs institutionnels (qui définissent le mandat des centres dans lesquels elles se pratiquent) et aux publics visés. Quatrièmement, la définition des fonctions conseil et les compétences du conseiller pédagogique auront, dans certains cas, l'avantage d'aider à la création de structures appropriées aux contextes institutionnels. Cinquièmement, un tel développement peut passer par la mise en place de programmes de formation initiale et continue des conseillers pédagogiques. Pour ce faire, l'élaboration d'un référentiel de compétences devient pertinent afin de préciser les rôles et fonctions de cette pratique professionnelle ainsi que de déterminer les meilleurs moyens pour acquérir et développer de telles compétences. Par ailleurs, le cadre pourra aussi servir de prémices pour l'évaluation externe des unités de conseil pédagogique et de leurs activités.

Le présent colloque propose d'aborder quelques-uns de ces problèmes. Dans une première partie, il présente un cadre conceptuel qui a été élaboré au cours d'un projet conjoint* réunissant plusieurs acteurs internationaux dans le domaine du conseil pédagogique. Le modèle résulte d'une comparaison raisonnée des expériences des uns et des autres et prend en compte la littérature dans le domaine. Il propose plusieurs dimensions qui permettent de comprendre, analyser et évaluer les pratiques.

La deuxième partie vise à questionner les pratiques de conseil et d'accompagnement pédagogique (demandes, offres, effets) et rend compte d'une réflexion menée en Communauté française de Belgique (journée AIPU du 6 octobre 2006) qui souligne une série de défis à relever, tant du point de vue de l'enseignant que de l'institution et du point de vue des centres de pédagogie universitaire.

Un autre exemple réside dans l'expérience menée à l'Université de Montréal dans l'accompagnement pédagogique des enseignants à la mise en œuvre d'une innovation pédagogique orientée vers la production d'un portfolio. La démarche consiste, non seulement à faciliter la réalisation du projet, mais aussi à inviter les enseignants à documenter, à analyser et à évaluer leur approche pédagogique. Ce travail de valorisation a pour objectif de montrer que le développement pédagogique peut être investi intellectuellement comme un objet d'études et devenir le lieu d'une évaluation systématique relevant de la recherche appliquée en éducation.

La troisième partie s'intéresse aux compétences professionnelles des conseillers pédagogiques qui n'ont pas fait l'objet d'un travail systématique en milieu universitaire. On y propose le résultat d'une démarche collective d'élaboration d'un référentiel de compétences dans le réseau de l'Université du Québec. Ce référentiel vise à identifier les compétences du conseiller pédagogique et à les réintégrer dans les différentes fonctions du Conseil pédagogique. Il permet alors d'asseoir les ressources humaines et financières attribuées et souhaitées aux différentes fonctions en développement. Il permet ensuite de considérer les conditions de formation initiale ou continue des acteurs qui agissent dans le domaine.

* Le projet « FACDEV-program: promoting faculty development to enhance the quality of learning in higher education » a été financé par le EC-Canada Program for Cooperation in Higher Education and Training.

Le mini-colloque propose quatre présentations de 30 minutes - avec 20 minutes d'exposé suivies de 10 minutes de discussion - sur le cadre conceptuel du conseil pédagogique et sur des exemples nationaux et locaux selon le déroulement suivant :

Animation : Nicole Rege Colet

10 min : Introduction et présentation du programme

30 min : Présentation N°1 : Le projet FACDEV : un cadre conceptuel pour comprendre, évaluer et pratiquer l'accompagnement pédagogique

Denis Bédard (Université de Sherbrooke), Mariane Frenay (Université catholique de Louvain), Nicole Rege Colet (Université de Genève) et Alenoush Saroyan (McGill University)

30 min : Présentation N° 2 : L'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur : pratiques et défis

Pascale Wouters, Mariane, Frenay, Philippe Parmentier (Université catholique de Louvain)

30 min : pause

30 min : Présentation N° 3 : Accompagner des enseignants et des facultés dans la mise en œuvre de pratiques novatrices d'apprentissage et d'évaluation : l'exemple du portfolio

Claire Bélanger (Université de Montréal)

30 min : Présentation N° 4. Un référentiel de compétences ou comment outiller institutions et conseillers?

Anne-Marie Grandtner (Université du Québec) et Réjeanne Côté (Université du Québec à Chicoutimi)

20 min : Synthèse et conclusions finales

Le projet FACDEV : un cadre conceptuel pour comprendre, évaluer et pratiquer l'accompagnement pédagogique

Denis Bédard (Université de Sherbrooke), Mariane Frenay (Université catholique de Louvain), Nicole Rege Colet (Université de Genève) et Alenoush Saroyan (McGill University)

Sommaire

Pour répondre aux multiples sollicitations adressées aux universités pour rendre compte et promouvoir la qualité de leur enseignement, de nombreux enseignants et professionnels investissent dans un champ qui est désormais désigné sous le terme de développement pédagogique ou de conseil pédagogique. La pratique professionnelle dans le domaine est encore vaste et témoigne non seulement de la diversité des expériences et de l'expertise élaborée au cours du temps, mais aussi des différentes manières de définir le conseil pédagogique en milieu universitaire.

Cette communication propose un cadre conceptuel qui résulte d'une comparaison internationale de nombreuses activités de conseil pédagogique et qui est appuyé par la littérature existante en la matière. Cette approche contextualisée en vue d'appréhender, documenter et développer le conseil pédagogique a permis de conceptualiser les dimensions qui traversent les cultures, les institutions et les disciplines. Cette conceptualisation fournit ensuite un cadre de Références pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer les pratiques professionnelles. Ainsi, le modèle contribue non seulement à comprendre et analyser le conseil pédagogique mais aussi à en soutenir le développement en établissant les bases d'une connaissance et d'une pratique professionnelles dans le domaine.

L'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur : pratiques et défis

Pascale Wouters, Mariane Frenay, Philippe Parmentier (Université catholique de Louvain)

Sommaire

Face aux nombreux défis auxquels l'enseignement supérieur est confronté (démocratisation, mobilité, réformes curriculaires profondes, …), les institutions d'enseignement supérieur s'interrogent sur les compétences à développer chez les enseignants et sur les stratégies de formation et d'accompagnement des enseignants pour soutenir la qualité de leur offre de formation. En Communauté française, dans plusieurs institutions, des politiques se sont définies et des structures d'appui ont été mises en place progressivement pour accompagner les enseignants dans ce développement professionnel.

L'objectif de cette communication sera de questionner les réponses institutionnelles centrales et locales apportées pour développer ces compétences pédagogiques du personnel enseignant (politiques, structures), et de formaliser les nombreuses stratégies d'accompagnement proposées aux enseignants (accompagnement individuel, d'équipe

d'enseignants et de programme, programmes de formation diplomant ou non, évaluation d'innovations et recherche-action impliquant des enseignants, …) et leur mise en œuvre.

À partir d'une réflexion menée en Communauté française de Belgique (journée AIPU du 6 octobre 2006, à l'UCL), cette communication discutera une série de défis à relever tant du point de vue de l'enseignant, que de l'institution et du point de vue des centres de pédagogie universitaire.

Accompagner des enseignants et des facultés dans la mise en œuvre de pratiques novatrices d'apprentissage et d'évaluation : l'exemple du portfolio

Claire Bélanger (Université de Montréal)

Sommaire

Les changements exigés par l'adoption individuelle et facultaire de nouvelles pratiques pédagogiques et évaluatives demandent un accompagnement par les conseillers pédagogiques qui n'a de sens que s'il répond aux besoins et aux intérêts d'accompagnement des professeurs et des facultés concernés. Comment composer avec le nombre et la diversité de ces besoins et intérêts? Tel sera le propos de cet exposé.

La communication présentera les modes d'intervention utilisés par le Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) de l'Université de Montréal pour accompagner les enseignants, les unités et les facultés souhaitant intégrer le portfolio comme soutien à l'apprentissage et comme source d'information dans le cadre de l'évaluation de compétences. Le rôle de chacune de ces interventions sera expliqué de manière à mettre en évidence de quelle façon ces différentes interventions sont choisies, comment elles se développent au cours de plusieurs années et comment elles se renforcent mutuellement pour maintenir l'intérêt et l'engagement envers une pratique novatrice. Finalement, l'expérience illustre les compétences requises d'un conseiller pédagogique pour que les interventions soient efficaces.

Plus concrètement, la présentation développera sept modes d'interventions ayant tous le portfolio comme point de mire : les ateliers, la mise à disposition de ressources, une offre de consultation, les fonds de développement pédagogique, la création de groupes d'intérêts, la participation à des conférences, le soutien à la recherche sur les nouvelles pratiques. Ces sept modes d'intervention seront mis en lien avec des niveaux d'investigation pédagogique.

Un référentiel de compétences ou comment instrumenter les conseillers pédagogiques en milieu universitaire?

Anne-Marie Grandtner (Université du Québec) & Réjeanne Côté (Université du Québec à Chicoutimi)

Sommaire

Une réflexion émergeant des activités du GRIIP (groupe d'intervention et d'innovation pédagogique) du réseau de l'Université du Québec concerne le développement pédagogique et professionnel des personnels enseignants. Il concerne, du même coup, les changements organisationnels nécessaires pour y parvenir. Le rôle des conseillers pédagogiques en appui à ces démarches fait partie intégrante du développement souhaité par les membres du GRIIP engagés dans une démarche collaborative. L'ébauche d'un référentiel de compétences pour

les conseillers pédagogiques nous oriente vers une recherche empirique de validation des différentes fonctions du Conseil pédagogique déjà déployées dans les institutions et de l'identification des compétences nécessaires pour assurer la pertinence de ces fonctions. Le résultat de cette validation vise la création d'un plan de développement du Conseil pédagogique optimisant la complémentarité d'actions entre les établissements et le La communication présentera une cartographie des activités de Conseil pédagogique dans le réseau de l'UQ et à partir des différents modèles de Conseil pédagogique de la littérature élaborera des balises pour la création d'un nouveau modèle de bureau pédagogique, mais également pour le travail des conseillers pédagogiques à déployer dans les établissements.

La communication présentera une cartographie des activités de Conseil pédagogique dans le réseau de l'UQ et, à partir des différents modèles de Conseil pédagogique de la littérature, proposera des balises pour la création d'un nouveau modèle de bureau pédagogique, mais également pour le travail des conseillers pédagogiques à déployer.

AIPU-001-1684697

Véronique Besançon
Conseillère pédagogique
Université de Montréal
Centre de formation et d'étude en enseignement supérieur
veronique.besancon@umontreal.ca
Michel Bergeron
Éthicien au Comité universitaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal
Bureau Recherche - Développement - Valorisation
m.bergeron@umontreal.ca
Céline Farley
Coordonnatrice à la formation
Institut national de santé publique du Québec
celine.farley@inspq.qc.ca
Caroline Hébert
Coordonnatrice du volet francophone
Agence de Santé Publique du Canada
Programme d'amélioration des compétences
c@roline.ca

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Le tuteur/facilitateur, un collaborateur et un acteur clé de la valorisation d'un cours en ligne

Toute personne engagée ou désireuse de s'engager dans la formation en ligne (modules, cours, programmes), qu'elle soit enseignante, tuteure, conseillère pédagogique ou responsable institutionnel, et qui se questionne sur les changements de rôles des intervenants inhérents à l'apprentissage en ligne et plus spécifiquement sur celui du tuteur.

- Différencier le rôle des acteurs concernés dans la prestation d'un cours en ligne (tuteur/facilitateur, concepteur, responsable du cours, enseignant).
- • Identifier les qualités du tuteur/facilitateur en ligne (par ex., bonnes connaissances, engagement, motivation, fiabilité) ainsi que les responsabilités qui lui sont dévolues (par ex., expertise en contenu, animation, motivation, régulation…)
- • Déduire les principaux moyens qui permettront de développer et de maintenir, chez le tuteur/facilitateur, les habiletés nécessaires à sa fonction (module en ligne, programme de formation continue, espace pour le développement de la pensée critique et de l'« empowerment », standards de qualité, etc.)

A) Inscription aux groupes de discussion - 5 min.

À leur arrivée, les participants sont invités à s'inscrire au groupe de discussion de leur choix.

B) Présentation 1 - 30 min. - Le tuteur comme collaborateur : un acteur important de la conception et de la valorisation d'un cours en ligne.

C) Présentation 2 - 30 min. - Le tuteur : un acteur clé d'une communauté de pratique.

D) Présentation 3 - 30 min. - Le tuteur en tension : un acteur incontournable de la formation des participants et un accompagnateur en coévolution.

E) Pause - 20 min.

F) Discussion en groupes - 30 min. Trois thèmes :

1. L'enseignement en ligne avec tutorat : un changement de culture en enseignement supérieur et en formation continue?

2. Formation, soutien, qualité et pérennité du tutorat : quelles sont les orientations à privilégier?

3. À partir, d'études de cas : quelles approches privilégiées pour solutionner divers problèmes vécus?

G) Plénière - 30 min. - Discussion sur les éléments développés en petits groupes.

Description:

B. Le tuteur comme collaborateur : un acteur important dans la conception et la valorisation d'un cours en ligne

par Michel Bergeron et Véronique Besançon, Université de Montréal

En février 2004, afin de répondre à un besoin de formation, le Comité universitaire d'éthique de la recherche, la Faculté des études supérieures et les Programmes de bioéthique de l'Université de Montréal se sont associés pour développer une série de cours en éthique de la recherche destinés à tous les acteurs engagés dans la recherche avec des sujets humains. Afin de pallier les contraintes de temps, de lieu et de nombre d'étudiants à former, il a été envisagé de développer cette formation entièrement en ligne.

Le premier cours PLU6046A : « éthique de la recherche : introduction », a été développé, en partenariat avec le Centre d'études et de formation d'enseignement supérieur et le Vice-rectorat à la recherche, afin d'explorer et d'appliquer les principes pédagogiques inhérents à ce type d'environnement numérique d'apprentissage. Une équipe multidisciplinaire s'est mise en place, intégrant dès le début l'acteur intermédiaire qu'est le tuteur. Celui-ci-ci, engagé dès le processus de développement du contenu, a été rapidement initié à la pédagogie de l'apprentissage en ligne et formé à son nouveau rôle.

Après deux ans de diffusion du PLU6046A, alors que le deuxième cours, PLU6046B : « les sujets humains en recherche », est en voie de développement en équipe multidisciplinaire, nous proposons de présenter, à partir de l'expérience vécue, les principaux éléments qui se sont vérifiés quant à nos représentations initiales du rôle et des responsabilités des tuteurs ainsi que le cadre mis en place afin de leur offrir soutien pédagogique et retour sur leurs pratiques.

Nous terminerons en partageant nos questionnements émanant du développement de l'équipe de tuteurs, questions visant la formalisation et la préservation de la qualité du soutien pédagogique.

C. Le tuteur : un acteur clé d'une communauté de pratique

par Céline Farley, Institut national de Santé Publique du Québec et Caroline Hébert, Agence de Santé Publique du Canada

Depuis l'automne 2003, le programme d'Amélioration des Compétences en Santé Publique de l'Agence de Santé Publique du Canada offre des possibilités de formation continue, sur Internet, aux praticiens de santé publique, sous forme modulaire et dans les deux langues officielles. Le programme vise à rehausser les compétences de ces praticiens dans les domaines de l'épidémiologie, de la surveillance, de la gestion de l'information, de la planification axée sur les besoins et de l'utilisation des outils et bases de données de surveillance.

L'apprentissage en ligne est à la fois plus abordable et souple que les formes conventionnelles de formation continue et la participation se plie mieux à l'horaire des apprenants. Chaque module est mené par un facilitateur, expert en contenu, qui peut répondre aux questions, fournir une rétroaction sur les exercices d'apprentissage, encourager les participants à pousser plus loin leurs réflexions et à développer leur pensée critique. Chaque équipe est constituée de 14 à 18 apprenants répartis à travers le pays et représentatifs d'une gamme de disciplines. Le facilitateur agit alors comme accompagnateur ou mentor.

Les facilitateurs reçoivent une formation combinée, donnée sur Internet et en présentiel. La première est supportée par un module de formation qui introduit les principes d'enseignement personnalisé aux adultes, les bases de la communication en ligne, les divers rôles du facilitateur en lien avec les discussions sur babillard ainsi que les buts et critères d'une évaluation formative personnalisée. La formation en présentiel est axée sur des mises en situation, des études de cas, des tables de réflexion sur le rôle et les tâches du facilitateur ainsi que sur des caractéristiques propres au programme.

Les facilitateurs sont appuyés par un « site des facilitateurs ». Ce site comprend un reposoir de documents et de ressources liés à la facilitation, un « babillard des facilitateurs » grâce auquel ils peuvent garder contact avec leurs collègues, partager leurs expériences et trouver réponse à leurs questionnements. Ils créent ainsi une communauté de pratique. De plus, cet outil sert à contrer l'isolement souvent ressenti par ces intervenants et améliore la qualité de leur facilitation tout en leur donnant l'occasion d'obtenir une rétroaction de leurs pairs.

D. Le tuteur en tension : un acteur incontournable de la formation des participants et un accompagnateur en coévolution

par Isabelle Ganache, Université de Montréal, Bernard-Simon Leclerc, Agence de Santé publique du Canada, Arnaud Duhoux, Agence de santé publique du Canada et Simon Hobeila, Université de Montréal

L'« empowerment », la pensée critique et la collaboration sont les mots d'ordre de l'enseignement en ligne proposé par les Programmes de bioéthique de l'Université de Montréal et le Programme d'amélioration des compétences en santé publique de l'Agence de santé publique du Canada. Comment faire vivre concrètement ces trois objectifs dans un cours en ligne? La compétence dans le champ disciplinaire, une solide capacité d'analyse et la conception pédagogique sont des éléments essentiels pour y arriver. À ces éléments s'ajoute le tuteur (appelé aussi facilitateur) un acteur clé dans la formation des participants.

Le rôle du tuteur, dans un cours en ligne, se situe entre celui de l'enseignant traditionnel, détenteur d'un savoir et du coapprenant, un collègue face à un contenu présenté. En effet, le tuteur ne conçoit généralement pas les contenus théorique et pédagogique de la formation. Il doit cependant les maîtriser et respecter les intentions des concepteurs afin d'encadrer adéquatement les participants. C'est à lui que revient la tâche incontournable de guider ces derniers et de renforcer leur capacité d'analyse. Il doit leur permettre d'acquérir les outils susceptibles d'améliorer la qualité de leur travail et la prise de décision. Par

l'accomplissement de sa tâche, le tuteur développe ses propres réflexions face au contenu du cours et s'initie, grâce à une formation pratique, à la pédagogie en contexte universitaire ou professionnel.

L'autonomie et l'*empowerment* des apprenants sont favorisés par un environnement virtuel authentique, complet en soi et fini, dans lequel le tuteur accompagne les participants à travers la démarche et les fonctionnalités proposées. Par un contexte de mise en situation concrète basé sur des études de cas, il doit favoriser l'émergence d'une pensée critique qui tienne compte, à la fois de la norme et des situations nouvelles. Le tuteur aiguise alors ses propres analyses concurremment à celles des apprenants. La collaboration tuteur-apprenant se concrétise par des discussions ouvertes sur des thèmes provocateurs qui engagent tous et chacun et où le tuteur prend charge de l'animation. Ce rôle comporte l'obligation d'encourager, de soutenir et d'éviter que les discussions ne dérapent, tout en laissant aux participants la latitude nécessaire pour qu'ils puissent faire valoir leurs idées. Une vision globale, celle du groupe, et les perspectives de chacun doivent ainsi pouvoir être mises en évidence, le tout nécessitant un apprentissage du formateur afin d'arriver à penser la formation sous cet angle. En ce sens, le tuteur en coévolution est un accompagnateur en tension.

F. Discussion en groupes

Au début de la journée, les participants seront invités à identifier le groupe de discussion auquel ils aimeraient participer. Ces groupes seront animés par deux personnes, une impliquée dans la formation offerte par l'Agence de Santé Publique du Canada et l'autre, par l'Université de Montréal. Trois thématiques seront proposées aux participants pour discussion en petits groupes d'une dizaine de personnes. Le premier groupe discutera de l'enseignement à distance avec tutorat/facilitation comme manifestation possible d'un changement de culture en enseignement supérieur et en formation continue. Le second se penchera sur les orientations à privilégier pour la formation, le soutien, l'assurance de la qualité et de la pérennité du tutorat. À partir d'études de cas, le troisième groupe réfléchira aux approches à privilégier pour solutionner divers problèmes vécus par les tuteurs/facilitateurs.

Les conclusions des discussions seront prises en note par un secrétaire qui aura été assigné au groupe. Cette personne en fera la présentation lors de la plénière qui suivra.

AIPU-001-3708418

Julia Schmitz
Chercheure - Boursière
Université catholique de Louvain (UCL)
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
julia.schmitz@uclouvain.be
Mariane Frenay
Professeure
Université catholique de Louvain (UCL)
Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU)
mariane.frenay@uclouvain.be
Sandrine Neuville
Assistante de recherche
Université catholique de Louvain (UCL)
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
sandrine.neuville@uclouvain.be
Gentiane Boudrenghien
Assistante de recherche
Université catholique de Louvain (UCL)
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
gentiane.boudrenghien@uclouvain.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Le rôle de l'intégration sociale et des relations entre pairs: analyse des déterminants et des effets

Face aux taux d'échec et d'abandon élevés des étudiants arrivant à l'université (Galand, Neuville et Frenay, 2005), cette communication examinera (1) l'impact de l'intégration sociale et des relations sociales entre pairs sur la persistance des étudiants en première année, (2) l'impact complémentaire de l'engagement scolire et de l'ajustement émotionnel, et (3) le rôle des pratiques enseignantes.

La transition de l'école secondaire à l'université implique des changements sociaux et scolaires importants dans la vie du jeune étudiant. Les changements majeurs concernent la charge de travail, la distance face à la famille et l'éloignement des amis (Paul et Brier, 2001). Afin de mieux vivre cette transition et de répondre au besoin fondamental d'être en relation (Deci et Ryan, 2000), l'étudiant est amené de tisser de nouveaux liens sociaux à l'université (Paul et Brier, 2001).

Le rôle bénéfique des relations sociales dans l'engagement scolaire sur la prédiction de la persistance en première année à l'université a été démontré (Tinto, 1997; Berger et Milem, 1998; Pascarella et Terenzini, 2005), que ce soit à travers l'intégration sociale (Tinto, 1997),

les relations sociales avec les pairs (Kerr, 2004; Hutardo, et al., 1996) et le soutien social (Weiss, 1974; Robbins et al., 2004; Russel et al., 1984). Peu de recherches ont investigué le lien entre la réussite scolaire et les variables émotionnelles (Parker et al., 2004). Dans notre étude, le rôle de la solitude sociale (Weiss, 1973) définie comme une conséquence de l'isolation sociale grandissante sera examinée.

Un autre objectif de la présente étude est d'approfondir le rôle des enseignants dans la persistance des étudiants en première année à l'université. Les enseignants qui offrent un soutien (Newman, 2002), qui offrent des possibilités de collaboration en classe (Tinto, 1997) renforcent les relations sociales entre pairs, l'intégration sociale et l'engagement scolaire.

Notre modèle théorique testé pour la présente étude est représenté à la figure 1.

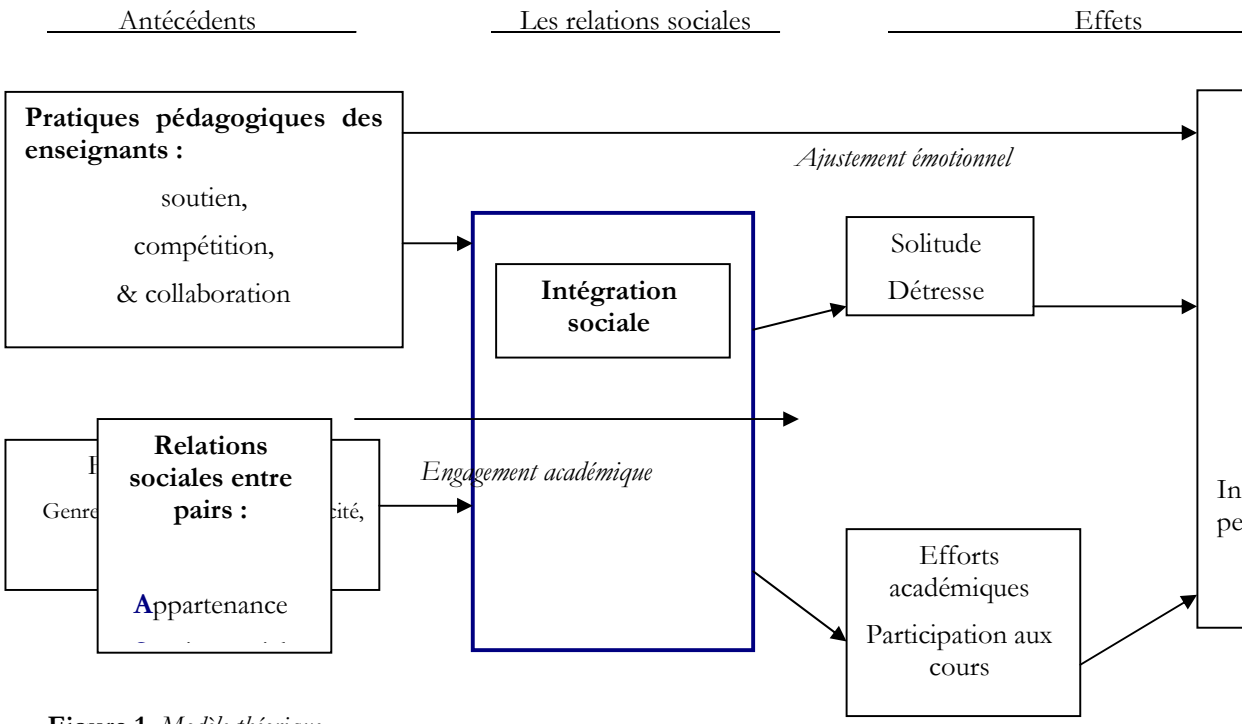


Figure 1. *Modèle théorique*

Trois questions de recherche seront traitées :

1. L'intégration sociale et les relations entre pairs,prédisent-elles l'intention de persistance, à côté des pratiques pédagogiques des enseignants et des caractéristiques individuelles à l'entrée à l'université?

2. Les enseignants influencent-ils l'intention de persistance de manière directe ou grâce à un renforcement des relations sociales (i.e., intégration sociale et relations sociales entre pairs)?

3. L'ajustement émotionnel et l'engagement scolaire des étudiants ont-t-ils un impact complémentaire dans la prédiction de l'intention de persistance?

Méthodologie

Quatre cent cinq étudiants inscrits en première année, dans deux universités, ont participé à notre étude. Les données ont été collectées auprès des étudiants à l'aide de deux questionnaires. En septembre 2006, un premier questionnaire a permis de récolter des informations liées au bagage scolaire et socio-économique de l'étudiant, à son sentiment d'efficacité et à ses intentions à l'égard de l'université. En novembre, un second questionnaire investiguait la perception des pratiques pédagogiques des enseignants, l'intégration sociale de l'étudiant, les relations sociales entre pairs, l'ajustement académique, l'ajustement émotionnel et l'intention de persistance. Avec l'accord des étudiants, les résultats aux sessions d'examens seront collectés au moyen de la consultation des fichiers personnels de ces étudiants.

Les instruments les plus importants, dans le cadre de cette recherche, sont (1) SACQ-F (i.e. Student Adjustment to College Questionnaire – French Version) : deux sous-échelles de cet instrument (i.e. ajustement social et ajustement personnel-émotionnel) ont été utilisées afin de mesurer l'intégration sociale (concept défini par Tinto, mais proche du concept de l'« ajustement social » de Krotseng, 1992) et la détresse émotionnelle; (2) la SELSA-S (i.e. Social and Emotional Loneliness Scale for Adults) et la UCLA Loneliness Scale ont été utilisées afin de mesurer le sentiment de solitude.

Les premiers résultats confirment l'importance de l'intégration sociale et de l'appartenance au groupe des pairs, en première année à l'université. Des régressions multiples ont été réalisées afin de prédire l'intention de persistance. Des variables indépendantes issues de notre modèle théorique étaient intégrées en quatre étapes dans le modèle de régression afin de déterminer les prédicteurs les plus puissants : premièrement, les bagages individuels de l'étudiant (e.g. genre, niveau d'études des parents, passé scolaire..), le sentiment d'efficacité, et les intentions ($F=4.74$; $r^2 = 0.08$) ; deuxièmement, les pratiques pédagogiques des enseignants ($F= 5.99$; $r^2=0.13$); troisièmement, l'intégration sociale, l'appartenance au groupe des pairs, soutien offert par les pairs ($F=12,9$; $r^2=0.31$); quatrièmement, l'ajustement émotionnel (i.e. solitude sociale et détresse émotionnelle) et l'engagement scolaire ($F=11, 85$; $r^2=0.34$).

Tout d'abord, les résultats indiquent que l'intégration sociale ($b=.46$, $p<.001$) et l'appartenance au groupe des pairs ($b=.21$, $p<.000$) se trouvent parmi les meilleurs prédicteurs dans l'intention de persistance. Ensuite, une médiation partielle indique que les pratiques pédagogiques des enseignants influencent directement les relations sociales (i.e. intégration sociale et les relations sociales entre pairs) et l'intention de persistance. Enfin, les relations sociales (e.g. l'intégration sociale ($b=.477$, $p<.000$) et l'appartenance au groupe des pairs ($b=. 293$, $p<.000$)) prédisent significativement la solitude sociale, qui à son tour influence l'intention de persistance (i.e. solitude sociale, $b=.162$, $p<.05$). Contrairement à la solitude sociale, l'engagement scolaire, prédicteur significatif de l'intention de persistance ($b=.18$, $p<.01$) n'est pas influencée par les relations sociales.

La présente étude nous indique que les enseignants, l'intégration sociale ainsi que les relations entre pairs peuvent jouer un rôle crucial dans la persistance des étudiants. De nombreuses implications théoriques et pratiques peuvent en résulter : grâce aux pratiques pédagogiques, les enseignants peuvent non seulement renforcer les relations sociales de leurs étudiants mais également agir directement sur l'intention de persistance, un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire (Neuville, Frenay, Schmitz et Boudrenghien, 2006). Pour faciliter l'intégration sociale et le développement des amitiés, un système de parrainage (i.e. étudiants de l'année au-dessus) pourrait également aider les étudiants à faire face aux difficultés scolaires et sociales rencontrées (Hutardo et al., 1996).

Dans l'avenir, notre modèle théorique sera utilisé afin de prédire la réussite scolaire de ces mêmes étudiants. Des recherches futures pourront investiguer le rôle du soutien parental dans l'ajustement à l'université et la persistance des étudiants en première année à l'université.

Références

Berger, J.B., et Milem, J.F.(1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. Research in Higher Education, 40(6), 641-664.

Deci, E.L., et Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4),227-268.

Galand, B., Neuville, S., et Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en communauté française de Belgique: comprendre pour mieux prévenir, Cahiers de recherche en éducation et formation, n°39, 5-17.

Hutardo, S., Carter, D.F., et Spuler, A. (1996). Latino student transition to college : Assessing the difficulties and factors in successful college adjustment, Research in Higher Education, 37(2), 135-157.

Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., et Boudrenghien, G. (soumis). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: a confrontation to explain freshmen academic achievement.

Newman, R.S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: the role of adaptive help seeking. Theory into Pratice, Spring-Autum.

Paul, E., et Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. Journal of Counseling & Development, 79.

Russell, D., Cutrona, C.E., Rose, J., et Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: An examination of Weiss's typology of loneliness. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 1313-1321.

Pascarella, E.T., et Terenzini, P.T. (2005). How College Affects Students. San Francisco: Jossey-Bass.

Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., et Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. Psychological Bulletin, 130(2), 261-288.

Tinto, V. (1997) Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. Journal of Higher Education, 68 (6), 599-623.

Weiss, R.S. (1973). Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation. Cambridge: MIT Press.

Weiss, R.S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), Doing unto others: Joining, molding, conforming, helping, loving (pp.17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

AIPU-001-4973487

Virginie Doubli-Bounoua
Chargée d'enseignement
Université de Montréal
Département de didactique
virginie.doubli-bounoua@umontreal.ca
Myriam Lemonchois
Professeure invitée
Université de Montréal
Département de didactique
myriam.lemonchois@umontreal.ca

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

La formation théorique et professionnelle de nos étudiants : comment développer une démarche réflexive?

En Europe et en Amérique du Nord, le processus de professionnalisation s'accompagne actuellement d'un mouvement en faveur de l'universitarisation des formations professionnelles. Ce mouvement répond au besoin de former des praticiens capables de prendre des décisions et de se former tout au long de leur vie. Dans les « métiers de l'humain », tels que médecins, infirmières, psychologues, etc., un nouveau paradigme est apparu : le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983). Ce modèle prône le développement d'une démarche réflexive de l'agir professionnel : un professionnel étant à la fois un expert mais aussi un mobilisateur de savoirs dans l'action. Il apparaît donc aujourd'hui comme la meilleure solution pour introduire du changement dans la société.

Désormais, toute formation professionnelle doit développer ce qu'on appelle « l'intelligence des situations », c'est-à-dire des compétences transversales. Ajoutons à cette dimension celle, plus indirecte, d'une conception démocratique de l'individu, détachée des traditions culturelles, dans une vision dominante d'un être qui se tient de l'intérieur, libre et indépendant. Dans cet atelier, nous souhaitons offrir à une quinzaine d'enseignants à l'université et impliqués dans des formations professionnelles, la possibilité de réfléchir aux apports des savoirs disciplinaires dans la formation du praticien réflexif, tel qu'il est décrit ici.

L'université, traditionnellement, forme des experts : soit, mais qu'en est–il des praticiens réflexifs? Formateur de professionnels de l'éducation spécialisée dans un cadre universitaire, Hervé Drouard constate une certaine réticence du milieu universitaire et du milieu professionnel à mettre en place des dispositifs de formation à la recherche adaptés aux praticiens et ceci, parce que le modèle du praticien réflexif « s'est constitué en réunissant deux cultures que beaucoup veulent encore

séparer : une culture professionnelle issue des pratiques d'un métier et une culture scientifique élaborée par des chercheurs. L'hybridation n'était pas évidente, la fidélité à deux univers, la composition de l'action et de la pensée. »(1). Ce modèle du praticien réflexif implique donc un changement de culture et de représentation de la culture au sein des établissements supérieurs. Souhaitant aborder les questions soulevées par ce changement de culture, notre atelier présente un caractère innovant, même s'il ne s'agit pas ici de discriminer

des modèles pour en instaurer des nouveaux. Nous savons aussi qu'il y a une certaine illusion à croire que c'est un problème nouveau que de former à la réflexion.

Nous postulons que la présence de formations professionnelles à l'université ne peut se penser, non seulement « sans mise en tension du pôle épistémique traditionnel avec le pôle professionnel » (2), mais aussi sans contraindre à la prise en compte de paradoxes dans un monde de plus en plus complexe.

Du côté des théories, l'approche déconstructiviste de Derrida démontre qu'il n'existe pas une seule définition, ni même un seul fondement du savoir. « C'est l'épreuve de l'indécidable dans laquelle seule une décision peut advenir ». (3) Dans la théorie de la déconstruction, ce n'est pas l'accumulation des connaissances qui importe, mais la capacité à jouer avec les connaissances. Dans ce but, il nous semble intéressant de croiser le travail de Derrida et celui de Vygotsky. Dans une approche socio-constructiviste inspirée de Vygotsky, nous mettons en lumière le rôle que l'université doit jouer qui est de susciter la secondarisation, ce que Fernand Dumont appelle l'entrée dans une culture seconde (Dumont, 1968). Pour que l'apprenant s'autorise à transférer les savoirs acquis dans une discipline, il faut qu'il ait acquis une attitude de secondarisation, c'est-à-dire qu'il considère le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut et doit exercer des activités de pensée et un travail spécifique.

En accord avec Vygotsky, nous partons donc du principe que les concepts scientifiques se distinguent des concepts quotidiens (construits à travers l'expérience pratique). Le premier travail avec les étudiants en formation professionnelle va donc consister à travailler leurs représentations des savoirs. L'explicitation devient un des éléments primordiaux pour éviter les malentendus. C'est un point essentiel que nous aborderons aussi dans le cadre de l'atelier.

Dans sa mission traditionnelle, l'université forme des experts, mais le futur professionnel, conscient de la complexité du monde où il devra agir, risque de réagir négativement, soit en reprochant à l'université d'être trop éloignée du terrain ou au contraire, en insistant pour coller des modèles à une réalité sans aucune créativité. Constatant cette difficulté, en tant qu'enseignantes en didactique dans le cadre d'une formation d'enseignants à l'université, nous nous interrogeons sur notre implication dans la formation de praticiens réflexifs et c'est donc du côté des enseignements disciplinaires, que nous avons souhaité orienter le travail en atelier que nous proposons.

Le travail proposé dans l'atelier s'appuie sur une recherche que nous menons actuellement. Cette recherche part de l'hypothèse que l'attitude de secondarisation ou entrée dans une culture seconde est suscitée par les enseignants universitaires qui, pour parvenir à cet objectif, développent des outils. Pour les mettre à jour, nous avons initié une recherche selon les principes de l'approche monographique. Pour cela, nous réalisons des entretiens auprès d'enseignants en didactique dans des programmes de formation initiale des maîtres au Québec. Pour contrer les limites de cette approche, nous croisons les résultats obtenus avec une revue de la littérature sur les méthodes d'enseignement prônées actuellement à l'université dans les pays francophones (4).

Dans l'atelier, la réflexion de l'enseignant universitaire n'est pas pensée comme une activité isolée d'un individu solitaire, mais est nécessairement immergée dans les interactions avec les élèves, les collègues et le personnel d'encadrement. Nous accorderons donc de l'importance à la phase de constitution du groupe par la présentation des participants et de leurs représentations de l'enseignement.

Ensuite, les participants seront invités à se mettre en binôme afin de se raconter mutuellement leurs difficultés et les solutions qu'ils ont adoptées. Pendant une demi-heure, il s'agit d'échanger des informations sur son enseignement, en essayant de répondre à deux questions : quelles sont mes difficultés dans ma discipline pour mobiliser les étudiants et les faire entrer dans une culture seconde? Quelles sont les solutions que j'ai mises en place pour résoudre ces difficultés?

Par la suite, une dizaine de minutes sera consacrée à la mise en forme écrite des informations récoltées. Lors de la restitution en groupe, « A » parlera des difficultés et des solutions de « B » en disant « je », et devra répondre, pour le compte de « B », aux questions posées par le groupe, et inversement. C'est le principe du miroir à deux faces, un outil original dans le milieu universitaire. Ce dispositif permet la décentration et fait appel à l'imaginaire. Il est évident qu'on n'imagine pas à partir de rien, et qu'on parle aussi de soi quand on parle de l'autre.

La situation de groupe représente toujours une menace pour l'individu. Le jeu des présentations croisées contribue à désamorcer une partie de cette inquiétude, car il ramène vers une relation interpersonnelle, duelle, en favorisant un contact privilégié avec une autre personne. Le dispositif en miroir permet à chacun de parler de lui-même tout en restant caché derrière la parole de l'autre s'il le souhaite. Il éveille la curiosité et permet la constitution d'un fond commun sur lequel nous travaillerons ensuite, pour aborder, en dernier lieu, la notion d'explicitation.

L'objectif est de constituer une communauté de pratiques et de recherches, en permettant des processus d'identification et de contre-identification, dans l'idée que nous sommes tous différents et tous semblables, partageant des questionnements, des doutes, dans ces métiers de l'humain que Freud définit comme des métiers impossibles. Dans cette communauté de pratiques et de recherches, nous ne chercherons pas à déterminer des individualités, mais un métissage d'expériences qui, bien évidemment, nous amènera à parler d'interdisciplinarité, à repenser les limites de partage des difficultés de chacun.

L'atelier permettra donc aux universitaires impliqués dans des formations professionnelles de questionner en groupe leur enseignement et de mettre à jour leurs difficultés et leurs atouts, effectuant ainsi une évaluation formative de leur implication dans la formation de praticiens réflexifs, ce qui aura nécessairement des impacts sur leur pratique.

Notes

(1) Drouard, Hervé (2006) Editorial, Esprit Critique, Hiver 2006, Vol. 08, n° 1, dossier thématique « La formation de professionnels par la recherche », sous la direction de Hervé Drouard.

http://vcampus.univ-perp.fr/espritcritique/0801/esp0801.pdf

(2) Drouard, Hervé (2006) « Chercheur et praticien ou praticien-chercheur ? », Esprit Critique, Hiver 2006, Vol. 08, n° 1, dossier thématique « La formation de professionnels par la recherche », sous la direction de Hervé Drouard.

http://vcampus.univ-perp.fr/espritcritique/0801/esp0801.pdf

(3) Jacques Derrida, « au-delà des apparences », En septembre 2000, dans Le Monde de l'éducation n° 284, Jacques Derrida, entretien, propos recueillis par Antoine Spire,

http://www.hyperhumanities.com/shs/index.php?option=content&task=view&id=38&Itemid=

(4) Cette revue de la littérature sur la pédagogie universitaire s'inspire principalement des divers congrès de L'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) et des nombreuses recherches sur la formation des maîtres à l'université.

Références

Dumont, F. (1968) Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire, Montréal, Hurtubise-HMH

Schön, D. A. (1983). The reflexive practitioner. How professional think in action. New-York : Basic Book (Traduction : Le praticien réflexif. Montréal : Ed. Logique, 1994).

AIPU-001-3826373

Carla Portela Andrade
Doctorante
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal
carla.andrade@videotron.ca
Francisco Loiola
Professeur agrégé
Faculté de Sciences de l'Éducation
Université de Montréal
fa.loiola@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

Valorisation de l'expertise pédagogique du professeur universitaire : convergences et problèmes dans les recherches au sujet de la problématique de la formation en contexte

Un petit aperçu de la recherche

Le contexte et la problématique

Depuis peu, les responsables d'établissement d'enseignement supérieur au Canada et au Québec ont modifié leur discours pour convenir d'une nécessaire valorisation de l'enseignement (Mckarney, 2003). En effet, un nombre croisant d'établissements d'enseignement supérieur s'emploie à mieux préparer ses professeurs. Sommes-nous en face d'un virage pédagogique à l'université? Les formations offertes aux professeurs sont variées er diversifiées. On dirait que les initiatives foisonnent mais n'ont pas d'unité : leurs résultats sont difficilement comparables et cumulables. On explique habituellement ce phénomène par la fragmentation même de l'université, encore bien souvent dominée par une vision disciplinaire très spécialisée et, parfois même, responsable par l'antagonisme entre la recherche et l'enseignement. Cette explication laisse cependant ouverte la question de la spécificité des modèles de formation, de leurs fondements, de leur organisation et de leur évolution.

Cette communication (fruit d'une recherche subventionnée par le CRSH) propose deux objectifs complémentaires : d'une part, il s'agira de procéder à la synthèse de travaux portant sur la mutation plus ou moins rapide qui s'installe dans les universités en ce qui concerne les politiques de valorisation à l'enseignement. En second lieu, la réflexion portera sur les fondements épistémologiques des modèles de formation pédagogique des professeurs. Notre hypothèse de travail est que cette évolution des programmes de formations ou de perfectionnement pédagogiques offerts aux professeurs, loin d'être le simple reflet d'une culture académique ou de volonté institutionnelle, dépend, en ses formes et contenus, de la façon dont le travail professoral est conçu et, notamment, de la conception du développement professionnel. Nous réfutons, à la fois, une vision qui serait « internaliste » du développement, c'est-à-dire qui ferait reposer le développement ou l'explication du développement sur des caractéristiques de l'individu, ses gènes, ses talents et, de la même manière, nous réfutons une vision « externaliste » du développement qui le ferait reposer sur

des méthodes de formation à l'enseignement prétendument universelles ou sur des formes de déterminisme.

Nous comprenons que les processus individuels d'apprentissage sont subordonnés aux processus socioculturels et historiques (Cobb et al., 1994) et que l'acquisition de savoirs n'est ni entièrement subjective ni entièrement tributaire des interactions sociales, mais plutôt un phénomène social (Lave, 1991). Cette conception résulte alors en un cadre conceptuel élargi qui permet d'aborder l'apprentissage sous l'angle d'un processus fondamental par lequel on apprend et on évolue en tant qu'être humain au sein de l'évolution même du propre métier. Autrement dit, c'est l'histoire personnelle, au sein de l'histoire du métier, qui élabore des nouvelles manières de penser et de faire, de façon à contribuer à la construction continue de la compétence professionnelle par la fusion de ces deux histoires (Saujat, 2003).

Dans la présente étape de cette recherche, notre stratégie de travail adoptée est centrée sur deux types de données complémentaires : l'analyse de la littérature sur les formations offertes aux professeurs et des données documentaires concernant les programmes actuels de préparation à l'enseignement destinés aux professeurs d'université au Québec (Bulletins, fascicules, feuillets, articles, communications, périodiques, brochures, centre de documentation, etc.). Outre ces documents issus de services de pédagogie universitaire, nous prendrons en compte également les diverses prises de positions adoptées par le CREPUQ, les rapports et bilans d'organismes éducatifs, les inventaires produits par le MEQ concernant l'enseignement supérieur. Ce sont là des documents privilégiés, nous semble-t-il, pour étudier les prises de position des différents groupes d'acteurs qui cherchent à définir la pédagogie universitaire. Grâce à cette analyse, nous prétendons donner suite à notre recherche en mettant en évidence des modèles, convergences et problèmes propres à ces formations et valider un dispositif de formation en contexte (Saujat, 2002, 2004; Clot, 1999, 2001) comme contribution au développement de la pédagogie de l'enseignement universitaire.

Références

BOYER, Ernest L. (1990). Scholarship reconsidered : priorities of the professoriate. A special report - The Carnegie Foundation: Princeton University Press: United States.

CLOT, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

CLOT, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. S. Delefosse & G. Rouan (Eds.). Les méthodes qualitatives en psychologie. Paris : Dunod.

CREPUQ - Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2000). Pour le soutien au développement de la recherche en pédagogie universitaire. Québec : Gouvernement du Québec. Document électronique télé accessible à l'URL: http://www.crepuq.qc.ca/tic/Enonce-final-TIC.html

LAVE, J. et WENGER, E. (1991). Situated Learning. New-York: Cambridge University Press.

LOIOLA, F. A. (2001). Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université dans un contexte particulier de socialisation formelle à l'enseignement. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

LOIOLA, F. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. Revue des sciences de l'éducation, vol. XXVII, (2).

MCKARNEY, L. (2003). Web-Based Training for New Faculty. Revue électronique télé accessible à l'URL : http://nextwave.sciencemag.org/cgi/content/full/2003/09/10/6.

SAUJAT, Frédéric. (2002). Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur. Thèse présentée à UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I - Université de Provence. UFR de Psychologie et des Sciences de l'Education en vue de l´obtention du grade de Docteur, Université de Montréal, décembre, Aix-Marseille.

SAUJAT, Frédéric (2003). Réfléchir sur le métier enseignant : une activité dialogique. Skholê, hors-série 1, 95-104. IUFM de l'académie d'Aix-Marseille.

SHULMAN, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of new reform. Harvard Educationa..

WENGER, E. (1990). Toward a Theory of Cultural Transparency: Elements of a Social Discourse of the Visible and the Invisible. Technical report 90-41, Department of Information and Computer Science, University of Califormia at Irvine.

AIPU-001-5603704

Philippe Lemay
Professeur
Université de Montréal
École de design industriel
philippe.lemay@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Quand le prof habite aux Îles : bilan d'une expérience d'enseignement par baladodiffusion

Déclencheurs et objectifs du projet

Nous examinons ici le bilan d'une expérience d'une session d'enseignement utilisant la technologie de la baladodiffusion (« Podcasting - Wikipédia », 2006, « Baladodiffusion - Radio-canada.ca », 2006, « podcasting / baladodiffusion », 2005) comme moyen de diffuser des cours par le réseau Internet (Karsenti, 2006). Cette récente forme de diffusion des connaissances a un bel avenir devant elle (Kaplan-Leiserson, 2005; Madden, 2006), à certaines conditions. Tout comme l'apparition des nouveaux moyens techniques de présentation (photocopies, machines à diapositives, rétroprojecteurs et autres diaporamas électroniques) a aussi provoqué enthousiasmes, peurs, louanges, critiques, problèmes et réussites (Norman, 2004; Tufte, 2006), la baladodiffusion utilisée dans un cadre pédagogique doit simultanément être rationnellement analysée ET être concrètement expérimentée pour que la communauté des enseignants puissent l'employer de manière adaptée, maîtrisée, donc éclairée.

Pour des raisons familiales (« Quand le prof vit aux îles de la Madeleine », 2006), une solution devait être trouvée afin de continuer à enseigner, tout en habitant hors métropole. Plus d'une cinquantaine d'étudiants devaient ainsi avoir accès, semaine après semaine, au contenu d'un cours obligatoire de premier cycle (facteurs humains appliqués au design, Lemay, 2006). L'objectif poursuivi par ce projet était d'offrir le même « service » aux étudiants qu'avec un cours donné en présentiel. L'objectif de ce bilan est de montrer le cycle complet de création et de diffusion d'un cours et de cerner les influences de la technologie, afin que quiconque désire entreprendre cette aventure en comprenne les tenants et aboutissants (Meng, 2005).

Scénario de création et diffusion des contenus

La baladodiffusion (*podcasting*) fut identifiée comme moyen pertinent de diffusion des contenus des séances. Les bénéfices perçus étaient nombreux, pour les enseignants et les étudiants (Dupuis, 2006; Kaplan-Leiserson, 2005). Nommons principalement : la possibilité d'enregistrer à l'avance les séances, l'accès par les étudiants aux contenus au moment jugé opportun (libérant ainsi des contraintes de temps et de lieu pour l'apprentissage), la possibilité de réentendre les commentaires de l'enseignant (utile pour réviser les notions présentées), de même que la possibilité d'écouter les contenus sur un baladeur numérique (les pertes de temps liées aux trajets domicile-université pouvant ainsi être transformées en

apprentissage de qualité). Cela dépassait les possibilités offertes par la vidéoconférence et les autres formes de télé-enseignement.

Pour chaque séance de cours prévue au calendrier, un fichier multimédia, véritable combinaison synchronisée des diapositives et des commentaires, était créé par le professeur, grâce à un logiciel dédié (« ProfCast »). Le fichier résultant de l'enregistrement de la séance était alors téléchargé sur un serveur Web. Un courriel était envoyé aux étudiants inscrits pour signaler que le fichier était disponible; une page Web décrivant le calendrier des présentations leur permettait de consulter la liste des séances et accéder aux documents électroniques. Étaient accessibles le fichier contenant le diaporama multimédia et l'équivalent aphone en PDF; cela permet aux étudiants d'annoter directement leurs réflexions et questions.

Lors des séances diffusées en *podcasting*, les étudiants pouvaient communiquer avec moi pendant les trois heures prévues du cours; ils pouvaient me contacter par courriel, par clavardage, ou par audio- ou vidéoconférence. Ils pouvaient également me contacter le reste de la semaine par courriel. Ces possibilités d'interactions venaient suppléer les échanges prenant habituellement place lors de cours en présentiel.

Bilan de l'expérience

Sans minimiser le rôle et l'importance des autres aspects (entre autres, pédagogiques, du feedback des étudiants et du contexte politique), la technologie joue indéniablement un rôle majeur dans cette forme d'enseignement. Elle peut, si elle est insuffisamment maîtrisée, faire déraper un projet bien intentionné. Nous concentrerons donc ici notre propos sur ces aspects pragmatiques, vécus du point de vue de l'enseignant.

Des problèmes techniques ont inévitablement perturbé le déroulement du processus. Certains montages (édition) des séances ont été fastidieux. Des problèmes répétés de « plantage » des logiciels dédiés, des temps d'exportation des fichiers vers le format multimédia (de 45-60 minutes, qui, lorsque répétés cinq ou six fois, deviennent insupportables), des accès bloqués aux serveurs pendant des heures, des temps de téléchargements interminables, même avec une connexion haute vitesse, viennent balayer le caractère initialement idyllique de cette solution.

Pour chaque séance ainsi diffusée, l'emploi de cette méthode est « chronovore ». Outre l'incontournable temps de préparation des contenus, l'installation du matériel (micro et éventuellement caméra vidéo), l'enregistrement des commentaires, l'édition des fichiers afin d'obtenir un résultat sans (trop de) pauses, bruits de fond intempestifs (si enregistré dans un endroit inadéquatement insonorisé, comme la maison), éventuels cafouillages et rajouts de nouvelles parties, l'exportation du résultat dans un fichier adéquat, le transfert sur un serveur (dépendant de la connexion), l'édition du fichier HTML servant de calendrier du cours, le courriel aux étudiants et questions de ces derniers pour aborder des problèmes rencontrés et les nécessaires copies de sauvegardes sont des opérations informatiques sujettes à débordement temporel et grugent du temps pour d'autres activités plus constructives.

Les inconvénients inhérents à l'utilisation concrète de cette technologie sont-ils compensés par des avantages (Miller, 2005)? Du côté du professeur, il faut mettre dans la balance les possibilités de réutilisation du matériel ainsi élaboré, soit sous forme identique (si le résultat est satisfaisant et si les connaissances du domaine évoluent peu d'année en année), soit en ré-éditant des parties. Il peut également enregistrer à l'avance des séances, pratiques pour participer à un congrès sans perturber le déroulement de la session. On peut également

imaginer que les étudiants obtiennent un DVD contenant plusieurs ou toutes les séances enregistrées et qu'ils puissent de manière encore plus flexible élaborer leur rythme d'apprentissage.

Par conséquent, l'utilisation de la baladodiffusion ne s'adresse – essentiellement et pour le moment - qu'aux enseignants manipulant avec aisance les logiciels, ordinateurs ET réseaux informatiques (Meng, 2005). Trop d'opérations dépendent de la technologie pour que cela s'adresse aux moins initiés. Tant que l'édition des fichiers multimédias n'est pas nécessaire, que les divers logiciels fonctionnent comme ils le devraient, que l'accès aux réseaux et serveurs n'est pas congestionné, le défi n'est pas insurmontable. Malheureusement, cette vision idéale n'est pas encore réaliste. Pour que ce genre de technologies se répande à un plus vaste ensemble du corps professoral, il faudrait que les établissements mettent à disposition des techniciens spécialisés en informatique (multimédias et réseaux de communication), ou que les logiciels dédiés soient encore plus conviviaux et performants.

Références

Baladodiffusion - Radio-canada.ca. (2006). de http://www.radio-canada.ca/baladodiffusion/

Dupuis, J.-F. (2006). Enseigner à l'aide de la baladodiffusion. Accédé le 4 décembre 2006, de http://eclec-tic.blogspot.com/2006/05/enseigner-laide-de-la-baladodiffusion.html

Kaplan-Leiserson, E. (2005). Trend: podcasting in academic and corporate learning. Accédé le 4 décembre 2006, de http://www.learningcircuits.org/2005/jun2005/0506_trends

Karsenti, T. (2006). Les TIC en pédagogie universitaire. Accédé le 4 novembre 2006, de http://cefes.scedu.umontreal.ca/Entrevue_Thierry_Karsenti.mp3

Lemay, P. (2006). Psychométrie appliquée au design. Accédé le 4 décembre 2006, de http://www.din.umontreal.ca/din3212.html

Madden, M. (2006). Podcast Downloading. Accédé le 4 décembre 2006, de http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Podcasting.pdf

Meng, P. (2005). Podcasting and vodcasting: a white paper. Accédé le 4 novembre 2006, de http://edmarketing.apple.com/adcinstitute/wp-content/Missouri_Podcasting_White_Paper.pdf

Miller, D. B. (2005). Podcasting at the University of Connecticut: Enhancing the Educational Experience. Accédé le 4 décembre 2006, de http://campustechnology.com/print.asp?ID=19424

Norman, D. (2004). In defense of PowerPoint. Accédé le 4 décembre 2006, de http://www.jnd.org/dn.mss/in_defense_of_powerp.html

Podcasting - Wikipédia. (2006). de http://fr.wikipedia.org/wiki/Podcasting

podcasting / baladodiffusion. (2005). Accédé le 4 décembre 2006, de http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/Internet/fiches/8357110.html

ProfCast. (2006). Accédé le 4 novembre, 2006, de http://www.profcast.com

Quand le prof vit aux îles de la Madeleine. (2006). Accédé le 10 novembre 2006, de http://www.radio-canada.ca/regions/est-quebec/2006/10/31/001-prof-balado.asp

Tufte, E. (2006). Ask E.T.: PowerPoint does rocket science. Accédé le 4 décembre 2006, de http://www.edwardtufte.com/bboard/q-and-a-fetch-msg?msg_id=0001yB&topic_id=1

AIPU-001-3867553

Muriel Langouche
Coordinatrice Qualité
Haute école Ephec
Catégorie Economique
m.langouche@ephec.be
Colette Malcorps
Directrice
Haute école Ephec
Catégorie Economique
c.malcorps@ephec.be

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Vers une approche orientante : intégration d'un modèle d'insertion professionnelle à la logique de formation de la Haute école belge Ephec

Description du contexte

L'EPHEC, École Pratique des Hautes Études Commerciales, s'insère dans l'enseignement supérieur de type court de la Communauté française de Belgique. Elle propose un cycle d'études de trois ans après l'enseignement secondaire et aborde de plain-pied la formation spécialisée (enseignement professionnalisant).

La Catégorie Économique de la Haute École propose des baccalauréats en marketing, commerce extérieur, comptabilité et droit. Sa pédagogie se caractérise par un ancrage des apprentissages dans la pratique (proximité avec les entreprises) et par des cours interactifs en petits groupes (proximité avec les étudiants). Elle compte aujourd'hui 2 600 étudiants.

Problèmes ayant initié les questions de départ

Depuis 1990, tous les étudiants terminent leur cursus EPHEC par un stage d'insertion professionnelle de 15 semaines en entreprise. Ce stage est très souvent abordé par les étudiants comme une activité exclusivement scolaire. L'objectif de performance (recherche de points) supplante nettement l'objectif d'apprentissage et plus encore celui de l'insertion socioprofessionnelle. Beaucoup d'activités pédagogiques professionnalisantes ponctuent le parcours des étudiants à l'Ephec; elles ne s'intègrent cependant pas dans une stratégie coordonnée et continue d'insertion socioprofessionnelle.

Objectifs

Notre objectif principal est d'optimaliser le parcours des étudiants et la gestion des stages afin de renforcer la préparation de nos bacheliers à la recherche active d'emploi, à l'acculturation au marché du travail et à la vie professionnelle qui les attend.

Nos objectifs secondaires se déclinent sur plusieurs niveaux.

Au niveau institutionnel :

• systématiser notre pratique professionnalisante (maillage vertical et horizontal);

• ajouter un enjeu d'employabilité aux objectifs de formation (approche orientante).

Au niveau des équipes pédagogiques :

• encourager le questionnement et l'échange de bonnes pratiques;

• adopter un référentiel commun.

Au niveau des étudiants :

• les sensibiliser aux possibilités d'apprentissage du stage professionnel;

• amorcer la double acculturation au premier emploi ou au marché du travail;

• les outiller et les rendre acteurs de la transition École/Emploi que leur propose la Haute école.

Choix et diffusion d'un modèle d'insertion

1. Observation des professionnels de l'insertion

Dès septembre 2005, plusieurs contacts ont été pris avec des organismes d'insertion socioprofessionnelle, tant en France qu'en Belgique, afin d'établir un échantillon des modèles et outils utilisés dans ce secteur.

2. Choix d'un modèle

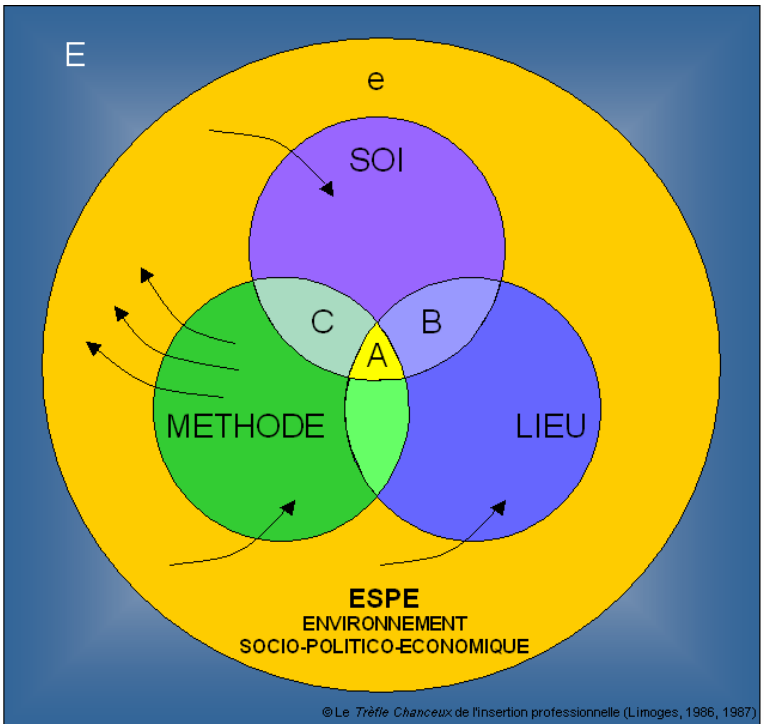
S'inscrivant particulièrement bien dans une dynamique individu-étude-travail, le modèle de référence retenu est un modèle canadien : le Trèfle Chanceux (Limoges, 1987, 1997). Ce modèle propose une représentation globale de l'insertion professionnelle sur quatre dimensions en multiples et constantes interactions :

o l'Environnement Socio Politico Economique (ESPE),

o la dimension SOI,

o la dimension LIEU,

o la dimension MÉTHODE.



C'est un cadre pratique et souple qui offre diverses possibilités et personnalisations dont une approche en petits groupes au moyen du programme-cadre d'insertion professionnelle Optra (Option Opération Travail).

3. Vérification de sa compatibilité avec l'enseignement dispensé à l'Ephec

À l'Ephec, de nombreux cours et activités spéciales ponctuent le cursus des étudiants : conférences, visites, évènements, travaux pratiques,… Un de leurs objectifs est la confrontation à la réalité économico-sociale d'aujourd'hui. L'amorce de la découverte de la dimension ESPE y est donc bien présente.

Par ailleurs, les nombreux travaux pratiques et projets réalisés en groupes et leurs présentations orales procurent une source d'informations importantes pour chacun des étudiants ainsi qu'une première acculturation aux contraintes du marché du travail.

Ce niveau d'apprentissage renforce la connaissance de la dimension SOI par rapport à un environnement professionnel (connaissance de soi en termes d'intérêts, aptitudes, valeurs et motivations). Enfin, la préparation et le suivi des stages de troisième constituent des moments idéaux pour faire explorer systématiquement par les étudiants les dimensions LIEU et MÉTHODE.

Le modèle Trèfle Chanceux répond donc à la réalité de notre Haute École.

4. Diffusion du modèle

En mai 2006, le modèle Trèfle Chanceux et son applicabilité potentielle sont présentés à la ligne hiérarchique et au conseil pédagogique de la Haute École. Un objectif « stratégie d'insertion socio-professionnelle » se dégage alors avec, comme proposition de point d'entrée, la gestion des stages terminaux.

En septembre 2006, une expérience-pilote de préparation aux stages, s'inspirant des outils issus du trèfle chanceux, est initiée dans un baccalauréat. Au même moment, la procédure administrative est simplifiée et informatisée, replaçant, autant que possible, l'étudiant au centre de sa démarche. La cellule stage est réorganisée et sa formation interne intensive au modèle et à ses outils est prévue pour janvier 2007.

Premiers impacts de l'adoption du modèle Trèfle Chanceux

Au niveau institutionnel

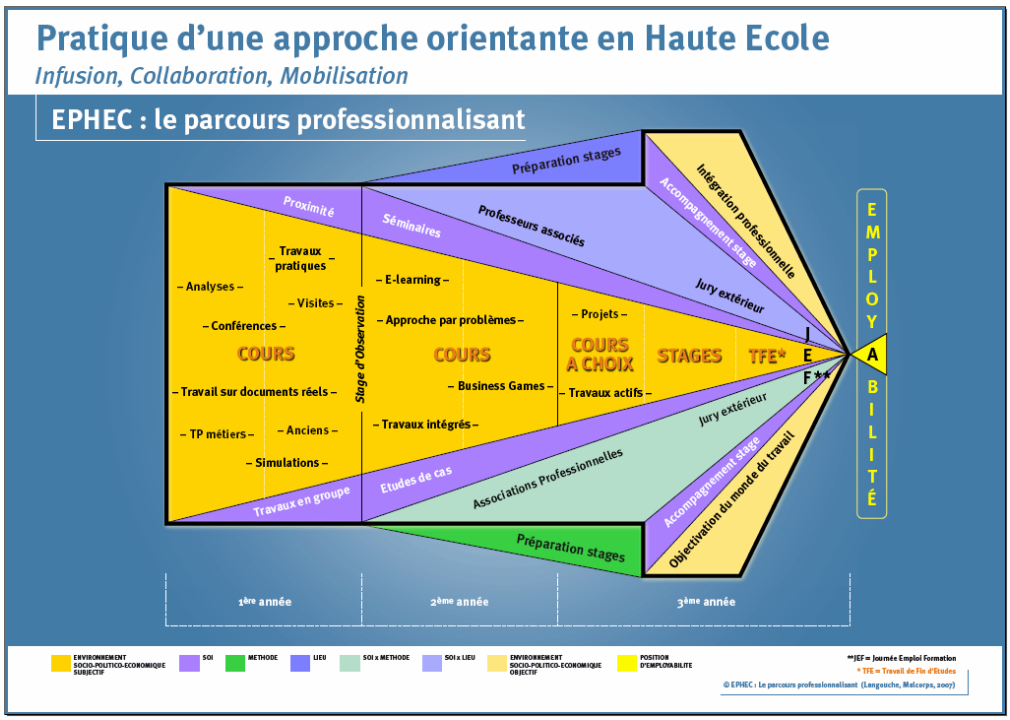
La réflexion stratégique d'insertion est lancée et coordonnée par une cellule stage/emploi élargie, intégrée à la cellule contacts extérieurs.

Au niveau des équipes pédagogiques

Le succès de l'expérience-pilote confirme l'applicabilité des outils d'insertion dans le contexte Haute École. La dynamique a rejoint l'ensemble de la cellule stage. La réflexion commune et l'échange de bonnes pratiques sont encouragées et facilitées par l'identification de personnes- ressources et la formation prochaine à un référentiel commun. Le modèle Trèfle Chanceux rejoint et complète plusieurs projets existants ou ayant existé et qui refont surface.

Au niveau des étudiants

La modification du processus administratif est une première étape de leur conscientisation et autonomisation. Ils ont la main sur leur dossier en temps réel et sont responsabilisés à leur recherche de stage.



Discussion et perspectives

Importer un modèle issu d'un autre champ de pratique et l'adapter à son contexte est un exercice délicat. Coordonner la démarche et y impliquer la ligne hiérarchique, le conseil pédagogique ainsi que les coordinateurs de stages en constituent les premières étapes dont seuls les effets à court terme apparaissent pour l'instant.

L'adoption d'un cadre de référence commun génère, par contre, l'émergence de nombreux projets dont l'objectif, dans notre cas, est de permettre à un maximum d'étudiants d'atteindre la position d'employabilité optimale (l'intersection A du modèle en question).

Nous rejoignons ainsi, grâce au modèle choisi, la logique de l'approche orientante (Pelletier, 2004) qui permet à l'étudiant de se connaître en action. Son assimilation et sa diffusion à tous les niveaux du cursus Ephec nécessite une évolution réelle de notre organisation scolaire. Elle prendra donc du temps.

Références

Pelletier, D. et Bujold, R., (1984). Pour une approche éducative en orientation. Chicoutimi; Gaëtan Morin, éditeur.

Pelletier, D., (2004). L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle. Sainte Foy (Québec), Septembre éditeur.

Limoges, J., (1997). Réussir son insertion professionnelle, Avant-Pendant- Après. Editions GGC.

Limoges, J., Lahaie, R., (1998). Optra, Programme-cadre d'insertion professionnelle. Septembre éditeur.

AIPU-001-6832949

Pascal Detroz
Directeur
Université de Liège
Système méthodologique d'aide à la réalisation de tests (SMART)
p.detroz@ulg.ac.be
Natahlie Younes
Enseignante
Université d'Auvergne
Institut universitaire de technologie
nathalie.y@nextmedia.fr
Desirée Donzallaz
Cheffe Ressort Evaluation
Université de Fribourg
desiree.donzallaz@unifr.ch
Jean-Luc Gilles
Professeur
Université de Liège
Unité d'ingéniérie didactique
jl.gilles@ulg.ac.be
Jean-Louis Ricci
Conseiller pour la qualité de l'enseignement
École Polytechnique Fédérale de Lausanne
Centre de recherche et d'appui pour la formation et ses technologies
jean-louis.ricci@epfl.ch

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Évaluation des enseignements par les étudiants dans la lignée de Bologne : défis et enjeux en termes de modèles et d'outils

Ce colloque vise à un partage des modèles et des outils entre les quatre universités présentant une communication et les auditeurs concernés par cette problématique. à l'issue de celui-ci, nous espérons pouvoir mettre sur pied une communauté structurée de praticiens permettant des avancées scientifiques significatives dans un domaine à enjeux et à fortes plus-values pédagogiques. Le présent colloque s'inscrit dans le thème de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Justifiée par la littérature scientifique, confrontée à de nouvelles réalités et dont l'impact est encore à mesurer, l'EEE doit améliorer la qualité de ses modèles et de ses outils pour s'intégrer dans le

« défi qualité » lancé dans le cadre l'harmonisation de l'espace européen.

Comme cadre de clarification conceptuelle de notre intervention, nous proposons d'utiliser l'approche qualité développée par Gilles (2002). Cette approche qualité comprend quatre pôles. Au centre, les besoins « des acteurs en évaluation », c'est-à-dire les destinataires des services proposés et le point de convergence des autres facteurs clés. Au sommet, nous proposons les objectifs et critères de qualité issus de la recherche scientifique. À la base,

nous situons les méthodes et modèles théoriques à mettre en oeuvre pour répondre aux besoins, d'une part, et d'autre part, les ressources humaines et matérielles et notamment les outils mobilisables pour soutenir les modèles.

Les besoins des évaluateurs

L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) est la méthode d'évaluation des enseignements la plus utilisée à travers le monde. Après des décennies de longs débats mettant en cause la validité et la fidélité de ce type de mesure, la plupart des chercheurs de ce domaine reconnaissent l'utilité de cette source et de cet outil de recueil d'informations. Toutefois, ils la soumettent à conditions. D'une part, la documentation scientifique est fournie en *guidelines* et conseils à respecter pour mener à bien des EEE de qualité. D'autres part, les auteurs recommandent de ne pas utiliser cette méthode seule, mais d'y associer d'autres types de recueils d'informations, visant ainsi la triangulation des données (Denzin et Lincoln,1998).

Par ailleurs, l'harmonisation des cursus de l'enseignement supérieur à l'échelle européenne et les outils de contrôle et de gestion associés ont mis en lumière la nécessité, pour les établissements d'enseignement supérieur, de mettre au point de véritables démarches qualité, y compris en termes d'enseignement. Il ne s'agit donc plus seulement d'évaluer la qualité des enseignements, mais aussi de documenter cette évaluation et de prendre en compte les *outputs* de celle-ci à des fins de régulation dans une démarche de type qualité. Cela entraîne également la nécessité d'adopter une approche plus systémique des phénomènes liés à la qualité des enseignements.

En effet, ces derniers ne forment pas un tout vivant en autarcie et pouvant être évalués de manière décontextualisée. Leurs qualités dépendent, au moins partiellement, d'autres facteurs groupaux, organisationnels, institutionnels et même sociétaux. Il est donc nécessaire d'inscrire l'EEE dans ce mode de pensée systémique si l'on veut que les *outputs* soient utilisables par les acteurs de la scène éducative. Les recommandations européennes en terme d'évaluation des institutions d'enseignements supérieurs tiennent d'ailleurs compte de cette diversité dans leurs directives, même si ces dernières n'ont pas réglé la nécessaire articulation entre les divers éléments évalués allant de l'administratif, à la gestion des ressources en passant par les enseignements et la recherche.

Cette maturité scientifique relativement récente et ces mutations nationales et internationales des contextes liés aux enseignements ne sont pas sans effet sur les enjeux et stratégies en termes d'évaluation des enseignements. En effet, l'EEE ne peut plus se concevoir comme une méthode isolée, méthodologiquement mal assurée, proposée sur base volontariste, et dont l'interprétation est laissée à l'appréciation intime d'un enseignant. Cet outil doit conduire les institutions à mieux gérer la qualité, à la penser scientifiquement et à l'intégrer dans un processus continu et constructif. Dès lors, il est indispensable d'ajuster nos modèles et nos outils eu égard à cette nouvelle réalité.

Impact sur les critères de qualité

Les critères abordés dans la littérature, comme la validité et la fidelité de la mesure, doivent être complétés par d'autres critères comme la communicabilité, la diagnosticité, la sensibilité et l'équité. Un des principaux défis pour les modèles et outils innovants en terme d'EEE sera de prendre en compte l'ensemble de ces critères de qualité et de mesurer les niveaux de

qualité ainsi atteint. Dès lors, ces modèles et outils permettront une régulation des pratiques en apportant une mesure dénuée de biais et plus utile aux acteurs de l'enseignement.

Impact sur les modèles

De nombreux modèles ont vu le jour en termes d'EEE. La majorité d'entre eux assure la qualité métrique du questionnaire alors que d'autres tiennent compte des modalités d'application de la procédure. À notre connaissance, ils se révèlent souvent trop peu systémiques pour répondre seuls au niveau défi de l'EEE en Europe. Nous plaidons donc pour l'intégration de nouveaux modèles répondant aux caractéristiques suivantes :

• systémiques pour appréhender la complexité de la mutation universitaire;

• ouverts et interopérables avec d'autres méthodes ou outils;

• longitudinaux pour mesurer l'impact des régulations apportées et entrer dans une spirale qualité;

• adaptatifs, c'est-à-dire pouvant se focaliser sur une seule partie du système tout en gardant les liens de cohérence avec les autres éléments ainsi que la capacité de s'adapter aux changements dans les autres composantes du système;

• réactifs aux freins institutionnels, groupaux ou individuels relatifs à la propagation, à la diffusion et à l'utilisation de l'évaluation des enseignements.

Impact sur les outils

La complexité de ce type de modèles risque de poser des problèmes de praticabilité s'ils ne sont pas méticuleusement instrumentés. Les technologies de l'information et de la communication ouvrent toutefois des voies extrêmement riches, notamment en termes de gestion de données complexes. Gestion permettant notamment le traitement rapide, la diffusion, le stockage et la comparaison des données.

Au cours de ce symposium, quatre universités européennes de trois pays différents, à savoir l'Université de Liège, l'Université d'Auvergne, l'Université de Fribourg et l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne présenteront à l'assemblée des outils d'évaluation des enseignements en ligne et les modèles théoriques les sous-tendant. Ces présentations aborderont également les aspects contextuels liés à l'utilisation de ces outils et donneront des exemples concrets de régulation des enseignements ayant été favorisés par ces technologies.

Après une courte introduction, le symposium sera organisé en six communications de 30 minutes chacune suivies par 15 minutes de questions. Après ces présentations, un débat sera organisé autour des thématiques abordées.

9h-9h15 : Présentation de la thématique et des différents intevenants

9h15-9h45 : Detroz, P, Mainferme R. « Évaluation des enseignements à l'Université de Liège »

9h45-10h : Questions

10h-10h30 : Younes, N., « L'évaluation par les étudiants comme outil pour la qualité de l'enseignement »

10h30-10h45 : Questions

10h45-11h15 : Ricci, J.L., « De l'évaluation des enseignements par les étudiants à la valorisation de l'enseignement dans la carrière académique : le chemin suivi par l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne »

11h15-11h30 : Questions

11h30-12h : Donzallaz, D., Charlier, B., Platteaux, H, « Université de Fribourg : Évaluation et qualité de l'enseignement »

12h-12h15 : Questions

12h15-12h30 : Clôture de la matinée

14h-14h30 : Gilles J.L., Bosmans C., Mainferme R., Piette S.-A., Plunus G. et Voos M.-C. « Pratique réflexive en enseignement supérieur : apports de l'évaluation des enseignements à la régulation d'un dispositif d'enseignement de la didactique générale »

14h30-14h45 : Questions

14h45-15h15 : Gilles, J.L., Detroz, P., Crahay, V., Mainferme, R. « La qualité des évaluations des apprenants : effets d'une régulation à l'aide du dispositif d'évaluation des enseignements »

15h15-15h30 : Questions

15h30-16h30 : Débat autour des thématiques abordées par le symposium Detroz, P, Mainferme R., Université de Liège.

Titre : Évaluation des enseignements à l'Université de Liège

Sommaire : Le Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) coordonne l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) à l'Université de Liège depuis une dizaine d'années. Nous avons produit en interne un logiciel *Web-based* permettant aux étudiants de remplir les questionnaires d'EEE et aux enseignants de consulter un feedback rapide et diagnostique directement en ligne. Cet outil informatique a été créé en vue d'améliorer globalement le dispositif d'EEE en tenant compte d'un certain nombre de conseils et *guidelines* issus de la littérature.

Adapté à nos modèles, cet outil répond avec scientificité aux besoins des différents acteurs impliqués. Ainsi, il apporte - sur certains aspects qui seront discutés lors de la communication - une réelle plus-value par rapport à la méthode utilisée précédemment. Dans l'avenir, il permettra aux enseignants d'ajouter des questions qui leur seront propres en augmentant ainsi la sensibilité et la diagnosticité du système. Malgré ces bénéfices, et le soutien des autorités, un certain nombre d'enseignants continuent à remettre en cause l'utilité de ce type d'évaluation. Pour lever ces résistances, nous travaillons actuellement à insérer l'EEE dans un contexte plus large de régulation des enseignements. A cet égard, une vision systémique, plaçant les activités d'enseignement au centre de nos préoccupations, est en cours de construction. Nous communiquerons l'état de notre réflexion au présent symposium.

Younes, N., Université d'Auvergne

Titre : L'évaluation par les étudiants comme outil pour la qualité de l'enseignement

Sommaire : À partir des résultats d'une recherche de doctorat sur les effets de l'introduction dans une université française d'un dispositif informatisé d'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE), la communication propose de situer les conditions requises pour inscrire une telle démarche dans un processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement et des formations.

L'informatisation est un outil pour une dynamique interne de qualité puisqu'elle est extrêmement efficace et réactive. Par contre, dans la mesure où elle rend possible une mise en œuvre effective de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, elle révèle à quel point l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est en décalage par rapport à un modèle pédagogique universitaire plutôt individuel et largement implicite, avec une culture de l'évaluation qui s'appuie sur l'intuition personnelle de l'enseignant et qui ne reconnaît pas l'étudiant comme partenaire actif du processus d'enseignement. L'évaluation visant des effets dans la formation renvoie, au contraire, à un processus concerté et collectif qui nécessite la construction d'un autre modèle qui serait explicite et partagé.

Même si l'évaluation de l'enseignement par les étudiants suscite de fortes controverses, elle peut néanmoins être considérée comme un vecteur particulièrement stratégique de la qualité de l'enseignement puisqu'elle amène les enseignants à expliciter et à débattre de leurs enseignements en incluant les étudiants. Un dispositif interne d'évaluation de la qualité de l'enseignement peut susciter une dynamique pédagogique d'explicitation, de négociation et de partage. Mais pour que les enseignants s'y engagent, certaines ambiguïtés doivent être levées. Il importe d'inscrire le dispositif d'évaluation dans une dynamique d'amélioration de l'enseignement et de le distinguer de son utilisation comme contrôle ou comme gestion du personnel. En conséquence, il doit être accompagné d'autres modalités pour contribuer à la qualité d'enseignement.

Ricci, J.L., Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne

Titre : De l'évaluation des enseignements par les étudiants à la valorisation de l'enseignement dans la carrière académique : le chemin suivi par l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne

Sommaire : Les premières évaluations de l'enseignement par questionnaire aux étudiants à l'EPFL remontent à la fin des années 1970. Elles étaient faites à la demande de l'enseignant avec un questionnaire standardisé d'une trentaine de questions. Les résultats étaient la propriété de l'enseignant, laissé seul face à eux...

Un service plus complet avec analyse et discussion des résultats avec un professionnel, conseiller en pédagogie universitaire, a vu le jour fin des années 1980.

Plusieurs points restaient inexistants ou trop faibles pour aller plus loin, en particulier :

- les étudiants reprochaient avec une certaine raison, que les enseignants qui en avaient le plus besoin, n'y recouraient pas;

- de nombreux enseignants rechignaient à investir plus dans leur enseignement car ils avaient la conviction que c'était contreproductif pour leur carrière académique.

Au milieu des années 1990 une évaluation systématique indicative des tous les enseignements a été mise en place. Pendant l'année 2003, une attribution claire des responsabilités a été établie pour initier une gestion de la qualité des enseignements. Conjointement a été instauré la pratique du dossier d'enseignement comme partie de tout dossier de promotion ou de renouvellement de fonction des académiques. Des évaluations des formations par les diplômés ont été menées, apportant un éclairage autre et des plus importants à prendre en considération.

La prochaine étape sera d'introduire une évaluation par les pairs en tandem pour favoriser l'émergence du point de vue des professeurs sur la qualité des enseignements. L'ensemble a été développé progressivement, dans la confiance, avec l'appui de directions successives soucieuses d'assurer des enseignements de qualité.

Donzallaz, D., Charlier, B., Platteaux, H, Université de Fribourg

Titre : Université de Fribourg : Évaluation et qualité de l'enseignement »

Sommaire : À l'université de Fribourg, l'évaluation de l'enseignement fait partie, avec la didactique universitaire et le centre Nouvelles Technologies et Enseignement, des actions mises en places pour développer la qualité de l'enseignement.

Depuis 2006, une nouvelle procédure d'évaluation de l'enseignement, soutenue par un logiciel performant, a été mise en place. Elle favorise notamment l'initiative des enseignants, la communication avec les étudiants et les actions de remédiation.

La contribution de l'équipe fribourgeoise décrira cette procédure et les actions de communication et de remédiation suscitées. Elle montrera également comment différents services collaborent pour le développement de la qualité de l'enseignement d'une Université.

Gilles J.L., Bosmans C., Mainferme R., Piette S.-A., Plunus G. et Voos M.-C. Université de Liège

Titre : Pratique réflexive en enseignement supérieur : apports de l'évaluation des enseignements à la régulation d'un dispositif d'enseignement de la didactique générale

Sommaire : Le praticien réflexif réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon critique et constructive. Comme le signale Perrenoud (1991), le paradigme du praticien réflexif est complexe : « … il distingue mais articule réflexion dans l'action et réflexion sur l'action ».

Dans le contexte de l'équipe de didactique générale et intervention éducative de l'Université de Liège, il s'agit d'apprendre du ressenti des expériences vécues par les étudiants : il y a un filtre (leurs perceptions des actions didactiques que nous leur proposons) dont nous devons tenir compte en vue d'améliorer nos futures séquences d'enseignement-apprentissage. Nous pensons que cette réflexion dans l'action et sur l'action gagne à être instrumentée et c'est la raison pour laquelle nous recueillons à différentes reprises les avis des étudiants au moyen des dispositifs d'acquisition automatique de données mis à disposition par le SMART. Ces informations nous permettent de réguler le dispositif en cours de route et fournissent également matière à discussion lorsque, après une session de cours, nous consacrons quelques journées d'été à la macro régulation de l'ensemble du dispositif.

Gilles, J.L., Detroz, P., Crahay, V., Mainferme, R. Université de Liège

Titre : La qualité des évaluations des apprenants : effets d'une régulation à l'aide du dispositif d'évaluation des enseignements

Sommaire : Depuis 1997, une Commission interfacultaire d'EVALuation des ENSeignements (EVALENS), mise en place par le Conseil Général des Etudes (CGE) de l'Université de Liège (ULg), organise, à l'échelle de l'institution, une évaluation systématique des cours, travaux pratiques et examens. De 1997 à 1999, au sein de chaque faculté, des sous-commissions ont été chargées de rédiger les items qui devaient figurer sur les questionnaires d'avis (les questionnaires ont donc été créés sur mesure pour chaque faculté durant cette période). Dans ce contexte, le Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) de l'ULg a participé au développement d'un questionnaire spécifique pour évaluer et réguler les évaluations des acquis des apprenants.

Certains items de ce questionnaire en relation avec les examens sont en concordance avec le modèle de Gilles (2002) de Construction et Gestion de la Qualité des Tests Standardisés (CGQTS) qui se présente sous la forme d'un processus cyclique. La dernière étape « Macro-régulation » du cycle permet d'organiser l'amélioration de tout le processus pour un cycle ultérieur de construction d'examens. C'est dans le cadre de cette huitième étape que sont recueillis les avis des étudiants.

Dans cette communication, nous allons d'abord exposer la façon dont les avis des étudiants ont été récoltés et traités en vue d'améliorer la qualité des examens à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Ulg ainsi que le mode de calcul des moyennes des avis et les différents types de feedbacks. Ensuite, nous présenterons les faits saillants liés aux avis récoltés depuis 1997. Nous verrons qu'entre 1998 et 2000, la situation a pu être améliorée pour une série d'aspects liés aux examens grâce à la macro-régulation du processsus. Nous comparerons ensuite ces résultats aux données les plus récente issues des EVALENS de l'année universitaire 2005-2006.

Dans leurs conclusions, les auteurs mettront les résultats de cette étude en perspective avec de nouveaux développements en matière de macro-régulation du cycle CGQTS issus de la recherche « electronic Construction & Quality Control in Standardized Testing (e-C&QCST) ».

AIPU-001-8586081

Jean Gabin Ntebutse
Étudiant au doctorat en éducation
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
jean.gabin.ntebutse@usherbrooke.ca
Jacques Tardif
Professeur titulaire
Université de Sherbrooke
Département de pédagogie
Jeannette Leblanc
Professeure agrégée
Université de Sherbrooke
Département de psychologie

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Le vécu de la transition chez des professeurs d'université engagés dans un contexte d'innovations pédagogiques visant la professeionnalisation des étudiants

De nos jours, surtout en Amérique du Nord, bon nombre d'études reprochent aux universités de ne pas former des praticiens aptes à répondre aux besoins de la société (Curry et Wergin, 1993 dans Mandeville, 2004). Il est reproché à ces institutions de n'avoir pas tenu leurs promesses quand on considère les retombées de la formation qui y est donnée, déception liée à l'inefficacité de la formation donnée en milieu universitaire pour répondre aux exigences de la réalité complexe et évolutive des milieux de travail (Mandeville, 2004). On critique notamment le savoir-enseigner universitaire, basé sur la maîtrise de la connaissance disciplinaire et sur un modèle de transmission unidirectionnel du savoir (cristallisé dans le traditionnel cours magistral qui remonte à l'université médiévale : Loila et Tardif, 2001). Dans leurs tentatives de répondre aux critiques et aux pressions qui s'exercent sur elles, les universités ont, entre autres, senti l'obligation d'innover et de faire évoluer la formation vers des horizons plus professionnels à travers la notion de formation professionnalisante. L'innovation est donc devenue, pour les universités, un levier d'adaptation (Alava et Langevin, 2001). Elles ont alors entrepris des réformes au niveau de leurs systèmes d'enseignement en introduisant de nouveaux programmes dotés d'approches pédagogiques innovantes centrées sur l'étudiant et visant la professionnalisation de ce dernier à travers l'axe des compétences. On passe alors du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Tardif, 2004). On notera qu'au chapitre de ces innovations pédagogiques, la méthode des cas, l'apprentissage par problèmes (APP) et la pédagogie par projet figurent parmi les dispositifs pédagogiques innovants les plus utilisés (Béchard et Pelletier, 2004).

De telles approches pédagogiques innovantes imposent cependant des changements significatifs aux professeurs d'université engagés dans le processus de formation, changements qui viennent heurter leur identité professionnelle, tant en ce qui concerne leur rôle et l'organisation de leur travail qu'en ce qui concerne les rapports entre eux et ceux avec

les étudiants, bref un changement de paradigme. Il importe alors de se poser la question générale suivante : comment les professeurs d'université vivent-ils et comment gèrent-ils le changement paradigmatique lorsqu'ils sont engagés dans de telles innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants?

CADRE DE RÉFÉRENCE

Comme étape cruciale pour la réussite du changement (Bridges, 1995), la transition fait référence aux mouvements de transformation intérieure auxquels l'individu est confronté par rapport à lui-même et au système qui l'entoure, impliquant ainsi pour lui la quête du sens et la construction identitaire (Simon, 2000). Selon Simon (2000, 2004), cette transition se vit à travers trois phases : une phase de départ au cours de laquelle l'individu est partagé entre l'attrait et l'inquiétude que suscite la nouveauté; une phase de traversée qui constitue une zone inconfortable de flottement entre le lâcher-prise, marqué par la fragilité et la confusion, et la prise en charge où la restructuration et la créativité font en sorte que les aspirations l'emportent sur les angoisses et permettent d'aborder la nouvelle réalité avec plus de confiance, et une phase d'arrivée où la stabilité s'installe lentement avec l'apprivoisement des nouvelles pratiques.

Questions spécifiques de recherche

Comment les professeurs d'université engagés dans un programme innovant vivent-ils la transition depuis la plongée dans la réalité d'un nouveau programme jusqu'à la fin d'un cycle de formation de niveau baccalauréat? Quel sens accordent-ils au changement par rapport à leur identité professionnelle, tant en ce qui concerne leur rôle et l'organisation de leur travail qu'en ce qui se rapporte à leurs rapports entre eux et à ceux avec les étudiants?

MÉTHODOLOGIE

Approche méthodologique

La présente recherche vise à comprendre, dans une perspective phénoménologique, comment les professeurs vivent et gèrent le phénomène de transition à l'intérieur du changement paradigmatique lié aux innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants. Une telle recherche s'inscrit dans une orientation méthodologique de nature qualitative. Les méthodes qualitatives, qui s'inscrivent dans le paradigme compréhensif (subjectiviste), ont un parti pris épistémologique de considérer les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (Mucchielli, 1996).

Terrain de recherche

Cette recherche se déroule dans une université québécoise auprès des professeurs oeuvrant dans des programmes qui ont connu des réformes majeures avec l'introduction de nouvelles approches pédagogiques centrées sur les problèmes et les projets. Alors qu'au départ ces programmes se présentaient comme une somme d'activités pédagogiques plus ou moins indépendantes, désormais avec la réforme, ils se présentent comme un ensemble de démarches d'apprentissages dont les professeurs assument une responsabilité collective et le travail en équipe.

Collecte des données

Dans l'étude phénoménologique, le chercheur doit s'assurer que les personnes participantes soient des gens qui ont effectivement vécu le phénomène (Creswell, 1998). Les données sont collectées par entrevue d'environ deux heures auprès de dix professeurs ayant vécu l'expérience du changement pédagogique pendant la période de formation de tout un cycle de niveau baccalauréat. La période de collecte des données s'étend d'octobre à décembre 2006.

Analyse et interprétation des résultats

Comme la collecte des données se termine en décembre 2006, l'analyse débutera en janvier 2007 et une grande partie des résultats sera disponible en avril 2007. Ainsi, il sera possible de présenter au congrès de l'AIPU des résultats portant sur le sens de la transition chez les professeurs par rapport leur rôle, à l'organisation de leur travail, aux rapports entre eux-mêmes et avec les étudiants, après avoir vécu un contexte d'innovations pédagogiques pendant un cycle de formation de niveau baccalauréat.

Retombées attendues

L'étude présente une pertinence scientifique et sociale. Au niveau scientifique, elle apporte un éclairage sur le vécu du changement dû à aux nouvelles approches pédagogiques qui bousculent les habitudes d'enseignement chez les professeurs, étant donné que les études touchant à cette problématique sont rares. Aussi, à l'issue de cette recherche, les expériences recueillies auprès de ces professeurs permettront de découvrir d'une part, des facteurs qui facilitent la transformation des pratiques pédagogiques ou leur engagement dans le processus d'innovation pédagogique et d'autre, part les difficultés rencontrées par ces professeurs dans l'appropriation du changement pédagogique inhérent à ces innovations pédagogiques. Au niveau social, l'identification des facteurs facilitant ou entravant le changement permettra aux concepteurs de programmes de formation innovants et responsables institutionnels d'identifier les pistes de soutien à offrir aux professeurs.

Références

Alava, S. et Langevin, L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. Revue des sciences de l'éducation, 27(2), 243-256

Béchard, JP & Pelletier, P (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques. Gestion, 29(1)

Bridges, W. (1995). La conquête du travail. Au-delà des transitions. Paris : Village mondial

Creswell, J.W (1998). Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions.Thousand Oaks : Sage Publications

Loiola, F.A & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. Revue des sciences de l'éducation. 27(2), 305-326

Mandeville, L. (2004). (dir.) Apprendre autrement : pourquoi et comment. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec

Mucchielli, A. (1996) (dir.). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris :Armand Colin

Simon, L. (2000). La transition de deux directions d'établissements scolaires. Vers l'appropriation des changements préconisés de la réforme en éducation de 1997. Thèse inédite. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Simon, L. (2004). Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-formation. In G. Pelletier (2004). Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultances, recherches et formation. (p.237-291). Paris : l'Harmattan,

Tardif, J. (2004). Axer la formation sur le développement des compétences : problématique de l'organisation du travail, de l'apprentissage et de l'enseignement. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret, et J.P. Boutinet (dir.). Bilan des compétences et mutations. L'accompagnement de la personne. Actes du colloque de Caen, 18-19 0ctobre 2001. (p. 119-140) Bern : Peter Lang.

AIPU-001-8556181

Jacques Raynauld
Professeur titulaire
HEC Montréal
Institut d'économie appliquée
jacques.raynauld@hec.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Prototype d'un test pour l'identification et la mesure de conceptions économiques erronées

1. Introduction

Il ne fait pas de doute que le matériel pédagogique disponible pour l'enseignement de la science économique est abondant, diversifié et de plus en plus sophistiqué. D'un autre côté, force est de constater que les débats économiques sur des questions comme les droits de scolarité ou la globalisation des échanges montrent que les concepts économiques de base ne semblent pas exercer beaucoup d'influence et n'ont pas toujours bonne presse.

De nombreuses raisons peuvent expliquer cette constatation, mais de plus en plus d'économistes s'interrogent sur l'efficacité réelle des apprentissages des étudiants et surtout sur la rétention, à plus long terme, des concepts économiques de base (Ferraro et Taylor, 2005).

Cette recherche a pour objectif de tester un questionnaire prototype pour débusquer les conceptions économiques erronées dans le domaine de la politique économique. Le questionnaire vise principalement les étudiants de niveau universitaire : dans une version distribuée à une centaine de participants, les résultats montrent que la conception erronée de la taxation qui veut que les consommateurs supportent toujours en totalité l'incidence d'une taxe est particulièrement tenace et n'a pas pu être modifiée après un et même deux cours d'économie.

2. Contexte

Cette recherche s'inspire de travaux récents en sciences économiques, mais surtout d'un programme de recherche important entrepris dans le domaine de la physique où des chercheurs ont mesuré de façon rigoureuse l'impact des conceptions erronées. Selon ces travaux, chaque étudiant initie ses études en physique avec un système préétabli de croyances sur le fonctionnement du monde. Or ces croyances, qui contredisent toutes les théories acceptées, jouent un rôle prépondérant dans les apprentissages dans les cours de physique. De nombreuses études ont montré que les stratégies pédagogiques qui ignorent ces mauvaises conceptions sont inefficaces (Hestenes et al. 1992a, b).

Des professeurs aguerris de la science économique pourraient témoigner d'une problématique similaire. Les étudiants abordent les cours d'introduction à l'économie avec un système de croyances sur le fonctionnement des systèmes économiques qui sont aussi le

fruit d'expériences personnelles qui contredisent souvent les théories généralement acceptées.

Il existe quelques tests économiques normés dont le TUCE qui fait actuellement l'objet d'une révision (Walstad et Watts, 2006). Bien que ce test soit intéressant et largement utilisé pour mesurer l'effet des méthodes d'enseignement, il est de facture plutôt scolaire et ne vise pas spécifiquement à identifier les conceptions économiques erronées.

3. Design d'un test prototype

Dans le cadre de travaux préliminaires, une série de 12 questions a été développée pour mesurer les conceptions erronées dans le domaine de l'incidence de la taxation. Dans le public en général et chez nos étudiants en particulier, la conception que ce sont toujours les consommateurs qui subissent l'incidence d'une taxe est ancrée profondément. Cette mauvaise conception vient d'une compréhension superficielle des courbes d'offre et de demande et d'une vision des marchés qui suppose que les consommateurs n'ont pas le choix et subissent toujours les contrecoups des décisions gouvernementales et des entreprises. Elle s'explique aussi par une conception arithmétique de la détermination des prix. La question suivante, qui repose sur un exemple fictif, vise spécifiquement à débusquer cette mauvaise conception.

La croissance du taux d'obésité des jeunes enfants et des adolescents inquiète le ministère de la Santé québécois. Parmi les raisons invoquées par les spécialistes pour expliquer le taux d'obésité croissant, on retrouve naturellement le manque d'exercice, mais aussi la consommation trop importante de malbouffe, aussi appelée *fast-food*. Les pressions en faveur d'une taxe sur la malbouffe s'intensifient depuis quelques années et le gouvernement envisage sérieusement d'imposer une taxe supplémentaire sur les aliments en question.

Quel serait l'impact de l'imposition d'une taxe de 1 $ sur la malbouffe, en supposant que le prix moyen d'un repas dans une chaîne de restauration rapide est de 10 $? Comme d'habitude, la taxe est facturée au consommateur, mais il incombe au vendeur de faire parvenir les sommes obtenues au gouvernement. Parmi les trois scénarios suivants, choisissez celui qui vous semble le plus vraisemblable. Expliquez très brièvement votre choix.

1) Le consommateur paie son repas 10,50 $, le commerçant fait parvenir 1 $ au gouvernement et empoche 9,50 $ par repas vendu.

2) Le consommateur paie son repas 10 $, le commerçant fait parvenir 1 $ au gouvernement et empoche 9 $ par repas vendu.

3) Le consommateur paie son repas 11 $, le commerçant fait parvenir 1 $ au gouvernement et empoche 10 $ par repas vendu.

Compte tenu des choix possibles, le scénario 1 s'avère la réponse la plus vraisemblable dans la mesure où la taxe se répercute à la fois sur les restaurateurs et sur les consommateurs. Onze autres questions de facture similaire ont été développées pour constituer le prototype du questionnaire.

4. Résultats

En mars 2006, le questionnaire a été distribué à une centaine de participants : 43 étudiants ayant suivi un cours d'économie managériale de première année, 31 étudiants ayant suivi, en

plus, un cours de politique économique de deuxième année et 24 jeunes professionnels employés de HEC Montréal intéressés par l'actualité économique, mais sans aucune formation (ou très peu) en économie.

Les résultats (voir graphique) montrent que plus de 50 % des répondants ont choisi le scénario 3 qui met de l'avant la conception erronée. À moins que la demande pour ce type de bien soit complètement inélastique ou que la courbe d'offre soit complètement élastique, la taxe ne devrait pas être assumée à 100 % par les consommateurs. La performance des deux groupes d'étudiants est similaire mais toutefois supérieure à celle des jeunes professionnels. Moins de 35% des étudiants ont choisi la bonne réponse. Des résultats similaires ont été obtenus pour les 11 autres questions.

5. Conclusion

Les résultats indiquent qu'il y a un problème de conception erronée. Ceci ne veut pas dire que les étudiants ne réussissent pas les cours d'économie : tout comme en physique, les étudiants sont habiles dans l'identification de modèles de problèmes et sont en mesure de reproduire ce qu'on leur a demandé dans les examens habituels. Est-ce que nos étudiants ont vraiment changé leurs croyances initiales? Obtenir une réponse précise à cette question importante demande des recherches plus poussées pour créer et valider un questionnaire complet sur les conceptions erronées.

Références

Ferraro, Paul J., et Taylor, Laura O. (2005). Do Economists Recognize an Opportunity Cost When They See One? A Dismal Performance from the Dismal Science. Contributions to Economic Analysis & Policy, 4(1), Article 7.

Hestenes, D., et Wells, M. et al. (1992a). Force Concept Inventory. The Physics Teacher, 30(3), 141-158.

Hestenes, D. et Wells, M. et al. (1992b). A mechanics baseline test. The Physics Teacher, 30(3). 159-166.

Walstad, William B., et Watts, Michael (2006). The Test of Understanding of College Economics: Revision and Preliminary Results. Récupéré le 6 octobre 2006 de http://www.aeaweb.org/annual_mtg_papers/2006/0106_0800_1203.pdf .

AIPU-001-4021994

Bruno Ronfard
Agent de développement pédagogique
Université de Montréal
FEP
bruno.ronfard@umontreal.ca
Houssine Dridi
Chercheur-Chargé de cours
Université de Montréal
FSE
houssine.dridi@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

L'apprenant face à la transformation des environnements d'apprentissage : une expérience de cours à distance universitaire

Description

La formation à distance (FD) ne cesse de se développer au Québec, avec plus de 80 % d'augmentation ininterrompue de la clientèle depuis 1995, selon les chiffres du CLIFAD (2006), comme aux États-unis. Selon Allen et Seaman (2006), près de 3,2 millions d'étudiants ont suivi au moins un cours en ligne pendant la session d'automne 2005, aux Etats-Unis, contre 2,3 millions un an plus tôt. La formation à distance fait l'objet de nombreuses études et recherches, notamment sur les caractéristiques de telle ou telle technologie ou sur l'interaction entre apprenants ou des apprenants avec un tuteur. Pourtant, on en sait toujours peu sur les stratégies d'apprentissage des apprenants dans le contexte d'un environnement multimédia. En outre, les nouveaux environnements d'apprentissage permettent d'accroître une autonomie dans l'apprentissage qui était déjà une caractéristique importante de l'apprenant en FD. Dans ce contexte, les choix technologiques deviennent de plus en plus complexes. Pourtant, comme le remarque Peters (2003), les résultats de recherche n'ont pas permis de tirer des conclusions claires sur l'interaction médiatisée entre l'apprenant et le contenu. Bref, un important champ de recherches est encore à mener pour éclairer ou appuyer les choix des concepteurs.

Problématique

Avec l'apport des nouvelles théories de l'apprentissage, les environnements d'apprentissage ont subi des changements. Les TIC multiplient les possibilités d'apprentissage et modifient le rapport au savoir. L'apprenant dispose d'une diversité de médias, de dispositifs, et d'autant d'utilisations qui peuvent se différencier très largement des scénarios pédagogiques élaborés par les concepteurs. L'environnement d'apprentissage devient alors axé sur la construction du savoir par l'apprenant, ou par une communauté d'apprenants, dans son interaction avec le contenu plutôt que sur la transmission du savoir par l'enseignant (Basque et Doré, 1999).

Plusieurs études ont focalisé leur objet sur l'évolution de la conception des environnements d'apprentissage (Bransford, Brown et Cocking, 1999; Brown et Campione, 1994; Scardamalia, 2001; Scardamalia et Bereiter 2002; Lebrun, 2002). Ces études se situent dans

deux perspectives. D'un côté, la perspective ontologique qui avance que les connaissances n'ont qu'à être transmises étant donné qu'elles sont décontextualisées et définies, elles n'ont pas à être remises en question. De l'autre, la perspective constructiviste pour qui les connaissances seraient plutôt construites au cœur de situations signifiantes, c'est-à-dire contextualisées, tout en étant articulées au moyen de différentes ressources prenant en compte les dimensions tant affectives, sociales que contextuelles de l'apprentissage.

Dans ce contexte, pourtant, peu d'études se sont intéressées à la construction active du savoir par chaque apprenant en formation à distance. Celle-ci se concrétise à travers la création de connaissances et la gestion du savoir par l'individu.

Dans cette perspective, notre communication expose une étude basée sur une expérience d'un cours à distance dans le cadre des programmes offerts par la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. Ce cours porte sur la gestion des médias publicitaires et a été programmé aux sessions d'automne 2006 et d'hiver 2007. Le matériel didactique de ce cours comprend un ouvrage de référence conçu et édité spécifiquement pour ce cours et la conception d'un site multimédia clairement articulé à cet ouvrage et médiatisé par la plate-forme WebCT.

Objectifs

Cette étude a donc pour objectif (1) de définir les stratégies d'apprentissage développées par les apprenants confrontés à de nouveaux environnements d'apprentissage multimédias et (2) d'étudier la perception par les apprenants de cette complémentarité entre différents médias, voulue par les concepteurs. Cela permettra in fine de mesurer l'écart entre « l'autonomie réelle » des apprenants et « l'autonomie prescrite » des concepteurs de cours.

Méthodologie

Au plan méthodologique, nous avons opté pour une approche mixte de type quantitatif et qualitatif. Un pré-test par voie électronique est appliqué, dans un premier temps pour validation, auprès des étudiants inscrits à la session d'automne 2006. Puis, à partir des résultats de ce pré-test, un sondage sera appliqué en fin de session à l'automne 2006 et à l'hiver 2007 lors de l'examen final. Afin de compléter l'approche quantitative par une approche qualitative, des groupes de discussion ou des entretiens individuels seront organisés pour préciser les stratégies d'apprentissage et les perceptions que laisseront entrevoir les résultats du sondage. Cette double approche a été choisie parce qu'elle permet de cerner au mieux un phénomène qui ne peut être accessible que par une combinaison de données statistiques et la communication verbale.

Ce choix méthodologique est conforté par la position d'autres chercheurs. Ainsi, Gibson (2003), dans un chapitre au titre révélateur « Learners and learning : the need for theory », relève-t-elle, après avoir analysé l'ensemble des recherches publiées dans trois des principales revues sur la formation à distance aux États-Unis, que les auteurs accordent une attention limitée aux apprenants et à l'apprentissage dans la recherche en formation à distance. Ce constat reprend celui de Saba (2000) qui en appelle à de nouvelles méthodes qui tiennent compte de la complexité de l'objet d'étude. Ces nouvelles méthodes pourraient être, selon lui, des enquêtes sur les évaluations par les étudiants, des entretiens approfondis et des analyses de discours. L'enjeu ici est d'étudier plus profondément les différences d'apprentissage alors que traditionnellement les recherches tentaient d'éliminer toute différence chez les apprenants pour étudier l'apprentissage dans son ensemble de façon

objective. Dans le même sens, Kozma (2000) souhaite que soient mises en œuvre de nouvelles approches pour évaluer l'usage des technologies en éducation. Il insiste sur l'importance de la conception du milieu d'apprentissage.

Perspectives, questionnements

Ce type de recherche est d'autant plus nécessaire en formation à distance que l'apprentissage, dans le cadre d'un cours, est d'abord contrôlé par l'apprenant qui choisit de travailler ce qu'il veut, quand il veut et comme il veut. Elle permettra de préciser les caractéristiques de cette autonomie de l'apprenant dans les environnements multimédias.

Cette étude vise à donner quelque réponse à la question posée par Uyttebrouck (2005) :

« Fragmenter l'information en nœuds et en liens est une chose; pouvoir expliquer en quoi cette fragmentation serait de nature à favoriser l'apprentissage en est une autre – et ce n'est pas un hasard si cette dernière question est le plus souvent éludée. »

Références

Allen, E. I., et Seaman, J. (2006). Making the Grade: Online Education in the United States, 2006. The Sloan Consortium.

Basque J. et Doré, S. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé, Journal of distance education, 13 (1). Consulté le 29 novembre 2006, http://cade.athabascau.ca/vol13.1/dore.html

Bransford, J., Brown, A., et Cocking, R. (Eds.) (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press.

Brown, A.L. et Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In: K. McGilly (Ed.), Integrating cognitive theory and classroom practice: Classroom lessons (229-270). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.

CLIFAD (2006). Portrait des inscriptions en formation à distance au Québec depuis 1995-1996. Rapport réalisé par Robert Saucier. Montréal : CLIFAD.

Gibson, C. C. (2003). Learners and learning: The need for theory. Dans M. G. Moore & W. G. Anderson (Éd.), Handbook of distance education (147–160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kozma, R. (2000). Reflections on the state of educational technology research and development. Educational Technology Research and Development, 48(1), 5-15.

Lebrun, M. (2002). Des technologies pour enseigner et apprendre, 2e édition. Bruxelles : De Boeck Université.

Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. Dans M. G. Moore & W. G. Anderson (Éd.), Handbook of distance education (87–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Saba, F. (2000). Research in Distance Education : A Status Report, International Review of Research in Open and distance Learning, 1(1). Consulté le 26 octobre 2006, http://www.icaap.org/iuicode?149.1.1.3

Scardamalia, M. (2001). Getting Real about 21st century Education. The Journal of Education Change , in press. Consulté le 29 novembre 2006, http://ikit.org/fulltext/2001getting_real.pdf

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2002). Knowledge Building. Encyclopedia of Education (2nd ed, pp.1370-1373). New York : Macmillan Reference. Consulté le 29 novembre 2006, http://ikit.org/fulltext/inpressKB.pdf

Uyttebrouck, E. (2005). « Mais pourquoi diable ne lisent-ils pas mes notes de cours en ligne ? ». Revue de l'éducation à distance, 20 (1), 39-59.

AIPU-001-3065595

Mourad Hadhri
Technlogue
Institut supérieur des études technologiques de Sousse-Tunisie
Département informatique
mourad_hri@yahoo.fr; mourad.hri@isetso.rnu.tn

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Cursus d'apprentissage du module « algorithmique et structures de données » : d'un modèle présentiel vers un modèle présentiel enrichi

Introduction

« Devenir un bon enseignant n'est pas un effet du hasard. Apprendre à enseigner, c'est, avant toutes les techniques et toutes les recettes,le résultat de l'observation et de la réflexion d'un enseignant sur son propre enseignement et en particulier, sur les façons de rejoindre ses étudiants, de les

toucher »[Pierre Dalceggio]. En effet, l'usage exclusif de méthodes traditionnelles ne privilégie pas la transmission de l'information au détriment de la formation elle-même. À quoi sert d'avoir la tête pleine si l'apprenant a beaucoup de difficultés à traduire ses connaissances en actes, à communiquer ses idées et à travailler en équipe. Notre expérience est faite à la suite du résultat d'une observation et de réflexion des enseignants de la matière « algorithmique et structures de données » indiquant que les étudiants de cette matière présentent des difficultés à mettre en exécution les connaissances acquises afin de résoudre un problème énoncé par l'enseignant.

Description de la situation actuelle

On se référant aux plans d'études des ISET, le module « algorithmique et structure de données » est dispensé aux étudiants du premier niveau du département informatique. L'importance de ce module réside dans le fait qu'il prépare les étudiants à maîtriser une approche logique se basant sur un effort d'abstraction et un raffinement successif, afin de trouver la solution informatique à un problème

Dysfonctionnement

Les moyennes des notes obtenues par les étudiants d'une même promotion se situent nettement au dessous de la moyenne. Les comptes rendus des enseignants ainsi que les enquêtes effectuées auprès des étudiants ont montré que plusieurs facteurs ont contribué de près ou de loin à ces échecs répétitifs.

Difficultés des étudiants

- Les étudiants éprouvent des difficultés à faire une analyse correcte du problème posé afin de bien assimiler le travail demandé.
- Ils ont de la difficulté à appliquer la marche à suivre pour écrire un algorithme.
- La plupart des étudiants, s'ils arrivent à cerner le problème à résoudre, n'arrivent pas à

trouver la solution algorithmique correspondante; pire encore parfois, ils sont capables de formuler la solution en langage naturel écrit ou oral sans pouvoir la traduire en formalisme algorithmique .

Difficultés des enseignants

- Le temps alloué au programme de la matière n'est pas adapté à sa complexité.
- La non-utilisation des nouvelles technologiques d'information et de communication dans l'enseignement de ce module engendre une perte de temps considérable.
- Le travail collaboratif entre les apprenants est presque absent.

Nous avons commencé par réaliser une première expérience en présentiel, utilisant l'approche par résolution collaborative de problème, puis une deuxième expérience (présentiel enrichi) nous basant sur l'approche d'apprentissage par « situation problème ».

Caractéristiques de l'expérience

L'expérience se déroule de la façon suivante :
- division de la classe en petits groupes de quatre étudiants, chacun recevant le même énoncé du problème à résoudre;
- chaque groupe travaille en collaboration pour la finalisation de sa propre solution du problème qui se fait par une approche progressive « pas à pas » consistant à construire l'algorithme comme un casse-tête;
- une fois les solutions prêtes, l'enseignant sélectionne un groupe pour exposer sa solution aux autres et explique la démarche logique adoptée dans la résolution du problème.

Constat des résultats

Cette expérience présente quelques inconvénients:

- les groupes de travail engendrent, par les discussions, un bruit dérangeant;

- le temps alloué pour la résolution d'un problème est énorme comparé à la méthode habituelle.

Ces deux inconvénients nous ont amené à effectuer une deuxième expérience qui consiste à faire le travail collaboratif de résolution du problème à distance, en utilisant les outils de communication synchrone et asynchrone. Il s'agit d'un enseignement présentiel enrichi qui retient pour principe de base l'enrichissement en amont et en aval des cours traditionnels en salle, par la mise en œuvre, au moyen de la plateforme, de stratégies documentaires et de communication entre enseignants et étudiants.

Caractéristiques de l' expérience

Nous avons opté pour la situation d'apprentissage par « situation problème » en enrichissant l'apprentissage en présentiel par un apprentissage à distance dans lequel l'apprenant est sollicité, en permanence, à mettre en œuvre les connaissances acquises à travers la résolution d'un problème algorithmique, sur une plateforme d'enseignement à distance, en utilisant les outils de communication synchrone et asynchrone.

Résultats

Les apprenants ont beaucoup apprécié le travail collaboratif. Malgré des points de vues assez variés et parfois divergents, ils ont réussi, dans la plupart des cas, à atteindre un consensus. Ils sont plus motivés à communiquer, à collaborer et à fournir des efforts.

Le scénario a permis la revalorisation du travail collaboratif et a instauré une coopération en profondeur, puisque chaque apprenant devait argumenter son intervention dans le processus de résolution de problème, pour convaincre les autres. Ceci a renforcé le processus démocratique dans le groupe et a augmenté la capacité de l'apprenant à s'engager dans une pensée divergente.

La communication et les discussions, entre les apprenants eux-mêmes et avec leur tuteur, ont permis de dépasser les difficultés rencontrées par certains apprenants, malgré les divergences des points de vue qui retardent l'atteinte d'un consensus.

Il est à signaler aussi que ces résultats positifs demandent une disponibilité des tuteurs, que ce soit en synchrone ou en asynchrone. Si nous sortons du cadre de l'expérimentation, nous devrons préparer correctement toutes les ressources, aussi bien humaines, matérielles que financières pour garantir des résultats semblables.

Conclusion

Cette expérience a tenté de proposer une solution aux difficultés éprouvées par les apprenants du premier niveau informatique dans leur apprentissage du module « algorithmique et structures de données ».

L'expérience a respecté une démarche progressive en se basant, en premier lieu, sur le travail collaboratif en présentiel, puis sur une démarche inductive qui s'inscrit dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage à distance.

En d'autres termes, cette expérience revalorise l'apprentissage collaboratif et donne de l'importance au renforcement de l'apprentissage en présentiel par une stratégie (à distance) socioconstructiviste dans laquelle l'apprentissage est centré sur la motivation de l'apprenant, sur ses capacités de collaboration et de communication, tout en lui laissant assumer une part individuelle du travail.

Les expériences ont montré que le succès des projets d'introduction des TIC dans l'enseignement et la formation en présentiel ou à distance n'est plus fonction de la puissance des technologies, mais plutôt de la capacité des formateurs à exploiter leur potentiel et les compétences créatives afin de changer et d'améliorer le processus d'apprentissage.

Références

Bruillard, E., et La Passardière, B. de. (2003). *Ressources numériques, XML et éducation.* Paris : Hermès- Lavoisier (Sciences et techniques éducatives, hors série).

Desmoulins, C., Marquet, P., et Bouhineau, D. (Éds.). (2003). *Actes de la conférence EIAH 2003*, Strasbourg, 15, 16 et 17 avril.

Faerber, R. (2003). Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. Dans Desmoulins, C., Marquet, P., et Bouhineau, D. (Éds.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Avril, Strasbourg, France.

Lebrun, M. (2002). *Théorie et methods pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles-Paris: De Boek.

Faerber, R. (2004). Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe. *Revue STICEF, 11*. Disponible en ligne : http://sticef.org.

Paper, S. (1993). *The children's machine : rethinking school in the age of the computer*. New York: Basics Books.

Steiner, I. D. (1972). *Group Process and Productivity*. New York : Academic Press.

Wallet, J. (2004). Entre pratiques réflexives et approches théoriques en formation à distance , questions croisées à propos de cinq propositions d'articles soumis à Distances et Savoirs. *Distances et Savoirs, 2*(1).

AIPU-001-5618593

François Desjardins
Professeur
Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
fdesjard@uottawa.ca
Ann-Louise Davidson
Doctorante
Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
a_l_davidson@yahoo.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Analyse des facteurs d'influence sur l'apprentissage en CMO chez des enseignants en contexte minoritaire francophone

Contexte de la recherche

Pour la majorité des francophones dispersés en milieu minoritaire, la géographie encourage l'accès aux études à distance. Pour parer à ce problème, quelques intitutions, en milieu minoritaire francophone, ont tenté d'exploiter les développements technologiques et l'adoption rapide d'Internet par la population pour initier de grands projets de formation en exploitant la CMO.

Ces développements technologiques n'ont effectivement pas manqué d'offrir des outils de plus en plus puissants à un nombre grandissant de prestataires et de fournisseurs de formations et de cours médiatisés (Gunasekaran, McNeil et Shaul, 2002). Cependant, la littérature scientifique dans les domaines de l'éducation à distance permet tout d'abord de se rendre à l'évidence, qu'en dépit de la croissance de la recherche autour des questions sur l'apprentissage en ligne, les modèles et les théories demeurent largement à la remorque de la pratique et des développements techniques (Alavi et Leidner, 2001; Daudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dusseault et Richer, 2005; Shaffer, 2005). On remarque aussi que ces recherches sont surtout effectuées en contexte linguistique majoritaire et que la spécificité des formations en ligne en contexte de minorité linguistique, avec des populations dispersées sur des grands territoires, demeure mal connue. L'absence de modèles précis rend l'identification de variables ou même de facteurs de réussite particuliers au contexte, extrêmement difficile. Par contre, une bonne connaissance de ces facteurs et des zones d'influences est primordiale à l'analyse, à l'amélioration des projets existants dans ce contexte particulier, ainsi qu'à la mise en place de nouveaux systèmes d'éducation à distance.

Cadre théorique

Dans la littérature, le besoin de développer un modèle théorique de ce qu'est l'apprentissage en ligne, à l'ère de la convergence numérique, se fait de plus en plus sentir (Alavi et Leidner, 2001; Daudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dusseault et Richer, 2005; Shaffer, 2005).

Dans la foulée particulière de l'appel de Shaffer (2005) au développement d'un modèle respectant les paramètres de la théorie générale des systèmes (Bertalanffy, 1968), le regard

proposé par cette étude s'inspire tout d'abord du modèle préliminaire de Shaffer (2005, 2006) pour comprendre le contexte général des décisions influençant la mise en œuvre de programmes de formation en ligne. Ensuite, les recherches de Volery et Lord (2000), de Hirumi (2002) de Houze et Meissonier (2003) et le modèle proposé par Anderson et Elloumi (2003) fondé sur le triangle pédagogique (Moore 1985; Houssaye, 2000) identifient un premier ensemble de facteurs susceptibles d'influencer la réussite de ces formations, au moins en contexte général. En s'appuyant sur ces modèles, un ensemble de caractéristiques de l'étudiant, du professeur, de la technologie impliquée, du contenu du cours et des approches pédagogiques constituent les éléments du cadre théorique de cette étude, en contexte particulier de programmes d'études en éducation offerts par CMO.

Objectifs de recherche

Cette étude veut explorer certains facteurs qui auraient une importance particulière pour la satisfaction et pour la rétention d'étudiants dans ces programmes, c'est-à-dire les enseignants francophones oeuvrant dans des contextes minoritaires et suivant des cours en éducation par le biais de la CMO. Étant donné les particularités de cette clientèle, (1) ces enseignants ont développé une vision précise de ce que sont l'apprentissage et l'enseignement et 2) leur situation, en milieu minoritaire, rend plus probable leur éloignement des institutions sources de formation. Les facteurs sont examinés à partir de la perspective des étudiants eux-mêmes.

Méthodologie de recherche

Afin de connaître leurs représentations des facteurs de réussite d'un cours à distance en CMO, un groupe de discussion été organisé avec huit étudiants de la population ciblée. Trois questions ont été posées pour explorer les caractéristiques des professeurs, des étudiants et des contenus de cours. Ensuite, pour faire émerger d'autres facteurs qui auraient une incidence sur la décision de prendre un cours à distance et d'y revenir, deux questions ont été posées : unepremière, pour faire émerger les facteurs perçus comme ayant des incidences positives et une autre, pour tenter de connaître certains des facteurs à effets négatifs. À partir de ces éléments ainsi que de ceux issus la littérature citée, un questionnaire a été rédigé et mis en ligne pour consulter l'ensemble des étudiants suivant un programme en éducation offert par CMO, afin de connaître les importances relatives entre ces premiers facteurs identifiés, du moins tels que ces étudiants se les représentent.

Principaux résultats

Dans une revue de littérature, McGorry (2003) soulève que le concept de « qualité » possède plusieurs dimensions mal définies, ce qui rend la mesure du concept global très difficile. Comme l'intention n'est pas de définir ce concept, mais plutôt d'explorer les facteurs qui peuvent affecter la qualité de cours en CMO, le concept est représenté par les indicateurs, tels que les étudiants se les représentent, soit la quantité et l'utilité perçues des apprentissages et les résultats aux épreuves et dans les travaux. Il semblerait, tout d'abord, que les résultats aux épreuves seraient en relation étroite avec les choix de stratégies pédagogiques. L'utilité des apprentissages relèverait principalement de certaines qualités des professeurs tandis que la quantité perçue des apprentissages serait dépendante de l'accessibilité des ressources, de la qualité de la documentation et aussi des qualités des professeurs.

Contribution et limites

Une bonne connaissance des facteurs et des zones d'influences est primordiale à l'analyse, à l'amélioration des projets existants ainsi qu'à la mise en place de nouveaux systèmes de formation en CMO destinés particulièrement aux enseignants francophones en milieu minoritaire. Cette étude soulève déjà certains indicateurs et certains facteurs qui semblent particuliers à la population ciblée. Il est clair, cependant, que l'étendue de cette première exploration en fait une étude de cas dont l'ampleur et la profondeur limitées ne permettent aucune généralisation. Les résultats obtenus méritent cependant une exploration plus grande afin de pouvoir éventuellement en tirer des conclusions pratiques.

Perspectives

Cette étude vise ultimement à examiner un ensemble plus large de situations d'apprentissage par CMO en contexte minoritaire francophone :1)pour identifier certaines caractéristiques qui sont exclusives et particulières au contexte d'une minorité linguistique de faible densité, dispersée sur un très grand territoire; 2) pour contribuer au développement d'un modèle descriptif de l'apprentissage en ligne qui serait utile à l'analyse et à la planification de telles situations.

Références

Alavi, M., Leidner, D., (2001), Research Commentary : Technology-Mediated Learning – A Call for Greater Depth and Breath of Research, Information Systems Research, 12, (1), 1-10

Anderson, Terry D.; Elloumi, Fathi (Eds.) (2003), Theory and Practice of Online Learning, Athabasca: Athabasca University online : http://cde.athabascau.ca/online_book/

Bertalanffy, Von L., (1968) General System Theory: Foundations, Development, Applications, New York : Braziller, 295pp

Gunasekaran, A. McNeil, R., Shaul, D., (2002), E-learning : research and applications, Industrial and Commercial Training 34 (2), pp. 44-53 online : http://www.emeraldinsight.com/0019-7858.htm

Hirumi, A. (2002). A framework for analyzing, designing, and sequencing planned e-learning interactions. Quarterly Review of Distance Education, 3(2), 141-160.

Houssaye, J. (2000), Le triangle pédagogique, Berne : Peter Lang

Houze, E., Meissonier, R., (2004) Performance du E-learning :un premier retour d'expérience sur les résultats des apprenants, Actes du colloque http://www.aim2004.int-evry.fr/fr/programme.html

McGorry, S.Y, (2003) Measuring quality in online programs, Internet and Higher Education 6, pp. 159-177

Moore, M. (1989). Three types of interaction. American Journal of Distance Education, 3(2), 1-6.

Shaffer, S. C., (2005). System Dynamics in Distance Education and a Call to Develop a Standard Model , International Review of Research in Open and Distance Learning , (6) 3, en ligne : http://www.irrodl.org/content/v6.3/shaffer.html

Volery, T., Lord, D. (2000), Critical success factors in online education, The International Journal of Educational Management, 14 (5), pp. 216-223

AIPU-001-1465243

Didier Paquelin
Directeur de la formation continue
Université Michel de Montaigne
Institut des sciences de l'information et de la communicatioon
paquelin@u-bordeaux3.fr
Jacques Viens
Professeur titualire
Université de Montréal
PPA, FSE
jacques.viens@umontreal.ca
Geneviève Jacquinot-Delaunay
Professeure
Université Paris VIII
gjacq@noos.fr

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

L'objectif de cet atelier est de proposer un regard critique sur les modèles décrivant l'innovation pédagogique afin de permettre une discussion collective qui permettra aux participants d'affiner leur compréhension et leur analyse des processus d'innovation, dans le but d'alimenter leur recherche et leur pratique.

L'innovation : des étapes au processus

La question de l'innovation dans l'enseignement, et tout particulièrement dans l'enseignement supérieur, est une thématique qui interpelle depuis une trentaine d'années de nombreux praticiens et chercheurs. L'intérêt porté par les institutions éducatives et ministérielles ne fait que renforcer les enjeux des travaux conduits sur ce thème. Les études et recherches réalisées à ce jour montrent combien l'innovation relève d'un processus complexe et systémique qui mobilise des acteurs internes et externes au système de formation. Complexité que certaines modélisations tendent à décrire en montrant explicitement les étapes qui structurent les transformations des pratiques (Savoie-Zajc, 1993; Depover et Strebelle, 1996; Morais, 2000; Peraya et Jaccaz, 2004; Viens, 2004).

À ce jour, il ne semble pas exister une seule et unique modélisation de l'innovation. La multiplicité de ces propositions exprime l'incidence du regard porté sur l'objet « innovation » quant aux formes de modélisation. Si la dimension systémique est première et communément mise en avant, les éléments ou composantes convoqués ont un poids différents selon que l'attention est portée sur le sujet, le collectif, les objets. Il serait vain de les opposer et plus constructif de poser la question des limites de ces modalisations pour avancer quelques pistes pour repenser l'innovation. L'objectif de cet atelier est, tout à la fois, de rendre compte de modèles existants pour ce qu'ils apportent dans la compréhension du processus d'innovation et de concevoir,, grâce à cela, un cadre commun d'intelligibilité de l'innovation en tant que processus. Ce ne sont pas tant sur les descriptions d'étapes que nous souhaitons revenir, mais sur ce qui organise, structure des épisodes de transformation des pratiques. Au cours de cet atelier, les échanges permettront d'analyser comment ces éléments

interviennent dans un processus au cours duquel les acteurs transforment leur routines par la définition et la mise en œuvre de nouvelles règles et ressources pour l'action. Repenser suppose d'aller au-delà du « quoi » pour penser et comprendre le « comment ». Les modélisations construites par différentes chercheurs seront convoquées pour leurs apports à cette problématique et interrogées dans leur limites d'opérationnalité interprétative.

L'innovation : les acteurs et les temps du processus

Si l'innovation se concrétise in fine par l'émergence de pratiques reconnues comme nouvelles, l'objectif de cet atelier est d'appréhender la question de l'innovation comme un processus par lequel se reconfigurent, se transforment, à la fois les composantes et les produits de l'action. Pour étudier et comprendre ce processus, nous centrerons notre analyse sur l'acteur individuel et le collectif. Comment et en quoi les individus et les collectifs participent-ils à ces processus d'innovation? Comment les reconfigurations, les transformations de l'organisation de la production de l'acte éducatif participent-elles à l'évolution des compétences, identités et valeurs professionnelles?

Pour mieux comprendre ces transformations, il faut également étudier, au-delà d'une simple approche chronologique, comment les espaces et les temps de l'action évoluent dans et par ce processus. L'action contextualisée des acteurs en situation de formation amène à repenser l'analyse des processus d'innovation, mais non pas comme une simple analyse chronologique des modifications des pratiques.

Rappeler que le temps est un déterminant de l'innovation ne suffit pas : encore faut-il en comprendre les fonctions. Plusieurs temporalités co-habitent dans ces processus : le temps institutionnel, le temps technique (celui du dispositif), le temps de l'apprentissage. Chacun participe d'une logique, d'une intention, d'une pratique. Ils sont contemporains pour le sujet, qui lui-même a son temps propre, biologique. Ces différents temps sont en interaction, parfois en opposition de durée. Temps court pour les prescripteurs, temps plus long pour les utilisateurs. Les différencier et en comprendre leur essence singulière est une première étape d'analyse que nous proposons de compléter par l'identification des interactions entre ces temporalités pour identifier des « zones temporelles évènementielles ». Des « zones », des « lieux », de convergence ou de cristallisation qui font évènement pour les acteurs et le système. Si le temps est une composante essentielle de l'innovation, en cela qu'elle est structurée par des phases qui aujourd'hui sont diversement définies par les auteurs, il ne peut pas être retenu comme simple descripteur d'état. Nous ne pouvons, en l'état actuel, nous affranchir d'une approche chronologique pour comprendre l'innovation, mais nous ne pouvons pas, parallèlement, retenir uniquement la temporalité chronologique et linéaire pour comprendre les processus, non pas pour identifier des différentiels entre des états, mais bien pour observer cette mise en mouvement. Si les étapes descriptives de l'innovation tendent à montrer une séquentialité linéaire, expression d'états de pratiques stabilisées, nous proposons d'explorer le temps en construction, temps transitionnel pour voir comment, par des avancées, des retours en arrière, se dénouent et se renouent les pratiques. Comment, au-delà d'une lecture macroscopique d'un temps linéaire, comprendre la dynamique circulaire du temps au cours de laquelle, les acteurs reconfigurent, hybrident leurs pratiques entre ancien et nouveau?

La seule lecture temporelle, malgré sa richesse, convoque d'autres dimensions pour appréhender cette dynamique d'appropriation qui conduit à l'innovation : l'espace, le social et les objets. Dimensions qui participent au processus d'innovation. Comprendre comment des espaces-temps sociaux et des objets techniques se transforment, telle semble être

aujourd'hui l'une des pistes d'interprétation de ces processus d'innovation sociale. Ces processus semblent convoquer une multiplicité d'espaces-temps, de collectifs et d'objets, qui parfois s'opposent et dont l'évolution traduit de nouveaux « agencements » qui conjuguent des éléments hétérogènes, transformant un potentiel en possibilités, reconnues comme acceptables par les acteurs et le système. Ces espaces-temps sont des constructions plus ou moins structurées par lesquelles co-émergent des possibilités nouvelles dont la mise en action est l'objet de régulations et dont l'un des produits peut être la reconfiguration de ces constructions. Ainsi, appréhender le processus d'innovation comme une mobilisation et une reconfiguration de différents espaces-temps sociaux, permet tout à la fois d'intégrer les acteurs sans en faire le point central, de situer des épisodes et lire ainsi ce qui relève de la sortie de pratiques antérieures, ce qui est en construction, de ce qui est construit et nouvellement pratiqué.

L'innovation : un processus singulier d'articulation entre recherche et action

La question de la recherche sur les processus d'innovation liés aux TIC dans l'enseignement supérieur sera abordée : quelles recherches pour comprendre et soutenir les innovations liées aux TIC dans l'enseignement supérieur?

À partir des travaux conduits par différentes chercheurs participant à l'équipe de recherche en technologie éducative (ERTe) sur le thème « Campus numérique et innovation pédagogique », cet atelier permettra de questionner les relations de la recherche et de l'action pour mieux soutenir l'innovation pédagogique avec les TIC dans l'enseignement supérieur.

À partir de leurs travaux respectifs, les chercheurs et praticiens seront invités à montrer en quoi et comment ils abordent l'innovation en tant que processus. Pour opérationnaliser cette invitation, les propos porteront, en particulier, sur le statut des collectifs dans l'innovation et surtout sur le statut, la place, le rôle des acteurs dans l'innovation. L'objectif de l'atelier est alors moins de présenter des modèles que de montrer ce qu'ils disent et comment ils intègrent les acteurs individuels et collectifs dans la compréhension du processus d'innovation.

Modalités de l'atelier

L'atelier débutera par une présentation critique de différents modèles décrivant des phases de développement de l'usage des TIC dans l'enseignement. Nous proposerons ensuite une modélisation du processus d'innovation qui vise à aborder la dynamique par laquelle des potentialités proposées par les dispositifs technologiques sont effectivement mises en œuvre. Un premier échange aura lieu afin de permettre aux participants de discuter l'analyse présentée.

Ce modèle sera ensuite questionné en deux temps par deux chercheurs et deux praticiens engagés dans une recherche-action sur le thème « Campus Numérique et Innovation pédagogique ». Ces interventions permettront d'animer un débat collectif.

L'atelier sera un temps d'échanges permettant aux participants d'affiner leur compréhension et leur analyse des processus d'innovation, dans le but d'alimenter leur recherche et leur pratique. Une synthèse collective sera produite, à la fois en terme de consensus et de dissensus.

Liste des contributeurs

Jacques AUDRAN : chercheur et acteur terrain

Jean-François CERISIER : chercheur

Hugues CHOPLIN (visioconférence)

Didier PAQUELIN : présentation critique des modèles

Caroline RIZZA : chercheur et acteur terrain

Jacques VIENS : synthèse de l'atelier

Animation de l'atelier : Geneviève JACQUINOT-DELAUNAY

AIPU-001-0120116

Francoise Boch
Maitre de conférences
Université Stendhal
UFR Sciences du Langage
francoise.boch@u-grenoble3.fr
Fanny Rinck ATER
Université Stendhal
UFR Sciences du Langage
fanny.rinck@u-grenoble3.fr
Stephane Guillet
PRAG
Université Joseph Fourier
INPG
tephane.Guillet@inpg.fr
Yvan Pigeonnat
PRAG
Université Joseph Fourier
INPG
yvan.pigeonnat@inpg.fr
Didier Retour
Directeur CIES Grenoble
Université Joseph Fourier
CIES
Didier.Retour@ujf-grenoble.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Former les futurs enseignants-chercheurs de l'université: l'exemple du Centre d'Initiation de l'Enseignement Supérieur (CIES) de l'académie de Grenoble (France)

La communication propose de présenter le fonctionnement d'un Centre d'Initiation d'Enseignement Supérieur (CIES) français, celui de l'académie de Grenoble. Créés en 1989, les 14 CIES de France sont destinés aux doctorants titulaires d'une allocation de recherche et recrutés sur dossier pour assumer les fonctions de moniteur. Être moniteur consiste à assurer 64 heures annuelles d'enseignement à l'université pendant trois ans. De plus, les moniteurs doivent suivre 15 journées de formation d'ordre pédagogique et assurer, pendant 15 autres journées, des actions de vulgarisation scientifique. L'enjeu de la formation est considérable : plus de 50% des moniteurs sortants deviendront enseignants-chercheurs titulaires à l'université. Il est donc primordial de concevoir des contenus de formation adaptés aux besoins des moniteurs et liés aux fonctions qu'ils seront amenées à assurer tout au long de leur carrière.

Or, la question des besoins n'est pas triviale : le moniteur a le profil du bon étudiant qui a traversé sa scolarité sans difficultés particulières. En effet, les candidats au monitorat sont essentiellement recrutés au mérite. Ce constat explique sans doute le fait que toute forme d'enseignement est considérée par les moniteurs, a priori, comme efficace. Dès lors, ce

public est globalement peu enclin à s'interroger sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre et tend spontanément à reproduire ce qu'il a connu : « ce qui a fonctionné pour moi doit fonctionner pour les autres ». Par là même, « si les étudiants ont des difficultés, c'est à eux de se poser des questions, et non à moi, enseignant, de les solliciter ». Ce phénomène est accentué par le contexte culturel universitaire français qui privilégie encore largement l'enseignement magistral, par nature peu interactif.

Ainsi, on constate parfois une première réaction de déni relatif au bien-fondé même de la formation. En outre, près de la moitié d'entre eux sont passés par les classes préparatoires et ne connaissent par les premières années de l'université, alors que c'est précisément à ce niveau du cursus qu'il leur est demandé d'enseigner. Cette méconnaissance du public d'étudiants de Licence entraîne parfois des représentations erronées, liées notamment à une difficulté à se décentrer, dont la glose pourrait être : « je ne comprends pas qu'ils ne comprennent pas ».

Dans le même temps, les moniteurs expriment des besoins multiples relevant des différentes facettes du métier d'enseignant-chercheur :

- L'identité professionnelle : « En tant qu'étudiant-enseignant, quelle est ma légitimité? Dois-je leur dire que je suis débutant? Comment avoir de l'autorité? ».

- Les modalités d'apprentissage et d'évaluation : « Comment faire pour qu'ils participent? Comment évaluer équitablement les étudiants? ».

- Les droits et les devoirs de l'enseignant universitaire : « Quelle est ma marge de liberté dans le choix des contenus, des modalités d'évaluation? Comment concilier mon travail de thèse et mes tâches d'enseignement? À qui dois-je rendre des comptes? ».

Face à cette demande, les CIES français apportent des réponses de nature différente que traduit une riche cartographie des programmes de formation. C'est à travers l'exemple du stage initiant la formation du CIES de l'Académie de Grenoble que seront discutés les grands axes d'intervention didactique, fondés sur un objectif gouvernant l'ensemble de la formation : avant tout apport technique, il s'agit de favoriser l'émergence de questionnements et de prises de conscience. Dans cette perspective, l'ensemble d'une promotion de moniteurs (135 en 2005, par exemple) est réuni en stage résidentiel, afin de construire d'emblée une synergie interdisciplinaire. Le vulcanologue côtoie ainsi le géographe, le littéraire, le matheux ou le juriste. Au-delà de la richesse de ces relations humaines (qui créent parfois des « chocs culturels » intéressants), ce premier stage de trois jours a pour but de confronter le moniteur (vivant habituellement en vase clos dans le même champ disciplinaire) à d'autres approches épistémologiques, démarches et pratiques pédagogiques. Les thématiques abordées en ateliers et en plénières aident à prendre conscience de certaines réalités :

- le poids considérable de la relation humaine dans la pratique pédagogique (caractère fondamental de la dimension affective);

- l'existence d'un contrat didactique, même implicite (quels sont les messages transmis par l'enseignant relatifs à sa façon de concevoir sa matière, et plus généralement, les objectifs pédagogiques?);

- la responsabilité enseignante dans la construction des savoirs (les modalités pédagogiques adoptées par l'enseignant ont des effets sur l'apprentissage, d'où la nécessité d'acquérir un savoir-faire pédagogique).

Les débats qui animent les ateliers soulèvent parfois des polémiques d'ordre éthique ou idéologique (quelle est la mission de l'enseignant? Sélectionner? Faire progresser? Pour qui enseigner?, etc.). Bien sûr, il ne s'agit pas, pour le CIES d'apporter des réponses, mais de fournir aux moniteurs des apports théoriques en sciences de l'éducation, sur l'évaluation ou les modes d'apprentissage, par exemple.

Basée sur le questionnement relatif aux choix à effectuer dans le cadre du métier d'enseignant-chercheur, cette entrée dans la formation présente certaines limites, dont rendent compte les questionnaires d'évaluation de la formation. Les moniteurs font face, parfois, à une réalité professionnelle trop éloignée de celle de l'enseignant-chercheur titulaire libre de son enseignement. Leur activité d'enseignant se résume, la plupart du temps, à exécuter les exercices prévus par le professeur titulaire, à suivre une progression déjà programmée : ils se trouvent dans l'obligation de se coordonner avec les multiples autres groupes de TP qui fonctionnent en parallèle. L'ensemble de ces contraintes limite grandement toute forme d'initiative. Leur champ d'action actuel étant vécu comme quasi nul, ils ne se retrouvent pas dans les débats qui alimentent le travail en ateliers, et se sentent parfois frustrés dans la formation. Comment se projeter dans un avenir professionnel lointain - vécu souvent comme incertain – lorsqu'on est préoccupé par sa première année de thèse? L'adhésion de tous les moniteurs à la formation ne va pas ainsi de soi, et le CIES a encore des efforts à faire pour la faciliter, d'autant qu'elle n'est pas reconnue pleinement au sein même de l'université, qui l'ignore encore trop souvent. C'est donc la question des perspectives qui clôturera la communication.

Références

REGE COLET, N. ROMAINVILLE, M. (2006). La pratique enseignante en mutation à l'université, Collection Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck Université.

AIPU-001-8044690

Manon Guité
Professeure agrégée
Université de Montréal
École d'architecture
manon.guite@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Le Carnet numérique de l'étudiant, un outil d'aide à la conception de projet en architecture

L'évolution rapide des nouvelles technologies transforme les modes d'enseignement et d'apprentissage. La formation en architecture ne fait pas exception : l'ordinateur portable tend à devenir l'environnement de travail fédérateur pour une majorité d'étudiants. Il est utilisé dans l'ensemble des activités d'apprentissage, incluant les ateliers de projet. Plus qu'un instrument, il est devenu, à la fois un lieu d'échange et de communication ainsi que le lieu privilégié où prennent forme les projets d'architecture. La dimension numérique de la situation d'apprentissage s'impose et nous oblige à revoir nos approches pédagogiques et les moyens mis à la disposition des étudiants.

Notre expérience d'enseignement et les témoignages des étudiants sur les difficultés éprouvées dans cette transition vers le numérique révèlent que l'acquisition des compétences à l'utilisation du numérique ne peut plus se limiter à la maîtrise d'un ensemble de logiciels spécialisés en architecture. Nous devons aborder la question de façon globale. Nous avons maintes fois observé que la dynamique de l'interaction entre l'étudiant et son environnement de conception comprenant sa table à dessin, ses instruments, son carnet de croquis, son babillard, ses photos, illustrations et tout autre source ou élément intervenant dans sa démarche, est très difficile à transposer dans un contexte numérique. Une enquête récente a démontré que, malgré leur connaissance de plusieurs applications spécialisées dont notamment la conception assistée par ordinateur (CAO), les étudiants éprouvent des difficultés à constituer et à exploiter la mémoire numérique de leurs apprentissages. Les réflexions, les expérimentations et même les présentations produites dans le cadre des ateliers de projet, sont très souvent incomplètes ou inutilisables. L'ordinateur, pourtant reconnu pour son potentiel d'organisation et de mise en relation, a pour effet, dans les situations d'apprentissage par projet en architecture, d'occulter le travail de l'étudiant, en morcelant l'ensemble de la démarche de conception des projets et en le privant du regard synthétique qu'il doit porter sur les étapes franchies et les processus adoptés.

La volonté d'améliorer l'apprentissage par projet et de favoriser le développement de compétences professionnelles auprès des étudiants en architecture est le point de départ du projet Carnet numérique. Sans exclure les pratiques analogiques, impliquant notamment l'usage des esquisses sur papier et des maquettes, nous reconnaissons l'ordinateur comme un espace fédérateur regroupant l'essentiel des contenus et des instruments nécessaires à la démarche du projet en architecture. De plus, notre conception du numérique et de son implication dans les processus créatifs et complexes nous incitent à considérer l'ordinateur comme un médium et non comme un instrument parmi d'autres. Son usage est associé à une

participation active et soutenue du numérique dans un dialogue que l'étudiant entretient avec les matériaux des situations de projet rencontrées (Schön, 1994).

Le projet Carnet numérique a démarré en 2003 grâce aux fonds CEFES. Nous avons d'abord abordé la question du numérique dans la formation en architecture en considérant la construction par l'étudiant de son environnement numérique de conception. Le concept d'environnement mis de l'avant ici est unificateur. Il regroupe des instruments, des espaces d'échange et de collaboration ainsi qu'un ensemble de documents correspondant notamment aux traces des apprentissages par projet. Dans le cadre de ce modèle, l'outil Carnet numérique vise à aider l'étudiant à organiser le contenu de ses apprentissages, en constituant une mémoire qui lui permet de retracer la démarche qu'il a suivie et d'accéder à ses diverses composantes, remédiant ainsi à l'effet « boîte noire » associé à l'ordinateur. À la fois portfolio et babillard, le Carnet numérique s'apparente à un espace d'information et de connaissance que chaque étudiant construit et exploite pendant la durée de sa formation et ultimement en tant que professionnel. De façon spécifique, le Carnet numérique propose des fonctions d'enregistrement, de recherche, de visualisation et de publication des éléments constituant la mémoire des apprentissages par projet. Par l'outil Carnet numérique, l'étudiant peut également accéder à des espaces collectifs et partager des documents.

Notre intervention concerne tous les étudiants du baccalauréat en design architectural. L'usage du Carnet numérique est prévu dans tous les ateliers de projet, dès la deuxième session de la première année. Les défis associés à la mise en œuvre de ce projet sont nombreux. L'approche adoptée est centrée sur l'apprentissage et exige un engagement soutenu des enseignants et des étudiants. De plus, l'exploitation de l'outil Carnet numérique doit s'inscrire dans les stratégies d'apprentissage par projet et dans les processus d'évaluation propres à la formation en architecture. Enfin, la mise en place d'une infrastructure est nécessaire pour permettre des échanges de documents et la collaboration entre les étudiants.

Au printemps 2006, nous avons complété une première validation du modèle du dispositif pédagogique et du prototype de l'outil Carnet numérique auprès d'experts des domaines de la pratique et de l'enseignement du design et de l'architecture. Les résultats obtenus sont très positifs et nous incitent à poursuivre.

Les réflexions qui sous-tendent ce projet, les éléments constituant le dispositif Carnet numérique et les résultats de la validation seront présentés dans le cadre de cette communication.

Références

Charlier B. et Peraya D. (2003). Technologie et innovation en pédagogie, Dispositif innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Henri F., Lundgren-Cayrol K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Heylighen, A. et Neuckermans H. (2003). (Learning from Experience)? Promises, Problems and Side-effects of Case-Basesd Reasoning in Architectural Design. International journal of architectural computing. Vol. 01, N°. 01, p. 61-70.

Kalay Y. E. (dir.). (2004). Architecture's New Media. Principles, Theories, and Methods of Computer-Aided Design. Cambridge: The MIT Press.

Lebahar, J.C. (1983). Le dessin d'architecte: simulation graphique et réduction d'incertitude. Roquevaire: Parenthèse.

Le Boterf, G. (2004). Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était. Paris: Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2000). Compétence et navigation professionnelle. Paris : Éditions d 'Organisation.

Loiselle Jean (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Pomian, J. (1996). Mémoire d'entreprise. Techniques et outils de la gestion du savoir. Frouard: Les Éditions Sapientia.

Schön, D.A. (1994). Le praticien Réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon).Montréal : Les Éditions Logiques. (1er éd. 1983).

Schön, D.A. (1985). The design studio. An exploration of its Traditions & Potentiel. London: RIBA Publications.

Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions Logiques.

AIPU-001-5086157

Banza BAYA
Maître-Assistant en démographie
Université de Ouagadougou
Institut supérieur des Sciences de la Population
bbaya@issp.bf
Danièle LALIBERTE
Chercheure associée
Université de Montréal
Départ. de démographie
daniele.laliberte@umontrealca
Valéry RIDDE
Chercheur post-doctoral
Université de Montréal
Unité de Santé internationale
valery.ridde@umontrealca
Dieudonné OUEDRAOGO
Maître de recherche
Université de Ouagadougou
Inst. sup. des sc. de la pop.
douedraogo@issp.bf
Victor PICHE
Professeur titulaire
Université de Montréal
Départ. de démographie
victor.piche@umontrealca
Pierre Fournier
Professeur titulaire
Université de Montréal
Faculté de médecine
pierre.fournier@umontreal.ca
Thomas K. LeGrand

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Le Master en Population et Santé de l'Université de Ouagadougou : le défi d'une approche pédagogique innovante en Afrique sub-saharienne francophone

L'objectif de notre communication est de décrire le processus de mise en place ainsi que l'approche pédagogique d'un programme de formation au Master en Population et Santé de l'Université de Ouagadougou, au Burkina Faso. Ce programme de formation de 15 mois a accueilli sa première cohorte de 17 étudiants (de huit nationalités différentes) en octobre 2005. Celle-ci termine sa formation en décembre 2006. La seconde cohorte de 19 étudiants (de 11 nationalités) a, quant à elle, été accueillie en octobre 2006. Le programme de formation est destiné à des étudiants majoritairement professionnels, ayant une formation disciplinaire initiale diversifiée (aménagement, économie, géographie, médecine, psychologie,

sociologie, statistiques, etc.). Ce choix a été fait pour répondre aux besoins interdisciplinaires du champ «Population et santé ».

L'organisation du Master constitue un volet d'un programme conjoint, étalé sur dix ans (2003 - 2013) de l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso) et de l'Université de Montréal (Canada). Le programme, qui a bénéficié du financement de la Fondation Bill et Melinda Gates, vise à renforcer le leadership et les capacités humaines et institutionnelles en Afrique sub-saharienne francophone (ASSF) en matière de population et santé. Une autre composante du programme est la formation au PhD en démographie ou en santé publique à l'Université de Montréal.

L'objectif du programme du Master est de former des intervenants dans le domaine de la formulation et la mise en œuvre des politiques de population et de santé en ASSF. Son contenu est novateur car il associe les sciences sociales, principalement la démographie, à la santé publique et la planification de la santé. Les 15 mois de formation que dure le programme du Master comprennent 12 mois de cours et trois mois de stage. Le stage se déroule dans une institution de la sous-région africaine intervenant dans le champ population et santé, permettant ainsi à l'étudiant de mettre en application les notions apprises tout au long des 12 premiers mois de la formation.

Le programme de formation est subdivisé en six blocs subdivisés, à leur tour, en modules (16 au total). Chaque module comprend un certain nombre de séances, dont le nombre varie entre 4 et 16 séances. Le programme compte, au total, 200 séances. Une séance est dispensée par jour et elle correspond à quatre heures de travail encadré précédée généralement (ou suivie) d'environ trois heures de travail individuel ou de groupe.

Le corps professoral d'une quarantaine d'intervenants provient de six universités africaines et de trois universités québécoises. Au cours des deux années qui ont précédé l'accueil de la première cohorte, il a été initié, à travers, entre autres, une série d'ateliers, un processus visant à donner un contenu à la formation à partir des tâches qu'accomplissent sur le terrain les professionnels de population et Santé, au lieu de partir de l'approche traditionnelle fondée sur la logique disciplinaire des experts. Des objectifs ont été définis pour chacun des blocs, modules et séances. Puis il s'est agi d'élaborer le matériel nécessaire à la dispensation de chaque séance. Enfin, il a été procédé à la formation des intervenants, à l'approche de la pédagogie active.

Dans cette communication, nous présenterons les différentes étapes de la démarche adoptée pour la mise en place du programme du Master, le défi que représente la contribution d'un aussi grand nombre d'intervenants et la stratégie pour l'adhésion à une approche pédagogique innovante peu courante dans le système universitaire de l'Afrique sub-saharienne francophone. Nous présenterons également les leçons apprises et les écueils qui pourraient être évités, si cela était à recommencer. Enfin, nous présentons le point de vue des étudiants de la première cohorte à l'égard de l'approche pédagogique adoptée et leur aisance face aux compétences essentielles visées par le programme.

Références

Piché V. et Laliberté, D. (2006) : Communication au Symposium international sur « la formation et la recherche en sciences de la population pour le développement en Afrique : enjeux et défis ».

AIPU-001-9146221

Aline Germain-Rutherford
Professeure agrégée
Universite d'Ottawa
Institut des langues secondes
agermain@uottawa.ca
Bernadette Charlier
Universite de Fribourg
Centre de didactique universitaire et nouvelles technologies et enseignement
bernadette.charlier@unifr.ch
Kerr Barbara
Conseillère pedagogique
Universite d'Ottawa
Centre de pedagogie universitaire
bkerr@uottawa.ca
Villa Genny
Étudiante de doctorat
Concordia University
gvilla@alcor.concordia.ca
Mvoto Meyong Colette
École normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) de l'Université de Douala mecoco61@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

Gérer la dimension multiculturelle dans un environnement d'enseignement et apprentissage en ligne : défis et modèles possibles

L'éducation à distance est un des champs de l'éducation le plus en croissance (UNESCO, 2002). Les sciences informatiques et les TIC ne font qu'accélérer cette croissance, et l'impact de la multiplication des cours en ligne sur la composition démographique des classes amène les notions de diversité, de multiculturalité et de globalisation au cœur des préoccupations curriculaires. Dans ce contexte, de plus en plus d'enseignants insistent sur l'importance de prendre en compte la notion d'interculturalité dans la conception des cours en ligne et le choix des outils technologiques (Dunn et al., 2002; McGee, 2002; Moore et al., 2005). Collis (1999), démontrant l'impact du contexte culturel sur l'apprentissage en ligne, note par exemple que le degré d'acceptation et d'utilisation de cours en ligne est grandement influencé par la culture vue à différents niveaux, que ce soit sociétale, personnelle, organisationnelle, professionnelle ou disciplinaire. Il en va de même pour la philosophie sous-jacente à la conception pédagogique d'un cours. Moore, Shattuck et Al-Harthi (2006) résument très bien les principales caractéristiques de la philosophie américaine d'un enseignement à distance, favorisant l'idée d'un partenariat entre l'enseignant et l'étudiant, facilitant l'interaction et l'interactivité, dans une approche systémique centrée sur l'individu, caractéristiques qui diffèrent grandement d'une philosophie plus confucéenne de l'éducation, où le rapport hiérarchique entre l'étudiants et l'enseignant est très présent, et la réussite à l'examen,

marchepied vers la réussite, est souvent vu comme une finalité (Beck, 2000). Les questions que tout enseignant ou concepteur de cours en ligne est alors en droit de se poser sont :

• Comment, dans un contexte de formation universitaire à distance en ligne, intégrer et gérer cette dimension culturelle?

• Comment faire interagir et communiquer des personnes d'influences culturelles différentes ?

• Comment les défis d'une communication interculturelle, dans un environnement en ligne, influencent-ils un enseignement et un apprentissage en ligne?

• Quelles sont les caractéristiques d'un cours en ligne inclusif de toutes diversités?

C'est en essayant de répondre à ces questions que le projet *Module de formation médiatisée en pédagogie universitaire: comment intégrer et gérer la dimension culturelle dans la formation à distance* a vu le jour. Ce projet, financé par une bourse de l'Agence des Universités Francophones (AUF), est une collaboration entre des enseignants-chercheurs du Canada, de la Suisse et du Cameroun. Les trois thémes et objectifs clés sont les suivant : identifier les facteurs et critères culturels qui ont une influence marquante sur l'enseignement et apprentissage en ligne; les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui facilitent une compréhension et un dialogue interculturels en ligne; l'établissement d'une communauté virtuelle interculturelle de practiciens pour faciliter un échange d'expertise et de pratiques exemplaires sur la question de la diversité culturelle dans l'enseignement en ligne.

Les différentes étapes de cette recherche et du développement de ce module de formation médiatisée furent tout d'abord une revue de la littérature sur la question de culture et interculturalité, dont nous présenterons un résumé lors de cette session; au moyen de questionnaires et d'entretiens de groupes et individuels, l'identification des représentations et des réalités culturelles en ce qui concerne les caractéristiques d'un environnement multimédia interactif pour un apprentissage à distance auprès de deux groupes : (1) les utilisateurs (un groupe d'étudiants des trois campus partenaires (Ottawa au Canada, Fribourg en Suisse, et Douala au Cameroun); (2) les concepteurs (un groupe d'enseignants des trois universités partenaires); et enfin, la prise en compte de ces représentations et réalités culturelles dans l'élaboration du module de formation pédagogique en ligne adressé aux enseignants universitaires qui développent des formations en ligne. La revue de la littérature scientifique traitant du thème de la diversité culturelle dans les pratiques enseignantes nous a permis de construire le contenu théorique du module et l'élaboration des activités d'apprentissage présentes dans le module. Le scénario pédagogique de ce e-module propose un apprentissage en ligne expérientiel et réflexif autour des notions de diversités culturelles, de pédagogie active, et de communautés d'apprentissage en ligne. Le module permet à l'utilisateur, après une première étape de prise de conscience, d'explorer graduellement ou dans l'ordre qui lui convient, les notions essentielles qui le conduiront ensuite, à la dernière étape du module, à développer un scénario pédagogique pour concevoir un cours ou une unité en ligne culturellement inclusif. Les différentes étapes d'exploration notionnelles sont les suivantes : explorer le concept de culture, de dimensions culturelles, de niveaux culturels, de flexibilité, de diversité, de pédagogie interculturelle, et de site Web inclusif. Chaque exploration notionnelle est ponctuée d'activités réflexives à partir de séquences vidéo où s'expriment des enseignants et des étudiants canadiens, suisses et camerounais sur leur représentations culturelles d'une éducation en ligne ou à partir des notions essentielles relevées dans les articles scientifiques qui sous-tendent le cadre théorique de ce e-module. Un journal individuel électronique permet à chaque utilisateur de conserver ses réflexions tout au long

du module, ou de les partager avec les autres utilisateurs du e-module dans l'espace de la Communauté virtuelle développé à cet effet. Enfin, un espace Ressources en ligne fut créé pour archiver les nombreuses ressources bibliographiques collectées tout au long du développement du projet. Cet espace veut aussi accueillir toutes les ressources pertinentes au module que les utilisateurs ne manqueront pas d'ajouter au fil du temps.

Références

Al-Harthi', Aisha S. (2005). Globalization of Distance Education: Implications for Access, Social Stratification, Interconnectivity, and Cultural Imperialism, at the First International Conference on Globalization and Education in Washington State University, March 3-5,

Bourges-Waldegg, P. et Scrivener, S. A. R. (1998). Meaning, the Central Issue in Cross-Cultural HCI Design. Interacting with Computers, 9(3), 287-309.

Chang-Hoan, Cho (2005). Cross-cultural comparisons on interactivity on corporate Web sites. The United States, the United Kingdom, Japan and South Korea. Journal of Advertising, Summer, 2005 Issue. Retrieved March 11, 2006 from http://www.allbusiness.com/periodicals/article/476674-1.html

Chase, M., Macfadyen, L., Reeder, K. et Roche, J. (2002). "Intercultural Challenges in Networked Learning: Hard Technologies Meet Soft Skills." First Monday, Vol. 7(8) August 2002. http://firstmonday.org/issues/issue7_8/chase/index.html

Collis, B. (1999). Designing for differences: cultural issues in the design of WWW-based course-support sites. British Journal of Educational Technology, 30(3), 201-215.

Collis, B.M.J., Vingerhoets, J., et Moonen, J. (1997). Flexibility as a key construct in European training: experiences from the TeleScopia Project. British Journal of Educational Technology, 28(3), 199-217.

Dunn, P., et Marinetti, A. (2002). Cultural adaptation: Necessity for global elearning. LINE Zine. Retrieved February 23, 2006 from: http://www.linezine.com/7.2/articles/pdamca.htm

Ess, C. et Fay S. 2005. Introduction: Culture and Computer-Mediated Communication–Toward New Understandings, Journal of Computer-Mediated Communication Vol. 11, No. 1. from: http://jcmc.indiana.edu/

Fantognan, X. (2005). A Note on African Languages on the Worldwide Web. Dans Paolillo, J., Daniel Pimienta, D., Prado, D. et al Measuring

Linguistic Diversity on the Internet. UNESCO Publications. pp. 105-108.

Fay, R., et Hill, M. (2003). Educating language teachers through distance learning: the need for culturally-appropriate DL methodology. Open Learning, 18(1), pp.9-27

Hall, E. T. (1976). Beyond culture. New York: Anchor Press / Doubleday.

Henderson, Lyn (1996). Instructional Design of Interactive Multimedia: A Cultural Critique. ETR&D, 44(4), pp.85-104

Hofstede, G. H., et Hofstede, G. J. (2005). Cultures and organizations: software of the mind. New York: McGraw-Hill.

Holzl, A. (1999). Designing for Diversity Within Online Learning Environments.

Kawamura, H. "Constructing a Learning Community in a Global Culture."

http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcon98/paper/kawamura.html

Kim, K.-J. et Bonk, C.J. (2002). Cross-Cultural Comparisons of Online Collaboration, Journal of Computer-Mediated Communication, 8 (1). Consulté le 28 août 2006.

http://jcmc.indiana.edu/vol8/issue1/kimandbonk.html

Marcus, A., et Gould, E. W. (2000). Cultural Dimensions and global web user-interface design: What? So what? Now what? Interactions, 7(4).

Macfadyen, L.P., Chase, M.M., Reeder, K. et Roche, J., (2003). Matches and Mismatches in Intercultural Learning: Design And Facilitation Of An Online Intercultural Course. UNESCO Conference on Intercultural Education, 15.18 June 2003, Jyväskylä, Finland.

McLoughlin, C. et Oliver, R. (2000). "Instructional Design for Cultural Difference: A Case Study of the Indigenous Online Learning in a Tertiary Context." Paper Presented at the ASCILITE99 conference, Brisbane, Australia.

http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane99/papers/mcloughlinoliver.pdf

Paper published in the Australian Journal of Educational Technology, 16(1), pp. 58-72

Moore, M., Shattuck, K. et Al-Harthi, A. (2006). Cultures meeting cultures in online distance education. Journal of E-Learning and Knowledge Society, 2(1). Consulté le 27 Nov 2006. http://www.je-lks.it/archive/02_05/Methodologies1.html

Morse, K. (2003) Does one size fit all? Exploring asyncouronous learning in a multicultural environment. JALN, 7(1), 37-55.

Reeder, K., Macfayden, L. P., Roche, J. & Chase, M. Negotiating Cultures in

Cyberspace: Participation Patterns and Problematics. Language Learning & Technology Vol. 8, No. 2, May 2004, pp. 88-105

http://llt.msu.edu/vol8num2/reeder/default.html

Seufert, S. (2000). Trends and future developments: Cultural Perspectives of Online Education. In H.H. Adelsberger. B. Collis & J.M. Pawlowski (Editors), International Handbook on Information Technologies for Education & Training. Berlin, Heidelberg: Springer.

Street, B. (1993). 'Culture is a Verb: anthropological aspects of language and cultural process' in

Graddol, D., Thompson, L. et Byram, M. (eds.) Language and Culture. BAAL and Multilingual Matters, Clevedon, 23-43

Trompenaas, F., et Hampden-Turner, C. (1998). Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in global business. New York: McGraw-Hill.

Voiskounsky, A. (1998). Internet: Cultural Diversity and Unification. In C. Ess & F. Sudweeks

(Eds.), Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication, 1998. Australia: University of Sydney. Consulté le 27 août 2006 http://www.it.murdoch.edu.au/~sudweeks/catac98/pdf/07_voiskounsky.pdf

Vulpe, T., Kealey, D., Protheroe, D. et MacDonald, D. (2001). Un profile de la personne efficace sur le plan interculturel. Centre d' apprentissage interculturel, Institut canadien du service extérieur, 2nd edition. Canada.

Walton, M., et Vukovic, V. (2003). Cultures, literacy, and the web: Dimensions of information "scent". Interactions, 10(2), 64-71.

AIPU-001-0506963

Marie Boulvain
Assistante pédagogique
Université libre de Bruxelles
Bureau d'appui pédagogique
marie.boulvain@chello.be
Sophie Lecloux
Assistante pédagogique
ULB
Bureau d'appui pédagogique
sophie.lecloux@ulb.ac.be
Nadine Postiaux
Conseillère pédagogique
ULB
Bureau d'appui pédagogique
nadine.postiaux@ulb.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Les représentations des étudiants de quatrième année dans leur rôle de « chef d'équipe » encadrant des étudiants de première année en formation d'ingénieur à l'Université libre de Bruxelles

La Faculté des sciences appliquées/École polytechnique de l'Université libre de Bruxelles propose aux étudiants de 4e année un projet « Chef d'équipe ».

Les « Chefs d'équipe », étudiants de 4e année, après avoir posé leur candidature de manière volontaire, sont sélectionnés sur leur parcours académique, mais aussi sur leur engagement et sur leur motivation.

Ils devront encadrer un groupe de 6 étudiants de 1re année qui doivent réaliser un prototype pendant une période s'étendant d'octobre à mars.

Soulignons que ce projet est optionnel et représente 4 crédits (48 heures de travail en présentiel et 72 heures de travail personnel).

Ce dispositif permet au chef d'équipe de développer des compétences professionnelles indispensables au métier d'ingénieur : compte rendu critique, analyse des situations de travail, autoévaluation…

Afin d'être plus clairs, nous proposons un tableau descriptif général[1] du dispositif pédagogique.

[1] Postiaux, 2007

Projet de première année : réalisation d'un prototype		
Descriptif	Objectifs	Évaluation
Réalisation d'un prototype à partir d'un cahier des charges sous la direction d'un chef d'équipe. Ex : lunette de Galilée, éthylomètre…	- Exploiter les Références bibliographiques - Mener à terme un projet - Faire des liens entre les cours de 1re année - Faire des liens entre une théorie et ses applications pratiques - Travailler en équipe - Rédiger un rapport et en faire la présentation orale	Évaluation formative - évaluation de mi-parcours - test du prototype Évaluation certificative - rapport écrit - présentation orale - fonctionnement du groupe
Projet de 4e année : chef d'équipe		
Descriptif	Objectifs	Évaluation
Encadrer un groupe de 6 étudiants dans la réalisation d'un prototype sous la supervision d'un enseignant	- Amener une équipe au plus loin de ses possibilités - Rendre compte de son travail de chef d'équipe de manière critique et réflexive - Assurer la gestion du projet dans toutes ses dimensions (scientifique, technique, logistique et humaine)	Évaluation formative : - évaluation de mi-parcours Évaluation certificative : - portfolio - rédaction d'un texte intégrateur - rapport du superviseur - entretien oral

Dans cette communication, nous nous intéresserons particulièrement aux indicateurs nous permettant d'approcher la représentation que les chefs d'équipe ont de leur rôle, et ce, à travers deux aspects de celui-ci :

- le déroulement technique et scientifique du projet (maîtrise des contenus)
- la gestion du groupe (*leadership*, recherche de l'apprentissage et incitation à la coopération).

Dans un premier temps, nous avons relevé une partie des résultats obtenus lors d'une évaluation de programme effectuée par le Bureau d'appui pédagogique en Polytech (BAPP) en mai 2005. Ces résultats montrent que pour une très grande majorité de chefs d'équipe, ce projet a permis de mener une équipe au plus loin de ses possibilités, de diriger un groupe de

projet, de gérer des relations de groupe dans le cadre du travail, de maîtriser les contenus scientifiques, de jouer le rôle de guide par rapport aux contenus scientifiques, d'assurer l'animation de l'équipe, de gérer les relations dans le groupe sans difficulté et de garder le *leadership*.

Les résultats de cette évaluation de programme nous donnent quelques pistes, mais ne sont que très superficiels. Ils mettent toutefois en avant des caractéristiques que l'on peut retrouver dans la littérature concernant le « tutorat ». Ce terme de « tuteur », à ne pas confondre avec le rôle de tuteur tel qu'utilisé dans les méthodes d'apprentissage par problème, est celui qui se rapproche le plus du rôle de chef d'équipe que nous avons envisagé, c'est pourquoi nous avons choisi ce cadre de référence. Le tutorat y est présenté comme étant un élément important dans le processus d'intégration et de soutien de l'étudiant de 1re année. Depuis de nombreuses années en France, en Suisse, aux Pays-Bas, en Angleterre, au Canada et en Belgique, les universités ont recours à cette pratique.

Deux des concepts centraux lorsqu'il est question de tutorat sont la *congruence sociale et la congruence cognitive*. Moust (1993)[2] définit la congruence sociale comme étant la volonté chez les tuteurs d'être perçus comme des « étudiants parmi d'autres » à la recherche de relations informelles, bienveillants à l'égard des étudiants de 1re année.

Baudrit (2000) définit la congruence cognitive comme étant le mélange entre l'association de compétences académiques (l'expertise) et les qualités personnelles (congruence sociale).

Nous pouvons relier ces concepts aux résultats de l'évaluation de programme en disant que la congruence sociale apparaît sous les items *gérer les relations dans le groupe* et *être en relation avec des étudiants de 1re année* et que la congruence cognitive est évoquée lorsque le chef d'équipe parle de *maîtrise des contenus scientifiques* et de *guide par rapport aux contenus scientifiques*.

Il est clair que ces éléments ne sont pas suffisants. C'est pourquoi dans cette démarche de recherche, il s'agit pour nous d'observer et de vérifier chez les 30 chefs d'équipe de l'année académique 2006/2007 s'il existe bien des caractéristiques de congruence cognitive et de congruence sociale.

Pour ce faire, nous avons mis en place un dispositif dans lequel nous effectuons une enquête sous 3 axes afin de vérifier l'existence de ces caractéristiques :

observer des chefs d'équipe lors des réunions organisées dans le cadre de la réalisation du projet,

relever les éléments significatifs dans les portfolios élaborés par les chefs d'équipe comme support d'évaluation dans le cadre du projet,

vérifier les paramètres observés lors des réunions et les éléments du portfolio lors d'un entretien semi-directif.

Lors de l'analyse des résultats, nous essayerons de dégager des indicateurs nous permettant de questionner les deux concepts identifiés : congruence sociale et congruence cognitive. Indicateurs relevés durant nos observations et entretiens des chefs d'équipe notamment au travers des rubriques suivantes :

- la maîtrise des contenus enseignés (ex : réalisation préalable d'un éthylomètre par le chef d'équipe)

[2] Dans Baudrit (2002)

- l'utilisation d'un vocabulaire commun (ex : vulgarisation d'un cours de 1re année en chimie)
- la sensibilité aux problèmes des étudiants de 1re année (ex : inquiétudes des chefs d'équipe pour les étudiants en décrochage)
- la recherche de la réussite chez les étudiants de 1re année (ex : rappeler aux étudiants l'importance des échéances)
- la volonté d'être un étudiant parmi les autres (ex : invitation aux événements festifs de la faculté)
- l'animation du groupe d'étudiants de 1re année (planification, coopération, *leadership*)

Cette analyse nous permettra de clarifier les représentations que les chefs d'équipe ont de leur rôle dans le cadre d'une relation « tutorale » avec des étudiants de 1re année.

Bibliographie

- Alava S. et Clanet J. (2000), Eléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur. in Revue des sciences de l'éducation, Vol.XXVI, p.545-570.
- Baudrit A. (2000), Le tutorat dans les universités anglo-saxones : des idées pour les universités francophones ? Paris : L'Harmattan.
- Baudrit A. (2002), Le Tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique, De Boeck, Bruxelles.
- Langevin L. et Villeneuve L. (collectif) (1997), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXIe siècle,* Les éditions LOGIQUES, Montréal.
- Postiaux N., et El Mahjouri S. (2007). Apprentissage par projet en 1ère année : quel dispositif pour quels effets ? Une expérience en formation d'ingénieurs. *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, (2), 594-602. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

AIPU-001-6618577

Denis Charbonneau
Doctorant
Université de Montréal
Département de didactique
denis_l_charbonneau@hotmail.com
Martine Mottet
Professeure
Université Laval
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
martine.mottet@fse.ulaval.ca
Flore Gervais
Professeure titulaire
Université de Montréal
Département de didactique
flore.gervais@umontreal.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Un questionnaire pré et post-formation sur la communication orale : un outil polyvalent pour des apprentissages complexes

1. Contexte

À l'ère de l'information et de la communication, s'exprimer dans un français oral de qualité se présente non plus sous le seul angle fonctionnel ou transversal, mais aussi sous celui d'un objet d'étude en soi (MEQ, 2001b). Voilà pourquoi « la capacité à communiquer clairement et correctement en langue orale » arrive en tête des compétences en formation à l'enseignement au Québec (MEQ, 2001a, p. 59). Pour répondre à ces exigences, le programme de l'Université de Montréal comprend un cours intitulé « Oral et didactique de l'oral », qui est offert au début de la deuxième année de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Ainsi devons-nous, dans l'élaboration du cours, tenir compte des connaissances initiales des étudiants, de leurs attitudes, représentations et attentes, ainsi que des contraintes inhérentes à de grands groupes d'environ 60 étudiants.

2. Problématique

La faible maîtrise de la langue orale des futurs maîtres placés en situation formelle de communication (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Baribeau, 2001; Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005) et leurs attitudes plutôt mitigées quant à leur rôle de modèle linguistique interpellent leurs formateurs (Mottet, 2006; Mottet et Gervais, à paraître). Cet état de fait ne surprend pas, car les étudiants vivent dans un Québec dont la langue est de plus en plus menacée de par sa position géographique, certes, mais aussi de par le statut de l'anglais de plus en plus avéré comme une nouvelle « lingua franca » (Rossetti, 2003).

3. Objectifs visés

Étant donné que nous ne disposons que de 45 heures pour enseigner un contenu aux enjeux complexes, nous avons eu recours, dès le premier cours, à un outil polyvalent et transférable. Fondé sur des théories d'apprentissage à la fois cognitivistes (Tardif, 1992), socioconstructivistes (Chevallard et Joshua, 1991; Jonnaert, 2002) et expérientielles (Kolb, 1984), notre outil consiste en un questionnaire qui sert à la fois de déclencheur d'un climat de classe, de support à la réflexion, d'outil d'analyse de besoins, ainsi que d'outil d'objectivation et d'évaluation du cours.

4. Un outil polyvalent

Notre expérience dans le domaine nous amène à reconnaître l'importance a) de l'activation des connaissances antérieures dans la construction de nouvelles connaissances, b) de la création d'un climat de confiance par des échanges fréquents et régulés entre pairs, ainsi que c) de la mise à distance d'un objet d'étude qui implique une grande charge émotive. Enfin, comme les étudiants devront plus tard s'adapter aux caractéristiques de leurs élèves, l'outil est transférable dans la salle de classe du primaire, moyennant quelques modifications. Bref, il permet la transposition de savoirs savants en savoirs accessibles à une population plus jeune (Tardif, 1999; Gervais et Mottet, 2006). Nous le faisons passer au premier et à l'avant-dernier cours.

a) Déclencheur d'un climat de classe, support à la réflexion et outil d'analyse de besoins

Le questionnaire compte 20 items qui portent sur les connaissances, représentations et attitudes des étudiants par rapport à la langue et à son enseignement. Les 18 premiers sont formulés sous forme d'assertions : « Bien parler, c'est prononcer tous les « ne…pas », ou encore « Bien parler, c'est parler comme les annonceurs de nouvelles de Radio-Canada ». Les étudiants indiquent leur degré d'accord vis-à-vis de chacune des affirmations. Les deux derniers items consistent en deux tâches : nommer cinq « erreurs courantes » à l'oral et expliciter trois de leurs attentes à l'égard du cours.

Au début du cours

Avant la présentation du plan de cours, les étudiants répondent individuellement au questionnaire. Ensuite, en équipes de six, à partir de leurs réponses, ils échangent leurs points de vue sur la langue orale et sur son enseignement. En grand groupe, émerge un brassage d'idées qui produit chez plusieurs une remise en question de leurs certitudes. Ce conflit, à la fois cognitif et affectif, enclenche une réflexion qui se solde généralement par une ouverture et une curiosité plus grande à l'égard des apprentissages prévus dans les 42 heures de cours subséquentes.

Le regroupement en équipes, composées aléatoirement et maintenues tout au long de la session, permet de créer des liens entre des individus qui ne se connaissaient pas et de miser sur ces liens pour établir un climat de confiance nécessaire aux apprentissages.

Cette étape terminée, le formateur recueille les questionnaires et en collige les réponses pour réaménager le contenu du cours. Les réponses donnent des indications sur les connaissances, représentations et attitudes à l'égard de la langue et du rôle de l'enseignant, mais ne fournissent que très peu d'indications sur les besoins didactiques des étudiants : ceux-ci semblent incapables, à ce stade-ci de leur formation, d'en reconnaître les paramètres essentiels. Leur silence à ce sujet nous permet d'enrichir le contenu du cours à cet égard.

b) Outil d'objectivation et d'évaluation du cours

Notre outil didactique implique la passation du même questionnaire – à quelques nuances près – à l'avant-dernier cours. Voici les mérites ainsi que les limites de notre propos.

À la fin du cours

Lors de l'avant-dernier cours, les étudiants répondent au même questionnaire, mais la dernière question porte sur les attentes perçues comme satisfaites. Les échanges qui suivent permettent aux étudiants de nommer ce qu'ils ont appris, leurs certitudes et leurs incertitudes qui perdurent.

À cette étape-ci du cours, le questionnaire sert, pour les étudiants, d'outil d'objectivation. À l'aide de ce dernier, ils peuvent considérer leur propre cheminement intellectuel et affectif et celui de leurs confrères et consoeurs. De ce fait, ils s'enrichissent mutuellement d'autres considérations dont ils n'avaient pas encore pris conscience. Le questionnaire stimule une participation active de leur part, donne accès à leurs acquis et permet d'identifier les cibles qu'il leur reste à atteindre dans la suite de leur formation.

Enfin, cet outil sert aussi à évaluer la pertinence du contenu et des modalités du cours. Il faut cependant, une fois le cours terminé, poursuivre l'analyse comparative des réponses aux deux questionnaires pour obtenir des données quant à l'impact réel du cours sur l'accroissement des connaissances personnelles et professionnelles des étudiants, ainsi que sur leurs représentations et attentes. Le temps et l'espace nous manquent cependant pour faire état de ces résultats de recherche.

Références

Chevallard, Y. et M.-A. Johsua (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné suivie de Un exemple de la transposition didactique, 2e édition, Grenoble, Éditions La Pensée sauvage.

Gervais, Fl., L. Ostiguy, C. Hopper, M. Lebrun et C. Préfontaine (2001). Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire, Québec, Conseil de la langue française.

Gervais, Fl., M. Mottet (à paraître) Approches de la didactique de l'oral pour développer les compétences personnelles et professionnelles des futurs enseignants dans Plessis-Bélair, G., L. Lafontaine et R. Bergeron, R (dir.) Acquis et nouvelles avancées de la recherche en didactique de l'oral : pour un innovation durable, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Jonnaert, Ph. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Paris/Bruxelles : De Boeck-Université.

Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning : Experience as The Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Lebrun, M. et C. Baribeau (2001). La découverte de l'art du possible en enseignement du français. In P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), Les didactiques des disciplines : un débat contemporain (p. 133-154). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Maurais, J. (1999). La qualité de la langue, un projet de société. Québec : Conseil de la langue française.

Mottet, M. (2006) Aspects des compétences initiales d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations. Thèse de doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 p.

Mottet, M. et Fl. Gervais (à paraître) « Représentations et affectivité de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral », dans N. Sorin et S. Pouliot (dir.) L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques. Dossier thématique : Revue des sciences de l'éducation.

Ministère de l'Éducation (2001a). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001b). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire, Québec, Gouvernement du Québec.

Ostiguy, L., É. Champagne, F. Gervais et M. Lebrun (2005). Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation à l'enseignement au secondaire, Québec. Office québécois de la langue française.

Rossetti, R. (2003) La Lingua Franca : une langue méditerranéenne à travers les siècles, [Université de Nantes, 22/23 Avril 2002, Chaire Du Bellay de l'Académie de la Méditerranée] http://www.uwm.edu/~corre/franca/edition3/traverslessiecles.htm (ressource consultée le 2 décembre 2006).

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

Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages, Montréal, Éditions Logiques.

AIPU-001-7757863

Martine Mottet
Professeure
Université Laval
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
martine.mottet@fse.ulaval.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

Formation des maîtres à l'information et à l'éducation à l'information

CONTEXTE

La société actuelle se caractérise par la rapidité de l'évolution des connaissances, ainsi que des technologies de l'information et de la communication (TIC). Conséquemment, l'individu doit faire face à une immense masse d'information véhiculée en plusieurs formats (texte imprimé, texte à l'écran, hypertexte, son, image, vidéo, etc.), accessible en présence et à distance depuis une multitude de sources physiques et virtuelles (bibliothèques, bases de données, Internet, médias, etc.) et de plus en plus souvent produite sans contrôle sur sa validité et sur sa fiabilité.

Dans cette société du savoir, l'individu doit savoir non seulement lire, écrire et compter, mais aussi s'informer (Bernhard, 2003) et informer (Le Coadic, 2002) pour poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie et participer pleinement à la société. L'UNESCO (2006) considère d'ailleurs l'accès à l'information et la maîtrise de celle-ci comme un droit universel de chaque être humain. Par ailleurs, même si les élèves utilisent les TIC avec confiance, ils ne savent pas en faire usage avec compétence, c'est-à-dire de manière efficiente, efficace et éthique (Oblinger et Hawkins, 2006).

Voilà pourquoi les concepts de maîtrise de l'information (*Information Literacy*) et d'éducation à l'information, nés dans la communauté des bibliothécaires et des professionnels de l'information, préoccupent aujourd'hui – ou devraient préoccuper – toute la communauté éducative (INRP, 2006).

PROBLÉMATIQUE

Plusieurs organismes ou groupes de chercheurs, notamment américains, britanniques, australiens et français, ont proposé des appellations, définitions et référentiels de compétences pour la maîtrise de l'information (ALA, 1998; ANZIIL, 2004; CILIP, 2005; Déclaration de Prague, 2003; ISTE, 2000). Cependant, des auteurs soulignent, non seulement la nécessité de mieux délimiter le domaine, mais de le faire sous l'angle de la didactisation (Charbonnier, 1997; Serres, 2005). D'autres soutiennent qu'une réflexion doit aussi être menée dans la perspective de former les enseignants à la maîtrise de l'information et à l'éducation à l'information – et non plus seulement les bibliothécaires – de sorte que les maîtres puissent être suffisamment autonomes pour véritablement intégrer l'éducation à l'information dans la formation des élèves tout en maintenant des collaborations avec les

bibliothécaires scolaires (Langevin et Gagnon, 2005; Le Coadic, 2002; Tafforin, 2003). Cette réflexion, relativement nouvelle, est toujours en cours.

Qu'en est-il dans le milieu de l'éducation? Au Québec, les programmes de formation des élèves comprennent, à divers degrés, des compétences informationnelles (MEQ, 2001a; 2003). On y trouve plusieurs compétences transversales comme exploiter l'information, exercer son jugement critique et exploiter les TIC, de même qu'un domaine général de formation lié aux médias.

En formation des maîtres, l'accent est cependant mis sur l'intégration des TIC dans la préparation et l'animation des activités d'enseignement-apprentissage, dans la gestion pédagogique et dans le développement professionnel (MEQ, 2001b); les compétences informationnelles sont présentes, mais en filigrane, comme si elles étaient incluses dans les technologies, alors que plusieurs auteurs croient maintenant qu'il faut considérer l'inverse (ANZIIL, 2004; CILIP, 2005). Or, ces compétences, de même que l'éducation à l'information, ne font pas l'objet d'un enseignement systématique (ou d'un enseignement tout court?) en formation des maîtres. En effet, si les bibliothèques universitaires offrent des séances de formation, elles portent principalement sur les habiletés instrumentales, le développement des capacités cognitives et métacognitives requises étant laissé à la discrétion des professeurs (Carrier, 2004). De plus, ces formations sont peu intégrées aux programmes de formation des maîtres. On peut alors se demander si les nouveaux enseignants ont les compétences nécessaires pour maîtriser l'information dans l'exercice de leur profession et pour éduquer les élèves à l'information. Déplorée dans les IUFM de France (Warzager, 2003), cette absence de formation n'a pas fait l'objet, à notre connaissance, de recherche ni de publication au Québec (Langevin et Gagnon, 2005).

De plus, très peu de recherches ont été menées sur les compétences informationnelles des étudiants universitaires. L'une d'entre elles, réalisée pour le compte de la CREPUQ auprès d'étudiants de première année de quinze établissements universitaires québécois (Mittermeyer et Quirion, 2003), révèle de très faibles compétences en recherche documentaire. Cette étude ne concerne qu'un sous-ensemble des compétences informationnelles et portent surtout sur les habiletés instrumentales. Par ailleurs, à notre connaissance, aucune recherche n'a été menée ni auprès des futurs enseignants québécois, ni auprès des enseignants en exercice. Sachant que le rendement au collégial des étudiants admis en formation des maîtres est inférieur à celui des étudiants d'autres programmes, on peut craindre que leurs compétences soient vraiment très faibles en la matière, compte tenu des résultats obtenus par Mittermeyer et Quirion. Il existe donc un véritable besoin de formation à cet égard.

OBJECTIFS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

Notre principal objectif de recherche consistait à déterminer les compétences requises chez les maîtres, non seulement à titre d'utilisateurs d'information mais surtout à titre d'éducateurs à l'information. Pour atteindre cet objectif, nous avons d'abord fait une recension des écrits concernant les appellations et définitions du domaine, dont nous avons fait une analyse critique. Nous avons ensuite poursuivi notre recension des écrits pour comparer et analyser différents référentiels de compétences. Enfin, nous avons enfin élaboré une première proposition des compétences informationnelles requises chez les enseignants pour éduquer les élèves à l'information.

PRINCIPAUX RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Par compétences informationnelles, nous entendons l'ensemble des habiletés techniques, ainsi que des capacités cognitives (Gagné, 1985; Tardif, 1992) et métacognitives (Brown, 1978; Noël, 1997) que nous avons définies. Les habiletés techniques et les capacités cognitives permettent d'établir les besoins d'information, de trouver, sélectionner, évaluer et gérer l'information, dans une variété de formats et en provenance d'une variété de sources, de même que de produire, échanger et transformer cette information en nouvelles connaissances ou en nouveaux savoirs, dans une perspective de résolution de problème. Le raisonnement et la pensée critique en constituent l'assise fondamentale. Quant aux capacités métacognitives, elles favorisent la mise à distance des pratiques et leur conceptualisation dans une culture de l'information (Bernhard, 1998; Maury, 2005). Enfin et surtout, nous nous sommes penchée sur la didactisation des savoirs en éducation à l'information, c'est-à-dire sur la transposition des savoirs savants liés à l'information en savoirs à enseigner (Chevallard, 1991; Perrenoud, 1998). Nous en sommes maintenant à valider les résultats de nos travaux auprès de la communauté des formateurs de maîtres et des bibliothécaires.

Références

American Library Association (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Consulté le 2006-12-04: http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf

Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (2004). ANZIIL (2004). Australian and New Zealand Information Literacy Framework. Principles, standards and practice. Consulté le 2006-12-04: http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf

Bernhard, P. (1998). « Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir » », Éducation et francophonie, (XXVI)1.

Bernhard, P. (2003). Perspectives sur l'éducation à l'information. Consulté le 2006-12-04: http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/pdf/esquisse28art2.pdf

Brown, A. L. (1978). « Knowing When, Where and How to Remember: a Problem of Metacognition » dans R. Glaser (dir.), Advances in instructional psychology. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Carrier, P. (2004). Programme de formation documentaire. Université Laval. Consulté le 2006-1204: http://www4.bibl.ulaval.ca/adele/formation_sciences_humaines.pdf

Charbonnier, J.-L. (1997). Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information, Spirale, revue de recherches en éducation (Vol. 17).

Chevallard, Y. et M.-A. Johsua (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné suivie de Un exemple de la transposition didactique (2e éd.), Grenoble. Éd. La Pensée sauvage.

CILIP et C. Armstrong (2005). Defining Information Literacy for the UK. Consulté le 2006-11-18: http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2005/janfeb/armstrong.htm

Gagné, E. D. (1985). The cognitive psychology of school learning, Boston. Little Brown.

International Society for Technology in Education (2000). National Educational Technology Standards and Performance Indicators for Teachers. Consulté le 2006-12-04: http://cnets.iste.org/teachers/pdf/page09.pdf

Langevin, L. et C. Gagnon. La formation des formateurs aux compétences informationnelles. Rapport de recherche dans le cadre du projet sur les compétences informationnelles de l'UQ. Consulté le 2006-12-04: http://bibvir1.uqac.ca/archivage/24731301.pdf

Le Coadic, Y. (2002). L'information, discipline scolaire. Consulté le 2006-11-19: www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/SavCDIle_coadic.pdf

Maury, Y. (2005). « L'éducation à l'information-documentation en contexte scolaire : quelle dynamique des pratiques? », Esquisse, (Juillet-septembre 2005), p. 57-64.

Ministère de l'Éducation (2001a). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire, Québec. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001b). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles, Québec. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (2003). Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle, Québec. Gouvernement du Québec.

Mittermeyer, D. et D. Quirion (2003). Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises. Consulté le 2006-12-4: http://crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf

Noël, B. (1997). La métacognition (2e éd.), Bruxelles. De Boeck Université.

Oblinger, D. G. et B. L. Hawkins (2006). The Myth about Student Competency. Consulté le 2006-12-04: www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0627.pdf

Perrenoud, P. (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », Revue des sciences de l'éducation, (24)3, p. 487-514.

Serres, A. (2005). Évaluation de l'information sur Internet. Le défi de la formation. Consulté le 2006-12-04: http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/pdf/bbf-2005-6/bbf-2005-06-0038-006.pdf

Tafforin, B. (2003). Éduquer à l'information dès l'école maternelle : éléments de réflexion et propositions pour la formation des professeurs des écoles. Consulté le 2006-12-04: http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/Ass-Tafforin.htm

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

The Prague Declaration (2003). Towards an Information Literate Society. Consulté le 2006-12-04: http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/FinalReportPrague.pdf

Warzager, D. (2003). Où en est la formation à l'information documentaire dans la formation des enseignants? Consulté le 2006-12-04: http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/Ass-Warzager.rtf

Unesco (2005). Vers les sociétés du savoir : rapport mondial, Paris. Unesco.

AIPU-001-2659805

Mostafa Hatimi
Maitre de conférences
Université Nimes
mostafa.hatimi@unimes.fr
Farid Boussama
PRAG
Université Montpellier 1
Droit
farid.boussama@univ-montp1.fr
Jean-Louis Monino
Directeur formation continue
Maitre de conférences
HDR
Université Montpellier 1
Formation continue
jean-louis.monino@univ-montp1.fr

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Une évaluation des formations de préparation au certificat informatique et internet : analyse des résultats des tests

Introduction

Le test de positionnement du C2i de niveau 1 est un QCM couvrant l'ensemble des domaines de compétences du référentiel. Ces compétences, se déclinent en deux catégories : transversales et instrumentales.

Dans la catégorie des compétences transversales on dénombre deux compétences :

« A1 : Tenir compte du caractère évolutif des TICES » et « A2 : Intégrer la dimension éthique et Le respect de la déontologie ».

Le domaine des compétences instrumentales se décline en sept compétences :

B1. S'approprier son environnement de travail
B2. Rechercher l'information
B3. Sauvegarder et sécuriser ses données en local et en réseau
B4. Réaliser des documents destinés à être imprimés
B5. Réaliser la présentation de ses travaux en présentiel et en ligne
B6. Échanger et communiquer à distance
B7. Mener des projets en travail collaboratif

Ce test est proposé aux étudiants inscrits au C2i qui, selon les résultats obtenus, seront séparés en trois groupes de niveau. N1 : « Insuffisant », N2 : « Moyen » et N3 : « Bon » afin de leur proposer des modules et des calendriers d'autoformation adaptés.

Le questionnaire est composé de 60 questions réparties, entre les entrées du référentiel, de la façon suivante :

Référentiel	Questions
A1	6
A2	5
B1	9
B2	10
B3	5
B4	9
B5	6
B6	8
B7	2

Tableau 1 : Répartition des questions entre les entrées du référentiel

Voici deux questions extraites de ce questionnaire :

Q3 : À quel domaine s'applique la technique du streaming? (Entrée A1)
a. À la vidéo
b. Au son et à la vidéo
c. Au son
d. À la vitesse de téléchargement des fichier audio et vidéo

Q21 : Quel est le nom du domaine du site : http://www.portices.univ-montp1.fr/Info/qcm.html?

(Entrée B2)

a. portices.univ-montp1.fr
b. univ-montp1.fr
c. www.portices.fr ou www.portices.net
d. qcm.html

II. La population

Les données que l'on étudie concernent les résultats de 3 401 étudiants provenant de cinq composantes de l'Université Montpellier I (quatre facultés et un institut). La répartition des étudiants dans la population totale, selon la composante d'origine, est représentée par le diagramme ci-dessous. Elle met en évidence la taille relativement importante des facultés de droit et de sport (STAPS) qui représentent, chacune, plus du tiers des étudiants de la population étudiée. Les étudiants inscrits à la faculté de Sciences Économiques (SCECO), la faculté d'Administration Économique et Sociales ou à l'Institut Supérieur de l'Entreprise de Montpellier (ISEM) représentent un peu moins du tiers de la population totale.

Notons, au passage, que ces trois composantes, situées au sud de Montpellier sur le site RICHTER, sont concurrentes pour recruter certains types de bacheliers en première année.

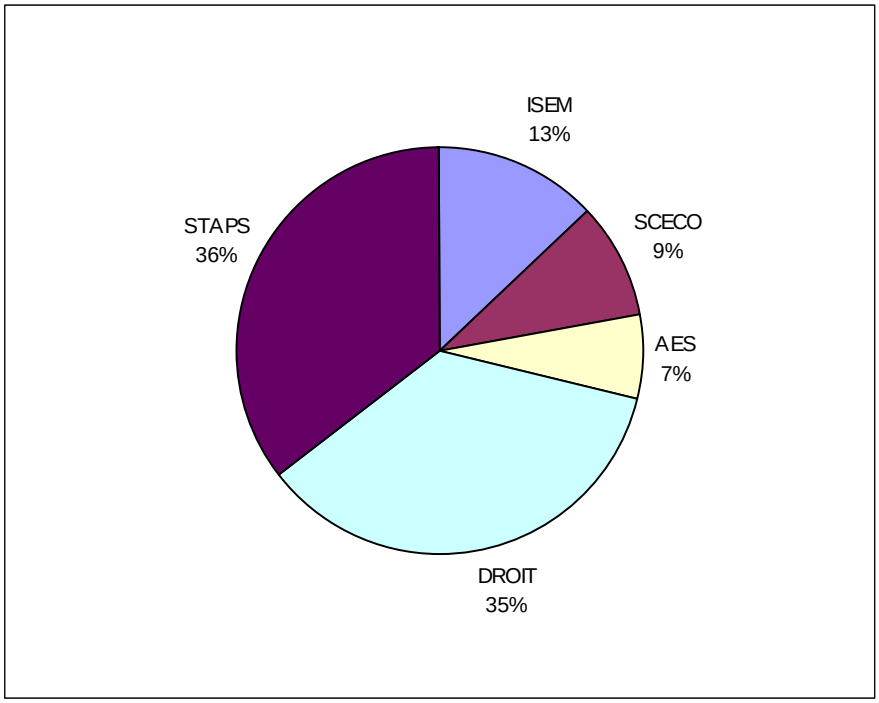


Figure 1 : Répartition des étudiants de l'échantillon selon la composante d'origine.

Il est à noter que les données traitées ici concernent uniquement 68% des étudiants inscrits en licence et qui se sont présentés aux examens du C2I. Mais, la répartition de ces étudiants dans les trois niveaux de licence est identique à celle de la population totale : 43% en L1, 30% en L2 et 27% en L3. Cependant, cette répartition n'est pas identique dans les cinq composantes

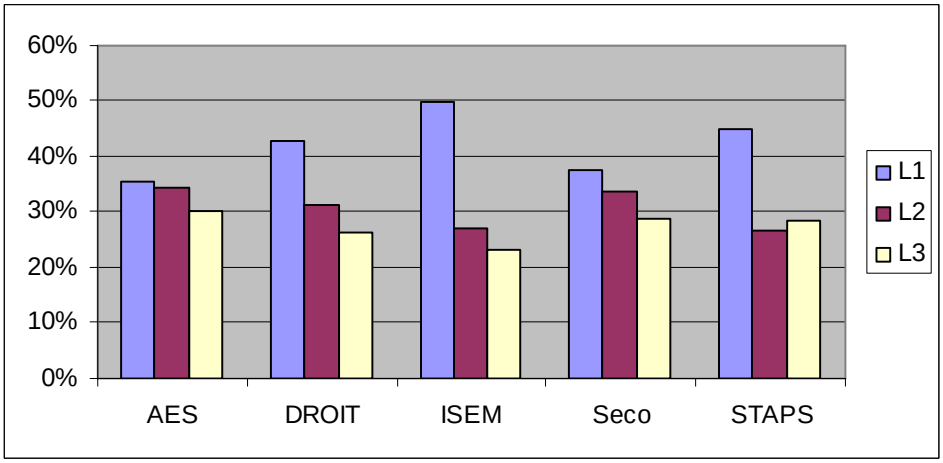


Figure 2 : Répartition des étudiants entre les trois années de licence dans les 5 composantes

Cette répartition, à l'exception de STAPS, est conforme aux attentes : le taux des étudiants inscrits est décroissant de L1 à L3. Il est à remarquer que l'ISEM contient un fort taux d'étudiants en L1 par rapport aux autres facultés, alors que la SCECO et l'AES en ont un plus faible. En effet, l'ISEM n'avait pas de première année de licence jusqu'en 2005 et recrutait essentiellement en deuxième année. La direction de cet Institut a profité du passage au LMD pour proposer un cycle complet en licence, incluant une première année. Si on regroupe les facultés SCECO, AES et l'ISEM dans la seule entité RICHTER, on obtient la représentation suivante. Cette entité possède, pour la répartition des étudiants entre les trois premières années de licence, un profil proche de celui de la faculté de droit.

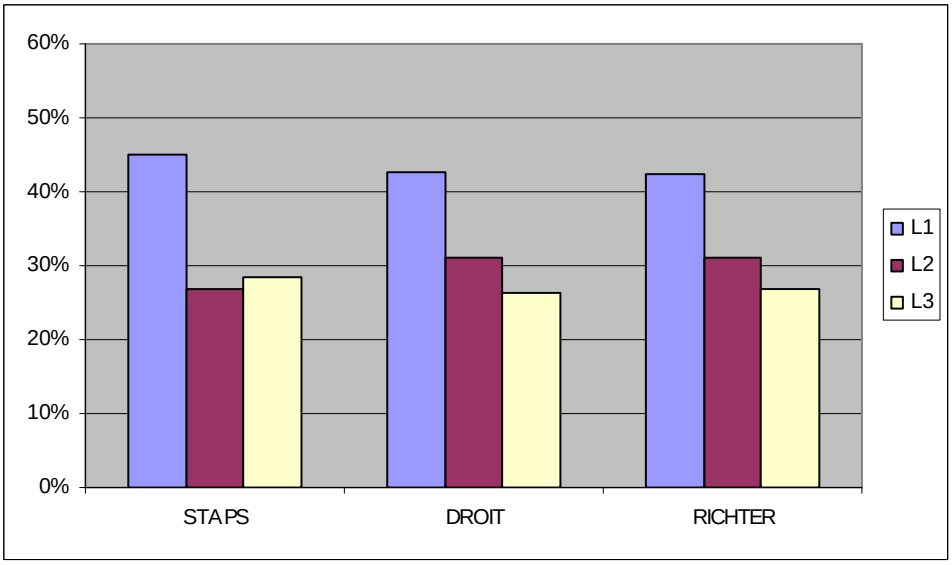


Figure 3 : Répartition des étudiants entre les 3 années de la licence sur le site de droit, STAPS et RICHTER.

Ce qui prouve bien que le fort taux des étudiants de L1 à l'ISEM se fait au détriment des facultés SCECO et AES. Revenons aux étudiants de STAPS. Le fait que la population totale des étudiants inscrits en L2 reste sensiblement égale à celle des étudiants de L3 semble être un phénomène passager.

III. Analyse des relations entre les diverses entrées du référentiel

L'analyse des corrélations entre la réussite aux diverses entrées du référentiel montre que celles-ci sont toutes positives et confirme l'idée générale selon laquelle la réussite à une entrée du référentiel, synonyme du bon niveau de l'étudiant, laisse présager de la réussite aux autres entrées. Cette analyse montre également que réussir la réalisation de la présentation de ses travaux en présentiel et en ligne (entrée B5) est intimement lié à l'appropriation de son environnement de travail (entrée B1) [r2=0,8038], à la bonne recherche d'information (entrée B2) [0,897] et à la réalisation de documents destinés à l'impression (entrée B4) [0,869]. De même, l'échange et la communication par Internet (entrée B6) sont facilités par la bonne recherche d'information (entrée B2) [0,901] et la réalisation des travaux en ligne et

en présentiel (entrée B5) [0,908]. Cependant, il ressort de cette analyse, à l'instar de ce qui a été montré par d'autres auteurs (voir C. Charnet et JJ. Beneteau []) que savoir mener des projets en travail collaboratif (entrée B7) ne dépendait pas (ou très peu) de l'acquisition des autres compétences visées par le référentiel du C2i.

L'analyse en composantes principales permet de trouver des variables ou associations de variables, appelées facteurs, permettant de résumer l'information représentée par les diverses notes obtenues par chaque étudiant aux différentes entrées du référentiel. Nous retiendrons trois facteurs permettant ainsi de représenter plus de 88% de l'information totale apportée par la connaissance de toutes les notes. Le premier facteur représente 67% de l'information totale (inertie); il est très corrélé aux notes obtenues aux entrée A1, B1, B2, B3, B4, B5 et B6. Le second facteur est plus lié à la capacité de mener des projets en travail collaboratif (entrée B7). Le troisième facteur est beaucoup plus corrélé avec la réussite à intégrer la dimension étique et le respect de la déontologie (entrée A2). La projection des variables A1, …, B7 sur le plan factoriel généré par les deux premiers facteurs est illustré ci-dessous

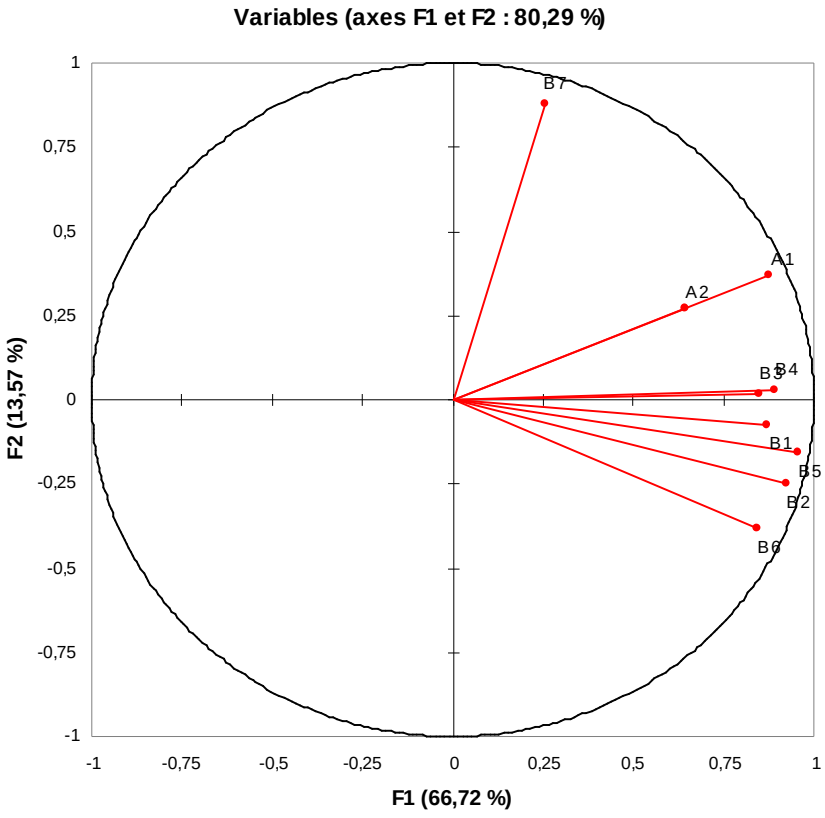


Figure 4 : Projection des variables sur le premier plan factoriel.

L'orthogonalité des variables B6 et B7 montre, contrairement à ce l'on pourrait croire, que la maîtrise des outils de communication à distance ne conditionne en rien la capacité à mener des projets en travail collaboratif.

La projection des trois niveaux de licence de chacune des facultés de Droit (DL1, DL2 et DL3), de Sciences économiques (E), d'Administration (A), STAPS (S) et l'ISEM (I) sur le graphique ci-dessous, montre que le premier axe oppose les trois années de licence de l'ISEM qui ont obtenu de très bons résultats aux L1 et L3 de sciences économiques qui obtiennent les résultats les plus faibles.

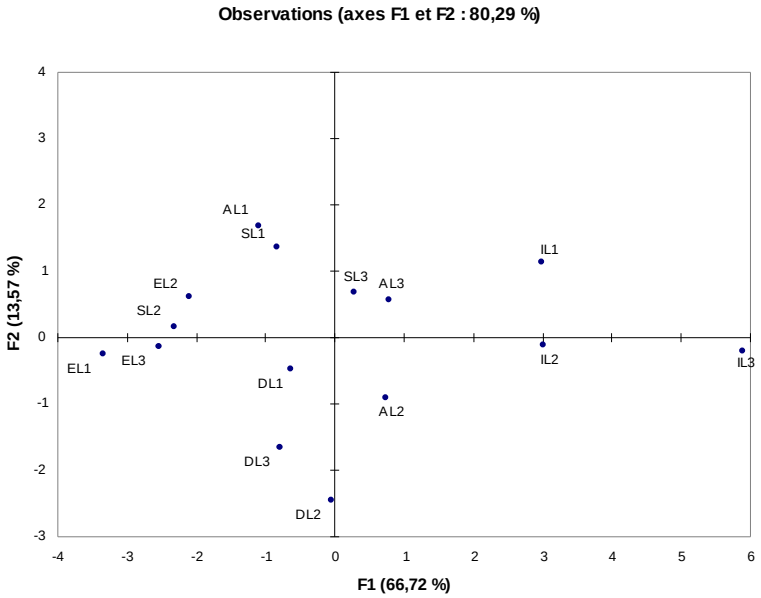


Figure 5 : Projection des 3 années de licence de chaque composante sur le premier plan factoriel

L'axe 2 oppose les étudiants de L1 d'AES et de STAPS aux étudiants de L2-Droit, pour les mauvais résultats de ces derniers à mener des projets en travail collaboratif.

IV. Comparaison des résultats par années et par composante

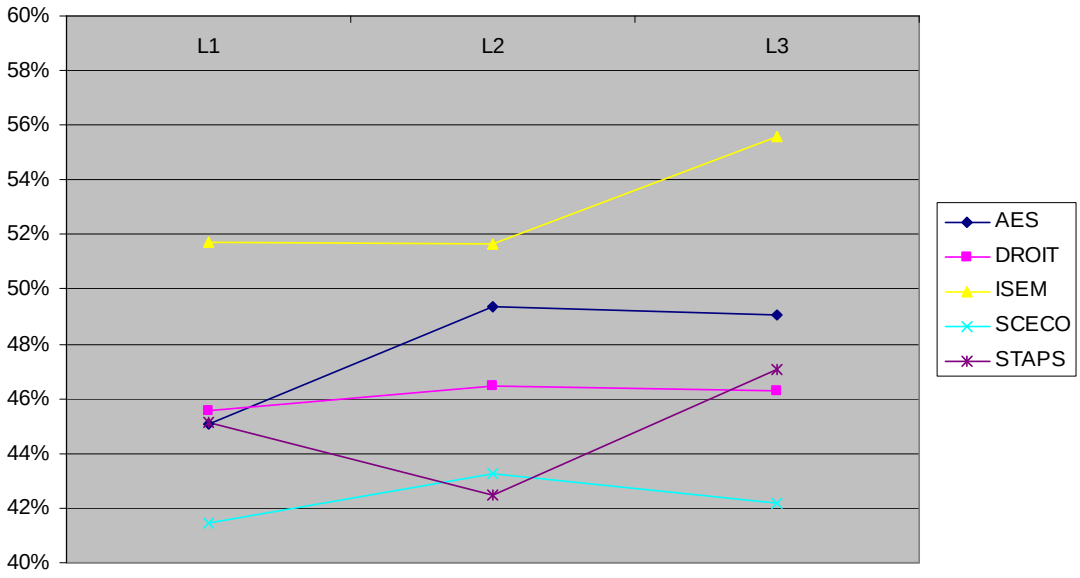


Figure 6 : Taux de réussite par année et par composante

Notons avant toutes choses que, compte tenu de la date du test, la majorité des étudiants de L1 (à l'exception des redoublants) ayant pris part au test de positionnement n'avaient pas encore reçu de cours de TICE dans leur composante et que les étudiants de L2 et L3 n'avaient pas non plus assisté aux travaux dirigés de TICE dans leurs cursus respectifs. L'analyse du graphique ci-dessus, montre que l'ISEM recrute des étudiants avec un bon niveau dans le domaine des TICE et c'est à la faculté des sciences économiques que les L1 ont le plus bas taux de réussite. Dans les autres composantes, le taux de réussite en L1 est plutôt moyen et se situe autour de 45%. L'évolution des résultats dans les années L1 et L2 semble différer selon les composantes. Pour l'expliquer nous avons voulu faire le rapprochement avec le nombre d'heures d'enseignements des TICE qui sont spécifiques à chaque composante. Le tableau ci-dessous récapitule le nombre d'heures d'enseignement des TICES dans chaque composante, les chiffres entre parenthèses précisent le nombre d'heures optionnelles proposées.

UFR	AES	ISEM	DROIT	SCECO	STAPS
L1	20h	30h	24h	0	0
L2	40h	30h	24h	15h (+30h opt.)	20h
L3	15h	30h	(12h opt.)	44h	40h

Tableau 2 : Nombre d'heures d'enseignement des TICE par composantes

Avec 60 heures d'enseignement en L1 et L2, les étudiants de L'ISEM et d'AES possèdent deux profils différents : en effet, si les résultats en AES s'améliorent sensiblement en L2 et stagnent en L3, ceux des étudiants de l'ISEM, au contraire, ne présentent qu'une légère amélioration en L2 suivie d'une progression importante en L3.

Avec un volume horaire d'enseignements inférieur, réparti sur les deux premières années, le taux de réussite des étudiants de la faculté de droit s'améliore légèrement en L2 pour stagner en L3.

Ne dispensant pas d'enseignements de TICE en L1, la faculté de STAPS, voit le taux de réussite de ses étudiants baisser sensiblement en L2, mais les cours dispensés en L2 permettent de rattraper le retard en L3 où s'opère un bond spectaculaire du taux de réussite (+5%).

Le cas de la faculté des sciences économiques est le pour le moins étrange. En effet, sans bénéficier de cours en L1, le taux de réussite des étudiants progresse en L2. On s'attendait ensuite à une progression de ce taux en L3 suite aux cours dispensés en L2 et c'est malheureusement l'inverse qui se produit.

V. Réussite par entrée du référentiel

Voici les classements pour les moyennes obtenus pour chaque UFR.

Le classement des cinq composantes par ordre de mérite aux diverses entrées du référentiel permet d'obtenir le tableau suivant.

UFR	AES	DROIT	ISEM	SCECO	STAPS
A1	2	4	1er	5	2
A2	4	5	1er	3	2
B1	2	3	1er	5	4
B2	3	2	1er	5	4
B3	3	2	1er	5	3
B4	2	3	1er	5	4
B5	2	3	1er	5	4
B6	3	2	1er	4	5
B7	2	5	1er	4	3

Tableau 3 : Classement des composantes selon les résultats aux diverses entrées du référentiel

Il est à noter que l'ISEM arrive premier dans toutes les entrées du référentiel, témoignant d'une formation homogène dans tous les domaines des TICE; en seconde position, arrive AES, ensuite Droit, suivi de STAPS et de SCECO en dernière position. Par ailleurs, il est inquiétant de remarquer que les étudiants de Droit et d'AES, qui seront appelés à exercer des fonction en relation avec le droit ou l'administration, obtiennent les plus mauvais résultats

sur des questions relatives à la dimension éthique et à celle qui est liée au respect de la déontologie.

Pour finir, une classification de la population des étudiants par niveau et par composante permet de distinguer trois classes relativement aux résultats obtenus.

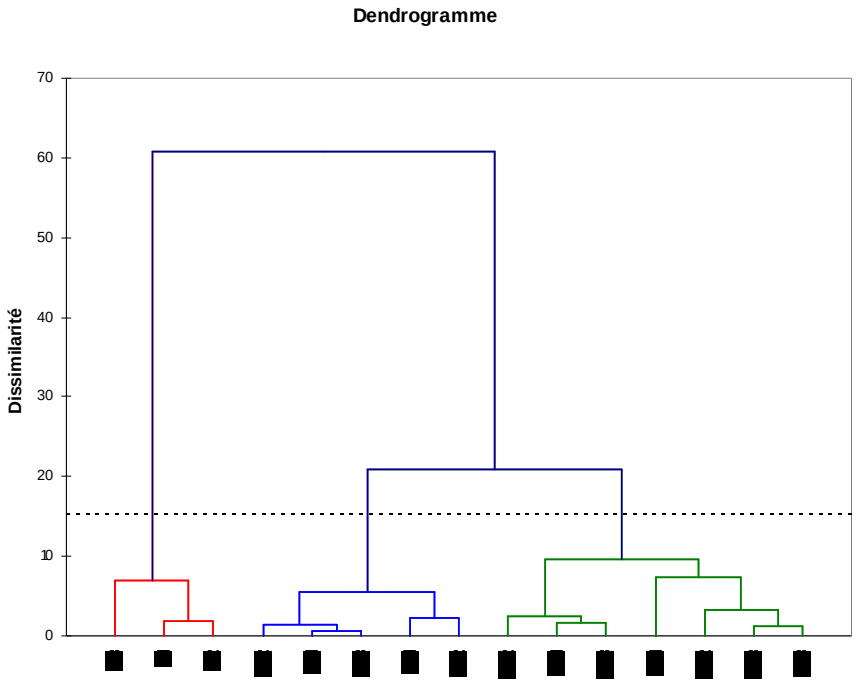


Figure 7 : Classification des cursus de chaque composante selon les résultats obtenus

La première classe contient les étudiants de l'ISEM qui ont obtenu, en moyenne, de très bons résultats; la seconde classe est composée des étudiants de Droit d'AES et du L3 de STAPS qui, eux, obtiennent des résultats moyens. La troisième et dernière classe contient les étudiants de SCECO et de L1 et L2 de STAPS qui ont des résultats en retrait par rapport aux autres formations.

Nous proposons, à l'issue de cette présentation, une épreuve de certification C2i aux participants qui le désireront. Épreuve composée d'un QCM (partie théorique) et d'une étude de cas (épreuve pratique). L'équipe se déplace avec l'ensemble du dispositif de certification, ordinateurs, serveur, clefs usb, routeur Wifi,….

AIPU-001-9667797

Jacqueline Beckers
Professeure ordinaire
Université de Liège/Belgique
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Service de didactique professionnelle et formation des enseignants
Jacqueline.Beckers@ulg.ac.be
Sylvie Van der Linden
Assistante de cours
Université de Liège/Belgique
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Service de didactique professionnelle et formation des enseignants
sylvie.vanderlindené@ulg.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Engager des futurs enseignants dans une analyse conjointe de pratiques situées, une compétence travaillée avec les futurs formateurs

Le contexte

Un module obligatoire de la licence en Sciences de l'Éducation de l'université belge « l'ULg » (deux parties comprenant chacune 30 heures de cours, 45 heures de stage et 10 heures de séminaires d'accompagnement de stage) se donne spécifiquement pour objectif de préparer les étudiants au métier de formateur d'enseignants en « Haute École », établissement de formation initiale. Le dispositif analysé ici s'inscrit dans la première partie de ce module.

Le stage de ce partim, appelé « compagnonnage réflexif », invite chaque futur formateur d'enseignants à accompagner un futur enseignant, en stage, avec l'objectif prioritaire de développer chez ce dernier la compétence 13 du décret réformant la Formation initiale des enseignants (décembre 2000) : « Porter un regard réflexif sur sa pratique ».

Ensemble, les membres du duo s'engagent dans une démarche cyclique : mise à disposition d'un observable notamment par enregistrement vidéo des pratiques d'enseignement, analyse conjointe, décision d'action régulatrice.

Au terme des accompagnements en duo, des séances d'autohétéroscopies regroupent quelques futurs enseignants pour une analyse collective de pratiques sur la base d'extraits vidéo. Elles sont chaque fois animées par un futur formateur, lui aussi filmé en vue d'analyses réflexives de sa pratique. C'est l'analyse de cette étape de l'apprentissage des futurs formateurs et sa régulation qui seront l'objet de cette communication.

Les enjeux de la compétence travaillée

La compétence travaillée chez le futur formateur, tout au long du stage : « engager autrui dans une analyse de son action professionnelle dans la perspective de sa régulation », se complexifie ici par la prise en compte de la dimension collective. Il s'agit, en effet, d'engager un groupe dans un processus d'auto-socio-construction qui devrait permettre à chacun

d'entrer cognitivement dans la pratique analysée, d'y confronter des expériences vécues personnellement et de les partager avec autrui. Il devrait en résulter une conceptualisation collective d'actions professionnelles au départ des décontextualisations et recontextualisations autorisées par l'échange d'expériences, conditions de transfert. L'objectif est ambitieux…

Résultats et régulations

L'autoscopie de la séance d'animation, discutée avec chaque futur formateur de la cohorte 2005-2006 (21 étudiants), l'analyse en parallèle de la préparation de chacune des séances et de son déroulement sur la base de la vidéo a permis d'engranger des données sur le degré de maîtrise de la compétence visée. Ainsi, une interrogation apparaît clairement : bien que les séances d'autohétéroscopies ont toutes engagé les futurs enseignants dans la tâche de répondre à des questions d'analyses des pratiques observées, leur ont-elles pour autant permis de conceptualiser les actions professionnelles en jeu?

Afin d'approfondir l'analyse et d'identifier des indicateurs pertinents du niveau de maîtrise de la compétence, nous avons notamment regardé les films avec cette question : comment ces formateurs novices ont-ils tiré parti, en situation, des apports des futurs enseignants?

Seule une minorité de ces futurs formateurs manifeste un souci d'exactitude par rapport à ce qui est évoqué : ils posent des questions de clarification, de précision; ils renvoient des rétroactions précises; il invitent à développer davantage; ils appellent à la discussion des énoncés, … En conséquence, s'élaborent des analyses dont les ramifications en « familles » de pratiques s'articulent au service d'une compréhension approfondie de la pratique située dans son ensemble.

Exemple. Bien que le futur formateur 7 (cohorte de 2005-2006) ait le souci de ne pas embarquer le groupe dans des détails en prenant uniquement en compte ce qui est pertinent selon ses objectifs d'analyse, chaque suggestion des futurs enseignants a droit à une rétroaction précise. Certaines interventions du futur formateur 7 obligent à des retours précis sur l'action analysée.

Par contre, la majorité de ces futurs formateurs minimise la prise de risque dans la gestion des apports.

Exemple. Le futur formateur 9 (cohorte de 2005-2006) résume une idée émise par un futur enseignant avec les derniers mots dits par celui-ci et non sur la base de toute l'idée.

Souvent, ils ne posent guère d'autres questions que celles qu'ils avaient anticipées lors de la préparation; ils acceptent les propositions sans tisser de réels liens de sens; la généralisabilité n'est pas travaillée.

Le résultat de ces analyses vont alimenter les moments de travail, avec les futurs formateurs de la cohorte 2006-2007, prévus dans les jours qui viennent pour soutenir la préparation de leur séance. Ils se focaliseront sur l'anticipation des effets possibles, sur l'action des futurs enseignants, du cadre de travail construit par le futur formateur.

Ainsi, d'une part les questions d'analyse envisagées par les futurs formateurs seront mises en question à l'aide de la taxonomie de Bloom (1956) afin d'éviter l'utilisation de questions aux réponses univoques, ne permettant pas vraiment de creuser davantage. D'autre part, la potentialité du cadre de travail construit à faire comprendre aux futurs enseignants le sens des tâches demandées –conceptualisation d'actions professionnelles permettant de

comprendre davantage leur futur métier dans une perspective de régulation– sera également mise en question.

Les nouvelles données engrangées en décembre 2006 alimenteront le texte de l'article.

Références

Beckers, J. (2006). Amorcer et accompagner le développement professionnel en formation initiale, Notes de cours. Liège, Belgique : ULg.

Bloom, B. (1956). *Taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif*. Montréal : Éducation Nouvelle.

Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : Vers une analyse en termes d' « actions situées ». *Revue française de Pédagogie, 138*, 75-84.

Communauté Française de la Belgique. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Décret CCF - 109 (2000-2001) - N° 479 - 12 décembre.

Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, 3è éd. Paris : A. Colin.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie, 154*, 173-185.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Editions Logiques, coll. « Formation des maîtres ».

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente, 160*, 71-80.

Vygotski, L. (1934 : 1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

AIPU-001-7972002

Isabelle Savard
Etudiante au doctorat en Informatique cognitive (DIC)
TÉLUQ-UQAM
Licef
isabelle.savard@licef.teluq.uqam.ca
Alain Senteni
Directeur
Université de l'Île Maurice
Virtual Center for Innovative Learning and Technologies (VCILT)
senteni@uom.ac.mu

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Technologies d'apprentissage, transfert développemental et cultures

Introduction

La technologie offre aujourd'hui des potentialités nouvelles dont on peut espérer qu'elles permettront de généraliser l'accès à une éducation de qualité pour tous. Au premier plan des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), on vise : l'Apprentissage Ouvert et à Distance (AOD), la mise à disposition massive et sans frais d'Objets d'Apprentissage (OA), le travail collaboratif, l'organisation sociale novatrice dont la finalité est le plus souvent une production commune entraînant l'une ou l'autre forme d'apprentissage. S'agit-il là d'une nouvelle chance quand la société ne peut offrir les ressources indispensables à l'évolution de chacun, quand l'espace dans lequel on vit est limité en ressources humaines, en possibilités d'encadrement, de soutien, de réalisation?

Encore faut-il, pour actualiser ce potentiel, que ceux à qui ces ressources sont destinées soient disposés à se les approprier, à les utiliser de façon signifiante et à les intégrer à leurs cultures éducatives respectives. En effet, il ne suffit pas d'offrir les moyens technologiques, de concevoir des programmes, de créer des ressources pour présager d'un usage pédagogique efficient. Ressources éducatives et technologies d'apprentissage n'auront de sens que si elles soutiennent et donnent des moyens de réalisation à la culture, ou plutôt - dans le contexte d'une globalisation harmonieuse - aux cultures. Donc, nous nous intéressons ici à ce qui constitue l'ancrage des ressources éducatives et des technologies d'apprentissage dans ce qui donne du sens à leur utilisation.

N'oublions pas non plus ce qui a justifié dès l'origine ce déploiement d'OA, de Ressources Éducatives Ouvertes (REO) et de réseaux éducatifs, à savoir le développement. L'objectif aujourd'hui est d'ouvrir de nouveaux espaces dans lesquels on puisse envisager, grâce aux possibilités nouvelles des TIC, de réconcilier les aspects purement cognitifs de l'apprentissage, perçu comme l'acquisition de connaissances, et la participation à un ensemble de pratiques culturelles et d'activités partagées. Et ce, dans un modèle unique d'apprentissage créatif, prenant également en compte l'émergence et la création de savoirs nouveaux au sein d'un groupe ou d'une communauté. L'apprentissage créatif introduit le concept de valeur ajoutée, essentiel au développement. Il considère l'apprentissage comme

un processus au cours duquel de nouvelles connaissances se génèrent et font évoluer la culture du groupe qui en sort ainsi enrichie et continuellement transformée.

1 • Un besoin urgent d'une vision systémique de l'AOD

Le simple fait de faciliter l'accès à la connaissance n'est pas suffisant pour s'assurer que les institutions des pays émergeants puissent devenir actives dans le processus de création de la connaissance. Si elles demeurent les principaux utilisateurs de ces ressources, elles restent pour l'instant plutôt passives dans le processus de leur création. Il devient aujourd'hui essentiel de formuler des stratégies appropriées pour leur donner un pouvoir d'action, de création. En plaçant l'individu au centre des préoccupations pédagogiques, Calvert (2006) souligne que le succès des programmes d'AOD dépend des politiques de gestion et des initiatives qui prennent en compte les besoins des apprenants tout en visant une meilleure acceptation dans la communauté académique même si, pour ce faire, il est nécessaire de repenser les politiques et les pratiques qui font office de convention dans la classe traditionnelle.

Il y a des leçons à tirer des premiers résultats d'initiatives de grande envergure telles que l'Open CourseWare (OCW) du MIT, l'African Virtual University (AVU), la Virtual University for Small States of the Commonwealth (VUSCC) dont l'impact sur l'ensemble des systèmes éducatifs reste encore discutable puisqu'elles génèrent autant de contradictions et de situations de double contraintes, en conflit avec nombre de cultures institutionnelles et de pratiques existantes, que de progrès visible. Seule une perspective systémique permettra de faire évoluer le mécanisme d'homéostasie qui fait obstacle au déploiement efficace de ces projets aux objectifs pourtant louables. Institutions et systèmes éducatifs sont dotés de mécanismes (homéostatiques) internes dont le rôle est de maintenir l'équilibre nécessaire à leur stabilité et à leur survie à long terme. Il est malheureux de constater que cette logique fait aussi office de barrière à toute innovation susceptible de remettre en cause cet équilibre. De ce fait, l'implication, l'appropriation, le développement d'un sentiment d'appartenance et la participation de toute la communauté éducative au processus complet d'intégration de l'AOD s'avèrent essentiels.

Au-delà de la simple conception de programmes et de la mise à disposition de ressources, le support offert aux différents acteurs (professeurs, praticiens, apprenants, etc.) de ces environnements d'apprentissage est une dimension vitale pour l'atteinte des objectifs pédagogiques et de développement. Mentalités novatrices, pratiques réflexives et apprentissage collaboratif relèvent d'un changement social qui ne peut avoir lieu sans le support des institutions et l'implication des acteurs.

2 • AOD, d'une génération à l'autre

Pour rendre l'apprentissage plus accessible et garantir l'accès universel à une éducation de qualité, trois générations de système d'AOD se sont succédées. La première a proposé "construisons le réseau, les utilisateurs suivront", tablant sur l'introduction massive d'outils technologiques (NACLA Reports on Americas, 2000). La seconde, en vogue actuellement, vise la diffusion massive de contenus et de ressources et considère la connaissance comme un bien social collectif, mais aussi comme un produit plutôt qu'un processus collaboratif en construction perpétuelle. Considérant les deux premières générations comme non seulement nécessaires mais aussi irréversibles, nos efforts sont axés sur l'émergence d'une troisième génération dont la préoccupation première concerne le processus d'accompagnement et l'intégration culturelle des TIC à l'éducation.

3. l'AOD de troisième génération comme laboratoires du changement et évolution des rôles

Les systèmes d'AOD de troisième génération, orientés processus, considèrent les connaissances, comme un processus dynamique et évolutif. L'apprenant y est créatif et responsable de ses apprentissages. Il importe donc de l'amener à mieux se connaître, à réfléchir sur son style d'apprentissage, sur les stratégies qu'il utilise et de lui fournir des outils lui permettant de développer ses compétences et son autonomie. Un changement de rôle est également nécessaire chez le professeur qui ne peut plus agir en transmetteur de savoirs mais en facilitateur capable de guider ses étudiants.

Références

Calvert, J. (2006). Achieving Development Goals - Foundations: Open and Distance Learning, Lessons and Issues. Récupéré le 04 décembre 2006, du site web de The Fourth Pan Com-monwealth Forum on Open Learning: http://pcf4.dec.uwi.edu/foundations.php

Cuche, D. (2004). La notion de culture dans les sciences sociales. Paris, France. Éditions La Découverte.

Engeström, Y. (1987). Learning By Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Gray, D. E., Ryan, M., & Coulon, A. (2004). The training of teachers and trainers: innovative practices, skills and competencies in the use of e-learning. European Journal of Open and Distance Learning. Récupéré le 04 décembre 2006 de : http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Gray_Ryan_Coulon.htm

McLoughlin, C. & Oliver, R. (1999). "Instructional Design for Cultural Difference: A Case Study of the Indigenous Online Learning in a Tertiary Context." Paper Presented at the ASCILITE99 conference, Brisbane, Australia.

Organisation des Nations Unies (ONU). Objectifs du Millénaire pour le Développement. Récu-péré le 04 décembre du site web de l'ONU : http://www.un.org/french/millenniumgoals/

Paquette, G. (2002). L'ingénierie du télé-apprentissage, pour construire l'apprentissage en réseaux, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Sabine, S. (2002). Cultural Perspectives . in : Adelsberger, H. H., Collis, B., & Pawlowski, J. M. Handbook of information technologies for education and training. Berlin ; New York: Springer.

NACLA Reports on Americas (2000) http://www.nacla.org/index.php

Wiley, D. (2002). The Instructional Use of Learning Objects. Bloomington, Indiana. Agency for instructional technology and Association for Educational Communications and technology.

AIPU-001-6603850

Jean-Louis Monino
Maitre de conférences
HDR - Directeur laboratoire TRIS
Université Montpellier 1
Formation continue
jean-louis.monino@univ-montp1.fr
Boriana Popova
Doctorante
Université Montpellier 3
darin9fr@yahoo.fr
Guy Melancon
Maitre de conférences
Université Montpellier 2 LIRMM
Guy.Melancon@lirmm.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Les usages effectifs liés aux Environnements numériques de travail (ENT)

La présente communication a comme objectif de présenter dans un premier temps les résultats d'enquêtes sur les usages des Environnements Numériques de Travail (ENT), réalisées auprès des étudiants de deux universités de l'Université Numérique en Région Languedoc-Roussillon (UNR-LR) et dans un deuxième temps de proposer une réflexion sur l'évaluation des ENT en éditant un indice de satisfaction. Il s'agit d'aborder la question des changements technologiques dans l'éducation à travers des usages et en portant un regard particulier sur le « couple » utilisateur / ENT.

L'étude menée s'inscrit dans le cadre du projet ENTICE[1] (« Pratiques attendues et usages réels des environnements numériques dans la mise en œuvre et le déploiement de l'Université Numérique en Région Languedoc- Roussillon (UNR-LR) ») et dans le cadre du déploiement des environnements numériques du projet Université Numérique en Région Languedoc- Roussillon (UNR-LR). Elle s'inscrit également dans la continuité des travaux réalisés à partir du site pilote du projet et de l'étude statistique menée auprès des étudiants de l'un des sites de l'UNR-LR.

La phase de généralisation (en 2006-2007) des environnements numériques de travail (ENT) et des services numériques sur l'ensemble des universités de la région Languedoc-Roussillon et donc pour l'ensemble de la population étudiante de la région, correspond à un objectif de la politique régionale lié à la mise en place de projet d'innovation dans les établissements d'enseignement supérieur, mais surtout correspond aux besoins de résultats permettant de faire évoluer les dispositifs des Environnements Numériques de Travail (ENT) et aux besoins d'études montrant l'intérêt réel de l'introduction et du déploiement de ces ENT à l'université, afin de prouver la légitimité du dispositif mis en place et légitimer la modernisation du système éducatif.

Ainsi l'étude réalisée vise à apporter des réponses en ce qui concerne la véritable appropriation des différentes fonctionnalités des ENT par les étudiants-utilisateurs, comprendre l'utilisation du dispositif mais aussi vise à proposer une réflexion en ce qui concerne l'évaluation des usages des dispositifs technologiques dans l'éducation. Par ailleurs, les enquêtes mises en œuvres et l'étude engagée autour des Environnements Numériques de Travail nous ont permis premièrement de réfléchir les TIC et les usages des TIC comme le nécessaire point d'entrée pour analyser et comprendre les ENT et les usages des ENT et deuxièmement de réfléchir les ENT et les usages qui en découlent comme le point d'entrée pour analyser et comprendre les TICE et les usages des TICE. Dans le cadre de cette étude, il nous a semblé également important de prendre en considération et de nous poser des questions à la fois sur le processus d'innovation (innovation dans un contexte éducatif) mais aussi sur l'innovation des usages.

La démarche adoptée pour cette étude se définie par la mise en œuvre de moyens d'enquête qui caractérisent une recherche qualitative, mais en même temps la mise en œuvre d'une enquête quantitative par questionnaire. Une démarche particulière qui nous a permis à la fois de mieux comprendre les usages liés à la mise en place du dispositif technologique, de mieux comprendre les acteurs (les étudiants utilisateurs) impliqués dans le processus d'innovation mais aussi de pouvoir vérifier certaines données. Le travail réalisé autour du questionnaire d'enquête et la réflexion engagée autour de l'évaluation des ENT, sont déterminés par des « allers-retours » formalisation-terrain et à travers l'expérimentation des ces formalisations.

[1] Projet ENTICE- projet retenu dans le cadre du deuxième appel à projets « Usages de l'Internet » (2005) lancé conjointement par le ministère délégué à la recherche et la DATAR, auxquels est associée la Caisse des Dépôts et de Consignation. Le projet ENTICE a pour objectif de rendre compte des usages éducatifs dans les pratiques émergentes d'un ENT pour les Universités de Montpellier 1, 2, 3 et Perpignan. http://recherche.univ-montp3.fr/mambo/entice/sommaire.php3
Une autre particularité de l'étude est le questionnaire mis en place : chercher des réponses aux questions afin de comprendre l'utilisation de l'ENT par modes d'accès à Internet, par types de support de communication ou encore par l'usage de l'outil même. Le questionnaire propose des catégories de questions qui permettent d'étudier les usages mais aussi « d'observer » l'étudiant face à l'ENT : son ordinateur, sa connexion Internet, l'équipement de son université, connaissance des services, les difficultés rencontrées,l'utilisation des services numériques pour terminer par une évaluation du dispositif.

Un travail important en passant par une phase de validation s'est avéré nécessaire pour la mise en place d'un questionnaire définitif applicable à la totalité des établissements de l'UNR – LR (questionnaire qui se veut être applicable aux quatre établissements). L'enquête réalisée sur le site pilote du programme de recherche ENTICE peut-être caractérisée à la fois comme l'enquête test en ce qui concerne la méthodologie de recueil des données y compris la mise en place du questionnaire définitif et comme le « modèle » de méthodologie d'analyse des données tout en proposant une nouvelle approche d'évaluation des ENT et en visant à la fois une perception globale que le public cible a du dispositif mis en place, mais aussi une mesure de la satisfaction qui prend en compte les processus de vécu, de perçu et de mémorisation qui influencent le processus de formation de la satisfaction.

Ainsi l'idée de cette contribution est de présenter dans un premier temps le contexte de l'étude, la démarche adoptée, la mise en œuvre de plusieurs techniques pour chacune des deux enquêtes, les difficultés rencontrées sur le terrain, les principaux résultats de ces enquêtes ; dans un deuxième temps présenter les travaux autour de la mise en place des

grilles de critères qui permettent l'évaluation des ENT et par la suite conclure avec quelques réponses (pour certaines encore hypothétiques à ce stade de l'étude) aux questions posées, avec une réflexion sur les avantages, les limites et la pertinence de la méthode adoptée et enfin avec quelques perspectives sur : Comment aborder la question des usages et l'analyse des usages des ENT ?

Références

Charlier B. et Bonamy S., (2002). « Apprivoiser l'innovation » in Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Charlier B. et Peraya D., (eds.), Bruxelles, De Boeck.

Charnet C., (2005). »Des usages attendus aux usages effectifs dans l'ENT de l'UNR-Languedoc Roussillon ». Actes des 5 et 6èmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers et La Rochelle, 16 et 17 mai 2003 – 25 et 26 juin 2004. « Documents, Actes et Rapports pour l'Education », CNDP, p. 123-132. Article consulté en octobre 2006, http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document692.php

Monino J-L., Cavanga E. et Dumazert J-M. (n.d.) « Une réflexion sur la mesure de la satisfaction ».

Monino J-L, Popova-Dimitrova Boriana (2006), « Programme de recherche ENTICE, Résultats de l'enquête 2006 Université de PERPIGNAN VIA DOMITIA », Colloque IUR – Montpellier.

Monino J-L., Lesage M-C. (dir.) (2005), « Réussir le C2i Niveau 1 », Paris, DUNOD.

Popova-Dimitrova Boriana, (2006), « Usages imaginés, anticipés, attendus, ...usages possibles, effectifs, futurs...Usages réels de l'ENT-LR -Université de Perpignan, projet ENTICE (Éléments de l'enquête - 2006) », Actes du colloque Innovation, Usages, réseaux, Montpellier.

AIPU-001-2583442

GérardRameau
Coordonnateur Projets multimédia et formations aux TICE
Université Pierre Mendès France - Grenoble 2
Institut universitaire de technologie
gerard.rameau@iut2.upmf-grenoble.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Conditions d'appropriation des TICE dans la pédagogie : pour une solution technologique où les usages modélisent les espaces numériques de travail.

Pour répondre à ses besoins en termes d'espaces virtuels de travail (intranets, e-learning, travail collaboratif...), l'IUT2 de Grenoble a été amené à expérimenter divers outils « du marché » pour finalement aboutir à la nécessité de concevoir et de développer son propre générateur de plates-formes à vocation pédagogique et administrative : X-TEK (présentation sur : http://www.xtek.fr). La communication que nous proposons porte sur cette expérience de « Conception Assistée par l'usage » en abordant les points suivants :

- présentation de notre démarche exploratoire de ces 5 dernières années : contexte, objectifs de départ, difficultés rencontrées et questionnement, l'hypothèse de réponse avec le projet X-TEK et sa mise en œuvre;
- présentation du concept X-TEK et de ses aspects innovants;
- les premiers résultats après 3 ans de pratique de cette solution technologique;
- perspectives : mise en œuvre d'une recherche-action autour des pratiques d'X-TEK.

1. Contexte

L'Institut Universitaire de Technologie de Grenoble 2 est une composante de l'Université des Sciences Sociales. Il délivre des diplômes nationaux (Bac+2 à Bac+5) dans sept disciplines : carrières sociales, carrières juridiques, gestion des entreprises et administrations, information et communication, informatique, statistiques, techniques de commercialisation. Ses enseignements sont dispensés en cycle initial, en année spéciale, en alternance, en enseignement à distance, ou en formation continue. Une équipe de 180 enseignants, 420 vacataires, 100 administratifs et techniciens contribue à cette mission auprès de 2900 étudiants.

L'IUT2 de Grenoble est caractérisé par son éclatement géographique entre Grenoble (quatre sites différents) et Vienne (1 site), ce qui génèrent des besoins spécifiques en termes de gestion des systèmes d'information.

2. Situation de départ

Dès 1996, ces besoins se sont exprimés en terme d'espaces virtuels de travail de type intranets pédagogiques, portails d'enseignement à distance, groupes de travail collaboratif, ou encore, gestion collective de sites web.

Pour y répondre, nous avons tout d'abord utilisé des outils comme WebCT ou Lotus QuickPlace (espaces pré-formatés), ou encore, Dreamweaver de Macromedia (espaces non formatés). Cette première phase d'expérimentation (1996-2001) nous a permis de nous familiariser avec ces environnements de travail, mais aussi et surtout de mieux cerner les problématiques liées à leur usage.

Nous en sommes arrivés au constat suivant : les acteurs concernés avaient quelques difficultés à s'approprier ces outils, soit parce que les outils utilisés nécessitaient trop souvent le recours à des intermédiaires (personnel spécialisé, service technique, etc.), soit parce que leur disparité demandait un effort trop important de prise en main et de réactualisation des connaissances (logiques ergonomiques très différentes d'un outil à l'autre).

D'où notre questionnement :

- comment faciliter l'intégration de ce type d'outils dans nos actions pédagogiques (conditions d'appropriation)?
- comment répondre au mieux à la diversification des usages?

Pour tenter de répondre très concrètement à ces questions, à partir de notre expérience de ces cinq années de fonctionnement et de nos observations (repérage des freins et des difficultés, ou au contraire des facteurs facilitants), nous avons décidé de concevoir et de développer notre propre générateur de plates-formes à vocation pédagogique et administrative. Ce générateur se nomme X-TEK (présentation détaillée sur le site : http://www.xtek.fr).

3. Le projet X-TEK

X-TEK se décline actuellement en trois modules :

- INTRATEK pour la création d'intranets, d'extranets ou d'espaces de travail collaboratif,
- DIDACTEK pour les plates-formes d'e-learning et la formation à distance,
- WEBTEK pour la réalisation de sites web gérés collectivement.

X-TEK a été réalisé dans une démarche de « Conception Assistée par l'Usage ». Nous sommes partis des besoins pour créer chaque fonctionnalité X-TEK, en nous interrogeant en permanence sur les conditions d'appropriation de l'outil par les différents acteurs et en cherchant toujours la meilleure adéquation possible entre l'outil et l'usage. Et c'est au fil de cette expérimentation de plusieurs années, après des allers et retours permanents entre conception de l'outil et usage de l'outil, que le concept X-TEK s'est affiné et s'est affirmé en tant qu'environnement de travail « homogène et cohérent » pour répondre à des besoins et des contextes de plus en plus diversifiés.

On peut situer 2 grandes étapes :

- période jan 2001 - sept 2003 : enquête auprès des usagers, présentations de maquettes, expérimentation « in situ » d'un intranet pour l'ensemble du personnel (avec Quick

Place), développement en parallèle du 1er module Intratek avec tests en situations restreintes. Elaboration d'un cahier des charges « évolutif » privilégiant l'autonomie des publicateurs et des administrateurs de plates-formes.

- depuis sept 2003 : notre démarche exploratoire a pu se fonder sur les usages de X-TEK (et non plus d'autres outils), dans un processus continu d'interaction entre les moments d'analyse des situations générées par X-TEK (repérage des freins, difficultés, ou au contraire des facteurs facilitants) et les moments d'action sur cette situation (action à deux niveaux : adaptation de l'outil lui-même, mais aussi adaptation de la démarche d'accompagnement autour de l'outil).

4. Résultats

Après 3 ans de fonctionnement, l'IUT2 compte plus de 3500 usagers utilisant pas moins de 20 plates-formes de type Intratek, Didactek, ou Webtek.

Nous avons pu repérer trois types d'effets :

- un effet facilitant quant à l'appropriation des espaces de travail par les différents acteurs (qui apprécient particulièrement ne plus être dépendants des intermédiaires).
- un effet structurant, notamment au niveau de l'organisation des contenus, de la scénarisation pédagogique, ou encore de la répartition des rôles dans le travail en équipe.
- Et depuis peu (sept 2006), un effet fédérateur : les usagers souhaitent échanger sur leur pratique de l'outil et leur envie de mieux l'utiliser. Le déploiement d'X-TEK à l'IUT et la diversité croissante des usages qu'il permet génèrent des besoins nouveaux de collaboration entre les acteurs des différentes plates-formes, créant ainsi des liens entre services et départements de l'IUT qui n'existaient pas auparavant.

5. Evolution de notre problématique et perspectives

Pour favoriser cette dynamique collaborative, et optimiser l'usage d'X-TEK au service d'une pédagogie plus interactive, nous travaillons actuellement à la mise en œuvre d'une recherche-action dont le thème central portera sur les conditions d'appropriation de l'outil, dans ses deux dimensions, individuelle et collective, avec le projet d'impliquer très fortement dans cette recherche nos « acteurs-pionniers ».

Le but est de se doter d'outils permettant de rationaliser notre démarche - jusque-là intuitive - d'interaction entre les moments d'analyse des situations et d'action sur cette situation (cf. chapitre 3).

Et si effectivement dans un premier temps nous nous sommes prioritairement intéressés à la relation entre outils et usagers (la démarche d'accompagnement étant très liée au choix des outils), nous nous orientons maintenant vers une approche plus sociologique en nous centrant plus spécifiquement sur les relations nouvelles entre acteurs qu'induisent ces nouveaux modes de communication et de collaboration. L'un des critères fondamentaux concernant le choix d'un outil de création d'espaces virtuels de travail réside dans sa capacité à être au service de cette réalité sociologique, plutôt que de la contraindre. D'où la nécessité de mieux connaître cette réalité.

Références

COAT, Françoise, COURBON, Jean Claude, FAVIER, Marc, TRAHAND, Jacques, « Le travail en groupe à l'âge des réseaux », Economica, 1998.

NAYMARK, Jacques, « Guide du multimédia en formation : Bilan critique et prospectif. Impact des technologies de l'information et de la communication. Formation ouverte et à distance. Nouveau rôle des formateurs », Retz, 1999

ROMAINVILLE, Marc, REGE COLET, Nicole, « La pratique enseignante en mutation à l'université », De Boeck, 2006

AIPU-001-6380102

Michel Sasseville
Professeur
Université Laval
Faculté de philosophie
Michel.Sasseville@fp.ulaval.ca
Potvin Claude
Conseiller en formation à distance
Unversité Laval
Réseau de valorisation de l'enseignement
claude.potvin@rve.ulaval.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Communautés de recherche en ligne via l'Observatoire virtuel collaboratif : bilan de deux années de pratique

La communauté de recherche est une approche socioconstructiviste privilégiée en sciences humaines, et particulièrement en enseignement de la philosophie. Une communauté de recherche peut être définie comme étant une rencontre, un dialogue entre des personnes engagées dans une recherche autour d'un sujet qui les intéresse, avec le souci de collaborer à la construction du savoir et d'intégrer toute critique constructive les menant à l'autocorrection. En somme, il s'agit d'une pratique réflexive où penseurs critiques et créatifs souhaitent se rencontrer : par la pensée, par les mots, par le désir commun d'observer, de comprendre et d'expliquer.

La communauté de recherche est l'approche utilisée dans le cours « L'Observation en philosophie pour les enfants », qui utilise traditionnellement la communauté de recherche en présentiel comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage. Comment transposer le tout dans un cours à distance en conservant le contexte initial de la communauté de recherche? Comment permettre l'autocorrection dans un dialogue asynchrone en ligne? Qu'est-ce qu'on peut reproduire dans une solution en ligne, et qu'est-ce qui est impossible à répliquer? Voilà quelques-unes des questions que nous nous posions à l'origine du projet en 2003.

Les outils contemporains d'échange et de discussion tels les forums de discussion, clavardoirs, blogues et wikis nous sont apparus assez peu adaptés pour créer une communauté de recherche en ligne. En effet, bien que la chose soit possible, ces outils sont trop génériques. Par exemple, il est bien difficile, du moins dans l'état actuel des possibilités qu'offrent les outils de forum, d'y observer des discussions prenant la forme d'une argumentation partagée menant à une coconstruction des connaissances et à une autocorrection. Conçus pour permettre le libre échange des idées entre les étudiants, les forums de discussion ouvrent aussi la voie à la dérive et aux commentaires incohérents.

C'est pourquoi nous avons utilisé une autre voie pour atteindre notre objectif. Nous croyons avoir élaboré une assez bonne solution, puisque le cours résultant a gagné deux prix d'excellence depuis sa mise en route en 2005, dont un prix national canadien (ACED). Le nouveau cours en ligne utilise un environnement de travail structuré appelé Observatoire virtuel collaboratif (OVC) qui permet de créer une communauté de recherche virtuelle en utilisant une banque de clips vidéo ou tout autre matériel multimédia, pour susciter les

discussions et le dialogue. Il offre des informations statistiques, rapports et autres outils spécialisés, qui aident l'apprenant à se situer par rapport aux jugements des autres sans pour autant viser nécessairement l'atteinte d'un consensus.

Ne couvrant pas tous les aspects d'une communauté de recherche, l'OVC offre la possibilité, en ligne, de répondre aux deux exigences suivantes :

1) pouvoir observer en commun, mais chacun selon son rythme et ses disponibilités, une même situation, pratique, expérience, etc.;

2) pouvoir partager les jugements concernant ces observations, de même que les justifications venant appuyer ces jugements, dans un contexte pédagogique favorisant la collaboration, la coconstruction des savoirs et l'autocorrection.

La conception du cours et de l'outil a nécessité près d'une centaine d'heures de tournage – ici dans une école primaire – afin de constituer le matériel vidéo indispensable. Ce matériel fut ensuite analysé selon des grilles, puis découpé, numérisé et indexé dans une banque de matériel multimédia. L'OVC en soi a nécessité une réflexion approfondie. Il en est résulté un mini environnement numérique d'apprentissage. Représenté dans une métaphore du Pavillon d'étude, on y retrouve les zones suivantes : Accueil, Observatoire, Bibliothèque, Secrétariat, Vidéothèque et Agora. La nécessité de certaines zones est évidente. L'Observatoire est la zone principale, la pièce où l'étudiant peut observer les séquences à l'étude et réaliser les activités d'apprentissage du module en cours. Quant à l'Agora, il rassemble les commentaires des participants pour l'ensemble des modules parcourus.

Les activités d'apprentissage sont regroupées autour de la notion de rapport. On trouve plusieurs sortes de rapport (d'observation) : initial, révisé, comparatif initial, comparatif révisé, et récapitulatif. Essentiellement, les rapports initiaux permettent à l'étudiant de choisir, parmi une liste, un certain nombre d'éléments à observer, et de préciser son jugement par un commentaire approprié. Quant aux rapports révisés, ils permettent à l'étudiant de s'autocorriger par rapport aux jugements du groupe.

Voilà maintenant deux ans que l'OVC est utilisé dans un contexte universitaire. Voici quelques-unes des conclusions que nous pouvons tirer de cette utilisation :

- L'OVC est apparu comme un moyen par excellence pour encourager l'expression de la diversité des opinions tout en permettant, et ceci est fondamental, l'autocorrection.
- Le système apparaît comme très structuré, trop pour certains étudiants. Il exige une discipline rigoureuse dans le temps puisque les interventions, même en étant asynchrones, doivent être régulières (au moins une fois par semaine).
- Les nombreux commentaires du tuteur sont essentiels pour permettre à l'étudiant d'apprendre à améliorer sa façon d'argumenter.
- L'échange direct et libre entre étudiants n'est pas possible dans l'OVC, et cela apparaît comme une lacune. Nous cherchons actuellement le moyen d'ajouter cette composante à l'environnement.
- La communauté de recherche virtuelle existe bel et bien, mais il y aurait lieu d'améliorer le caractère personnel de l'environnement en ajoutant quelques composantes supplémentaires telles la mini-biographie de l'étudiant avec photo, le forum libre, et possiblement une composante synchrone.

Bien que l'utilisation de l'OVC dans la création d'une communauté de recherche se soit avérée une assez bonne solution, ces quelques points nous laissent encore bien du travail de recherche et de développement d'une solution optimale.

Références

Sasseville, M. (1994). Philosophie pour enfants et développement intellectuel: logique, recherche et jugement, in Bulletin de la société philosophique du Québec, Automne 1994.

Sasseville, M.(Ed.) (2000). La pratique de la philosophie avec les enfants, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2e éd.

Sharp, A.-M. (2000). "Children's Intellectual Liberation" Educational Theory, vol. 31, n.2,

printemps (1981). ln. Sasseville, M. La pratique de la philosophie pour enfants. 2e édition, Les Presses de l'Université Laval, 2e éd.

SHARP, A.-M. (1989). La communauté de recherche : une éducation pour la démocratie, IAPC, Montclair Stage College.

AIPU-001-7648705

Andrée Cantin
Conseillère pédagogique
Université de Sherbrooke
PERFORMA- Faculté d'éducation
andree.cantin@usherbrooke.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Récits de pratique pour la formation des conseillers pédagogiques de l'ordre collégial

Description et contexte

Le projet d'innovation vise à résoudre le problème de l'absence de formation à la fonction de conseiller pédagogique, pour les nouveaux, et d'un mécanisme de soutien pour le développement d'une communauté de pratique pour les plus expérimentés. L'objet est d'élaborer des cas et plus particulièrement des récits exemplaires de pratique (Desgagné : 2005) et de développer une stratégie d'utilisation de ces récits pour les utiliser en formation continue avec les conseillers pédagogiques à l'enseignement régulier au collégial. Le but de cette innovation est de former des professionnels compétents, ayant une identité professionnelle renforcée et de créer ainsi des nouveaux savoirs savants relatifs à l'intervention pédagogique et un lieu pour permettre l'émergence d'une communauté de pratique. Tout ceci, en favorisant le transfert d'expertise des experts aux novices et la consolidation d'un répertoire de ressources utiles à tous.

Problématique

Deux récentes recherches traitent des conseillers pédagogiques des collèges du Québec : celle de St-Pierre (2005) traite de l'évolution de la fonction et celle de Marielle Pratte (2001), de la consultation pédagogique dans un contexte individuel. Nous disposons aussi d'écrits préliminaires publiés en décembre 2003 d'une autre étude en cours (Houle et Pratte, à paraître en 2007) visant l'élaboration d'un profil de compétences du conseiller pédagogique et la proposition d'avenues de perfectionnement pour soutenir le développement de ces compétences.

St-Pierre, (2005 : 24), après avoir examiné les conditions d'embauche officielles et des témoignages de conseillers pédagogiques affirme que « la fonction exige que le titulaire soit ou bien une enseignante ou un enseignant expérimenté dont l'expertise est reconnue dans son milieu ou bien une personne qui a une grande crédibilité, en particulier aux yeux du personnel enseignant». Elle ajoute que les compétences particulières recherchées montrent que les cégeps attendent beaucoup plus qu'une formation initiale de premier cycle universitaire – bien que ce soit le diplôme requis dans la classification des emplois. De plus, cet emploi exige une solide expérience et une connaissance approfondie du milieu collégial.

Un sondage auprès d'un sous-groupe de conseillers pédagogiques oeuvrant au programme PERFORMA de l'université de Sherbrooke, nous a permis de constater que les conseillers

pédagogiques à l'enseignement régulier au collégial sont au nombre d'environ 150. De plus, les écrits de St-Pierre démontrent qu'ils exercent une profession récente caractérisée par une fonction conseil, basée sur l'influence, qui se manifeste par l'accompagnement du personnel enseignant et du personnel cadre sur des questions d'ordre pédagogique.

Or, comme cette fonction s'avère complexe et exigeante, plusieurs conseillers pédagogiques ne persévèrent pas dans la profession, à cause notamment, d'un soutien rare ou inexistant. Le principal besoin identifié par Houle et Pratte pour les conseillers pédagogiques de quatre ans et moins est de constituer un ensemble de ressources théoriques, liées à des cadres de référence dans le domaine, qui soit accessible, disponible et ancré dans la réalité du milieu. Finalement, tous les conseillers pédagogiques ressentent le besoin, à des degrés divers, de développer ou de contribuer aux développements pédagogique et curriculaire et au développement professionnel des enseignants.

Le concept de compétence éthique ajoute des éléments signifiants à notre cadre de référence. Legault définit la compétence éthique comme la «capacité d'une personne à prendre des décisions responsables et délibérées » (1999 : 280). La décision délibérée s'oppose à la décision spontanée prise « sans réflexion critique et sans pondération » (1999 : 281). Pour l'auteur (1999 : 81), le développement chez des professionnels de la capacité de décision éthique délibérée vise trois objectifs : «développer les habiletés de discerner les enjeux éthiques dans une situation, délibérer sur le meilleur choix d'action possible dans les circonstances, dialoguer avec autrui afin d'assumer collectivement les motifs de la décision.

Objectifs de la recherche

1. Recueillir deux cas de pratique auprès de conseillers pédagogiques en exercice à l'aide d'entrevues semi-dirigées;

2. Rédiger deux récits exemplaires de pratique à partir des cas;

3. Élaborer une méthode pour la formation et le soutien des conseillers pédagogiques;

4. Mettre à l'essai les cas rédigés dans le cadre d'une activité de formation à l'intention de conseillers pédagogiques ;

5. Évaluer la mise à l'essai des cas en regard du cadre de référence sur la pratique professionnelle;

6. Proposer des avenues pour la formation ultérieure des conseillers pédagogiques.

Dispositif de formation

Le dispositif de formation que nous avons développé s'inscrit dans une perspective de développement professionnel plus que dans une logique d'apprentissages académiques crédité, ce qui lui permet de répondre à des besoins ponctuels, différents pour chacun étant donné les connaissances antérieures très diversifiées. Il s'appuie sur la méthode des récits de pratiques exemplaires des enseignants telle que développée par Desgagné (2005).

Desgagné (2001 : 206-207) indique que l'utilisation des récits de pratique en recherche comme en formation «s'inscrit dans l'intérêt que nous portons au développement du savoir de la pratique, conçu dans la perspective du praticien réflexif et dans l'esprit de la méthode des cas». Il distingue les caractéristiques suivantes des récits de pratique :

- ce sont des défis exemplaires,

- ce sont des résolutions de problèmes,
- la narration est au «je»,
- les évènements traitent de la vie en classe,
- il s'agit d'une reconstruction de l'expérience du participant.

Dans l'approche de Desgagnés, les récits ont été reconstruits par le chercheur à partir d'entrevues. Les épisodes de la vie professionnelle racontés par les auteurs des récits ont été transformés par le chercheur afin qu'ils soient utilisables pour la formation. Le chercheur doit s'assurer que ces récits sont bâtis en respectant les idées et les paroles de l'auteur, ce qu'il fait à l'aide d'une étape de validation auprès de ce dernier.

Résultats de la recherche

L'expérimentation d'un récit de pratique sera faite en décembre 2006. Les résultats seront disponibles dès mars 2007. Il s'agira d'une appréciation d'un groupe de participants sur les effets de l'animation à l'aide d'un récit de pratique et de la validation du canevas d'animation.

Références

DESGAGNÉ, Serge (2005), Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique. Presses de l'Université du Québec.

HOULE, H. et PRATTE, M. (2003), «Les conseillères et les conseillers pédagogiques. Qui sont-ils? que font-ils ?». Dans Pédagogie collégiale, vol. 17, no 2, décembre 2003; 20-26.

HOULE, H. et PRATTE, M. (2007), À paraître. Recherche sur le profil de compétences du conseiller pédagogique et du répondant local.

LEGAULT G.A., (1999) Professionnalisme et délibération éthique. Presses de l'Université du Québec.

PRATTE, M. (2001), La consultation pédagogique : une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant, Collège F-X Garneau, 175p.

ST-PIERRE, L. (2005), Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. La fonction de CP, son origine, son évolution.

AIPU-001-8851141

Marilou Bélisle
Doctorante
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation/pédagogie
marilou.e.belisle@usherbrooke.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets de programmes innovants et professionnalisants sur leur professionnalisation

PROBLÉMATIQUE

L'université du XXIe siècle est de plus en plus confrontée au défi de devoir renouveler ses programmes de formation en vue de mieux préparer les citoyens à faire face aux rapides changements qui marquent la société actuelle (Harris, 1993; Louis, 2002). De nombreuses critiques émises à l'égard des universités ont dénoncé le fait que les diplômés soient mal outillés pour faire face aux exigences des milieux de travail (Cavanaugh, 1993; Tynjälä, Välimaa et Sarja, 2003) ainsi que le manque d'expériences pratiques offertes aux étudiants dans le parcours de leur formation (Mandeville, 2004; Tynjälä, 1999).

Pour pallier les lacunes de la formation en milieu universitaire, nombre de responsables en éducation proposent des programmes innovants axés sur l'adoption de nouvelles approches pédagogiques (par exemple, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projet) et ayant pour finalité la professionnalisation des étudiants. La professionnalisation (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Bourdoncle, 2000; Roche, 1999; Tardif et Bélisle, sous presse) est entendue comme un processus de développement d'un individu en professionnel qui comprend le développement de compétences professionnelles, l'appropriation de la culture professionnelle (valeurs, normes et attitudes), et la construction d'une identité professionnelle (perception de soi en tant que professionnel, conception de la profession, et identification à la profession).

Une recension des écrits révèle que les effets des programmes innovants en enseignement supérieur, particulièrement les programmes basés sur l'apprentissage par problèmes (APP), ont bel et bien fait l'objet d'études (Abrandt Dahlgren et Dahlgren, 2002; Colliver, 2000; Dochy et al., 2005; Jones et Johnston, 2006; Kalaian, Mullan et Kasim, 1999). Cependant, force est de constater qu'aucune de ces études n'a permis de documenter les effets de programmes innovants sur la professionnalisation des étudiants en milieu universitaire. Qui plus est, en effectuant une recension des écrits au sujet de la professionnalisation des étudiants en milieu universitaire, nous constatons, d'une part, que cette problématique a été peu explorée et, d'autre part, que cette notion n'est pas clairement définie. Seuls quelques chercheurs (Ducheny et al., 1997; Jourdan et Terrisse, 2004; Kettle et Sellars, 1996) se sont interrogés sur le processus de développement professionnel des étudiants dans le cadre de leur formation universitaire.

Puisque les réformes de programmes en enseignement supérieur continuent de se multiplier et qu'il n'existe pas de données empiriques nous permettant de connaître les effets de

programmes innovants et professionnalisants sur le développement professionnel des étudiants en milieu universitaire, il nous apparaissait essentiel d'étudier les perceptions de ces derniers quant aux effets de tels programmes sur leur professionnalisation, et d'explorer les aspects contribuant à celle-ci.

OBJECTIFS

Le premier objectif de notre recherche était de circonscrire, à partir des perceptions des diplômés, les effets de programmes innovants et professionnalisants sur leur processus de professionnalisation, notamment par rapport aux dimensions suivantes: le développement des compétences professionnelles, l'appropriation d'une culture professionnelle, et la construction d'une identité professionnelle. Un second objectif visait à explorer ce à quoi les étudiants attribuaient leur développement en tant que professionnels.

MÉTHODOLOGIE

S'inscrivant dans un paradigme interprétatif (Savoie-Zajc, 2004), notre protocole de recherche reposait sur l'étude de cas multiple qui permet de traiter plusieurs cas représentant une population et qui sert à identifier une ou plusieurs caractéristiques communes (Stake, 1995). Chaque individu représentait alors un cas, un objet unique de recherche.

Les participants étaient dix diplômés issus des nouveaux programmes de génie électrique et de génie informatique de l'Université de Sherbrooke. La sélection de ces programmes a d'abord été effectuée en fonction de quatre critères permettant de dire de ces programmes qu'ils étaient innovants et professionnalisants, soient (1) qu'ils favorisaient l'engagement actif des étudiants, (2) qu'ils favorisaient l'intégration des apprentissages, (3) qu'ils favorisaient la contextualisation des apprentissages, et (4) qu'ils avaient pour finalité le développement professionnel des étudiants, c'est-à-dire le développement de compétences, de valeurs et d'attitudes professionnelles.

L'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 1997) a été la principale source de données permettant d'avoir accès aux perceptions des diplômés concernant les effets de leur programme sur leur processus de professionnalisation. Dans la première partie de l'entrevue, les questions visaient à cerner les caractéristiques du contexte de formation dans lequel ont évolué les participants et ainsi permettre de mieux comprendre l'expérience de formation de ces derniers. Dans la seconde partie de l'entrevue, les questions se rapportaient plus spécifiquement à nos objectifs de recherche.

Les réponses des participants ont été transcrites sous forme de verbatim et la démarche d'analyse des données qualitatives employée s'appuyait sur le modèle de Miles et Huberman (1994).

RÉSULTATS

Au moment de la tenue du colloque, nous présenterons, dans un premier temps, les résultats obtenus concernant les trois dimensions de la professionnalisation (premier objectif), soient le développement de compétences professionnelles, l'appropriation d'une culture professionnelle et la construction d'une identité professionnelle. Les données obtenues indiquent notamment que les diplômés perçoivent qu'ils ont développé la plupart des compétences visées par leur programme. Ils rapportent plus particulièrement le fait que leur programme leur a permis de développer un haut degré d'autonomie en tant qu'apprenant et

d'acquérir les outils nécessaires pour être en mesure de résoudre des problèmes et faire face à des situations nouvelles et inconnues.

Dans un deuxième temps, nous aborderons les aspects de la formation ayant contribué à la professionnalisation des étudiants (deuxième objectif). Les résultats indiquent que les activités d'apprentissage par problèmes et les activités d'apprentissage par projet contribueraient plus spécifiquement au développement de compétences professionnelles (ex. : planifier et concevoir des projets, travailler en équipe). Par rapport à la culture professionnelle (normes et valeurs de la profession), celle-ci s'acquerirait en partie à travers des discussions portant sur des situations de la vie professionnelle mais surtout à travers les expériences de stage. Quant à l'identité professionnelle, celle-ci se construirait lentement et progressivement et dépendrait essentiellement du bagage de connaissances et d'expériences accumulé par l'individu au fil du temps.

Enfin, nous discuterons des retombées de cette recherche sous l'angle des aspects pédagogiques susceptibles de contribuer à la professionnalisation des individus dans le cadre de leur formation initiale. Des perspectives et des questions liées à la recherche et à la formation seront également soulevées.

Références

Abrandt Dahlgren, M., et Dahlgren, L. O. (2002). Portraits of PBL: students' experiences of the characteristics of problem-based learning in physiotherapy, computer engineering and psychology. Instructional Science, 30, 11-127.

Altet, M., Paquay, L., et Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants: réalité émergente ou fantasme? In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir.), Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation? (p.261-275). Bruxelles: De Boeck.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs». Recherche et Formation, 35, 117-132.

Candy, P. C., et Crebert, R. G. (1991). Ivory tower to concrete jungle: The difficult transition from the academy to the workplace as learning environments. The Journal of Higher Education, 62(5), 570-592.

Cavanaugh, S. H. (1993). Connecting education and practice. In L. Curry, J. F. Wergin et ass. (Dir.), Educating professionals: Responding to new expectations for competence and accountability (p. 107-125). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Colliver, J. A. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: Research and theory. Academic Medicine, 75(3), 259-266.

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., et Struyven, K. (2005). Students' perceptions of a problem-based learning environment. Learning Environments Research, 8, 41-66.

Ducheny, K., Crandell, D., Alletzhauser, H. L., et Schneider, T. R. (1997). Graduate student professional development. Professional Psychology: Research and Practice, 28(1), 87-91.

Duke, C. R. (2002). Learning outcomes: Comparing student perceptions of skill level and importance. Journal of Marketing Education, 24(3), 203-217.

Harris, I. B. (1993). New expectations for professional competence. In L. Curry, J. F. Wergin et ass. (Dir.), Educating professionals: Responding to new expectations for competence and accountability (p. 17-52). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Jones, M. C., et Johnston, D. W. (2006). Is the introduction of a student-centered, problem-based curriculum associated with improvements in student nurse well-being and performance? An observational study of effect. International Journal of Nursing Studies, 43, 941-952.

Jourdan, I., et Terrisse, A. (2004). Rapport au savoir et professionnalisation en EPS: Trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées. Pratiques Psychologiques, 10(2), 153-167.

Kalaian, H. A., Mullan, P. B., et Kasim, R. M. (1999). What can studies of problem-based learning tell us? Synthesizing and modeling PBL effects on National Board of Medical Examination performance: Hierarchical linear modeling meta-analytic approach. Advances in Health Sciences Education, 4, 209-221.

Kettle, B., et Sellars, N. (1996). The development of student teachers practical theory of teaching. Teaching and Teacher Education, 12(1), 1-24.

Louis, R. (2002). L'enseignement universitaire face aux défis d'une formation axée sur le développement des compétences. Communication présentée au l'Université Quisqueya, Port-au-Prince, Haïti.

Mandeville, L. (2004). Apprendre autrement : pourquoi et comment. Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.

Miles, M., et Huberman, A. M. (1994). Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles données. Bruxelles: De Boeck.

Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? Éducation Permanente, 140(3), 35-50.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), La recherche en éducation: étapes et approches (p. 123-150). Sherbrooke, Qc: Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Dir.), Recherche en sciences sociales: De la problématique à la collecte de données (3e éd., p. 263-285). Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tardif, J., et Bélisle, M. (à paraître). La pédagogie universitaire: d'une absence complète à des influences plurielles. Res Academica, xx(xx), xx-xx.

Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. International Journal of Educational Research, 31(5), 357-442.

Tynjälä, P., Välimaa, J., et Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. Higher Education, 46, 147-166.

AIPU-001-0179537

André Laflamme
Conseiller pédagogique
Université de Montréal
Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)
andre.laflamme@umontreal.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Évaluation qualitative des cartes conceptuelles d'apprenants

Si évaluer des connaissances, c'est donner une appréciation juste de la valeur de celles-ci selon les Références de l'évaluateur, alors comment évaluer la conceptualisation d'un apprenant face à un domaine de la connaissance ou face à un problème?

Parmi les façons couramment employées pour évaluer les cartes conceptuelles, figure la méthode proposée par Joseph D. Novak. Dans cette approche, le correcteur passe en revue l'entièreté des propositions de la carte conceptuelle en prenant bien soin de noter au passage le nombre de propositions valides, le nombre de niveaux, les relations hiérarchiques et non-hiérarchiques ainsi que la présence d'exemples. Ce traitement de la carte exige une quantité de temps qui n'est pas toujours à la portée du correcteur, surtout si le nombre d'apprenants est élevé.

Il nous fallait donc proposer aux enseignants qui souhaitent utiliser les cartes conceptuelles avec leurs étudiants, une méthode efficace qui permette minimalement de détecter les erreurs les plus importantes, c'est-à-dire les méconnaissances ignorées de l'apprenant. De plus, nous souhaitions donner l'occasion à l'apprenant d'autoévaluer sa production.

Nous avons alors introduit le concept d'indice de certitude des propositions, adapté de l'échelle des certitudes de Jans et Leclercq (1998). Pour chaque proposition, l'apprenant doit préciser sur une échelle de 0% à 100%, la conviction qu'il possède dans la présentation de la proposition (0% : hypothèse intuitive? 100% : affirmation assurée). Ensuite, il est proposé de répertorier les propositions selon trois catégories et de tracer celles-ci selon trois types de trait correspondants sur la carte.

Tableau 1 - Indices de certitude des propositions du point de vue de l'apprenant concepteur de la carte conceptuelle

Tableau 1 - Indices de certitude des propositions du point de vue de l'apprenant concepteur de la carte conceptuelle

	Indice de certitude	**Catégorie**	**Type de trait**
1	0% à 15%	Connaissance douteuse	- - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
2	15% à 85%	Connaissance partielle	———————————
3	85% à 100%	Connaissance parfaite	———————————

Puisqu'il est possible que l'apprenant soit dans l'erreur sur certaines propositions, le continuum des indices de certitudes du point de vue du correcteur s'échelonnent plutôt de –100% à +100%

Tableau 2 - Indices de certitude des propositions du point de vue du correcteur de la carte conceptuelle

Tableau 2 - Indices de certitude des propositions du point de vue du correcteur de la carte conceptuelle

	Indice de certitude	**Catégorie**
1	–100% à –85%	Méconnaissance ignorée
2	–85% à –15%	Confusion
3	–15% à 0%	Méconnaissance reconnue
4	0% à 15%	Connaissance douteuse
5	15% à 85%	Connaissance partielle
6	85% à 100%	Connaissance parfaite

Selon notre proposition, le correcteur doit s'intéresser impérativement aux propositions à haut indice de certitude et y repérer d'éventuelles erreurs de compréhension de l'apprenant. Ces erreurs sont, d'après nous, les plus importantes à corriger car l'apprenant est fortement convaincu que sa proposition est totalement valide. Dans le même esprit, les propositions inexactes dotées de lignes pointillées pourront être corrigées avec une urgence moindre car le caractère lacunaire de celles-ci est déjà reconnu par l'apprenant.

Nous prévoyons vérifier la portée de cette proposition de méthode d'évaluation dans la prochaine année par l'expérimentation qu'il nous est permis de réaliser grâce aux discussions que nous avons avec les enseignants qui utilisent les cartes conceptuelles auprès de leurs étudiants. Par exemple, il serait possible de demander aux apprenants de créer une carte conceptuelle sur un domaine de la connaissance qui doit comporter un nombre prédéterminé de propositions à haut indice de certitude. L'enseignant pourrait corriger ces propositions et ainsi s'assurer de porter sa rétroaction sur l'essentiel et ce, en réservant un minimum de temps à l'activité de correction des cartes.

Sur le plan de l'utilisation d'outil logiciel, nous avons discuté avec les concepteurs de CmapTools afin d'évaluer la possibilité d'inclure les fonctionnalités de saisie des indices de certitude, ainsi que la possibilité de moduler l'affichage de la carte en fonction des catégories de ces indices. Notre proposition est présentement à l'étude.

Références

Cañas, A. J., Coffey, J. W., Carnot, M. J., Feltovich, P. J., Feltovich, J., Hoffman, R. R., et al. (2003). A Summary of Litterature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support. Pensacola: The Institute for Humain Machine Cognition & The University of Western Florida.

Leclecrq, D. (1998). Pour une pédagogie universitaire de qualité. Liège: Mardaga.

Michael, Z. (1999). Classroom Assessment Techniques Concept Mapping. Retrieved 04/12, 2006

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). Learning how to learn. New York: Cambridge University Press.

AIPU-001-2716354

Alejandro S. González-Martín
Professeur adjoint
Université de Montréal
Département de Didactique (Faculté des Sciences de l'Éducation)
a.gonzalez-martin@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Vers un changement du contrat didactique à l'université. Une recherche avec les intégrales impropres

Ce travail analyse la viabilité de changer le contrat didactique usuel á l'Université, en organisant des travaux par groupes et des débats avec les étudiants, et de donner au registre graphique un rôle plus actif dans l'enseignement du concept d'intégrale impropre. Nous donnons les lignes générales de la construction d'une ingénierie didactique et analysons la viabilité de son introduction dans l'enseignement universitaire.

Intégrale impropre, Ingénierie Didactique, Registres de représentation, Contrat didactique.

Professeurs des niveaux post-secondaires et chercheurs en didactique des mathématiques, en particulier au niveau universitaire.

Introduction

Nous présentons des résultats de notre Thèse Doctorale (González-Martín, 2006), développée autour du concept d'intégrale impropre et des façons possibles d'améliorer sa compréhension chez les étudiants des premières années universitaires.

Ce concept donne lieu au calcul d'aires de figures non-bornées et bien que ceci puisse paraître «artificiel », ces calculs ont beaucoup d'applications (comme le calcul de probabilités). Néanmoins, nos travaux (González-Martín, 2002) montrent la préférence chez les étudiants pour un travail dans le registre algébrique, souvent plus algorithmique. L'emploi de graphes n'est pas un outil habituel chez les étudiants, qui parfois refusent même le travail dans le registre graphique.

D'après notre cadre théorique, la compréhension d'un concept mathématique a besoin de la coordination d'au moins deux de ses représentations. Alors, pour améliorer la compréhension de nos étudiants de l'intégrale impropre nous avons construit une séquence d'enseignement favorisant la conjugaison des registres graphique et algébrique, en donnant une grande importance à l'utilisation d'exemples et de contre-exemples. Les recherches développées jusqu'à présent (voir Artigue, 2001) montrent bien que, même s'il est relativement aisé d'apprendre aux étudiants des techniques pour faire des calculs, il y a de grandes difficultés à leur faire atteindre une compréhension satisfaisante des concepts de l'Analyse. Face aux difficultés rencontrées, l'enseignement traditionnel (et particulièrement l'universitaire) tend à se centrer sur des pratiques algorithmiques et algébriques et à évaluer essentiellement les compétences acquises dans ces activités. Ces pratiques sont chez les étudiants la source de certaines difficultés dont nous avons déjà montré la persistance (González-Martín, 2006).

Pour surmonter ces difficultés, notre recherche vise, parmi d'autres, à étudier à quel point les modifications du contrat didactique et l'utilisation du registre graphique aident nos étudiants à atteindre une meilleure compréhension des intégrales impropres.

Cadre théorique et méthodologie

Notre recherche s'articule sur deux points principaux :

- la théorie de Duval (1993, 1995) sur les registres de représentation sémiotique, qui caractérise les représentations sémiotiques et explique ce qu'est un registre de représentation;
- la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau (1988, 1998), qui offre des moyens pour placer les étudiants dans des situations impliquant une prise de responsabilité dans la construction des savoirs mathématiques.

Dans notre approche, nous donnons un rôle privilégié au milieu adidactique, construit pour produire des rétroactions riches avec les étudiants. Ceux-ci sont mis dans des situations problématiques qui les obligent à chercher des stratégies optimales (dont l'institutionnalisation produira des connaissances sur l'intégrale impropre). De plus, nous organisons des activités pour lesquelles les moyens de résolution les plus économiques impliquent le recours au registre graphique, lui donnant un rôle de registre de travail mathématique valable chez les étudiants.

Ayant comme objectifs la construction d'une séquence qui donne plus de responsabilité aux étudiants et qui conjugue d'une manière plus équilibrée les registres graphique et algébrique, la Théorie des Situations nous offre des moyens pour mettre en scène une telle séquence. Cette dernière est basée sur des analyses épistémologique, didactique et cognitive, qui ont mené à la construction d'une Ingénierie Didactique à visée diagnostique comme méthodologie de recherche et de travail avec les étudiants.

Notre expérimentation s'est déroulée avec quelques 22 étudiants de première année à la Faculté de Mathématiques de l'Université de La Laguna (Espagne) et a eu une durée de 8 séances où nous avons favorisé le travail en groupe. Artigue (1999, 2001) distingue l'efficacité de diverses situations non seulement grâce aux caractéristiques des problèmes choisis, mais encore aux caractéristiques des scénarios développés, en particulier quand ceux-ci participent du caractère social des processus d'apprentissage.

Pour le recueil de données, toutes les sessions ont été enregistrées et les étudiants ont rempli des fiches de travail, des problèmes à donner au professeur et trois tests (contenus, opinion et sur l'utilisation de contre-exemples).

Discussion

L'analyse des données nous permet d'affirmer que la séquence générée a rempli ses deux fonctions principales : 1) être une alternative à la séquence habituelle à l'Université pour le concept d'intégrale impropre ; 2) être un instrument de recherche qui nous permette d'observer l'apprentissage des étudiants.

Il faut prendre en compte également l'extension de notre Ingénierie (une macro-ingénierie), multipliant les difficultés institutionnelles et méthodologiques de son implémentation.

L'analyse épistémologique nous a permis la construction d'une Ingénierie plus conforme avec l'origine du calcul d'intégrales impropres, en prenant les notions de généralisation et

d'aire comme éléments motivants. De cette manière, le registre graphique a reçu un rôle plus actif et il a été possible de produire la genèse de résultats susceptibles d'institutionnalisation à partir de l'étude de situations graphiques.

Les enregistrements montrent qu'à partir de la seconde séance les étudiants ont augmenté au fur et à mesure leur implication dans le développement de l'Ingénierie. Il nous semble également que l'expérience d'être eux-mêmes les constructeurs de la connaissance (la définition d'intégrale impropre, le Critère de Divergence, quelques contre-exemples, …) est très motivante. En fait, les résultats les plus utilisés par les étudiants dans leurs productions ont été ceux crées dans les phases adidactiques : les étudiants remplissent toujours les fiches de travail en utilisant les résultats institutionnalisés et en faisant recours au registre graphique. Les petits groupes de travail ont été le lieu privilégié pour le débat et les analyses a posteriori montrent que beaucoup d'étudiants réticents à participer dans le grand groupe (peut-être pour des questions de personnalité) participaient cependant activement dans les petits groupes.

Comme l'analyse des tests d'opinion le montre, plus d'un quart des étudiants participant à notre Ingénierie considère que la méthodologie a été très adéquate et plus d'un 60% la considère adéquate. Les étudiants ont également estimé positivement l'encouragement du travail coopératif par petits groupes : 18 parmi les 19 étudiants interrogés l'ont trouvé utile ou très utile, en affirmant qu'il a servi à éclaircir certaines choses. Quant à l'utilisation de débats, tous les enquêtés affirment qu'il devrait en avoir en classe.

Notre expérience, bien qu'elle doive être renforcée avec la retro-alimentation des données recueillies dans cette occasion, a montré la viabilité théorique d'un type d'enseignement universitaire où le contrat didactique habituel souffre des altérations substantielles et où l'étudiant se responsabilise de son propre apprentissage. Nous avons également montré la viabilité d'une séquence où un rôle privilégié est donné au registre graphique (qui a montré qu.il améliore les conceptions des étudiants), aux questions non-algorithmiques et à la réflexion groupale pour introduire de nouveaux concepts.

Références

Artigue, M. (1999). The Teaching and Learning of Mathematics at the University Level. Crucial Questions for Contemporary Research in Education, Notices of the AMS, vol. 46 (3), pp. 1377-1385.

Artigue, M. (2001). What can we learn from educational research at University level?, The Teaching and Learning of Mathematics at University Level: An ICMI Study (Holton, D., ed.), Kluwer Academic Publishers, Netherlands, pp. 207-220.

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: Le milieu, Recherches en Didactique des Mathématiques, 9 (3), pp. 309-336

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques, Grenoble: La Pensée Sauvage.

Duval, R. (1993). Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée, Annales de Didactique et de Sciences Cognitives, 5, IREM de Strasbourg, pp. 37-65.

Duval, R. (1995). Sémiosis et Penseé Humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels. Neuchatel: Peter Lang.

González-Martín, A. S. (2002). Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje del concepto de integral impropia (Mémoire de Maîtrisse), Université de La Laguna (non publiée).

González-Martín (2006). La generalización de la integral definida desde las perspectivas numérica, gráfica y simbólica utilizando entornos informáticos. Problemas de enseñanza y de aprendizaje, Université de La Laguna, ISBN: 84-7756-679-8.

AIPU-001-0737499

André Laflamme
Conseiller pédagogique
Université de Montréal
Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)
andre.laflamme@umontreal.ca

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Pratique de la conception de cartes conceptuelles

La carte conceptuelle est considérée par plus d'un comme un outil utile tant à l'enseignant qui souhaite montrer la façon dont il souhaite aborder un domaine de la connaissance, que pour l'étudiant qui doit intégrer en un tout cohérent la matière apprise. Dans cet atelier de sensibilisation à l'utilisation des cartes conceptuelles, nous souhaitons initier le participant à la conception de cartes conceptuelles appuyé par l'outil logiciel CmapTools (http://cmap.ihmc.us/).

À l'issue de cet atelier, le participant sera à même de :

- Modéliser un domaine de connaissances en utilisant une représentation graphique formelle avec l'outil logiciel CmapTools;
- s'initier à la coconstruction des connaissances;
- estimer la portée pédagogique de la construction et du partage de cartes conceptuelles dans le cadre de ses activités d'enseignement.

Le premier temps de l'atelier est constitué d'un court exposé sur les principes de base de la construction des cartes conceptuelles.

Dans un second temps, le participant est amené à expérimenter le logiciel outil CmapTools (http://cmap.ihmc.us/). D'abord dans la reproduction d'une carte simple pour s'initier aux commandes du logiciel, puis dans une conception libre dont le thème général sera sélectionné par l'assemblée.

Le troisième temps de l'atelier permet la discussion de quelques cartes produites par les participants. Les échanges sont ensuite dirigés vers les outils de partage des cartes conceptuelles qui tentent d'émuler le partage en présence.

La conclusion proposera deux modèles d'utilisation des cartes conceptuelles pour l'enseignant, le premier lié à une logique d'enseignement – les cartes conceptuelles comme outil de communication, le second, lié à une logique d'apprentissage – les cartes conceptuelles comme outil de construction des connaissances chez les apprenants.

Cet atelier requiert l'utilisation d'une salle informatique avec des postes de travail doté du logiciel CmapTools et d'un lien Internet actif. Une limite de 15 participants serait un maximum confortable.

AIPU-001-0404602

François Georges
Chercheur
Université de Liège
Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur
Laboratoire de soutien à l'enseignement télématique
fr.georges@ulg.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

La Gestion informatisée des compétences (GIC), un support du développement professionnel en enseignement supérieur

Dans notre contexte d'hypermodernité où le savoir devient une valeur universelle […], un atout stratégique des individus, des organisations et des nations, le rapport au savoir est modifié » (Carré, 2006, pp. 4-5). Il ne s'agit plus d'amasser des connaissances à un moment donné, mais d'entrer dans un processus d'apprentissage autonome et permanent. C'est précisément cette attitude que l'Université de Liège tente de promouvoir dans son Diplôme d'études spécialisées (DES) en pédagogie de l'enseignement supérieur. Un dispositif de gestion informatisée des compétences y a été déployé afin de soutenir « la mobilisation des dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre » (ib.). L'exposé porte sur la présentation de cette modalité d'accompagnement et sur la récolte des traces significatives de la mobilisation par les apprenants des capacités inhérentes à l'autonomie dans le domaine de la formation.

Contexte

Soucieuse de faire de la qualité de l'enseignement une priorité, l'Université de Liège organise depuis cinq ans le Diplôme d'Études Spécialisées (DES) en pédagogie de l'enseignement supérieur.

Ce diplôme postuniversitaire s'adresse aux enseignants du supérieur désireux de remettre en question et d'outiller leur pratique professionnelle. Ce programme s'appuie sur les projets personnels des participants dans l'une des trois orientations suivantes : Enseignement A Distance, Apprentissage Par Problèmes et Réflexion-Intervention. Ces projets constituent à la fois des points d'ancrage pour les apports théoriques, des terrains d'exploitation pour les activités réflexives et des chantiers de concrétisation pour le travail personnel.

Notre exposé concerne uniquement le dispositif d'accompagnement mis en place dans l'orientation EAD et plus particulièrement la présentation de l'exploitation de l'outil de gestion informatisée des compétences utilisé pour soutenir l'apprenant dans la construction autonome d'un dispositif de formation en ligne de qualité.

Manque

En août 2005, nous avons constaté une série de manquements relatifs, entre autres, au dispositif de formation. Ce dernier s'avérait fort contraignant. Une même méthode et un

même planning étaient imposés à tous quels que soient t leurs prédispositions, leurs disponibilités et l'état d'avancement de leur projet. C'est sur ce manque que nous avons tenté d'intervenir. Nous espérions le combler en laissant à l'apprenant l'initiative, la liberté de calendrier et le choix des méthodes. L'outil de Gestion Informatisée des compétences (GIC) semblait répondre à ce souhait tout en offrant un cadre précis.

Objectifs et étapes de la démarche

Notre démarche comporte trois temps. Le premier a trait à l'opérationnalisation dans notre outil d'accompagnement (GIC) de concepts théoriques inhérents à l'autonomisation. Le second, basé sur l'observation de l'usage que les apprenants ont du dispositif d'apprentissage, a pour visée d'isoler certains indices susceptibles de nous informer sur la qualité de la GIC à soutenir l'autonomisation. Le troisième a pour finalité la construction d'un modèle susceptible d'informer tout enseignant sur la qualité d'un dispositif d'apprentissage à soutenir l'autonomisation.

Le premier temps est finalisé. Nous l'avons consacré à la conception d'un système d'accompagnement fondé sur la mobilisation de capacités inhérentes à l'autonomisation. Parmi ces capacités, nous comptons la définition des objectifs (Marbeau, 2001, p. 1); la sélection des contenus, (Demaizière, 2003, p. 1); le choix des modalités d'apprentissage (Pantanella, 2002, p. 1); la gestion du temps (Gilkman, 2002, p. 59), l'utilisation des ressources humaines et matérielles (Barbot, 2002, p. 1); l'évaluation de ses résultats et la régulation (Meirieu, s.d., p. 1).

Concrètement, notre accompagnement est supporté par un outil de gestion informatisée des compétences. Cet outil est né de l'intégration d'une grille d'évaluation qualitative d'un cours (Georges & Van de Poël, 2005) dans l'outil Gestion Informatisée du Brevet Informatique et Internet (GIBII) conçu par le rectorat de Bordeaux.

Nous avons conservé du GIBII sa dimension dialectique : l'apprenant soumet aux tuteurs les compétences qu'il estime maîtrisées. Les tuteurs les lui valident ou les lui refusent sur base de sa justification.

Nous avons intégré dans cette structure les compétences à poursuivre pour construire un cours de qualité. Ce référentiel est constitué de 25 éléments à implémenter, justifier, utiliser et évaluer dans son cours en ligne.

Outre la demande de validation (activité 1), trois autres activités sont proposées aux apprenants : la consultation d'illustrations et de ressources théoriques (activité 2); la soumissions de ressources (activité 3) et les échanges sur le forum (activité 4).

Le second temps de notre recherche est en cours. Il est consacré à l'observation de l'usage de l'outil. Il s'agit d'une recherche de type exploratoire. Elle emprunte aux méthodes d'analyses qualitatives la tentative d'objectivation du réel par l'étude de cas. De cette dernière, nous comptons faire émerger des informations qui gagneront à être étudiées pour mieux cerner la complexité de notre objet d'étude.

Notre grille d'observation repose sur la mise en exergue d'indicateurs significatifs de la mobilisation par l'apprenant de capacités inhérentes à l'autonomie. Le nombre de ressources référencées par l'apprenant (activité 3), le nombre de contenus pour lesquels la justification pédagogique a été validée par les deux tuteurs (activité 1) et le nombre de contenus effectivement utilisés dans le cours et évalués nous informent sur la capacité de l'apprenant à transférer les concepts pédagogiques dans sa pratique. L'utilisation des ressources matérielles

(activité 2), le recours aux tuteurs (activités 1 et 4) et la gestion du temps (activité 1) nous renseignent sur la capacité de l'apprenant à s'organiser et à mobiliser les ressources utiles pour atteindre son objectif. Les capacités à juger de la qualité de son travail et à le réguler (activité 1) rendent compte de la réflexivité de l'apprenant.

Nous devons encore entamer le troisième temps de notre recherche. Il s'agira d'entreprendre un travail d'interprétation fiable, de compréhension en attribuant du sens à l'ensemble d'indices puisés dans le recueil d'informations mises en relation les uns avec les autres et mises en perspective dans la totalité dans laquelle ils s'inscrivent (De Ketele, 2006, p. 232). À terme, nous comptons produire une modélisation analytique, c'est-à-dire un modèle de construction de sens de l'exploitation des indices de qualité dans un contexte d'enseignement particulier (De Ketele, 2006, p. 232). Nous espérons que ce schéma interprétatif, tout en tenant compte des conditions particulières de son émergence, permettra d'analyser l'usage d'indices pour la régulation qualitative d'un dispositif de formation dans d'autres contextes.

Résultats et perspectives

Sur base des 11 premiers cas analysés, il nous est impossible de déterminer si l'usage de la GIC participe à l'autonomisation des apprenants. Par contre, ce que nous savons, c'est que les apprenants mobilisent, chacun à leur façon, les capacités inhérentes à l'autonomie.

L'outil d'observation doit être affiné. Les données quantitatives qui y sont récoltées sont insuffisantes pour contribuer à un travail d'interprétation fiable. Il importe de les éclairer en les confrontant aux types de ressources proposées par les apprenants, au contenu des messages qu'ils échangent dans la GIC, sur le forum et à leur interprétation de leurs résultats.

À terme, nous comptons nous interroger sur l'usage que les enseignants ont des traces fournies par GIC et nous tenterons d'isoler celles qui semblent engendrer des changements dans leur accompagnement.

Références

Barbot, M.J. (2002), En amont de l'auto-formation, autonomie du sujet-apprenant et système éducatif. Communication présentée au symposium GRAF. Bordeaux, France. Consulté le 23 février 2006 dans http://membres.lycos.fr/autograf/BarbotBdx.htm

Carré, P. (mai 2006). Portées et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance. Communication présentée au 7ème colloque européen sur l'autoformation, Toulouse, France.

Courtin, C., Mille, A. (2005). Tracer pour interpréter les situations d'apprentissage avec les TICE. Consulté le 22 septembre 2006 dans http://www.syscom.univ-savoie.fr/publi/Courtin2006b.pdf#search=%22Tracer%20pour%20interpr%C3%A9ter%22

Demaizière, F. (2003). Autonomie : Objectif ou prérequis ? Consulté le 23 février 2006 dans http://didatic.net/article.php3?id_article=15

Georges, F ., & Van de Poël, J.F. (septembre 2005). Evaluations d'un cours en ligne : produit, usage et impact. Communication présentée au 22ème colloque de l' AIPU, Genève, Suisse.

HERDSA, (1992). Challenging conceptions of teaching : Some prompts for good practice. Consulté le 21/04/2005 dans http://www.herdsa.org.au/CCT.php

Leclercq, D. (2003). BEC-OME-RER : Le fil rouge d'un projet de formation.

Consulté le 4 octobre 2004 dans
http://www.webct.ulg.ac.be/SCRIPT/formation_labset/scripts/serve_home

Marbeau, V., & Cénat, M.F. (2001). Les technologies de l'information et de la communication, leur rôle dans l'acquisition d'une démarche autonome par l'élève : Le cas particulier des travaux personnels encadrés. Revue de l'EPI, 102.

Meirieu, P. (s.d.). Autonomie Consulté le 23 février 2006 dans
http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm

Meloche, M. (2000). Evaluation des multimédias pédagogiques. DistanceS, 4, 7-44.

Pantanella, R. (2002). Itinéraires de découverte et travail transversal : Pour une pédagogie de l'autonomie. Consulté le 23 février 2006 dans http://www.ac-poitiers.fr/tpi/idd/documents/rapata.rtf

AIPU-001-9217694

Yvanka Iordanova
Étudiante au doctorat
Université de Montréal
Aménagement
ivanka.iordanova@umontreal.ca
Giovanni De Paoli
Doyen
Université de Montréal
Aménagement
Giovanni.De.Paoli@umontreal.ca
ManonGuité
Professeure agrégée
Université de Montréal
Architecture
manon.guite@umontreal.ca
Jacques Lachapelle
Professeur agrégé
Université de Montréal
Architecture
jacques.lachapelle@umontreal.ca
Temy Tidafi
Professeur agrégé
Université de Montréal
Architecture
temy.tidafi@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Un médium numérique d'aide à la « conversation réflexive » : l'apprentissage de la conception architecturale en question

Contexte de la recherche

La présente démarche fait partie d'un projet de recherche subventionné par le CRSH, portant sur la pédagogie en architecture à l'aide du numérique. Ce projet a été conçu en adoptant une posture exploratoire afin de comprendre le rôle possible du médium numérique dans l'apprentissage de la conception architecturale pour ensuite tenter de proposer des dispositifs d'aide à l'apprentissage dans les ateliers de projet.

Problématique

Depuis quelques années déjà, avec les transformations dans la pratique professionnelle, l'ordinateur est omniprésent en atelier d'architecture. Cependant, son introduction se fait le plus souvent de façon spontanée et pas nécessairement optimale. De plus, fortement répandus mais limités dans leurs applications, les logiciels les plus utilisés en architecture

abordent surtout la question de la représentation au lieu d'assister le processus de conception lui-même (Akin 2002, Kalay 2004). Ainsi, l'ordinateur est souvent perçu comme un frein au processus créatif, comme celui de la conception architecturale, pendant que les pratiques de certains architectes à l'avant-garde démontrent que l'informatique pourrait devenir un médium puissant capable de compléter les méthodes traditionnelles et d'assister l'apprentissage des étudiants (Kolarevic 2003, Leach 2004, Abel 2004).

Objectifs, questions de recherche

Les objectifs de la démarche visent à définir des voies innovatrices pour l'introduction du médium numérique en atelier d'architecture. Les questions suivantes ont été posées :

- Vu que l'ordinateur est souvent compris comme un frein au processus de conception architecturale, quels sont les intentions et objectifs difficiles à atteindre pendant la conception d'un projet d'architecture ?
- Vu que le médium utilisé suggère souvent des idées, est-ce que le médium numérique déclenche des idées créatives pour le projet architectural? De plus, quels types d'actions provoquent des idées créatives ?
- Finalement, comment ce nouveau médium pourrait enrichir le processus d'apprentissage de la conception architecturale?

Méthodologie, dispositifs de la recherche

Étant donné la nature complexe des phénomènes à étudier, nous avons adopté une méthodologie qualitative et participative, basée sur l'étude de cas et la théorie ancrée. Les étudiants ont été observés et enregistrés pendant une session de travail sur une tâche de conception. Pour avoir une verbalisation naturelle de leurs intentions et des difficultés rencontrées, les étudiants ont travaillé en équipe. Les données recueillies ont été visionnées, les conversations transcrites et les actions sur le modèle numérique décrites textuellement. Puis, des parties sélectionnées pour leur pertinence par rapport aux questions posées ont été regroupées et codées.

Cette méthodologie a donné des résultats concernant les obstacles et les déclencheurs rencontrés pendant un processus de conception. Cependant, un problème méthodologique est apparu relatif à un éventuel enrichissement du processus de conception à l'aide du médium numérique. Afin d'identifier un « enrichissement », il a fallu d'abord adhérer à un « modèle » de processus de conception architecturale. Nous avons utilisé le modèle proposé par Schön, en raison de son caractère constructiviste. D'après cet auteur, la conception architecturale représente une « conversation réflexive avec les matériaux de la situation » et elle emploie « toutes les ressources de l'esprit, du cerveau et de la main de l'homme ».

Le problème s'est présenté au moment de la définition d'indicateurs pour ce modèle. Étant donné qu'il se base sur un travail à partir de précédents, ce modèle n'offre pas un cadre facilement exploitable. D'ailleurs, certaines études mentionnent cette difficulté (Dorst & Dijkhuis 1996).

Une recherche sur l'identification de caractéristiques « discriminatives » de la « conversation réflexive », a donné les indicateurs suivants :

- Rester ouvert à la découverte de phénomènes non prévus au début, et les intégrer dans le processus (Schön, 1983);

- Explorer plusieurs variances comme possibles « solutions » à la tâche architecturale (et non pas travailler en limitant le problème et en l'orientant vers une seule solution) (Kalay, 2004);
- Exploiter l'expérience passée (Schön, 1983).

Ainsi, une méthodologie spécifique a été développée pour répondre aux questions de recherche posées.

Principaux résultats

En réponse à la première question posée, nous avons effectivement observé des difficultés chez les étudiants à exprimer leurs intentions à l'ordinateur. Une partie de celles-ci sont liées à la connaissance insuffisante des fonctionnalités d'un logiciel, ou encore, à une mauvaise ergonomie de l'outil. D'autres difficultés surgissent lorsque l'étudiant souhaite représenter des informations non géométriques ou encore des liens entre certains éléments.

Sur la base des observations des phénomènes de déclenchement d'idées « provoquées par le médium », nous avons relevé: (1) que les moments de pause et de « contemplation » de l'objet sont propices à l'émergence d'idées ; (2) que la manipulation de la caméra pour générer différentes vues de l'objet, apportent une perception différente des espaces du projet ; (3) que les différents types de transformations formelles appliquées à l'objet peuvent créer de multiples moments de « seeing-as » qui mènent à de nouvelles idées.

À la troisième question de recherche, nous avons remarqué que les idées stimulées par le médium ont souvent été reprises même si elles n'étaient pas présentes au début du projet. Ce fait appuie la thèse qu'une « conversation réflexive » s'établit par l'usage du médium numérique. La réutilisation d'expériences passées a aussi été très présente dans les travaux observés. La génération de variantes sur un projet s'est avérée plutôt une caractéristique subjective et moins dépendante du médium de travail.

Discussion et perspectives

Nous avons pu remarquer que le processus d'apprentissage de la conception architecturale pourrait être enrichi de nouvelles méthodes grâce à l'emploi de l'informatique. Ainsi, aux « dessiner » et « parler », qui forment le langage de la conception, d'après Schön, pourrait s'ajouter « explorer des modèles ».

Les perspectives futures de développement du projet visent à ajouter aux « ressources de l'esprit et de la main » un « retour d'expérience » proposé par la machine. Ceci consistera en des modèles numériques qui comportent des liens entre les éléments et qui offriraient de nouvelles possibilités d'exploration.

Références

Abel, C. (2004). Architecture, Technology and Process. Boston: Elsevier.

Akin, O. (2002). Case Based Instruction Strategies in Architecture. Design Studies, 23(4), 407-431.

Dorst, K., & Dijkhuis, J. (1996). Comparing Paradigms for Describing Design Activity. In N. Cross, H. Christiaans & K. Dorst (Eds.), Analysing Design Activity (pp. 253-270): John Wiley & Sons.

Kalay, Y. (2004). Architecture's New Media: The MIT Press.

Kolarevic, B. (Ed.). (2003). Architecture in the digital age New York: Spon Press.

Leach, N., Turnbull, D., & Williams, C. (2004). Digital Tectonics: Wiley-Academy.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner: Basic books.

AIPU-001-8024845

François Morency
Professeur
École de technologie supérieure
Département de génie mécanique
francois.morency@etsmtl.ca
Louis Dufresne
Professeur
École de technologie supérieure
Génie mécanique
louis.dufresne@etsmtl.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE REFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (90 MIN)

Développement d'un gabarit pour la rédaction d'études de cas en cas génie mécanique

Cette communication présente les réflexions menées au Département de génie mécanique de l'École de technologie supérieure (ÉTS) dans le cadre du développement d'un gabarit de rédaction de cas pour l'enseignement. Une des caractéristiques principales de l'enseignement par l'étude d'un cas est la discussion du cas par les étudiants. Cette discussion est possible et utile dans la mesure où d'une part les étudiants ont participé activement à la solution du cas et d'autre part que la discussion se passe à leur niveau d'apprentissage. Une étude de cas classique vise le développement des niveaux supérieurs d'apprentissage, comme l'analyse et la synthèse. Or, en génie mécanique, le niveau d'apprentissage se situe au début du programme au niveau de l'application simple alors que l'analyse et la synthèse des connaissances n'interviennent qu'à la fin du programme. Il faut donc adapter l'étude de cas aux besoins des étudiants selon le degré d'avancement dans leurs études.

Description du contexte

Le Département de génie mécanique de l'ÉTS développe et utilise depuis quelques années une banque de cas permettant l'utilisation d'une approche pédagogique active dans certains cours de son programme de baccalauréat. Dans un contexte d'enseignement en génie, les connaissances sont le plus souvent d'ordre physico-mathématique et synthétisées sous forme d'équations ce qui se prête moins bien aux études de cas traditionnelles.

Présentation de la problématique ou du cadre théorique

La méthode d'enseignement à l'aide de cas a été développée au début du XXe siècle et elle a été utilisée à l'origine à la Harvard Law School. En 1954, Melvin T. Copeland, premier doyen de la Harvard Business School, a proposé d'intégrer la méthode de cas pour enseigner les affaires. Cette méthode d'enseignement est depuis largement utilisée dans les écoles de Sciences de l'administration. Les études de cas pour l'enseignement des sciences sont aussi utilisées depuis plusieurs années (Herreid Freeman, 1994; Kardos & Smith, 1979) quoique de manière beaucoup moins systématique qu'en affaires.

Selon Bédart et al.(Bédard, Dell'Aniello, & Desbiens, 1991), « La méthode des cas consiste à amener un groupe d'étudiants à analyser, à discuter et à solutionner une situation problématique élaborée à partir d'un fait vécu.» Au terme de la discussion, le professeur fait un «débriefing» et met en évidence les différents concepts, théories ou modèles traités durant l'analyse du cas. L'étude de cas exige que l'étudiant participe activement à toutes les discussions en classe et en équipe puisque le professeur ne fournit pas de réponse spécifique mais agit plutôt à titre de guide.

La méthode de cas est donc une formule de pédagogie active qui utilise des situations réelles, appelées « cas », qui contiennent une problématique qui touche à la matière enseignée et dont la solution n'est pas nécessairement unique. Cette méthode repose sur une approche structurée qui exige de l'étudiant :

1.Analyse individuelle du cas

2.Discussion et élaboration d'une solution en équipe

3.Discussion ouverte en classe (séance plénière) des différentes solutions obtenues

4.Rédaction d'un rapport d'analyse du cas

Lors de la présentation d'un cas à des étudiants en génie, un professeur fait face à un défi particulier. Les objectifs des cours de première et seconde année en génie en général et en génie mécanique en particulier se situent souvent dans les trois premiers niveaux de la taxonomie de Bloom(Prégent, 1990), alors que les habiletés sollicitées par les études de cas typiques sont considérées comme des habiletés de haut niveau dans le domaine cognitif. L'utilisation d'une pédagogie active basée sur l'étude de cas en génie à ce niveau demande donc d'être adaptée au niveau d'apprentissage des étudiants afin de maintenir leur intérêt et leur motivation lors des discussions.

Présentation des objectifs des travaux réalisés

L'enseignement par études de cas demande une implication plus grande du professeurs ce qui a pour effet de limiter leur utilisation en classe. Comme les étudiants en génie sont peu habitués à ce type d'approche pédagogique, il faut de plus les préparer graduellement à adopter une attitude active par rapport à leur apprentissage. Ainsi les aspects d'analyse et de synthèse exercés en fin d'études seront selon notre avis plus efficaces. L'objectif de notre démarche est donc le développement d'un gabarit générique facilitant la création et la rédaction de cas appropriés pour certains des cours, de chacune des quatre années, du programme de baccalauréat en génie mécanique

Explicitation et pertinence de la méthodologie ou stratégie de travail adoptée

Le gabarit de rédaction des cas a été conçu en s'inspirant d'une part de ce qui a été fait dans d'autres domaines que le génie et d'autre part en se basant sur l'expérience acquise par les professeurs du département qui font déjà appel à ce type d'approche dans leurs cours. Une recherche bibliographique nous a permis de mettre en évidence l'importance de la discussion dans les études de cas contrairement aux approches dites par problèmes/projets plus utilisées en génie(Herreid Freeman, 1994; Prince & Fleder, 2006). Le gabarit de rédaction de cas doit donc aussi comporter des éléments qui puisse permettre aux professeurs qui l'utiliseront un encadrement adéquat des discussion qui seront faites en classe.

Présentation et intérêt des principaux résultats

À la suite de notre recherche, l'élaboration d'un gabarit pour la rédaction de cas devrait prendre en compte différents éléments. D'abord, pour intéresser l'étudiant le cas doit être tiré de la pratique professionnelle et doit inclure le plus d'informations réelles, ou pour le moins réalistes, possibles. Avant la rédaction du cas, le professeur doit d'abord préparer le cas :

- •Identification d'un besoin de formation
- •Identification des objectifs pédagogiques à atteindre
- Identification des apprentissages visés à l'aide de la méthode de cas;
- oIdentification des connaissances et des habiletés du cours
- Identification du type de cas privilégié (cas exigeant une analyse et diagnostic, cas exigeant une prise de décision, ou cas exigeant simplement application d'équations)
- Cueillette d'informations et de données lors d'entrevues

L'étape critique est l'identification du type de cas privilégié. Dans les cours visant l'acquisition de nouvelles connaissances — et donc l'apprentissage d'un vocabulaire physique et de ses relations mathématiques — l'objectif pédagogique de l'étude du cas sera de discuter des modalités d'application de la théorie vue au cours à un problème « réel ». Les habiletés d'évaluation et de synthèse seront réservées aux cours plus avancés du programme d'étude et qui visent la consolidation des apprentissages.

Formulation de perspectives, de question en suspens ou limites

La construction d'un gabarit devrait permettre la simplification et l'uniformisation de la rédaction cas en génie et plus particulièrement dans notre programme de génie mécanique. La simplification de la rédaction est essentielle car la durée de vie d'un cas est de quelques années, ce qui force les professeurs à constamment élaborer de nouveaux cas stimulants pour les étudiants. L'uniformisation quand à elle permet aux étudiants du programme de génie mécanique de s'y retrouver plus facilement dans les cas qui leurs sont présentés, selon les différentes matières enseignées et selon leur degré de cheminement dans leurs études.

Références

Bédard, M. G., Dell'Aniello, P., & Desbiens, D. (1991). La méthode des cas : Guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction. Montréal: Gaétan Morin.

Herreid Freeman, C. (1994). Case Studies in Science: A Novel Method of Science. Journal of College Science Teaching, pp. 221-229.

Kardos, G., & Smith, C. O. (1979). On Writing Engineering Cases. Proceedings of ASEE National Conference on Engineering Case Studies.

Prégent, R. (1990). La prépaparation d'un cours : Connaissances utiles aux professeurs et aux chargés de cours. Montréal: École Polytechnique de Montréal.

Prince, M. J., & Fleder, R. M. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. Journal of Engineering Education, pp. 123-138.

AIPU-001-0942088

Maricela Ortega-Villalobos
Etudiante 3è cycle
Université de Montréal
FSE - Département d'administration et fondaments de l'éducation
maricelaovmx@yahoo.com.mx
Lilia Beatriz Ortega
Professeure
Université Nationale Autonome du Méxique
ENEP Acatlan
lilia_tutora@yahoo.com.mx

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

La formation pour l'enseignement des professeurs universitaires. Des aspects pédagogiques dans les programmes de maîtrise de l'Université Nationale Autonome du Mexique

Problématique

L'enseigenement supérieur exerce une influence directe sur la productivité nationale et permet d'atteindre un meilleur niveau de vie et de concurrence dans l'économie globale. (Banque Mondiale, 2002; OCDE, 2005).

Dans l'économie du savoir, les deux fonctions essentielles des universités deviennent très importantes : la recherche universitaire contribue significativement à la génération de la connaissance tandis que l'enseignement est à la base de la formation des scientifiques, des professionnels, des techniciens et des enseignants.

Le marché du travail actuel demande des personnes d'une formation de niveau élevé et l'actualisation permanente des connaissances, ce qui pousse les gens à suivre ou à reprendre des études universitaires, et même à les continuer tout au long de leur vie.

Bien que leurs avancements puissent être à la base de nouvelles modalités d'enseignement requises à cet effet, les technologies d'information et de communication ne sont que des instruments : la participation des professeurs au processus d'enseignement est irremplaçable (Duderstad, 1997; Paulson, 2002).

L'UNESCO (1998, 2005) a souligné le besoin d'une plus grande actualisation et amélioration des capacités didactiques et des méthodes d'enseignement des professeurs universitaires. Cela requiert l'établissement de structures, mécanismes et programmes adéquats pour la formation du personnel enseignant dans les institutions d'enseignement supérieur.

Dans le cas de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), le corps professoral à temps plein comporte les chercheurs, qui orientent prioritairement leur travail sur la recherche, et les professeurs, dont la tâche principale est l'enseignement. La formation autant de chercheurs que des enseignants du supérieurs est un des buts institutionnels signalés dans l'acte contitutif de l'UNAM (1945). Pour l'atteindre, le Règlement des études supérieures (1996, 2006) établit les études de doctorat pour la formation de chercheurs, tandis que la

formation pour l'enseignement (FPE) est une des trois orientations possibles des études de maîtrise, en sus du perfectionnement professionnel et l'introduction à la recherche.

Par ailleurs, le Cadre institutionnel pour l'enseignement (2003) reconnaît la complexité et le dynamisme de ce processus, lequel requiert la définition de ce qui doit être enseigné, mais aussi des manières de le faire. Ce document signale l'importance autant des contenus que des méthodes, des techniques et des ressources pour l'enseignement, et encourage l'utilisation de méthodes pédagogiques progressistes pour l'amélioration de cette activité au sein de l'institution.

Question de recherche et méthode utilisée.

Les étudiants de maîtrise qui envisagent la FPE constituent l'offre institutionnelle la plus importante pour la formation des professeurs universitaires. La FPE requiert la connaissance de la discipline à enseigner, mais aussi l'acquisition des connaissances pédagogiques de base. En reconnaissant l'importance de la dimension pédagogique de l'enseignement universitaire (Alava et Langevin, 2001), la question de recherche que nous nous sommes posée est : Comment est-ce que les études de maîtrise dispensées par l'UNAM contribuent à la formation pédagogique des professeurs universitaires? Pour essayer de répondre à cette question nous avons analysé les objectifs et les contenus de chacun des programmes d'études de maîtrise offerts par l'institution.

Résultats

Il s'agit des 39 programmes de maîtrise, de base, qui peuvent dériver en plusieurs autres, selon les spécialités disciplinaires. La formation pour l'enseignement est la finalité de deux d'entre eux : la Maîtrise en enseignement supérieur et la Maîtrise en enseignement secondaire pré-universitaire.

La formation pour l'enseignement (FPE) est un des objectifs explicites dans 34 des 39 programmes (87% du total). Trois autres programmes l'incluent de manière indirecte, par exemple en signalant que le programme « promeut la capacité de participer à la formation de ressources humaines pour les niveaux d'éducation secondaire et supérieure ». En comptant les Références indirectes sur la FPE, les programmes de maîtrise ayant cette activité comme un des objectifs atteint 95% du total.

Par ailleurs, il est fréquent qu'il soit précisé dans l'objectif de FPE, que la dite formation envisage « l'enseignement de haut niveau » (50% des cas).

Seulement 2 des 39 programmes ne mentionnent, ni directement ni indirectement, la FPE. C'est le cas de la Maîtrise en bibliothéconomie, éminemment orientée vers la professionnalisation dans cette discipline, et de la Maîtrise en sciences médicales, odontologistes et de la santé, qui, paradoxalement, exige des futurs diplômés la réussite à une épreuve de « pratique d'enseignement » ayant la valeur de 4 crédits, mais pour laquelle n'est précisée aucune information complémentaire.

Dans 19 des 37 programmes (51%), qui prétendent directement ou indirectement participer à la FPE, il n'est inclut aucun cours ou activité visant la formation pédagogique des futurs professeurs. Dans ce cas, le curriculum envisage exclusivement l'approfondissement disciplinaire.

Nous avons trouvé, dans 19 des 39 programmes, des cours sur des aspects éducatifs, mais il faut faire les précisions suivantes:

- Dans cinq d'entre eux, il s'agit d'un élément appartenant au champ disciplinaire. C'est le cas par exemple de la Maîtrise en psychologie éducative et de la Maîtrise en pédagogie. Même la Maîtrise en bibliothéconomie, qui n'envisage pas la FPE, inclut un cours nommé «Éducation pour usagers »
- Dans cinq cas, il y a des cours envisageant des aspects pédagogiques, cependant, il ne s'agit que de cours optionnels.
- Seulement 9 des 39 programmes (23%) comprennent des activités ou cours obligatoires envisageant la FPE. Mais deux d'entre eux n'ont aucune valeur de crédits curriculaires.
- Nous n'avons trouvé de cours obligatoires crédités que dans sept programmes qui envisagent la FPE au-delà du champ disciplinaire. Il s'agit fondamentalement de cours formels de didactique.

Conclusions

Les objectifs de la plupart des programmes de maîtrise montrent une congruence dans les propos pour la FPE signalés dans les documents qui précisent les objectifs. Par contre, cette intention n'arrive pas à se concrétiser dans les programmes d'étude dont la plupart ne s'occupent que de la formation dans la disciplines. Ce manque de concordance, étant si généralisé, peut refléter l'existence d'un problème institutionnel sérieux autour la conceptualisation même de l'enseignement et ses dimensions, ce qui peut entraver autant l'amélioration que la valorisation de cette fonction universitaire primordiale. Il faudra réfléchir sur ce que l'enseignement signifie pour les personnes qui y participent directement ou indirectement au sein de l'institution, pour pouvoir définir des stratégies qui favorisent une plus grande congruence entre leur travail et les buts de l'institution à laquelle ils appartiennent.

Références

Alava, S. et Langevin, L. (2001) L'université entre l'immobilisme et le renouveau. Revue des sciences de l'éducation 26 (2) p. 243- 256.

Banque Mondiale (2002). A World Bank Report. Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. http:www.1.worldbank.org/education/tertiaty/documents/constructing%20knowledge%20societies.pdf. Consulté : 2004-07-29

Duderstadt, J. J. (1997). The Future of the University in an Age of Knowledge, JALN 1 (2) p. 78-89

Loi de fondation de l'UNAM. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (artículo1), México, UNAM, 1945.

OCDE (1996) L'économie fondée sur le savoir. OCDE/GD (96) 102 Paris.

OCDE (2000) Science, technologie et innovation dans la nouvelle économie. Synthèses. L´Observateur, octobre, 2000.

Paulson, K. (2002) Reconfiguring Faculty Roles for Virtual Settings. Journal of Higher Education 73 (1) p. 123-140.

Réglement d'études supérieurs. Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, UNAM, 1996.

Réglement d'études supérieurs Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, UNAM, 2006.

UNESCO (2003) Conférence mondiale d'enseignement supérieur. Rapport général. Paris, Juin 2003.

UNESCO (2005) Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education, Paris, 2005. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349e.pdf. Consulté le 21 juillet 2006.

AIPU-001-6062156

Frédéric Fournier
Professeur
UQAM
Département d'éducation et de pédagogie
fournier.frederic@uqam.ca
Patrice Potvin Professeur
UQAM
Département d'éducation et de pédagogie
potvin.patrice@uqam.ca
Paul Paradis Professeur
ETS
Service des enseignements généraux
Paul.Paradis@etsmtl.ca
Yves Maufette
Professeur
UQAM
Département des sciences biologiques
mauffette.yves@uqam.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Une communauté d'apprentissage dans le cadre d'un programme court en enseignement de la science et de la technologie

La réforme de l'éducation entamée il y a maintenant plusieurs années a touché l'enseignement secondaire depuis deux ans. Ainsi, de nouvelles approches pédagogiques ont fait leur apparition où l'on parle entre autres de « domaines généraux de formation », de « compétences transversales », de « domaines d'apprentissages », etc. Comme le souligne le MELS (2006), une des problématiques propre à la formation continue des enseignants en sciences est l'intégration d'une nouvelle discipline: la technologie. Face à ces changements majeurs, un grand besoin s'est fait sentir dans la formation continue des enseignants en poste.

Selon l'ACFAS, « Les besoins en formation sont très vastes dans le domaine des sciences et des mathématiques ...? Les enseignants en sciences ont quant à eux un urgent besoin de « se rapprocher de la réalité » et d'actualiser leurs connaissances ». Ces besoins de formation continue avaient d'ailleurs déjà été mis de l'avant dans le rapport Inchauspé (1997).

Problématique

Pour démarrer un processus de formation continue des enseignants en science et technologie, trois défis principaux devaient être relevés:

- La pratique de l'enseignement des sciences au secondaire vit des bouleversements importants ces dernières années. Ces bouleversements, déclenchés par l'arrivée de la Réforme scolaire québécoise ne sont pas sans créer des incertitudes et des inquiétudes chez les enseignants. Ceux-ci n'ont en effet pas été bien préparés à des changements de

ce type, que ce soit lors de leur formation initiale ou dans les formations dispensées par les commissions scolaires et écoles. Parmi les défis que présente cette réforme, mentionnons entre autres l'approche par compétences, l'intégration des matières (entre autres, scientifiques et technologiques), l'invitation à travailler en équipe, etc. Les enseignants se retrouvent donc devant des défis importants.

- Pour répondre convenablement à cette combinaison bien particulière de défis, il apparaît qu'aucune institution universitaire ne pouvait à elle seule assurer de manière satisfaisante et complète la formation de ces enseignants. Il est donc apparu que ce n'était qu'une combinaison d'expertises universitaires (au départ disséminées) qui pouvait remplir ce rôle.
- Il devient de plus en plus difficile pour les universités de faire exister et survivre des programmes de formation continue adressés aux enseignants (équité salariale, etc.).

Objectifs du programme court

Le Programme court de deuxième cycle en didactique de la science et de la technologie au secondaire a alors vu le jour. Initié par les milieux scolaires, impliquant deux institutions universitaires et deux facultés, et financé par un organisme de développement régional (la CRÉÉ de Montréal), ce programme offre gratuitement aux enseignants qui travaillent dans des écoles situées sur l'île de Montréal une formation de 15 crédits (même si elle ne leur est pas réservée). La formation entend utiliser les méthodes d'enseignement mêmes qu'elle préconise: développement de compétences, évaluation de compétences, approche par problèmes (APP), intégration des contenus. La configuration du programme nous amenait ainsi à la formation d'un groupe ayant des besoins communs dans le cadre de la formation continue. La dynamique opérée se conformait ainsi à une communauté d'apprentissage tel que définie par Benoit (2000). Il s'agissait aussi de faciliter les échanges entre les membres de la communauté en présentiel mais aussi en virtuel grâce, entre autres, à la plateforme électronique Moodle.

Explicitation de la pratique, étapes de réalisation, ressources requises

La Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM assume la direction du programme et l'enseignement des premier et dernier cours. La première activité, qui se veut être une activité d'appropriation des enjeux de la réforme, débouche sur la rédaction d'une situation d'apprentissage complète, publiable et testable. Le dernier cours assure une intégration des activités précédentes et porte un regard particulier sur les TIC et le rôle qu'elles peuvent jouer dans tout cela. Ces cours exigent notamment l'étude de deux des quatre univers de connaissances prescrits par les nouveaux programmes: l'univers Matériel et l'univers Terre et Espace. La Faculté des sciences de l'UQAM, forte de son expérience d'un baccalauréat de biologie en APP depuis 1994, assume quant à l'enseignement d'un cours d'été offert en forêt (cours intensif d'une semaine). Ce cours, qui prend le point de vue « univers vivant » renforce l'esprit de communauté que nous souhaitons développer. Finalement, l'école de technologie supérieure (ÉTS) assure, en deux cours, l'apprentissage des démarches d'analyse et de conception d'objets techniques.

Impacts du programme court et discussion des résultats

Deux cohortes ont déjà pu terminer ce programme court et une troisième a d'ores et déjà démarré -totalisant plus d'une cinquantaine d'étudiants-. Afin de valoriser leurs travaux,

ceux-ci sont accessibles par le biais du site « École des sciences », mais aussi par des articles parus dans journal SPECTRE de l'association des professeurs de sciences du Québec. Permettant une diffusion de leur expérience mais aussi plus particulièrement des situations d'apprentissage qu'ils ont pu développer.

Pour l' UQAM et l'ETS, il s'agissait d'une première collaboration au sein d'un programme commun. Un des défis majeurs pour l'ETS était d'adapter le contenu mais aussi la pédagogie à une clientèle issue du monde de l'éducation et non de l'ingénierie. La collaboration au sein des deux facultés de l'UQAM, même si elle n'était pas nouvelle, entraînait de nouveaux défis car elle s'effectuait simultanément des expertises habituellement souveraines (tant didactiques que pédagogiques). Ainsi, il y a eu une innovation par la formule adoptée; à savoir :

- la diversité des approches pédagogiques employées (Approche Par Problème (APP), approche par compétence, pédagogie par projet);
- la diversité des acteurs de la formation;
- une large part à l'expérimentation et aux initiatives;
- la compréhension et l'emploi des nouvelles technologies : utiliser l'ordinateur comme outil d'apprentissage mais aussi comme objet d'apprentissage;

La formule de communauté de pratique et plus précisément son ouverture à différents acteurs et organismes (PRESTIM, APSQ…) mais aussi aux anciens étudiants sont actuellement en développement.

Références

Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (2000).La formation des enseignants en mathématiques et en science au primaire et au secondaire ACFAS.

Benoit, J. et Laferrière, T. (2000). Pratique émergente et identité professionnelle dans la formation initiale des maîtres : Les leçons de l'organisation et du développement d'une communauté de pratique utilisée à des fins d'apprentissage et de partage en réseau.

Gouvernement du Québec (1997). Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé). Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2000). Programme de formation de l'école québécoise. Québec: Ministère de l'Éducation.

AIPU-001-2473823

Denyse Blondin
Professeure invitée
Université du Québec à Montréal
Faculté des arts, département de musique
blondin.denyse@uqam.ca
Dominique Béraud
Josée Dumoulin
Sylvie Genest
André Villeneuve

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Répondre aux besoins et aux attentes des étudiants en formation musicale au premier cycle universitaire : examen de deux notions essentielles, situation et ressource, développées dans un cadre constructiviste

Dans un contexte d'enseignement universitaire, les enseignants d'un département de musique sont appelés à planifier une refonte d'un programme de baccalauréat possédant cinq concentrations. Celles-ci correspondent à interprétation classique, musique populaire, enseignement de la musique, musicologie et musicothérapie et sont inégalement fréquentées. La répartition inégale des étudiants (N=350) dans les concentrations entraîne des difficultés de gestion administrative qui entraînent à leur tour des difficultés de gestion pédagogique. L'ensemble de ces difficultés crée une insatisfaction, tant chez les enseignants qu'auprès des étudiants, qui n'est pas souhaitable. La situation est problématique et doit être résolue. Un comité formé de professeurs, d'étudiants, d'une chargée de cours et de professionnels de la planification pédagogique, ont entrepris ce travail de refonte. Leur mandat est double :

1) de cibler deux profils, soit pratique instrumentale et enseignement et
2) faire en sorte que le programme réponde aux besoins et aux attentes de musiciens qui ont à s'intégrer de plus en plus à des milieux de pratique en constant changement.

Jusqu'à maintenant, la première étape a permis de mettre au jour des orientations « idéalisées » de formation et de partager ces orientations avec tous les membres du comité. Des échanges et des lectures (Deriu, 2003; Tafuri, 2001) ont permis d'identifier les caractéristiques de la clientèle étudiante (motivés, autodidactes) et des milieux de pratique (diversifié, complexe et en mouvance). La deuxième étape a porté sur l'analyse des besoins de formation et sur les attentes des étudiants actuellement inscrits. En fonction de ces besoins et attentes, le comité s'est fixé un objectif de programme intégrateur : « former des musiciens dont l'action aura une portée significative sur son milieu de pratique ». La troisième étape a permis de sélection un cadre théorique et de cibler quatre compétences à développer. Dans le projet actuel de refonte du baccalauréat en musique, le cadre constructiviste est présenté comme un apport novateur au développement du programme (Jonnaert et al, 2005). L'équipe de concepteurs du programme jugent que celui-ci pourrait répondre, mieux que tout autre orientation paradigmatique à l'heure actuelle, aux besoins d'une clientèle non traditionnelle appelée à jouer un rôle significatif dans différents milieux

de pratique, à travailler de façon autonome, à exercer son métier d'une manière réfléchie et responsable et à s'adapter à une société en mutation, marquée par des changements sociaux et technologiques rapides qui se produisent sur une base quasi constante. Il suffit d'évoquer l'immense place qu'occupe la musique à l'échelle du globe grâce à la mondialisation des échanges d'information, les exigences des productions musicales qui obéissent à un marché en évolution dont la seule constante est l'instabilité, l'influence que la musique exerce auprès de différents groupes sociaux (adolescents, adultes, ethnies) sur les plans identitaire, esthétique et politique, de même que les attentes et les responsabilités directes et indirectes qui en découlent sur le plan social et moral pour s'en convaincre.

Comme d'autres entreprises de formation l'ont montré, le succès de l'implantation du programme et l'adhésion des étudiants pourraient être marqués, entre autres, par la richesse d'une vision partagée d'ouverture et de renouvellement et par la qualité des innovations mises en place par l'ensemble des formateurs universitaires.

Deux grandes notions essentielles pourraient permettre de guider l'élaboration et la mise en place de ces innovations : la situation d'apprentissage et la notion de ressources (Jonnaert, Barette, Boufrahi et Masciotra, 2004). Les définitions sont présentées et examinées dans le contexte particulier de la formation musicale. Différentes situations et ressources sont examinées en fonction de leurs caractéristiques intrinsèques, de leur valeur pour le programme et de leur potentiel innovateur. Les questions qui émergent et les limites connues sont mises au jour et discutées. Les étapes qui permettront de terminer la planification et de réaliser l'implantation sont anticipées.

Références

DERIU, Rosalba, 2003. «Pédagogie de l'éducation musicale dans la seconde moitié du Xxe siècle». Dans : Nattiez, Jean-Jacques Musiques, une encyclopédie pour le XXIe siècle. Arles : Actes sud, Volume 2 : 854-72.

JONNAERT' Philippe, BARRETTE, Johanne BOUFRAHI, Samira, MASCIOTRA, Domenico (2005) Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Revue des Sciences de l'éducation, vol. XXX(3), 667-696.

TAFURI, Johannella, 2003. «Dons musicaux et problèmes pédagogiques». Dans : Nattiez, Jean-Jacques Musiques, une encyclopédie pour le XXIe siècle. Arles : Actes sud, Volume 2 : 561-83.

AIPU-001-0507504

Mohamed Abdelbasset Ghazel
Enseignant
Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieurs Elmanar- Tunisie
Département Sciences et Techniques de l'Ingénieur
ghazelabdelbasset@yahoo.fr
Ali Jarray
Inspecteur
Ministère de l'Éducation
Direction régionale de l'enseignement
Alijar2005@hotmail.com

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

CD-ROM d'accompagnement pour les manuels de technologie: quel apport pédagogique?

CD-ROM D'ACCOMPAGNEMENT

Une des principales difficultés rencontrées par les étudiants des classes préparatoires au cycle d'ingénieurs, et particulièrement dans le cours de conception mécanique, est l'association entres les contenus techniques présentés dans les manuels du cours et la réalité industrielle. Cette difficulté peut s'expliquer par plusieurs points :

- L'absence de culture technologique pour la majorité des étudiants pour leur permettre d'acquérir l'aptitude à la modélisation et l'analyse des systèmes techniques;
- La difficulté de l'imagination chez les étudiants lors de la lecture des différentes représentations orthographiques relatives aux supports du cours et des applications;
- La difficulté d'association du contenu d'un dossier technique pour appréhender le réel avec une plus grande acuité;
- L'absence de la créativité à partir d'un modèle ou d'une représentation schématique.

Ces difficultés nous amènent à nous poser la question suivante : Peut-on joindre aux manuels de cours de technologie des supports numériques, dits CD-ROM d'accompagnement et exploiter au maximum les possibilités offertes aujourd'hui par le support informatique pour bannir ces difficultés?

L'utilisation des supports informatiques est devenue de plus en plus souple. Si ce sont des CD-ROM qui proposent des animations, simulations, illustrations et autre ressources (QCM d'auto évaluation par exemple) ils sont, en général, très appréciés : pas de frais de connexion, rapidité, ect.

L'APPORT PEDAGOGIQUE

Précisons tout d'abord que le manuel de cours sous format papier reste toujours au cœur de toute relation éducative entre enseignant et apprenant et les supports numériques ne seront que des ressources supplémentaires.

Le manuel de cours tel qu'il est présentement comprend du texte, des images, des figures, des représentations de modèles et des représentations orthographiques normalisées, des dessins d'ensemble et des dessins de définitions des exemples proposés. Ainsi, ces composants constituent un contenu qui préserve sa valeur spécifique et il est souvent rénové par l'exploitation des modeleurs 3D et les logiciels de calculs et de simulation.

Notre réflexion et les pistes que nous essayons d'ouvrir, ébauche d'un champ à défricher, s'inscrivant dans un contexte qui se caractérise par donner du sens aux supports du cours et mettre en place de l'interactivité dans les contenus théorisés. Cet apport pédagogique favorisera la compréhension, l'appropriation des représentations conceptuelles et matérielles des systèmes techniques proposés dans les manuels à différents niveaux et ceci apparaîtra dans les éléments suivants :

- L'image statique deviendra une image animée;
- Les modèles seront donnés dans différentes configurations;
- Les photos seront remplacées par des séquences vidéo montrant le fonctionnement des systèmes dans leurs environnements réels (milieu, dimensions, …);
- Les représentations en 3D (dans des cas manipulable : maquette ou réalité virtuelle) donneront plus de sens à la forme des différents constituants des mécanismes aussi compliqués soient – ils;
- Les schémas animés illustreront mieux le principe de fonctionnement des systèmes techniques;
- La possibilité de créer une base de données des solutions technologiques associées à chaque thème favorisera l'acquis d'une bibliothèque mentale chez l'apprenant.

La possibilité de proposer des exercices d'évaluation à double objectif :

o Soit ils préparent à des activités qui seront conduites lors des séances de travaux pratiques
o Soit ce sont des items d'entraînement (application ou consolidation).

Ces éléments pourraient avoir des liens avec la correction de chaque item favorisant l'auto évaluation chez les étudiants.

Posséder un CD-ROM d'accompagnement ne demande pas vraiment des compétences techniques très poussées de la part des étudiants d'aujourd'hui qui sont très familiarisés aux nouvelles technologies. Savoir utiliser un ordinateur et les logiciels courants est bien souvent suffisant.

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

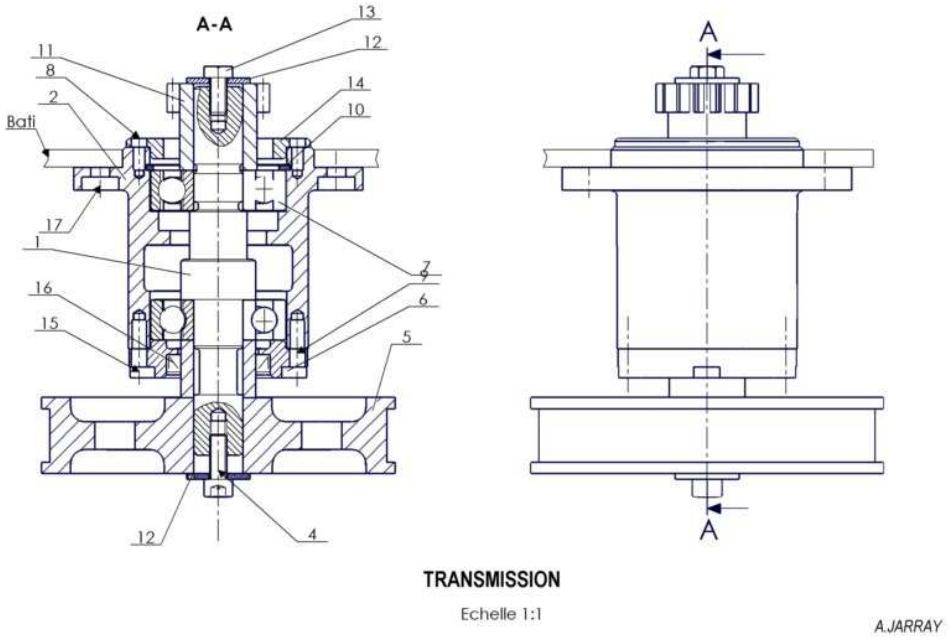
Dans une première étape, la simulation numérique est utilisée en classe. Ensuite, l'utilisation de quelques livres munis de CD d'accompagnement a été conseillée aux étudiants. Enfin un document en version papier accompagné d'un CD, réalisé par les auteurs avec un soin particulier pour l'aspect pédagogique, est mis à la disposition des étudiants. Une enquête est réalisée auprès des étudiants pour évaluer chacun des trois outils.

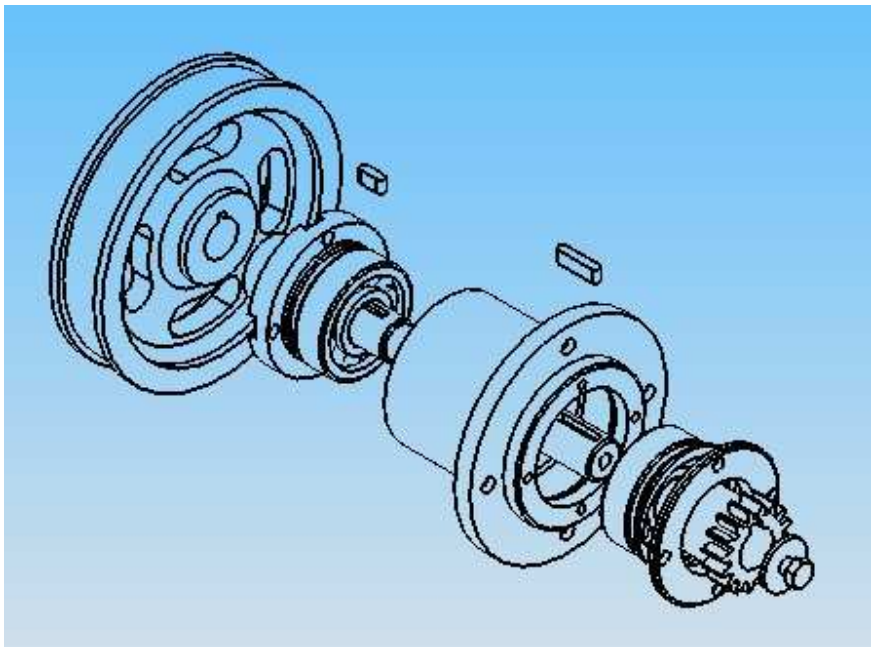
CONCLUSION

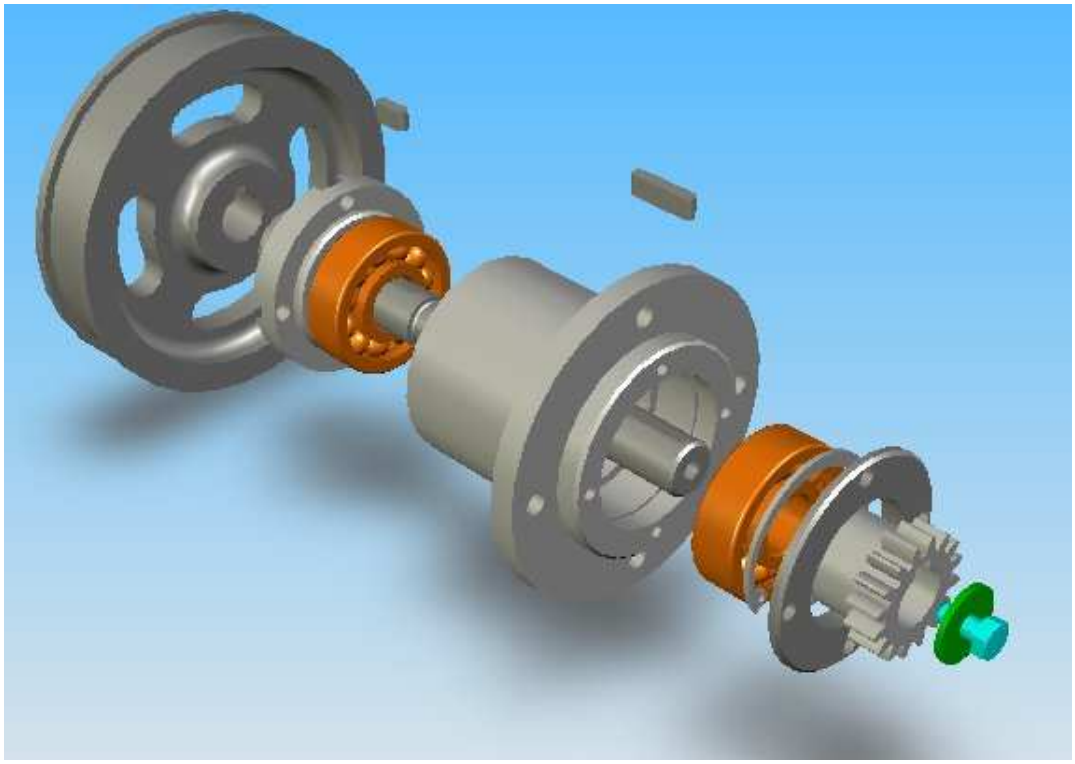
Une enquête réalisée auprès des étudiants sur les possibilités offertes par l'outil informatique pour l'enseignement de la conception mécanique a montré que :

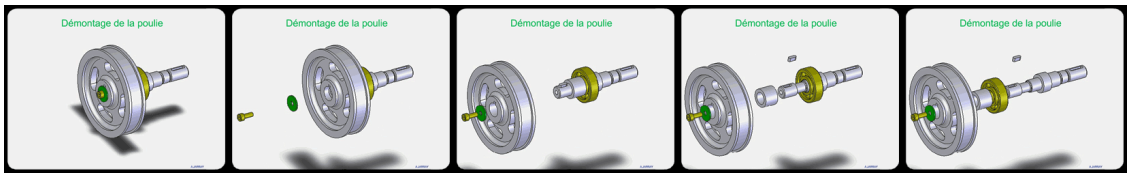
- la simulation numérique utilisée en classe nécessite des logiciels appropriés (CAO) et présente un handicap de point de vue souplesse d'utilisation ;
- l'apport du CD d'accompagnement reste modeste lorsqu'il reproduit la version papier et les animations sont limitées ;
- l'apport du CD d'accompagnement est mis en valeur si les simulations numériques 3D et l'interactivité sont omniprésents. Les tests d'autoévaluation sont bien appréciés.

Il faut signaler enfin qu'un CD d'accompagnement ne peut avoir un apport bénéfique que s'il fait l'objet d'un travail d'équipe où les moyens matériels et humains sont disponibles.









Références

CHEVALIER A. « Guide du dessinateur industriel » Edition Hachette
Version papier & CD-ROM

FANCHON J. L. « Guide des sciences et techniques industrielles » Edition Nathan
Version papier & CD-ROM

TEIXIDO C. « Guide de construction mécanique » Edition Delagrave
Version papier & CD-ROM
GHAZEL & SOULA « Apport pédagogique de la maquette numérique d'un document technique » XXIII ème congrès de l' AIPU Monastir 2006 TUNISIE

JARRAY A. « EAD de la conception mécanique » Mastère professionnel en Nouvelles Technologies Educatives TUNIS 2006

AIPU-001-7282182

Ana Moura
Collaboratrice scientifique
Université de Fribourg
Did@cTIC
ana.moura@unifr.ch
Annick Rossier
Collaboratrice scientifique
Université de Fribourg
Did@cTIC
annick.rossiermorel@unifr.ch
Bernadette Charlier
Professeure
Université de Fribourg
Did@cTIC
bernadette.charlier@unifr.ch

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU UNE JOURNÉE)

La communauté de pratique comme lieu de formation, de valorisation et de développement professionnel

D'après notre conception de la formation des enseignants, l'échange et la réflexion sur ses pratiques d'enseignement assume une place fondamentale. Dans le dispositif Did@cTIC, un diplôme en enseignement supérieur et technologie de l'éducation à destination du corps enseignant de l'Université de Fribourg, nous avons aménagé cet espace d'échange, de confrontation et de réflexion en proposant aux enseignants en formation de participer à des communautés de pratique. Il s'agit de petits groupes d'enseignants qui se rencontrent régulièrement dans le but d'échanger sur leurs pratiques d'enseignement et de trouver ensemble des solutions à des problèmes rencontrés, de nouveaux outils ou encore des idées qui leur permettront de varier leurs méthodes d'enseignement. Ils recherchent souvent une valorisation de leur pratique qu'ils trouvent dans le partage avec les pairs et qui leur ouvre la porte de la collaboration et la possibilité de sortir de l'isolement. Dans cet atelier, nous vous proposons, dans un premier temps, de vivre une séance de communauté de pratique selon la modalité que nous avons conçue au sein de notre dispositif de formation et, dans un deuxième temps, d'approfondir la réflexion sur l'utilité de cette modalité de formation dans la formation des enseignants et les conditions qui accompagneront les apprentissages réalisés au sein de ces groupes. Le débat sera enrichi par les expériences de chaque participant à l'atelier mais aussi par des apports théoriques issus de recherches actuelles menées, entre autres, par l'équipe de recherche de notre centre de didactique universitaire.

Le centre de didactique universitaire offre chaque année un programme de formation continue destiné à tout le corps enseignant de l'Université de Fribourg, dont le diplôme Did@cTIC, en enseignement supérieur et technologie de l'éducation. Ce dispositif de formation hybride vise à développer chez les participants les compétences professionnelles d'un enseignant de l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, nous l'avons conçu de manière à favoriser l'échange, la collaboration et la valorisation de leurs pratiques d'enseignement. La majorité des participants sont des assistants (doctorants ou docteurs) qui

ont en charge des activités d'enseignement importantes, sans être reconnus comme enseignants au sein de l'institution. Ils éprouvent donc un besoin à la fois de valorisation de leur pratique d'enseignement et de formation pédagogique très important.

Outre les modules de formation organisés, l'accompagnement individuel et de groupe et les activités à distance dans un environnement de formation hybride, nous proposons à ces enseignants en formation de participer à des groupes de communautés de pratique.

Dans ces groupes, ils trouvent ainsi un espace de confrontation, d'échange et de réflexion sur leurs pratiques d'enseignement. Des méthodes d'enseignement à l'analyse de situations-problème, de la gestion des conflits à la préparation d'un cours ex-cathedra, les objectifs et les modalités de travail adoptés d'une rencontre à l'autre sont déterminés à partir des pratiques décrites par les participants.

Le point de départ est donc toujours une situation concrète, qui sera ensuite tirée vers un niveau plus grand d'abstraction afin d'être dûment analysée, pour finalement revenir à un niveau d'application pratique avec des pistes d'action possibles.

Les méthodes adoptées sont par conséquent tout aussi variées (des jeux de rôles ; des simulations filmées ; des analyses de cas, etc...).

Le projet commun à tous ces participants est celui d'améliorer leurs pratiques d'enseignement dans le but de contribuer à la qualité de l'enseignement supérieur. Pour la majorité des participants, bien qu'ils enseignent déjà, ils n'ont aucune formation pédagogique. Ils se forment dans l'action (« learning by doing ») et ont recours aux communautés de pratique comme lieu de confrontation et d'échange pour apprendre et se développer professionnellement.

L'atelier que nous proposons a deux visées principales :

1. Faire vivre aux participants une séance de communauté de pratique, telle que nous la concevons dans notre dispositif de formation. Le but est de construire une représentation commune sur ce que nous appelons « communauté de pratique », tout en sachant que le temps limité, l'hétérogénéité du public et le manque d'un projet commun, ne nous permettront pas d'expérimenter cette démarche de manière approfondie.

Pour cela, nous proposons de commencer l'atelier directement par une mise en situation:

- tour de table visant à recueillir une description d'une situation d'enseignement vécue par chaque participant et à les partager avec les pairs;
- identification des thèmes émergents;
- choix de la méthode la plus appropriée pour traiter chaque thème identifié.
- 2. Approfondir la réflexion à propos de l'utilité de cette modalité de formation, en échangeant sur les pratiques de chacun en formation des enseignants. Dans cette deuxième partie de l'atelier, outre les expériences de chacun (participants et intervenants), des apports théoriques issus de recherches actuelles viendront également enrichir le débat et la réflexion.

Pour cela, nous proposons de poursuivre l'atelier par:

- un bilan réflexif sur les apprentissages réalisés au sein d'une communauté de pratique (en se rapportant à l'expérience vécue précédemment);
- une réflexion sur l'animation des communautés de pratique et les conditions qui favoriseront les apprentissages et la valorisation professionnelle recherchés;
- un échange / débat sur l'utilité de cette pratique de formation dans la formation des enseignants.

AIPU-001-5200071

Said Radi
Enseignant chercheur
Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales
Rabat Souissi
Ministère de l'enseignement supérieur
radi_said@yahoo.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

La réforme de l'enseignement universitaire s'est-elle accompagnée d'un changement des pratiques d'évaluation au Maroc?

L'évaluation devient indissociable de toute stratégie pédagogique visant à placer l'apprenant au centre du système éducatif. Elle permet de témoigner du niveau de maîtrise des objectifs assignés aux activités de formation.

Le Maroc a entamé, depuis l'année 2002, une profonde réforme de l'enseignement supérieur. Les enseignements sont désormais organisés sous formes de modules et le contrôle continu est devenu le principal mode d'évaluation.

Si pour les établissements universitaires à accès limité le contrôle continu est déjà une pratique courante d'évaluation, pour les autres, c'est une véritable innovation. En effet, depuis plusieurs décennies, la seule modalité pour évaluer les étudiants dans les facultés marocaines était l'examen final. Cette modalité d'évaluation n'est plus adaptée à un enseignement basé sur une pédagogie des compétences qui nécessite un suivi régulier et une évaluation continue de l'étudiant. Mais de quel type de contrôle continu avons-nous besoin dans le cadre de la nouvelle réforme ? Deux conditions au moins doivent être vérifiées par cette modalité d'évaluation :

- Le contrôle continu ne doit pas être un simple contrôle des connaissances mais surtout un contrôle des capacités de l'étudiant à mobiliser ses connaissances.

- Le contrôle continu ne doit pas être conçu comme une série de devoirs surveillés, mais il faut le considérer comme un acte pédagogique, intégré au processus de formation et visant à mesurer le degré de réalisation des objectifs opérationnels du module. C'est donc une forme d'évaluation formative.

L'introduction du système modulaire s'est-elle accompagnée effectivement d'un changement dans les pratiques d'évaluation ?

Pour répondre à cette question une enquête a été réalisée auprès de 60 enseignants d'une Faculté de Droit, d'Economie et de Gestion.

Les principaux résultats de la recherche

- La majorité des enseignants est restée fidèle aux pratiques traditionnelles d'évaluation concernant la conception du contenu des contrôles ;

- Le devoir surveillé demeure la seule modalité d'évaluation utilisée au niveau des quatre premiers semestres de la Licence ;
- La réduction de l'effectif des étudiants par groupe au niveau des deux derniers semestres a permis l'introduction des nouvelles modalités d'évaluation ;
- Les contrôles dans les enseignements des sciences juridiques visent essentiellement à tester les connaissances alors que dans les domaines d'économie et de gestion un effort est constaté pour mettre l'accent beaucoup plus sur les compétences ;
- Le choix de la modalité d'évaluation et la définition de son contenu n'ont pas de rapport avec les objectifs opérationnels du module et ce pour la plus part des enseignements ;
- La majorité des enseignants juge que l'effectif élevé des étudiants est la principale entrave qui rend vain tout effort d'innovation en matière d'évaluation.

Le croisement des réponses avec certaines variables permet de mettre l'accent sur d'autres facteurs qui justifient les pratiques d'évaluation dans notre faculté.

Les principales conclusions

- Les pratiques d'évaluation n'ont pas connu un changement notable bien que la réforme prévoie la diversité des modalités d'évaluation et leur adaptation au système modulaire ;
- La nécessité d'un accompagnement pédagogique des enseignants en organisant des formations ou des séminaires en matière d'évaluation des apprentissages et ses rapports avec les objectifs des modules et la pédagogie adoptée ;
- Le contrôle continu n'est pas adapté à un enseignement de masse.

Les perspectives de recherche

Pour l'année 2007, notre Université a élaboré un plan de formation pédagogique des enseignants et une série de séminaires dont le thème de l'évaluation occupe une place centrale. Au terme de ladite formation, une autre étude empirique sera menée pour mesurer l'impact de cette action sur le comportement pédagogique des enseignants et leur pratique d'évaluation. Une comparaison sera faite avec la situation d'avant formation.

Références

Clerc, F (1992). Enseigner en modules secondes générales, technologiques et professionnelles. Pédagogie pour demain, nouvelles approches : Hachette Education. p 64.

De Landsheere G. (1980). Évaluation continue et examens. Précis de docimologie. Bruxelles: Edition Labor.

Khtou H. 2005, Perceptions of terminal and continuous assessment in higher education in Morocco. Thèse pour l'obtention du Doctorat. Faculté des lettres de FES.

PAQUAY, L et ROEGIERS, X (1999). Caractériser des pratiques d'évaluation de compéttence, U.C.L, Louvain-la-neuve, Département des Sciences de l'Education.

Przemycki, H (1994). La pédagogie différenciée. Pédagogie pour demain, nouvelles approches : Hachette Education.

Ramainville M. (2000). L'échec dans l'université de masse. Paris : l'Harmattan.

Evaluation formative : www.edunet.tn(ressources)resdix/maths/inspect/evalform.htm

http ://home.tele2fr/old-timer/2.primbas/cont.cont/cc-asp-pedago.htm

AIPU-001-1826986

Farid Boussama
PRAG
Université Montpellier I
Faculté de Droit
farid.boussama@univ-montp1.fr
Mostafa Hatimi
MCF
Université de Nîmes
mostafa.hatimi@unimes.fr

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Mise en place d'un certificat TICE dans une université marocaine

Depuis, plus d'une décennie, les technologies de l'information et de la communication ne cessent de prendre une place de plus en plus importante dans nos vies et nos pratiques quotidiennes d'enseignants. Elles ont transformé nos rapports aux contenus enseignés, aux méthodes d'enseignement et aux apprenants par l'avènement de l'enseignement en ligne.

Par ailleurs, l'abondance des ressources disponibles sur Internet et le développement des moyens de communication et de travail amènent les apprenants à adopter un autre rapport face à ces technologies. Il est devenu rare de ne pas faire appel à ces technologies dans nos pratiques pédagogiques quotidiennes.

Pour permettre aux étudiants de tirer profit de ces technologies dans la réussite de leurs études, le ministère de l'éducation nationale français, a conçu et mis en place pour les étudiants du système éducatif français un certificat appelé : Certificat Informatique et Internet « C2I ». Ce certificat basé sur un référentiel de compétences nécessaires pour exercer le métier d'étudiant poursuit actuellement son processus de généralisation à l'ensemble des universités françaises.

L'arrivée de ce certificat n'est pas passée inaperçu pour les enseignants et responsables des universités étrangères et notamment francophones. En effet, bénéficiant de conventions de coopération, les responsables de ces universités sont très attentifs aux volontés d'innovations de leurs homologues français.

Par ailleurs, comme le besoin d'une formation minimale dans le domaine des TICE devenait de plus en plus pressant pour l'ensemble de leurs étudiants, ces universités n'ont pas tardé à exprimer le souhait d'emboîter le pas aux universités françaises pour mettre un certificat semblable au C2I à la disposition de leurs étudiants.

C'est ainsi qu'à la demande de l'Université Hassan II de Mohammedia et dans le cadre d'un accord de coopération avec l'université Montpellier I, nous avons entamé le projet de la création d'un C2i adapté au système éducatif marocain et aux pratiques pédagogiques en vigueur dans l'enseignement supérieur du Maroc.

Il est à rappeler que l'enseignement secondaire au Maroc se fait essentiellement en langue arabe. Cet enseignement relève généralement du secteur public et est totalement gratuit. Cependant, la proportion des élèves séduits par l'enseignement privé est de plus en plus

grandissante à cause de l'important attrait des langues étrangères. En effet, les cours de l'enseignement privé au Maroc, s'ils ne sont dispensés entièrement en français ou en anglais, la place de ces deux langues y est plus importante que dans l'enseignement public.

La connaissance des langues étrangères permet aux diplômés de l'enseignement supérieur de trouver plus facilement un travail dans des administrations et des entreprises encore dirigées par les diplômées de l'enseignement supérieur francophone. Elle permet également pour ceux qui le souhaitent de poursuivre des études dans les universités étrangères. De plus, et c'est là l'une des contradictions du système éducatif marocain, les études supérieures se font essentiellement en français. Ainsi, pour un étudiant marocain qui ne veut pas ajouter à la difficulté des études supérieures celle de l'apprentissage de la langue française technique, s'orienter vers l'enseignement privé se révèle un calcul payant à condition d'avoir les moyens suffisants.

Il nous a donc paru, pour ces raisons liées au niveau linguistique et pour d'autres raisons socio-économiques et culturelles de repenser le C2i afin de bâtir un certificat entièrement nouveau qui s'enrichit de l'expérience du C2i français.

L'expérience que nous avons menée à l'université Hassan II de Mohammedia a été couronnée de succès, car elle a permis la mise en place d'une formation adaptée aux exigences de l'enseignement supérieur marocain tout en mettant en place des concepts innovants tels que l'autoformation et l'auto-évaluation.

Une fois le travail de reformulation des exigences achevé et l'accord des autorités universitaires sobtenu sur les aspects pratiques de l'organisation de la formation et son évaluation, l'organisation d'un test préliminaire des acquis de l'étudiant a révélé la nécessité de la mise à disposition de contenus d'auto-formation et de moyens techniques adaptés. La bonne disposition des enseignants marocains (non spécialistes TICES) et la forte motivation des étudiants se sont révélées autant d'atouts pour venir à bout de beaucoup de difficultés.

La réussite de cette expérience a été rendue possible par l'adéquation trouvée entre les objectifs fixés et les moyens humains et matériels dont disposent les facultés marocaines.

L'expertise acquise par la Faculté Hassan II lui ouvre désormais la voie en vue de la mise en place du C2I dans les autres universités du royaume marocain.

1. « Référentiel national du C2I » http://www.c2i.gouv.fr

AIPU-001-8682295

Didier PAQUELIN
Maître de conférences
Université Michel de Montaigne - Bordeaux3
Institut des sciences de l'information et de la communication
paquelin@u-bordeaux3.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Dynamique d'appropriation de dispositif de formation ouverte et à distance

La simple mise à distance de contenus, quand bien même leur qualité serait irréprochable, ne suffit pas à l'émergence de pratiques de formation effectives et durables. La dualité du rapport du sujet à l'objet technologique et aux savoirs à apprendre est notamment source de surcharge cognitive et de désengagement affectif dans l'acte d'apprentissage. Dans la continuité des travaux sur les hypermédias qui ont montré notamment l'importance de la représentation spatiale des données et des liens entre les informations dans la construction des pratiques de ces objets, le développement des dispositifs de formation ouverte dans l'enseignement supérieur renouvelle et complète cette problématique des usages. Si le sujet apprenant est fortement sollicité dans ces dispositifs, l'institution éducative est elle-même interpellée dans son fonctionnement. Les acteurs que sont les enseignants, les personnels administratifs, appréhendent la limite de l'efficacité de leurs pratiques lorsqu'il s'agit de mettre en place d'autres modalités pédagogiques construites selon des nouvelles règles de fonctionnement. Ainsi l'intégration de dispositif de formation ouverte au sein des institutions éducatives relève d'une autre dynamique que la simple mise à disposition de ressources utilisables par l'apprenant. Une dynamique d'appropriation que cette contribution propose d'aborder.

Trois questionnements structurent cette proposition : quels sont les composantes intrinsèques et extrinsèques aux acteurs qui participent à l'appropriation de ces dispositifs? Quelles sont les fonctions sociales (tutorat, collaboration) sollicitées dans ces dynamiques d'appropriation? En quoi ces dynamiques convoquent elles une reconfiguration des modes organisationnels antérieurs et créent des situations inédites?

Pour traiter ces questions, cette contribution se situera explicitement du côté de l'usage, considéré non pas comme l'aboutissement d'un processus de production d'un produit fini, mais comme un processus de co-construction du dispositif de formation. En effet, il semble aujourd'hui acquis, et nous reviendrons sur ce point, que l'efficience de ces dispositifs de formation assistés par les TIC, résulte d'une dynamique singulière d'appropriation par les utilisateurs finaux. En effet, les fonctionnalités, les ressources et l'organisation proposées ne sont pas toujours utilisées dans les configurations initialement prévues par les concepteurs, voire les prescripteurs. Cette dynamique que nous nommons dynamique d'appropriation emprunte des éléments à la sphère cognitive et sociale du sujet, et à la sphère technologique du dispositif, se concrétisant notamment par des processus de régulations sociales auto et hétéro-référentielles (Paquelin, 2003). Cette dynamique est par nature expérientielle, ce qui permet de comprendre les écarts entre ce qui était prévu et ce qui est réellement réalisé comme la subjectivation de l'usage.

Du point de vue de la conception et de la prescription, cela suppose que soit reconnue la possibilité faite aux acteurs (apprenants, tuteurs) d'actualiser le potentiel inscrit dans le dispositif. Ainsi, il convient de permettre aux sujets en formation d'être de véritables acteurs de leur formation. Non pas que cette invitation à participer soit une injonction, mais bien un objectif d'autonomisation du sujet. Pour ce faire, l'enjeu de ces dispositifs est alors d'offrir une situation de formation médiatisée qui correspondent à ce que l'apprenant, à la fois seul et accompagné, est en capacité de vivre au plan formatif. Cette proposition d'un potentiel à actualiser par les apprenants, qui deviennent co-auteur du dispositif, n'est pas sans questionner l'institution éducative dans son rôle, son identité et sa capacité à reconnaître et accepter des modes d'usages non prévus initialement.

La notion d'ouverture de ces dispositifs sera discutée. L'ouverture des dispositifs est dès lors retenue comme un degré de liberté d'action laissé à l'initiative des usagers. Nous situons explicitement l'ouverture au-delà des approches conventionnelles de rupture des unités spatiales et temporelles pour retenir dans cette contribution l'ouverture comme expression d'une plasticité, malléabilité du dispositif proposée aux acteurs de la formation (tuteurs, apprenants). L'ouverture des dispositifs de formation appelle par essence la participation active des apprenants sollicitant leur capacité effective à auto-diriger leurs apprentissages. Cette sollicitation n'est pas sans poser de nombreuses interrogations quant aux caractéristiques dont doivent être dotés ces dispositifs pour ne pas réduire cette invitation à la participation à une injonction paradoxale aliénante du sujet par l'objet technique. De même, il semble peu productif au plan de la recherche et de la pratique de considérer que la simple présence d'éléments structurants proposés par le dispositif suffirait à faciliter des apprentissages autonomes. Les conceptions et les habitus des sujets quant à leurs pratiques de formation et d'apprentissage influencent directement leur capacité à participer à cette dynamique singulière de co-construction. Des éléments explicites ont d'ailleurs été identifiés comme participant à cette dynamique (Glikman, 20002; Paquelin, 2005). Qu'il s'agisse d'habitus, ou de besoin de sécurité ontologique, les apprenants produisent et reproduisent les conditions mêmes qui rendent leurs activités possibles. Sans faire reposer l'efficience du dispositif uniquement sur l'apprenant, il s'agit de voir comment le dispositif accompagne et donne sens à l'expression de l'autodirection du sujet. Les résultats de certains de nos travaux nous conduisent à dire que cette dynamique d'appropriation est contenue dans une zone proximale d'actualisation qui à la fois emprunte sa définition aux acteurs et au contexte dans lequel se construit l'usage du dispositif.

Les données quantitatives complétées par les observations et les entretiens réalisés auprès de tuteurs et d'apprenants en formation initiale (élèves ingénieurs) ou continue (stagiaires préparant le DAEU , personnels soignants), montrent l'existence d'un processus singulier d'appropriation de ces dispositifs. Ces résultats mettent notamment en évidence :

1) la présence d'une dynamique d'appropriation du dispositif qui se concrétise par l'actualisation singulière des fonctionnalités, des ressources et des règles proposées par le dispositif initial ;

2) l'interaction entre trois phases de cette dynamique : l'implication du sujet dans le dispositif, la distanciation réflexive qui par l'analyse produite ouvre vers la troisième phase, la transformation;

3) l'existence de processus d'accompagnement structurés mais également de processus ad-hocratiques qui se construisent par et pour l'action et dont la composante temporelle apparaît prégnante. Ces processus mobilisent à la fois des acteurs humains et technologiques;

4) la catégorisation des fonctions d'accompagnement en sept familles : fonction intentionnelle, fonction pragmatique, fonction épistémique, fonction référentielle, fonction mémorielle, fonction transactionnelle, fonction transitionnelle.

Références

Giddens, A. (1987) La Constitution de la société - Eléments de la théorie de la structuration, PUF.

Jullien P., (1996), Traité de l'efficacité. Le Livre de Poche, Biblio Essais, n° 4292

Mallet, C., (2004), « L'appropriation d'une TIC par des utilisateurs, un nouveau paramètre pour la gestion de projet » Doctoriales du GDR TIC& Société 28-29 janvier 2004

Moore, M.G., (1993), «Theory of transactionnel distance», in Desmond Keegan (Ed.), Theorical principles of distance education.

Paquelin D., (2002) « Faire sien l'objet d'autrui » in Intégrer les Formations ouvertes, Collectif du Moulin, pp. 90 – 94.

Paquelin, D., Choplin, H. (2003) « Se former dans un dispositif ouvert et à distance : l'enjeu des régulations» in Autoformation et enseignement supérieur : au-delà de l'effet de mode une conception éducative, sous la direction de Albero B., Hermès éditeur, pp. 166-183.

Paquelin D., (2004) « Postures et multiplicités des formes tutorales : mise en lien, mise en sens » in Distances et Savoirs, Vol. 2, n°2-3/2004, pp. 157 – 182.

Paquelin D., (2005) «Planification versus Potentialisation : de la structuration des contenus à la structuration de la contenance » in Colloque Les Institutions Educatives face au Numérique, Paris, 12-13 décembre 2005. http://sif2005.mshparisnord.net

Proulx, S., (2002), « Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une « société du savoir » » in De La Vega J. et Licoppe, C. Usages émergents des TI, Annales des télécommunications, 57.

Simondon, G., (1989), L'individuation psychique et collective, Paris, Aubier, 1989.

Vygostki, L., (1985), Pensée et langage. Paris, Editions La Dispute, traduction française.

AIPU-001-0202378

Diane Raymond
Adjointe à la directrice
Université de Montréal
Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)
diane.h.raymond@umontreal.ca
Claire Bélanger
Conseillère pédagogique
Université de Montréal
Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)
claire.belanger@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

Quelle approche pour un centre pédagogique? L'apport des théories en communication organisationnelle

De nombreux centres de soutien à l'enseignement supérieur ont été mis en place au cours de la dernière décennie tant au niveau central que facultaire. La majorité se voit confier un mandat d'amélioration de la qualité de l'enseignement par les directions et y répond par une offre d'activités pédagogiques bien documentée dans les publications pédagogiques. La question posée pourrait se résumer ainsi: Quelle approche un centre pédagogique doit-il privilégier?

Notre réflexion, issue de cette question générale, nous a amenées à faire une analyse de nos pratiques et à conceptualiser nos interventions au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur de l'Université de Montréal depuis six ans. Pour soutenir notre analyse, nous avons pris connaissance de la littérature de sources nord-américaine, européenne et australienne sur les modèles et pratiques des centres pédagogiques et de développement professionnel. À ce jour, ces publications ont fourni des éléments conceptuels pertinents sur les axes d'intervention (e.i. De Ketele, 1996; Saroyan et Admunsen, 2004; Wouters et al. 2000) et sur les pôles d'intervention (e.i. Havnes et Stanseker, 2006; Hicks, 1999; Reid, 2002). Néanmoins, celles-ci apportent peu d'éclairage quant aux différences de réponse d'un milieu donné par rapport aux interventions d'un centre. Pour pallier cette absence, nous avons croisé cette littérature avec des éléments de théories en communication organisationnelle (Taylor, 2000; 2006) afin de mieux nous focaliser sur les processus, ce qui en soi est un élément novateur.

Au sein d'une organisation, considérer la dimension «communicationnelle» dans les activités, c'est porter un regard attentif sur la relation que les intervenants établissent avec leurs différents interlocuteurs à tous les niveaux en fonction d'un objectif donné. Ces actions visent à créer une attitude favorable pour un passage à l'action, ou à tout le moins, susciter une ouverture ou une écoute. Pour que cet «échange» se concrétise, il est essentiel de tenir compte des «réalités particulières» des interlocuteurs et de la complexité de leurs activités. Pourquoi? Parce que les recherches ethnographiques sur l'organisation du travail (e.i. Corbin et Strauss, 1993; Sachs, 1995; Suchman, 1995) sont riches d'enseignement à démontrer

combien les promoteurs de nouvelles actions ou d'initiatives ne prennent pas suffisamment en compte la complexité du travail des acteurs au quotidien et les réaménagements nécessaires pour qu'une nouvelle «proposition» s'intègre dans les activités de ces derniers. Nous croyons que ces observations s'appliquent tout autant au travail professoral qu'aux activités menées dans des unités et aux à différentes instances universitaires.

Avec cet apport conceptuel et dans l'esprit d'une démarche abductive (Pierce, 1955), nous avons pensé trouver des avenues d'explication à la réponse positive de notre milieu sur nos propositions pédagogiques et à la croissance de notre présence au sein de notre institution qui compte plus de 4000 enseignants (leur participation à nos activités étant volontaire).

En examinant nos interventions, nous y avons trouvé cette composante «communicationnelle» sous la forme d'un questionnement récurrent par rapport à nos choix d'intervention (activités, formations, autres initiatives) - c'est-à-dire «comment une proposition pédagogique donnée tant par son contenu que par son format est plus susceptible de joindre un groupe en considérant ses contraintes et disponibilités». De là notre option «prudente» de ne pas prendre pour acquis l'intérêt «spontané» de professeurs ou d'une unité pour une activité. Est-il possible de bien connaître le quotidien de tous nos interlocuteurs? Certainement pas. Mais, il nous semble important de mettre de l'avant une variété de propositions qui envoie un signal sur cette attention accordée à la diversité et aux exigences du cadre de travail des professeurs (e.i. l'étape de carrière, leur discipline ainsi que des aspects «matériels» tels l'organisation de leur horaire et le lieu même de leur bureau par rapport au centre). Cela vaut aussi pour les spécificités des unités ou instances avec qui nous transigeons. Cette préoccupation récurrente a eu pour conséquence une croissance dans la quantité et dans la variété de nos activités que ce soit au plan des formules, du contenu, de la durée, incluant plus récemment des démarches plus originales telles des groupes de lecture et un groupe de professeurs associés au centre. La réponse est positive et nous rejoignons tout autant des professeurs débutants et qu'expérimentés: certains vont solliciter un conseil de base, d'autres vont vouloir approfondir un sujet pédagogique et les autres vont jouer le rôle de personnes-ressources dans des formations ou des groupes de travail. En corollaire, notre propre rôle va varier : conseiller, formateur, coordonnateur, animateur - tantôt proactif en faisant connaître de nouvelles tendances tantôt en réponse à des demandes. De plus, des activités sont offertes directement dans les unités à leur demande. En parallèle, certains membres du centre participent à des groupes de travail institutionnels liés à la pédagogie. Chaque activité ou intervention n'est donc pas une fin en soi. L'effet est cumulatif dans la mise en valeur de la pédagogie au sein de notre institution. À la lumière de ces premières observations, nous croyons avoir créé et favorisé un dialogue pédagogique continu. En ce sens, cette approche trouve un écho dans la «communication pédagogique» décrite par Tardif(1992). Néanmoins, cela demeure une tâche exigeante, car rien ne peut être tenu pour acquis. Nous devons demeurer vigilantes.

Cette diversité d'interventions peut paraître étonnante voire ne pas présenter une ligne directrice forte. Pourtant, l'attention accordée aux relations devient une force puisque les «points de contact» avec les professeurs et les unités se situent dans plusieurs lieux, à différents niveaux, un peu à l'image du rhizome (Deleuze et Guattari, 1980).

Quelle approche pour un centre pédagogique? Il n'y a certes pas une réponse singulière. En accord avec Reid (2002), nous croyons qu'un centre doit être présent à de multiples niveaux. Toutefois, nous ne pouvons faire l'économie de l'analyse de nos relations communicationnelles avec nos partenaires. La portée de ces relations n'est perceptible qu'à plus long terme. Par rapport à la littérature sur les pôles d'intervention des centres, cette

proposition vient enrichir la réflexion en se centrant davantage sur les interactions à de multiples niveaux. Dans ce contexte, l'innovation est aussi dans la manière de penser les relations d'un centre pédagogique avec ses partenaires. Ce regard croisé entre la littérature des centres pédagogiques et les théories en communication nous semble prometteur.

Références

Corbin, J., & Strauss, A. (1993). The articulation work through interaction. Sociological Quarterly, 1, 71-83.

De Ketele, J. M. (1996). Entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), Enseigner à l'Université: Un métier qui s'apprend. Bruxelles: De Boeck et Larcier.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). Mille Plateaux. Paris: Editions de Minuit.

Havnes, A., & Stensaker, B. (2006). Educational development centres: from educational to organisational developement? Quality Assurance in Education, 14, 7-20.

Hicks, O. (1999). Intregation of central and departmental development - reflections from Australian Universities. The Journal for Academic Development, 4(1), 24-38.

Peirce, C. S. (1955). Philosophical writing of Peirce. New York: Dover.

Reid, A. (2002). Is There an 'Ideal' Approach for Academic Development? Paper presented at the ICED. from www.csd.uwa.edu.au/ICED2002/publication/Anna_Reid.pdf.

Sachs, P. (1995). Transforming work: Collaboration, Learning, and Design. Communication of the ACM, 38(9), 36-44.

Saroyan, A., & Amundsen, C. (2004). Rethinking teaching in higher education : from a course design workshop to a faculty development framework (1st ed.). Sterling, Va.: Stylus Pub.

Suchman, L. (1995). Making Work Visible. Communication of the ACM, 38(9), 56-65.

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

Taylor, J. R. (2006). Coorientation: A Conceptual Framework. In F. Cooren, J. R. Taylor & E. Van Every (Eds.), Communication as organizing. Empirical and Theoretical Explorations in the Dynamic of Text and Conversation (pp. 141-156). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Taylor, J. R., & Van Every, E. J. (2000). The Emergent Organization: Communication as its Site and Surface: Lawrence Erlbaum Associates.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. d. A. (1972). Une logique de la communication. Paris: Éditions du Seuil.

Wouters, P., Parmentier, P., & Lebrun, M. (2000). Formation pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université. Paper presented at the AECSE.

AIPU-001-1626869

Claudia Gagnon
Professeure responsable des stages en enseignement professionnel
Université de Sherbrooke
Département de pédagogie
Faculté d'éducation
Claudia.Gagnon2@USherbrooke.ca
Chantale Beaucher
Professeure adjointe
Université de Sherbrooke
Département de pédagogie, Faculté d'éducation
Chantale.Beaucher@USherbrooke.ca
Anne Rousseau
Conseillère pédagogique aux stages en enseignement professionnel
Université de Sherbrooke
Département de pédagogi
Faculté d'éducation
Anne.Rousseau@USherbrooke.ca
Louise Lehouillier
Conseillère pédagogique en enseignement professionnel
Université de Sherbrooke
Département de pédagogie
Faculté d'éducation
Louise.Lehouillier@USherbrooke.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Implantation d'un programme en enseignement professionnel : suivi de la mise en œuvre des stages en début de formation

Depuis septembre 2003, le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de 120 crédits est désormais la seule voie d'accès au brevet d'enseignement dans ce secteur. L'élément majeur de cette réforme de la formation des maîtres en enseignement professionnel a été, sans contredit, l'intégration de stages d'une durée significative dans la formation (MEQ, 2001). Contrairement aux autres secteurs de la formation des maîtres où les étudiants doivent compléter leur baccalauréat avant d'accéder à un poste en enseignement, 95 % des étudiants en enseignement professionnel occupent dans le même temps un poste d'enseignant dans un centre de formation professionnelle (Balleux, 2003; Balleux et Loignon, 2004). Ce contexte imprime une couleur particulière aux stages en enseignement professionnel.

Le nouveau programme de Baccalauréat en enseignement professionnel est axé sur le développement de compétences professionnelles liées à l'enseignement et au métier, dans une perspective de professionnalisation des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle. En ce sens, la « mise en contexte à partir de situations pratiques liées à l'exercice de la profession semble être la voie la plus appropriée pour favoriser le

développement des compétences et assurer une plus grande cohérence de la formation « (MEQ, 2001, p. 184). Ainsi, à l'Université de Sherbrooke, dès lors qu'il est admis au BEP et jumelé à un enseignant d'expérience du milieu scolaire qu'on appelle mentor, l'étudiant réalise la Phase d'insertion professionnelle du programme. Composée de trois stages, cette phase permet à l'étudiant de prendre contact avec la réalité du milieu scolaire et de s'initier à l'enseignement dans une relation directe et authentique. Après avoir terminé la Phase I du programme, l'étudiant amorce la Phase II qui se caractérise par l'alternance d'activités de formation en milieu universitaire et de stages en milieu scolaire.

Après trois ans de mise en œuvre de la phase d'insertion professionnelle au baccalauréat en enseignement professionnel, plusieurs éléments positifs sont exprimés par le milieu. Entre autres, outre le fait que les activités de stage sont directement liées à leur insertion professionnelle en enseignement, les étudiants apprécient pouvoir débuter leur formation à n'importe quel moment de l'année, et pouvoir effectuer cette formation à leur rythme en étant accompagné par un enseignant d'expérience dans leur milieu. Cependant, différentes consultations menées auprès des mentors et des étudiantes et étudiants concernés font également apparaître certaines questions et problématiques en regard des caractéristiques et particularités de cette première phase de la formation. En effet, mentors comme étudiants affirment souvent se sentir seuls et peu accompagnés dans la réalisation de cette première phase. Ils questionnent la très grande responsabilité qui est donnée aux milieux de pratique en début de parcours de formation et soulignent parfois la présence d'un certain laxisme dans la réalisation des activités de stage. En ce sens, certains souhaiteraient qu'une partie de l'Insertion professionnelle revienne à l'Université et que davantage d'encadrement soit effectué, tant à l'égard des étudiants qu'à l'égard des mentors. Face à cette situation, comment répondre aux besoins de souplesse de certains étudiants, étant donné le contexte particulier d'insertion professionnelle en enseignement professionnel, tout en répondant aux besoins d'encadrement et de balises spécifiques exprimés par d'autres? C'est en tentant de répondre à cette question qu'au cours de l'automne 2006, un comité ad hoc a été formé en vue de mettre en place, avec la collaboration des intervenants du milieu, de nouveaux dispositifs. Ces dispositifs comprennent notamment une activité d'accueil et d'intégration au programme, ainsi qu'une activité bilan de la phase I, de même que différentes mesures d'encadrement.

La présente communication vise donc à présenter, dans un premier temps, le dispositif de stages mis en place à la phase d'insertion professionnelle du baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke. Dans un deuxième temps, les résultats et les questions qui émergent de différentes consultations menées auprès des personnes concernées (mentors, étudiantes et étudiants, directions de centres, conseillers pédagogiques, etc.) seront présentés. Enfin, les nouveaux dispositifs d'encadrement envisagés seront décrits et discutés.

Références

Balleux, A., (2003). La formation professionnelle : une formation pratique marquée par le passage du métier à celui de l'enseignement, In A. Balleux et M. Tardif (2003). La formation à l'enseignement professionnel : identité, enjeux et perspectives, 20ème Congrès de l'AIPU, Université de Sherbrooke, 29 mai 2003, (Actes du colloque, p. 18-28).

Balleux, A. et Loignon, K. (2004). Quitter le métier pour l'enseignement – Rapport de recherche sur l'identité des enseignants débutants en formation professionnelle au Québec. Document non publié, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). La formation à l'enseignement professionnel – Les orientations Les compétences professionnelles, Gouvernement du Québec.

AIPU-001-5883182

Saeed Paivandi
Maître de conférences
Université Paris 8
Sciences de l'éducation
saeedpaivandi@yahoo.com

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

La sociologie de l'étudiant et la promotion de la pédagogie universitaire en France

Les travaux sociologiques sur l'université en France se sont particulièrement intéressés depuis les années 1980 aux questions liées aux conditions d'études des étudiants. Les transformations socio-démographiques semblent expliquer cette nouvelle orientation épistémologique et méthodologique : les mutations de l'enseignement supérieur, la massification notable des années 1970 et 1980, l'arrivée des nouveaux publics à l'université qui ont été accompagnées par le développement sans précédent du phénomène d'échec, d'abandon et de difficultés scolaires des étudiants.

Les investigations sociologiques en France révèlent plusieurs types de carences qui se manifestent souvent au début du parcours universitaire : manque de curiosité intellectuelle et de culture, la maîtrise insuffisante de la langue française et d'une langue internationale, l'absence de méthodes de travail universitaire efficaces et de l'autonomie, l'inaptitude à prendre note, à faire une recherche documentaire efficace, à effectuer une lecture rapide ou à produire une écriture universitaire.

Ces recherches tendent à montrer que l'accès à l'université ne garantit pas l'accès au savoir et encore moins la réussite scolaire. Le bilan décevant de l'Université française est devenu un vrai phénomène de la société, les pouvoirs publics comme les familles demandent à celle-ci de rendre des comptes à propos de ses pratiques pédagogiques. C'est dans ce contexte que les travaux sociologiques ont largement contribué à faire émerger de nouvelles thématiques dans le débat sur les difficultés rencontrées par les étudiants à l'université : l'affiliation intellectuelle à l'université, la relation aux études, les modes et stratégies d'apprentissage, le vécu des situations pédagogiques, les représentations du contexte universitaire organisationnel et humain, les pratiques d'études en cours et hors cours et les styles d'apprentissage. Ils permettent également de mieux appréhender l'évolution des caractéristiques socio-scolaires des étudiants et leur l'hétérogénéité croissante, les parcours et la réussite universitaires, l'évolution du contexte universitaire et les effets de la multiplication de l'organisation pédagogique.

Les recherches des vingt-cinq dernières années nous conduisent également à pénétrer un univers relativement peu connu et peu étudié en France : le corps enseignant perçu et vécu par les étudiants. La différence entre la perspective étudiante et celle de l'enseignant intéresse la sociologie de cette période : la démarche « utilitariste » se heurte à l'approche intellectuelle et savante, les étudiants cherchent parfois un savoir opératoire dans un champ limité, les enseignants voient leur enseignement dans la perspective d'une discipline objet.

Le savoir sociologique sur le monde étudiant a participé à la prise de conscience générale et à une meilleure compréhension de la situation critique de l'université. Le taux élevé d'échec et les difficultés des étudiants à l'université signifient que celle-ci n'est pas capable de concevoir et de mettre en œuvre à ce niveau de formation un soutien pédagogique conçu en rapport avec l'hétérogénéité croissante des flux et leurs besoins. Les sociologues ont aussi abordé les effets de la multiplication des modes de l'organisation pédagogique des cursus et des formes et acteurs pédagogiques qui ont connu une évolution remarquable durant les trois dernières décennies. Dans beaucoup d'Universités alternent divers modes d'enseignement, de formation, de pédagogie et de relations enseignants-enseignés. Un tel système tend à combiner formation des jeunes et recyclages des adultes, culture générale et connaissances spécialisées, polyvalence et interdisciplinarité. On nous fait découvrir que les formations universitaires sont faiblement organisées, que le travail pédagogique collectif ne fait pas partie de la culture universitaire en France et que le flou pédagogique marque profondément l'expérience étudiante au cours des premières années.

L'ouverture croissante de l'université au monde professionnel qui a entrainé les différentes formes d'alternance dans les cursus supérieurs est un exemple dans ce domaine. On propose de plus en plus aux étudiants de passer une partie de leur temps scolaire dans le milieu professionnel. Le stage pratique, quelque soit sa forme, est devenu une composante pédagogique à part entière à l'université. Celle-ci accepte ainsi de partager sa responsabilité et de déléguer une partie de son

« pouvoir » pédagogique à une catégorie de personnel (un tuteur professionnel) qui n'appartient pas pour autant au corps des enseignants-chercheurs. De même, les critères formels des diplômes professionnalisants imposent la participation significative des professionnels dans les activités d'enseignement. La nouvelle place de la pratique et l'ouverture au monde professionnel ré-interroge la culture et les pratiques pédagogiques à l'Université et les liens qui s'établissent entre la théorie et la pratique dans le milieu de l'enseignement supérieur. De même, la présence des adultes en reprise d'études impose une pédagogie universitaire innovatrice qui suscite une véritable liaison entre la connaissance et l'action, entre la société et l'université, une pédagogie qui permet de tenir compte de leurs expériences antérieures.

Les travaux sociologiques en France depuis 1980 semblent mettre clairement en évidence la nécessité et la pertinence d'une réflexion pédagogique à l'Université. L'importance des savoirs produits par la sociologie de l'étudiant doit être examinée en référence au contexte français marqué par l'absence historique de la formation pédagogique des enseignants et la lenteur de l'institutionnalisation de la pédagogie universitaire dans ce pays. Dans cette perspective, peut-on considérer que la sociologie de l'enseignement supérieur participe à la transformation pédagogique de l'université et sa culture ainsi qu'à l'évolution de ses missions et du statut et du rôle de ses enseignants ?

La communication proposée a comme objectif de faire le point sur le rôle joué par la sociologie dans le développement et la promotion de la pensée pédagogique et sa promotion au sein de l'université. Ma communication est fondée sur la lecture critique d'une quarantaine de recherches sociologiques françaises centrées sur l'expérience des étudiants entre 1980 et 2005.

Références

Abélard (2003). Le livre noir des réformes universitaires. Paris : Editions du Croquant

Alava S., Romainville M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition, Revue française de pédagogie, n° 136, pp. 159-180

Alava S. (1999). Les profils d'autodirection et les pratiques informelles d'études des étudiants en 1re année d'université. Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. CREFI, rapport au CNCRE

Alava S. (1998). Vers une mutation des pratiques d'enseignement universitaire : l'autoformation médiatisée, in Foucher R., Baveye P., Pineau G., Tremblay N. A., Autoformation dans le milieu de l'enseignement supérieur, Montréal : UQAM

Altet M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergeantes d'adaptation ou de la « Métis » enseignante, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir. De), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. Paris : L'Harmattan

Altet M., Fabre M., Rayou P. (2001). Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire, Revue française de pédagogie, n° 136, pp. 107-115

Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir. De) (2004). Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. Paris : L'Harmattan

- Aubret, J. & et Meyer, N. (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur - les enjeux, (sous la direction de.) in Pratiques de Formation/Analyses, Collection « thématiques », Formation Permanente Université Paris VIII

Ball J. S., Davies J., David M., Reay D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures, Revue française de pédagogie, n° 136, pp. 65-75

Berthelot J.-M. (1987). De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation, Revue française de pédagogie, n° 81, pp. 5-115

Bireaud A. (1990). Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Paris : Les Editions d'Organisation

Blöss T., Erlich V. (2000). Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question, Revue française de sociologie, vol. 41, n° 4

Bonnet M. (1997). Temporalités étudiantes : des mobilités sans qualités, Les annales de la recherche urbaine, n° 77

Boyer R., Coridian C. (2004). Réussir en première année d'université, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir. De), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. Paris : L'Harmattan

Bourdieu P., Passeron J C. (1964). Les héritiers. Paris, Les Éditions de Minuit

Bourdoncle R. (1994). L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris : l'Harmattan-INRP

Bourgeois E. (1996). L'adulte en formation, regards pluriels. Bruxelles : De Boeck Université

Boyer R., Coridian Ch., Erlich V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage, Revue française de pédagogie, n° 136, pp. 97-105

Bru M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : opportunité et intérêt des recherches, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir. De), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. Paris : L'Harmattan

Canceill G. (1996). La première année à l'Université, in Données sociales I.N.S.E.E. Paris : I.N.S.E.E.

Clanet J. (2004). « Que se passe-t-il en cours ? » Eléments de description des pratiques enseignantes à l'université, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir. De), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. Paris : L'Harmattan

Convert B. , Pinet M. (1993). La carrière étudiante. Lyon : OURIP

Coridian C. (2000). La découverte des enseignants et des enseignements universitaires. La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales. Les Dossiers de la DPD, n° 115

Coulon A., R. Ennafaa, S. Paivandi (2004). Devenir l'enseignant du supérieur. Paris : L'Harmattan

Coulon A. Paivandi S. (2003). Les étudiants étrangers en France : état des savoirs. Rapport à l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE).

Coulon A. (1997). Le métier d'étudiant. Paris : PUF

Danner M. (2000). A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? , Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle, vol. 33, n° 1

De Ketele J.-M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, Vie pédagogique, n° 66, P. 4-8

De Saint Martin (2000). La fin des « héritiers », Pour, n° 165, pp. 95-100

Dubet F. (2003). Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur, in Felouzis G. (sous la dir. de). Les mutations actuelles de l'université. Paris : PUF

Dubet F., Filâtre D., Merrien F.-X., Sauvage A. et Vince A. (1994). Université et villes. Paris : L'Harmattan

Dupont P. , Ossandon M. (1994). La pédagogie universitaire. Paris : PUF

Duru-Bellat M., Keiffer A., Adangnikou N. (2003). Efficacité et équité dans la formation des ingénieurs, in Felouzis G. (sous la dir. de). Les mutations actuelles de l'université. Paris : PUF, pp. 251-278

Erlich V. (1998). Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation. Paris : Armand Colin

Farzad M., Paivandi S. (2000). Reconnaissance et validation des acquis en formation. Paris : Anthropos

Fave-Bonnet M.-F., Clerc N. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches, Revue française de pédagogie, n° 136, pp. 9-19

Felouzis G. (sous la dir. de)(2003). Les mutations actuelles de l'université. Paris : PUF

Felouzis G. (2001a). La condition étudiante. Paris : PUF

Ferrand M., Imbert F., Marry C. (1997). L'excellence scolaire, une affaire de famille ? : Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques. Paris : CSU (IRESCO-CNRS)

Fond-Harmant L. (1996). Des adultes à l'Université. Paris : L'Harmattan

François-Poncet C.-M., Braconnier A. (1998). Classes préparatoires : des étudiants pas comme les autres. Paris : Bayard Editions/fondation de France

Frenay M., Noël B., Parmantier Ph., Romainville M. (1998). L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

Frickey A., Primon J.-L. (2003). Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure, in Felouzis G. (sous la dir. de). Les mutations actuelles de l'université. Paris : PUF

Frickey A. coord. (2000). La socialisation des étudiants débutants : expériences universitaires, familiales et sociales. Les dossiers d'Education et formation, n° 115, DPD/MEN

Galland O. (1996). Les étudiants. Paris : Découverte

Galley F., Droz R. (1999). L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant. Fribourg : Editions universitaires

Girod de l'Ain B. (1997). Qui entre à l'Université ? Qui en sort ?, Esprit, n° 234, pp. 30-39

Grignon C. (2000). Les conditions de vie des étudiants. Paris : PUF

Grignon C., Gruel L. (1999). La vie étudiante. Paris : PUF

Guichard J. (1990). Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes, Revue française de pédagogie, n° 91, pp. 37-46

Hermet I., Laterrasse C., Capdevielle-Mougnibas V. (2001). Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans les choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques. L'Orientation scolaire et professionnelle, n° 4, pp. 449-484

Jarousse J.-P., Michaut Ch. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire, Revue française de pédagogie, n° 136, pp. 41-51

Lahire B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles, in C. Grignon (dir.), Les conditions de vie des étudiants. Paris : PUF

Lahire B. (1997). Les manières d'étudier. Paris : La Documentation Française

Lapeyronnie D. & Marie J.-L. (1992). Campus bleues. Les étudiants face à leurs études. Paris : Seuil

Lecointe M. (2004). L'inappréciable université, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir. De), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. Paris : L'Harmattan

Lemaire S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS), Note d'information, MEN, n° 00.25

Levy-Garboua L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse, Revue française de sociologie, N° XVII, pp. 53-80

Leziart J. (1996). Le métier de lycéens et d'étudiant : rapport aux savoirs et réussite scolaire. Paris : L'Harmattan

Mérini C., Séré M.-G. (2001). Le module projet professionnel : une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver, Revue française de pédagogie, n° 136, pp. 21-29

Merle P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes », l'Orientation scolaire et professionnelle, n° 26, pp. 367-387

Michaut C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir. De), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. Paris : L'Harmattan

Michaut C. (2000). L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne – IREDU

Moninari J.-P. (1992). Les étudiants. Paris : Les éditions ouvrières

Oberti M. (1995). Les étudiants et leurs études, in O. Galland (dir.), Le monde des étudiants. Paris : PUF

Parmentier Ph. (1996). La réussite des études universitaires : facteurs structurels et processuels de la performance académique en 1ère candidature en médecine, Pédagogies (Université Catholique de Louvain, Belgique), n° 11

Rayou P. (2004). Des étudiants en quête de certitudes, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir. De), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. Paris : L'Harmattan

Renaut A. (1995). Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture. Paris : Calmann-lévy

Romainville M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir. De), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. Paris : L'Harmattan

Romainville M. (2000). L'échec dans l'université de masse. Paris : L'Harmattan

Romainvill M. (1993). Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université. Bruxelles : De Boeck

Trinquiez M.-P., Terrisse A. (2004). Entre prévision et réalité du cours : regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous la dir. De), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. Paris : L'Harmattan

Trinquier M.-P., Clanet J. (2001). Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité ? Revue française de pédagogie, n° 136, pp. 31-40

Watzlawick P. (1988). Comment réussir à échouer. Paris : Seuil

AIPU-001-9264903

Radhi Ben Ali Mhiri
Professeur des universités
Faculté des sciences de Tunis
Département de physique
radhi.mhiri@planet.tn
Najoua Ghriss Docteur
ISEFC
Département de pédagogie
Najoua_ghriss@yahoo.fr

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

La formation des ingénieurs entre contenus et compétences

Les mutations profondes qui se produisent aujourd'hui dans le monde sous l'effet de la mondialisation et le progrès révolutionnaire des nouvelles technologies de l'information et de la communication avec tout ce qui s'ensuit comme expansion des connaissances, surabondance d'information, omniprésence des médias, etc. ceci condamne tous les pays du monde à évoluer vers des «sociétés de savoirs». Ce nouveau contexte a pour conséquence de poser d'une manière nouvelle le problème de l'éducation et de la formation de l'individu, et bouscule l'approche de l'enseignement et le rôle de la formation qui doit dorénavant faire face à de nouveaux défis, et ce, à tous les niveaux de l'enseignement: primaire, secondaire et universitaire.

Dans ce contexte, plus que jamais, l'université est appelé à trouver une nouvelle conception de la formation académique plus à même de doter l'étudiant des compétences qui lui permettent de participer activement à son épanouissement individuel et au progrès social. Il s'agit, non seulement de transmettre des savoirs, mais bien plus d'aider les étudiants à faire preuve de discernement devant la masse d'informations qu'ils reçoivent chaque jour, de développer chez eux la capacité d'accéder aux connaissances; de se les approprier et de les appliquer de manière efficace. F. Cros (1993, p.170), affirme qu'« il ne s'agit pas tant de donner à l'enfant, à l'adolescent ou au jeune adulte, des connaissances qui seront dépassées quelques années après son entrée dans la vie professionnelle, que de lui apprendre des comportements, des attitudes d'esprit de curiosité et d'entreprise, goût du risque et des responsabilités ».

La notion de compétence remonte aux divers systèmes de formation qui essaient de répondre à ces nouvelles exigences. La formation professionnelle a adopté le concept depuis plus plusieurs années. L'école primaire a essayé à son tour d'adhérer au mouvement. Les institutions universitaires à leurs tours essaient de prendre en considération cette nouvelle vision pour garantir à leurs diplômés une meilleure intégration dans le monde du travail.

L'enseignement secondaire qui se trouve essentiellement en articulation avec l'université, reste souvent en difficulté pour mettre en application cette approche malgré la large variété des disciplines qui sont mises en jeu à ce niveau et les opportunités d'innover et d'introduire une nouvelle dynamique dans les modes d'enseignement. Cette situation est due à plusieurs

facteurs. L'un de ces facteurs à notre avis serait l'absence de repères concernant le rôle et l'importance des compétences pour les études universitaires.

Les études préparatoires pour les formations d'ingénieurs sont un cas particulièrement intéressant. Dans le système français, ce parcours de préparation se fait dans des écoles spécialisées où l'enseignement est essentiellement centré sur les mathématiques et la physique théorique. Après deux ans de préparation les étudiants qui réussissent les concours d'accès aux grandes écoles poursuivent leurs études pendant trois ans pour obtenir le diplôme d'ingénieur des grandes écoles très prisé dans le système français.

Ce système appliqué depuis plus d'un siècle en France et adopté depuis une quinzaine d'années en Tunisie ne manque pas de soulever quelques questions intrigantes :

- Dans quelle mesure ce système permet-il une préparation efficace pour les études d'ingénieur?
- Est-ce que les connaissances acquises au niveau des écoles préparatoires sont bien appropriées à la préparation de l'étudiant ingénieur?
- Quel est le point fort de ce parcours : la richesse des connaissances en mathématiques et en physique ou bien le développement des compétences telles que :

o La résolution des problèmes ;

o La recherche et le traitement de l'information
o La communication
o Le choix de méthodes de travail efficace, etc

- Est-ce que ce système développe l'autonomie, le sens de l'initiative et le sens de la responsabilité chez l'étudiant?
- Est-ce que ce système prépare bien l'étudiant à travailler en équipe et à conduire des projets?
- Comment les étudiants jugent-ils ce mode de formation quand ils sont dans le cycle préparatoire et quand ils accèdent à l'école d'ingénieurs?
- Que pensent les enseignants des écoles préparatoires et des écoles d'ingénieurs?
- Quels sont les points à améliorer dans la formation préparatoire au niveau des contenus et au niveau des compétences à développer?
- Peut-on envisager un mode de formation alternatif pour les ingénieurs?

Les réponses à ces questionnements seront discutées dans cet article à la lumière d'une analyse du contenu des programmes de formation en usage et des résultats des questionnaires adressés aux étudiants et aux enseignants concernés dans les écoles préparatoires et dans celles des ingénieurs en Tunisie. Le cycle préparatoire se caractérise actuellement par le caractère trop théorique des enseignements, le volume de travail excessif et le niveau élevé des épreuves de concours notamment en mathématiques et en physique. Peut-on alors envisager une formation qui soit à la fois moins lourde, plus attractive et plus appropriée pour les études d'ingénieur? À travers cette étude, on cherche particulièrement à apporter des éclaircissements concernant l'importance des compétences pour réussir une

formation universitaire de meilleure qualité et la nécessité d'introduire des innovations au niveau des pratiques.

Dispositif méthodologique:

Pour répondre aux questions ci-dessus mentionnées, nous allons nous appuyer sur le dispositif suivant:

1/ Échantillon:

- Les enseignants des écoles préparatoires et des écoles d'ingénieur en Tunisie
- Les étudiants des écoles préparatoires et des écoles d'ingénieur en Tunisie

2/ Outils d'investigation:

- Analyse de contenu du programme de formation
  - Un questionnaire adressé aux enseignants concernés
- Un questionnaire adressé aux étudiants concernés

3/ Approche: analyses quantitative (au moyen du logiciel SPSS) et qualitative des informations à recueillir

Références

Rey, B., (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF

Rope, F et Tanguy, L., (sous la direction de) (1994). Savoirs et compétences. Paris : L'Harmattan.

Paquay, L., Carlier, G., Collès, L. et Huynen, A.-M. (dir.) (2002) L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements, Louvain-La-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Le Boterf, G. (2000) Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Éditions d'Organisation

Proulx, J. (2004). Apprentissage par projet. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec

AIPU-001-5507081

Christophe Batier
Responsable des développement informatique
Université Lyon1
batier@univ-lyon1.fr
Martine Heyde
Directrice du service TICE
Université Lyon1
nte@univ-lyon1.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Bilan sur l'utilisation d'un outil de scénarisation dans une plate forme à l'Université Lyon1

Des la mise en place de la plate forme Spiral [1], il est apparu dans le cahier des charges créé par les enseignants de Lyon1, la nécessité de mettre en place au sein de ce dispositif un outil de scénarisation. Dans un premier temps (2003-2006) cet outil permettait d'enchainer linéairement des objets. Cette première conception permettait de conditionner de façon binaire le passage d'un objet à un autre :

Si l'étudiant ne lit pas le cours, il ne peut pas avoir accès à la vidéo de démonstration.

Si l'étudiant ne répond pas au questionnaire d'évaluation ; il ne peut pas récupérer le fichier powerpoint projeté en amphi, etc.

Cette première version nous a permis de mettre en place une formation utilisant ce dispositif pour 1200 étudiants par an en presentiel. Nous présenterons les usages observés sur deux promotions d'étudiants et nous détaillerons les évaluations qu'ils ont fait sur ce programme.

En parallèle les contenus déposés par les enseignants ont continués à augmenter fortement sur la plate forme, ainsi que les usages [2]. Cette évolution nous a amené à redévelopper notre outil de scénario, en permettant notamment de travailler sur plusieurs branches.

Nous avons développé un outil de construction entièrement graphique qui permet simplement à l'enseignant de construire des parcours à plusieurs branches à partir des objets qu'il a créé dans la plate forme Spiral.

Ce nouvel éditeur a été mis à disposition des enseignants en Septembre 2006 et nous proposons de présenter les premiers résultats sur les usages de la part de nos enseignants.

[1] http://spiral.univ-lyon1.fr/00-perso/AIPU-2004/33869_226.pdf

[2] http://www.iode-conseil.com/INP/TICE_2006/resumes/resumesExperiences/resume45.pdf

AIPU-001-2506959

Mirette Torkia
Conseillère en pédagogie universitaire et mesure et évaluation
Université Laval
Réseau de valorisation de l'enseignement
mirette.torkia@rve.ulaval.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Implantation d'un système institutionnel d'évaluation de l'enseignement: impacts et données

L'évaluation de l'enseignement est, depuis les années 70, une priorité à l'Université Laval. Toutefois, jusqu'en 1992, l'Université ne disposait pas de système informatisé permettant de traiter les réponses des étudiants avec pour effet, que le fardeau de toute cette opération incombait à chaque faculté. En 1992, l'Université s'est dotée du système EVE qui permettait de lire des feuilles-réponses et de produire les rapports afférents. Le lecteur optique était sous la responsabilité du Réseau de valorisation de l'enseignement qui offrait le soutien technique aux facultés et départements qui utilisaient ce système.

Au début des années 2000, le logiciel utilisé dans le système EVE a cessé d'être supporté et par ses concepteurs et par le Service de l'informatique et des télécommunications de l'Université. Une étude de faisabilité pour l'utilisation du Web comme médium d'évaluation des activités d'enseignement a alors été confiée à la firme Johnson et Roy qui, dans son rapport, recommanda d'aller de l'avant avec le développement d'un nouveau système qui permettrait aux étudiants de se prononcer, par Internet, sur la qualité de l'enseignement reçu. Johnson et Roy indiquaient également, dans leur rapport, les conditions essentielles à la réussite de ce projet.

Le développement du système EVEWeb fut amorcé, en 2002, par le Réseau de valorisation de l'enseignement en collaboration avec le Service de l'informatique et des télécommunications et l'Université Laval le rendait disponible aux facultés et départements dès 2004. Des consultations ont été menées tout au long du développement du système et ont conduit à certains changements d'orientation par rapport aux recommandations de Johnson et Roy tels que le maintien de la possibilité de se prononcer sur des feuilles-réponses. Le système actuel permet donc deux modalités d'appréciation : l'Internet ou le papier. La responsabilité de la gestion du système EVEWeb et le soutien afférent relèvent du Réseau de valorisation de l'enseignement.

La stratégie retenue pour développer et implanter le système EVEWeb de même que les moyens mis en place pour inciter les étudiants à répondre en ligne se devaient de concilier les valeurs et les impératifs institutionnels, notamment la confidentialité et l'anonymat ainsi que les besoins et les attentes des instances concernées (facultés, départements, programmes, associations étudiantes). Cette stratégie devait également tenir compte des contrats de travail des professeurs et des chargés de cours.

Depuis sa création, 2 856 cours répartis dans presque toutes les facultés ont été évalués à l'aide de EVEWeb.

Deux ans après son implantation et à la lueur des données et des commentaires recueillis, il nous semble utile de nous interroger et de faire le point sur les choix qui ont été faits et sur les impacts que l'utilisation de ce système a sur les professeurs, les directions départementales et facultaires, les comités de programmes et les étudiants.

L'atelier permettra de présenter, dans un premier temps, chacun des choix qui ont été faits, de les situer dans le contexte organisationnel de l'Université Laval et d'en discuter les avantages et les inconvénients. Dans un deuxième temps, des données statistiques sur l'évolution de l'utilisation du système et des taux de réponses des étudiants seront communiquées. Par la suite, les impacts que le développement de ce système a eu sur les professeurs, les directions départementales et facultaires, les comités de programmes et les étudiants seront décrits et discutés. Enfin, nous nous interrogerons sur l'avenir de l'évaluation en ligne ainsi que sur les moyens susceptibles d'augmenter les taux de réponses et nous examinerons les améliorations à explorer pour rendre ce système encore plus performant et lui permettre de répondre encore mieux aux besoins de ses usagers.

AIPU-001-9348503

Serge Talbot
Directeur
Université Laval
Direction générale des programmes de 1er cycle
serge.talbot@dgpc.ulaval.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Dix années de formation en pédagogie universitaire aux professeurs de l'Université Laval: un bilan

À l'enseignement supérieur, le professeur est engagé pour ses compétences disciplinaires. La formation en pédagogie universitaire n'est généralement pas exigée à l'embauche. C'est pourquoi la plupart des universités ont mis sur pied diverses formules qui permettent à leur corps enseignant de développer les habiletés pédagogiques qu'elles jugent essentielles.

À l'Université Laval, dès 1996, année de création du Réseau de valorisation de l'enseignement, la Vice-rectrice aux études a demandé au Réseau d'offrir un ensemble de formations pédagogiques dont « Le Plaisir de faire apprendre ». Ce cours à l'approche novatrice est offert, sur une base volontaire, une fois l'an, aux professeurs, chargés de cours, responsables de formation pratique et doctorants. Ces derniers, s'ils le souhaitent, peuvent se voir reconnaître trois crédits à condition d'avoir satisfait à l'exigence de présentation et d'auto-évaluation d'une activité d'apprentissage novatrice qu'ils ont expérimentée avec leurs étudiants suite au cours Le Plaisir de faire apprendre. Le cours d'une durée de 45 heures est donné en intensif, à savoir deux journées complètes mais non consécutives pendant trois semaines, en général au mois de mai. Pour des raisons pédagogiques, il a été contingenté à 24 participants : 16 enseignants et 8 doctorants.

La formule pédagogique et les thèmes abordés dans ce cours amènent les participants à développer leur conception de l'apprentissage et de l'enseignement et à se doter de moyens novateurs qui leur permettent de mettre en œuvre cette conception. L'approche privilégiée les met en situation d'apprentissage actif, métacognitif et de collaboration. Elle les initie également à l'intégration pédagogique des TIC.

Depuis sa création, c'est-à-dire dix ans, ce cours a permis de former quelque 200 professeurs. Après une décennie et un tel investissement institutionnel, il nous a paru intéressant de nous interroger sur la manière dont ce cours a évolué et sur l'impact qu'il a eu, s'il en est, sur la pratique enseignante de ceux et celles qui l'ont suivi et sur l'institution elle-même.

En ce qui regarde l'évolution du cours, toutes les évaluations formatives et sommatives que les participants ont faites depuis dix ans ont été systématiquement dépouillées et analysées et les modifications qu'elles ont entraînées répertoriées. Il devient alors possible de documenter les améliorations qui lui ont été apportées.

Quant aux impacts que ce cours a eus sur la pratique enseignante de ceux et celles qui l'ont suivi, un questionnaire leur a été soumis afin de déterminer ce qu'ils en pensent après plusieurs années d'enseignement, en quoi il a pu forger ou modifier leur pratique pédagogique et contribuer à influencer leur environnement professionnel ou même leur carrière.

Dans cet atelier, le cours et son évolution seront décrits, et les réponses au questionnaire présentés et discutés. Les avantages et inconvénients d'une telle formule seront également abordés.

AIPU-001-5101619

Jean-Loup Castaigne Dr
Université de Liège
IFRES - LabSET
Jean-Loup.Castaigne@ulg.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Métacognition et apprentissage par le jeu : comment recueillir des indices et fournir des feedback métacognitifs quantitatifs sans perdre la jouabilité?

Contexte de la recherche

Avec le succès des jeux vidéo, les formateurs y voient un intérêt pour l'apprentissage , y compris dans l'enseignement supérieur, l'âge moyen du joueur aux USA étant de 33 ans (E.S.A., 2006). Le défi pour les formateurs est d'allier les objectifs et méthodes pédagogiques sans perdre le caractère de la jouabilité. Le projet européen ELEKTRA vise le développement d'un jeu incluant des bases pédagogiques dans un environnement de jeu riche en design visuel, en possibilités d'interaction et en narration. Dans le jeu, le joueur-apprenant devra résoudre des problèmes, acquérant ainsi des des connaissances. Pour soutenir la métacognition, le joueur devra gagner la confiance d'un NPC, personnage dans le jeu que le joueur ne peut incarner, confiance qui sera mesurée par le degré de certitude que le joueur associe à sa capacité à solutionner le problème lors de l'essai suivant.

Présentation de la problématique ou du cadre théorique appuyé par la littérature.

Dans le cadre du jeu, pour recueillir la certitude que le joueur-apprenant associe à sa réponse, il a été suggéré, sur la base des travaux de Brown et Shuford (1973), de Shuford, Albert et Massengill (1966), de De Finetti (1965, 1970) et de Leclercq (1982), de ne pas utiliser des expressions verbales comme 'sûr' ou 'pas sûr' mais d'utiliser les probabilités subjectives comme 'sûr à 100%' ou 'sûr à 80%'. Easton & McColl (1997) définissent les probabilités subjectives comme : "les jugements personnels d'un individu sur la croyance qu'il a qu'un événement puisse arriver. Elles ne sont pas basées sur un calcul exact mais sont souvent des estimations raisonnables faites par une personne à partir de ses connaissances". Pour gagner, le joueur devra non seulement résoudre les problèmes mais le faire en estimant avec réalisme les chances de succès de chaque essai qu'il va faire pour solutionner une énigme. Il devra utiliser les degrés de certitudes avec réalisme, c'est-à-dire associer des certitudes inférieures à 50% aux essais qui échouent et des certitudes supérieures à 50% à ses succès, et ceci de façon anticipée. Il s'agit donc bien de probabilités subjectives. Les feed-back métacognitifs fournis au joueur-apprenant sont basés sur les indices définis par Leclercq et Poumay (2003) : la "fraction subjective des réponses correctes" ou degré de certitude moyen, présenté au joueur comme la confiance et qui devrait être supérieure à 50%, et la "fraction subjective des réponses incorrectes" ou degré de certitude moyen des réponses incorrectes, présenté comme la prudence et qui devrait être inférieure à 50%. Il peut sembler plus respectueux dans l'esprit d'un jeu, de demander au joueur s'il est 'sûr' ou 'pas sûr' de la réponse qu'il propose au problème, les consignes probabilistes rappelant plus le contexte scolaire. Dans le cadre du projet ELEKTRA, un des éléments essentiels est d'éviter de produire un jeu

décomposé en morceaux de jeu purs intercalés de séquences d'apprentissage pures. Les partenaires du projet comprenant mal les désavantages liés à l'utilisation des expressions verbales pour recueillir la certitude du joueur par rapport à l'avantage lié à l'immersion dans le jeu, une expérience a été mise en place pour les mettre en évidence.

Méthodologie, dispositif de recherche, etc.

Vingt-trois adultes, chercheurs à l'université, ont été soumis à un test sur l'orthographe grammaticale de leur langue maternelle. Une feuille comportant 20 phrases avec un mot manquant dans chaque phrase a été remise aux participants. Les participants devaient écrire le mot manquant dans chacune des 20 phrases et associer leur certitude. Nous avons dicté chaque phrase deux fois. A chaque réponse manuscrite, le participant devait associer sa certitude à l'aide des expressions verbales 'sûr' ou 'pas sûr'. A la fin de ce test, nous avons recueilli l'avis des participants sur l'utilisation des expressions verbales. Un second test a eu lieu avec les mêmes vingt phrases mais à chaque réponse manuscrite, chaque participant devait associer sa certitude à l'aide des probabilités subjectives : 0%, 20%, 40%, 60%, 80% ou 100%.

Principaux résultats et points de discussion ; retombées pour la pratique en enseignement supérieur

Quand ils utilisent l'expression verbale 'sûr', les participants associent principalement des certitudes s'étalant de 40% à 100%, les utilisations de 0% et 20% ne représentant que trois utilisations sur les 65. La certitude moyenne quand les personnes ont utilisé la notion 'sûr' est de 74%. Quand les personnes utilisent l'expression verbale 'pas sûr', elle associent des certitudes de 20% à 100%, la certitude moyenne étant de 58%. La distribution des fréquences d'utilisation des certitudes associées à 'pas sûr' ne montre pas de différence significative entre les fréquences dans les utilisations des certitudes 20%, 40%, 60%, 80% et 100%. Seule la fréquence de 0% est significativement différente des autres certitudes. Ceci prouve le manque de fidélité des expressions verbales pour recueillir la certitude qu'un apprenant associe à une réponse. Dans une enquête qualitative qui a été réalisée, les consignes qu'un participant définit, s'il en défini, pour l'utilisation des notions 'sûr' et 'pas sûr' varient d'une personne à l'autre mais également pour une même personne d'une question à l'autre. Le manque de fidélité des consignes verbales se retrouve en inter- et en intra-individu.

La non fiabilité des expressions verbales pour mesurer la certitude qu'une personne associe à une réponse ne se limite pas à l'apprentissage par le jeu et nous invitons toute personne invitant un apprenant à associer une certitude à une réponse à le faire de façon numérique et à lui fournir un feed-back sur la qualité de l'utilisation de ces certitudes.

Perspectives, questions en suspens

Nous devons tester si l'utilisation de valeurs numériques ne diminue pas l'immersion dans le jeu. Le seuil de 50% pour les limites de confiance ou de prudence a été fixé arbitrairement. Des expériences devront être mises en place pour vérifier ces hypothèses. Ainsi, pour réduire le côté scolaire des valeurs numériques des certitudes, une expression verbale pourrait être associée à chaque valeur numérique si cette option ne conduit pas à une ré-interprétation des expressions verbales.

Références

Brown, T. A. and Shuford, E. H. (1973). Quantifying uncertainty into numerical probabilities for the reporting of intelligence. Number No. R-1185-ARPA, July 1973.
De Finetti, B. (1965). Methods of discriminating levels of partial knowledge concerning a test item. Bristish Journal of Math. & Statist. Psychol., 18, 87-123.
De Finetti, B. (1970). Logical foundations and measurement of sub jective probability. Acta Psychologica, Amsterdam, 34(2-3):129–145.
Easton, V. J., and McColl, J. H. (1997). Statisitic glossary. Retrieved October 23, 2006, from http://www.stats.gla.ac.uk/steps/glossary/probability.html

E.S.A. (2006) Top 10 Industry Facts of the Entertainment Software Association (ESA). Last checked: 2006 12 03 http://www.theesa.com/facts/top_10_facts.php

Leclercq, D. (1982). Confidence marking, its use in testing. In Postlethwaite & Choppin (Eds.), Evaluation in education: An international review series (Vol. 6-2, p. 161-287). Oxford: Pergamon.

Leclercq, D. and Poumay, M. (2003). La connaissance partielle chez l'apprenant : pourquoi et comment la mesurer. In Gagnayre, E. A.,, L'évaluation de l'éducation thérapeutique du patient. Paris : IPCEM.

Shuford, E. H., Albert, A., and Massengill, H. E. (1966, Jun). Admissible probability measurement procedures. Psychometrika, 31 (2), 125-45.

AIPU-001-8624667

Ana Maria Ferreira Borges Teixeira
Professeure agregée
Université fédérale de Pelotas
Département de médecine sociale
ateixeira@epidemio-ufpel.org.br
Aluísio Jardim Dornelas de Barros
Professeure agregée
Université fédérale de Pelotas
Département de médecine sociale
abarros@epidemio-ufpel.org.br
Tiago Daltoé
Étudiant
Université fédérale de Pelotas
Département de médecine sociale
tdaltoe@hotmail.com
Enrico Granzoto
Étudiant
Université fédérale de Pelotas
Département de médecine sociale
egranzoto@hotmail.com.br
Daniel Pedrollo
Étudiant
Université fédérale de Pelotas
Département de médecine sociale

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Une proposition méthodologique pour l'enseignement de l'épidémiologie en formation médicale

Le cours d'épidémiologie et biostatistique est offert à la deuxième année par le Département de médecine sociale (DMS). Enseigner ce cours est tout un défi du point de vue de l'articulation entre théorie et pratique. Par ailleurs, les étudiants manifestent plus d'intérêt pour les disciplines du domaine pratique et clinique en ambulatoire que pour les cours dits « théoriques ».

Les objectifs du cours sont :

a) connaître les concepts de base en épidémiologie et biostatistique;

b) acquérir les connaissances de base du processus santé-maladie;

c) appliquer l'épidémiologie et la biostatistique pour la prévention de maladies et la promotion de la santé;

d) stimuler la pratique clinique d'excellence ;

e) développer l'esprit critique dans l'étude médicale.

Plusieurs stratégies ont été mises en œuvre pour adapter ce cours aux besoins de la formation en épidémiologie. Initialement, l'enseignement traditionnel a été remplacé par des travaux pratiques en équipe abordant les différentes thématiques du cours. Ensuite, à partir d'une étude sur les services offerts par les cliniques médicales de l'université, les étudiants ont été impliqués dans l'évaluation des services et des besoins dans les programmes offerts par les cliniques dans les domaines suivants : pré natal, prévention du cancer gynécologique, puériculture, etc. Un autre projet a été réalisé visant à analyser l'adéquation entre la demande et les examens réalisés dans les Laboratoires de l'université. Ce projet a été moins fructueux, car les étudiants étaient rapidement démotivés par le travail d'analyse de registres (données secondaires) qu'ils considéraient bureaucratique et peu créatif.

Après cette première expérience, le cours a été restructuré et de nouvelles stratégies d'enseignement apprentissage impliquant des professeurs et des doctorants en épidémiologie du DMS ont vu le jour.

Des équipes de travail de six à huit étudiants ont été formées. Chacune était sur la supervision d'un étudiant en doctorat épaulé par un étudiant de deuxième cycle. Le professeur responsable du cours coordonnait l'ensemble des équipes. Chaque équipe devait se pencher sur une problématique de recherche en lien avec des thèmes d'étude relevant du domaine de la santé publique (SP) et le travail développé dans les cliniques médicales. Ce partenariat a optimisé les ressources et les coûts du projet.

Les contenus du cours ont été conservés, leur orientation toutefois a été changée puisqu'ils devaient soutenir les activités pratiques et de recherche développées par chaque équipe et tout cela dans la période d'un cours universitaire régulier.

Les thèmes de recherche étaient choisies non seulement en tenant compte des étudiants et des doctorants-moniteurs, mais aussi en prenant en compte leur pertinence dans le le domaine de la SP et leur prévalence chez les populations fréquentant les cliniques médicales. Outre les thèmes déjà mentionnés ci-haut, ont été abordés : accidents chez les enfants, diarrhées, infections respiratoires, asthme, allaitement maternel, gestion et grossesse, pratique de l'activité physique, usage des médicaments, diagnostiques, etc.

En début de session, les étudiants reçoivent un « kit de recherche » avec différents outils de travail : un schéma avec la structure d'un projet de recherche, des articles scientifiques, etc. Ce « kit » sert comme point de départ pour démarrer leur projet et il doit être enrichi pendant le développement du cour par des consultations sur des bases de données électroniques, des analyses de périodiques, de thèses, etc., ce qui doit contribuer à une première recension des écrits sur le thème d'étude choisi. Ce travail sert à établir des critères sur le choix et la pertinence des articles consultés à l'égard du problème de recherche.

Dans une deuxième étape, les étudiants participent à l'élaboration d'un outil de recherche (questionnaires, entrevues, etc.) pour la cueillette de données spécifiques à leurs problématiques et questions d'étude. Un travail de production collective est entamé jusqu'à la finalisation du document. Comme les problématiques choisies relèvent du domaine de la SP, la population ciblée dans leur démarche de recherche est bien celle qui fréquente les cliniques. Après la cueillette de données, celles-ci sont colligées, analysées et approfondies par tous les membres de l'équipe. Les résultats sont présentés sur la forme d'article et ils sont partagés entre tous les participants du cours lors d'un séminaire.

Dans sa nouvelle structure, l'évaluation du cours a dû changer également. L'évaluation porte ainsi sur la démarche de recherche, l'article produit à la fin, la présentation orale pendant le

séminaire et bien sûr les connaissances acquises en épidémiologie et biostatistique par le biais d'une épreuve écrite, mais avec un caractère tout à fait différent des examens réalisés jadis.

Les résultats de cette expérience mesurés par des évaluations systématiques mettent en évidence :

1) un plus grand intérêt et participation des étudiants dans le cours;

2) un niveau de satisfaction plus élevé à l'égard du cours;

3) une plus grande sensibilité à l'importance de l'épidémiologie et de la biostatistique.

De plus, la plupart des articles produits de ce cours sont acceptés dans des congrès scientifiques, certains ont été également publiés dans des revues scientifiques réputées. Les résultats de recherches menées par les étudiants sont communiqués aux cliniques médicales et servent à soutenir leurs actions et services auprès de la population.

Hormis la participation à un projet de recherche dans toutes ses étapes, ce cours a permis aux étudiants de connaître des logiciels de base utilisés dans la recherche en épidémiologie : Epi Info et SPSS.

La restructuration du cours a rendu plus significative l'importance des études épidémiologiques et a mis en évidence l'intérêt et le besoin de l'utilisation de l'épidémiologie dans la pratique médicale routinière. Finalement, cette expérience a permis de rapprocher les études de premier cycle des études graduées de deuxième et troisième cycle; elle a permis au DMS de mettre en œuvre le lien indissociable entre recherche, enseignement et prestation de services, missions majeures de l'université; et elle a mis les étudiants en contact avec les besoins de populations variées.

L'évaluation du cours met en évidence plusieurs difficultés, notamment la surcharge de travail, le temps limité pour l'exécution d'un projet de recherche, les liens parfois difficiles à tisser entres les doctorants et les étudiants de premier cycle, l'organisation curriculaire de la formation initiale qui ne coïncide pas avec celle des études graduées (bi-annuelle), les coûts du travail de terrain, entre autres.

Références

1. Barata RB. Tendências no ensino da epidemiologia no Brasil. Rev Panam Salud Publica v.2 n.5 Washington 1997

2. Lopes AA. Medicina Baseada em Evidências: a arte de aplicar o conhecimento científico na prática clínica. Rev. Assoc. Med. Bras. v.46 n.3 São Paulo jul./set. 2000

3. Torres CHDA. Ensino de epidemiologia na Escola Médica: institucionalização da epidemiologia como disciplina na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2002. 91 p. (acessado em janeiro de 2005)

4. Lebrão ML, Carandina L, Magaldi C. Analysis of standards of living and health in the urban population of Botucatu, S. Paulo State (Brazil). IV - Referred morbidity in household interviews, 1983-1984. Rev. Saúde Pública vol.25 no.6 São Paulo Dec. 1991

5. Barros MBA, Carvalheiro JR. Household surveys as related to epidemiological teaching and research. Rev. Saúde Pública vol.18 no.5 São Paulo Oct. 1984

6. Cyrino A, Barata RB. Contribuições para o debate sobre competências mínimas obrigatórias em medicina preventiva e social. São Paulo: FUNDAP; 1991.

7. Ribeiro MBD, Goldbaum M, Barata RB. Situação atual do ensino e da pesquisa em epidemiologia na pós-graduação em saúde coletiva. Em: ABRASCO. Ensino da saúde pública, medicina preventiva e social no Brasil. No 4. Rio de Janeiro: ABRASCO; 1986:51-68.

8. Hartz ZMA, Camacho LAB. Formação de recursos humanos em epidemiologia e avaliação dos programas de saúde. Cad. Saúde Pública v.12 supl.2 Rio de Janeiro 1996

AIPU-001-3749931

Gisèle Picard
Directrice
Université Laval
Réseau de valorisation de l'enseignement
gisele.picard@rve.ulaval.ca
Hélène Servais
Conseillère en pédagogie
Université Laval
helene.servais@rve.ulaval.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Sondage auprès de tous les enseignants de l'Université Laval sur la valorisation de l'enseignement

L'Université Laval est une institution francophone regroupant 17 facultés et quelque 2800 enseignants (professeurs, chargés de cours, responsables de formation pratique et maîtres de langue). Institution reconnue pour la qualité de sa recherche, elle fait des efforts pour être également reconnue pour la qualité de son enseignement. À cet effet, elle a créé et développé, au cours des dernières années, divers programmes de soutien, de valorisation et de reconnaissance de l'enseignement destinés à l'ensemble du personnel enseignant.

En janvier 2006, le RVE a sondé les enseignants afin de connaître leurs perceptions sur la valorisation de l'enseignement au sein de l'institution. Pour ce faire, deux questionnaires ont été élaborés : l'un s'adressait aux professeurs, l'autre aux autres catégories d'enseignants. La stratégie utilisée pour élaborer les questionnaires visait autant à recueillir de l'information auprès des enseignants que de transmettre de l'information sur les moyens existants.

Près de 500 personnes ont répondu aux questionnaires et la répartition des répondants était proportionnelle à la population sondée. Chaque questionnaire comportait 11 questions dont six étaient à développement. Les questions à développement ont permis de nuancer les perceptions. Ainsi, les résultats informent l'Université :

- sur la perception qu'ont les enseignants de la valorisation de l'enseignement et de la reconnaissance de sa qualité, et ce, à divers niveaux hiérarchiques et en fonction du rang des répondants et des cycles d'enseignement;
- sur la connaissance qu'ont les enseignants des moyens et des services mis en place;
- sur les pratiques des unités à cet égard.

Plusieurs constats se dégagent des commentaires relativement :

- à la perception de la valeur accordée à la recherche et à celle accordée à l'enseignement,
- au très grand intérêt des enseignants pour la fonction d'enseignement dans leur tâche,

- à la connaissance qu'ont les enseignants des différents moyens de valorisation existants,
- à la connaissance qu'ont les enseignants des différents moyens de reconnaissance existants,
- aux moyens d'évaluation par des outils fiables et un suivi adéquat,
- au désir, toutes catégories confondues, que la compétence en pédagogie soit davantage considérée dans les critères d'embauche et de promotion,
- la mise en œuvre de différents moyens de valorisation et de reconnaissance dans toutes les facultés,
- aux perceptions qu'ont les professeurs et les autres catégories d'enseignants sur les conditions d'enseignement des uns et des autres,
- l'obtention d'un plus grand soutien pédagogique collectif et individuel, institutionnel et facultaire,
- aux souhaits liés aux conditions facilitant l'enseignement tant chez les chargés de cours que chez les professeurs de carrière.

Les résultats du sondage ont été dévoilés lors d'une rencontre d'animation pédagogique d'une durée de deux heures, à laquelle le personnel enseignant était invité en présence de la haute direction concernée par le sondage : le recteur, la vice-rectrice aux études et la vice-rectrice aux ressources humaines. La rencontre avait comme objectifs de susciter une réflexion collective sur la question de la valorisation de l'enseignement et la reconnaissance de sa qualité, de présenter des exemples en vigueur dans deux unités et d'identifier des pistes d'action individuelles, facultaires et institutionnelles. Une période d'échange et de discussion complétait la rencontre.

Par la suite, la directrice du RVE a discuté avec des membres de la direction de l'Université des suites à donner au sondage.

À la session automne 2006, plusieurs actions avaient déjà été effectuées :

- Rencontre d'accueil des chargés de cours
  • Précisions et discussions sur les critères d'embauche avec les instances concernées
  • Activité institutionnelle sur l'intégration des chargés de cours dans les unités
  • Amélioration des stratégies de communication pour atteindre les clientèles visées
  • Préparation d'un questionnaire d'analyse de besoins pour le Vice-rectorat aux ressources humaines à l'intention des directeurs de programmes et de départements
  • Diffusion de l'information auprès du Comité d'orientation stratégique du RVE, qui regroupe un représentant des décideurs en pédagogie de chacune des facultés.

- Le taux élevé de réponse au sondage, et ce, dans un délai d'une semaine, a étonné le RVE et la vice-rectrice aux études. L'intérêt suscité par la valorisation et la reconnaissance de la qualité de l'enseignement dépassait les attentes. Les croyances populaires à l'effet qu'il suffit d'avoir la passion ou une bonne connaissance de sa discipline pour être un bon enseignant ne survivent pas au sondage; au contraire, les besoins de soutien, de collaboration et de perfectionnement ont été soulignés tant par les professeurs de carrière que par les chargés de cours débutants.

AIPU-001-4145206

Monique Saint-Martin
Médecin, gériatre
Centre hospitalier universitaire de Montréal et Institut universitaire de gériatrie de Montréal, Faculté de médecine
Véronique Besançon
Conseillère pédagogique
Université de Montréal
CEFES

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU UNE JOURNÉE)

Défis et stratégies pour les concepteurs d'un site de formation en ligne interprofessionnelle

À partir d'une mise en situation d'apprentissage, les participants à l'atelier:

1) s'initieront aux étapes de la conception d'une formation interprofessionnelle visant l'apprentissage de compétences spécifiques et transversales;

2) réfléchiront sur la façon de transposer cet apprentissage à une formation en ligne;

3) se familiariseront avec l'utilisation d'outils utiles à la construction d'une formation en ligne;

4) échangeront avec des professionnels de la santé qui ont élaboré une formation en ligne interprofessionnelle sur les principaux défis et contraintes reliés à cette expérience;

5) discuteront des approches pédagogiques d'un site de formation en ligne interprofessionnel sur la prévention des chutes chez les aînés qui leur sera présenté. L'atelier d'une demi-journée sera interactif. Des activités de travail en petits groupes, de courts exposés et des discussions permettront une appropriation progressive des principaux concepts sur la formation en ligne interprofessionnelle par les participants.

À partir d'une mise en situation et de l'expérience d'enseignants et de clinicens du RUISUM de la création d'une formation en ligne interprofessionnelle sur la prévention des chutes chez les aînés, les participants s'approprient progressivement les diverses étapes de réalisation d'un site de formation interprofessionnelle.

Les activités de l'atelier sont les suivantes:

- présentation des objectifs de l'atelier et des participants;

- mise en situation d'apprentissage afin de découvrir les principales étapes dans la réalisation d'une formation en ligne interprofessionnelle (travail en petits groupes et plénière);

- exposé et échanges sur les outils utiles à la réalisation des différentes étapes de conception d'activités d'apprentissage pour le développement de compétences interprofessionnelles;

- témoignages d'universitaires et de cliniciens sur la création d'une formation interprofessionnelle sur la prévention des chutes (défis, contraintes, ressources);

- survol du site de formation interprofessionnelle sur la prévention des chutes et discussions sur les activités d'apprentissage et outils technopédagogiques utilisés;
- principaux messages retenus par les participants et conclusion des animateurs de l'atelier;
- évaluation de l'atelier par les participants au moyen d'un formulaire.

AIPU-001-2374189

Jacques Raynauld
Professeur titulaire
HEC Montréal
Institut d'économie appliquée
jacques.raynauld@hec.ca
Olivier Gerbé
Professeur agrégé
HEC Montréal
Service de l'enseignement des technologies de l'information
olivier.gerbe@hec.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Le Baromètre Zone Cours : un environnement pour la micro-évaluation de ressources pédagogiques

1. Introduction

À travers le système Zone Cours (Gerbé et Raynauld, 2006), les professeurs de HEC Montréal ont la possibilité de déposer des ressources électroniques diverses dans des plans de cours Web qui sont facilement accessibles à leurs étudiants et au public en général. Lors du trimestre d'hiver 2006, plus de 10 000 fichiers (Word, Excel, PDF, Power Point, hyperliens, etc.) avaient été téléchargés par les professeurs et ceci n'inclut pas les nombreuses Références bibliographiques qui supportent l'apprentissage des étudiants. Cette très grande diversité de ressources pédagogiques est une source d'information extraordinaire autant pour les étudiants que leurs professeurs. Ainsi, compte tenu de l'approche utilisée pour présenter la matière, certaines ressources pourraient convenir à des étudiants dont le style d'apprentissage est plus actif. D'autres ressources seraient appréciées par des étudiants qui préfèrent une façon d'apprendre plus organisée et plus progressive. Un chapitre particulier d'un manuel de référence a captivé bon nombre d'étudiants tandis qu'une ressource Web a priori utile ne semble pas avoir suscité l'unanimité. Ces questions de l'utilité des ressources pédagogiques est au cœur d'un apprentissage efficace des étudiants mais aussi le moteur d'un processus d'amélioration continue de la part des professeurs. Fait intéressant, cette approche de micro-évaluation des ressources est au cœur d'une littérature abondante sur les objets d'apprentissage : peu d'universités ont, à notre connaissance, mis en place un tel mécanisme pour recueillir l'input des étudiants.

2. Zone Cours

Zone Cours est un environnement informatique spécialement adapté aux établissements d'enseignement et dont les objectifs généraux sont triples :

i. fournir aux professeurs, aux chargés de cours et au personnel de soutien un outil convivial de création, de gestion et de publication de plans de cours électroniques;

ii. rendre les plans de cours et tout le matériel pédagogique facilement accessibles en ligne aux étudiants selon une interface commune à tous les cours;

iii. élargir l'accessibilité des plans de cours et des ressources pédagogiques au public en général.

L'environnement Zone Cours vise à remplacer à la fois les plans de cours plus traditionnels saisis dans des logiciels de traitement de texte mais aussi les plans de cours plus élaborés diffusés sur le Web en proposant une approche structurée qui repose sur des gabarits et du vocabulaire normalisé. Zone Cours offre aussi un site centralisé où tous les plans de cours peuvent être consultés à travers une interface de navigation Web unifiée.

Pour les professeurs, les chargés de cours et le personnel de soutien, l'utilisation de Zone Cours ne nécessite aucune connaissance du langage HTML et les interfaces de saisies très conviviales permettent de visualiser automatiquement la construction progressive du plan de cours. L'environnement Zone Cours offre de nombreuses fonctionnalités :

i. les ressources associées à un plan de cours (Power Point, PDF) sont automatiquement déposées dans une banque de ressources normalisées qui facilite la réutilisation et le partage;

ii. la diffusion des ressources peut être contrôlée de façon très fine : un professeur peut restreindre l'accès d'une ou de plusieurs ressources aux seuls étudiants inscrits au cours mais peut aussi décider d'opter pour des scénarios de diffusion beaucoup plus larges (communauté universitaire ou public en général).

Pour les étudiants, Zone Cours est un guichet unique d'accès aux différents sites Web de leurs cours. Après authentification, les étudiants ont accès à travers une interface unifiée à toutes les ressources utiles pour leur apprentissage.

La figure jointe illustre une page type correspondant à une séance de cours sur le soutien des prix. Les étudiants ont accès au chapitre 10 du manuel de référence (en format PDF), à un reportage de l'émission radiophonique La semaine verte, à un fichier Power Point de la séance 7 et à une série de questions solutionnées. Pour le cours dans son ensemble, les étudiants ont accès à plus de 150 ressources différentes qui pourront toutes faire l'objet d'une évaluation.

3. La micro-évaluation des ressources pédagogiques

Les données sont recueillies à partir des pages Web des différentes séances. Ainsi, après authentification, les étudiants peuvent accéder à toutes les ressources de leurs plans de cours mais auront aussi le loisir de se prononcer sur l'utilité des différentes ressources. La figure jointe donne un aperçu de la méthode de cueillette des données qui est très simple et qui s'articule à travers les pages de séances de cours. En cliquant sur l'échelle graduée de 1 à 4 à la droite d'une ressource, un étudiant a la possibilité d'indiquer si la ressource en question a été utile dans son apprentissage. La même opération peut aussi être faite pour les autres ressources de la séance.

Cette approche s'est avérée tout à fait opérationnelle et a été utilisée à l'automne 2006 dans le cadre d'un cours de Politique économique à HEC Montréal. Les résultats donnent un portrait très nuancé des évaluations des étudiants qu'il n'est évidemment pas possible de rapporter ici mais qui constituent une source d'information inégalée pour un enseignant.

5. Conclusion et travaux futurs

Le baromètre Zone Cours constitue un complément aux évaluations statutaires des prestations d'enseignement qui, par leur généralité, ne permettent pas d'avoir de l'information très fine sur la pertinence pédagogique de ressources comme des exercices précis ou un document en particulier.

Orienté au départ sur les ressources pédagogiques de cours pris séparément, le projet pourrait ensuite être généralisé. Les données déjà recueillies ou de nouvelles données recueillies auprès de nouveaux groupes-cours pourraient faire l'objet d'analyses statistiques poussées pour tenter d'identifier des patterns de réponses. Par exemple, on pourrait ainsi découvrir que les étudiants d'un même niveau ont des styles d'apprentissage différents et qu'il est possible de trouver des sous-groupes d'étudiants qui ont évalué les ressources à leur disposition de façon similaire. Une telle identification permettrait de créer une base de connaissance et les étudiants pourraient avoir accès à des recommandations pour des ressources qui ont été appréciées par des collègues ayant un même profil d'apprentissage à la façon du site Amazon.com où on indique «Customers who bought this item also bought». Dans notre langage, les étudiants qui ont trouvé cette ressource utile (i.e. qui ont un style d'apprentissage similaire) ont aussi trouvé utiles les ressources des cours suivants.

Références

Gerbé, Olivier, & Raynauld, J. (2006). Zone Cours : un système de gestion de plans de cours normalisés. Dans Robert, Jean-Marc, Desmarais, Michel C., Lecolinet, Eric & David, Bertrand (Éditeurs), Actes de la conférence IHM-06, 18e conférence francophone sur l'interaction humain-machine, (257-262), Montréal.

AIPU-001-7957925

Karolle Saint-Jean
Professeure
Dawson College.
Département de sciences infermières.
karsaint@hotmail.com

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

La pratique revisitée : la dynamique du développement des compétences pédagogiques en contexte professionnel

L'évolution accélérée des connaissances scientifiques et des technologies en matière de santé exige des enseignants en sciences infirmières, de plus en plus, une actualisation professionnelle constante pour maintenir ou développer leur compétence. D'un point de vue pédagogique, ces exigences créent une pression sur les enseignants qui doivent trouver des moyens et développer des stratégies pour mieux enseigner et s'adapter constamment à la diversité ethnoculturelle des étudiantes et étudiants. Dans cette optique, comment les enseignants, en prenant acte du contexte de la pratique de l'enseignement en sciences infirmières, renouvelé selon une approche par compétences, en vigueur depuis l'automne 2001, peuvent rehausser leurs habilités, connaissances et attitudes sans l'allongement de la durée du programme? Ce contexte m'a conduit à réfléchir sur ma propre pratique, à me référer à des collègues des disciplines contributives, à chercher dans la littérature spécialisée pour opérer et vivre depuis l'automne 2002, un processus de questionnement et de recherche visant à l'améliorer. Est-il possible d'analyser sa propre pratique pour la transformer? Comment, au travers de l'exercice de son métier, construit son expérience professionnelle. Cette question m'a amenée à m'intéresser pour une autoformation expérientielle, sans nécessairement adopter une approche d'apprentissage centrée sur moi-même. Cette communication se propose donc, de :

1) retracer et décrire l'évolution de ma propre pratique pédagogique dans un contexte de renouveau pédagogique;

2) montrer comment cette évolution, loin d'être le simple reflet d'une culture académique, dépend en ses formes et contenus, de notre propre façon de concevoir le développement professionnel et d'interagir avec le milieu.

Références

Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale AQPC.

Hrimech, M. (2000). Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation. Dans R. Foucher (dir.). L'autoformation de l'enseignement supérieur. Apport européens etnord-américains pour l'an 2000 (pp. 99-111). Montréal : Éditions Nouvelles.

Ramsden, P. (1988). Context and strategy : Situational influences on learning. Dans R.R. Schmeck (dir.). Learning strategies and learning styles (pp. 159-184). New York : Plenum Press.

Romano (1991). Étudier… en surface ou en profondeur ? Pédagogie collégiale, 5(2), 6-11.

AIPU-001-1294673

Geneviève Nault
Professeure
Université de Sherbrooke
Département de pédagogie (PERFORMA)
genevieve.nault@usherbrooke.ca
Christian Barrette
Membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA
Université de Sherbrooke
christian.barrette@usherbrooke.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

La formation en ligne en contexte de formation continue : le modèle PERFORMA

PERFORMA (PERfectionnement et FORmation des MAîtres) est un secteur de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke qui offre quatre programmes de formation auprès du personnel enseignant de 50 établissements membres à l'ordre collégial. PERFORMA offre un certificat de premier cycle de perfectionnement en enseignement au collégial, un module d'insertion professionnelle en enseignement au collégial, un diplôme en enseignement au collégial, ainsi qu'une maîtrise en enseignement collégial. La formation offerte repose essentiellement sur des personnes-ressources locales ou régionales qui dispensent les cours dans les collèges.

La formation en ligne, amorcée à titre expérimental au début des années 2000, visait à explorer le potentiel des technologies de l'information et de la communication pour répondre à des besoins de formation exprimés à l'échelle du réseau collégial. Ainsi, cette expérimentation a permis de répondre à des besoins réseau par un cours unique, soit un cours offert en ligne. Puis, à cela est venu s'ajouter la possibilité de rejoindre un plus grand nombre d'étudiants, notamment le personnel enseignant des collèges éloignés des grands centres, de démocratiser l'accès à des personnes-ressources qualifiées, et enfin d'offrir des modalités de formation plus souples, à la demande du personnel enseignant du collégial.

Au fil des sessions, la demande pour la formation en ligne a augmenté, si bien qu'en 2005, elle atteignait 15% de l'ensemble de l'offre de formation à l'automne 2005 (Barrette et Nault, 2005). Cette situation nous a amenés à passer d'une offre de cours en ligne à la carte (cours ciblés) vers une approche programme, voire même un modèle de formation en ligne. S'inspirant de modèles de design pédagogique recensés par Smith et Ragan (1993) et par Gustafson et Branch (2002), l'objectif de nos travaux de recherche-développement au sens de Loiselle (2001) s'est articulé autour de la formalisation d'un modèle de formation en ligne par l'adoption d'un processus de développement de cours en ligne, une vision particulière de la formation en ligne, des modalités d'accompagnement des formateurs, ainsi que des façons de respecter les droits d'auteur des formateurs.

Puisque les cours offerts dans les différents programmes peuvent également être offerts en présence dans un collège donné et qu'un modèle de développement de cours en présence était déjà élaboré, la première étape a été d'adapter ce modèle au développement de cours en ligne. Le processus de développement des cours à PERFORMA comporte sept étapes : la

conception, la médiatisation, l'expérimentation, la validation, l'appropriation, l'implantation et la mise à jour. C'est au cœur de la conception et de la médiatisation que des nuances ont été introduites pour refléter les particularités des cours en ligne. Outre le processus de développement des cours en ligne, une vision particulière de la formation en ligne s'est dégagée des échanges de l'équipe de développement : un cheminement de groupe, des activités collaboratives, une grande présence de la personne-ressource par un encadrement riche le tout soutenu par un développement léger en médias compensé par un accompagnement individualisé et collectif. Au regard de l'accompagnement des formateurs, des outils génériques ont été créés dont des fiches types d'activités, des outils d'autoévaluation et un gabarit de base pour le déploiement du cours sur la plateforme WebCT. Une communauté de pratique en ligne pour les formateurs est également en émergence. Enfin, en ce qui concerne les droits d'auteur des formateurs, le concept de « génération zéro » a été retenu pour désigner un plan de leçons formalisé dans la plateforme WebCT. La génération « zéro » n'est pas en soi fonctionnelle, mais elle permet la réutilisation dans une génération « un » qui est personnalisée par le formateur qui donne le cours : précisions des consignes, des travaux à faire, du cheminement proposé, etc.

Jusqu'à maintenant, la formalisation du modèle de formation en ligne de PERFORMA repose sur un petit nombre de personnes qui sont impliquées dans presque toutes les étapes. La formalisation doit se faire de façon parallèle à l'action et être validée avec les acteurs impliqués dans la formation en ligne. Cette validation, entamée avec les répondants locaux dans les établissements membres de PERFORMA, les formateurs en ligne ainsi que l'équipe de développement, s'avère fructueuse, bien que lourde. Néanmoins, elle permet une meilleure compréhension du travail de l'équipe de développement, elle favorise une compréhension du modèle de formation en ligne mis de l'avant, elle contribue à faciliter l'adhésion des acteurs au modèle et surtout, à enrichir les documents pertinents pour soutenir tous les acteurs dans leurs rôles.

Notre expérience de développement de cours en ligne nous mènera à très court terme à revoir les rôles des personnes actuellement à l'emploi dans l'équipe et à porter une attention particulière à l'accompagnement des nouvelles personnes-ressources qui forment en ligne pour la première fois. À moyen terme, la création d'outils de gestion pour faciliter certains processus actuellement lourds devra être envisagée.

Références

Barrette, C. et Nault, G. (2005, juin). Le développement des cours en ligne. Assemblée générale des répondants locaux de juin 2005, Québec, PERFORMA.

Gustafson, K. L. et Branch, R. M. (2002). What is instructional design? Dans R.A. Reiser et J.V. Dempsey (dir.). Trends and issues in instructional design and technology (p. 16-25). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.) Nouvelles dynamiques de recherche en éducation (p. 77-92). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Smith, P.L. et Ragan, T.J. (1993). Instructional Design. New York: Macmillan.

AIPU-001-4221431

Véronique Lisée
Étudiante, maîtrise en sciences de l'éducation
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)
veronique.lisee@usherbrooke.ca
Françoisn Larose
Professeur titulaire
Université de Sherbrooke
Département d'enseignement au préscolaire et au primaire
francois.larose@usherbrooke.ca
Yves Lenoir
Professeur titulaire
Université de Sherbrooke
Département d'enseignement au préscolaire et au primaire
y.lenoir@videotron.ca
Abdelkrim Hasni
Professeur agrégé
Université de Sherbrooke
Département d'enseignement au préscolaire et au primaire
abdelkrim.hasni@usherbrooke.ca

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

La valorisation de la culture scientifique et technologique à l'école primaire québécoise: représentations de futures enseignantes

Les sciences et les technologies (ST) occupent une place prépondérante dans la société. Nous pouvons penser au débat sur le clonage, à la polémique de la vache folle ou de la grippe aviaire, à l'évolution des moyens de communication, etc. Encore que, pour apprécier les apports et les impacts socioéconomiques des ST et de ces quelques exemples, une culture scientifique et technologique (CST) s'avère nécessaire. Selon une enquête réalisée en 2002 par le Conseil de la science et de la technologie (Gouvernement du Québec, 2002a), «la démocratisation de la culture scientifique n'est pas encore une réalité» (p. x). Autrement dit, certains groupes de la population demeurent carencés en matière de CST. Puisqu'elle a la responsabilité d'offrir à tous une formation de base en ST, l'école constitue le principal vecteur du développement de la CST (Gouvernement du Québec, 2001a, 2002b et 2004). Or, des résultats de recherches menées depuis plus de 20 ans auprès d'enseignantes québécoises du primaire (note 1) mettent en exergue le peu d'importance accordée aux ST au sein du curriculum de l'enseignement primaire (Lenoir et Hasni, 2005; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000). Ce domaine d'apprentissage demeure peu considéré et peu enseigné (Gouvernement du Québec, 2004). Des écueils à l'enseignement des ST au primaire subsisteraient: le matériel serait insuffisant, inadéquat ou difficilement utilisable; les enseignantes se sentiraient peu à l'aise; les ST seraient perçues comme corpus de connaissance plutôt que comme pratique sociale de référence, etc. (Centre de démonstration en sciences physiques, 2003; Conseil des sciences du Canada, 1984; Roy, 2002). Ces obstacles

feraient en sorte que l'enseignement des ST serait peu garanti ou pratiqué de façon inadéquate au primaire. En amont de ceux-ci, certains auteurs considèrent la formation techno-scientifique des enseignantes déterminante dans la pratique d'enseignement des ST à l'école primaire (Centre de démonstration en sciences physiques, 2003; Roy, 2002): les titulaires de classe servent-ils ou desservent-ils la CST? Cette question engage au préalable la CST des enseignants eux-mêmes. C'est d'abord leur CST qu'il convient d'élargir puisque c'est à partir de celle-ci que les enseignantes construisent leur propre compréhension de ce que représente l'enseignement des ST et son apport à la formation des élèves. Alors, il importe que la formation des enseignantes contribue au développement d'un rapport positif vis-à-vis du développement de la CST à l'école primaire. Et, en ce sens, l'université est un acteur incontournable (Gouvernement du Québec, 1999 et 2001b; Université de Sherbrooke, 2002).

Dans cette optique, nous désirons mettre en relief les représentations des futures enseignantes du primaire au regard du rapport qu'elles entretiennent face à la CST à l'école primaire québécoise.

La présente recherche s'appuie sur une conception, que nous faisons nôtre, de la représentation sociale ainsi que de la CST. Cette dernière se veut un ensemble de savoirs et de compétences en ST que tous et chacun intègrent et utilisent, et par conséquent se représentent (Gouvernement du Québec, 2002b). Les représentations sociales jouent donc un rôle sur la manière de penser et sur l'action quotidienne des membres d'une collectivité. Elles correspondent ainsi à une activité collective d'interprétation et de construction du réel qui véhicule des définitions cognitives et affectives, ainsi que des prescriptions sur le « comment faire » d'un objet. (Abric, 1994; Larose et Lenoir, 1998).

Afin d'identifier les fondements et les structures de ces représentations auprès d'un échantillon d'étudiantes du BEPP, cette recherche s'appuie principalement sur deux dispositifs de recueil de données: un questionnaire récoltant l'importance relative des matières scolaires au primaire et une entrevue semi-structurée recueillant la nature et les fonctions de la CST à l'école primaire.

Les résultats d'une récente recherche (note 2) sur les représentations et pratiques déclarées de 289 futures enseignantes au primaire soulèvent l'importance accordée à l'enseignement des matières. Par le biais d'un questionnaire, on leur demandait, pour chacune des matières scolaires prescrites au programme de l'enseignement primaire, d'ordonner hiérarchiquement celles-ci (de 1 à 12) et d'indiquer quelles sont les matières qu'elles considèrent principales (de base, essentielles) et celles qu'elles qualifient secondaires. Le tableau 1 présente l'importance accordée aux ST par rapport aux autres matières scolaires. Des analyses de fréquence révèlent que les répondantes considèrent la discipline des ST comme une matière de base et lui accordent le cinquième rang. Une analyse en grappe (hierarchical cluster analysis) vient préciser une structure hiérarchique en trois ensembles de matières: 1) les mathématiques et le français; 2) l'univers social, les ST, l'éducation physique et à la santé, l'anglais; 3) les arts, l'enseignement moral et religieux.

Globalement, les données recueillies auprès de futures enseignantes convergent avec celles obtenues auprès d'enseignantes en exercice au primaire. En effet, des résultats accumulés depuis les années 80 témoignent d'une grande stabilité de l'ordre hiérarchique attribué aux différentes matières et d'une prééminence du français et des mathématiques (Lenoir et Hasni, 2005; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000). Par contre, au regard de la distinction établie entre matières de base et matières secondaires, le discours des futures enseignantes laissent croire une plus grande reconnaissance attribuée aux ST «sans doute due à des efforts

de promotion poursuivis au cours des dernières années auprès de la population québécoise, peut-être aussi au fait qu'il s'agit de futurs enseignants ayant été davantage sensibilisés» (Lenoir et Hasni, 2005).

Lors de notre prochaine cueillette, prévue à l'hiver 2007, nous serons amenés à parfaire le rapport qu'entretiennent de futures enseignantes vis-à-vis la CST à l'école primaire québécoise. Pour s'y faire, nous identifierons, à partir d'entrevues semi-structurées, la nature et les fonctions attribuées à la CST à l'école primaire auprès d'un échantillon restreint d'étudiantes du BEPP de l'Université de Sherbrooke.

Note 1: Puisque ce sont des femmes qui assument majoritairement la fonction enseignante au primaire, nous privilégions, dans ce texte, le genre féminin.

Note 2: Rapports entre pratiques de futurs enseignants du primaire et matériel scolaire: pratiques d'appropriation ou détermination des pratiques?, recherche triennale (2002-2005) financée par le programme de soutien aux équipes de recherche du Fonds québécois de la recherche sur la culture et la société (FQRSC no 2003-ER-82660) sous la direction d'Yves Lenoir; cochercheurs: Diane Biron, Marc Boutet, Colette Deaudelin, Olivier Dezutter, Abdelkrim Hasni, Jean-Claude Kalubi, François Larose, Johanne Lebrun, Marie-Pier Morin et Carlo Spallanzani; assistants de recherche: Anderson Oliveira et Véronique Lisée.

Tableau 1

Importance accordée aux matières enseignées au primaire et distinction entre matières de base et matières secondaire

Matières	Matières de base	Matières secondaires	Distinction des matières	Importance accordée	
	%	%	Moyenne*	Moyenne	Rang
Mathématiques	97,0	03,0	1,03	2,34	2
Français	92,6	07,4	1,07	1,39	1
Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	87,1	12,9	1,13	4,04	3
Science et technologie	81,0	19,0	1,19	4,74	5
Éducation physique et à la santé	71,6	28,4	1,28	4,73	4
Anglais	70,9	29,1	1,29	6,60	6
Enseignement moral	29,7	70,3	1,70	8,02	8

Arts: Arts plastiques	15,7	84,3	1,84	7,52	7
Enseignement religieux	15,4	84,6	1,85	10,34	11
Arts: Musique	09,7	90,3	1,90	8,95	10
Arts: Art dramatique	06,7	93,3	1,93	8,66	9
Arts: Danse	03,4	96,6	1,97	10,34	11

*** Moyenne: 1= matière de base; 2 = matière secondaire**

Références

Abric, J.C. (1994) Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.C. Abric (dir.), Pratiques sociales et représentations (p. 11-36). Paris: Presses universitaires de France.

Centre de démonstration en sciences physiques (2003). La science et la technologie dès le primaire: pour une nouvelle dynamique. Rapport de l'an 3 (2002-2003). Québec: Centre de démonstration en sciences physiques. Document à circulation restreinte.

Conseil des sciences du Canada (1984). À l'école des sciences. La jeunesse canadienne face à son avenir. Rapport 36. Ottawa: Conseil des sciences du Canada.

Gouvernement du Québec (1999). Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques. Avis au Ministre de l'éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2001a). La formation à l'enseignement: Les orientations Les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001b). Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2002a). Enquête sur la culture scientifique et technique des Québécoises et des Québécois. Sainte-Foy: Conseil de la science et de la technologie.

Gouvernement du Québec (2002b). La culture scientifique et technique au Québec: Bilan. Sainte-Foy: Conseil de la science et de la technologie.

Gouvernement du Québec (2004). Rapport de conjoncture 2004. La culture scientifique et technique une interface entre les sciences, la technologie et la société. Sainte-Foy: Conseil de la science et de la technologie.

Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. Revue des sciences de l'éducation, XXIV(1), 189-228.

Lenoir, Y. et A. Hasni (2005). De l'ignorance des sciences dans l'enseignement primaire au Québec aux déficiences de la formation des enseignants: une structure curriculaire à questionner. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE).

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? Revue des sciences de l'éducation, XXVI(3), p. 483-514.

Roy, J.A. (2002). La formation initiale et continue: le cas de la formation à l'enseignement scientifique au primaire. In M. Carbonneau et Maurice Tardif (dir.), Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres (p. 111-122). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Université de Sherbrooke (2002). Programme du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.

AIPU-001-8293757

Louis Trudel
Professeur invité
Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
ltrudel@uottawa.ca
Abdlejalil Métioui
Professeur
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et de pédagogie
metioui.abdeljalil@uqam.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

La discussion en tant que méthode d'enseignement des sciences à l'université

Malgré la prédilection des didacticiens pour les approches socioconstructivistes, les stratégies utilisées dans les cours de sciences en milieu universitaire sont principalement axées sur ce qu'on a appelé l'enseignement traditionnel où le professeur expose la matière dans des cours magistraux, propose aux étudiants des exercices, majoritairement quantitatifs, visant l'acquisition de stratégies de résolution de problèmes spécifiques et les amène au laboratoire pour vérifier et aussi concrétiser la matière vue au cours. Cette situation est assez étonnante, compte tenu des difficultés qu'éprouvent les étudiants dans l'apprentissage des sciences à l'université. Or, ces difficultés traduisent des incompréhensions que les stratégies d'enseignement évoquées plus haut semblent incapables de corriger (Viennot, 1992).

Cette situation n'est pas étrangère au désintérêt que semblent manifester plusieurs étudiants envers les sciences (James, 1998). Les difficultés qu'ils rencontrent peuvent aussi les amener à ne pas poursuivre des études plus avancées dans les domaines scientifiques ou techniques (Testard-Vaillant, 1992). À cet égard, le taux d'abandon dans les programmes scientifiques et techniques de niveau universitaire, que ce soit en vue d'obtenir un diplôme de baccalauréat, de maîtrise ou au doctorat, est alarmant (Conseil de la science et la technologie, 1998).

Néanmoins, certains efforts ont été entrepris pour rénover l'enseignement universitaire. Des séances de formation et des manuels sont mis à la disposition des nouveaux professeurs dans plusieurs universités au Québec et dans d'autres provinces (Prégent, 1990). L'accent mis sur l'étude de cas, la résolution de problèmes en biologie à l'Université du Québec à Montréal et en médecine à l'Université de Montréal (Mauffette et Poliquin, 1997) comptent parmi les stratégies pédagogiques innovatrices.

Parmi celles-ci, la discussion, malgré son attrait et ses possibilités pour faciliter l'atteinte de divers objectifs pédagogiques (Gall et Gall, 1990) reste peu utilisée. En effet, Dillon (1995) a constaté que moins de 5% du temps de classe est utilisé pour la discussion. A cet égard, l'utilisation de la discussion à l'université est susceptible de rencontrer plusieurs obstacles : statut différent des participants, choix d'un thème par l'enseignant qui n'a pas nécessairement les mêmes intérêts que ses étudiants, craintes exprimées par les étudiants de ne pas disposer des compétences pour s'exprimer, etc. (Costa, 1990).

Ces difficultés, si elles ne sont pas surmontées, peuvent réduire sérieusement l'efficacité de la méthode de discussion à favoriser la compréhension des concepts chez les élèves. Ainsi, la présente communication aura pour objet de préciser les conditions d'utilisation de la discussion dans les cours de sciences et, à partir de ces résultats, de formuler des directives permettant son utilisation dans la salle de classe.

À la suite d'une revue de la littérature sur la discussion, nous avons identifié trois conditions essentielles à la méthode de discussion en sciences qui seront présentées successivement dans le texte (en italique).

La première condition consiste à favoriser l'interdépendance entre les participants et l'influence qu'ils exercent les uns sur les autres (qu'on surnomme influence réciproque) pour atteindre un objectif commun.

Pour favoriser le type d'interaction susceptible de mener à une influence réciproque entre les participants, il est important que chaque participant porte attention à ce qui se dit lors de la discussion, qu'il puisse reconnaître ou paraphraser ce que les autres ont exprimé, qu'il tente de clarifier ou d'élaborer les commentaires émis par d'autres (Costa, 1990).

En second lieu, pour favoriser l'interdépendance entre les élèves, il est préférable de regrouper les élèves en s'assurant que leurs intérêts et leurs habiletés soient diversifiés. En effet, des compétences variées chez les participants peuvent accroître la qualité et la quantité des informations partagées, favorisent une certaine complémentarité des habiletés possédées par les participants, et suscitent les échanges en ce que les élèves doivent résoudre ces différences individuelles pour parvenir à une solution négociée (Gall et Gall, 1990).

Enfin, il est préférable de proposer des sujets de discussion, par exemple des phénomènes ou des situations de la vie quotidienne, qui suscitent l'expression des idées des étudiants si on désire d'une part les diagnostiquer et d'autre part les amener à les modifier, (Hegarty-Hazel, 1990). Dans la même veine, il est préférable de permettre aux étudiants de discuter des propriétés des phénomènes sans utiliser une mathématisation poussée, en favorisant une description et une analyse qualitative de leurs propriétés, ce type de raisonnement leur étant davantage familier (Legendre, 2002).

La deuxième condition consiste à définir les rôles, les comportements et les responsabilités attribués à chaque participant afin que tous contribuent à l'instauration d'une discussion qui atteigne ses objectifs.

En ce qui concerne cette condition, l'assignation de rôles aux étudiants permet de structurer les interactions entre les participants et de s'assurer que celles-ci restent en ligne avec l'objectif poursuivi dans la discussion. (Brilhart, 1986). En particulier, le rôle de l'enseignant dans la méthode de discussion est crucial. L'enseignant doit s'éloigner de son rôle d'expert pour devenir un animateur et un meneur.

La troisième condition consiste à formuler des règles de fonctionnement de la méthode de discussion afin d'assurer une participation de tous ses membres et de favoriser les interactions entre eux.

La participation à une discussion peut dépendre de plusieurs facteurs démographiques : sexe, âge, appartenance à une minorité, etc. (Gall et Gillett, 1980 ; Alexopoulou et Driver, 1997). L'enseignant peut favoriser la participation de ces catégories d'élèves en utilisant diverses techniques, comme prendre le temps d'inviter ceux qui participent le moins à exprimer leurs idées ou choisir des thèmes intéressants et accessibles à l'ensemble de ses étudiants (Gall et Gillett, 1980).

Références

Alexopoulou, Evinella, et Rosalind Driver. 1997. «Gender differences in small group discussion in physics». International Journal of Science Education, vol. 19, no 4, p. 393-406.

Brilhart, John K. 1986. Effective group discussion, 5e éd. Dubuque (Iowa) : W.C. Brown, 403 p.

Conseil de la science et de la technologie. 1998. La science et la technologie à l'école. Mémoire sur la science et la technologie dans la réforme du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire, 14 p.

Costa, Arthur L. 1990. «Teacher behaviors that promote discussion». In Teaching and learning through discussion : The theory, research and practice of the discussion method, sous la dir. de William W. Wilen, p. 45-77. Springfield (Illinois) : Charles C. Thomas.

Dillon, J. T. 1995. «Discussion». In International Encyclopedia of teaching and Teacher Education, 2e éd., sous la dir. de Lorin W. Anderson, p. 251-255. Toronto : Pergamon Press.

Gall, Joyce, et Meredith D. Gall. 1990. «Outcomes of the discussion method «. In Teaching and learning through discussion : The theory, research and practice of the disucssion method, sous la dir. de William W. Wilen, p. 25-44. Springfield (Illinois) : Charles C Thomas, Publisher.

Gall, Meredith D., et Maxwell Gillett. 1980. «The discussion method in classroom teaching». Theory into Practice, vol. 19, no 2 (printemps), p. 98-103.

Hegarty-Hazel, Elizabeth. 1990. «The student laboratory and the science curriculum : An overview». In The student laboratory and the science curriculum, sous la dir. de Elizabeth Hegarty-Hazel, p. 3-26. New York : Routledge.

James, Edwyn. 1998. École : Faire aimer les sciences. L'observateur de l'OCDE, no 214 (nov.-déc.), p. 11-13.

Legendre, Marie-Françoise. 2002. «Le rôle du raisonnement qualitatif dans les processus de changement conceptuel et ses implications pour l'enseignement et la formation des enseignants». In Changement conceptuel et apprentissage des sciences : Recherches et pratiques, sous la dir. de Rodolphe M. J. Toussaint, p. 177-202. Outremont (Québec) : Éditions Logiques.

Mauffette, Y. et Poliquin. 1997. « Implementation of PBL in Biology Curriculum». In J. Conway, R. Fisher, L. Sheridan-Burns et G. Ryan (éditeurs) Research and Development in Problem Based Learning, vol. 4, Integrity, Innovation, Integration. Australia, PROBLARC, 382-389.

Prégent, Richard. 1990. La préparation d'un cours. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique, 274 p.

Testard-Vaillant, Philippe. 1992. «L'abstraction sélective». Science et Vie, no 180 (hors série), p. 24-28.

Viennot, Laurence. 1992. «Physique : ça résiste. Pourquoi?» Science et Vie, no 180 (sept.), p. 76-83.

AIPU-001-8346906

David Samson
Conseiller en APTIC
Université Laval
Réseau de valorisation de l'enseignement
david.samson@rve.ulaval.ca
Gisèle Picard
Directrice
Université Laval
Réseau de valorisation de l'enseignement
gisele.picard@rve.ulaval.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Dix années d'intégration pédagogique des technologies : un bilan

Le Programme d'appui au développement pédagogique a pour but de soutenir les esprits novateurs. Il comporte deux volets : un volet de développement d'initiatives pédagogiques (DIP) et un volet de développement d'applications pédagogiques des technologies de l'information et des communications (APTIC). La présente communication portera sur ce second volet.

Depuis plus de 13 ans, l'Université Laval investit annuellement 450 000 $ dans un programme de financement de développement d'outils pédagogiques technologiques pour les cours et les stages crédités des trois cycles, offerts sur une base régulière à l'Université. Cette dernière se questionne sur l'à-propos de cet investissement et se demande s'il en vaut la peine. C'est la raison pour laquelle elle cherche à mesurer l'impact du volet APTIC du programme sur le développement, l'intégration et l'utilisation d'outils pédagogiques à l'aide des TIC dans les facultés.

Après avoir subventionné la réalisation de 323 projets totalisant plus de cinq millions de dollars, il est essentiel de connaître les impacts que ces sommes ont eus sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'Université s'est donc interrogée sur les exigences du programme, à savoir si elles ont encouragé la recherche de stratégies pédagogiques davantage centrées sur l'apprentissage et la participation active de l'étudiant à la construction de ses savoirs et, dans l'affirmative, comment.

L'Université désire également faire le bilan de la nature des projets subventionnés, du nombre d'applications de même nature, des sommes moyennes investies dans les projets simples et de celles investies dans les projets complexes. Elle cherche également à savoir s'il existe un rapport entre la taille d'une faculté et le nombre de projets retenus.

Le Programme vise à soutenir autant les petites facultés que les grandes. L'Université veut vérifier si le Programme atteint cet objectif. Elle veut également savoir si, après un premier financement, l'enseignant poursuit sa démarche de recherche et de développement de moyens plus efficients pour l'apprentissage.

Le questionnaire comporte des énoncés tant sur les améliorations que l'enseignant subventionné a constaté dans son enseignement, que sur celles que les étudiants ont observé

dans leurs apprentissages. L'Université désire également identifier les diverses habiletés développées chez l'enseignant. De plus, elle veut savoir si les enseignants subventionnés sont plus enclins à s'engager dans la formation à distance sur Internet.

Dans le but d'améliorer le Programme, l'Université veut également connaître la perception des enseignants sur les conditions de réussite ou d'échec des projets.

Les résultats de l'étude menée auprès des enseignants subventionnés seront présentés. De plus, des données qualitatives et quantitatives des dix dernières années porteront sur les types de projets, leur financement ainsi que sur l'évolution du Programme. Il sera aussi possible de se prononcer sur la pertinence et l'impact qu'un tel programme a sur l'intégration des technologies dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que sur l'amélioration et le développement d'habiletés pédagogiques chez les enseignants.

La communication se terminera sur des pistes de développement et sur les limites de la recherche actuellement en cours.

AIPU-001-0046495

Jacques Lussier
Professeur titulaire
Université de Montréal
Faculté de médecine vétérinaire
jacques.lussier@umontreal.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Intégration de l'enseignement de la génomique et de la bioinformatique dans un curriculum médical

Les domaines de la biologie moléculaire, de la génomique et de la bioinformatique se sont développés rapidement depuis les deux dernières décennies. Toutefois, leur incorporation au curriculum biomédicale n'a pas suivit au même rythme dû au temps restreint alloué à leur enseignement dans le curriculum, à un enseignement limité au volet théorique et au manque d'intégration de ces matières. Notre objectif de développement visait l'introduction et l'intégration des techniques de biologie moléculaire, de la génomique et de la bioinformatique au curriculum de premier cycle en médecine vétérinaire dans le cadre d'un processus d'apprentissage associé à la recherche et à la découverte. L'apprentissage devait inclure une répartition égale du temps disponible entre le volet théorique (12 h) et pratique (12 h). Le volet pratique consiste au développement d'un court projet de recherche intégrant les divers concepts théoriques et la découverte axée sur l'identification d'un gène. Les six périodes de laboratoire de deux heures sont intégrés dans une suite logique de développement dont les objectifs généraux sont de caractériser partiellement un gène (ADNc), de procéder à sa localisation chromosomique et d'y associer sa fonction biologique. Le groupe initial est constitué de 84 étudiants qui sont subdivisés en quatre sous-groupes. La période de travaux pratiques débutent par une mise en situation présentant un problème en physiologie. En équipe de deux étudiants, ils reçoivent un bactériophage contenant un ADNc dérivé d'ARNm isolé d'un tissu donné. Le gène à identifier diffère pour chacun des groupes. Au cours de ces laboratoire, les étudiants développent des aptitudes techniques à manipuler les microorganismes (bactériophages, bactéries), à mettre en pratique les concepts d'antibiorésistance et de clonage de gène, à utiliser des vecteurs plasmidiques et de gène rapporteur, à isoler l'ADN plasmidique et de procéder à sa caractérisation par digestion enzymatique et séquençage.

À la suite du séquençage partiel de leur fragment d'ADNc, l'identité de leur gène spécifique est recherchée par internet et bioinformatique dans les banques de données GenBank. De plus, les liens établies par bioinformatique permettent de rechercher la localisation chromosomique du gène ainsi que les informations cumulées sur sa fonction biologique et les maladies génétiques associées. L'évaluation de l'apprentissage de l'étudiant est réalisée par la remise d'un rapport pré-établi pour chaque période de laboratoire. L'intégration de cette approche d'enseignement au curriculum a présenté certaines difficultés liées à la durée limitée (deux heures) des périodes de laboratoire intégré à un curriculum médical chargé au premier cycle. Dans son ensemble, cette approche présente pour l'étudiant un apprentissage actif intégrant les concepts de différents cours en biologie moléculaire, génomique,

bioinformatique et physiologie. De plus, l'étudiant participe à la recherche et à la découverte de gènes qui sont à la base des grands projets de caractérisation des génomes.

Références

Chen J et coll. 2005. Discovery-based science education: Functional genomic dissection in Drosophila by undergraduate researchers. PloS Biology 3 (e59) :207-209.

Dyer BD, LeBlanc MD. 2002. Incorporating genomics research into undergraduate curricula. Cell Biology Education 1:101-104.

AIPU-001-6686788

Champagne Roger
Professeur
École de technologie supérieure
Département de génie logiciel et des TI
roger.champagne@etsmtl.ca
Christopher Fuhrman
Professeur
École de technologie supérieure
Département de génie logiciel et des TI
Éric Lefebvre
Professeur
École de technologie supérieure
Département de génie logiciel et des TI

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Modélisation des connaissances d'un programme de baccalauréat en génie

1 – Introduction

La démarche décrite dans cette communication s'inscrit dans un cadre d'amélioration continue du programme de baccalauréat en génie logiciel de l'École de technologie supérieure (ÉTS). La principale motivation de cet effort de modélisation tient au fait qu'il est difficile de comprendre l'ensemble des connaissances acquises par les étudiants dans un tel programme à partir des informations traditionnellement disponibles, à savoir l'annuaire institutionnel des programmes/cours et les plans de cours. Si la compréhension globale d'un programme d'études est difficile, alors il devient également difficile de déterminer où et comment intervenir pour modifier et améliorer les divers cours qui composent ce programme.

Le problème principal que notre démarche tente de résoudre consiste donc à obtenir un portrait global de l'ensemble du programme concerné, en termes des connaissances acquises et compétences développées par les étudiants. Cette communication est donc structurée comme suit. Dans la section 2, une brève description du programme visé ainsi que des contraintes associées à sa modification est faite. Les approches de modélisation utilisées sont décrites à la section 3. Les principaux résultats observés à date et les impacts anticipés sont décrits à la section 4. Enfin, nos principales conclusions ainsi que les éventuelles suite à ce projet sont décrites à la section 5.

2 - Description du programme

Cette section décrira les caractéristiques du programme visé par l'étude (structure, clientèle, contraintes de développement, effectifs départementaux, accréditation, etc) afin de bien situer le lecteur. Ces données ne sont pas explicitées dans la présente proposition afin de conserver de l'espace pour le sujet central, la modélisation des connaissances.

3 - Démarche de modélisation des connaissances

Nous décrivons ici deux sous projets. Un premier projet est concentré sur la construction des modèles de connaissances « techniques » des divers cours obligatoires du programme. Un second projet s'est penché spécifiquement sur l'intégration de compétences communicationnelles, langagières et informationnelles (l'ensemble étant nommé « compétences essentielles » dans ce qui suit) dans les modèles issus du premier projet. Chacun de ces projets est décrit dans les sous sections suivantes. Dans les deux cas, la modélisation par objets typés (Paquette, 2002) a été utilisée, le logiciel MOT+ (Cogigraph) a supporté cette modélisation, et une consultante spécialisée en modélisation des connaissances a été impliquée et a réalisé les divers modèles à partir d'informations fournies par les professeurs.

3.1 - Modélisation des connaissances techniques des cours obligatoires

Ce premier projet, financé par une subvention interne de l'ÉTS, a été réalisé en utilisant une approche ascendante (bottom-up), dans le sens où l'objectif était de modéliser les connaissances de chacun des cours, puis d'extraire de ces modèles individuels une vision globale du programme. La consultante commençait par prendre connaissance du plan de cours et construisait un modèle initial pour chaque cours. Elle rencontrait ensuite le professeur responsable pour valider le modèle, et effectuait les ajustements nécessaires à la production d'un modèle « final » pour chaque cours. La plupart des cours obligatoires de génie logiciel ont été modélisés de la sorte à l'aide du logiciel MOT+. L'extraction du modèle global du programme est en cours de réalisation au moment d'écrire ces lignes et les résultats seront disponibles dans la version finale de cette communication.

3.2 - Intégration des compétences « essentielles »

Ce second projet vise à expérimenter avec deux référentiels de compétences récemment déployés, à savoir un référentiel de compétences communicationnelles et langagières (CommUniQ, 2006) et un référentiel de compétences informationnelles (non publié). Étant donné certaines difficultés rencontrées avec l'approche ascendante du projet précédent, une approche descendante (top-down) a été retenue cette fois. Le but était de définir des objectifs en termes des compétences essentielles au niveau du programme, et de voir dans quels cours ces compétences pourraient éventuellement être développées et/ou renforcées. Les consultantes (une deuxième consultante a été impliquée à partir de ce stade) ont d'abord pris connaissance des deux référentiels et ont produit une version unifiée des compétences impliquées. Cette nouvelle série de compétences a ensuite été mappée contre les cours visés via un groupe de discussion réunissant une partie des professeurs impliqués, puis via un questionnaire soumis individuellement à chaque professeur. Les consultantes ont ensuite rencontré à nouveau chaque professeur impliqué sur une base individuelle afin de procéder à l'ajout des compétences essentielles dans le modèle des connaissances techniques de chaque cours.

4 - Résultats et impacts

Même si le projet n'est pas terminé, plusieurs constats intéressants ont déjà été notés. Plusieurs professeurs ont constaté que le fait de réfléchir à leurs cours du point de vue de l'étudiant et en termes de connaissances et compétences, plutôt que du point de vue du professeur et en termes de contenu, les a encouragés à revoir un ou plusieurs aspects de leur enseignement (structure de la matière, rédaction des objectifs ou du plan de cours dans son ensemble, etc). Il est également devenu très apparent que les plans de cours avaient une

facture assez hétérogène dans les divers cours relevant de notre département, ce qui a compliqué l'analyse individuelle de chacun des cours.

La version finale de cette communication inclura également divers constats liés aux deux référentiels de compétences essentielles (résultats incomplets au moment d'écrire ces lignes).

Les résultats attendus de ce projet comprennent une identification des recoupements entre les divers cours. Nous espérons également, au vu du modèle global, que seront mis en évidence divers sujets importants pour la discipline, mais qui ne sont actuellement couverts par aucun cours. Des référentiels techniques, reliés au génie logiciel (Abran et. al., 2004, Joint Task Force, 2004), seront utiles à ce stade.

5 - Conclusion et perspectives d'avenir

Le projet décrit ici est seulement la première étape d'un processus de longue haleine. Le but consiste uniquement à obtenir un portrait global de l'état actuel d'un programme. Il restera ensuite à établir quels cours doivent être modifiés, à implémenter les changements et à mettre le modèle global à jour. Ceci permettra d'évaluer l'efficacité de l'ensemble de notre approche à long terme. L'application de l'approche à un second programme de baccalauréat relevant du même département est également envisagée à court terme.

Références

Abran, A., Moore, J. W., Bourque, P., & Dupuis, R. (2004). Guide to the Software Engineering Body of Knowledge. Retrieved December 4th, 2006, from http://www.swebok.org/

Cogigraph inc. Logiciel MOT+. Retrieved December 4th, 2006, from http://www.cogigraph.com:90/cogigraph/article.php3?id_article=55

CommUniQ. (2006). Référentiel de compétences communicationnelles et langagières. Retrieved December 4th, 2006, from http://www.solutionswebap.com/communiq/profils_competences.htm

The Joint Task Force on Computing Curricula - IEEE Computer Society and Association for Computing Machinery (2004). Software Engineering 2004 - Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering. Retrieved December 4th, 2006, from http://sites.computer.org/ccse/

Paquette, G. (2002). Modélisation des connaissances et des compétences - un langage graphique pour concevoir et apprendre. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.

AIPU-001-8848634

Lynn Lapostolle
Enseignante
Cégep du Vieux Montréal
Département de français
lynn.lapostolle@cvm.qc.ca
Luc Desautels
Enseignant
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption
Département de philosophie
luc.desautels@collanaud.qc.ca

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

La métarecherche, avenue de consolidation des résultats de recherche

Quatre objectifs figurent à l'ordre du jour de ce colloque : présenter une méthode encore sous-utilisée dans l'enseignement supérieur, notamment francophone; communiquer les résultats de travaux réalisés selon les principes propres aux deux types de métarecherche possibles, soit la méta-analyse et la métasynthèse; démontrer que l'enseignement de la métarecherche est possible et souhaite à l'ordre collégial; provoquer le dialogue sur la métarecherche.

Premier palier de l'enseignement supérieur québécois, les cégeps constituent un terreau fertile pour la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Depuis leur création, nombre de projets y sont nés ou y ont été menés à terme. Les recherches ainsi effectuées, au fil des ans, par des enseignantes et des enseignants de collège portent sur des problématiques à la fois très variées et bien ancrées dans la réalité collégiale : l'accessibilité des étudiants ayant des incapacités physiques, les pratiques pédagogiques et didactiques, la pensée critique en sciences humaines, les garçons et les mesures d'aide en français, l'apprentissage des élèves immigrés récemment, les mathématiques et les sciences dans le programme Liberal Arts, l'évaluation de l'implantation d'un D.E.C. virtuel, l'apprentissage par problème, les logiques sociales qui conditionnent la réussite ou l'examen de sa pratique par une position métacognitive, pour n'en nommer que quelques-unes (Geslain et Lapostolle, 2005). Quarante ans et quelque 400 recherches plus tard, comment faire le point sur l'état des connaissances? Voilà dans quel contexte différents projets de métarecherche — méta-analyse ou métasynthèse — ont vu le jour. Qu'il s'agisse d'identifier la direction et l'ampleur des effets mesurés quantitativement sur des groupes dans des contextes différents par une méta-analyse ou de dégager des tendances dans les effets rapportés de manière qualitative auprès de groupes variés par la métasynthèse (Barrette, 2005), le corpus est dorénavant suffisant pour justifier l'exercice. Plusieurs illustrations permettent d'appuyer cette affirmation : à tout le moins une méta-analyse sur la réussite scolaire (Barbeau, 2007), une métasynthèse sur les impacts de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement collégial (Barrette, 2004, 2005 et 2006), une méta-analyse sur l'évaluation des enseignements par les étudiantes et les étudiants (D'Apollonia, 19997). De plus, dans le réseau des collèges anglophones, la métarecherche est l'une des méthodes enseignées aux élèves. Qu'il s'agisse de consolider les résultats de recherche ou de former la relève, la métarecherche se révèle une avenue riche et prometteuse.

Métarecherche, méta-analyse, métasynthèse, qu'est-ce à dire?

Allocution d'ouverture (40 minutes)
Dr Philip C. Abrami, titulaire d'une chaire de recherche de l'université Concordia et directeur du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance, situé à l'université Concordia et dont les membres proviennent autant de l'ordre universitaire que de l'ordre collégial.

(Participation à confirmer)

Pause (20 minutes)

Interventions pédagogiques et réussite scolaire : résultats d'une méta-analyse portant sur 96 recherches menées dans le réseau collégial, entre 1985 et 2005
Communication orale (20 minutes)

Dre Denise Barbeau, chargée de projet pour l'Association pour la recherche au collégial

Impacts de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement collégial : schéma heuristique pour guider l'action
Communication orale (20 minutes)

Christian Barrette, chargé de projet pour l'Association pour la recherche au collégial

Aide par les pairs : modèle de causalité et conditions gagnantes
Communication orale (20 minutes)

Lynn Lapostolle, professeure au Département de français du cégep du Vieux Montréal

Pause (20 minutes)

Évaluation des enseignements par les étudiants et étudiants : deux méta-analyses

Communication orale (20 minutes)

Dre Sylvia D'Apollonia, enseignante au Département de biologie du cégep Dawson et membre du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance

Enseigner la métarecherche à l'ordre collégial : de la théorie à la pédagogie

Communication orale et communications affichées (20 minutes)

Nom de la communicatrice ou du communicateur à confirmer)

Échanges entre les participants (40 minutes)

Dr Philip C. Abrami, titulaire d'une chaire de recherche de l'université Concordia et directeur du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance
(Participation à confirmer)

Philip C. Abrami brossera le tableau de la situation en ce qui concerne l'utilisation de la métarecheche en sciences de l'éducation.

Dre Denise Barbeau, chargée de projet pour l'Association pour la recherche au collégial

Denise Barbeau présentera les résultats de la méta-analyse sur la réussite scolaire qu'elle a réalisée pour le compte de l'ARC

Christian Barrette, chargé de projet pour l'Association pour la recherche au collégial

Christian Barrette présentera les résultats de la métasynthèse et de sa mise à jour qu'il a réalisées pour le compte de l'ARC

Lynn Lapostolle, professeure au Département de français du cégep du Vieux Montréal

Lynn Lapostolle présentera les résultats de la métasynthèse sur l'aide par les pairs qui a constitué la partie qualitative de la métarecherche sur la réussite réalisée pour le compte de l'ARC

Dre Sylvia D'Apollonia, enseignante au Département de biologie du cégep Dawson et membre du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance

Sylvia D'Apollonia présentera les résultats de ses méta-analyses sur l'évaluation des enseignements par les étudiantes et les étudiants

(Participation à confirmer)

AIPU-001-9830850

Normand Roy M.Ed.
Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Normand.Roy@umontreal.ca
Diane Sauvé
Adjointe au directeur général
Direction des bibliothèques
diane.sauve@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Habitudes de recherche et compétence informationnelle chez les étudiants entrant en sciences de l'éducation

L'Université de Montréal est une université de recherche fréquentée par 55 000 étudiants. La Faculté des sciences de l'éducation accueille chaque année environ 500 étudiants au premier cycle en éducation. En 2002, l'Université adoptait une Politique de formation à l'utilisation de l'information visant l'intégration du développement de la compétence informationnelle dans tous les programmes d'études en vue de s'assurer que les étudiants acquièrent et maîtrisent les habiletés de recherche, d'évaluation, d'exploitation et d'utilisation éthique de l'information favorisant leur réussite et leur permettant de poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie.

On compte aujourd'hui plus de 100 millions de sites sur Internet (NetCraft, 2006), des centaines de nouveaux blogues chaque jour et de très nombreux sites de Références à caractère scientifique. Par le biais des bibliothèques, les étudiants peuvent aussi accéder à des milliers de revues savantes, encyclopédies de toutes sortes et livres spécialisés. Il devient de plus en plus important de bien définir son besoin d'information, de faire appel à des stratégies de recherche efficaces pour y répondre, d'évaluer de façon critique l'information repérée et de l'utiliser de façon éthique. C'est ainsi que depuis près d'une vingtaine d'année, le monde universitaire tant nord-américain qu'européen se préoccupe du développement de ce qu'on nomme en anglais « information literacy » et travaillent à définir des normes de compétence (ACRL, 2001). Plusieurs études, dont celle d'Alain Coulon, ont également démontré un lien entre persévérance ou réussite universitaire et compétence informationnelle (Coulon 1999).

Or, si quelques études importantes ont été réalisées sur les connaissances des étudiants universitaires en cette matière, dont celle réalisée en 2002 par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (Mittermeyer & Quirion, 2002), peu d'études nous fournissent un regard sur l'état actuel des futurs enseignants et enseignantes sur le sujet.

Les objectifs du projet faisant l'objet de cette communication étaient de:

- Sensibiliser l'étudiant au caractère essentiel accordé par l'Université à la compétence informationnelle et au lien qui est fait avec la réussite dans les études et les compétences professionnelles.

- Obtenir des données utiles (sur les habitudes et connaissances de recherche) pour la Faculté et les bibliothèques pour le développement et la mise à jour en continu d'un programme de formation à l'utilisation de l'information en sciences de l'éducation.

La Faculté des sciences de l'éducation en collaboration avec la Bibliothèque ÉPC-Biologie et la Didacthèque de l'Université de Montréal ont invité à l'automne 2006 tous les nouveaux étudiants entrant au 1er cycle en sciences de l'éducation à compléter un questionnaire en ligne (WebCT) portant sur la compétence informationnelle. Sur environ 500 étudiants invités à répondre au questionnaire, 140 ont répondu à l'appel.

Le questionnaire est composé de trois parties distinctes.

- La première partie mesure les habitudes de recherche (11 catégories) sur une échelle de 5 points, variant de « Jamais » à « Très souvent ».
- La deuxième comporte deux questions d'autodiagnostic des habiletés à rechercher et utiliser l'information.
- La troisième partie évalue les connaissances, regroupées sous sept catégories (35 items) : la typologie et choix des sources, les outils de recherche, les stratégies de recherche, l'accès aux sources, l'utilisation de l'information, l'évaluation de l'information et les enjeux éthiques et légaux. Cette partie est sous forme de questions à choix multiples et de questions d'association et les sous échelles sont basées sur le contenu des items. Plusieurs des questions de cette troisième partie proviennent de l'instrument développé par Kent State University en partenariat avec l'Association of Research Libraries (Project SAILS).

Enfin, les étudiants ont été invités à faire part de leurs commentaires touchant la compétence informationnelle et leurs besoins de formation.

L'étude nous a permis d'avoir un regard juste sur les habitudes de recherche des étudiants qui entrent en première année en éducation. Les moteurs de recherche représentent la ressource la plus utilisée, avec un total de 91 % des répondants rapportant les utiliser souvent ou très souvent. Ensuite, on retrouve l'utilisation des catalogues de bibliothèque (48 %), les articles de journaux ou de magazines grand public (40 %), les base de données bibliographiques (37 %), les encyclopédies générales (36 %), les articles de revues savantes (23 %), les articles de revues professionnelles (16 %), les encyclopédies spécialisées (13 %) et les blogues et forums avec un faible 3 %.

Les résultats aux questions de connaissances (moyenne de 56%) ont permis de dégager les forces ainsi que les faiblesses des étudiants et de les mettre en parallèle avec les résultats obtenus dans l'enquête CREPUQ de 2002. Notons parmi les éléments moins réussis : la lecture de Références bibliographiques, la connaissance et l'utilisation des outils de recherche que sont les catalogues de bibliothèque et les bases de données bibliographiques et la notion de paraphrase.

Il semble que l'objectif de sensibilisation ait été atteint au moins en partie puisque plusieurs étudiants ont indiqué dans la boîte de commentaires avoir réalisé ne pas maîtriser autant qu'ils le croyaient la recherche documentaire et ont manifesté leur besoin de formation à cet égard.

Cette étude nous fournit un bref portrait des habitudes et connaissances sur la recherche d'information des nouveaux étudiants au 1er cycle en science de l'éducation. Elle nous démontre qu'il semble essentiel d'intervenir le plus tôt possible pour améliorer et favoriser la bonne utilisation des différents outils de recherche chez les étudiants universitaires en science de l'éducation.

Les questions à choix multiples ne permettent cependant pas d'évaluer autre chose que des connaissances et ne peuvent indiquer la capacité des étudiants à développer et exécuter des stratégies de recherche dans les outils appropriés, à résoudre des problèmes liés à la recherche d'information, à exercer leur esprit critique et d'analyse sur l'information repérée, etc. D'autres instruments sont nécessaires pour évaluer la progression et l'atteinte des objectifs fixés dans le programme.

Il serait bien entendu intéressant de répéter cette expérience à chaque année auprès des nouveaux étudiants, et également de faire le suivi de ceux-ci, pour suivre les changements des connaissances et habitudes de recherche des étudiants et ainsi pouvoir ajuster les formations en conséquence.

Références

Carr, J. A. (1998). Information Literacy and Teacher Education. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, 1998. Récupéré le 4 décembre 2006, de http://www.ericdigests.org/1999-2/information.htm.

Coulon, A. (1999). Un instrument d 'affiliation intellectuelle : l 'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Bulletin des bibliothèques de France, 44(1), 36-42. Récupéré le 4 décembre 2006, de http://bbf.enssib.fr/bbf/html/1999_44_1/1999-1-p36-coulon.xml.asp.

ETS. (2006, November 14). News: College Students Fall Short in Demonstrating the ICT Literacy Skills Necessary for Success in College and the Workplace. Récupéré le 4 décembre 2006, de http://www.ets.org/ictliteracy.

Kent State University. Project SAILS (Standardized Assessment of Information Literacy Skills). Récupéré le 4 décembre 2006, de http://www.projectsails.org.

Mittermeyer, D. & Quirion D. (2003). Connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises. Montréal : CREPUQ. Récupéré le 4 décembre 2006, de http://crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf.

NetCraft. (2006). November2006 Web Server Survey. 29 Novembre 2006. Récupéré le 4 décembre 2006, de http://news.netcraft.com/archives/2006/11/01/november_2006_web_server_survey.html.

Association of College and Research Libraries. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Récupéré le 4 décembre 2006, de http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm.

Université de Montréal. (2002). Politique de formation à l'utilisation de l'information. Récupéré le 4 décembre 2006, de http://www.secgen.umontreal.ca/pdf/reglem/francais/sec_30/ens30_9.pdf.

AIPU-001-5943696

Bruno Poellhuber
Chercheur CEFRIOProjet « cégeps en réseau »
bruno.poellhuber@cefrio.qc.ca
Martine Chomienne
Chercheure CEFRIOProjet « cégeps en réseau »
martine.chomienne@cefrio.qc.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Cégeps en réseau: un projet de télécollaboration et d'innovation pédagogique pour revitaliser les programmes techniques à petites cohortes

CONTEXTE

Le projet vise à répondre aux défis posés par l'enseignement à de petites cohortes d'étudiants dans des programmes de formation technique de niveau collégial. Les TIC sont utilisées pour soutenir la collaboration entre différents collèges.

PROBLÉMATIQUE

Les programmes techniques offerts à de petites cohortes présentent des défis particuliers. Bien que ce phénomène ne soit pas nouveau (Conseil des collèges, 1990), cette réalité est particulièrement marquée dans les régions et est appelée à s'accentuer dans l'avenir (Inchauspé, 2004).
Les conséquences économiques de ce phénomène préoccupent le MELS et la Fédération des cégeps et les collèges, qui souhaitent maintenir l'offre de formation actuelles dans les différentes régions. Mais les conséquences des petites cohortes sont aussi humaines. Les enseignants voient leur tâche s'alourdir (Conseil des collèges, 1990). Les possibilités de développement professionnel et d'échanges avec les collègues deviennent limitées et les enseignants peuvent se sentir isolés. Pour les étudiants, les occasions d'interactions avec leurs pairs sont aussi limitées.

Au delà de la question de la viabilité de ces programmes se pose donc celle de leur vitalité. Selon Inchauspé (2004), la télécollaboration permettrait de repenser l'offre de formation dans ces programmes.

OBJECTIFS

Les objectifs de cette recherche consistent à faire émerger différents modèles de télécollaboration ; à déterminer les facteurs favorisant la télécollaboration et à apprécier l'impact de ces modèles sur la revitalisation des programmes.

CADRE CONCEPTUEL

Ce projet est une innovation de nature technopédagogique et organisationnelle. La notion de changement dans l'amélioration d'une situation problématique semble s'appliquer à toutes les innovations. Le modèle de Rogers, (1983) a servi de base à nombre de recherches sur

l'adoption d'innovations pédagogiques. Fullan (1991), lui, s'est préoccupé de comprendre ce qui se passe dans un milieu après l'adoption de l'innovation.

Le modèle CBAM (Concerns Based Adoption Model), retenu dans le cadre de la présente recherche est apparu à la fin des années 1970. Il a été développé par Hall et ses collègues (Hall & Hord, 1987; Heck, Stiegelbauer, Hall, & Loucks, 1981), qui ont documenté de nombreux cas d'implantation d'innovations pédagogiques. Mis à jour récemment (Hall & Hord, 2001), ce modèle est aussi utilisé pour étudier l'implantation d'innovations technologiques (Schoepp, 2004).

MÉTHODOLOGIE

Il s'agit d'une recherche-action-formation de nature exploratoire comportant trois itérations, dans laquelle les chercheurs adoptent une position interventionniste. Différents acteurs participent à ce projet : conseillers pédagogiques, cadres, enseignants et étudiants.

Dès l'hiver 2006, les technologies suivantes ont été implantées : Via (une plate-forme synchrone de vidéoconférence et de travail collaboratif), la fenêtre de téléprésence (un système de vidéoconférence basé sur i-chat) et DECclic (un environnement numérique d'apprentissage utilisé dans plusieurs cégeps).

Le modèle CBAM offre différents instruments et techniques pour diagnostiquer l'état de l'implantation d'une innovation : la cartographie de l'innovation, le questionnaire sur les stades de préoccupation et une grille d'entrevue sur le niveau d'utilisation de l'innovation. S'ajoutent à ces instruments différentes grilles d'observation des activités, des comptes-rendus de rencontre et des notes de terrain.

RÉSULTATS

En ce qui concerne l'objectif visant à apprécier l'impact des modèles de télécollaboration sur la revitalisation des programmes a été scindé en deux sous-objectifs : décrire et caractériser les activités réalisées et déterminer les effets de la télécollaboration. Dans la présente section, nous présentons quelques résultats préliminaires.

Description des activités

Les activités réalisées à l'aide des différents outils ont été regroupées en cinq catégories : tests, formation, rencontres de travail, activités pédagogiques, activités de socialisation (planifiées ou spontanées). On peut noter qu'à l'hiver 2006, les tests représentent l'activité la plus fréquente

(50 % des activités) mais s'étendent sur 22,6 % seulement du temps d'utilisation. Les rencontres de travail viennent au deuxième rang quant au nombre d'activités (26,6 % des activités), mais au premier rang quant au temps d'utilisation (43,5 % du temps). La formation quant à elle représente 13,9 % des activités, et occupe 17,2 % du temps d'utilisation. Enfin, les activités pédagogiques réalisées avec les étudiants ne représentent que 4,0 % des activités pour 8,9 % du temps d'utilisation. La plate-forme Via n'a pas servi aux activités de socialisation. Cependant, elle a été largement adoptée pour la télécollaboration entre enseignants.

Quant à la fenêtre de téléprésence, nous ne disposons pas encore de la compilation de ses utilisations. Cependant, on y a observé des rencontres de travail, des activités pédagogiques et des activités de socialisation.

Dans l'environnement DECclic, les répertoires partagés ont été utilisés dans un projet pour créer une bibliothèque virtuelle. Les forums de discussion ont servi à la socialisation dans deux projets. Dans l'ensemble néanmoins, ils apparaissent sous-utilisés.

Par ailleurs, les activités pédagogiques sont parfois réalisées à l'aide de plus d'une technologie. Par exemple, plusieurs activités misent à la fois sur Via et sur la fenêtre de téléprésence. Les premières activités pédagogiques réalisées sont habituellement synchrones et de type magistral. Dans le cas d'un des projets, les activités d'apprentissage réalisées à l'automne sont davantage diversifiées que celles réalisées à l'hiver. Les enseignants exploitent un éventail plus large de technologies et utilisent davantage de méthodes d'enseignement. Les étudiants sont actifs plus souvent. Cependant, les activités réalisées misent encore peu sur l'asynchrone et sont généralement des activités d'enrichissement.

Facteurs qui favorisent la collaboration entre enseignants

Certains facteurs favorisent la collaboration entre enseignants : la socialisation, la formation, l'accompagnement technopédagogique, l'aménagement d'horaires communs et la planification à long terme. Pour les enseignants comme pour les étudiants, la tenue d'une rencontre en personne avant le début des activités virtuelles est maintenant une pratique répandue dans presque tous les projets. Les répondants TIC (conseillers pédagogiques chargés de l'accompagnement technopédagogique) jouent un rôle de premier plan dans la formation et l'accompagnement des équipes d'enseignants. Des interprétations différentes des programmes et des grilles de cours différentes, les mouvements de personnel, un manque d'appui administratif, l'engagement tiède de certains enseignants constituent des obstacles.

CONCLUSION

Les résultats préliminaires présentés ici demeurent à valider. Le projet semble avoir un effet positif sur la motivation et le dynamisme des enseignants, même s'il représente un surcroît de tâches. Les descriptions des activités d'apprentissage seront utiles non seulement aux enseignants participant au projet, mais à tous ceux qui s'intéressent à l'utilisation de technologies synchrones pour la collaboration. Les résultats à venir permettront de documenter l'évolution des pratiques des enseignants.

Références

Conseil des collèges. (1990). La diminution de l'effectif du secteur professionnel dans les collèges: enjeux institutionnels et sociaux. (Rapport 1988-1989 de l'état et des besoins de l'enseignement collégial professionnel).

Fullan, M. G. S., Suzanne. (1991). The New Meaning of Educational Change (Second Edition ed.). New York: Teachers College Press.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). Change in Schools - Facilitating the Process. New York: State University of New York Press.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). Implementing Change - Patterns, Principles, and Potholes. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Heck, S., Stiegelbauer, S. M., Hall, G. E., & Loucks, S. F. (1981). Measuring Innovation Configurations: Procedures and Applications (Report No.3108). Austin: The University of Texas at Austin, Research and development Center for Teacher Education.

Inchauspé, P. (2004). Projet les cégeps en réseau. La mise en réseau de programmes techniques en difficulté peut-elle permettre leur consolidation? Montréal, Québec: CEFRIO.

Rogers, E. M. (1983). Diffusion of Innovation. (3e ed.). New York: MacMillan Publisher, Free Press.

Schoepp, K. W. (2004). Technology Integration Barriers in a Technology-Rich Environment: A CBAM Perspective. SO - Online Submission.

AIPU-001-1323995

Andrée Robertson
Conseillère pédagogique et chercheure
Université d'Ottawa
Centre de pédagogie universitaire
aroberts@uottawa.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Étude sur les besoins en formation et en appui à l'enseignement des professeurs à temps partiel : résultats préliminaires et esquisse d'un programme de formation

INTRODUCTION

Les deux dernières décennies ont vu l'enseignement supérieur se transformer de façon considérable (Watters et Weeks, 1999; Gappa et Leslie, 1993). Les compressions budgétaires imposées aux institutions d'enseignement supérieur ont amené celles-ci à imaginer d'autres stratégies pour suppléer aux manques à gagner. Ainsi, malgré certaines réticences, l'embauche des professeurs à temps partiel compte comme l'une des stratégies clé permettant de stabiliser les budgets déficitaires (McGuire, 1993; Wilson, 2001).

À l'heure actuelle, plus du tiers des membres des facultés universitaires canadiennes sont des professeurs à temps partiel (Daily Statistics Canada, 2000). À ce sujet, des chercheurs d'un peu partout au monde se sont intéressés à la problématique que vivent les professeurs à temps partiel des universités et ont examiné des dimensions qui les définissent, notamment la force économique qu'ils représentent (Rajagopal et Farr, 1992), l'engagement facultataire au regard du développement professionnel des professeurs à temps partiel (Pisani et Scott, 1998), leurs caractéristiques dominantes (Charfauros et Tierney, 1999), le taux de satisfaction par rapport à leur statut professionnel (Anthony et Valadez, 2002), leurs différences propres en comparaison de celles des professeurs à temps plein (Rajagopal et Farr, 1992; Leslie et Gappa, 2002). De fait, plusieurs universités reconnaissent l'apport incontestable des professeurs à temps partiel à l'éducation et adoptent des mesures de plus en plus créatives qui visent leur développement professionnel (Osterbag, 1991, McGuire, 1993) soit en créant des fonds destinés à l'innovation pédagogique ou encore des mesures qui les encouragent à investir davantage dans leur formation et leur développement professionnel. Malgré tout, peu d'universités accordent une place dominante au développement professionnel des professeurs à temps partiel et créent des programmes à leur intention, sauf tout dernièrement (Burnstad, 2002; Lyons, 2000, 2005) La plupart des programmes de ce type sont prioritairement destinés aux professeurs à temps plein, formations auxquelles sont toutefois conviés les professeurs à temps partiel. À cet effet, précisons, tout comme Sydow (2000) et Lyons (2006) qu'un programme de développement professionnel développé sur mesure, en fonction des besoins déjà recensés des professeurs, que ce soit des professeurs à temps plein ou à temps partiel, donne des résultats appréciables.

Malgré le très large bassin de professeurs à temps partiel dispensant des services d'enseignement et d'apprentissage à plus de 30 000 étudiants inscrits à l'Université d'Ottawa, il n'y avait jamais eu d'étude formelle conduite par l'institution afin d'identifier les besoins en formation et en appui à l'enseignement de cette clientèle. Dès lors, dans le but d'accroître le

partage d'expériences en enseignement entre les professeurs à temps partiel et les différentes facultés et départements, l'Étude sur les besoins en formation et en appui à l'enseignement des professeurs et professeures à temps partiel – sous l'égide du vice-rectorat aux études - s'est déroulée sur une période d'un peu plus de deux semaines, soit du 16 au 31 octobre 2006.

BUTS ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'étude se proposait de documenter le vécu professionnel des professeurs à temps partiel à partir de cinq grands axes, soit 1) les motivations et les attentes, 2) l'efficacité de la tâche en enseignement, 3) les méthodes et activités d'enseignement et d'apprentissage, 4) l'utilisation des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage et, finalement, 5) l'importance de l'enseignement dans la carrière d'un professeur à temps partiel. L'étude pousuivait un double objectif, soit a) d'identifier les besoins en formation et en appui à l'enseignement des professeurs à temps partiel et b) de développer et d'implanter, pour l'automne 2007, un programme de formation et d'appui à l'enseignement qui répond aux besoins répertoriés lors de l'enquête

MÉTHODOLOGIE

Pour les besoins de l'exercice, le Centre de pédagogie universitaire (CPU) a développé une méthodologique mixte conjuguant des techniques de collecte de données d'ordre quantitatif et qualitatif. Nous avons réalisé, dans un premier temps, une enquête sous forme de questionnaire composé de 47 questions ouvertes et fermées qui rejoignaient les cinq axes énumérés plus haut. Puis, nous avons effectué des entrevues de groupe avec un échantillon de professeurs à temps partiel choisis au hasard parmi la liste d'adresses courriel fournie par l'institution. Finalement, nous avons procédé à l'analyse documentaire de différents programmes de formation spécifiquement destinés à cette clientèle.

L'étude s'adressait à tous les professeurs à temps partiel de l'université d'Ottawa qui enseignaient à l'automne 2006. À ce moment, 1 178 professeurs à temps partiel figuraient sur la liste des membres actifs de l'Association des professeurs à temps partiel de l'Université d'Ottawa (APTPUO). Dans un premier temps, une invitation à remplir le questionnaire en ligne a été lancée aux 735 professeurs à temps partiel qui composaient la liste des adresses courriel fournie par l'institution. Le spectre a ensuite été élargi et d'autres stratégies (publicités, reportages, notes d'information aux départements et facultés, notes de rappel, etc.) ont été mises en place pour rejoindre le plus de professeurs à temps partiel possible. Le questionnaire a été adminsitré entre le 16 et le 31 octobrer 2006. Les entrevues de groupe ont eu lieu entre le 27 novembre et le 8 décembre 2006. Le taux de réponses au questionnaire en ligne s'élève à 30 p. cent. Dix-huit professeurs à temps partiel (dix anglophones et huit francophones) ont participé aux entrevues de groupe.

RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES ET DISCUSSION

Les résultats diffusés ici porte sur les éléments qui pourraient avoir une unfluence sur l'efficacité de la tâche en enseignement, ainsi que sur les méthodes et activités d'apprentissage que les professeurs à temps partiel utilisent dans leur enseignement. Une première analyse des résultats laisse voir que des composantes tant structurelles que pédagogiques conditionnent l'efficacité de la tâche en enseignement d'un professeur à temps partiel. Au plan pédagogique, si les professeurs à temps partiel utilisent une variété de stratégies d'enseignement pour stimuler l'apprentissage des étudiants, certaines méthodes

visant l'apprentissage actif méritent d'être explorées lors de l'élaboration du programme de formation.

À la lumière de ces premiers résultats, certaines questions émergent : quel type de dispositif académique l'institution doit-elle mettre en place pour encadrer plus efficacement les professeurs à temps partiel dans leur tâche d'enseignement? Quelles conditions guide l'implantation? Quel type de programme de formation pourrait répondre aux besoins relevés lors de l'étude?

Références

Burnstad, H. (2002). Part-Time Faculty Development at Johnson County Community College. New Directions for Community Colleges. 120, Winter 2002. 17-25.

Jacobs, F. (1998). Using Part-Time Faculty More Effectively. New Directions for Higher Education. 104. Winter 1998. 9-18.

Keim, M. et Biletzky, P.E. (1999). Teaching methods used by part-time community college faculty. Community College Journal of Research and Practice. 23, 727-737.

Jacobs, F. (1998). Using Part-Time Faculty More Effectively. New Directions for Higher Education. 104. Winter 1998. 9-18.

Leslie et Gappa (2002). Part-time faculty: Competent and Committed. New Directions for Community Colleges. 118, summer 2002, 59-67.

McGuire, J. (1993). Part Time Faculty : Partners in excellence. Leadership Abstracts, 6 (6), World Wide Web Edition. 4 p.

Ostertag, V. (1991). Part-Time Faculty Staff Develpment Model for the Nineties. Communication présentée à l'University of South Carolina and South Carolina, Commission of Higher Education Conference, Enhancing the Quality of Teaching in Postsecondary Institutions: Challenges for the 90's. Charleston, Sc. February, 1-3, 1991.

Rajagopal, I. Et Farr, W. (1992). Hidden academics : The part-time faculty in Canada. Journal of Higher Education. 24(3), 14 p.

Schroeder, S. (2005). It's Time to Give Adjuncts a Break. The Chronicle of Higher Education, 52 (10) p. B26. .

Schuetz, P. (2002). Instructional Practice of Part-Time and Full-Time Faculty. New Directions for Higher Education. 118. Summer 2002. 39-46

Sydow, D. (2000). Long-Term Investment in professional development: real dividends in teaching and Learning. Community College Journal of Research and Practice, 24 (5), 383-397.

The Daily Statistics Canada. Part-Time Faculty University. August, 30, 2000. http://www.statcan.ca/Daily/English/000830/d000830c.htm (accès en septembre 2006)

Wallin, D.L. et Sweet, P.A. (2004). Professional Development Needs of Part-Time Faculty in Georgia. Rapport rédigé par D.L. Wallin, directeur de projet, et P. A.. Sweet, étudiant gradué, University of Georgia. 48 p.

Wallin, D.L. (2004) Valuing professional colleagues: adjunct faculty in community and technical colleges. Community College Journal of Research and Practice, 28. 373-391.

Watters, J. et Weeks, P. (1999). Professional Development of Part-time or casual academic staff in Universities: A model for Empowerment. Paper presented at the annual Conference of the American Educational Research Association. Montreal. 1-14.

Wilson, R. (2001). Proportion of Part-Time Faculty Members Leveled Off From 1992-1998. The Chronicle of Higher Education. http://chronicle.com/weekly/v47/i34/34a01401.htm (consulté en juillet 2006).

Wyles, B. (1998). Adjunct Faculty in the Community College: Realities and Challenges. New Directions for Higher Education. 104. Winter 1998. 89-93.

AIPU-001-8083013

Francine d'Ortun
Professeure
Université du Québec en Outaouais
Sciences de l'éducation
fdortun@smartnet.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Conjoncture et intentionnalité comme conditions à la mise en œuvre d'une articulation enseignement-recherche

Le contexte

L'apprentissage, la production et la diffusion de savoirs sont des éléments fondamentaux de la mission des universités. L'articulation entre la recherche et la formation se pose de manière différente selon les cycles. L'expérience décrite se déroule au deuxième cycle et imbrique des activités de cueillette d'une recherche sur les conditions de réussite d'une formation générale suivie par des adultes, les finalités et les travaux évalués dans le cours Planification de programmes en éducation des adultes et les valeurs chères à un programme de deuxième cycle en andragogie.

Le problème et les questions de départ

La croissance de la fonction recherche dans la tâche professorale soulève le problème des liens à faire entre la recherche et l'enseignement. De plus, grâce aux mesures favorisant l'accès à l'université, un nombre croissant de Québécois s'inscrivent aux cycles supérieurs ce qui nécessite des occasions d'apprentissage pour les apprentis chercheurs. Puisque nous étions à développer un nouveau cours de 2e cycle et à mener une recherche dont les thématiques s'allient, l'articulation enseignement et recherche semblait réalisable. En fait, notre motivation à proposer des activités de sensibilisation à la recherche s'appuie sur un sondage mené en 2004 auprès des inscrits au DESS et qui montre que la majorité vise la M.Éd.

Explicitation de la pratique

Pour situer l'expérience, nous présentons l'andragogie, le programme d'études supérieures spécialisées en andragogie, le cours Planification de programmes, la recherche menée concomitamment et les tâches susceptibles d'être confiées aux apprenants sous forme de travaux évalués. L'andragogie consiste en l'art et la science d'aider l'adulte à apprendre (Knowles, 2005). Cette discipline examine les problèmes d'éducation et d'apprentissage adulte dans toutes leurs manifestations et leurs formes d'expression, formelles ou informelles, organisées ou autodirigées et s'intéresse à toutes les questions théoriques et pratiques qui touchent l'éducation et la formation des adultes. Quant au DESS, il vise en outre à développer des praticiens réflexifs qui réfléchissent sur et dans l'action. Pour ce qui est de la recherche (d'Ortun, 2006), elle s'intéresse à la formation et à l'encadrement qu'offrent les commissions scolaires de l'Outaouais du point de vue d'adultes inscrits ou

ayant abandonné et de personnels de direction, de formation et d'encadrement et elle implique des recensions, la passation de questionnaires et la tenue d'entretiens.

L'analyse des besoins (Brien, 1992; Nadeau, 1988) et des ressources de l'environnement (Roegiers, 2003 ; Mucchielli, 1998) sont des composantes déterminantes dans la conception des formations. En raison de la valorisation de la formation tout au long de la vie, le cours Planification de programmes répond à un besoin qu'expriment des formateurs motivés à concevoir des formations plus efficaces qui reposent sur les conditions d'élaboration de cours (Demeuse & Strauven, 2006; Roegiers, 2003). Le cours vise à susciter l'esprit critique envers les programmes en éducation des adultes dans différents contextes et à amener l'apprenant à comprendre les caractéristiques et le rôle des différentes phases du processus systématique d'élaboration d'un programme destiné à des apprenants adultes, soit : l'analyse des besoins, l'élaboration, l'implantation et l'évaluation. Pour ce qui est de l'évaluation, elle tient compte des objectifs du cours, des valeurs du programme et du fait que chaque apprenant possède des acquis, vise l'atteinte d'objectifs d'apprentissage (Caffarella, 2002) et des projets de développement professionnels singuliers (Boutinet, 2005).

Intérêt de la pratique mise en place

Puisque la majorité des inscrits au DESS visent la M.Éd., nous offrons de participer à des activités que prévoit une recherche dont l'objet rejoint le cours. Plusieurs alternatives de travail final sont offertes en accord avec des principes andragogiques tels : l'apprenant doit participer à la planification de sa formation, tenir un rôle actif dans son apprentissage, participer à sa propre évaluation, etc. (Knowles, 1975). Ces alternatives sont : à l'aide des moteurs de recherche et de EndNote, mener une recension approfondie ; recueillir des conditions de persévérance ; à partir de la documentation disponible dont sur le web, décrire l'encadrement offert aux adultes inscrits auprès des centres de formation générale ; comparer les volets jeunes et adultes des programmes de formation générale du ministère de l'Éducation. Chacune allie les finalités du cours et de la recherche et tient compte des objectifs individuels des apprenants. Selon l'alternative choisie, les apprenants bénéficient d'une formation ad hoc, dont : tenue d'entretiens et transcription, recension et utilisation du logiciel EndNote, certification éthique. Le contrat d'apprentissage prévoit que chacun annonce ses objectifs et les réalisations qu'il souhaite soumettre pour évaluation. Cette exigence encourage l'autogestion du processus d'apprentissage. Le dernier cours s'étale sur une journée sous forme de séminaire. Chacun dépose son rapport qui décrit les savoirs acquis et les circonstances au regard des objectifs annoncés. Chacun a vingt minutes pour présenter les faits saillants de son rapport. Cette exigence favorise l'émergence de praticiens réflexifs. Une plénière clôt le cours.

Discussion autour de l'articulation enseignement-recherche

L'articulation fut possible grâce à la volonté de conjuguer les objectifs d'un cours et ceux d'une recherche qui comporte des activités pouvant être menées par des chercheurs novices. De plus, elle repose sur plusieurs éléments liés à la conjoncture, à la planification académique, aux objets enseignés et aux objectifs que poursuivent les apprenants. L'expérience a permis de recueillir des données en stimulant l'attrait envers les études supérieures par la création de sens (Knox, 1986) et l'apprentissage par l'expérience (Karolewicz, 2000). Ce nouveau cours livré en supervisant les novices nous a sensibilisée à l'importance du groupe en recherche, au rôle du professeur sur la motivation au 2e cycle et à l'importance du soutien entre apprenants.

Perspectives et limites

La difficulté à intégrer et à articuler les différentes tâches professorales est un défi. Selon Bertrand & Foucher (2003), 43% des professeurs québécois affirment que leur enseignement et leur recherche s'étaient développés selon leur dynamisme propre, peu conditionnés l'un par l'autre. Le succès de l'articulation ne repose pas uniquement sur la conjoncture, et annexer des étudiants au projet de recherche implique un supplément de soutien et de coordination; un investissement important dans les activités d'enseignement dans un contexte de sous-financement universitaire où les Universités souhaitent plutôt voir s'intentifier les activités de recherche.

Références

Bertrand, D. & R. Foucher (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités, Revue des sciences de l'éducation, XXIX (2), 2003, p. 353-374.

Boutinet, J.-P. (2005). Anthropologie du projet. Paris : PUF & Quadrige manuels.

Brien, R. (1992). Design pédagogique, Sainte-Foy : Éditions Saint-Yves.

Caffarella, R. (2002). Planning programs for adult learners. San Francisco : Jossey-Bass.

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. CSE, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles. CSE, Gouvernement du Québec.

Demeuse, M. & C. Strauven (2006). Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage. Bruxelles : De Boeck.

d'Ortun, F. (2006). La formation générale des adultes en Outaouais : profils, besoins et pistes d'actions. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation, UQO.

d'Ortun, F. (2004). Plan de cours AND6083 : Planification de programmes de formation des adultes. Cours de 2e cycle, programme de DESS en andragogie, UQO.

Karolewicz, F. (2000). L'expérience : un potentiel pour apprendre. Les fondements, les principes, les outils. Paris : l'Harmattan.

Knowles, M.S. et al. (2005). The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6e éd., É.-U., Burlington : Elsevier.

Knowles, M.S. (1975). Self-directed Learning. A guide for learners and teachers. É.-U. : Follett Publishing Company Chicago.

Knox, A.B. (1986). Helping Adults Learn, San Francisco : Jossey-Bass.

Mucchielli, R. (1998). Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes. Paris : ESF.

Nadeau, M.-A. (1988). L'évaluation de programme. Sainte-Foy : PUL.

Roegiers, X. (2003). Analyser une action d'éducation ou de formation. Bruxelles : De Boeck.

AIPU-001-5677969

Stéphane Villeneuve
Étudiant au Ph.D.
Université de Montréal
Psychopédagogie
s.villeneuve@umontreal.ca
Thierry Karsenti
Professeur titulaire
Université de Montréal
Psychopédagogie
thierry.karsenti@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Nos futurs enseignants sont-ils techno-compétents? Un premier regard

Objectif

Au Québec (Canada), la formation initiale des enseignants, pour le primaire comme pour le secondaire, compte quatre années de formation universitaires où sont juxtaposés des cours de pédagogie, des cours disciplinaires, des cours de psychologie, des cours de fondements de l'éducation et, à l'occasion, des cours portant sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre le niveau de maîtrise de la compétence à intégrer les TIC par les futurs enseignants du Québec (Canada) , au terme de leur formation universitaire.

Problématique

Les changements induits par les TIC influencent notre mode de vie, et le milieu de l'éducation n'y échappe pas (Casey, 1997). Cependant, les TIC sont peu intégrées dans la pédagogie des enseignants de la majorité de pays industrialisés ayant participé à une importante étude de l'OCDE (2004), et ce, même si on encourage à une plus grande utilisation des TIC. On peut alors se demander pourquoi elles suscitent tant d'intérêt en éducation. En effet, depuis une vingtaine d'années, les responsables canadiens de l'éducation s'activent à encourager l'utilisation des TIC en milieu scolaire. Tel que souligné dans le rapport des « Indicateurs de l'éducation au Canada » (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2003):

»on estime que l'utilisation des TIC à l'école est essentielle, car elle prépare les élèves à la société du savoir, dans laquelle la technologie de l'information joue un rôle primordial. Les élèves dont la connaissance de l'informatique et de la technologie de l'information est faible ou nulle risquent d'éprouver des difficultés à accéder en douceur au marché du travail. »

Quoique certaines études aient mesuré le degré de maîtrise d'outils technologiques et la maîtrise pédagogique des TIC des enseignants en formation, c'est une des premières fois qu'une étude évalue la maîtrise de cette compétence chez les futurs enseignants du Québec (Canada). Les résultats de cette recherche permettront d'évaluer comment les futurs enseignants du Québec maîtrisent les TIC en fin de formation et quelles améliorations

pourraient être conseillées afin de rendre la formation plus innovatrice face à la nouvelle société du savoir.

En effet, au printemps 1995, le ministère de l'Éducation finalisait un processus de longue haleine qui a permis de consulter le public et le personnel de l'éducation sur les nouvelles bases à adopter en matière d'éducation. La formation initiale des enseignants allait subir des changements pour s'adapter à la nouvelle réalité et former des enseignants qui « sauront répondre, de manière pertinente, critique et créative, aux besoins éducatifs de la société » (Ministère de l'Éducation, 2001). Le document « La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles » allait devenir le guide de référence des formateurs d'enseignants. On y mentionne que le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant sont des compétences de haut niveau et qu'elles ne doivent pas être acquises par le fruit des essais et des erreurs, mais plutôt lors de leur formation universitaire. Ainsi, une compétence :

»…se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin. » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 45)

Méthodologie

Comme nous l'avons indiqué, cette recherche a pour objectif de mieux comprendre le niveau de maîtrise de la compétence à intégrer les TIC par les futurs enseignants du Québec (Canada) au terme de leur formation universitaire. Cette recherche s'inscrit dans une méthodologie mixte où sont combinées des données quantitatives et qualitatives (Chatterji, 2005; Giordano et al., 2003; Miles & Huberman, 2003).

Quelque 2 099 futurs enseignants, provenant de toutes les universités francophones du Québec (Canada) où sont offerts des programmes de formation à l'enseignement, ont participé à la recherche. Une étude pilote du questionnaire a préalablement permis de le valider. En tout, ce sont 2065 questionnaires axés sur la maîtrise des six composantes formant la compétence TIC, qui furent administrés. Cinq groupes de discussion (n = 34 participants) ont également été réalisés. Des analyses descriptives (quantitatives et qualitatives) et inférentielles serviront à interpréter les résultats.

Résultats

Le résultat principal de cette recherche constitue un indicateur sur l'importance que portent les futurs enseignants face aux TIC : le pourcentage d'utilisation des technologies lors des stages. Rappelons qu'au Québec, les deux principaux programmes de formation initiale des enseignants sont : « éducation préscolaire et enseignement primaire » et « enseignement secondaire ». On y observe que 64,4% des futurs enseignants du préscolaire-primaire rapportent utiliser très peu les technologies en stage lorsqu'ils enseignent. Leurs collègues du secondaire révèlent ce constat dans une proportion de 54,6%. Pour planifier leurs cours à l'aide des TIC, c'est près de 80% des étudiants du préscolaire-primaire ainsi que du secondaire qui rapportent les utiliser fréquemment pour planifier leurs cours. Des résultats, quant au niveau de maîtrise de divers outils technologiques que les futurs enseignants sont susceptibles d'utiliser dans le futur, seront présentés lors de la communication afin de mieux comprendre où se situent leurs forces et les éléments qui leur restent à développer.

Discussion et conclusion

À la lumière des premiers résultats, on observera que certaines composantes de la compétence sont bien maîtrisées tandis que d'autres requièrent encore du travail de la part des futurs enseignants. Il nous apparaît important que des recherches futures puissent porter une attention particulière aux résultats problématiques afin d'optimiser le développement de la compétence TIC et de comprendre les raisons des difficultés à intégrer les TIC chez les futurs enseignants.

Cette recherche, par ses recommandations, nous l'espérons, amènera un changement de culture en enseignement supérieur au niveau de la formation des enseignants et de la maîtrise de la compétence professionnelle TIC. De nouvelles façons d'offrir les cours sur les TIC permettraient d'innover et de valoriser cette compétence qui appert comme étant une des plus difficiles à acquérir parmi les douze à maîtriser.

Références

Casey, J. M. (1997). Early literacy: The empowerment of technology: Libraries Unlimited, Inc.,Englewood, CO.

Chatterji, M. (2005). Evidence on "What Works": An Argument for Extended-Term Mixed-Method (ETMM) Evaluation Designs. Educational Researcher, 34(5), 14-24.

Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation. (2003). Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, 2003. Ottawa: Statistique Canada.

Giordano, V. A., Farrell, J. B., Paneque, O. M., Yeatts, K. L., Perkins, S. S., Stallions, M. E., et al. (2003, 21-23 avril). Net-a-Morphosis in Teacher Education. Conférence présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives (2ième ed.). Paris: De Boeck Université.

Ministère de l'Éducation. (2001). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'Éducation.

OCDE. (2004). Completing the foundation for lifelong learning: An OECD survey of upper secondary schools: OECD.

AIPU-001-8672315

Michèle Doucet
Professeure agrégée
Université de Montréal
Département de biomédecine vétérinaire
Faculté de médecine vétérinaire
michele.doucet@umontreal.ca
André Vrins
Vice doyen à la formation professionnelle
Université de Montréal
Faculté de médecine vétérinaire
andre.vrins@umontreal.ca
Denis Harvey
Professeur titulaire
Université de Montréal
Faculté de médecine vétérinaire
denis.harvey@umontreal.ca
André Laflamme
Conseiller pédagogique
Université de Montréal
CEFES
andre.laflamme@umontreal.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Effet de l'utilisation de télévoteurs sur la motivation et l'interaction durant des discussions de cas en grand groupe avec des étudiants de premier cycle en médecine vétérinaire à l'Université de Montréal

L'enseignement aux grands groupes présente plusieurs défis aux professeurs d'université (Bernatchez & Weiss-Lambrou, 2003). La communication et l'interaction individuelle, la gestion et la pertinence des rétroactions et un manque de concentration et l'apprentissage passif des étudiants sont les principaux problèmes reliés à cet enseignement (Bruneau & Langevin, 2003). Le but de cette étude était d'évaluer l'utilisation de télévoteurs en tant qu'outils pédagogiques pour remédier à certains de ces problèmes dans le contexte d'une approche d'apprentissage par cas en grands groupes.

L'apprentissage par cas (APC) est une forme d'apprentissage actif qui se prête bien à l'enseignement de certaines matières cliniques, surtout lorsque celles-ci doivent être enseignées dans les premières années (pré-cliniques) d'un programme de sciences de la santé comme la médecine vétérinaire (Michel, Bischoff, & Jacobs, 2002; Monahan & A.C., 2002). Bien que cette approche soit facilitée par l'enseignement en petits groupes (Michel, Bischoff, & Jacobs, 2002), il s'avère parfois nécessaire d'effectuer des discussions de cas en grands groupes où le niveau d'interaction apprenant-enseignant laisse à désirer, l'apprenant se retrouve de nouveau dans une situation d'apprentissage passif et les objectifs pédagogiques sont plus difficiles à atteindre. De plus, peu importe la taille du groupe, il est souhaitable de mettre en place des stratégies qui impliquent les étudiants activement dans les discussions et

les rétroactions de l'enseignant (St-Jean, 2001). Finalement, comme la motivation des étudiants envers la matière en favorise la rétention à plus long terme, l'essai de nouvelles approches pédagogiques doit aussi viser à améliorer ou à maintenir la motivation des apprenants et des enseignants (Viau, 1994).

Depuis quelques années, une nouvelle technologie, « les télévoteurs » ou manettes interactives, jouit d'une popularité grandissante auprès de plusieurs universités (Arsenault, Sohier, & Mahous, 2006). À l'aide d'émetteurs électroniques (télévoteurs), de récepteurs installés dans la salle de classe et d'un logiciel spécialisé permettant de présenter les résultats sous forme graphique, ces systèmes permettent à chaque individu d'un grand groupe d'exprimer son opinion et à l'enseignant de donner une rétroaction immédiate, ciblée et pertinente à tout le groupe. Une étude observationnelle a été mise en place pour évaluer l'effet de l'utilisation des télévoteurs dans une approche d'APC en grands groupes. Les paramètres d'intérêt étaient la motivation, l'interaction et la satisfaction des étudiants et des enseignants.

L'étude a été réalisée à la Faculté de médecine vétérinaire de l'Université de Montréal dans le cadre d'un cours obligatoire de premier cycle du programme de doctorat en médecine vétérinaire. Deux groupes d'étudiants y ont participé. Le groupe A, composé de 77 étudiants a assisté aux APC sans les télévoteurs (hiver 2004) tandis que le groupe B composé de 83 étudiants a participé aux APC avec les télévoteurs (Interwrite PRS) (hiver 2005). Pour les deux groupes, trois périodes de deux heures réparties dans la session ont été consacrées à l'APC en grands groupes. Des scénarios cliniques et questions ouvertes pour discussion, identiques pour les deux groupes, ont été fournis aux étudiants une semaine à l'avance pour chaque période d'APC prévue. Lors des APC en grands groupes, les étudiants du groupe A participaient de façon volontaire tandis que ceux du groupe B participaient en répondant, à l'aide de télévoteurs individuels, aux questions à choix multiples formulées en fonction du cas discuté. Un observateur indépendant était présent durant chacune des périodes d'APC pour compléter une grille d'observation. Les étudiants des deux groupes ont complété un sondage en ligne (WebCT) à la fin de la session et un sous-groupe du groupe B (24 étudiants) a aussi participé à des groupes de consultation. Finalement, un sondage a été aussi effectué auprès de 8 enseignants ayant utilisé les télévoteurs dans leur enseignement entre 2004 et 2006.

Les résultats ont clairement démontré que l'utilisation de télévoteurs en grands groupes améliorait la satisfaction et la motivation des étudiants. Les principaux qualificatifs exprimés étaient l'aspect ludique, l'effet de changement par rapport aux cours traditionnels et l'augmentation de la confiance en soi envers la matière enseignée. L'utilisation des télévoteurs a semblé augmenter la proportion des étudiants qui se percevaient comme étant compétents face à la résolution de cas présentés en APC. Les étudiants ont exprimé que les APC avec télévoteurs favorisaient davantage l'identification de leurs forces et leurs faiblesses ainsi que la synthèse et l'application de la matière. Le taux d'implication active des étudiants aux discussions est passé d'environ 10 à 20% en participation volontaire à 75% avec les télévoteurs. La majorité des étudiants ayant utilisé les télévoteurs ont indiqué que cela augmentait le temps qu'ils mettaient à préparer les périodes d'APC au préalable et un plus grand nombre d'entre eux ont préparé les scénarios de cas en collaboration avec des collègues. Les taux de satisfaction et de motivation des enseignants étaient aussi très élevés et 100% des enseignants ont indiqué que l'utilisation des télévoteurs a amélioré et/ou modifié leur approche pédagogique en grands groupes. Les aspects négatifs observés ont été les problèmes d'ordre technique et logistique liés à la nouvelle technologie ainsi qu'une augmentation du temps de préparation et du niveau de concentration requis pour les APC

autant chez les apprenants que les enseignants. Cette étude a permis de conclure que l'utilisation des télévoteurs lors d'APC en grands groupes favorise l'apprentissage actif et la participation des étudiants, facilite l'interaction et la gestion de rétroactions ciblées et pertinentes de l'enseignant et augmentent la motivation des apprenants et des enseignants.

Les systèmes de télévoteurs sont des outils pédagogiques versatiles et faciles à utiliser qui permettent de résoudre plusieurs défis d'enseignement aux grands groupes. Les perspectives d'avenir sont nombreuses et plusieurs études sont envisageables pour évaluer leur utilité dans le cadre d'activités en grands groupes autres que les APC telles que l'évaluation des connaissances, la révision de matière et l'apprentissage coopératif.

Références

Arsenault, L., Sohier, D. J., & Mahous, M. (2006). Les télévoteurs. http://www.fsg.ulaval.ca/televoteur.

Bernatchez, P. A., & Weiss-Lambrou, R. (2003). Enseigner à de grands groupes. Bulletin CEFES, Automne(8), 1-2.

Bruneau, M., & Langevin, L. (2003). L'enseignement aux grands groupes: quelques balises pour la pratique ou mieux les comprendre pour mieux les gérer. www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/groupes.pdf.

Michel, M. C., Bischoff, A., & Jacobs, K. H. (2002). Comparison of problem- and lecture-based pharmacology teaching. Trends in Pharmacological Sciences, 23(4), 168-170.

Monahan, C. M., & A.C., Y. (2002). Adapting a case-based, cooperative learning strategy to a veterinary parasitology laboratory. Journal of Veterinary Medical Education, 29(3), 186-191.

St-Jean, M. (2001). L'apprentissage actif. Bulletin CEFES, Octobre(4), 1-2.

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Montreal: ERPI.

AIPU-001-8116051

Olivier Irrmann
Professeur adjoint
HEC Montréal
Service de l'enseignement du management
olivier.irrmann@hec.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Le Wiki comme vecteur de l'apprentissage de la collaboration en grand groupe

Le cours de Management des grandes entreprises est un cours semi-obligatoire de deuxième année de baccalauréat à HEC Montréal, le choix devant porter soit sur ce cours, soit sur le cours de gestion de la PME. Le cours dans sa conception actuelle est un très bel objet intellectuel permettant de passer en revue les différentes facettes de la gestion en passant des domaines de la stratégie à ceux du comportement des organisations. Par contre, il s'agit d'un cours relativement difficile à enseigner du fait de la complète absence d'expérience du travail en grande entreprise de la majorité des étudiants.

L'une des solutions possibles pour rendre l'apprentissage plus réel est de réaliser une activité complexe afin de faire vivre aux étudiants la réalité et la difficulté de la coordination en grand groupe, telle qu'elle est présente dans la vie des organisations. La formule choisie a été de faire réaliser aux étudiants (60 par classe) un site Web d'analyse de l'actualité des entreprises, se basant sur les différents concepts vus en cours. L'objectif commun et unique était de réaliser au moins 25 articles avant la fin du cours, pour l'ensemble du groupe. La qualité du site final était noté à la fin de la session et une note unique, comptant pour 15% de leur note totale était attribuée aux étudiants. L'idée générale est de reproduire ce qui existe en entreprise où la performance d'une unité doit se construire par la collaboration et la performance est collective et non pas individualisée. Un second objectif était de permettre aux étudiant de travailler en commun sur l'actualité des affaires et de les faire avancer vers un regard plus analytique de l'environnement, les préparant à l'analyse stratégique et à la décision en situation d'incertitude.

La plateforme technique choisie a été le Wiki, une solution très efficace et de plus en plus répandue pour le travail de rédaction collaboratif et de mise en commun des connaissances. De nombreuses entreprises ont aujourd'hui leurs systèmes de gestion de la connaissance basés sur une technologie Wiki. Le Wiki permet la co-création de contenu sur des pages Web avec un minimum absolu de contraintes technologiques. Pas besoin de connaître le langage HTML, ni d'utiliser des éditeurs de pages Web. Une interface WISIWYG (what you see is what you get) avec un menu similaire à celui d'un traitement de texte permet de contribuer au travail commun. Un gestionnaire des versions permet de retourner à une version antérieure du document, parant ainsi à tout risque de perte de contenu ou de sabotage de la page. La structure et l'organisation du site est elle aussi générée librement par les utilisateurs. La mise en place du Wiki dans ce cours a permis d'identifier plusieurs issues critiques, permettant d'affiner le projet pédagogique.

Tout d'abord, il existe encore une grande ignorance des technologies de l'information pour tout ce qui va au delà de la simple utilisation des programmes de base fournis sur les ordinateurs. La simple inscription sur un site extérieur à l'école a donné lieu à de très

nombreux échanges avec l'équipe de technopédagogie et a révélé une grande incompréhension de ce que l'Internet peut représenter pour à peu près un tiers des étudiants. Il a fallu près de quatre séances (4 semaines) avant que tout le monde ait pu s'inscrire sur le site Wiki, une procédure pourtant a priori extrêmement simple.

Ensuite l'on se rend rapidement compte que la culture du travail des étudiants est essentiellement celle de la juxtaposition d'informations. Leur pratique du travail d'équipe se fait par répartition de la charge de travail, puis par collage des travaux bout à bout sans nécessairement souci de rédaction finale de l'ensemble. Le travail réellement collaboratif semble n'exister que chez une très petite minorité d'étudiants. Cela se voit clairement en comparant les différentes versions de documents. Beaucoup d'étudiants reconnaissent avoir eu beaucoup de mal à « rentrer » dans le texte d'un autre ou à adresser des critiques ou des observations à d'autres contributeurs. Il faut donc penser à former les étudiants au travail collaboratif, car il s'agit pour l'instant d'un mode de travail (parmi d'autres) qu'ils ne maîtrisent pas.

Enfin, chez les étudiants de gestion observés, l'organisation du travail se fait par à coup, au dernier moment, et sans tentative naturelle pour s'organiser. Leur monde cognitif reste celui du travail solitaire ou en tout petit groupe. Il faut donc penser à la mise en place centralisée par l'enseignant d'une organisation contraignante, si l'on veut vraiment simuler la réalité du travail en organisation. Nos observations semblent montrer qu'en l'absence de cette contrainte, il y a très peu de chance qu'une organisation viable ne naisse pour la gestion du travail de groupe.

Pour ce qui est de la gestion des incitatifs, une expérience précédente nous a montré qu'il faut mettre une partie conséquente de la note pour rétribuer ce travail de groupe, pouvant représenter entre 15% et 30% de leur note finale. Mais cela n'est pas suffisant et il faut mettre en place des formules leur permettant (ou les obligeant) à passer au delà de leur culture de travail individuel ou en coopération juxtaposée. Une expérience particulièrement réussie a été de leur commander un article sur un thème particulier (par exemple « l'impact que le World Wide Web a eu sur l'organisation et la stratégie des entreprises depuis sa naissance il y a 15 ans »), avec un délai précis (pour la semaine suivante) et de leur annoncer que cet article serait noté, mais qu'il fallait ne livrer qu'un seul article sur le Wiki (et donc la même note pour tout le monde). Il s'agit de la même formule que celle du site du cours (un site, une note), mais il semble que la perspective plus réduite au niveau temporel ait fait sentir la nécessité de commencer à travailler rapidement en groupe, et en collaboration. Cet article a été celui qui a donné lieu à la plus grande interaction avec 20 collaborateurs s'étant enchaîné dans 68 versions différentes du document, pour une note finale de 9,5 sur 10.

Références

Abraham, Y. M., Irrmann, O. & Roy-Larouche, A. (2006). Quand Victor Sanschagrin découvre Wikipédia. Centrale de cas HEC Montréal.

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

Bloom, B. S., Englehardt, M. D., Furst, E. J. & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domains. New York: McKay

Wiki. (2006, décembre 4). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 5 décembre, 2006 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Wiki&oldid=12275281.

Zhu, E. & Kaplan, M. (2002). "Technology and Teaching", dans Mc Keachie, W. J. Teaching tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers, chapter 17, Boston, MA: Houghton Mifflin

AIPU-001-9336135

Lilia Beatriz Ortega
Professeure
Université nationale autonome du Mexique
ENEP Acatlan
lilia_tutora@yahoo.com.mx
Maricela Ortega-Villalobos
Étudiante de doctorat
Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation
maricelaovmx@yahoo.com.mx

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Tutorat universitaire intégral : une vision humaniste sur la formation des étudiants. Le programme institutionnel de tutorat intégral dans la FES Acatlán de l'Université Nationale Autonome du Mexique

Au Mexique, le tutorat universitaire est parti de la recommandation faite dans le Programme pour l'amélioration du professorat d'éducation supérieure (SEP, 1996). À l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), cette activité a commencé en 1998, comme une des stratégies éducatives comprises dans le Programme de Renforcement des Études de Licence (UNAM/DGEE, 1998).

À l'UNAM, le tutorat se déroulait d'abord aux deuxième et troisième cycle, ensuite à l'éducation à distance, et finalement dans des petits groupes d'étudiants de premier cycle. Par ailleurs, les rares expériences de tutorat dans l'institution ne comptaient pas de fondements théoriques (Zurita y González, 2003).

Notre intention d'analyser, d'un point de vue pédagogique, la possibilité d'un tutorat éducatif, est motivée par le besoin de combler le vide de conceptualisation autour du tutorat promu par le Ministère de l'éducation (SEP) et par l'UNAM. Les documents de ces deux institutions encourageaient l'instauration du tutorat dans les universités, mais ils ne signalaient pas ses caractéristiques, ses propos ni sa méthodologie.

Le tutorat est une des stratégies pour favoriser la réussite des étudiants depuis leur entrée à l'université, par l'acquisition de compétences concrètes pour le travail, pour la planification du temps, et même pour l'auto-évaluation (Bonnichon et Martina, 1996).

Le tutorat peut se développer en appui à une activité particulière, par exemple le tutorat de bibliothèque de La Sorbonne, ou s'instaurer pendant une certaine période critique, par exemple, la première année d'études à l'Université de la Nouvelle- Calédonie. Les tuteurs peuvent être des étudiants de cycles plus avancés, ou des membres du corps professoral des institutions.

Dans une perspective plutôt pédagogique, nous n'avons pas envisagé le tutorat comme une activité isolée, mais comme la stratégie centrale pour offrir des éléments de structure et l'information nécessaire pour résoudre les problèmes consignés au Programme pour le renforcement institutionnel, et pour contribuer au diagnostic d'autres problèmes. Nous voulions aller au de-la l'étude des taux d'obtention du diplôme, du décrochage, d'échec, etc.

Notre intention était de contribuer à l'identification des causes des problèmes et à l'amélioration des processus pour que les personnes puissent échapper aux situations qui font augmenter les taux institutionnels indésirables.

Le premier projet de tutorat pour les étudiants de Pédagogie a été présenté en mai 2001. Il s'agissait d'un programme d'accompagnement tout au long des études universitaires. Les tuteurs étaient des membres du corps professoral intéressés à participer sur une base volontaire aux cours de formation et au programme. Les caractéristiques générales de notre programme de tutorat sont les suivantes :

- Comprendre l'ensemble. Le modèle offre à chacun des étudiants, le soutien d'un professionnel de sa carrière pour l'aider à atteindre le profil du diplômé décrit dans le curriculum et pour l'élaboration de son projet de vie professionnelle.
- Vision intégrale. L'objectif du modèle de tutorat est la personne, par conséquence, le domaine scolaire est important, mais le sont aussi tous les aspects académiques, professionnels et personnels.
- Promoteur de l'autogestion. Les principes rogeriens sont à la base du tutorat, tant pour se centrer sur la personne, comme pour promouvoir les capacités pour l'autogestion (Rogers, 1961). Le modèle rejette les rôles construits sur le pouvoir et l'autorité, pour encourager l'étudiant à se responsabiliser lui-même et à prendre ses propres décisions pour la construction de son projet de vie.
- Vision personnalisée. Notre modèle souligne que l'étudiant est une personne intégrale, particulière et volitive, ayant des attentes particulières sur les processus auxquels elle participe. Même si quelques-unes des activités sont développées en groupes, nous croyons qu'il est possible de porter une attention toute personnelle à l'étudiant, étant donné que des rencontres individuelles sont toujours possibles.

L'objectif général du programme de tutorat est : l'amélioration de la formation professionnelle qui offre le baccalauréat en pédagogie, au moyen d'un service de soutien intégral des étudiants tout au long de leurs études professionnelles. La participation au programme de tutorat est volontaire tant pour les professeurs que pour les étudiants.

La méthode centrale de l'intervention du tutorat est l'assignation extracurriculaire d'un groupe scolaire (à peu près de 40 étudiants) à un tuteur. Ce professeur participe à la résolution des problèmes du groupe et à l'instauration de stratégies collaboratives d'apprentissage visant à potentialiser le développement du groupe. Le tuteur accompagne aussi chacun des membres du groupe, au long de leurs études, et les appuie dans la construction de leurs projets de vie professionnelle.

Le programme de tutorat, comme un service institutionnel pour tous les nouveaux étudiants de pédagogie, a été mis en œuvre en septembre 2002. Depuis cette date, le tutorat a accueilli des membres de chaque nouvelle génération, en les accompagnant tout au long de leurs études. Conséquemment, aujourd'hui, la totalité des étudiants de cette carrière, compte sur le service de tutorat.

La formation des professeurs pour le tutorat a été l'élément crucial du programme. Elle a été centrée sur le développement de leurs habiletés en tant que facilitateurs ou animateurs des processus pour la croissance personnelle des étudiants.

La relation de proximité avec les tuteurs a permis aux étudiants d'être orientés, conseillés, conduits aux services d'appui pertinents, et de se sentir accompagnés pendant leur séjour à l'université. Pour leur part, le corps professoral, à travers le tutorat, a connu des éléments précieux sur la problématique des étudiants, ce qui lui a permis de prendre des décisions plus supportées pour développer son travail et pour mieux contribuer aux buts institutionnels.

Les actions et les résultats du programme de tutorat sont évalués collégialement de manière périodique, et les modifications sont basées sur les travaux développés dans le séminaire permanent de tutorat universitaire.

À la suite des expériences de tutorat, on a récemment instauré le cours : Développement humain et professionnel, dont la modalité est similaire au tutorat et incorpore une dimension humaniste à la formation professionnelle universitaire dans le curriculum du baccalauréat en pédagogie.

Références

Alvarez, P (2002) La fonction tutorial à l'université : un pari par l'amélioration de la qualité de l'enseignement, Madrid : Ed. EOS.

Álvarez, V et Lázaro, à Qualité les Universités et l'Orientation Universitaire l'Espagne : Éditions Citerne.

Argüis, R (2001) L'action tutorial, l'effectif scolaire prend le mot Espagne : GRAÓ, Lázaro, et à Asensi, J (1989). Manuel Orientation Scolaire et Tutelle. Madrid : Narcea.

Prieto, D. (1999) Une Pédagogie du sens. Buenos Aires : Éditions C. la Crujía.

Rodriguez, Mª L. (2002). Vers une nouvelle orientation universitaire. Modèles intégrés action

tutorial, orientation curriculaire et construction du projet professionnel. Barcelone : Edicions Universitat de Barcelone (EUB).

Rogers, C (2004) Le processus de se transformer en personne. Mexique: Paidós.

Zurita, S et González, M.E. (2003) la Tutelle dans les Niveaux de Licence et Posgrado dans

l'UNAM. Différences entre Concept et Pratique le Mexique : UNAM/Thèse de licence avec bourse PITID conseillée par Lilia Ortega Villalobos
SEP/Programme d'Amélioration du Professorat d'Éducation Supérieure
http://promep.sep.gob.mx/inge.htm
UNAM/Programme de Renforcement des Études de Licence
http://www.evaluacion.unam.mx/pfel01.htm

AIPU-001-3179064

Marc Laforest
Professeur
École Polytechnique de Montréal
Département de mathématiques et génie industriel
marc.laforest@polymtl.ca
Jean Guérin
Chercheur post-doctoral
École Polytechnique de Montréal
GERAD
jean.guerin@gerad.ca
Donatien N'dri
Associé de recherche
École Polytechnique de Montréal
Département de mathématiques et génie industriel
donatien.ndri@polymtl.ca
Dominic Villiard
Réalisatrice multimédia
École Polytechnique de Montréal
Service informatique
dominic.villiard@polymtl.ca

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Génie-des-maths : un portail de mise en contexte des maths en génie

Introduction

La refonte des programmes de formation à l'École Polytechnique de Montréal (ÉPM) a permis aux différents programmes de génie d'introduire la pratique du génie plus tôt dans le cursus, en particulier avec l'introduction accélérée de projets intégrateurs, de stages et de cours de spécialité. Dans la foulée de ces changements, l'Unité mathématique de l'ÉPM a reçu la mission d'enseigner la pratique des mathématiques dans le génie, aussi connue comme la « contextualisation » des mathématiques aux spécialités du génie.

L'intention de la réforme est de démontrer la pertinence des mathématiques aux génies et ainsi, de favoriser l'apprentissage tout en réduisant le décrochage en première année.

Problématique

En plus de l'augmentation de la matière à enseigner durant les mêmes contraintes de temps, la refonte des programmes exige maintenant que l'Unité mathématique utilise des mises en contexte pour améliorer l'apprentissage des étudiants. La « contextualisation » des principaux thèmes des cours doit se faire pour chacune des cinq grandes spécialités du génie (civil, chimique, électrique, informatique et mécanique). Ce type d'enseignement doit être fait par un groupe d'enseignants dont plus de la moitié sont des étudiants aux cycles supérieurs ou des chargés de cours, souvent sans formation en génie.

Sans la formation ou le temps, ces enseignants ne sont pas en mesure de préparer de tels exemples, souvent difficiles à trouver dans la littérature. De plus, l'utilisation de tels exemples par les enseignants implique qu'ils doivent y avoir accès durant leur préparation et leur enseignement : à la maison, au bureau ou en cours. Finalement, on observe que l'investissement d'un enseignant dans le développement de ce type de matériel pédagogique n'est pas suffisamment valorisé, surtout parce que ces innovations ne peuvent être reconnus s'ils ne sont pas partagés.

Sur l'Internet, nous n'avons trouvé aucun répertoire semblable de l'application des mathématiques au génie. Certaines ressources existent, de façon dispersée et surtout en langue anglaise comme www.merlot.org, mais les exemples ne sont souvent pas très professionnels ou ils nécessitent une effort considérable avant de devenir tranposables aux classes de l'ÉPM. Plus que dans le passé, les éditeurs de textes mathématiques adaptés aux ingénieurs introduisent des applications dans leurs livres mais ils se limitent généralement aux mêmes exemples classiques et artificiels qui ne concernent que les génie électrique et mécanique. En ce qui concernent les exerciseurs, la qualité est très variable et au niveau des étudiants de l'ÉPM, ils sont plus rares et en grande majorité en anglais.

Objectifs

Dans une première étape de réorganisation de l'enseignement, l'Unité mathématique a créé un portail Web contenant des sections informationnelles ainsi qu'un répertoire détaillant tous les exemples et outils informatiques déjà disponibles. Le portail permet également aux professeurs de facilement publier tout nouvel exemple qu'ils pourraient trouver ou créer.

Tous les exemples, les exerciseurs et les animations répertoriés, sont choisit en fonction des connaissances des étudiants du cours et du génie ciblé. À long terme, l'objectif est de préparer, pour chaque génie, des exemples pour les notions les plus importantes ce chaque cours de mathématiques. Le site actuel ne contient que 60 exemples mais les besoins sont pour plus de 200 exemples Afin d'introduire de favoriser leur utilisation à l'intérieur d'un cursus déjà chargé, l'Unité a choisit de privilégier des exemples et des exerciseurs simples que l'on peut introduire en 5 à 10 minutes.

Méthodologie

L'Unité mathématique a formé un comité de coordination pour gérer le travail du comité de conception du portail et du comité de rédaction des exemples. Suite à l'analyse des différentes options de publication sur le Web, le comité de rédaction a choisi de concevoir les exemples en format Portable Document Format (PDF), à l'aide du langage de publication scientifique LaTeX et de préparer les animations à l'aide du langage Java de Sun Microsystems. La majorité des exemples sont disponibles en version abrégée, pour des présentations en classe, et en version longue pour la lecture. Des gabarits LaTeX ont aussi été utilisés pour normaliser le format des présentations.

Le comité de conception du portail a travaillé en étroite collaboration avec le Service informatique de l'ÉPM pour développer un site Web accueillant et convivial. Afin d'assurer une réutilisation, un partage et une exportation des ressources d'enseignement, le profil d'application Normétic a été utilisé pour la description des exemples du répertoire. La publication des exemples et l'administration des différents aspects dynamiques du site sont réalisées à l'aide du gestionnaire de contenu Web réservé aux professeurs. Le contenu des pages informationnelles est facilement mis à jour à l'aide de l'application Contribute de

Macromedia. Les outils ne nécessitent pas une connaissance approfondie des technologies, mais favorisent plutôt l'autonomie des professeurs et la collaboration entre collègues.

Impact du projet

Le projet n'est pas encore complété et le site est en ligne depuis le janvier 2007 seulement. Nous comptons faire de la publicité à l'ÉPM et préparer des sessions de formation aux enseignants à la session d'hiver 2007. Des sondages seront effectués auprès des étudiants et des enseignants en avril 2007 et nous comptabiliserons aussi des statistiques concernant les utilisateurs, ainsi que les exemples et les exerciseurs les plus utilisés.

Malgré l'interface conviviale et l'accessibilité du site, nous croyons que l'impact le plus significatif sera de soutenir le travail de nos enseignants en classe. Le site réussira à revaloriser l'apprentissage des mathématiques dans la formation de l'ingénieur et à en augmenter sa visibilité à l'intérieur des programmes. Le site donne un medium simple et professionnel pour le partage et donc la reconnaissance des efforts pédagogiques, favorisant ainsi les soumissions.

Perspectives à long terme

Le site a été construit à partir de technologies répandues et stables (HTML, PHP, Java, MySQL, LaTeX, PDF) et d'une norme d'interopérabilité (Normétic). Ceci nous assure de la pérennité du projet. Ce site pourra donc jouer un rôle important à long terme dans la nouvelle mission du département.

Le site sera aussi rendu disponible à la communauté des étudiants et des enseignants des cégeps afin d'augmenter la visibilité de l'École Polytechnique, l'intérêt du génie et de faire connaître l'importance des mathématiques en sciences.

AIPU-001-3508025

Fabien Coutant
Étudiant en maitrise (recherche)
École Polytechnique Montréal
Génie industriel
fabien.coutant@polymtl.ca
Jean-Marc Robert
Professeur titulaire
École Polytechnique Montréal
Génie industriel
jean-marc.robert@polymtl.ca
Marc Laforest
Professeur adjoint
École Polytechnique Montréal
Génie mathématique
marc.laforest@polymtl.ca

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

Étude empirique des simulations éducatives pour l'enseignement des sciences : vers une caractérisation des simulations

Introduction

Alors qu'auparavant, l'utilisation de l'outil informatique consistait souvent en une simple transposition de matériel existant vers un support numérique, ou en l'utilisation d'outils généraux comme Maple®, Pspice®, Stella®, il existe aujourd'hui des outils de simulation plus spécifiques et ciblés.

Nous nous intéressons à ces programmes disponibles sur Internet qui sont des courtes activités interactives à but pédagogique. Souvent conçus par des professeurs en sciences, leur utilisation peut se faire en classe ou de manière autonome par l'étudiant. On peut retrouver plusieurs exemples de tels outils dans la « National Library of Virtual Manipulative » (http://nlvm.usu.edu), ou sur le site « Cut the Knot » (http://www.cut-the-knot.org).

Cadre théorique et problématique

Les travaux de Shannon (1975) et Dennis (1979) nous permettent de définir les simulations éducatives comme des représentations interactives de phénomènes, qui permettent à l'utilisateur de manipuler, de développer une compréhension et d'intégrer un modèle du phénomène dans ses connaissances.

On relève dans la littérature de nombreux écrits qui décrivent leurs avantages théoriques et qui font état d'études d'impact concluantes. Ainsi, les simulations permettent notamment aux apprenants d'être plus actifs (Roschelle et al., 2000), d'avoir une rétroaction instantanée (Bowers et Doerr, sous presse), d'accroitre les expérimentations possibles (White et Frederiksen, 2000), et de développer une meilleure compréhension des concepts traités (Clements et Samara, 2003).

Cependant, on ne trouve pas d'études qui aideraient les professeurs à concevoir des simulations éducatives. En particulier, il n'existe pas de classification pour l'ensemble de simulations que l'on a défini en introduction. Celles qui existent sont trop générales et peu pertinentes pour la conception ou l'analyse d'une simulation éducative.

Objectifs

Dans ce contexte, nous nous proposons :

- de réaliser une étude empirique de l'ensemble de ces simulations,
- de classifier ces simulations selon des caractéristiques fonctionnelles, pédagogiques et ergonomiques à l'aide d'une analyse traitant de ces trois aspects.

Cette analyse, adaptée aux créateurs des simulations, c'est à dire les professeurs de collèges et d'universités, permet d'identifier les éléments de la simulation et d'établir leur signification pédagogique, fonctionnelle et cognitive. Elle permet ensuite de définir le type de la simulation étudiée. On voit donc que ces travaux peuvent donner les moyens d'amorcer une conception ou une évaluation d'une simulation, cet aspect à long terme ne sera cependant pas traité ici.

Méthodologie

La classification des simulations repose sur une étude empirique menée sur plus de 1 000 simulations trouvées. Nous en avons consulté environ 500 en mathématiques, 500 en sciences physiques, et une cinquantaine dans d'autres matières scientifiques. L'étude a permis d'observer diverses caractéristiques objectives des simulations parmi lesquelles l'interface de programmation utilisée, les éléments contextuels proposés, la structure de l'interface, ainsi que l'utilisabilité de la simulation.

Nous avons procédé en recensant et en quantifiant les pratiques à partir d'un panel représentatif de 200 simulations. Pour les tests d'utilisabilité, nous avons construit des critères ergonomiques adaptés aux simulations à partir de critères d'inspection ergonomique établis (Bastien et Scapin 1993; Nielsen, 1994; Ravden et Johnson, 1989). Ces critères furent ensuite appliqués à l'échantillon test.

Étude empirique

Les différentes technologies utilisées (applets java, Flash, bibliothèques d'objets java, …) ont été identifiées et comparées, aussi bien dans leur mise en œuvre par le concepteur que dans leurs conséquences sur les simulations.

Pour accompagner l'étudiant dans son expérimentation, la plupart des simulations incluent des informations contextuelles que nous avons recensées et dont nous avons documenté l'utilisation. Par exemple, nous avons observé que plus de la moitié des simulations n'offraient pas d'exemples, d'exercices, d'informations pédagogiques ou d'analyse de ce que l'étudiant a pu effectuer lors de la simulation.

L'étude empirique a montré que les interfaces des simulations, malgré leur grande diversité, avaient en commun une construction en trois parties : la plus étendue pour la visualisation, une autre servant à l'affichage de données annexes, et une dernière destinée aux paramètres.

Les tests ergonomiques ont mis en évidence des faiblesses récurrentes, notamment la perfectibilité du mécanisme de validation des paramètres, une présentation peu lisible et peu claire, une mauvaise adaptation entre les moyens d'interaction utilisés et l'usage qui en est voulu, ainsi que le non respect des conventions des matières traitées.

Analyse

Suite à l'étude empirique, nous avons dégagé trois axes selon lesquels on peut analyser des simulations afin de pouvoir les caractériser et les différencier.

1. Analyse fonctionnelle

Il s'agit d'identifier les processus qui sont au cœur de la simulation, les paramètres d'entrée et les paramètres de sortie, puis de spécifier le type et la matérialisation des paramètres, ainsi que les dépendances entre eux.

2. Analyse pédagogique

Ce deuxième axe veut expliciter les difficultés liées au processus traité, l'intérêt de l'utilisation de l'informatique, ainsi que l'approche pédagogique choisie.

3. Analyse ergonomique

Enfin, on analyse la façon dont les paramètres seront représentés; s'ils sont réalistes ou non, et liés à d'autres éléments de l'interface. On souhaite aussi que leur agencement reflète la démarche d'apprentissage que l'on suppose que l'étudiant adoptera.

Classification

À partir de l'analyse précédente, nous avons pu caractériser les quatre types de simulations suivants.

- Type « visualisation »

Les paramètres d'entrée y sont d'importance moindre, et l'accent est mis sur la partie graphique et interactive, l'objectif étant le développement d'un modèle intuitif.

- Type « dépendance »

Cette catégorie de simulations vise à faire développer une compréhension poussée des dépendances entre les paramètres d'entrée et de sortie.

- Type « processus »

Dans ces simulations, l'accent est mis sur l'apprentissage en profondeur du processus lui-même, de son fonctionnement et de ses limites.

- Type « équivalence »

Enfin, ce dernier type de simulation met en évidence une équivalence entre plusieurs entités de types différents intervenant dans le processus (par exemple entre des données symboliques – une formule - et un graphique).

Conclusion et travaux futurs

L'analyse décrite ici permet donc de lier les intentions des auteurs – en termes de contenu, de pédagogie et de prise en compte de l'utilisateur – avec un type défini. La suite de ces travaux a pour objet de construire des recommandations et des critères de qualité pour chaque type identifié, afin de guider explicitement les professeurs dans la conception et l'évaluation de simulations.

Références

Bastien, J.M.C. & Scapin, D. (1993). Ergonomic Criteria for the Evaluation of Human-Computer interfaces. Institut National de recherche en informatique et en automatique (INRIA), France

Bowers, J., & Doerr, H. (sous presse). Modeling and mathematizing in a computer-based microworld: Pre-service teachers' insights when studying the mathematics of change. Consulté le 4 décembre 2006, à http://www.simcalc.umassd.edu/downloads/pmenabowersdoerr.pdf

Clements, D.H. & Sarama, J. (2003). Strip Mining for Gold: Research and Policy in Educational Technology—A Response to "Fool's Gold". Educational Technology Review ; International Forum on Education Technology Issues and Applications. Vol 11. No. 1. Consulté le 4 décembre 2006, à http://www.aace.org/pubs/etr/issue4/clements.cfm Dennis, J.R. (1979). Computer simulation and its instructional uses. The Illinois series on educational application of computer, University of Illinois.

Nielsen, J. (1994). Heuristic evaluation. Dans J. Nielsen & R. L. Mack (Éds.), Usability inspection Methods, John Wiley & Sons, New York, NY.

Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley C. M., Gordin D. N. & Means B. M. (2000). Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies. The Future of Children; Children and Computer Technology. Vol. 10. No. 2. Consulté le 4 décembre 2006, à http://www.futureofchildren.org/information2826/information_show.htm?doc_id=69809

Ravden, S. & Johnson, G. (1989). Evaluating Usability of Human-Computer Interfaces: a Practical Method. Halsted Press.

Shannon, R. E. (1975). Systems Simulation: The Art and Science, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N. J.

White, B. & Frederiksen, J. (2000). Metacognitive Facilitation : An Approach to Making Scientific Inquiry Accessible to All. Consulté le 4 décembre 2006, à http://thinkertools.soe.berkeley.edu/Pages/paper.html#The%20Development%20of%20Physics%20Expertise

AIPU-001-4139942

Faustin Khang mate
Professeur
Université de Lubumbashi
Congo
Cellule de pédagogie universitaire
khang.mate@unilu.ac.cd

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Les midis pédagogiques : une expérience d'innovation dans l'encadrement des enseignants à l'Université de Lubumbashi en Réplublique démocratique du Congo

Introduction

Fondée en 1956, l'Université de Lubumbashi commémore cette année ses cinquante années d'existence et compte environ vingt mille étudiants répartis dans dix facultés et deux Écoles Supérieures dont le personnel académique comprend 180 professeurs.

Pour élever le niveau pédagogique dans les Etablissements du pays, le Ministère de l'Enseignement supérieur et Universitaire s'est doté d'un Service de Pédagogie universitaire au sein de sa Commission Permanente des Etudes. Grâce à l'appui financier de la Coopération belge, des séminaires de formation continue furent organisés à travers le pays autour des années 1980. Ceci entraîna l'exigence statutaire de produire un certificat de participation aux séminaires de pédagogie universitaire dans le dossier de demande de nomination au poste de professeur associé (PLEVOETS, 1984).

Cependant, les difficultés conjoncturelles et politiques qui ont secoué le pays ont paralysé les activités réduisant l'organisation des séminaires à quelques occasions répondant aux exigences promotionnelles.

C'est pourquoi, en 2000 et en 2001, l'Université de Lubumbashi enverra des jeunes enseignants participer aux stages internationaux en pédagogie universitaire organisés à Mons en Belgique dans le cadre de formation des formateurs, comme noyau pouvant travailler avec les encadreurs pédagogiques de la Commission Permanente des Études.

Ainsi, depuis 2003 , dans le cadre d'un plan quinquennal de coopération entre L'Université de Lubumbashi et la Coopération interuniversitaire institutionnelle belge, il a été créée une Cellule de Pédagogie Universitaire (en sigle, CPU) qui poursuit les objectifs de :

- inciter à des nouvelles pratiques pédagogiques, notamment en intégrant les nouvelles technologies de l'information et de communication;

- appuyer la réforme des programmes en cours;

- appuyer la relance des Presses Universitaires de Lubumbashi.

Dans le cadre de ses activités de formation des enseignants, la CPU organise des séminaires de formation continue en Pédagogie universitaire sur différents thèmes entre autres la planification d'un enseignement, la formulation des objectifs éducationnels, les méthodes

d'enseignement ou d'évaluation, les supports didactiques, des stages, des ateliers de travail et des courtes séances de formation dénommées midis pédagogiques.

Cet exposé voudrait décrire cette expérience innovante afin de comprendre son intérêt dans l'amélioration de la qualité des enseignements à l'Université de Lubumbashi.

Midis pédagogiques

Les midis pédagogiques sont des courtes séances d'initiation d'une heure pour les enseignants pendant lesquelles ils apprennent des pratiques qu'ils peuvent intégrer dans leurs enseignements. Contrairement aux séminaires de formation continue qui s'étalent sur deux ou trois jours sur différents thèmes en pédagogie universitaire, les midis pédagogiques ne traitent que de courts sujets d'apprentissage rapide.

Un calendrier rotatif pendant une période donnée est annoncé dans chaque faculté pour sensibiliser les candidats afin qu'au plus tard un jour avant la séance, les animateurs de la formation se préparent en conséquence.

Pour faciliter l'adhésion des enseignants, ces séances ont lieu tous les mercredis à la pause de midi de 12h30 à 13h30 dans un climat de totale confiance mutuelle autour d'une tasse de café avec gratuité de navigation sur le Web et d'impression des textes liés à l'exercice.

Le calendrier actuel comprend les sujets tels que « Premiers pas vers l'ordinateur » , « Conception d'une présentation PowerPoint » , « Élaborer des transparents efficaces » , « Chercher de l'information sur le Web », « Fonctionnalités importantes sur Word » , « Fonctionnalités importantes sur Excel ».

Les « Premiers pas vers l'ordinateur », permettent aux enseignants qui n'ont pas eu de formation informatique dans leur cursus, spécialement les plus anciens, et qui se gênent de le déclarer, d'apprendre dans un cadre plus discret, les notions élémentaires sur l'ordinateur. Beaucoup d'anciens enseignants ont pris goût à l'informatique et disposent désormais de leur propre ordinateur personnel.

La « Conception d'une présentation PowerPoint », apprend aux enseignants à mettre leurs cours sous présentation PowerPoint afin d'utiliser le vidéo-projecteur ainsi que des écrans mis à leur disposition par la CPU pour enseigner dans les grandes classes.

L'Élaboration des transparents efficaces, répond au vœu d'utiliser des transparents et des rétroprojecteurs à défaut de vidéo-projecteurs existant en nombre réduit.

Étant donné la richesse des informations disponibles actuellement sur le Web, la CPU forme les enseignants selon leur domaine à chercher des informations sur le Web, en s'exerçant sur des moteurs de recherches les plus utilisés et les plus spécifiques.

Sur Word, les midis pédagogiques se limitent à des fonctionnalités qui sont les plus utilisées par les enseignants dans l'élaborations de leurs textes(index, table de matières),tandis que sur Excel, on s'intéresse au tri des noms saisis, aux formules de calcul des points liées aux évaluations…

Discussion et perspectives d'avenir

Cette expérience a démontré que la formation pédagogique d'un professeur d'université ne peut être envisagée que s'il perçoit des problèmes ou des améliorations nécessaires à apporter (De Ketele, 1996). En face de réticences souvent observées pour de nouvelles

pratiques, nous avons remarqué que l'ambiance discrète de travail a permis aux anciens professeurs d'accepter l'innovation. Aussi, L'engagement du professeur dans ce processus de changement est très capital. De nombreux candidats à la promotion ont suivi des séminaires pour remplir l'exigence statutaire sans jamais intégrer ces notions dans leurs enseignements. La durabilité de l'apprentissage dépend de l'engagement personnel dans la formation informelle (Donnay et Romainville, 1996).

La CPU considère avec Prégent (1990) que les moyens d'enseignement permettent uniquement d'amplifier les gestes pédagogiques du professeur ; c'est pourquoi leur efficacité sur le plan pédagogique est directement proportionnelle à celle du professeur qui les conçoit et les utilise. C'est pourquoi,nous ne cessons d'encourager l'utilisation d'un matériel simple et peu coûteux au lieu d'un matériel complexe et onéreux. Car, « l'homme a profondément bouleversé on environnement grâce à la technologie mais, en retour la technologie a modifié, chez l'être humain, les manières d'agir, de penser et d'entrer en contact avec le monde » (Dupont et Ossadon ,1994).

À la demande des enseignants et des autorités académiques, la Cellule Pédagogique est invitée à intégrer les modules de formation à distance.

Conclusion

L'expérience des midis pédagogiques a permis d'initier les enseignants de l'Université de Lubumbashi à de bonnes pratiques qui favorisent l'amélioration de leurs prestations. L'importance de cette pratique dans le renforcement des capacités oblige la Cellule Pédagogique à intensifier la sensibilisation des enseignants afin qu'un engagement personnel soit atteint. Toutefois, l'Université dans une logique institutionnelle est appelée à réunir des voies et moyens pour mieux répondre aux besoins de la société.

Références

1. De KETELE J.M.1996. La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles, in : DONNAY J. et ROMAINVILLE M.(eds), :Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?, Ed. De Boeck Université.

2. DONNAY J. et ROMAINVILLE M. 1996. Politique de formation pédagogique des professeurs d'université, in : DONNAY J. et ROMAINVILLE M.(eds), :Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?, Ed. De Boeck Université.

3. DUPONT P. et OSSANDON M. 1994. La pédagogie universitaire, Que sais-je?, PUF.

4. PLEVOETS M. 1984. Manuel de gestion académique, Service de pédagogie universitaire, Commission Permanente des Etudes, Kinshasa

5. Prégent R., 1990. La préparation d'un cours, Ed. de l'Ecole Polytechnique, Québec

6. Vade-mecum du gestionnaire d'une institution d'enseignement supérieur et universitaire, Commision Permanente des Etudes, Editions de la CPE, Kinshasa, 2005.

AIPU-001-9195085

Said Lotfi
École normale supérieure de Casablanca
Groupe interdisciplinaire de la didactique des sciences
lotfisaid@gmail.com
Mohamed Boumahmaza
École normale supérieure de Casablanca
Groupe interdisciplinaire de la didactique des sciences
boumahmaza@yahoo.fr
Aberrahim Khyati
École normale supérieure de Casablanca
Groupe interdisciplinaire de la didactique des sciences
Mohamed Talbi
Faculté des sciences de Ben M'Sick
UFR: ITEF

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Formation des futurs enseignants en Éducation Physique

Le but de la première partie est de diagnostiquer l'état actuel de la formation initiale des enseignants à l'ENS, Bac+4, section EPS afin de contribuer à la réactualisation du dispositif de formation. Pour cela, nous avons analysé les programmes disciplinaires de formation et leur degré de réalisation, afin de dégager le profil prescrit de formation. Aussi, nous avons identifié les besoins, les problèmes et les événements critiques ressentis par les élèves - professeurs au cours de l'action de la formation afin de dégager les pratiques informelles d'encadrement et d'acquisition des compétences professionnelles. L'échantillon qui a fait l'objet de cette étude est constitué de 69 élèves - professeurs garçons et filles de la quatrième année de la formation âgés de 21 ans 24 ans. Nous avons croisé plusieurs instruments et techniques de cueillette de données : l'analyse de contenus ; l'échelle d'analyse des interactions dégagée à partir du model de M Piéron 1982 , la TGN ; la TIC, et la technique Alpha.

L'analyse des résultats nous a permis d'émettre les conclusions suivantes:

Incohérence partielle entre les programmes de la formation prescrit et ceux réalisés en amont et en aval,

Difficultés d'uniformiser les pratiques évaluatives,

Difficulté d'opérationnaliser les paradigmes didactiques dans la pratique,

Divergence dans les pratiques d'encadrement,

Diversité et importance des événements liés au climat de la classe conditionnant l'acquisition des compétences.

Dans cette deuxième partie de notre étude, nous avons établi un bilan méthodologique des travaux de recherche effectués en fin d'étude (mémoires) de la formation des enseignants

d'EPS durant la période 1989 - 2005 ; en vue de dégager d'une part les préoccupations des chercheurs, et d'autre part faciliter et orienter, par la suite, les activités de recherche didactique. Nous avons analysé un corpus constitué de 670 mémoires de fin d'étude de la quatrième année option EPS de l'ENS. Tous ces mémoires ont une relation avec les Sciences et Techniques des Activités Physiques Sportives (STAPS), effectués en fin d'étude de la formation des enseignants du cycle qualifiant dans des lycées. Ces travaux concernent seize (16) promotions de formation, de 1989 à 2005, environ 1200 élèves - professeurs encadrés par quatre vingt seize (96) enseignants chercheurs et formateurs de l'ENS et des Lycées. Pour cela, un système d'analyse multidimensionnel a été exploité, pour étudier les structures des travaux de recherche, (SAR-SATPS) en définissant douze variables méthodologiques de chaque étude, à savoir: informations générales sur l'étude ; disciplines et champs scientifiques de recherche; cadres conceptuels ; objet de recherche; but; secteur d'investigation; type de réflexion pédagogique ; sports étudiés; type d'échantillon; instruments de mesure exploités; modes d'investigation et catégories de recherches .

AIPU-001-8297508

Pierre Nonnon
Professeur titulaire
Université de Montréal
Didactique - FSE
pierre.nonnon@umontreal.ca
Aline Marcotte
Chargée d'enseignement
Université de Montréal
Didactique - FSE
Claire Amiaud
Technicienne de laboratoire
Université de Montréal
Didactique - FSE

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU UNE JOURNÉE)

Un environnement d'apprentissage informatisé en laboratoire

Dans l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie, tous s'entendent pour dire que nous ne devons pas tomber dans la facilité et nous contenter de cours magistraux, de recherches sur internet, de simulations sur un écran d'ordinateur ou de laboratoires scolaires qui datent de Lavoisier. L'essentiel de ces apprentissages devrait s'effectuer dans un laboratoire moderne qui profiterait au maximum des nouvelles technologies de la microélectronique et de l'informatique. Un laboratoire contrôlé par ordinateur qui intégrerait les mathématiques, les sciences et la technologie et permettrait aux étudiants de s'approprier et d'intégrer cette complexité au contact direct et sensible de la réalité.

Dans cet atelier, vous allez réaliser des expériences de laboratoire très simples en biologie, physique, chimie, technologie et mathématiques. Ceci, dans le seul but de vous approprier les outils technologiques et conceptuels associés à l'expérimentation assistée par ordinateur (ExAO).

ExAO, modélisation, temps réel, technologie des capteurs Professeurs de sciences, de génie ou de didactique de ces matières intéressés à moderniser leurs laboratoires de recherche ou d'enseignement avec l'expérimentation assistée par ordinateur (ExAO)

Familiariser les professeurs aux environnements de laboratoires informatisés. Tout comme nos étudiants maîtres en sciences et technologie à l'Université de Montréal, vous serez placés dans la même situation que l'apprenant et conduirez des expériences de laboratoire. À la suite de cet atelier de travail, vous devriez être en mesure de mettre en œuvre rapidement et facilement des activités d'apprentissage dans un tel environnement ainsi que de discuter de ses bénéfices et limites au plan ergonomique et didactique.

Tous s'entendent pour dire que l'absence de raisonnement formel chez nos jeunes est une cause importante de la désaffection de ceux-ci pour les mathématiques, les sciences et la technologie, et qu'il faut pour développer ce raisonnement scientifique donner la primauté à l'investigation scientifique en laboratoire. Pour ce faire, il sera nécessaire de procéder à une reingéniérie complète de nos laboratoires scolaires.

Dans cet atelier nous allons vous décrire un environnement informatisé d'apprentissage destiné aux mathématiques, aux sciences et à la technologie. Nous allons surtout vous permettre de l'utiliser et de vous l'approprier. Cet environnement est un micro laboratoire d'Expérimentations Assistées par Ordinateur (ExAO), constitué d'une interface d'acquisition de données, de capteurs et d'un logiciel pour traduire et représenter ces données sous forme graphique, traiter ces données et les modéliser. Cet environnement veut respecter l'esprit des nouveaux programmes de science et technologie en favorisant une pédagogie constructiviste, une intégration des matières et une approche par compétences. Le micro laboratoire d'Ex.A.O. veut faciliter la création de nouvelles activités d'apprentissage aux professeurs et permettre aux étudiants de s'investir créativement à la recherche des connaissances.

Dans ce micro laboratoire, les mesures sont réelles, seules leurs visualisations, sur un écran d'ordinateur sous forme de vumètres ou d'oscilloscopes, sont virtuelles. Il permet de répondre à toutes les exigences des nouveaux curriculums pour la physique, la chimie et la biologie, mais aussi pour la technologie grâce la conception et la construction d'objets robotisés, la conception et la fabrication d'instruments de mesures pour les sciences expérimentales. C'est une boite à outils didactiques dont l'ergonomie a été pensée pour qu'il puisse être mis en œuvre et utilisé autant par le professeur que par les étudiants. Lorsque nous réunissons toutes ses composantes (interface, capteurs et logiciel), il n'est pas plus gros qu'un livre qui pourrait être géré à partir d'une bibliothèque où les étudiants pourraient l'emprunter et utiliser un ordinateur disponible pour le mettre en fonction à l'université, à l'école, au collège, ou même à la maison. Ce laboratoire est portable, il se présente comme un « NINTENDO intellectuel », un boîtier relié à un ordinateur. Il permet donc le travail en dehors des heures normales de cours. Ainsi cet avantage n'est plus exclusif aux apprentissages théoriques, aux sciences humaines ou aux mathématiques puisqu'il est possible de prolonger, en dehors des salles de laboratoire, les activités d'investigation et de recherche en sciences expérimentales, en physique, chimie, biologie ou technologie. Cette nouvelle interface comprend deux amplificateurs programmables (quasi intelligents) avec lesquels un apprenant peut observer un micro phénomène car il permet de modifier la précision de la mesure du capteur utilisé dans l'expérience en identifiant simplement sur l'écran la partie du signal à étudier. MicrolabExao agira alors comme une loupe électronique, il calculera les paramètres de seuil et de gain et les appliquera automatiquement à l'amplificateur qui améliorera ainsi la définition du signal avant d'être converti sous forme numérique. Notons ici que ce procédé que nous avons nommé ZOOM électronique n'a rien à avec un ZOOM informatique qui lui se contente de multiplier le signal sans l'améliorer. Ainsi l'apprenant pourra visualiser la partie du phénomène identifiée avec une définition qui peut être 51 fois supérieure à celle du signal initial.

Le logiciel permet de remplacer l'instrumentation traditionnelle de laboratoire (voltmètres, oscilloscopes, thermomètres…) par une instrumentation virtuelle. Au contraire des simulations où les mesures sont fictives, ici les mesures sont réelles grâce à des capteurs en contact direct sur l'expérience. Le logiciel est « Plug and play », c'est à dire qu'il détecte et reconnaît les capteurs branchés sur l'interface MicrolabExao, et ajuste automatiquement leurs échelles de mesure. Le logiciel est transparent, travaillant dans le langage de codage des concepts véhiculés en sciences expérimentales, il place l'élève dans une véritable situation d'investigation scientifique, en lui donnant à la fois des outils de mesure, d'observation et d'analyse, le rapprochant ainsi du phénomène à l'étude.

Exemples d'expériences à réaliser

Nous avons choisi une série d'expériences faciles et explicites pour vous donner un aperçu assez exhaustif de cet environnement. Vous explorerez alors une variété de capteurs et de protocoles réalisables par des élèves du niveau secondaire. Chaque protocole, comme il se doit dans un apprentissage par compétence commencera par une question pour orienter et favoriser l'investigation scientifique.

D'abord, vous pourrez vous familiariser avec l'interface et le logiciel en réalisant deux expériences où les capteurs remplaceront l'instrumentation traditionnelle. Les mesures seront réelles et visualisées est en temps réel (mesure du taux d'oxygène dans l'eau ; mesure du pH etc.) Vous utiliserez un amplificateur programmable et ferez la distinction avec un zoom informatique. Vous créerez un capteur virtuel à partir de variables mesurées (conception d'une jauge à essence ; étude de la loi d'Ohm). Enfin, nous vous expliquerons la fabrication d'un thermomètre avec un capteur universel et présenterons en démonstration deux autres expériences (fermentation de levures ; graines en germination). La suite du texte présente les détails relatifs à chacune de ces expériences.

Taux d'oxygène dans l'eau

Quelle quantité relative d'oxygène dissous contient chacun des échantillons laissés à la température de la pièce : eau du robinet, eau contenant des levures, eau d'un vase contenant des fleurs et eau contenant des algues? Une acquisition de mesures en mode graphique vous permettra de comparer les quantités mesurées avec celles que vous aviez prévues,

Mesure du pH

Quelles connaissances ont les élèves sur le degré d'acidité de divers produits familiers, par exemple une boisson gazeuse, le produit nettoyant Windex, de l'eau de Javel, de la poudre à pâte, un comprimé Tums antiacide? Vous apprendrez à étalonner un capteur et vous aurez l'occasion de vérifier vos conceptions. Ce capteur permet notamment de faire l'expérience classique du dosage d'un acide par une base.

Effet de corps noir

Par une journée ensoleillée, si vous posez la main sur le capot d'une voiture de couleur blanche et d'une autre de couleur noire, aurez-vous l'impression que l'une est plus chaude que l'autre? Au moyen de deux capteurs de température, vous pourrez vérifier si votre perception correspond à la réalité. Vous utiliserez pour ce faire un Amplificateur programmable qui, dans cette expérience, vous permettra de visualiser un phénomène de faible amplitude.

Création d'une jauge à essence

Vous avez un large bécher d'un litre et un étroit cylindre de 100 ml remplis d'eau. Dans quel contenant la pression à la même hauteur sera-t-elle plus élevée? Comme application technologique, il est possible de fabriquer une jauge à essence au moyen d'un capteur de pression relative et d'un cylindre gradué représentant un réservoir d'essence. Il s'agira alors de faire l'étude empirique de la relation pression volume. De visualiser cette relation en temps réel sur un graphique avant de modéliser celle-ci par une équation mathématique. En créant un capteur virtuel de la relation volume = f(pression) on transformera alors un

capteur de pression en capteur de volume. Ici vous pourrez montrer l'intérêt pédagogique de l'intégration des matières, physique, mathématiques et technologie.

Relation entre la pression, le volume d'un gaz et la température

Qu'arrive-t-il à vos pneus de bicyclette lorsque l'hiver arrive et pourquoi? On peut créer un capteur virtuel de volume en mesurant avec un capteur de pression absolue la pression de l'air contenu dans une seringue au fur et à mesure qu'on pousse le piston. On peut étudier les changements qui surviennent lorsqu'on bloque le piston de la seringue et qu'on immerge celle-ci dans un bécher rempli d'eau chaude.

Étude de la loi d'Ohm

À l'aide d'un capteur ampèremètre et d'un capteur voltmètre, vous mesurerez l'intensité et le voltage dans un circuit électrique ; vous observerez les valeurs obtenues en mode Vu-mètre et en fonction du temps (mode graphique). Vous ferez ensuite une acquisition de mesures en mettant en relation les deux variables, l'intensité en fonction du voltage. Vous pourrez calculer la résistance du circuit par l'utilisation de l'outil mathématique Taux de variation et créer un capteur virtuel «ohmmètre» à l'aide de l'outil Modéliseur. La valeur de résistance indiquée par le capteur virtuel sera alors calculée en temps réel, c'est-à-dire en même temps que l'on modifie les autres variables à l'aide du générateur de tension.

Taux d'oxygène dans l'air (expérience en démonstration)

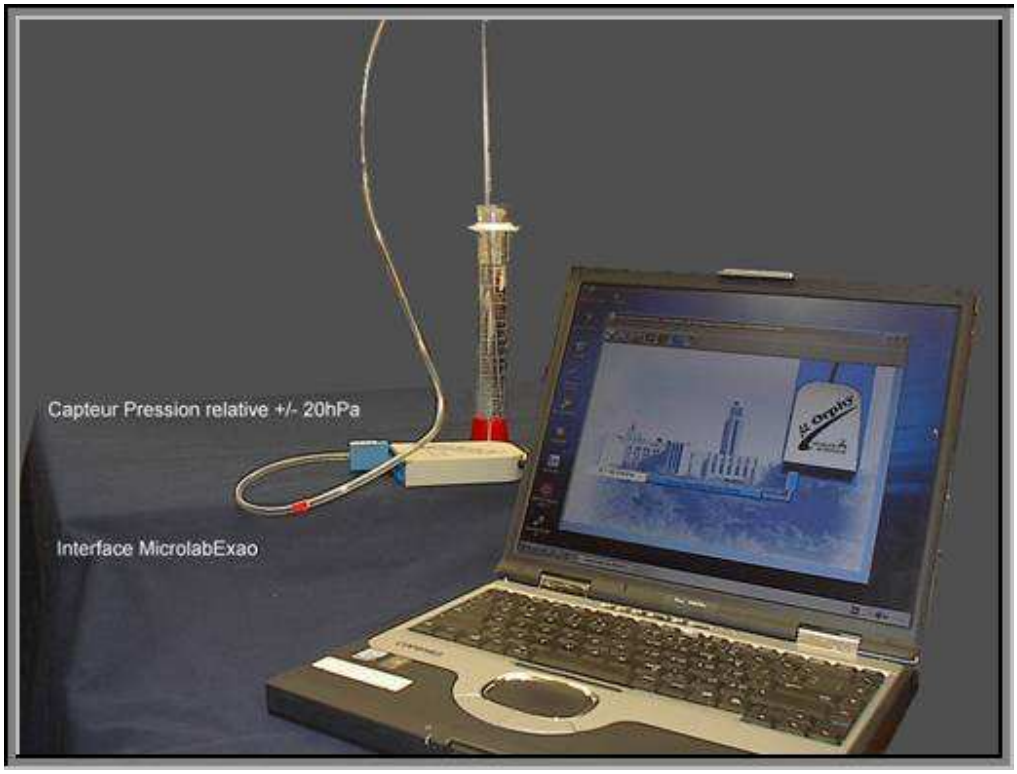
Lorsque des graines germent dans le sol, font-elles de la photosynthèse, de la respiration ou de la fermentation? Puisque l'oxymètre peut aussi être utilisé dans l'air, vous pourrez répondre à cette question en observant la variation du taux d'oxygène dans une éprouvette fermée qui contient des graines en germination, imbibées depuis 24 heures.

Effet du sucre sur la fermentation (démonstration)

Comment démontrer l'importance de cette variable? Il suffit de comparer le taux de variation de la pression dans l'espace de tête d'un erlenmeyers contenant une suspension de levures avec un témoin sans dextrose.

C'est à la suite de cette prise en main que nous inviterons les participants à discuter des avantages et inconvénients d'un tel environnement informatisé d'apprentissage. Ses bénéfices pédagogiques pour les sciences expérimentales, les mathématiques et la technologie, ainsi que de leur intégration didactique dans une même activité.

Microlaboratoire d'Expérimentations Assistées par ordinateur (ExAO)



AIPU-001-0796752

Abdelmjid Benhida
Enseignant chercheur
Faculté des sciences et techniques
Département de physique
benhida@fstg-marrakech.ac.ma
Abdelfattah Benkaddour
Enseignant chercheur
Faculté de sciences et techniques
Marrakech-Maroc
Département science de la terre
benkaddour@fstg-marrakech.ac.ma
Mohamed Elabdouni khayari
Enseignant chercheur
Faculté de sciences et techniques
Marrakech-Maroc
Service Relations extérieures
elabdouni@fstg-marrakech.ac.ma
Mustapha Raihane
Enseignant chercheur
Faculté de sciences et techniques
Marrakech-Maroc
Département sciences chimiques
m.raihane@fstg-marrakech.ac.ma
Moha Taourirte
Enseignant chercheur
Faculté de sciences et techniques
Marrakech-Maroc
Département sciences chimiques
taourirte@fstg-marrakech.ac.ma

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

Enquêtes au sein de la Faculté des sciences et techniques de Marrakeck sur l'état de lieu de l'enseignement pratique

La réforme universitaire au Maroc a pour objectif une insertion des étudiants dans le milieu professionnel. C'est ainsi que l'enseignement pratique doit occuper une place privilégiée au sein des disciplines scientifiques et techniques enseignées au niveau des Facultés des Sciences et Techniques. Dans cette optique la Faculté des Sciences et Techniques de Marrakech a organisé le 15 mars 2006 la deuxième Journée Pédagogique (JP2) sous le thème : « Les Travaux Pratiques de la formation expérimentale au développement de compétences scientifiques et techniques ».

L'un des volets abordés lors de cette journée est la présentation des résultats des enquêtes menées auprès des étudiants et des enseignants de la FST toutes disciplines scientifiques confondues. Ainsi, deux types de questionnaires ont été élaborés.

1- Le premier adressé aux étudiants avait trois objectifs essentiels :

*Établir une enquête sur l'enseignement pratique dans notre établissement

*Enrichir notre analyse par l'opinion des étudiants et leur point de vue sur le déroulement des Travaux Pratiques (TP).

Donner aux étudiants l'opportunité de s'exprimer sur une question pédagogique.

L'analyse des résultats de ce questionnaire a montré que les étudiants sont relativement satisfaits du contenu des TP et de leur déroulement par contre ceci permis de dégager des contraintes (Programmation inadéquate par rapport au cours magistraux, manque d'innovation et actualisation régulière des TP, non clarté des supports…) ainsi que des suggestions et des recommandations

2-Le second questionnaire destiné aux enseignants a établi un bilan prospectif de l'enseignement pratique au sein de notre établissement selon 4 axes :

objectifs et finalités des TP

* Déroulement des TP et encadrement

* Évaluation des TP

* Moyens humains et matériels

Les résultats du second questionnaire ont révélé :

* une manque de concertation entre enseignants et d'échange de supports de TP

* une nécessité d'amélioration des méthodes d'évaluation

* une insuffisance des moyens accordés à l'enseignement pratique

Il ressort de cette étude aussi que la majorité des enquêtés ont une vision favorable de l'apport de l'enseignement pratique dans leur formation et que ce dernier doit être innovant pour que nos lauréats soient mieux intégrés dans le tissu socio-économique.

Références

1-Textes de loi pédagogique concernant la réforme pédagogique de la loi 01 -00 du 19 mai 2000 modifiant et complétant la loi 1-93-364 du 06 octobre 1993

2-EL HARIRI. l'accompagnement de l'étudiant lors de son cursus universitaire : Tutorat, Suivi, et évaluation des stages. 22ème congrès de l'AIPU 12-14 septembre 2005 Genève Page 35 .

AIPU-001-2403306

Benoît Bolduc
Directeur général, AQPC
Direction générale
dg@aqpc.qc.ca

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU UNE JOURNÉE)

La mise en œuvre de l'approche par compétences à l'enseignement supérieur

Le colloque propose aux spécialistes de l'enseignement supérieur une réflexion sur les acquis du réseau collégial dans la mise en œuvre de l'approche par compétences, tant à la formation préuniversitaire qu'à la formation professionnelle ou technique.

Il permettra aux participants de prendre conscience de la possibilité d'intégrer cette approche à un niveau élevé de formation, sans sacrifier la maîtrise des connaissances et sans viser une formation utilitariste. Il permettra à chacun d'évaluer la transférabilité de l'approche dans les instituts techniques et dans les universités, y compris dans les domaines de formation les plus théoriques.

Une attention particulière est portée à la question de l'évaluation des apprentissages et de l'évaluation des compétences, notamment par le moyen d'activité de synthèse.

Description de la problématique et des enjeux

Au collégial les étudiantes et les étudiants font plus qu'acquérir des connaissances. Ils sont appelés à mobiliser leurs savoirs, leurs aptitudes et leurs habiletés ainsi que les ressources de l'environnement en vue d'une action appropriée et efficace dans différents contextes. Ils y développent des compétences.

Dans cette perspective, les enseignantes et les enseignants du réseau ont mis en œuvre des pratiques originales : enseignement stratégique, apprentissage par problèmes, activités d'intégration des apprentissages. Ils ont innové pour s'adapter à un enseignement axé sur les compétences malgré la complexité de cette entreprise.

Pour notre colloque, nous invitons les participants au congrès de l'AIPU et tout spécialement les collègues universitaires à venir réfléchir sur les stratégies pédagogiques mises en œuvre au collégial et à évaluer la pertinence de leur transfert à leur propre contexte d'enseignement.

Le colloque fera la démonstration de la possibilité de mettre en œuvre une telle approche en conservant un enseignement explicite des connaissances, en évaluant les compétences acquises de façon authentique et en assurant l'intégration des apprentissages dans le cadre d'un programme cohérent de formation auquel tous les enseignants collaborent.

L'expérience collégiale ouvre également une réflexion sur la profession enseignante, sur la nécessaire collaboration qu'elle engage et sur la capacité critique qu'elle exige. À cet égard, l'approche par compétences n'est pas qu'un modèle innovateur de conception des programmes de formation, elle amène à repenser la profession et à la pratiquer avec un regard critique plus aiguisé.

Les enseignants et les autres professionnels de l'éducation sont de plus en plus appelés à innover dans leurs méthodes pédagogiques et dans les modes d'encadrement des étudiants ainsi qu'à s'investir dans la recherche disciplinaire et dans la recherche pédagogique. Leur engagement professionnel prend la forme d'une pratique réflexive souvent autant collective qu'individuelle. Le forum de discussion que nous tiendrons en clôture du colloque permettra d'engager la réflexion sur la voie d'un changement de culture en enseignement.

Programme

Le colloque comprend une série de huit communications précédées d'une présentation générale et complétée par un forum synthèse.

8 h 30 : Ouverture par Hélène Allaire

8 h 45 : Compétences et culture générale : Raymond-Robert Tremblay

9 h 10 : Actes pédagogiques centrés sur l'apprentissage : Lise St-Pierre

9 h 40 : La didactique programme pour l'accompagnement d'équipes enseignantes : Jean-Pierre Bonin

10 h 10 : Pause

10 h 30 : Soutenir les élèves efficacement dans la maîtrise d'une compétence : Gilles Cantin

11 h : Réussir l'activité d'intégration à l'aide du portfolio : Youri Harvey

11 h 30 : Forum (intervention du groupe et de la salle en synthèse des éléments présentés)

12 h 15 : Fin du mini colloque.

Liste des conférenciers

Présidence du colloque :

Hélène Allaire, Cégep Marie Victorin.

Raymond-Robert Tremblay, Directeur des études, Cégep Marie-Victorin

Compétences et culture générale

Le concept de compétence reste associé pour plusieurs à la formation technique, ce, malgré les nombreuses réalisations dans les cours de la formation générale qui font la démonstration de la compatibilité de l'approche par compétences avec une formation humaniste. Il y a encore des personnes qui l'associent à un « instrumentalisme », à un « déclin » de la culture générale, voire à une subordination de l'éducation aux intérêts d'une conception néolibérale de l'éducation. L'objectif de cette communication est de montrer que les principes pédagogiques de l'approche par compétences sont susceptibles de rendre la formation humaniste accessible à un plus grand nombre. L'approche par compétences, conçue avec les nuances et les adaptations nécessaires, peut être mise au service d'une formation intégrale de la personne et du citoyen, et elle réussit à assurer la transmission d'une culture générale authentique.

Lise St-Pierre, professeure, Université de Sherbrooke

Actes pédagogiques centrés sur l'apprentissage dans un programme innovant

Dans un contexte innovant en enseignement supérieur, quelles sont les interventions pédagogiques des enseignantes et des enseignants lorsqu'ils sont en interaction avec les élèves? C'est ce que nous analysons à partir d'observations en classe (observations directes et séances filmées) dans le cadre d'une vaste étude pancanadienne. La grille d'analyse est construite à partir d'écrits soulignant explicitement l'importance d'un enseignement centré sur la construction des connaissances et des compétences. Nous présenterons cette grille d'analyse et les résultats préliminaires dans divers programmes.

Jean-Pierre Bonin, Conseiller pédagogique, Cégep Ahuntsic

La didactique-programme pour l'accompagnement d'équipes enseignantes.

Notre projet explore la démarche d'accompagnement professionnel en suivi de programmes et les outils qui la facilitent. Il présente une réflexion préalable sur le rôle d'accompagnateur que jouent les conseillers pédagogiques auprès des équipes enseignantes. La démarche a aussi pour objet de documenter des pratiques d'équipes enseignantes compatibles avec la didactique-programme dans laquelle la didactique est utilisée pour l'aménagement du contenu afin de favoriser un apprentissage explicitement et intentionnellement adapté au programme.

Gilles CANTIN, Professeur, Université du Québec à Montréal

Soutenir les élèves efficacement dans la maîtrise d'une compétence

Une des compétences du programme de Techniques d'éducation à l'enfance (Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources) s'avère difficile à développer pour les élèves. Une recherche (PAREA) a permis de mieux comprendre leurs difficultés puis de développer et d'expérimenter une stratégie pédagogique misant sur l'approche par problèmes et un stage d'immersion dans des organismes de soutien à la famille. Nous présenterons les grandes lignes de cette stratégie pédagogique et les résultats obtenus.

Youri HARVEY, professeur, Cégep de Sainte-Foy

Réussir son activité d'intégration à l'aide du portfolio

Enseigner avec l'approche par compétences implique de la part des professeurs un partage de leurs connaissances. Un professeur n'est plus le maître d'un savoir. Il est un maillon d'une chaîne pédagogique. Une compétence, pour être intégrée par l'étudiant, demande parfois la réussite de plusieurs cours d'un programme. Comment, dans ce contexte, établir et consolider un suivi pédagogique avec les étudiants? Comment les aider et les soutenir dans leur progression? Depuis cinq ans, un outil mis en place dans notre programme *Arts plastiques* s'avère efficace : le portfolio. Nous montrerons comment nous l'avons intégré à notre programme

AIPU-001-3834854

Chaib BAghdad
Maître de conférences
Université de Tlemcen (Algérie)
Faculté des sciences économiques et de gestion
b_chaib@netcourrier.com

AFFICHE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (90 MIN)

La mise en place du système du LMD en Algérie entre le défi du changement et l'adaptation et les éventuelles contraintes: application à la Faculté des sciences économiques de Tlemcen

L'Université algérienne a connu des tentatives de changement et transformation à la mesure de la restructuration fondamentale et globale de l'économie du pays, et ses ambitions d'intégrer et de s'ouvrir au marché mondial.
En s'érigeant comme pôle d'excellence pour le savoir et la science, l'université s'est toujours attelée à former une élite capable de gérer les affaires du pays et permettre la transition vers des modes de gestion plus libérales et indépendantes.
Il faut savoir que le système universitaire a beaucoup souffert du dictat et des pressions du système politique antérieur, ce qui a énormément affecté les compétences nationales(enseignants, hercheurs, académiciens,…), mais d'un autre côté, ceci n'a pas empêché le nombre d'inscrits d'augmenter d'une année à une autre.
La recherche des voies et méthodes pour mieux réussir cette transition à double sens en amont et aval (de l'enseignement secondaire et technique vers l'enseignement supérieur, et de celui-ci vers la vie professionnelle) devenait l'objectif primordial de chaque entité universitaire et de chaque centre, en essayant d'impliquer et d'introduire les outils et instruments qui sont disponibles et qui s'adaptent au contexte du changement.
La dernière décennie nous a montré la nécessité pour l'université algérienne de suivre et se conformer au rythme imposé par le changement économique opéré par l'Etat, et de tenter l'application des models et techniques qui correspondent parfaitement aux besoins de la nation et la société en général.
La transition de l'université algérienne fait face à l'émergence de nouvelles formes de technologie et communication (les fameuses T.I.C), ce qui rend plus ardue la tâche des responsables, tant au niveau de la hiérarchie qu'à la base.
A cet effet, la réflexion sur la mise en œuvre et l'application du système anglo-saxon, L.M.D (Licence-Master-doctorat), a fait l'objet d'une série de débats et discussions sur les modalités à prendre en compte pour évaluer les éventuelles implications et impacts de ce système, vu sa nouveauté et ses exigences.
Il faut dire que l'état actuel des universités algériennes et leurs situations ne plaident pas en faveur de la réussite d'un tel système et une telle démarche. Cependdant, il faut bien comprendre que cette idée fut sérieusement étudiée, en tenant compte des retombées plus positives sur la qualité de l'enseignement supérieur dans ce pays.
On essayera, à travers ce papier, de revenir sur cette expérience dans le système universitaire algérien, en tenant compte des changements opérés et les développements technologiques récentes au niveau mondial, pour dégager ensuite les difficultés rencontrées et les entraves dans sa mise en place.

Certaines tentatives nous ont révélé la complexité d'un tel système et les obstacles qui ont surgi lors de sa mise en place, ce qui nous a poussé à l'analyser dans le cas de ce pays qui traverse une période charnière de sa vie et subit les conséquences de son choix économique vers une libéralisation du champ économique et social.

l'État des lieux de l'enseignement supérieur en Algerie

Il faut savoir que l'université algérienne a traversé un long parcours depuis l'indépendance, qui s'est ponctuée par des mesures d'adaptation à la nouvelle situation qui s'est notamment caractérisée par le système de centralisation et planification.
Plusieurs réformes furent entamées à cette époque qu'on peut brièvement citer :

1) La refonte de l'enseignement supérieur en 1971, mis en place par feu M.S.BENYAHIA et qui devait reprendre les orientations politiques du système ;
2) Journées d'études sur la formation post-graduée en 1986;
3) Rencontres sur la refonte des programmes en 198 ;
4) Etude de la charte de l'Université en 1992.

La réforme de 1971 fut considérée comme la plus importante pour l'université algérienne, étant donné son caractère global et qui devait s'inscrire dans le processus de changement économique de l'Etat et concernait trois principales fonctions :

- la formation des enseignants ;
- La formation des cadres des structures de l'Etat ;
- La formation des cadres de l'économie et les services.

La démarche préconisée lors de cette mise en place de la réforme de 1971 se résumait à la recherche d'une adéquation entre le nombre de cadres formés et soutenus par les structures universitaires (universités, instituts, écoles, centres de recherche,…) et les besoins de recrutement sur le marché de l'emploi.
Certes, il faut bien préciser et souligner les multiples contraintes et entraves lors de cette réforme, qu'il est nécessaire de replacer dans son contexte historique pour bien comprendre ces difficultés, qui ne sont pas toujours d'ordre organisationnelles où logistiques.
Le passage de l'économie algérienne du système centralisé à celui plus ouvert et plus en adéquation avec les principes de l'économie du marché a marqué la fin de la gestion centralisée et rigide, conformément aux traits de système planifié, pour s'adapter aux nouveaux programmes et modes d'enseignement selon les préceptes de l'économie libérale.
Ainsi, la réforme de l'enseignement supérieur et de l'université est devenue, au fil des temps, une urgence pour remédier aux multiples dysfonctionnements et dérèglements, et permettre une conformité avec l'évolution du monde technologique, scientifique et culturel.
Selon les données du ministère de l'enseignement pour la rentrée universitaire 2004/2005, on a relevé :

- 56 établissements d'enseignement supérieur dont 27 universités ;
- 750 000 étudiants ;
- 30 000 étudiants inscrits en post-graduation (Magister+Doctorat) ;
- 24 000 enseignants permanents dont 15% de rang magistral (Maîtres de conférences+Professeurs).

Pour bien encadrer un tel flux d'étudiants, certaines commissions ont été installées comme :

- la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (C.NR.S.E) ;
- le Conseil Supérieur d'Education (C.S.E).

Cela dit, le système de l'enseignement supérieur est confronté à certaines carences et lacunes, qui rendent la mise en place du L.M.D très complexe, et qu'on peut citer comme :
A. Des effectifs pléthoriques pour un encadrement insuffisant;
B. Un rendement faible de formation;
C. Un taux d'échec plus importants;
D. Des programmes obsolètes;
E. Une absence de relation avec le monde professionnel;
F. Une gestion trop rigide basée sur l'ingérence directe des pouvoirs publics.

Selon M.Hadjout, l'université algérienne, depuis certains moments, se caractérise par les éléments suivants :
1) Un manque de compétitivité;
1) Un cursus universitaire relativement éloigné de la réalité sur le terrain;
2) Une orientation des étudiants qui ne répond pas réellement aux aspirations de ceux-ci;
3) Un manque de diversité et de débat sur la démocratisation.

Il n'est nullement dans notre intention de brosser uniquement un tableau sombre de la situation des universités algériennes, mais de situer cela dans un cadre de discussion et débat concernant la question du système du LMD, et aussi d'intégrer cette discussion dans le cadre des changements.

Le secteur de l'enseignement supérieur, bien que bénéficiant de l'intérêt des pouvoirs publics, n'a pas pu hisser le niveau et la qualité de l'enseignement graduée, en se contentant que de la formation et les promotions sortantes, et la création des places pédagogiques pour les bacheliers et les stagiaires.

Faut-il incriminer le système universitaire mis en place depuis la réforme de 1971 où le choix de l'encadrement et la prise en charge pédagogique ?

Les défis des universités algériennes deviennent sérieux et on doit s'interroger sur les capacités de ces lieux de science et de savoir afin d'engager une discussion à la mesure de ces défis, et afin de tracer les orientations les plus pertinentes et les plus adéquates.

Le changement politique et surtout économique implique l'adhésion et la contribution des élites universitaires sur tous les plans, ce qui signifie que l'université sera fortement sollicitée, non en tant que centre qui s'occupe uniquement des placements des diplômés sur le marché de l'emploi, mais de la formation de ces sortants, tant sur le plan qualitatif et qui doivent s'insérer rapidement dans le milieu professionnel, en tenant compte des spécificités et des mécanismes de l'économie libérale, instruite plus sur des concepts de compétitivité, abnégation, efforts, et enseignement de qualité.

II- Introduction du système de L.M.D en Algérie

Ce système d'inspiration anglo-saxonne se veut comme une solution non seulement pour essayer de sortir l'enseignement supérieur du marasme actuel et faire sortir l'université algérienne de la crise qu'elle vit, mais aussi pour répondre aux attentes des décideurs concernant une conformité entre l'enseignement supérieur et les nouveaux mécanismes d'enseignement dans le cadre de la mondialisation et l'ouverture économique.

Ce changement radical et global opéré par le gouvernement algérien et qui se répercute logiquement sur la qualité de l'enseignement pousse et exige une redéfinition, à travers ce système du LMD, des objectifs initialement tracés, qui doivent se conformer désormais aux orientations prévues, et qu'on peut énumérer :

- Révision de la formation selon les nouvelles données impulsées par le système lui-même ;
- Assurer une véritable osmose avec le monde des entreprises et le milieu socio-économique;
- Promotion des valeurs universelles connues;
- Etre à l'écoute des dernières évolutions technologiques et scientifiques à l'échelle mondiale;
- Nécessité de mise en place des bases de démocratisation et de bonne gouvernance ;
- Stimuler et encourager la coopération internationale;
- Devenir un lieu, par excellence, de propagande scientifique et de diffusion des derniers acquis scientifiques pour les utilisateurs et partenaires.

L'expérience vécue précédemment a, certes, montré les limites du système classique, tel qu'appliqué dans ces universités, ainsi que les insuffisances, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, mais aussi permis une réflexion sérieuse et engagée sur l'avenir de l'université dans un cadre mondial qui repose plus sur des valeurs et les renommées.
Dans cet ordre d'idées, Hanusher pense que : « Une société qui produit une main d'œuvre qualifiée et compétente, grâce à son système d'enseignement supérieur et autres, a beaucoup plus de chances de réaliser des taux de croissance positifs, rapides et durables, même si cela doit prendre un certain temps pour se concrétiser sur le terrain ».
A cet effet, le ministère concerné a réfléchi sur une nouvelle architecture articulée selon trois niveaux de formation, où chaque niveau est sanctionné par un diplôme selon le schéma suivant :

- LICENCE (BAC+3);
- MASTER (LICENCE+2);
- DOCTORAT (MASTER+3).

Ainsi, on peut aussi présenter ce système selon la procédure suivante :

- LICENCE (6 semestres)
- MASTER (4 semestres)
- DOCTORAT (3 années)

Cette nouvelle architecture de l'enseignement, largement répandue dans les pays occidentaux et qui commence à prendre son chemin dans les pays qui connaissent des changements (comme le cas de l'Algérie) résultera sur des conséquences logiques sur le dispositif de l'enseignement supérieur comme :

- Modification de la structure de l'offre de formation;
- Changement du système de progression;
- Rénovation des pratiques pédagogiques;
- Evolution des procédures de contrôle et d'évaluation.

Le parcours de formation est organisé selon un système semestriel et comporte une unité d'enseignement qui se répartit en rois unités sous-jacentes :

- UNITÉ FONDAMENTALE (regroupant les matières fondamentales) ;
- UNITÉ MÉTHODOLOGIQUES (regroupant les matières d'aide et assistance) ;

- UNITÉ TRANSVERSALE ou de DÉCOUVERTE (regroupant d'autres disciplines).

Il faut savoir que chaque unité d'enseignement comporte un nombre de crédits qui sont capitalisables et transférables, et chaque semestre est validé par 30 crédits, ce qui signifie que l'obtention du diplôme de licence est sanctionnée par un nombre de 180 crédits.
Le cheminement de l'étudiant est conçu d'une manière progressive vers une spécialité déterminée (parcours défini par l'étudiant lui-même).
Aussi, la poursuite du parcours du LMD se déroule selon les phases suivantes :

- Master académique : obtention de 120 crédits après la licence.
- Master professionnel : obtention de 120 crédits après la licence.

Concernant le dernier palier de ce type d'enseignement, à savoir le Doctorat, il sanctionnera un travail de recherche mené durant trois années (au minimum) après l'obtention du Master.
Cette nouvelle architecture devait s'inscrire dans cette mouvance et ce dynamisme de l'enseignement supérieur en Algérie, et tracer les objectifs suivants ;

- o Un meilleur épanouissement de l'étudiant;
- o Un meilleur accompagnement pédagogique et tutorial;
- o Un travail pédagogique plus collectif;
- o Une visibilité du parcours universitaire;
- o Une répartition des responsabilités entre les différents acteurs : Etudiants, enseignants et l'administration pédagogique ;
- o Une plus grande liberté de choix pour l'étudiant;
- o Une plus grande diversification de formation, spécialité et domaines.

L'instauration de ce système ne doit pas être considérée comme le seul moyen de contribuer à l'atteinte de l'objectif d'un enseignement de qualité et de renommée. D'autres facteurs sont invités comme l'Etat, les collectivités locales, les Entreprises économiques, les centres de recherche, les sources d'information, la société civile, etc. Sans cela, on ne peut sérieusement escompter une quelconque avancée dans l'enseignement supérieur dans ce pays.

III- Une application du système de LMD à l'Université de Tlemcen

La présentation de ce système dans son contexte général et global nous a permis de constater ses principales caractéristiques et spécificités, tant sur le plan des moyens qu'il faut mettre à sa disposition que sur le plan de la révision des programmes et leur conformité avec le vécu réel de l'économie algérienne.
Le lancement de ce système a suscité un intérêt particulier pour certains responsables des universités algériennes, dont ceux de l'université de Tlemcen.
L'Université de Tlemcen a connu depuis sa création une évolution assez remarquable dans les domaines de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, à travers un grand nombre de cadres compétents et une prolifération de laboratoires et projets de recherche.
Concernant l'année 2005/2006, on a enregistré les indicateurs suivants :
Inscrits en graduation : 23 369
Inscrits en post-graduation : 2 209
Total : 25 578
Enseignants permanents : 1 002
Taux d'encadrement : Un enseignant pour 25 étudiants

Laboratoires de recherche : 32
L'Université de Tlemcen comprend six facultés qui sont : Sciences, Médecine, Sciences de l'ingénieur, Droit, Sciences économiques et de gestion, et Lettres et sciences sociales et humaines.
Concernant le nouveau régime, en l'occurrence le LMD, cette université s'est engagée dans la mise en place de six domaines qui sont repartis de la manière suivante :

- Domaine : Sciences de la matière;
- Domaine : Sciences et technologie;
- Domaine : mathématiques et informatiques;
- Domaine : Sciences de la nature et de la vie;
- Domaine : Sciences économiques, de gestion et sciences commerciales;
- Domaine : Sciences sociales et humaines.

Aussi, et en vue de faciliter l'application de ce système, l'Université de Tlemcen a procédé à certaines tâches et mesures essentielles comme :

- Animation d'un ensemble de réflexions et d'information autour de la réforme du LMD;
- Initiation et encouragement de la dynamique de formation des équipes pédagogiques;
- Le suivi du processus de mise en place de cette nouvelle architecture;
- Veiller au respect des différentes recommandations.

On reprend, dans le sens de la prise en charge effective de cette réforme, l'avertissement de N.BARR : « L'enseignement supérieur est certes plus coûteux et nécessite un financement des pouvoirs à la mesure des réformes préconisées, mais les gains escomptés peuvent largement compenser les pertes subies dans le secteur public ».
La mise en place du système du LMD à l'Université de Tlemcen fut accompagnée par certaines mesures comme :

- Moyens financiers et matériels;
- Espaces numériques;
- Encadrement des enseignants.

Comme toute réforme qui exige et requiert une certaine responsabilité et engagement de la part des décideurs, l'université en question n'a pas lésiné sur les moyens pour diffuser au maximum les informations utiles à l'adresse des étudiants et les concernés, et cela à travers les étapes suivantes :

a) Production des prospectus et guides relatifs aux multiples offres de formation prodiguées par ce régime.
b) Explication des principes fondamentaux de la réforme.
c) Démontrer la démarche de la mise en place du système.
d) Animation de plusieurs rencontres sur l'approfondissement et compréhension des dimensions de cette réforme.
e) Accompagnement des étudiants dans leur quête de recherche.
f) Assurer un suivi d'évaluation et de progression.
g) Animation de rencontres avec des partenaires extra-université.
h) Être à l'écoute permanent des doléances des étudiants et leurs parents.
i)

L'importance accordée par le ministère à la question du LMD (qui rappelons-le doit être généralisé au cours de l'année 2008) s'est traduit par une course contre la montre pour les responsables de l'université qui affiche un engouement, de plus en plus prononcé, de la part des étudiants, au vu du nombre croissant des inscrits qui est passé d'à peine 300 étudiants à quelques 2 700 au cours de l'année 2006/2007.

Il faut souligner que le système du LMD, par les avantages qu'il procure et ses spécificités, attire les pRéférences dans les choix des étudiants, ce qui semble rassurant quant à l'avenir de sa généralisation dans les universités algériennes.

Le cas de l'université de Tlemcen ne diffère pas trop des autres institutions, mais il fallait bien consacrer une partie de notre discussion sur les préparatifs et disponibilités pour la mise en place de ce nouveau régime et le situer dans un cadre de débat et discussion objective.

Il demeure que la nature du LMD exige, comme on l'a souvent et abondamment soulevé, un engagement sérieux et appliqué, non seulement de la hiérarchie, mais aussi des acteurs concernés par ce système, et en premier lieu l'enseignant qui peut hypothéquer les chances de réussite d'une telle démarche.

Notre collègue S.BOUMENDJEL insiste bien sur cet élément en affirmant : « Une des opérations à faire consisterait à donner plus de poids à l'enseignant lui-même ».

III - La mise en place du système LMD à la faculté des sciences ÉCONOMIQUES : UNIVERSITÉ DE TLEMCEN

L'introduction du système LMD dans cette faculté a vu le jour durant l'année 2004-2005 selon le schéma suivant :

- DOMAINE SCIENCES ÉCONOMIQUES, GESTION et SCIENCES COMMERCIALES
  - Parcours Sciences Économiques
  - Parcours Sciences de Gestion et Management
  - Parcours Sciences Commerciales
  - Parcours Sciences Financières

Concernant le parcours des sciences économiques, il est réparti selon deux spécialités :

a. Économie Internationale ;
b. Banques et Assurances.

Pour le parcours des sciences de gestion, la répartition est la suivante :

a Audit et Contrôle de Gestion ;
b Finance de l'Entreprise.

Le parcours des sciences commerciales implique la spécialité suivante :

- Marketing

Enfin, le parcours des sciences financières s'intéresse à la spécialité suivante :

- Comptabilité et Fiscalité.

Le nombre des inscrits dans le nouveau régime du LMD est en constante croissance puisqu'il est passé de 54 étudiants au cours de l'année 2004-2005 à environ 340 étudiants durant l'année en cours 2006-2007, ce qui reflète tout l'intérêt qu'accordent les nouveaux bacheliers à ce système, notamment dans ce domaine des sciences économiques.

IL est clair aussi que les efforts des responsables quant à une bonne diffusion et propagande autour du système, ainsi que la disponibilité de l'équipe pédagogique pour expliquer et

orienter les étudiants, ont joué un rôle déterminant dans cet engouement, qui va d'ailleurs prendre de l'ampleur au cours des années à venir.

La mise en place des cellules d'information et vulgarisation à destination des étudiants a contribué dans les pRéférences lorsqu'il s'agit des choix d'orientation et de placement lors des inscriptions, mais dénote aussi l'engagement des autres responsables de l'université.

Il est encore trop tôt pour dégager une quelconque conclusion ou résultat d'évaluation sur l'application de ce système au sein de cette faculté, mais il est utile de souligner l'engagement de la faculté dans la réussite de cette mise en place, vu l'encadrement qu'elle possède en termes d'enseignants : 95 enseignants permanents dont 7 professeurs, 13 maîtres de conférences et une soixantaine de chargés de cours, sans omettre de signaler une introduction d'un espace de connexions par internet et une équipe pédagogique qui tente de bien expliquer les biens fondés de ce système.

Le parcours des sciences économiques est schématisé de la manière suivante :

SEMESTRE 1

Unités d'enseignemen	Volume horaire	Crédits
Introduction à l'économie	20	4
Micro-économie	20	4
Histoire des faits économique	20	3
Unités de découverte		
Mathématiques1	35	4
Statistiques1	30	3
Comptabilité1	35	4
Unités de méthodologie et culture général		
Méthodologie1	20	2
Introduction à la sociologie	20	2
Introduction au droit	20	2
Langues vivantes	20	2
TOTAL		30

On constate que le choix des modules devait répondre, en premier lieu, à la nécessité d'apprendre à l'étudiant les bases des sciences économiques, et de l'initier aux bases fondamentales de cette option, afin de réduire au maximum les taux d'échec qui peuvent éventuellement occurer du au mauvaise appréciation des étudiants sur le contenu de ce programme.

Il faut aussi savoir que la valeur des crédits est identique à celle des coefficients et qu'ils sont, comme cité précédemment, transférables et capitalisables, ce qui permet à l'étudiant d'avoir plus de chances d'accéder au palier supérieur et sécuriser son engagement.

Au bout de la première année, l'étudiant peut accéder en deuxième année s'il obtient, au moins, 50%des crédits, soit 30 crédits, le reste des unités non acquises devra être validé par la suite, à travers le système de compensation, qui deviendra ainsi le dernier recours pour se permettre une place au second palier, donc la deuxième année.

Concernant ce dernier point, il est important de savoir que le système de compensation s'applique au sein de chaque unité et entre les unités d'un même semestre, ce qui procure de larges manœuvres aux étudiants et leur permet de mieux maîtriser leur cursus en fonction de

leurs aptitudes et capacités, et montre combien ce système est plus conforme aux aspirations des concernés eux-mêmes.

Concernant le deuxième semestre, la répartition est la suivante :
SEMESTRE 2

Unités d'enseignemen	Volume horaire	Crédits
Unités fondamentales		
Introduction au management	35	5
Micro-économie2	35	5
Unités de découverte		
Mathématiques2	20	3
Statistiques2	20	4
Comptabilité2	35	4
Unités de méthodologie et culture générale		
Sociologie des organisations	20	3
Droit commercial	20	2
Informatique1	20	2
Langues vivantes	20	2
TOTAL		30

On remarque que, la première année, telle qu'elle est définie, se base sur un ensemble de modules qui permettent à l'étudiant de mieux maîtriser les concepts de base des sciences économiques, et d'acquérir un background solide et d'un niveau appréciable.

Il faut dire que l'encadrement de ces modules est assuré par des enseignants de grade de professeurs et maîtres de conférences, ce qui normalement engendre un niveau de qualité et contribue à la préparation des étudiants au choix adéquat des spécialités offertes.

Le mélange et *mix-up* entre les différents modules enseignés (modules théoriques, techniques, de culture générale, etc.) s'avère une bonne initiative des responsables de la faculté, car cela permettra à l'étudiant de bien assimiler les notions de base et les notions de soutien pédagogique.

L'introduction de ce système à la faculté des sciences économiques répond aux vœux exprimés par les associations estudiantines et les universitaires, afin de combler le vide enregistré dans le système classique et veiller à la résolution des dysfonctionnements de ce dernier.

Le fait que cette faculté soit bien dotée sur le plan de l'encadrement et ait une certaine expérience dans l'enseignement des sciences économiques a énormément contribué à mettre en confiance les responsables hiérarchiques de l'université. Les acteurs concernés dans la faculté (comités scientifiques, comités pédagogiques, équipes pluri-disciplinaires) prévoientl l'extension des spécialités selon les besoins des partenaires professionnels et les nouvelles exigences de l'économie du marché.

V- Difficultés et contraintes du IMD

Tout passage d'un système à un autre entraîne logiquement des retombées et des impacts, mais aussi de la certitude de l'existence des obstacles et entraves à la bonne marche du nouveau régime.

Ainsi, la mise en place du système du LMD dans le cas de l'université de Tlemcen, et celui de la faculté des sciences économiques en particulier, a relevé certaines difficultés et contraintes qu'il fallait bien minimiser dans leurs ampleurs et on peut citer quelques-unes :

1) Absence de clarification et d'explication du fondement et contenu de ce système d'une manière globale;
2) Précipitation dans le choix des sites et lieux scientifiques qui doivent abriter l'enseignement et le suivi pédagogique;
3) Une appréhension toujours affichée des étudiants pour opter à un tel enseignement ;
4) Absence de coordination entre les différents responsables des autres facultés pour échanger des points de vues et trouver les remèdes aux problèmes rencontrés;
5) Insuffisance du support pédagogique et plus particulièrement le support littéraire;
6) La préoccupation des étudiants concernant les modalités de progression, et surtout la hantise que ce système ne va pas trop différer du système classique;
7) Le respect des normes appliquées dans ce système, à savoir le nombre d'étudiants par enseignant, l'encadrement, le suivi pédagogique, etc., risque d'être altéré et remis à une autre période;
8) La crainte que les promotions sortantes ne subissent les mêmes désarrois que les sortants du système classique dans le marché de l'emploi;
9) Manque de clarté et visibilité concernant les perspectives de ce système, et précisément la question du passage de la dernière année au Master.

Ce dernier point représente un handicap sérieux et inquiétant pour la réussite de ce régime, et suscite déjà des débats et forums pour essayer d'apaiser les doutes et craintes des étudiants concernés.

Il est clair, aussi, que d'autres obstacles sont venus s'ajouter aux points précédents comme le manque des places pédagogiques, un emploi du temps assez chargé, un effectif assez élevé, un accès encombrant pour les salles d'Internet, etc. Mais, l'urgence de mettre en place le système du LMD dans l'université a surpassé ces éléments et cherché plutôt les moyens et méthodes pour améliorer les conditions de travail et rehausser le niveau d'enseignement.
On ne peut conclure ce bref débat sur le système du LMD au niveau de la faculté des sciences économiques sans insister sur les efforts déployés par l'équipe pédagogique et scientifique pour une mise en place qui prendra en compte, non seulement les structures d'accueil et les capacités offertes, mais surtout la façon d'améliorer la qualité de l'enseignement, étant donné que l'enseignement supérieur se veut un système compétitif, concurrentiel et en conformité avec les normes et standards au niveau des universités à l'échelle mondiale.

Conclusion

Le débat sur la nouvelle architecture du LMD demeure encore ouvert et laissé pour enrichissement par les responsables au niveau du ministère, vu qu'il est récent et qu'il nécessite des interventions des spécialistes de la question.
Le paysage universitaire dans ce pays est en train de vivre des mutations et changements à la mesure des changements sur la scène nationale, ce qui implique une refonte globale du système universitaire comme cela fut le cas en 1971, avec la réforme de l'enseignement supérieur en Algérie.

La mutation de l'économie algérienne vers un mode de gestion plus conforme aux mécanismes de l'économie du marché a bouleversé les pratiques d'enseignement et exigé une adaptation selon les normes de ce type d'enseignement dans les pays dèja expérimentés et rodés au régime du LMD.

Il fût certes difficile de songer à la mise en place du LMD dans le cas des universités algériennes, car celles-ci manquent visiblement de compétitivité et se débattent encore dans des problèmes internes concernant la pédagogie, la recherche scientifique, la valorisation des enseignants, etc., et on peut même s'aventurer à affirmer que c'est purement une précipitation et un peu tôt de parler de ce système dans le contexte des universités algériennes.

En comptant sur les élites existantes et les intellectuels en place, l'université algérienne veut prouver, que malgré les entraves et contraintes pesantes, la volonté de s'affirmer devient une urgence, et le passage du système classique vers celui du LMD ne doit pas être considéré comme une aventure aux desseins et perspectives inconnues.

On sait que l'université est la seule et véritable institution à même de former une élite et une frange de diplômés capables de gérer les affaires du pays, et cela ne peut se réaliser si l'on est disconnecté entre le monde universitaire et celui de la société et la nation toute entière.

Le choix de l'économie algérienne de s'adapter aux rouages de l'économie libérale signifie, on ne peut être plus clair, l'adaptation de tous les secteurs et le recours aux changements qui s'imposent, y compris le secteur de l'enseignement supérieur. L'introduction du LMD fait partie de ces changements.

Il serait trop long et hasardeux de débattre des raisons qui ont poussé vers le choix du LMD dans un contxte de délinquance et de médiocrité d'un grand nombre d'universités et centres en Algérie. Cependant, il serait intéressant de savoir que le choix économique et son orientation vers un enseignement de qualité et à la hauteur des standards requis ont, considérablement, influé sur la décision de changer et d'adapter ces universités aux mesures adoptées dans d'autres pays.

Ainsi, l'université algérienne devait choisir soit d'attendre la résolution globale et le règlement définitif des problèmes qui la minent (ce qui peut prendre une éternité de temps et est plus coûteux), soit de prendre le train de la modernité et l'enseignement de qualité selon les préceptes libérales, sans modifier les liens culturels et sociaux, tout en sachant que ce choix peut engendrer des sacrifices et des charges supplémentaires. A la lumière de tout ce qui a été dit, le choix est déjà fait et on attend le moment du bilan et de l'évaluation.

Références :

Guetarni, M. (2006). L'Université algérienne : Rôle et fonction. *Le quotidien d'Oran*, 23/11/2006, page 23.

Hanushek, E. A.(2005). Why quality matters in education? *Revue Finance/Développement, 42*(2).

Barr, N. (2005). Financing higher education. *Revue Finance/Développement, 42*(2).

Boumendjel, S. (1996). Réflexion sur l'efficacité des Sciences Sociales en Algérie. *Séminaire sur « l'adaptation de l'enseignement supérieur aux exigences de l'économie du marché »*, Alger, Mars 1996.

Hadjout, M. (1996). La performance de l'université : Eléments pour un débat pour l'efficacité et l'amélioration pédagogique et scientifique à l'université. *Séminaire sur « l'adaptation de l'enseignement supérieur aux exigences de l'économie du marché »*, Alger, Mars 1996.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2004). *Loi d'enseignement supérieur en Algérie.* Alger.

AIPU-001-2393229

Anne-Marie Grandtner
Coordonnatrice, Projets CommUniq et GRIIP
Université du Québec
Direction des études et de la recherche
anne-marie.grandtner@uquebec.ca

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU UNE JOURNÉE)

Pédagogie universitaire : alimenter le changement organisationnel

Le contexte universitaire québécois est marqué par l'engagement massif de nouveaux professeurs (CSÉ, 2004), par des clientèles étudiantes de plus en plus hétérogènes et dont les habitudes de vie et les valeurs changent rapidement. Les enseignants se retrouvent devant des étudiants qu'ils connaissent de moins en moins bien. La flexibilité, l'adaptation et le professionnalisme des personnels enseignants se doivent d'être favorisés surtout au moment où il s'agit d'atteindre différents objectifs en regard de la clientèle étudiante, soit l'accessibilité, la réussite et l'adéquation au projet universitaire. La qualité de la formation dispensée par les enseignants universitaires, les apprentissages qu'ils offrent aux étudiants deviennent par ailleurs mesures d'évaluation et d'imputabilité (Ramsden, 2003, Finnie et Usher, 2005) et nécessitent une action concertée des différents acteurs institutionnels pour un développement cohérent et significatif.

Diverses actions à saveur pédagogique sont déjà mises en œuvre ou envisagées par les universités québécoises, y compris celles qui composent le réseau de l'Université du Québec, pour favoriser la qualité de la formation. Pensons notamment à l'implantation de centres de pédagogie, aux actions d'accompagnement des professeurs dans les changements curriculaires, à l'engagement de nouvelles ressources, techniques, financières ou humaines, à l'élaboration de politiques de valorisation, à la mise sur pied de projets de recherche autour d'innovations pédagogiques et de leur impact. Chaque fois, ces actions peuvent être accompagnées par un travail de Conseil pédagogique suivant les différentes fonctions qui forment la constellation des possibles (Sorcinelli, 2005, Taylor et al., 2005).

Toutefois, le travail des conseillers pédagogiques n'est pas le seul en cause au moment où différentes difficultés persistent au regard de l'engagement des professeurs dans leur enseignement, de la réponse aux besoins des étudiants (vie étudiante ou apprentissages), de la concertation entre les acteurs liés à la qualité de la formation, de l'absence de critères précis ou de modèles à suivre pour assurer une action cohérente et mettre en place des programmes de développement de la qualité de la formation. Pour alimenter le changement nécessaire vers la valorisation de la mission d'enseignement (Boyer, 1990) et faire de l'université une organisation apprenante (Senge, 1995), la recherche de processus d'innovation s'impose. Ainsi, la réponse aux différentes pressions intra et inter universitaires (pénurie et mobilité des étudiants, imputabilité, sous-financement des universités, etc.), mais également la mise en place de boucles de changement favorisant l'innovation, qu'elle soit pédagogique (Béchard, 2005) ou organisationnelle (CST, 2006), permettront d'assurer une action significative. Mais comment favoriser ce changement ? Comment l'accompagner? Comment faire en sorte que la boucle itérative favorisant l'innovation devienne partie prenante des actions institutionnelles en faveur de la qualité de la formation?

Un exemple de processus de changement est celui de l'École de technologie supérieure de Montréal. Dans un contexte d'attrition des clientèles, l'ETS a été confrontée à la nécessité d'assurer une amélioration de l'apprentissage et de la réussite des étudiants. La problématique comprend aussi la formation des enseignants et l'encouragement à ce que ces enseignants s'engagent dans des activités pédagogiques significatives et ce, dans un contexte de renouvellement du corps professoral et de coupures budgétaires. Afin de développer une vision institutionnelle et systémique pour faire avancer la qualité de l'apprentissage des étudiants par la formation des professeurs, l'institution mise sur une meilleure connaissance des habiletés langagières et des caractéristiques d'apprentissage des étudiants (Doré et coll., 2006). Une approche fondée sur le changement organisationnel a été mise en œuvre afin d'impliquer le plus grand nombre d'acteurs possible, du directeur général de l'institution jusqu'aux enseignants, en passant par la direction des programmes et des professionnels, sans oublier les étudiants eux-mêmes. Plusieurs questions demeurent : Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour supporter le processus de changement? Quels sont les facteurs qui permettent de mobiliser une plus grande partie du corps enseignant?

Un autre type de changement est celui amorcé par le réseau de l'Université du Québec, un réseau de 9 institutions réparties dans 54 villes de la province de Québec qui accueille 86 000 étudiants formés par plus de 6 000 professeurs et chargés de cours. Afin de favoriser ce changement, un groupe de vice-recteur, de doyens, de professeurs et de conseillers pédagogiques des établissements du réseau ont formé une table réseau, le GRIIP (Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique) et se sont donnés le mandat de favoriser la qualité de la pédagogie dans les cours, les programmes et les institutions du réseau par l'intégration d'une valeur ajoutée aux programmes : le développement de compétences transversales et essentielles au projet de vie, de formation et de carrière des étudiants (OCDE, 2003), telles les compétences informationnelles, communicationnelles et langagières. Un modèle d'intégration des projets compétences et du développement pédagogique et professionnel est exploré (Grandtner et Bilodeau, 2006).

Dans un troisième temps, ce colloque portera sur les changements organisationnels et la façon dont ils peuvent bénéficier de projets de Scholarship of Teaching and Learning (SOTL), un modèle de développement pédagogique et professionnel des personnels enseignants qui vise à placer le lien enseignement-recherche au centre d'une action qui, d'une part, favorise l'apprentissage des étudiants et des professeurs eux-mêmes et, d'autre part, travaille à la valorisation de la recherche en enseignement supérieur dans une perspective d'« evidence-based practice ». Ce modèle vise à intégrer plusieurs définitions du SOTL (Kreber, 2000, 2004) mais dont le pivot demeure la création communautés de pratique (Wenger, 2005; Huber, 2005). Nous proposerons quelques pistes de réflexion sur les enjeux d'implantation de ce type de recherche en lien avec les activités de développement pédagogique et professionnel, et avec les critères d'évaluation de ce type de projet de recherche (cadres conceptuels provenant de l'éducation ou des disciplines).

Plusieurs questions seront abordées : quelle est la meilleure façon d'amorcer le changement organisationnel ? Quels axes de réflexion et d'action ces quelques exemples de processus intra ou inter institutionnels suscitent-ils et quels sont les chantiers à privilégier? On pourrait également ajouter : Quelles sont les compétences spécifiques nécessaires aux conseillers pédagogiques pour accompagner les personnels enseignants dans cette nouvelle perspective du SOTL à redéfinir comme un enseignement réflexif, documenté et partagé?

Outre la présentation d'ouverture, le colloque comprend trois communications. Chacune sera d'une durée de 20 minutes et sera suivie de 25 minutes d'échanges avec les participants.

00 Ouverture du colloque : Alimenter le changement pédagogique

Hélène Bilodeau, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

00h15 Le processus de changement organisationnel à l'ETS

Sylvie Doré, École de technologie supérieure

01h00 Une perspective réseau : le GRIIP et l'intégration des compétences fondamentales

dans la formation universitaire

Anne-Marie Grandtner, Université du Québec

01h45 Pause

02h00 La perspective du SoTL ou comment engager les professeurs dans le lien enseignement-

recherche

Anne-Marie Grandtner, Université du Québec et Hélène Bilodeau, Université du Québec en

Abitibi-Témiscaminque, Sylvie Doré, ÉTS

02h45 Synthèse

03h00 Fin du colloque

Alimenter le changement pédagogique

Hélène Bilodeau, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Il n'est pas facile de modéliser l'ensemble des actions relatives à l'amélioration de la pédagogie universitaire. Pour amorcer la réflexion et communiquer notre cheminement, nous avons utilisé la métaphore nutritionnelle (Grandtner, A.-M. & Bilodeau, H., 2006). La métaphore est à la fois un outil pour générer les idées et un moyen agréable de les transmettre. Cette présentation mettra la table pour le colloque et cherchera à mettre le public en appétit pour recevoir les plats de résistances qui serviront à abreuver sa soif de connaissances…

Le processus changement organisationnel à l'ETS

Sylvie Doré, Doyenne à la formation, École de technologie supérieure, Montréal

Les défis auxquels font face les individus et les organisations sont souvent sources d'opportunités et d'innovation. Deux projets de recherche d'envergure illustrent cet élan d'innovation à l'École de technologie supérieure (ÉTS). Dans le premier cas, un projet traitant des compétences langagières en mathématiques et en sciences a permis, à l'initiative d'un maître d'enseignement, d'aborder les difficultés des étudiants issus des programmes techniques par compétences du niveau collégial. Le projet a débouché sur des changements importants dans la structure d'accueil des nouveaux étudiants et dans les programmes. Le second projet a été initié suite à une baisse significative de la persévérance des étudiants entre 2000 et 2004. La mise en place d'un plan de réussite et persévérance a fait apparaître un besoin de formation chez une partie importante du corps enseignant, autrement démuni. Ce projet, engageant quatre constituantes du réseau de l'UQ, mise sur la disponibilité d'un portrait du profil d'apprentissage pour alimenter la création d'ateliers de discussion et de

formation contribuant ainsi à structurer l'offre de formation des personnels enseignants au sein du réseau de l'UQ. Au cours de la présentation, les deux projets seront comparés notamment en regard du changement organisationnel. La question d'autres projets menant à la création de nouveaux savoirs sur l'enseignement et l'apprentissage, leur diffusion et leur transfert vers la communauté enseignante suite à ces changements demeure entière.

Une perspective réseau : le GRIIP et l'intégration des compétences essentielles dans la formation universitaire

Anne-Marie Grandtner, coordonnatrice, GRIIP (Groupe d'intervention et d'innovation

pédagogique, Université du Québec

Le développement des compétences dites essentielles (OCDE, 2003) reste au cœur des projets de vie, de formation et de carrière des étudiants. L'intégration du développement de ces compétences au sein des cours et des programmes du réseau de l'Université du Québec sous-tend plusieurs projets stratégiques financés par la direction générale. Ces projets visent le développement de compétences communicationnelles et langagières, ainsi qu'informationnelles afin de donner une valeur ajoutée à la formation dispensée. Par la création d'outils (de diagnostic, de formation), de stratégies pédagogiques ou d'intégration programme, ces projets visent à favoriser la qualité de la formation en permettant à la fois aux étudiants et aux professeurs de s'engager dans le développement des compétences. Les projets misent toutefois sur une Option compétences qui favorise la formation des personnels enseignants à une nouvelle façon d'aborder l'enseignement et l'apprentissage afin de répondre aux spécificités du développement de compétences dans des programmes qui ne peuvent pas tous être transformés par l'approche par compétences. Pour se faire, la formation des personnels enseignants tout comme leur engagement dans des projets de transfert des résultats de la recherche sur les compétences ou encore leur engagement dans des projets de recherche-action qui vise à documenter l'impact des innovations créées sur les apprentissages étudiants seraient susceptibles de les amener à mieux intégrer ces changements. Ce sont des expériences de formation et de transfert des résultats de projets compétences, ainsi que l'engagement dans des projets de recherche subséquents qui seront abordés dans cette communication qui présente un modèle intégrateur élaboré à l'UQ.

La perspective du SoTL ou comment engager les professeurs dans la qualité de la formation

Anne-Marie Grandtner, UQ et Hélène Bilodeau, UQAT, Sylvie Doré, ETS

Les professeurs universitaires se trouvent confrontés à des changements qui affectent les apprentissages des étudiants, ainsi que leurs propres apprentissages. Il devient nécessaire de les accompagner par le biais de la formation, du conseil, de la documentation de pratiques ou encore de la recherche-action (Angelo, 1994) afin de répondre aux besoins de professionnels qui réalisent une tâche multidimensionnelle (Theall et Arreola, 2003). Le lien enseignement-recherche (Griffiths, 2004) propose une piste permettant de décliner un changement organisationnel qui a pour objectif de favoriser la qualité de la formation universitaire. Il permet un engagement des enseignants universitaires par la revalorisation de tous les aspects de leur tâche académique (Boyer, 1990), mais également par l'exploration des pratiques enseignantes alimentées à des résultats de recherche dans un processus de valorisation, de dissémination et d'appropriation des résultats de recherche liées à l'enseignement dans les différentes disciplines (Donald, 2003). Ces différents aspects qui s'incarnent dans la perspective de travail qu'est le Scholarship of Teaching and Learning (SOTL).

À partir de différents construits conceptuels en mouvance (Kreber, 2003, Hutchings, 2006), ainsi que de projets déjà élaborés dans la communauté universitaires anglo-saxonne, la présente communication posera quelques questions restantes en lien avec la mise sur pied , la justification administrative et la valorisation des différentes formes que peuvent prendre les activités et les projets de recherche qui sous-tendent la perspective du Scholarship of Teaching and Learning. Comment redonner aux enseignants leur posture de chercheur ? Comment les réengager dans leur enseignement, mais également comment créer de nouvelles connaissances en rapport à l'enseignement universitaire qui puissent être utiles tant aux professeurs qu'aux institutions ?

AIPU-001-1773576

Faïza Bennis
Faculté des sciences Aïn Chock, Casablanca
Département de biologie
faizabennis@yahoo.fr
Mariame El Messal
Faculté des sciences Aïn Chock, Casablanca
Département de biologie
Mounia Oudghiri
Faculté des Sciences Aïn Chock, Casablanca
Département de biologie

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Évolution de la conception des pratiques pédagogiques chez les enseignants universitaires marocains entre 1991 et 2006

L'évaluation des formations et des enseignements à l'université est une démarche bien implantée dans certains pays (Grande-Bretagne, Etats-Unis, Espagne, Belgique, Canada, France). Plusieurs auteurs dont Murray (1984), ont montré que les buts de l'évaluation de l'enseignement résident dans l'évaluation formative faite à des fins d'amélioration de l'enseignement, ainsi que l'évaluation administrative faite à des fins de promotion des établissements.

Au Maroc, avant la mise en place de la réforme pédagogique, l'évaluation n'était pas institutionnalisée, elle était ponctuelle et partielle. Cependant, c'est avec l'implantation du système LMD (2003), que le concept de l'évaluation est devenu plus concret. En effet, l'article 77 de la loi 01-00 stipule « le système de l'enseignement supérieur est soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques, administratifs et de recherche… ». Cet article rend donc obligatoire l'évaluation des formations. Cette même loi prévoit la création d'une instance nationale d'évaluation spécialisée et indépendante (article 79) pour la réalisation des audits et évaluations du système de l'enseignement supérieur. Elle précise également l'obligation de l'information du public des résultats de ces évaluations.

Il est actuellement intéressant de savoir comment est perçu le principe d'évaluation par les enseignants de notre Université dans un système où celle-ci n'est pas encore systématisée, et de noter le changement qui s'est opéré lors cette dernière décennie.

C'est dans ce cadre, que nous avons dans un premier temps établi un état des lieux pendant la période allant de 1991 à 2003, puis dans un deuxième temps déterminé par questionnaire la sensibilisation et la perception des enseignants au sujet de l'évaluation ainsi que leur motivation générale pour entreprendre une démarche d'évaluation et de formation.

Méthodologie

L'état des lieux sur l'évaluation a consisté à faire le bilan des actions de sensibilisation des enseignants qui ont été menées entre 1991 et 2003.

En 2006, un questionnaire visant la sensibilisation des acteurs pédagogiques au sujet de l'évaluation, a été réalisé par un groupe d'enseignants, membres de la section AIPU Casablanca Aïn Chock de l'Université Hassan II Aïn Chock.

Le public concerné par cette enquête est constitué d'enseignants de différents établissements de l'Université Hassan II et de formation des cadres et qui sont de différents champs disciplinaires. Les différents établissements sont : la Faculté des Sciences, l'ENSEM, l'EST, l'ENS Casablanca, CPR Casablanca, Faculté de Médecine et Pharmacie de Casablanca.

Le questionnaire a été remis aux enseignants en mains propres ou par e-mail. A notre questionnaire, 80 enseignants ont répondu volontairement sur les 120 distribués.

Résultats et discussion

Entre 1991 et 2003, deux grandes actions de sensibilisation à la pédagogie universitaire ont été menées à l'université Hassan II Aïn Chock au moment de l'accueil des premiers étudiants arabisants ensuite lors de la mise en place du système LMD. Les questionnaires qui ont été établis alors ont rencontré une grande réticence de la part des enseignants universitaires qui ont carrément refusé de répondre aux dits questionnaires. La question sur le besoin d'évaluer ses propres enseignements a été perçue comme une ingérence. Les responsables des établissements ont également manifesté un blocage à l'encontre de cette initiative. De même, le besoin de formation a été exprimé très timidement au niveau des différents établissements.

En 2006, la réaction des enseignants est tout autre. En effet, nous avons pu mener une enquête dont les résultats sont les suivants :

- 97% des enquêtés pensent que l'évaluation des enseignements est nécessaire pour promouvoir sa qualité.
- Le besoin d'évaluer ses propres enseignements a été exprimé en force par 97% des enseignants interrogés.
- les meilleurs juges pour évaluer les enseignements, pour une très grande proportion d'enseignants (80%) doivent être les étudiants. Puis viennent les experts en pédagogie avec un taux de 48,75%. Cependant, seulement 16,25% des enquêtés pensent que les structures institutionnelles sont à même d'évaluer les enseignements. Ce chiffre semble montrer la réticence des enseignants face à une évaluation institutionnalisée. La structure institutionnelle, désigne simplement une commission d'évaluation des enseignements, qui aurait son siège au sein de l'université par exemple, qui aurait plus un rôle consultatif et qui offrirait un appui pédagogique à la demande des enseignants comme cela se pratique à l'Université catholique de Louvain (Lebrun, 2004). Il faut reconnaître que l'évaluation des enseignements ne peut avoir lieu sans le consentement et l'adhésion de l'enseignant.
- Les enseignants interrogés pensent qu'une évaluation globale du système d'enseignement est nécessaire (structures d'enseignement : module, filière (75%) ; tous les enseignements (74%) ; conditions environnementales (61%) et les structures administratives (51%)).
- Enfin, le besoin de formation a été exprimé en force (88%) dans les différents domaines proposés. Face aux changements auxquelles doit faire face l'Université, les enseignants-chercheurs doivent également adopter de nouvelles pratiques (Beney, 2004) pour lesquelles ils ne sont pas toujours préparés du fait notamment de la quasi absence de formation continue institutionnalisée.

Conclusion

Il ressort de cette enquête que la majorité des enseignants, ainsi que les responsables des établissements sont sensibilisés aujourd'hui au sujet de la nécessité d'établir une évaluation globale du système d'enseignement. Les réponses des enquêtés montrent un besoin flagrant d'évaluer leurs propres enseignements, afin de détecter les dysfonctionnements, d'améliorer leur pratique pédagogique et de favoriser les apprentissages. Le besoin de formation pour une démarche d'amélioration est également manifeste. On note clairement un changement dans l'attitude des enseignants vis-à-vis de leurs pratiques pédagogiques sur une période de 15 ans.

Cette étude préliminaire nous a permis d'établir les recommandations suivantes à partir de l'analyse de l'enquête :

- L'évaluation doit être insérée dans un projet d'établissement ou de l'université (en accord avec la loi 01-00).
- Un dispositif d'évaluation des enseignements doit être mis en place après avoir fixé au préalable les normes et les procédures de l'évaluation.
- La mise en place d'une stratégie de formation en accord avec les préoccupations des enseignants.

Références

Murray, H. G. (1984) : The impact of formative and sommative evaluation of teaching in North American Universities. Assessment and Evaluation in Higher Education. Vol 9, pp. 117-132.

Lebrun, M. (2004) : Bilan et perspectives d'actions, de supports et d'initiations pédagogiques destinées aux enseignants de l'enseignement supérieur en communauté française de Belgique. 21ème congrès de l'AIPU ; Marrakech.

Beney, M. ; Pentecouteau, H. (2004) : La formation des enseignants du supérieur : une réponse à un changement de pratiques? Communication présentée au Congo

AIPU-001-6517070

Hassan Jebbah
Chercheur
Faculté des Sciences de l'Education
Rabat- Maroc CIPEGU (Centre Internationale de Pédagogie et de Gestion Universitaires)
jebbahas@yahoo.fr
Abdellatif Chiadli
Enseignant-chercheur / Dir. du CIPEGU
Faculté des Sciences de l'Education – Rabat- Maroc
CIPEGU
chiadli@fse.ac.ma
Jean-Marie De Ketele
Professeur
Université catholique de Louvain
jean-marie.deketele@psp.ucl.ac.be

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉSULTATS DE RECHERCHE (30 MIN)

L'analyse des besoins en formation pédagogique des praticiens de l'enseignement supérieur : quelle fiabilité pour les questionnaires administrés à distance?

Contexte et problématique de la recherche

Créée institutionnellement pour accompagner la mise en œuvre de la réforme LMD de l'enseignement supérieur marocain, le Centre International de Pédagogie et de Gestion Universitaires (CIPEGU) est chargé, entre autres missions, de la sensibilisation et la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc. La section marocaine de l'AIPU (AIPU-MAROC), par ses 500 membres déjà sensibilisés à la pédagogie universitaire, constitue un public cible privilégié pour l'offre de formation du CIPEGU.

L'analyse des besoins en formation pédagogique de ce public, revêt un intérêt double pour le CIPEGU. Primo, parce qu'elle est nécessaire pour la construction de toute offre pertinente de formation. Secundo, parce qu'elle permettra une plus grande stabilité à une telle offre car la mission de sensibilisation précédera toujours celle de la formation pour les futurs publics cibles du CIPEGU.

La fiabilité et la validité de cette analyse de besoins constituent la problématique de départ de ce travail de recherche. Nous nous sommes proposés les questions de recherche suivantes :

- Quel impact aurait une sensibilisation à la pédagogie universitaire sur l'expression des besoins en formation pédagogique des praticiens de l'enseignement supérieur au Maroc?
- Quel est le niveau de stabilité des résultats de l'analyse des besoins en fonction de la méthode d'analyse utilisée et le contexte de son administration?

Méthodologie de recueil des données

Pour répondre à nos questions de recherche, nous procédons à une analyse comparative de deux approches d'analyse de besoins selon, d'une part, la définition que l'on accorde au concept besoin et d'autre part selon le contexte dans lequel nous réalisons cette analyse:

- la méthode du « drive » utilisée par un questionnaire administré à distance;
- la méthode de « l'écart » utilisée par un questionnaire administré en présentiel dans le cadre d'un atelier de pédagogie universitaire.

La méthode du « drive » a été utilisée à deux reprises : un questionnaire à 18 items a été distribué lors de la troisième Rencontre Nationale de l'AIPU-MAROC en mai 2005 et le même questionnaire, réaménagé en 13 items avec plus de mots clés pour les expliciter, a été envoyé par mails aux membres de l'AIPU-MAROC avant la tenue de la quatrième Rencontre Nationale en mai 2006 et ses résultats y ont été présentés en séance plénière.

Lors de la quatrième Rencontre Nationale, qui a été co-organisée par le CIPEGU, un atelier a été animé sous le thème « Pédagogie universitaire et compétences pédagogiques. Quelle formation pour quels besoins? ». Le même questionnaire à 13 items a été transcrit dans la méthode de «l'écart » et ces items ont été déclinés en 43 sous-items en utilisant les mots clés qui servaient à expliciter les items initiaux. La consigne consistait à inviter les participants à s'exprimer sur le degré de maîtrise de ces sous-items dans leurs pratiques d'enseignement et sur l'importance qu'ils leurs accordent comme objet d'une éventuelle formation à la pédagogie universitaire. Animé par Jean-Marie De Ketele et suivi par 62 participants, l'atelier se déroulait de la manière suivante :

- l'animateur explique le sens de l'item et de ses sous-items et montre leurs impacts sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages des étudiants,
- répartis en sous-groupes constants de deux ou trois, les participants s'expliquent l'item et ses sous-items avant de répondre individuellement,
- pendant le travail en sous-groupes, l'animateur répond aux questions, s'assure de la bonne compréhension et fait partager les erreurs d'interprétation.

Analyse et interprétation des résultats

Le traitement des données des trois questionnaires a été fait dans le cadre des statistiques descriptives (le degré d'importance (unidimensionnelle), l'écart absolu (bidimensionnelle) et l'indice de priorité de besoins I.P.B.). Par ailleurs, l'approche graphique de Herscowitz a été utilisée dans le but de permettre une plus grande discrimination des thèmes les plus prioritaires.

La mise en priorité de l'ensemble des 13 items selon le degré d'importance a permis de procéder à une analyse de la convergence des deux méthodes d'analyse de besoins : la méthode du drive et la méthode de l'écart.

La priorisation des besoins de l'ensemble des sous-items selon l'écart absolu, abstraction faite de toute catégorisation, a permis de classer les 43 sous-items par ordre de priorité.

La priorisation selon l'I.P.B. a permis d'obtenir une classification de l'ensemble des 43 sous-items en deux grandes catégories : celle qui a un I.P.B. supérieur à l'I.P.B. moyen et celle ayant un I.P.B. inférieur à l'IPB moyen.

L'approche graphique de Herscowitz a permis de mieux répartir les priorités en formation et d'obtenir ainsi une meilleure lecture des résultats.

L'analyse des résultats montre que :

- quoique déjà sensibilisés à la pédagogie universitaire, les participants à l'atelier avaient besoin d'explication et d'explicitation dans leur propres mots (en référence à leurs pratiques pédagogiques) de la terminologie utilisée dans le questionnaire ; d'où la fiabilité et la validité des résultats obtenus lors de l'atelier;
- la sensibilisation à la pédagogie universitaire permet de recentrer les besoins prioritaires en formation pédagogique sur, d'une part, l'étudiant et son apprentissage (analyse de besoins, modèles de motivation, stratégies d'apprentissage, assistance et aide à l'orientation...) et, d'autre part, sur les pédagogies actives (approche par projet, approche par compétences, approche par problèmes…);
- il existe un écart important entre la pratique de ces enseignants et leur désir de maîtriser ces thèmes de formation et, par suite, un besoin en formation à la pédagogie universitaire est bien exprimé ;
- une différence significative dans la priorisation des besoins existe entre les deux approches d'analyse des besoins utilisées et s'expliquerait davantage par le contexte d'administration du questionnaire que par le choix de la méthode du drive ou de l'écart.

Ces résultats trouvent leurs limites dans leur état préliminaire et contextualisé ainsi que dans la représentativité de l'échantillon étudié. Cependant, tout en nécessitant d'autres investigations, cette recherche argumente le bien fondé d'une question ouverte de grande importance : quelle fiabilité accorder aux analyses de besoins en formation pédagogique des praticiens de l'enseignement supérieur quand elles sont conduites à l'aide de questionnaires administrés à distance ?

Références

Barbier, J. –M et Lesne, M. (1977). L'analyse des besoins en formation. Paris : Jauze.

Hamdane, K.(1990). Analyse de la convergence des besoins résultant de l'application de trois méthodes de mesure de besoins dans le secteur de l'éducation. Ph.D. Faculté des Sciences de L'Education, Laval.

Lapointe , J. J. (1992), La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation, Presse de l'Université du Québec,

Nadeau, M.A. (1988). L'évaluation de programme : théorie et pratique. Laval : Les presses de l'université de Laval.

AIPU-001-4421199

Bruno Bonu
Université Paul Valéry Montpellier III
Laboratoire Praxiling, ICAR
monino@wanadoo.fr

AFFICHE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (90 MIN)

Rôle de la visiophonie dans l'enseignement à distance

La présente communication veut faire le point sur l'impact de la visiophonie dans les interactions pédagogiques, d'apprentissage et d'échange qui ont lieu entre les différents acteurs de l'enseignement à distance. Dans le cadre d'un cursus de Master entièrement à distance dispensé en France, des interactions ont été enregistrées en vidéo et l'activité sur l'ordinateur a été saisie par capture d'écran. L'analyse prend en compte le détail du déroulement de l'activité pédagogique et d'échange, avec une méthodologie ethnographique utilisée dans l'examen des situations de travail, dans les WorkPlace Studies (Luff, Hindmarsh et Heath 2000). L'observation de ces épisodes permet de mettre en évidence les potentialités et les limites que les technologies offrent aux usagers. Ces caractéristiques techniques du dispositif sont imbriquées dans des situations d'usage et doivent ainsi être étudiées au cours des activités pédagogiques et communicationnelles. La visiophonie représente à la fois un dispositif socio-technologique (Vinck 1995) qui doit trouver sa place dans les activités quotidiennes des acteurs pédagogiques et un artefact interactionnel (de Fornel 1994) nécessitant des ajustements et des adaptations dans le comportement des usagers.

Un certain nombre de ces usages sont ainsi mis au jour. Il apparaît que dans certaines interactions, les participants demandent l'accès synchrone à l'image de l'interlocuteur ou aux autres participants, tandis que, dans d'autres échanges ou phases d'activité, l'image est utilisée seulement pour relier deux (ou plusieurs) espaces. Dans les deux cas, les dynamiques des formats de la participation doivent être observées et mises en évidence. Ainsi la visiophonie résout certains problèmes interactionnels et en ouvre d'autres. Des indications sur la structuration des actes pédagogiques seront ainsi tirées. L'intégration grandissante des différents outils communicationnels ouvre la voie à des nouvelles pratiques. Elles pourront être examinées dans la suite de la présente recherche.

Références

Bonu. B (à paraître) Présentation de prototypes lors de processus d'innovation : parole publique, explication, simulation. Actes de la journée Les échanges technologisés : relations et interactions, en présence et à distance Vendredi 31 mars 2006. Maison des Sciences de l'Homme de Montpellier.

Fornel, M.de, 1994, « Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique », Réseaux, N°64.

Garfinkel H. 1967, "Studies in Ethnomethodology" New York:Prentice Hall

Goffman E. 1988, « La situation négligée », in Goffman E. « Les moments et leurs hommes », 143-149.

Goodwin, C. (2000): 'Practices of Seeing: Visual Analysis - An Ethnomethodological Approach', in T. v. Leeuwen and C. Jewitt (Eds.): Handbook of Visual Analysis. London, Sage, pp. 157-182

Luff P., Hindmarsh J., Heath C., eds. (2000) « Workplace Studies: Recovering Work Practice and Informing Systems Design ». Cambridge: Cambridge University Press.

AIPU-001-4698263

Jacqueline Guibal
Présidente
AIPU-France
monino@wanadoo.fr
Isabelle Pouliquen
Marie-Claude Lesage
Claire Ghersi
Farid Boussama

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : RÉFLEXION THÉORIQUE / REVUE DE LITTÉRATURE (30 MIN)

Les enjeux de la qualité dans une université en mouvement

La démarche qualité, considérée comme « une analyse de la réalité en vue d'une amélioration», au sens du guide de la qualité du ministère français de l'éducation nationale, nécessite, pour sa mise en œuvre, une première étape d'évaluation. Rapprocher l'évaluation de la démarche qualité n'implique pas cependant de les confondre. Dans cet atelier il s'agira de réfléchir à l'évaluation, dans le cadre d'une recherche action, comme partie prenante d'une démarche qualité pour des situations de pratiques innovantes dans l'enseignement supérieur. Cette réflexion s'inscrira dans un processus itératif d'amélioration de la qualité des systèmes pédagogiques. La diversité des approches évaluatives de différents dispositifs pédagogiques, dont le numérique, sera prise en compte, afin d'en dégager les significations induites par les méthodes et outils utilisés à cette fin et de proposer des procédures de mise en œuvre d'une telle démarche.

Notre société a évolué ; dans un passé récent, le support utilisé pour apprendre ou pour travailler était le papier, que l'on trouvait dans des classeurs, ou cahiers, qui se trouvaient eux-mêmes sur un bureau. Pour y écrire on utilisait des crayons, ou des stylos, l'ensemble était mis dans un cartable afin de le transporter pour permettre l'échange d'informations et des savoirs…. Le contexte a changé, la situation actuelle utilise les mêmes mots, mais les supports, eux, ne sont plus les mêmes. Aujourd'hui, la situation plonge le salarié, le demandeur d'emploi, le stagiaire en formation continue ou l'étudiant, dans un univers où l'information disponible est nombreuse et très rapidement accessible ; on parle toujours de classeurs, de crayons, de bureaux, mais ils sont devenus virtuels.

L'évolution de la société nous amène à utiliser des outils virtuels pour apprendre, communiquer ou travailler en collaboration. L'arrivée des TIC dans l'enseignement supérieur, ainsi que dans le monde du travail, crée de nouveaux usages et de nouveaux espaces qui permettent d'une part des activités dématérialisées et d'autre part l'émergence de nouvelles manières de travailler ou d'enseigner. Il s'avère maintenant nécessaire de s'interroger sur la notion de compétences, et celle de la démarche qualité qui la sous-tend, et de faire la distinction entre la formation et la certification elle-même. En outre, ce monde en mutation génère de nouveaux besoins en termes de formation des adultes, besoins auxquels les services universitaires de formation continue, habilités à dispenser la formation et les certifications sont aptes à répondre. En outre, la scénarisation des ressources dans l'optique d'un apprentissage situé, de nouveaux procédés tels que le Podcasting, associé à un système

de réception de flux RSS, permettent aux apprenants une appropriation des contenus pédagogiques conduisant ainsi à la certification validant leurs compétences.

En entreprise, le développement des intranets, extranets ou dispositifs sociotechniques de communication interne, entraînent des modifications profondes des habitudes de travail. On redéfinit là aussi les notions de situation de travail, de présence, de distance ou de travail collaboratif. Ce faisant, on accorde une attention particulière à l'individualisation et à la personnalisation de l'espace de travail ainsi qu'à son ergonomie afin de permettre une appropriation plus rapide et plus efficace du dispositif proposé par les différents acteurs.

Dans le monde universitaire, le personnel, enseignant et non enseignant, découvre les TIC et les utilise de façon optimale dans le contexte des ENT, Espace ou Environnement Numérique de Travail qui permettent l'émergence de nouveaux usages de travail dans des environnements virtuels. Dans ce nouveau cadre, chacun selon son profil peut accéder à son propre bureau virtuel, accessible par un identifiant et un mot de passe uniques. Les services des ENT : services communs de gestion ; services de communication –emails, SMS, forums ou visioconférence ; bureau numérique ; services pédagogiques notamment enseignement à distance, accès au ressources pédagogiques, tutorat et assistance ou classes virtuelles ; services de scolarité ; services documentaires ; services « vie universitaire » et services dédiés au personnel administratif autorisent l'accès au partage de logiciels, au travail collaboratif à distance et à une meilleure gestion du temps.

Un an après la déclaration de la Sorbonne, marquée par la volonté de créer un espace européen de l'enseignement supérieur pour encourager la mobilité des citoyens et favoriser leur intégration sur le marché du travail européen, 29 pays se sont engagés à Bologne à coordonner leurs politiques et atteindre cet objectif à l'horizon 2010. Les 29 pays signataires se sont entendus pour adopter une architecture commune des études, établir un « supplément au diplôme » en terme de compétences, attribuer des crédits ECTS, promouvoir la mobilité, la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité et la coopération entre établissements. Ceci dans le respect de la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs et de l'autonomie des universités.

Au cœur de ces engagements se pose la définition des compétences, du mode d'attribution des ECTS et de l'évaluation de la qualité. Autant de démarches nécessitant de replacer l'étudiant au cœur du système dans le contexte de réflexions d'ordre pédagogique pour assurer la lisibilité, la compatibilité et la comparabilité des systèmes.

Le mot « compétence » pose beaucoup de problèmes aux universitaires pour deux raisons:

- l'individualisation des parcours et la mobilité des étudiants nécessitent que soit associé au diplôme un document certifiant les compétences acquises par l'étudiant au cours de sa formation. Ce document, connu au niveau européen sous le nom de « supplément au diplôme » est acté dans l'arrêté du 8 avril 2002 « portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur » sous le nom d' »annexe descriptive » et inscrit dans les arrêtés licence (article 30) et master (article 4) d'avril 2002.

- l'évolution vers le système LMD, qui s'inscrit dans le contexte social du développement de la formation tout au long de la vie, va obliger les universités à une déclinaison des diplômes en compétences pour répondre aux enjeux de la loi de modernisation sociale 2002 :

- les universités vont devoir redéfinir les diplômes par des référentiels de compétences afin de pouvoir les inscrire de manière cohérente au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP).
- la Validation de Acquis de l'Expérience (VAE), pour être effective devra s'appuyer sur un diplôme décliné en compétences afin de pouvoir vérifier que les compétences acquises à l'extérieur correspondent à celles visées par le diplôme. (Bernard Froment AMUE 6 juillet 2004)

Les compétences attendues d'une formation universitaire constituent donc une valeur d'échange et une garantie de qualité, mais ne conviendrait-il pas toutefois de nuancer ce terme? Compétence universitaire? Compétence professionnelle? Capacité? Comment les formuler? Comment les attester? Et surtout, comment caractériser les acquis d'un apprenant à un moment donné de son parcours? Dans la mesure où un enseignement, un programme de formation ont été conçus selon une méthodologie qui va, pour une population donnée, de l'énoncé des finalités jusqu'à l'évaluation, l'exercice, bien que rigoureux, n'est pas trop compliqué.

Quels qu'ils soient, des objectifs sont rédigés en termes de capacité à atteindre : « l'apprenant doit être capable de… ». Ces objectifs font appel à la fois au savoir, au savoir-faire, au savoir être, à des degrés divers. Ils doivent être définis de façon claire afin de pouvoir se prêter à une évaluation en vue de la validation et traduits en compétence. Cette évaluation peut également permettre la certification, comme par exemple dans le cas du C2i®. Ce n'est qu'après avoir décrit l'enseignement en terme d'objectifs que le programme pourra se structurer en tenant compte des moyens matériels et humains, de l'espace temps. L'évaluation des capacités et des compétences s'appuiera sur les objectifs pour répondre « oui » ou « non » à la liste des capacités et compétences caractérisant le diplôme, qu'elles soient énumérées dans l'annexe descriptive ou dans le référentiel de Répertoire National des Compétences Professionnelles.

Cette approche de la formation sort du modèle pédagogique transmissif et affiche des objectifs systémiques d'acquisition de compétences en situation, compétences évolutives à l'image du monde d'aujourd'hui. L'apprenant et l'équipe pédagogique co-construisent la future autonomie du stagiaire en lui permettant d'établir des liens entre ses acquis professionnels, ses connaissances et son environnement ou cadre de travail. La notion de milieu paraît intéressante à exploiter, et en cela, la FOAD, en venant à l'apprenant, permet l'apprentissage sans l'extraire de son milieu. Il est donc plus apte à créer immédiatement du lien entre les savoirs en acquisition et les situations qu'il vit au quotidien.

Dans ce contexte, il faut assurer une certification pour que tous les étudiants et plus généralement tous les adultes possèdent les compétences requises pour utiliser les Environnements Numériques de Travail, mais aussi les dispositifs mis en place au sein des entreprises de la meilleure façon.

Ces nouveaux dispositifs émergeants, peu utilisés et pas encore étudiés par le monde de la recherche, vont prendre une place très importante dans le système éducatif universitaire. Ils vont assurément modifier le travail de ces enseignants qui déjà travaillent « à distance » en permettant d'augmenter le niveau d'efficacité de leurs enseignements par une diffusion plus facile.

La démarche mise en oeuvre dans cet atelier consiste à mener une réflexion sur ces thèmes qui seront proposés autour de la qualité dans l'enseignement supérieur lors du 25ème congrès de l'AIPU, qui se déroulera, comme prévu et pour la première fois, en France.

AIPU-001-1811084

Soufiane Rouissi
Enseignant chercheur
Université Michel de Montaigne
Bordeaux 3
CEMIC-GRESIC (EA 532)
rouissi@u-bordeaux3.fr
Didier Paquelin
Maître de conférences
Université Michel de Montaigne
paquelin@u-bordeaux3.fr

COMMUNICATION THÉMATIQUE OU LIBRE : COMPTE RENDU DE PRATIQUE (30 MIN)

Variations autour de la mise en place d'un dispositif technologique, entre réponse à la massification et organisation de la collaboration inter-établissement

Les pouvoirs publics français ont conduit ces dernières années une réflexion qui s'est concrétisée en 2003 par la création d'une certification intitulée « Certificat Informatique et Internet (C2i) ». Ce certificat, après plusieurs phases expérimentales et progressives de mise en place dans les établissements supérieurs français, est en cours de déploiement, ce qui ne va pas sans s'accompagner de nombreux questionnements. Les institutions universitaires, selon leur ancrage disciplinaire, sont plus ou moins préparées à la mise en œuvre de cette certification. Par ailleurs, nous observons une demande massive de la part d'étudiants pour obtenir ce certificat. Dans un contexte de maîtrise des coûts budgétaires, une telle incitation ministérielle n'est pas accompagnée des ressources budgétaires pour assurer la formation et l'évaluation des compétences visées, selon des modalités conventionnelles (cours magistraux, travaux dirigés). L'objectif de notre contribution est de traiter de la question suivante : « Dans quelles conditions, serait-il possible de faire face à un nombre de plus en plus important d'étudiants impliqués dans une démarche de préparation et d'obtention du certificat ? ». collaboration, TIC, enseignement en ligne premier cycle, deuxième et troisième cycle, formation continue. Etant désormais reconnu que l'intégration des TIC concerne tous les secteurs de l'activité humaine, il est du rôle des universités de former les étudiants pour leur permettre de développer une culture technologique et une maîtrise de l'information. En effet, au-delà de l'acquisition d'habilités techniques, il est nécessaire de les préparer à utiliser intelligemment les outils, logiciels de type bureautique, les outils de recherche d'information, les outils de communication pour les conduire à devenir des citoyens en capacité d'agir et de travailler dans un monde fortement marqué par le numérique. La nécessité d'intégrer dans les cursus universitaires (même bien avant dans la scolarité primaire et secondaire) se fait évidente au début des années 2000.

Notre proposition s'inscrit dans un contexte à fortes contraintes : financières, organisationnelles, temporelles, etc. Le C2i nécessite la mise en place de services numériques en réponse rapide à la montée du nombre d'inscrits, tout ceci devant se faire dans un cadre organisé impliquant différents acteurs (techniques, administratifs, enseignants). Ainsi, partant d'une réflexion sur l'introduction des TIC dans un dispositif de formation en tant qu'innovation technologique et en réponse à un nombre d'apprenants donc de candidats à la

certification (les personnels des universités seront également impliqués par la certification), nous inscrivons notre proposition dans le champ des sciences de l'information. En effet, notre problème présente deux niveaux : un niveau technique (quel environnement technologique peut nous aider dans ce travail ? quelles modalités de mise en œuvre ? …), un niveau humain (quelles sont les conditions du travail à plusieurs ? quels nouveaux rôles ? quelles nouvelles compétences pour les enseignants ? quelles nouvelles organisation pédagogique ? …). Autant de questions qui ne peuvent être analysées uniquement à partir d'éléments objectifs (exemple adéquation entre nombre d'enseignants et nombre d'étudiants), mais qui supposent que l'on prenne en compte des dimensions plus subjectives que sont l'identité, la culture et les valeurs des enseignants et des institutions universitaires.

Pour apporter quelques éléments de réponse à notre problème, nous étudions les conditions de la mise en place de cette certification dans le contexte universitaire aquitain. En effet, les problèmes posés et évoqués précédemment conduisent au regroupement d'établissements pour mutualiser les ressources (financières, logistiques, matérielles et humaines) afin de faire face à de nouvelles exigences (la certification en est un exemple). Notre contexte d'étude se situe précisément au sein de la mission Aquitaine Campus Ouvert (ACO) riche terrain d'échanges et de partage de pratiques. Celle-ci réunit les établissements universitaires d'Aquitaine (Université de Bordeaux 1, Bordeaux 2, Bordeaux 3, Bordeaux IV, Pau et des Pays de l'Adour, l'IUFM et certaines écoles d'ingénieur) autour du développement de l'usage des TIC. Ainsi, au sein d'ACO, la mise en place du C2i se fait de manière concertée, à la fois dans les modalités d'organisation de la formation et dans la mise en œuvre des épreuves d'évaluation des connaissances. Notre objectif principal est donc de conduire la mise en place d'un dispositif complet permettant d'organiser la préparation (formation) et la certification (évaluation) tout en étant capable d'accepter un nombre d'apprenants dont le nombre est amené à exploser dans les années à venir (environ 200 étudiants pour l'année 2004-2005, 1300 en 2005-2006, 2000 pour 2006-2007 ; uniquement pour citer l'exemple de l'Université Bordeaux 3). En cheminant sur ces difficiles questionnements, nous sommes également amenés à organiser la concertation et la collaboration entre les établissements aquitains sur ce dossier : le contexte technologique à évolution rapide implique de revoir et d'actualiser sans cesse les contenus et supports pédagogiques mis en jeu dans le dispositif global.

Notre démarche s'appuie sur l'implication d'enseignants-chercheurs de la communauté universitaire aquitaine coordonnée au sein de commissions de travail « formation et évaluation pour le C2i ». Des réunions de concertation régulières, ainsi qu'un travail à distance (production de ressources pédagogiques, mutualisation de questionnaires pour l'évaluation des connaissances par les enseignants-chercheurs…) ont conduit à l'élaboration d'un dispositif constitué autour :

- d'une plate-forme de formation à distance, d'un site Web pédagogique, d'une liste de diffusion pour l'environnement technologique à destination des apprenants;
- d'une organisation pour la certification des apprenants (intervention des certificateurs – référents TIC des établissements, enseignants en informatique, TIC, multimédia… - sur le dossier personnel des apprenants de façon à valider les compétences);
- de la définition des activités d'apprentissage devant être menées par les apprenants selon les points définis par le référentiel du C2i.

Au-delà d'une simple présentation d'un dispositif, nous exposerons son processus de co-construction entre les différents acteurs en montrant tout particulièrement quelles sont les régulations qui participent à cette transformation des pratiques.

Références :

Perriault, J. (1996). La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé-savoirs. Paris : L'Harmattan.

Proulx, S. (2001). Usages de l'Internet : la « pensée-réseaux » et l'appropriation d'une culture numérique. In E. Guichard (Ed.), *Les usages du numérique* (pp. 139-145). Paris : Editions ENS-Ulm.

Vedel, T. (1994). Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une socio-politique des usages. In A. Vitalis (Dir.), *Médias et nouvelles technologies, pour une socio-politique des usages*. Rennes : Apogée.

Paquelin, D., et Choplin, H . (2006). Campus Numérique et Innovation Pédagogique : dynamique « médiée » de reconfiguration des espaces-temps et des collectifs ». *Actes 8ème Biennales de l'éducation et de la formation*, Lyon, 11 – 14 avril 2006.

Choplin, H., et Paquelin, D., (2006). Espaces-temps, collectifs, objets : trois hypothèses sur l'innovation pédagogique dans les campus numériques. *Colloque TICE2006*, Toulouse, octobre 2006.

Paquelin, D., Choplin, H., et al. (à paraître). Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation. *Distances et Savoirs*.

Rouissi, S. (2005). Pratiques déclarées d'une communauté universitaire d'enseignants-chercheurs face à l'environnement numérique de travail. *Colloque Les institutions éducatives face au numérique*, 12-13 décembre, Paris.

Rouissi, S. (2005). Production de document numérique pédagogique dans un contexte normalisé. *Colloque Initiatives 2005*.

AIPU-001-9477524

Gérard Rameau
Coordonnateur Projets multimédia et formations aux TICE
Université Pierre Mendès France - Grenoble 2
Institut universitaire de technologie
gerard.rameau@iut2.upmf-grenoble.fr

ATELIER (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

Le travail collaboratif assisté par ordinateur (TCAO) : Exemple d'une solution technologique avec X-Tek

Qu'il s'agisse d'équipes ayant à mener un projet commun, de démarches pédagogiques basées sur l'apprentissage collaboratif, ou encore de la gestion collective d'espaces de publication ou de mise à disposition de ressources - pour ne citer que quelques grandes orientations - le travail collaboratif en réseau se développe de plus en plus dans nos pratiques universitaires, parfois par goût de l'innovation et par envie d'expérimenter des réponses nouvelles à des besoins nouveaux, ou encore par conviction qu'il y a moyen de gagner en confort et en efficacité dans l'exécution de nos tâches quotidiennes, souvent aussi par nécessité liée à l'évolution de nos missions d'enseignement et de recherche.

Or, dans ce qu'on appelle le TCAO (Travail Collaboratif Assisté par Ordinateur), il faut bien distinguer l'aspect « travail collaboratif » et l'aspect « usage des Technologies de l'Information et de la Communication » (TIC).

Le travail collaboratif existe sans les TIC. Il constitue en soi un véritable défi : apprendre/savoir travailler en collaboration avec d'autres personnes. L'ordinateur et les outils de la communication ne font qu'enrichir ce mode de travail, l'amplifier, rendre possible de nouvelles situations, diversifier ses contextes de fonctionnement.

Mais si effectivement collaborer, c'est communiquer, c'est organiser, c'est partager, c'est produire, il faut faire en sorte que la technologie soit pleinement au service de ce type d'activités afin d'enrichir ce mode de travail tout en le simplifiant.

Partant de cette réalité, l'un des axes de réflexion auquel nous conduit la pratique du TCAO peut se résumer ainsi : quelles conditions faut-il réunir pour que cette « assistance par ordinateur » puisse réellement être « au service » du travail collaboratif ?

Cette interrogation se rattache à une problématique plus générale concernant les conditions d'appropriation des TICE dans la pédagogie.

Très tôt confronté à cette problématique, l'IUT2 de Grenoble (Université Pierre Mendès France) a expérimenté divers types de solution technologiques « du marché » pour répondre à des besoins très variés - qui s'exprimaient dans ses départements et services en termes d'espaces virtuels de travail de type intranets pédagogiques, portails d'enseignement à distance, groupes de travail collaboratif, ou encore, gestion collective de sites web – pour finalement en arriver à concevoir et développer son propre générateur de portails et de plates-formes à vocation pédagogique et administrative : X-TEK (cf. la communication

thématique intitulée « Conditions d'appropriation des TICE dans la pédagogie : pour une solution technologique où les usages modélisent les espaces numériques de travail »)

Cet esprit « travail collaboratif » caractérise la technologie X-TEK dans chacun de ses trois modules d'application : INTRATEK (intranets, extranets, espaces de travail collaboratif), DIDACTEK (plates-formes d'e-learning) et WEBTEK (gestion collective de sites web). C'est dans le but de mettre au mieux la technologie au service de ce mode de travail qu'X-TEK - développé dans une démarche de « conception assistée par l'usage » - s'est doté dès le départ d'une ergonomie et de fonctionnalités pensées spécialement pour faciliter l'autonomie des publicateurs et des administrateurs de plates-formes, afin que ces « acteurs » indispensables puissent réellement et rapidement s'approprier l'outil, quel que soit leur niveau de compétences, quel que soit leur contexte de travail. C'est pour cette même raison que le cahier des charges d'X-TEK s'est donné également comme priorités la rapidité et la simplicité de mise en oeuvre d'une plate-forme (organisation des contenus, création de dossiers, déclaration des utilisateurs,...) et une gestion fine des droits d'accès à ces contenus (système de profilage à plusieurs niveaux, dossier par dossier, et même page par page).

L'atelier qui est proposé est une occasion offerte aux congressistes intéressées par ce type de problématique de tester très concrètement :

- d'une part, une proposition de méthodologie de mise en œuvre d'un ETC (espace de travail collaboratif);
- • d'autre part, la solution technologique X-TEK, en prenant en main son module d'application INTRATEK pour créer cet ETC.

Conditions matérielles et préalables :

L'atelier se déroulera dans une salle équipée d'ordinateurs reliés à Internet, à raison de 1 ou 2 participants par poste de travail selon les possibilités offertes dans le contexte AIPU (le nombre limite de participants, qui ne pourra excéder une vingtaine de personnes, et les modalités d'inscription seront annoncés en temps voulu).

Il est juste demandé aux participants de connaître les fonctions basiques d'un navigateur (type Internet Explorer ou Mozilla Firefox), et d'avoir quelques notions concernant l'usage d'un logiciel de traitement de texte (type Word de Microsoft Office ou Writer d'Open Office).

Déroulement de l'atelier (quatre phases) :

- phase 1 (30mn) > Présentation des fonctionnalités de base de X-TEK
- phase 2 (30mn) > Mise en œuvre d'un espace de travail collaboratif

Méthodologie proposée :

1. définir le « périmètre » de l'ETC, à savoir le public concerné (types d'acteurs, nombres d'usagers), mais aussi la finalité (ce à quoi ça doit servir);

2. décider du mode d'organisation du travail collaboratif (quels types de rôles attribués aux différents acteurs pour quels types de répartition des tâches);

3. définir le type d'organisation des contenus et les modes de communication à mettre en œuvre selon les usages prévus.

Dans cette démarche, chacun aura à imaginer une situation concrète TRES SIMPLE, en s'aidant éventuellement d'un modèle qui lui sera proposé.

- phase 3 (1h30mn) > Création en ligne d'un espace INTRATEK sur le site de X-TEK

Très concrètement, les participants auront la possibilité de créer des dossiers selon l'arborescence de leur choix, de publier des pages, de déposer des documents, de créer des profils de droits d'accès aux contenus, des comptes-utilisateurs, des groupes, d'activer différents modules de fonctionnalité (messagerie, forum, trombinoscope,…), conformément à ce qui aura été décidé à l'étape précédente.

- phase 4 (30mn) > Bilan de l'atelier

Synthèse des questions et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'ETC (aspects pratiques, aspects méthodologiques).

Perspectives ouvertes par ce moment d'expérimentation pour chacun des participants : quels sont les prolongements possibles de cet atelier dans la pratique quotidienne, ou dans des projets en cours ou à mettre en œuvre ?

Pour en savoir plus sur le projet X-TEK : http://www.xtek.fr

AIPU-001-7618562

Thierry Karsenti
Professeur titulaire
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Psychopédagogie et Andragogie
thierry.karsenti@umontreal.ca
Alain Jaillet
Enseignant
Université Louis Pasteur, France
alain.jaillet@ulpmm.u-strasbg.fr
Hamidou Nacuzon Sall
Université Cheikh Anta Dop, Sénégal
nacuzon@ucad.sn
Salomon Tchaméni Ngamo
Université de Yaoundé I, Cameroun
tchams2005@yahoo.com
Christian Depover
Professeur
Université de Mons Hainaut
Belgique
christian.depover@umh.ac.be

COLLOQUE (1/2 JOURNÉE OU 1 JOURNÉE)

L'efficacité des formations ouvertes et à distance en question : actions internationales en Afrique

Tel que nous l'avons déjà indiqué, dans le cadre de ce minicolloque, des chercheurs de Belgique, du Cameroun, du Canada, de la France, du Sénégal et de la Suisse, se proposent d'étudier, dans une perspective internationale, la question de l'efficacité des formations ouvertes et à distance (FOAD) en Afrique.

Contexte théorique :

L'efficacité des formations ouvertes et à distance en question

Depuis quelques années déjà, et à une vitesse de plus en plus fulgurante, l'enseignement universitaire évolue dans un contexte de mutation du rapport au savoir et entre de plain-pied dans l'univers de l'information numérique, d'Internet et de la e-éducation. Selon plusieurs, l'enseignement avec ou par les TIC est le secteur le plus dynamique et le plus populaire sur le marché de l'éducation et de l'enseignement universitaire. Cela n'a rien de surprenant quand on sait que le nombre d'internautes sur la Terre est passé de 16 millions en 1995 à quelque 700 millions en 2006 (www.internetnews.com/stats/). Néanmoins, malgré cette présence exponentielle des TIC dans notre société, plusieurs se questionnent toujours sur la pertinence réelle des formations ouvertes et à distance (FOAD). Permettent-elles réellement de mieux apprendre? Sont-elles plus efficaces?

Il existe actuellement un important débat sur l'efficacité des TIC et des formations ouvertes et à distance (FOAD) en pédagogie universitaire. L'ACGME a affirmé récemment sur son site Internet (www.acgme.org/) que la formation à distance, dans toutes les formes qu'elle peut prendre, est la « hottest, sexiest, most controversial issue in American higher education ». Un bref survol des revues ou bulletins sur l'enseignement universitaire, tant en Amérique du Nord qu'en Europe, met d'ailleurs clairement en évidence cet intérêt marqué pour les formations ouvertes et à distance. En effet, rares sont les numéros qui ne contiennent pas un texte sur les technologies ou la formation à distance. Les formateurs et professeurs à l'université sont d'ailleurs constamment assaillis de discours montrant les vertus des technologies et des FOAD. Et la pression est toujours grandissante, en particulier lorsque les propos des administrateurs suggèrent que l'avenir d'une université doit passer par les TIC ou la formation à distance. Les formateurs ne sont toutefois pas toujours prêts – pour des raisons multiples – à emprunter ce virage technologique de l'enseignement. En effet, un sondage du Higher Education Research Institute réalisé en 2001 (www.gseis.ucla.edu/heri/heri.html) met en évidence que plus de 66 % des professeurs d'université trouvent cette « pression technologique » plus stressante que les autres composantes de leur fonction professionnelle (recherche, enseignement, demande de promotion, etc.).

Foad : @venir obligé de la formation universitaire en Afrique?

En enseignement supérieur, les objectifs de la mise en place de formations ouvertes et à distance sont particulièrement ambitieux. Ces formations représentent d'abord une option favorisant l'acquisition de compétences dont les étudiants universitaires pourraient grandement avoir besoin dans leur future profession. Au cours des prochaines années, le développement et la mise en place de formations ouvertes et à distance devront encore faire face à de nombreux défis. D'abord, il semble important de souligner le manque évident de documentation liée aux expériences de FOAD mises en place. Les projets de développement sont nombreux et les sommes investies sont substantielles, mais on évalue insuffisamment – de façon scientifique et rigoureuse – les impacts réels des nouveaux modes de formation mis en place en pédagogie universitaire. Comme dans les sciences pures et appliquées, la recherche portant sur les formations ouvertes et à distance en pédagogie universitaire est importante pour permettre la banalisation de ce domaine en émergence. Car malgré les problèmes à surmonter, il n'existe pas de réelle alternative en pédagogie universitaire. Les formations ouvertes et à distance sont l'avenir obligé des universités du continent africain.

Thématiques abordées lors du minicolloque

Tel que nous l'avons déjà indiqué, dans le cadre de ce minicolloque, des chercheurs de Belgique, du Cameroun, du Canada, de la France, du Sénégal et de la Suisse, se proposent d'étudier, dans une perspective internationale, la question de l'efficacité des formations ouvertes et à distance (FOAD) en Afrique.

La communication du professeur Peraya (Université de Genève, Suisse) portera principalement sur les réflexions issues du projet CoseLearn, un projet de transfert de compétences en matière de technologies éducatives et de e-Learning qui touche 10 pays d'Afrique francophone. Le docteur Salomon Tchaméni Ngamo (Université de Yaoundé I, Cameroun) présentera une réflexion sur les interactions des participants dans le cadre de formations ouvertes et à distance. Le professeur Christian Depover (Université de Mons Hainaut, Belgique) abordera la question de l'apport de la formation à distance à

l'enseignement des maîtres en contexte africain. Les facteurs de succès et d'échec des apprenants de l'UTICEF sont ensuite présentés par le professeur Jaillet (Université Louis-Pasteur, France). Quant au professeur Hamidou Nacuzon Sall (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal), il abordera la question de la plus-value des formations ouvertes et à distance dans l'enseignement supérieur en Afrique. Enfin, c'est la question de la motivation et la persévérance des étudiants dans les FOAD, de même que l'impact de stratégies mises en place dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation en Afrique qui seront abordés par le professeur Karsenti et son équipe (Université de Montréal, Canada).

Heure		Description
3 h 30	1.	Introduction au minicolloque (Thierry Karsenti, Université de Montréal)
13 h 45	2.	UTICEF : facteurs de succès et d'échec (Alain Jaillet, Université Louis Pasteur)
14 h 10	3.	FAD au Sud : quelle plus-value dans l'enseignement supérieur? (Hamidou Nacuzon Sall, Université Cheikh Anta Diop)
14 h 35	4.	Effet cohorte en FOAD : une expérience sur les interactions des participants à des programmes de troisième cycle universitaire (Salomon Tchaméni Ngamo, Université de Yaoundé I)
15 h		Pause
15 h 15	5.	Apport de la formation à distance à l'enseignement des maîtres en contexte africain (Christian Depover, Université de Mons Hainaut)
15 h 40	6.	CoseLearn : réflexions, défis et pistes d'action (Daniel Peraya, Université de Genève)
16 h 5	7.	Accroître la motivation et la persévérance des étudiants dans les FOAD : impact de stratégies mises en place dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation en Afrique (Thierry Karsenti et Normand Roy, Université de Montréal)
16 h 30	8.	Conclusion du minicolloque (Christian Depover, Université de Mons Hainaut)

UTICEF : Facteurs de réussite et d'échec

Alain Jaillet, Université Louis Pasteur, France

Depuis 2001, la formation UTICEF dispensée par l'Université de Mons, l'Université de Genève et l'Université Louis Pasteur de Strasbourg a concerné plus de 300 personnes,

enseignants du supérieur pour la plupart, réparties sur l'ensemble de la planète francophone. Une dimension très importante de cette formation concerne la conduite d'un projet en rapport avec l'implication locale des enseignants. Certains d'entre eux avaient le projet de mettre en place des dynamiques de formations des enseignants dans leurs pays respectifs. L'objet de la contribution au minicolloque, consiste à dresser une cartographie de ces projets, puis de se focaliser sur ceux qui avaient cette ambition de la formation des enseignants de base pour mettre en évidence la nature des expérimentations qui ont été conduites. La dernière phase consiste à étudier la réalité de l'impact de ces projets et leurs mises en œuvre effectives. D'autant que certains ont pu bénéficier de l'appui de l'Agence Universitaire de la Francophonie pour être réalisés. L'étude s'attache particulièrement à identifier les facteurs qui peuvent expliquer la réussite ou l'échec de ces tentatives. S'il apparaît que les conditions techniques d'usage des technologies de l'information et de la communication sont toujours une contrainte extrêmement forte, les difficultés institutionnelles semblent être l'écueil majeur. Ainsi, il n'est pas rare que, malgré la posture revendiquée des institutions au sujet de l'usage des technologies pour former les enseignants, la réalité de l'application se heurte à une diversité de difficultés. Cela a parfois pour conséquence que les initiatives néanmoins intéressantes ne peuvent exister et durer dans le temps que parce qu'elles sont portées par des soutiens extérieurs, et parce que l'implication personnelle des auteurs de projets leur donne une certaine substance. Le décalage entre les intentions politiques déclarées et la réalité des usages n'est pas une dimension nouvelle en matière de projet innovant. Le contexte particulier des technologies de l'information et de la communication pose néanmoins un problème spécifique dans la mesure où les espérances qui lui sont attachées se butent sur des réalités qu'aucun discours ne parvient à faire évoluer. Cependant, il n'est pas impossible de mener à bien certains programmes. L'exemple, non directement lié à la formation des maîtres, de l'Institut africain d'informatique montre parfaitement que cela est possible.

S'il est question de formations des maîtres par les technologies et notamment dans un contexte de distance, comme l'Organisation internationale de la francophonie semble l'avoir en ligne de mire, les questions de cohérence d'ensemble et de légitimité des opérateurs qui conduiront cette opération se poseront. Comment passer d'une énième initiative liée au développement des pays d'Afrique en prônant l'usage des technologies de l'information et de la communication par exemple l'opération Radio numérique conduite avec Wordspace dont on ne sait plus trop quels sont les véritables résultats de ce genre d'initiative, à un plan concerté avec les acteurs de ce qui est réalisable, réaliste et éventuellement acceptable par les différents acteurs qui jouent parfois des partitions dont les enjeux se révèlent être en fin de course un peu différents des objectifs publics annoncés?

FAD au Sud : quelle plus-value dans l'enseignement supérieur?

Hamidou Nacuzon SALL, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

Dans un contexte mondial de globalisation imposant comme une loi d'airain la libéralisation du secteur de l'éducation et de plus en plus marqué par la mobilité des étudiants et des enseignants, l'Afrique semble confrontée à des défis quasi insurmontables. Parmi ceux-ci, les pressions politiques et sociales qui traduisent l'aspiration à plus de démocratie et de justice sociale dans tous les secteurs de la vie sociale; la très forte demande d'éducation, le tarissement des ressources financières; les nouvelles visions politiques faites de décentralisation et de réduction de la part des états dans le financement des projets sociaux et éducatifs. Ces pressions s'accompagnent de problèmes liés à l'efficacité interne et externe, de la faiblesse de la coopération dans le domaine de l'éducation en Afrique.

Cependant, l'ouverture des secteurs nationaux de l'éducation à la concurrence étrangère, surtout des universités du Nord qui implantent des antennes au Sud, entraîne avec elle des innovations dont les plus significatives et les plus prometteuses s'appuient sur des stratégies de formation à distance.

Malgré le manque de recul significatif pour analyser l'impact de telles innovations dans les universités nationales, des leçons semblent avoir été tirées des expériences menées qui encouragent l'élaboration de projets à plus grandes échelles au sein de certaines universités.

Quel bilan et quelles perspectives pour l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar au Sénégal?

Effet cohorte en FOAD : une expérience sur les interactions des participants à des programmes de troisième cycle universitaire

Salomon Tchameni Ngamo, Université de Yaoundé I, Cameroun

Dans ce texte, nous analysons les principales interactions des participants et participantes des microprogrammes de formation en intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) qui ont cours depuis bientôt cinq ans à l'Université de Montréal. À partir d'un bref rappel de l'historique de la notion de « dynamique de groupe », nous mettons en évidence non seulement les principaux éléments qui émergent des groupes cohésifs et dynamiques en formation ouverte à distance (FOAD), mais aussi le caractère hétérogène des différentes cohortes d'apprenants d'Afrique en formation continue. Plusieurs déterminants de la motivation et de la persévérance des apprenants dans les FOAD comme le sentiment d'appartenance au groupe, l'entraide, la responsabilité collective, la solidarité, l'humanisme, la tolérance, le dispositif d'encadrement, les échanges fréquents entre les pairs et avec les encadreurs sont soulignés, entre autres, dans le texte. Les interactions entre les participants exaltent ainsi des valeurs qui produisent des effets sur les apprenants et contribuent à leur réussite. Ensuite, nous jetons un regard sur les évaluations des différents travaux par les pairs qui n'excluent pas les évaluations par les formateurs. L'analyse des rétroactions indique qu'il s'agit d'activités fructueuses et d'exercices très intéressants qui contribuent à l'amélioration de la qualité de la formation des participants. Enfin, nous questionnons le cycle de vie d'une cohorte d'apprenants en FOAD. L'analyse indique que la durée de vie d'une cohorte d'apprenants peut aller au-delà de la période de formation, et peut dépendre surtout du rôle des différents acteurs directement impliqués et des différents enjeux. Au total, nous avons inséré à même le texte quelques propos des participants des différentes cohortes qui illustrent les impacts des interactions entre les pairs sur la motivation à apprendre, la persévérance dans l'effort, la détermination à poursuivre le programme et à le réussir de façon satisfaisante.

Apport de la formation à distance à l'enseignement des maîtres en contexte africain

Christian Depover, Université de Mons Hainaut, Belgique

De nombreux pays africains, que ce soit au nord ou au sud du Sahara, sont confrontés à la nécessité d'assurer la formation initiale ou continue d'un grand nombre d'enseignants du primaire ou du premier cycle du secondaire pour répondre aux besoins de développement quantitatif et qualitatif de leur enseignement.

Pour faire face à ces besoins, qu'il s'agit de prendre en charge le plus souvent dans l'urgence, différentes approches sont envisagées, parmi lesquelles certaines recourent à l'enseignement à distance. C'est à l'analyse de certaines de ces approches que nous escomptons consacrer notre intervention en particulier à un programme développé depuis plusieurs années par le

gouvernement marocain afin d'assurer la formation permanente des maîtres du primaire en zone rurale.

Pour illustrer notre analyse, nous nous appuierons également sur d'autres initiatives menées notamment au Sénégal et en Côte d'Ivoire.

Le projet CoseLearn : une expérience de transfert de compétences en matière de technologies éducatives et de e-Learning en Afrique francophone

Daniel Peraya, TECFA, Université de Genève, Suisse

Le projet CoseLearn mené par qualiLearning (Vevey) avec un financement de la DDC suisse est un projet de transfert de compétences en matière de technologies éducatives et de e-Learning qui touche 10 pays d'Afrique francophone (Maghreb et Afrique subsaharienne). Il offre un Master (MIEL, 60 crédits ECTS) ou Certificat (Ciel, 30 crédits ECTS) certifiés par l'Institut Universitaire Karl Boesch (Matigny). Ce programme est conçu dans un esprit de partenariat avec objectif d'autodéveloppement, c'est-à-dire qu'il se développe en étroite collaboration avec les universités locales. Il propose donc de former sur trois ans (de juillet 2004 à juillet 2007) des experts qui pourront développer la capacité d'accès aux NTIC et devenir par-là même des concepteurs de programme au sein de ces campus. Ils auront la capacité de produire des contenus pédagogiques et scientifiques, d'éditer et de mettre en place des cours *on-line*, de gérer des plateformes de e-learning, de tutorer, etc. TECFA participe à ce projet à deux niveaux : une offre d'un certain nombre de crédits de formation et participation au conseil pédagogique du projet d'une part, l'observation du projet lui-même qui devient un terrain pour des travaux universitaires d'autre part. Nous présenterons l'historique du projet, son évolution, ses aspects innovants et aussi ses difficultés de réalisation. Ce sera l'occasion de confronter ce modèle avec ceux mis en oeuvre par nos collègues, notamment le projet UTICEF auquel nous participons également.

Accroître la motivation et la persévérance des étudiants dans les FOAD : impact de stratégies mises en place dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation en Afrique

Thierry Karsenti et Normand Roy, Université de Montréal, Canada

Les TIC ont une influence importante sur l'évolution de l'ensemble des sociétés de la planète et affectent de façon significative toutes les dimensions économiques, sociales ou culturelles. Cette influence ne se manifeste toutefois pas de façon uniforme. En effet, de nombreux pays d'Afrique, notamment parmi les plus pauvres de la planète, se retrouvent de plus en plus dans un contexte de déficit technologique, voire d'un manque d'accès aux connaissances qui risque de les empêcher de profiter adéquatement de la globalisation des marchés et de la mondialisation. C'est ce qu'il est convenu d'appeler la « fracture numérique » entre les pays dits développés et les pays en développement. C'est pourquoi si l'Afrique se donne pour mission de mieux préparer ses citoyens aux défis du troisième millénaire, elle se doit également de favoriser une intégration en profondeur, quotidienne et régulière des technologies de l'information et de la communication en éducation afin de mettre à profit leurs possibilités nouvelles, invitantes, prometteuses et diversifiées. Elle se doit aussi de former de hauts spécialistes universitaires dans le domaine des TIC et de l'éducation. C'est justement ce que notre équipe tente de favoriser depuis 1998, par le biais de formations ouvertes et à distance dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Ces formations, diplômantes depuis 2001, nous ont permis de faire évoluer les outils de communication que nous utilisons pour favoriser la motivation et la persévérance des étudiants – un défi continuel pour les FOAD. Cette communication se veut donc une présentation critique des divers moyens de communication que nous avons utilisés depuis plusieurs années, et de leurs