AIPU MONS

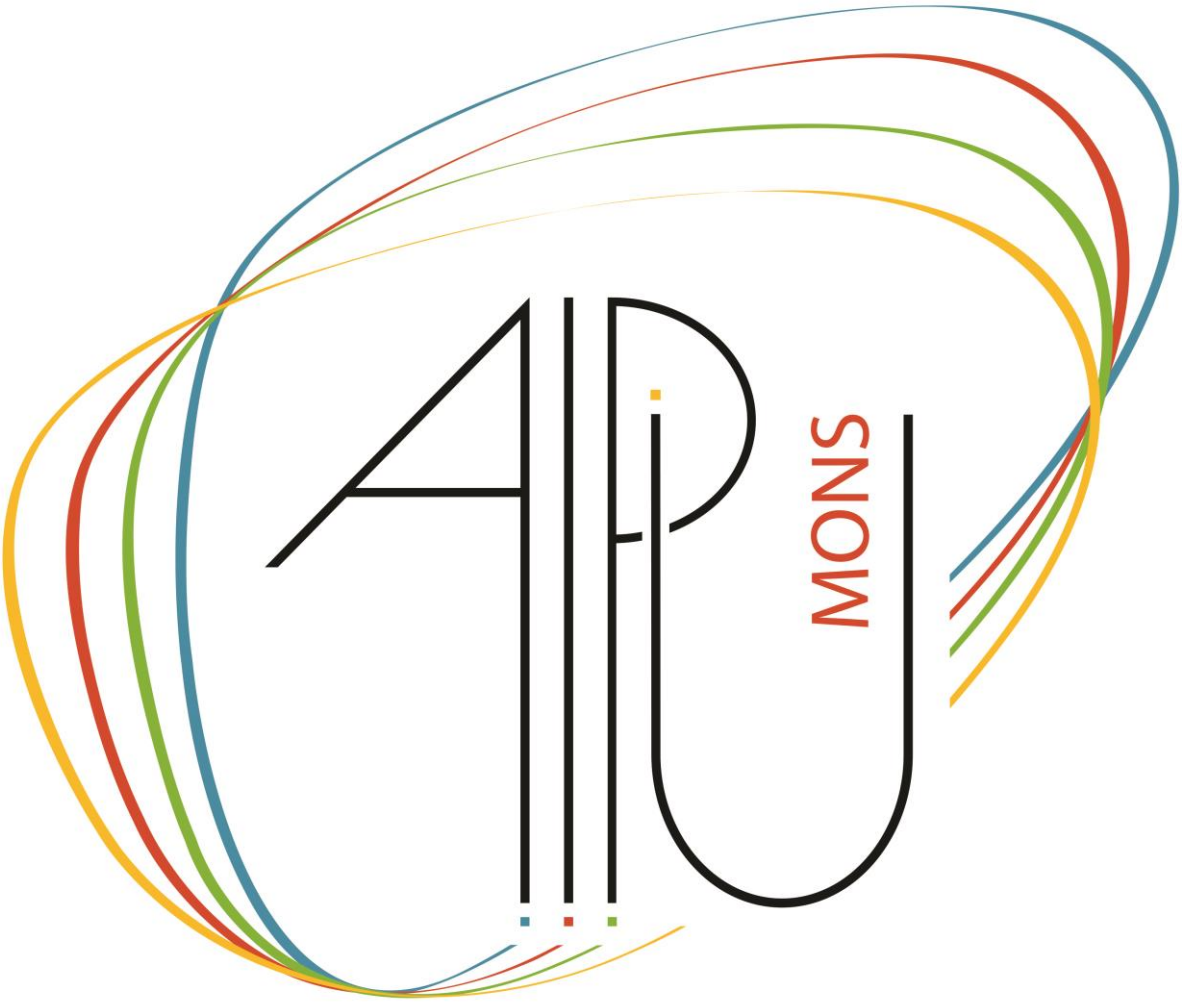
LIVRET DES RÉSUMÉS

du 18 mai au 22 mai 2014

28e CONGRÈS

ASSOCIATION INTERNATIONALE de PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

28ème Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire



Pédagogie universitaire:

Entre recherche et enseignement

Table des matières

Mot du Président de la section Belge de l'AIPU 3
Mot du Vice-Président de la section Belge de l'AIPU 4
Mot du Président du Congrès AIPU 2014 5
Pédagogie universitaire: entre recherche et enseignement 6
Membres du comité organisateur local 8
Membres du comité scientifique 9
Programme du Congrès de l'AIPU 2014 11
Lundi 19 mai 2014 13
Conférence d'ouverture 14
Mardi 20 mai 2014 95
Séance académique de remise du prix Louis D'Hainaut de la technologie éducative organisée conjointement par l'Université de Mons et l'Agence universitaire de la Francophonie 177
Mercredi 21 mai 2014 210
Jeudi 22 mai 2014 291
Conférence de clôture 367
Prix Jean Demal 368
Table des matières des communications 370
Index des auteurs 379

Mot du Président de la section Belge de l'AIPU

Chères et chers collègues,

C'est avec un très grand plaisir que je vous adresse ces quelques mots à l'aube de ce Congrès de l'AIPU dont la thématique générale est placée sous le signe de la rencontre de nos trois missions principales : l'enseignement nourri et fécondé par la recherche dans un esprit d'ouverture et de service à la société.

Les temps changent, c'est certain, et ces changements rapides demandent dorénavant des cycles courts d'interaction entre les résultats de la recherche (et nous en sommes des acteurs) et les nécessités impératives d'une société qui cherche ses racines pour une nouvelle renaissance. Nous aussi, comme nos étudiant-e-s, nous voilà devenus "des apprenants toute la vie durant" amenés à construire ensemble les savoirs et compétences nécessaires pour l'édification d'une nouvelle société en quête d'éducation : le socio-constructivisme sort des murs de "l'école" pour étendre son réseau d'intelligence collective porté non pas tant par les outils numériques que par un sentiment d'appartenance à une Humanité numérique dont nous connaissons les premiers balbutiements. L'externalisation des savoirs et la connectivisation des relations ouvrent de nouveaux temps, de nouveaux espaces … des degrés de liberté qu'il nous revient d'exploiter intelligemment. Avec les technologies, nous n'avons pas le cerveau vide, nous avons le cerveau libre (M. Serres). Les cloisonnements et spécificités excessives constituent des "ornières de l'innovation" : temps et espaces de "l'école", disjonction entre savoirs établis et compétences contextualisées, disciplines délimitées et interdisciplinarités, rôles d'enseignant et d'apprenant en mutation, structures et transversalités, internationalisation et urgences planétaires … voici quelques défis que nous devrons relever ensemble.

L'AIPU peut devenir cet incubateur mais, comme toute structure, notre association devra elle aussi rayonner en dehors de l'espace-temps de ce Congrès pour jeter les bases d'une communauté apprenante et encore davantage ouverte sur le monde. C'est ainsi que nos missions fondamentales, réunies de manière systémique par des savoirs, disciplinaires et pédagogiques, éclairés par la recherche tant fondamentale qu'appliquée et en interaction avec la société seront le mieux remplies.

Je vous souhaite un excellent Congrès et une longue vie à l'AIPU.

Marcel Lebrun

Président de la Section Belgique de l'AIPU

Mot du Vice-Président de la section Belge de l'AIPU

Chers collègues,
Chers amis,

C'est avec beaucoup de fierté que je vous accueille aujourd'hui lors du 28ème congrès de l'AIPU à l'Université de Mons pour ouvrir avec vous nos travaux pédagogiques consacrés cette année à "Pédagogie universitaire : entre enseignement et recherche".

Dans un esprit d'ouverture, de partage et de convivialité qui caractérise notre association, chacun d'entre nous pourra s'enrichir durant cette semaine dans ces domaines d'actualité des pratiques pédagogiques actuelles et se questionner sur ses propres manières de travailler.

Sans nul doute que chacun repartira vers son Université ou sa Haute École les bras chargés de projets à mettre en œuvre et/ou de certitudes à partager.

Pour tous, l'occasion de réseauter avec des collègues belges et étrangers qui partagent notre idéal pédagogique est offerte et j'espère qu'elle fera naître de nouvelles et fructueuses collaborations ainsi que de sincères amitiés.

Avec le printemps, notre section belge a repris force et vigueur et compte au sein de son nouveau Conseil d'administration de nouveaux et jeunes administrateurs dynamiques.

Notre journée pédagogique organisée entre deux congrès internationaux et notre dernière réalisation, le 10>20>Trente dont nous vous reparlerons lors du congrès ont touché de nouveaux collègues et nous espérons que d'autres nous rejoindront pour enrichir nos échanges et notre communauté.

Notre volonté de continuer à poursuivre et à développer des projets et d'affirmer notre ouverture aux Haute Écoles s'affirme réellement et vous réservera de belles rencontres pédagogiques dans les mois à venir.

Remerciant déjà le comité organisateur du congrès pour tous les efforts consentis à votre service et vous souhaitant d'excellentes découvertes, je vous assure de ma meilleure considération.

Bernard Cobut

Vice-Président de la section Belge de l'AIPU

Mot du Président du Congrès AIPU 2014

MONS 2014… Capitale francophone de la pédagogie universitaire

Si le grand public sait aujourd'hui que Mons sera capitale européenne de la culture en 2015, il a sans doute été moins informé du fait que Mons sera aussi, pour au moins une semaine, la capitale francophone de la pédagogie universitaire. C'est grâce à l'**AIPU** qu'il en sera ainsi et qu'à la fois l'**Université de Mons** (UMONS) et les trois Hautes Ecoles du **Pôle hainuyer**, à savoir la **Haute Ecole de la Communauté en Hainaut**, la **Haute Ecole Condorcet** et la **Haute Ecole Louvain en Hainaut**, préparent, avec des collègues de l'**Université de Liège**, depuis plus de deux ans, le **28e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire**.

Alors que l'initiative de la candidature de Mons revient bien aux membres de l'**Institut d'Administration scolaire** (INAS) et de la **Cellule facultaire de Pédagogie Universtaire** de la FPSE ainsi que ceux de la **Cellule de pédagogie universitaire et qualité** (CPUQ) de l'UMONS, il aurait été impossible de mener à bien une entreprise d'une telle ampleur sans les collaborations déjà évoquées. Celles-ci préfigurent ce que pourra être le Pôle académique hainuyer au sein d'un espace universitaire reconfiguré sur la base de proximités géographiques et d'une volonté commune de développement régional. Le défi, celui de la mise en place du fameux « décret paysage », toutes les institutions d'enseignement supérieur belges francophones vont devoir le relever dès la rentrée prochaine et s'y préparent très activement, parfois avec quelques appréhensions. Il reste pourtant à espérer que ce décret n'occupera pas seulement les universités, les hautes écoles, les écoles supérieures des arts et les écoles de promotion sociales d'un point de vue institutionnel et que la pédagogie sera réellement au cœur des préoccupations. La participation très large au 28e Congrès de pédagogie universitaire de l'AIPU indique bien que nous avons toutes les raisons d'être optimistes en la matière.

Plus de 550 participants vont rejoindre Mons depuis la Belgique, mais aussi depuis la France, la Suisse, le Canada, l'Algérie, la Tunisie, le Maroc, le Brésil, le Chili, la République Démocratique du Congo, le Liban, le Luxembourg, le Royaume Uni ou le Sénégal. En fait, nous avons dû nous résoudre à en limiter les inscriptions de manière à assurer un accueil à la hauteur de la réputation d'une région dont chacun, j'en suis certain, pourra découvrir la convivialité. Cela amènera les organisateurs des prochains congrès à réfléchir au format d'une manifestation qui semble bien répondre à une nécessité, tout en lui conservant son caractère interactif et cordial.

Mais la qualité d'un colloque est surtout liée à la qualité des contributions qui y sont proposées et à la tenue des débats scientifiques. Ces aspects dépendent directement de chacun des participants. On ne vient pas à un colloque pour juste y présenter sa contribution… on y vient pour écouter celles des collègues, en débattre et partager idées et projets. Le nombre et la qualité des propositions ont permis de construire un programme très riche comportant pas moins de 5 grandes conférences, 24 symposiums, plus de 200 communications individuelles réunies autour de thématiques telles que l'accompagnement, l'utilisation des technologies à des fins pédagogiques, les pratiques pédagogiques innovantes… et 16 ateliers de réflexions ou de formation. Tous les ingrédients sont donc réunis pour que ce 28e congrès réponde aux attentes de chacun. Il me reste à présent à souhaiter, au nom de toute l'équipe d'organisation et de tous les collègues impliqués dans celle-ci, un très bon colloque à toutes et tous.

Marc Demeuse

Professeur ordinaire
Université de Mons

Pédagogie universitaire: entre recherche et enseignement

Depuis quelques dizaines d'années, l'Université se trouve confrontée à une multitude de défis à relever. Parmi ceux-ci, notons :

- Une massification de l'enseignement avec comme corollaire une forte hétérogénéité des publics
- Un nombre élevé d'échecs et d'abandons malgré la mise en place de dispositifs structurels de promotion de la réussite
- Une tension permanente entre démocratisation de la formation et sélection, entre égalité des chances et inégalité de moyens
- Etc.

Ces constats et bien d'autres encore ont été à la base des questionnements lors des précédents congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. La dernière édition du congrès, résolument tournée vers l'avenir, s'est d'ailleurs intéressée à définir « l'Université de demain » entendue comme lieu de savoir, d'apprentissage, de transition et d'alternance.

A la lumière des avancées du précédent colloque, il apparait pertinent de poursuivre la démarche de questionnement et de considérer l'enseignement supérieur comme lieu de rencontre entre l'enseignement et la recherche. Sans occulter un troisième volet qui donne toute sa dimension à l'enseignement et la recherche : la mission de ***Service à la Société*** dévolue à l'enseignement supérieur. Pour quelles valeurs, pour quelle société formons nous, cherchons nous, ici et ailleurs? Cette triangulation qui se nourrit mutuellement sera donc au cœur de nos travaux et de nos interrogations.

La première portera sur les enseignements fondamentaux à mettre en place dans une perspective de formation des étudiants à la recherche en distinguant les objets directement issus de la recherche de ceux nécessaires à la mise en place d'une démarche de recherche.

La deuxième interrogation concerne l'apport de la recherche en ce qui concerne les enseignements, d'une part, en ce qui concerne l'intégration des nouveaux savoirs d'autre part, au niveau de ce qu'elle apporte en termes de connaissances pédagogiques et/ou didactiques dans le cadre de l'enseignement supérieur.

La troisième question porte sur la prise en considération de la recherche en tant que vecteur d'enseignement et d'opportunités d'apprentissage.

Finalement, la dernière question s'intéresse au lien existant entre les dimensions de recherche, d'enseignement et de service à la société.

Quels enseignements de/pour la recherche ?

La formation à la recherche, à ses fondements et à ses différentes orientations constituent l'un des axes de la formation de futurs professionnels dans de nombreuses disciplines. Les communications s'inscrivant sous cet intitulé aborderont deux axes : tantôt la manière selon laquelle l'enseignement de la recherche s'élabore au sein des cursus d'enseignement supérieur, tantôt la manière selon laquelle s'opère la sélection des enseignements jugés nécessaires à la réalisation et la mise en place de dispositifs de recherche

A titre d'exemple, les communications relatives à ce champ peuvent cibler l'une des questions suivantes :

- Le statut octroyé aux résultats issus de la recherche, notamment dans le cadre de la réalisation des stages et/ou des mémoires ;
- Les dispositifs de formation et d'encadrement des activités de recherche par les étudiants (les mémoires, les TFE, etc.
- La place occupée par les enseignements de nature méthodologique ou épistémologique
- La place octroyée dans les curricula, les référentiels et les programmes d'étude à l'enseignement de la recherche

Quelles recherches sur/pour les enseignements ?

Si, classiquement, la recherche prend forme et s'élabore au sein de chaque discipline d'orientation scientifique, l'objet de celle-ci peut également s'appliquer à l'enseignement des disciplines elles-mêmes. En effet, depuis quelques dizaines d'années, à un intérêt pour une pédagogie dite universitaire est venu se greffer un domaine de recherche consacré à la recherche en pédagogie universitaire. Les objectifs fondamentaux de ce type de recherche visent à questionner l'enseignement supérieur en ce qui concerne son efficacité, sa pertinence, sa cohérence,… et à en retirer une connaissance pédagogique et/ou didactique améliorant la qualité des enseignements

A titre d'exemple, les communications relatives à ce thème peuvent cibler l'un des sujets suivants :

- L'accueil et l'encadrement des étudiants primo-arrivants
- La pertinence des technologies utilisées
- Les activités de remédiations et d'aide à la réussite
- L'organisation et le questionnement d'un dispositif de formation
- L'impact de l'évaluation des enseignements par les étudiants
- Les liens entre formation et profil de compétences professionnelles
- …

Quels enseignements par la recherche ?

Si la mise en place d'une démarche de recherche constitue en elle-même une finalité de production de connaissances, elle peut également consister en un excellent vecteur et moyen d'enseignement. Que cette démarche prenne, comme point d'entrée, la confrontation des étudiants à un objet externe, par le biais d'expérimentation, ou qu'elle se rapporte à un questionnement auto centré, d'une pratique par exemple, la démarche de recherche, outre le développement de compétences directement liées à un champ disciplinaire, permet l'acquisition de compétences transversales et transdisciplinaires.

A titre d'exemple, les communications relatives à ce thème peuvent cibler l'un des sujets suivants :

- La mise en œuvre et la cohérence des dispositifs de recherche par les étudiants (expérimentation, manipulation, observation…) ;
- Le statut et le rôle des activités de recherche centrées sur l'apprenant et visant, notamment, le développement de l'identité professionnelle (portfolio, écrit réflexif, journal de bord…) ;
- L'exploitation des travaux de recherche dans le cadre de la formation doctorale.

Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.

L'Enseignement Supérieur est un service public financé en grande partie par le contribuable qui peut dès lors en attendre des effets sur le système. Ce quatrième axe se propose de (re)questionner ces deux missions de recherche et d'enseignement au regard des profondes évolutions qui traversent nos sociétés. Chercher, innover pour former quel type d'hommes ? Quelle est l'utilité sociale de la recherche ? Qui sert-elle : le pouvoir subsidiant, les administrations nationales et internationales, les acteurs de terrain, etc. ? Qu'en est-il des recherches qui s'inscrivent dans un autre cadre comme les mouvements pédagogiques militants ? Etc.

A titre d'exemple, les communications relatives à ce thème peuvent cibler l'un des items suivants :

- La place du questionnement sociopolitique dans l'enseignement supérieur, l'ouverture au monde associatif, au monde marchand et non marchand
- Les liens entre recherche et les attentes des acteurs de terrain, statut et rôles des recherches collaboratives, influence de l'Université dans le développement de nouvelles structures comme l'université des aînés, les formations continuées, etc.
- La question de la diffusion des recherches scientifiques auprès des acteurs de premières lignes, du grand public, …

Membres du comité organisateur local

Marc Demeuse (Président)
Professeur
INstitut d'Administration Scolaire - Université de Mons (UMONS)

Frédérique Artus
Chef de service. Conseillère en pédagogie universitaire
Cellule de Pédagogie Universitaire et Qualité - Université de Mons (UMONS)

Vincent Cappeliez
Directeur de la Catégorie pédagogique
Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa)

Bruno De Lièvre
Professeur
Pédagogie Générale et médias Educatifs - Université de Mons (UMONS)

Arnaud Dehon
Assistant
INstitut d'Administration Scolaire - Université de Mons (UMONS)

Xavier Dejemeppe
Maitre-assistant, psychopédagogie
Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHA) - Catégorie Pédagogique – site de Loverval

Alain Delbecq
Directeur de catégorie pédagogique
Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut (HECFH)

Michel Delhaxhe
Conseiller pédagogique
Service Guidance-Etude Administration de l'Enseignement et des Etudiants- Université de Liège (ULG)

Antoine Derobertmasure
Premier assistant
Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire - Université de Mons (UMONS)

Marie-Claire Dieu
Chef de travaux
Cellule des relations extérieures - Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut (HECFH)

Gérard Godfraind
Directeur de la Catégorie pédagogique
Haute Ecole Provinciale de hainaut (HEPH) - Condorcet

Dorothée Kozlowski
Conseillère en pédagogie universitaire et qualité
Cellule de Pédagogie Universitaire et Qualité - Université de Mons (UMONS)

Fanny Merchez
Technicienne
INstitut d'Administration Scolaire - Université de Mons (UMONS)

Dominique Lafontaine
Professeur
Analyse des systèmes et pratiques d'enseignement - Université de Liège (ULG)

Anne Sénécal (coordinatrice)
Secrétaire
INstitut d'Administration Scolaire - Université de Mons (UMONS)

Gaëtan Temperman
Assistant
Pédagogie Générale et médias Educatifs - Université de Mons (UMONS)

Benoit Vanschoebeke
Informaticien
INstitut d'Administration Scolaire - Université de Mons (UMONS)

Jean-Marc Vifquin
Coordinateur
Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHA) - Leuze

Membres du comité scientifique

Président : Thierry Karsenti

Coordinateur : Antoine Derobertmasure

Frédérique Artus
Université de Mons (UMONS), Belgique

Marie Beillet
Université de Mons (UMONS), Belgique

Sami Bellalah
Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Nabeul, Tunisie

Marc Blondeau
Haute Ecole Galilée, Belgique

Vincent Cappeliez
Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa), Belgique

Ghislain Carlier
Université catholique de Louvain (UCL), Belgique

Mohamed Ali Chelly
Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Nabeul, Tunisie

Abdelatif Chiadli
Université Mohammed V Souissi, Rabat, Maroc

Pierre François Coen
Université de Fribourg, Suisse

Modibo Coulibaly
Université Abdou Moumouni, Niger

Michel Coupremanne
Haute Ecole Leonard de Vinci, Belgique

Amaury Daele
Université de Fribourg, Suisse

Myriam De Kesel
Université Catholique de Louvain (UCL), Belgique

Bruno De Lièvre
Université de Mons (UMONS), Belgique

Arnaud Dehon
Université de Mons (UMONS), Belgique

Xavier Dejemeppe
Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa), Belgique

Alain Delbecq
Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut (HECFH), Belgique

Marc Demeuse
Université de Mons (UMONS), Belgique

Joelle Demougeot
Université de Bourgogne, France

Brigitte Denis
Université de Liège (ULG), Belgique

Eric Depiereux
Université de Namur (UNamur), Belgique

Christian Depover
Université de Mons (UMONS), Belgique

Antoine Derobertmasure
Université de Mons (UMONS), Belgique

Jean-François Desbiens
Université de Sherbrooke, Canada

Pascal Detroz
Université de Liège (ULG), Belgique

Marie-Claire Dieu
Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut (HECFH), Belgique

Philippe Emplit
Université libre de Bruxelles (ULB), Belgique

Aziz Ettahir
Université Mohammed V Agdal, Rabat, Maroc

Mariane Frenay
Université catholique de Louvain (UCL), Belgique

François Georges
Université de Liège (ULG), Belgique

Laetitia Gérard
Université de Lorraine, France

Jean François Giret
Université de Bourgogne, France

Gérard Godfraind
Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet (HEPH Condorcet), Belgique

Abdelali Kaaouachi
Université Mohamed Premier, Maroc

Sabien Kahn
Université libre de Bruxelles (ULB), Belgique

Sacha Kiffer
Universilté de Lorraine, France

Dorothée Kozlowski
Université de Mons (UMONS), Belgique

Marc Labeeu
Haute Ecole Galilée, Belgique

Marcel Lebrun
Université catholique de Louvain (UCL), Belgique

Laurent Leduc
Université de Liège (ULG), Belgique

Francisco Loiola
Université de Montréal, Canada

Mohamed Maiga
Université de Bamako, Mali

Sonia Mankai
L'institut supérieur des études technologiques de Nabeul (ISET), Tunisie

Chelly Mohamed Ali
Pépinière Nabeul Elan Technologique, Tunisie

Sophie Morlaix
Université de Bourgogne, France

Cécile Moucheron
Université libre de Bruxelles (ULB), Belgique

Frédéric Nils
Université Saint-Louis - Bruxelles (FUSL), Belgique

Bernadette Noel
Université catholique de Louvain - Mons (UCL Mons), Belgique

Philippe Parmentier
Université catholique de Louvain (UCL), Belgique

Jean-Paul Pinte
Université Catholique de Lille, France

Jim Plumat
Université de Namur (UNAMUR), Belgique

Nadine Postiaux
Université libre de Bruxelles (ULB), Belgique

Mariane Poumay
Université de Liège (ULG), Belgique

Elie Rafidinarivo
Ecole Normale Supérieure. Univ. d'Antananarivo., Rép de Madagascar

Benoît Raucent
Université catholique de Louvain (UCL), Belgique

Christine Renotte
Université de Mons (UMONS), Belgique

Marc Romainville
Université de Namur (UNamur), Belgique

Gaetan Temperman
Université de Mons (UMONS), Belgique

Eric Uyttebroeck
Université libre de Bruxelles (ULB), Belgique

Catherine Van Nieuwenhoven
Université catholique de Louvain (UCL), Belgique

Dominique Verpoorten
Université de Liège (ULG), Belgique

Jean-Marc Vifquin
Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa), Belgique

Jose-Luis Wolfs
Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique

Programme du Congrès de l'AIPU 2014

	Dimanche 18/05 2014	Lundi 19/05/2014	Mardi 20/05/2014			Mercredi 21/05/2014	Jeudi 22/05/2014
8h00 – 17h00		Inscription / Information 8h00 – 17h00	Inscription / Information			Inscription / Information	Inscription / Information
9h00 – 10h30		Conférence d'ouverture ***Les technologies en pédagogie universitaire: Tendances passées, actuelles et futures*** *Thierry Karsenti*	Session 3			Session 6	Conférence 2 ***Vulgarisation et médiatisation scientifique*** *Pierre-François Coen* *Laure Endrizzi*
10h30 – 11h00		Pause café	Pause café			Pause café	Pause café
11h – 12h30		Conférence 1 ***Qu'enseigne la recherche aux enseignants ? Des bonnes pratiques au praticien compétent*** *Olivier Maulini* Conférence 1 bis ***Du diplômé savant au professionnel compétent ? Analyse d'une rupture paradigmatique à partir de l'évolution de la « pédagogie » « médicale»*** *Jean Jouquan* *Florence Parent*	Session 4			Session 7	Session 8
12h30 – 14h00		Pause déjeuner	Pause déjeuner			Pause déjeuner	Pause déjeuner
14h00 – 15h30	Inscription Information 15h00 – 19h00	Session 1	Prix Louis D'Hainaut 2014	14h00 Visite culturelle Sur réservation	Atelier 10/20/30 AIPU Belgique	Assemblée générale Associations sectionnelles	Session 9
15h30 – 1600		Pause café	Pause café			Pause café	Pause café
16h00 – 17h30		Session 2	Session 5			Assemblée générale Association internationale	Conférence de clotûre ***La démocratisation de l'enseignement supérieur et ses conséquences sur le métier d'universitaire*** *Georges Felouzis*
		18h00 - Cocktail de bienvenue				19h00 – Soirée festive (sur réservation)	

Lundi 19 mai 2014

Lundi 19 mai 2014

Horaire	Activités
8h00 – 17h00	Inscription / Information 8h00 – 17h00
9h00 – 10h30	Conférence d'ouverture ***Les technologies en pédagogie universitaire:*** ***Tendances passées, actuelles et futures*** *Thierry Karsenti*
10h30 – 11h00	Pause café
11h00 – 12h30	Conférence 1 ***Qu'enseigne la recherche aux enseignants ?*** ***Des bonnes pratiques au praticien compétent*** *Olivier Maulini*
	Conférence 1 bis ***Du diplômé savant au professionnel compétent ?*** ***Analyse d'une rupture paradigmatique à partir de l'évolution de la « pédagogie » « médicale»*** *Jean Jouquan – Florence Parent*
12h30 – 14h00	Pause déjeuner
14h00 – 15h30	Session 1
15h30 – 1600	Pause Café
16h00 – 17h30	Session 2
18h00 - Cocktail de bienvenue	

Lundi 19 mai 2014	9h00 – 10h30	Amphithéâtre Van Gogh

Conférence d'ouverture

Les technologies en pédagogie universitaire: Tendances passées, actuelles et futures

Thierry KARSENTI, M.A., M.Ed., Ph.D.

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation

Thierry Karsenti, M.A., M.Ed., Ph.D., est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation. Il occupe un poste de professeur titulaire et dirige le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) à l'Université de Montréal. Ses réalisations et innovations technopédagogiques en formation des maîtres ont été reconnues aux niveaux national et international : Prix de la Canadian association for graduate studies pour l'innovation, Apple Distinguished Educator, Prix Merlot, Prix du ministre de l'Éducation (à deux reprises), Prix Hommage du Gouvernement du Québec, Prix d'excellence en conception pédagogique de l'Association canadienne d'éducation à distance, Prix PEDAGOGICA-RESCOL pour l'innovation pédagogique en intégration des TIC, Prix quinquennal d'Excellence en enseignement.

L'objectif de cette conférence est de brosser un portrait des tendances passées, actuelles et futures des technologies en pédagogie universitaire. Nous chercherons aussi à montrer comment la recherche a pu, de façon timide parfois, baliser ces tendances. Il sera notamment question des premiers cours enrichis par la technologie, des cours dits hybrides, des formations à distance, et évidemment des MOOCs qui représentent pour plusieurs l'une des plus importantes innovations des dernières années. Certaines modes pédagogiques comme la classe inversée, l'usage des tablettes tactiles, le mobile learning, l'adaptive learning ou encore le learning analytics seront aussi abordés. Il sera enfin question des avantages et des défis inhérents à la présence des technologies en pédagogie universitaire, toujours en lien avec les résultats de recherche.

Lundi 19 mai 2014	11h00 – 12h30	Amphithéâtre Van Gogh

Qu'enseigne la recherche aux enseignants ?
Des bonnes pratiques au praticien compétent

Olivier MAULINI

Université de Genève - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

Olivier MAULINI est professeur associé à l'Université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) dans le domaine 'Analyse du métier d'enseignant'. Il est responsable du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE) et intervient dans la formation des enseignants primaires et secondaires, des directeurs d'établissement et des formateurs d'enseignants. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, le travail, le métier et la formation des enseignants, les rapports entre savoirs, école et société.

Enseigner est-il un art ou une science ? C'est plus simplement un travail, en partie normé de l'extérieur, en partie improvisé en situation. Le métier d'instruire a ses règles et ses traditions, mais aussi ses problèmes, ses incertitudes, ses questions. Il a historiquement consisté à placer l'élève ou l'étudiant sous l'autorité d'un professeur plus ou moins savant, mais ce professeur est aujourd'hui fréquemment sommé de rendre des comptes, de se montrer non seulement érudit et honnête, mais aussi clair, pertinent, convaincant, juste, efficace, lucide, bref, compétent. Que savons-nous de toutes ces qualités ? Qu'en dit la recherche en éducation ? Peut-elle contribuer à les formaliser et les former ? A-t-elle quelque chose, en somme, à *enseigner aux enseignants* ?

Oui et non, c'est la difficulté. D'abord oui, parce que l'observation scientifique prouve que toutes les pratiques ne se valent pas, que certaines d'entre elles sont efficaces, d'autres moins, quelques-unes même contre-productives vis-à-vis du but qu'elles se fixent… Ensuite non, parce qu'un but peut toujours se discuter (ou au contraire être tu), et qu'une bonne pratique menant au mauvais objectif n'est guère à recommander... Donc à nouveau oui, car si la légitimité d'une pratique dépend de critères complexes et socialement controversés, les sciences de l'éducation étudient *aussi* les effets des discours, des idéologies, des conflits de valeurs et de rationalités sur les enseignants, leurs manières de travailler et de faire ou non de l'effet en travaillant. Au final, peut-être que le professeur n'a ni à recevoir de leçons, ni à en donner exclusivement : sa compétence est dialogique et interactive, elle se juge autant aux techniques qu'il maîtrise qu'à l'éthique réflexive qu'il incarne en travaillant.

En partant de la controverse pédagogique relative à l'identification et la diffusion des « bonnes pratiques », on peut ainsi montrer successivement : 1. Ce que la recherche prétend nous apprendre à propos de ces pratiques. 2. Comment les résultats de cette recherche sont recyclés, respectivement dans le débat public, dans les réformes scolaires et dans la formation des enseignants. 3. Quel est l'effet de ce triple recyclage sur les pratiques, finalement. On s'aperçoit alors que l'efficacité véritable a un coût, et que prescrire sans précautions de bonnes méthodes est certes moins complexe, moins long et moins cher, mais aussi moins rentable et moins durable que former patiemment des praticiens compétents, en partant de l'état de l'art et en l'interrogeant progressivement du dehors et du dedans.

Lundi 19 mai 2014	11h00 – 12h30	Amphithéâtre Marie Curie

Du diplômé savant au professionnel compétent ?

Analyse d'une rupture paradigmatique à partir de l'évolution de la « pédagogie » « médicale»

Florence PARENT

Ecole de santé publique, Université libre de Bruxelles, Centres de recherche « Approches sociales de la santé » et « Politiques et systèmes de santé ». Bruxelles (Belgique)

Département médical, Médecins sans frontières (MSF, Bruxelles)

Jean JOUQUAN

Faculté de médecine, Université de Bretagne occidentale, Equipe d'accueil EA 4686 « Ethique, professionnalisme et santé ». Brest (France)

Contexte :

La formation initiale en santé reste aujourd'hui largement organisée selon une architecture dite « flexnérienne », elle-même d'obédience « humboldtienne », qui attribue une primauté aux savoirs issus de la recherche. Un tel modèle entretient, de fait, une subordination épistémologique des sciences cliniques aux sciences « fondamentales » et notamment, parmi celles-ci, aux sciences biologiques. Dans le même temps, en lien avec l'influence de plusieurs courants, notamment éducationnels, professionnels, économiques et politiques, les institutions d'enseignement supérieur sont questionnées au regard de leur capacité à former des professionnels de santé compétents, volontiers formulée comme une nouvelle injonction devant se substituer au mandat historique de la formation de diplômés savants.

Problématique :

Dans ce contexte, il s'agit de clarifier les termes et les enjeux de ce qui constitue une authentique rupture paradigmatique, puisqu'il s'agit de redéfinir la nature de l'objet des activités d'enseignement et d'apprentissage (questionnement ontologique), d'en identifier la généalogie, les prescripteurs et les déterminants (questionnement épistémologique) et, *in fine*, d'examiner les conditions de sa « transmission » (questionnement méthodologique).

Développements :

Au plan ontologique, la substitution des pratiques professionnelles aux savoirs disciplinaires en tant que source originelle permettant de construire l'objet d'enseignement et d'apprentissage en formation professionnelle conduit à re-questionner la finalité de la médecine, qui n'est pas la santé mais la personne, et à élargir la conception bio-psycho-sociale d'un problème de santé à sa dimension anthropologique.

Epistémologiquement, à partir d'une approche systémique des pratiques professionnelles centrée sur une analyse du « quoi » et du « comment soigner ? », il s'agit d'élaborer un construit du « quoi enseigner et quoi apprendre ?», qui accepte la complexité. Dans un modèle de causalité circulaire et plurielle, plutôt que linéaire et univoque, plusieurs déterminants ou prescripteurs de l'objet d'enseignement et d'apprentissage peuvent être identifiés. Les uns relèvent du contexte dans le cadre duquel les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage sont à développer (finalités en santé ; déterminants institutionnels, environnementaux, démographiques et sociaux, ou professionnels). Les autres relèvent de déterminants éducationnels et individuels (facteurs prédisposants : représentations, attitudes, croyances, perceptions, connaissances, valeurs, identités, sens, etc. ; facteurs capacitants : aptitudes, capacités, habiletés, estime de soi, etc. ; facteurs renforçants : modèles de rôle, influence des pairs, rétro-action, etc.).

Enfin, au plan méthodologique, il devient nécessaire d'articuler, d'une part un travail de traduction didactique, qui puise notamment ses influences dans le champ de la didactique professionnelle, des sciences du travail, de la sociologie et de la psychologie des organisations, d'autre part un travail de transposition pédagogique, qui emprunte ses principes directeurs aux sciences de l'apprentissage et à la sociologie de l'éducation.

Discussion et conclusion :

Un examen critique de nouveaux dispositifs curriculaires et pédagogiques, tels que ceux qui appliquent les principes et les formats de l'apprentissage par problèmes ou par projets, ou plus récemment ceux recourant à la simulation, permet d'en cerner les enjeux, les promesses et les limites, au regard à la fois de dimensions didactiques, pédagogiques et éthiques. Des développements à l'œuvre dans d'autres secteurs professionnels, mais aussi déjà dans le secteur de la santé, conduisent à considérer que les risques d'une instrumentalisation et d'une dénaturation réductrice des finalités visées dans le cadre de l'approche par compétences ne peuvent pas être sous-estimés. Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'évoluer du paradigme positiviste vers le paradigme constructiviste. Dans une perspective sociétale, il s'agit aussi d'examiner les conditions d'une transformation démocratique, et de convoquer pour cela les prémisses de la théorie critique.

Quelques références :

Parent, F & Jouquan , J. (Dir.) (2013). Penser la formation des professionnels de santé. Une perspective intégrative. Bruxelles : De Boeck, 2013.

Jouquan, J, Parent, F, Audetat, M-C. (2013). Des analogies entre le raisonnement médical et l'évaluation formative. Revue Française de Linguistique Appliquée, 13:93-106.

Parent, F, Jouquan, J, De Ketele, J-M. (2013). CanMEDS and other « Competency and outcome-based approaches » in medical education: clarifying the ongoing ambiguity. Advances in Health Sciences Education, 18:115–122.

Jouquan, J. (2009). L'évaluation de la qualité des formations : au-delà des chiffres. In : Bédard D, Béchard J-P (Dir.). Innover dans l'enseignement supérieur. Paris: PUF:199-212.

Jouquan, J. et Bail, P. (2003). A quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage. Pédagogie Médicale, 4 :163-75.

Nguyen, DQ, Blais, JG. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. Pédagogie Médicale, 8:232-51.

Parent, F, Baulana, R, Kahombo, G, Coppieters, Y, Garant, M, De Ketele, JM. (2011). A comprehensive competence-based approach in curriculum development : expériences from African and European contexts. Health Education Journal, 70(3):301-317

Lundi 19 mai 2014	Session 1 & 2 14h00 – 17h30	Auditoire 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Activité des enseignants-chercheurs et accompagnement par la recherche**
Communication	**Symposium Long 160**
Organisateurs	Emmanuelle Annoot et Nicole Rege Colet
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements?
Mots-clés	Accompagnement pédagogique - développement professionnel - entrée dans le métier

Texte de cadrage

De quelle manière les enseignants-chercheurs développent-ils et exercent-ils leurs activités d'enseignement? Quelle place occupe la recherche dans la maîtrise des dimensions pédagogiques de leur métier ? Au cours de l'action, c'est-à-dire lors de l'élaboration de dispositifs de formation et de pratiques pédagogiques au sein d'une institution qui formule des demandes (Knight, Tait & Yorke, 2006)? Au cours de leur développement professionnel, c'est-à-dire dans la manière dont ils se transforment « au fil de l'activité » (Wittorski, 2009) ? Les recherches pluridisciplinaires sur l'analyse du travail en France accordent une faible importance aux travaux sur les enseignants du supérieur et encore moins aux analyses comparées. Et pourtant, dans une université qui a connu de fortes mutations, la question du développement professionnel des universitaires passe par une meilleure connaissance de leurs activités, du sens qu'ils y accordent, de manière à proposer des réponses sous forme d'activités de formation ou de conseil-accompagnement. La recherche en sciences de l'éducation a un rôle à jouer dans ce sens.

L'objet du symposium sera d'explorer comment les enseignants-chercheurs pensent l'articulation entre recherche et pratiques à partir de leurs expériences d'accompagnement. Le terme d'accompagnement prend ici un double sens. Il concerne non seulement les pratiques qui misent sur l'activité de l'étudiant, mais aussi les pratiques qui reposent sur des coopérations entre chercheurs et praticiens dans la mise en œuvre du travail pédagogique. Deux communications analyseront la manière dont les pratiques d'accompagnement des étudiants modifient le regard que portent les universitaires sur les dimensions de leur métier et contribuent au développement d'une posture réflexive (Perrenoud, 2001). Trois communications présenteront des dispositifs s'inscrivant dans la perspective du développement professionnel des enseignants-chercheurs. La présence de collègues brésiliens ouvrira des perspectives d'approches comparées.

Communication 1	
Titre	**Accompagner les étudiants avec ou sans les Technologies de l'information et de la communication (TIC) : enjeux conceptuels**
Auteurs	Emmanuelle Annoot, Université du Havre (France), Jean-Yves Bodergat & Philippe Mazereau, Université de Caen (France)

Résumé

En France, l'introduction de l'approche-programme centrée sur l'élaboration de parcours de formation a donné naissance à des pratiques pédagogiques destinées à accompagner les étudiants dans l'élaboration de leurs projets, dans la réussite de leurs examens ou dans leur insertion professionnelle. Encouragé par les pouvoirs publics, bien avant la réforme LMD, le recours aux TIC a facilité le développement de pratiques pédagogiques « sur mesure » ou à distance. Or, un tel développement s'effectue souvent à côté du fonctionnement traditionnel de l'enseignement universitaire ou à la marge. Et, à l'évidence, ces nouvelles pratiques pédagogiques ne suscitent pas toujours l'adhésion de l'ensemble des enseignants-chercheurs. Si toutes ces pratiques privilégient l'autonomie de l'étudiant, s'appuient sur une approche constructiviste de l'apprentissage et sur l'introduction de médiations humaines ou techniques, les recherches sur leurs effets s'effectuent souvent séparément, l'utilisation des TIC semblant être un facteur de clivage dans les approches des chercheurs et dans les communautés de chercheurs.

En nous appuyant sur les résultats d'une étude conduite auprès d'un groupe d'enseignants-chercheurs impliqués dans le suivi à distance d'un master de sciences de l'éducation, nous expliciterons les notions, les conceptions et les principes qui permettent de décrire et qualifier les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur visant l'autonomie sociale et intellectuelle de l'étudiant. En particulier, nous avancerons l'idée que les recherches-actions portant sur l'analyse de l'activité des enseignants-chercheurs impliqués dans une fonction tutorale permettent, à travers une démarche réflexive, de dégager les composantes et variantes d'une pédagogie universitaire. Nous montrerons en quoi, loin d'être un facteur de clivage, l'introduction des TIC constitue au contraire un facteur de compréhension des dimensions de l'activité d'enseignement, quelles que soient les modalités de sa mise en œuvre, et de maîtrise du savoir enseigner à l'université.

Communication 2	
Titre	**L'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur**
Auteurs	Emmanuelle Annoot, Université du Havre (France) et Richard Etienne, Université de Montpellier (France).

Résumé

En France, la problématique de la professionnalisation des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur prend de l'ampleur depuis peu. Une des difficultés observées dans la manière d'aborder cette question réside dans l'articulation de deux univers, celui du monde et de la culture universitaire et celui du monde professionnel. Notre communication s'inscrit dans une recherche portant sur l'entrée dans le métier des enseignants du supérieur qui établit des comparaisons avec d'autres métiers de l'interaction humaine. Nous entendons par «entrant dans le métier » le fait d'assurer « en responsabilité » et avec une ancienneté inférieure à cinq ans le métier d'enseignant, indépendamment du statut, et sans délégation ni aide possible. Entrer dans le métier, c'est donc faire face à des situations professionnelles en contexte et en construction.

Nous porterons notre attention sur l'activité des enseignants-chercheurs novices selon notre définition. L'exercice du métier d'enseignant-chercheur implique une mise en relation avec d'autres humains, les étudiants. Nous nous intéresserons à l'écart entre le travail prescrit et le travail réalisé, à la mobilisation de l'intelligence pratique dans les situations de travail et aux ressources mobilisées. Nous avons choisi une double approche avec des méthodes différentes (Rayou & Ria, 2009) : d'une part, l'analyse d'entretiens semi-directifs réalisés auprès du public enquêté permettant d'appréhender leur parcours de formation et leurs logiques d'action et, d'autre part, l'analyse de séances filmées.

Outre une meilleure connaissance du métier d'enseignant-chercheur, notre recherche sur l'action d'enseignement dans le supérieur vise à ouvrir le débat sur un questionnement plus large : quelles sont les méthodologies mises en œuvre pour former les enseignants-chercheurs à leur travail pédagogique ? Quelles conditions pour une articulation entre recherche, savoirs académiques, dimensions singulières et situées du « travail ordinaire » ? Peut-on établir des points de convergence entre ce métier et les autres métiers de l'interaction humaine ?

Communication 3

Titre	**Conceptions et approches de l'enseignement : développements d'enseignants-chercheurs engagés dans un parcours de pratique réflexive sur leurs pratiques pédagogiques**
Auteurs	Nicole Rege Colet, Université de Strasbourg (France)

Résumé

Les changements intervenants dans l'enseignement supérieur et dans la manière de penser son métier d'enseignant au supérieur invitent les enseignants à adopter une approche de l'enseignement centrée sur les apprentissages des étudiants. C'est d'ailleurs la première compétence qui figure au référentiel de compétences pour l'enseignant universitaire de l'AIPU élaboré à Montréal en mai 1999. Mais comment faire pour se développer au titre d'enseignant et épouser ce nouveau paradigme professionnel dans un environnement en pleine transformation mais où les dispositifs de formation se font rares ? Et que savons-nous des changements par rapport aux conceptions et approches de l'enseignement que (re-)connaissent les enseignants engagés dans un parcours de développement professionnel ?

La présente communication présente les résultats d'une expérience menée dans une université qui vient de lancer une nouvelle offre de formation en pédagogie universitaire qui vise principalement à faire réfléchir les enseignants sur les pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage en profondeur des étudiants.

En début de formation, les enseignants inscrits dans la formation ont utilisé un questionnaire d'auto-évaluation pour déterminer si leur approche de l'enseignement était plutôt orientée enseignant et contenus, ou plutôt orientée apprentissages et étudiants. La plupart des enseignants privilégient une approche qui accorde la primauté aux contenus et au rôle de l'enseignant. A la fin du premier cycle de formation, il est prévu de demander aux mêmes enseignants de refaire cette auto-évaluation puis, au cours d'entretiens d'explicitation, de discuter les modifications qu'ils ont apportées à leurs pratiques pédagogiques, la place de la pratique réflexive dans l'analyse de l'activité d'enseignement et, au terme de leur parcours, la conscience qu'ils ont des changements opérés quant à leurs conceptions du rôle de l'enseignant, de la place de l'étudiant et du lien entre pratiques pédagogiques et apprentissages des étudiants. Ce sont ces données qui seront discutées lors du symposium.

Lundi 19 mai 2014	Session 1 & 2 14h00 – 17h30	Auditoire 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**La démarche portfolio en question : du bricolage pédagogique pour développer l'employabilité durable des étudiants ?** **Regards croisés entre recherches-actions et dispositifs pédagogiques mis en œuvre auprès d'étudiants du supérieur**
Communication	**Symposium Long 67**
Organisateurs	Muriel Langouche
Mots-clés	Portfolio - Identité professionnelle - Employabilité durable - Projet de l'étudiant - Espace Personnel d'Apprentissage - Eportfolio et socialisation - Cartes mentales

Texte de cadrage

Les valeurs ajoutées d'une démarche portfolio sont potentiellement multiples. Ce dispositif associant responsabilité, traçabilité, réflexivité et sérendipité est vecteur d'une dynamique d'apprentissage permettant à chacun de piloter au mieux son employabilité tout au long de sa vie.

Sa mise en œuvre dans l'enseignement supérieur prend diverses formes et soulève plusieurs questions : compétences visées, intégration dans les programmes, modalités d'accompagnement et d'évaluation, appropriation par les apprenants. Lorsqu'il est électronique, il soulève de nouvelles questions quant à ses fonctions sociales.

Ce symposium propose de parcourir ces questions en s'appuyant sur un panel de recherches-actions et expériences :

Une recherche action de l'UCO au sein de 5 Masters : mise en œuvre, appropriation par les apprenants, dépassement de leurs résistances, soutien à leur prise de responsabilité. Des questions auxquelles les équipes pédagogiques tentent de répondre par un "bricolage pédagogique" audacieux, créatif, attractif, mais sans prétention.

Les résultats relatifs à l'expérimentation d'un e-portfolio 'Projet Professionnel Personnalisé' en Licence menée à l'IUT de Montpellier et enrichis d'une nouvelle expérience sur les modalités de mise en place d'un accompagnement à la conception d'un espace personnel d'apprentissage.

Le portfolio mis en place pour la Formation-relais© du C.P.F.B qui accompagne l'étudiant dans la construction de son projet personnel d'études et/ou de profession en intégrant les différentes dimensions de la formation jusque dans la validation de son projet.

Trois projets-pilotes portfolio déployés dans la HE EPHEC : un portfolio professionalisant, un portfolio valorisant certains acquis d'apprentissage et un portfolio accompagnant, développant et évaluant analyse réflexive et rigueur d'écriture.

Une réflexion sur l'usage du portfolio à l'heure du Web 2.0 à travers deux recherches effectuées à l'Université de Montréal concernant la perception des étudiants vis-à-vis de l'apport du eportfolio à leur développement professionnel et de la place attribuée à ses fonctions de socialisation.

S'articulant autour de ces recherches, ce symposium laissera une large part au questionnement et à l'interaction entre l'ensemble des participants.

Communication 1	
Titre	**Bricolage pédagogique contre résistances légitimes à la démarche portfolio : les résultats d'une expérimentation.**
Auteurs	Philippe GAUTHIER, avec la collaboration de Maxime POLLET (France).

Résumé

La culture de la modernité marque encore fortement les institutions d'enseignement, les familles, les managers, les recruteurs. Les institutions éducatives notamment, issues du Siècle des Lumières et de la révolution industrielle, ont été pensées pour servir une économie moderne. Ainsi, ces acteurs se révèlent parfois en décalage avec les injonctions hypermodernes qui marquent les transformations actuelles du travail : compétition, travail en miettes et en réseaux, flexibilité, mobilités, carrières durant un demi-siècle avec apprentissage de plusieurs métiers successifs… Devant ces nouvelles conditions *du* travail, comment préparer durablement nos étudiants à piloter leur carrière, à référencer leurs flux de compétences, à réinventer leurs projets professionnels, à envisager des métiers encore inexistants, mais qu'ils exerceront à 70 ans ?

La démarche portfolio postule qu'il est possible et souhaitable de développer des compétences réflexives, clefs de voute d'un pilotage de sa navigation professionnelle tout au long de la vie : se connaitre, se reconnaitre, s'orienter, se présenter, se faire connaître, se faire reconnaître, naviguer.

Mais face aux résistances légitimes manifestées par certains étudiants, notre recherche-action propose un dispositif de « bricolage pédagogique » centré sur l'étudiant, fondé sur :

- un ancrage socioconstructiviste et connectiviste ;
- une méthode et ses outils, colonne vertébrale de la démarche ;
- une scénarisation des activités en ateliers flexibles autorisant différents niveaux d'implication ;
- une animation fondée sur : rigueur, éthique, collaboration ;
- une incontournable écriture réflexive personnelle, miroir de la prise de conscience ;
- un métatutorat, garant d'un tutorat par les pairs, pilier d'une coresponsabilisation ;
- une possibilité d'expérimentation, explorant un portfolio du futur ;
- une évaluation formative, mais possiblement certificative selon un référentiel de compétence.

Cette communication présente les effets de ce bricolage auprès d'étudiants de 5 Masters différents d'une Université de l'Ouest de la France, avec les regards critiques d'ingénieurs pédagogiques en recherche-action.

Bibliographie

Gauthier, P. et Pollet, M. (2013). Accompagner la démarche portfolio. Du portefeuille de compétences au ePortfolio. De l'insertion professionnelle à l'employabilité durable. Paris : Qui Plus Est.

Layec, J. (2006). Le portfolio réflexif. Auto orientation tout au long de la vie. Paris : l'Harmattan.

Moiraud, J-P. (2012). Le bricolage pédagogique. Page consultable sur Educavox : http://www.educavox.fr/actualite/debats/article/le-bricolage-pedagogique

Communication 2	
Titre	**E-Portfolio et Espace Personnel d'Apprentissage : produits et processus d'une démarche**
Auteurs	Stéphanie Mailles-Viard

Résumé

Après plusieurs années d'analyse du bienfait du e-portfolio sur l'émergence d'une démarche de construction de son projet par l'étudiant, nous intégrons la problématique de l'espace personnel d'apprentissage.

Même si ces deux outils ont pour objectif d'accompagner une pratique réflexive, ils n'agissent pas au même niveau. Le e-portfolio est un support de présentation de ses propres activités partageable avec d'autres alors que l'espace personnel d'apprentissage est un lieu de gestion et de visibilité des activités de sa vie d'apprenant.

Quelles articulations est-il possible de mettre en place entre ces deux outils ? Quels scénarios peut-on proposer pour accompagner l'étudiant dans son orientation et son apprentissage et plus largement dans ses activités d'autorégulation susceptibles de l'aider dans son parcours de vie (motivation, sentiment d'efficacité, estime de soi …) ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons un cadre pédagogique où l'espace personnel d'apprentissage et le e-portfolio sont les produits d'un processus de conception scénarisé. Dans un premier temps, il est demandé de réaliser la maquette d'un espace personnel d'apprentissage en groupe puis de le personnaliser. Plus tard, et après la réalisation de diverses productions (vidéo, cartes mentales), les étudiants doivent produire un e-portfolio de présentation de soi. L'accent est aussi mis sur la prise de décision quant à ses propres choix de visibilité et de partage de l'information. Pour vérifier la pertinence de ce cadre, nous recueillons (1) les réponses à des questionnaires de sentiment d'efficacité personnel et d'estime de soi et (2) les productions réalisées (structure espace personnel d'apprentissage et e-portfolio).

Cent quarante étudiants inscrits en DUT Informatique suivent ce scénario dans le cadre de deux modules : « Projet Professionnel Personnalisé » et « Apprendre à apprendre ». Les résultats de cette étude sont en cours d'analyse et feront l'objet d'une présentation lors du symposium.

Bibliographie

Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments – the future of eLearning ? eLearning Papers , 2 (1).

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: de boeck université.

Faurie, I., & van de Leemput, C. (2007). Influence du sentiment d'efficacité informatique sur les usages d'internet des étudiants. L'orientation scolaire et professionnelle , 36/4.

Mailles Viard Metz, S. (2012). S'instrumenter pour mieux se projeter : cartes mentales et e-portfolio. Dans M. Lê Hung, & S. Tralongo, Le Projet Personnel et Professionnel en IUT : état des lieux 2005-2011 et perspectives (pp. 83-92). Le Mans: ADIUT.

Communication 3	
Titre	**17 ans d'expérience d'utilisation du portfolio dans la Formation-relais© comme outil pour la définition d'un projet d'étude et/ou de profession fondé.**
Auteurs	Béatrice Henne et Anne Verwaerde (Belgique)

Résumé

Le C.P.F.B., Centre d'enseignement supérieur de promotion sociale, organise la Formation-relais©. Celle-ci s'adresse aux étudiants qui éprouvent des difficultés au début de l'enseignement supérieur et qui décident de réévaluer leur choix d'études pour se donner de meilleures chances de réussite. Les étudiants décident donc de quitter les études supérieures ou universitaires en cours et de suivre ce programme complet de plein exercice. La formation allie la mise au point d'un projet personnel d'études et/ou de profession au développement des compétences disciplinaires, langagières et méthodologiques nécessaires à la réussite d'études supérieures.

Le portfolio est utilisé comme un outil personnel qui doit permettre à chaque étudiant d'organiser et de présenter les documents traces utilisés et récoltés durant la formation. Il sera d'ailleurs géré assez différemment suivant les motivations des étudiants à l'entrée dans la formation selon que ces derniers sont en quête d'un projet d'étude, à la recherche d'une confirmation de celui-ci ou en quête existentielle. Les enseignants proposent cet outil afin de permettre à l'étudiant de réaliser la synthèse des informations qu'il peut recueillir de son parcours avant l'entrée dans la formation ainsi que durant sa formation, au travers des différentes activités d'enseignement auxquelles il participe. Ce portfolio vise à articuler les trois dimensions travaillées dans la construction du projet (sphères du moi, des professions, des formations) et les compétences.

L'expérience de l'outil portfolio dans le temps fait ressortir des questions qui seront traitées à l'occasion de ce symposium. Les étudiants rencontrent notamment des difficultés lors du passage à l'écriture qui doit à présent être accompagné tout en assurant une production personnelle. Plus spécifiquement, ces difficultés se cristallisent autour du maillage des traces des dimensions interrogées dans la formation. Une piste ne serait-elle pas d'assurer la contemporanéité de cet outil en intégrant les nouveaux modes d'écriture des étudiants ?

Bibliographie

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 la commission de pédagogie de l'UCL (CEPE), Louvain-la-Neuve.

Boudreghien, G. (2011*). Elève aujourd'hui ... Et demain ? Etude des antécédents et des conséquences de l'engagement envers un but de formation*, thèse de doctorat non publiée. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Dozot, C., Lemaire, D., Wouters P. (2001). *La Formation-relais© - Actions pour évaluer et améliorer le programme pour étudiants en décrochage dans l'enseignement supérieur.*

Rapport de recherche. Recherche-action réalisée avec l'appui de Madame F. Dupuis, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté française de Belgique.

Dozot, C., Lemaire, D. et Wouters, P. (2002). *La Formation-relais© : une contribution à la lutte contre l'échec. Régulation et impact du programme.* Actes du colloque international de l'AIPU (CD-rom), Louvain-la-Neuve.

Gauthier, P.-D., Pollet, M. (mars 2013). *Accompagner la démarche Portfolio. Du portefeuille de compétences au ePortfolio. De l'insertion professionnelle à l'employabilité durable.* Editions Qui plus est, Paris.

Montulet, B. (2000). *La Formation-relais©. Analyse des impacts d'un dispositif pédagogique de réorientation pour étudiants de l'enseignement supérieur* – Recherche-action réalisée avec l'appui de Madame F. Dupuis, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté française de Belgique.

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., Wouters P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, De Boeck, 2010.

Verwaerde, A. (2000). *Le projet de l'étudiant : un levier d'engagement académique et institutionnel à l'entrée à l'université ?* Mémoire de licence. Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Communication 4

Titre	**Baliser le développement professionnel et identitaire des étudiants par la démarche portfolio : regards croisés sur 3 projets pilotes de l'EPHEC**
Auteurs	M. Langouche, M. Kocklenberg, J. Latin, S. Piette, C. Tasnier, M. Vermast (Belgique)

Résumé

L'EPHEC a pour mission de former des bacheliers qui puissent être opérationnels directement dans leurs champs professionnels respectifs. Depuis 2006, le parcours pédagogique s'est ainsi vu renforcer d'un parcours professionnalisant sensibilisant les étudiants aux enjeux du développement et du maintien de leur employabilité tout au long de leur vie professionnelle.

Afin de renforcer l'engagement individuel des étudiants dans ce parcours professionnalisant, l'EPHEC réfléchit au déploiement d'un portfolio qui baliserait le développement professionnel et identitaire de chacun d'entre eux. L'enjeu de ce dispositif pédagogique est de proposer un environnement personnel d'apprentissage associant responsabilité, traçabilité, réflexivité et sérendipité et initiant une dynamique d'apprentissage tout au long de la vie.

A cette fin, trois projets pilotes portfolio ont vu le jour à l'EPHEC et sont menés en parallèle par trois équipes de professeurs différentes. Le portfolio du Bachelier en marketing de Bruxelles met avant tout en exergue sa dimension professionnalisante. Il invite l'étudiant à se positionner individuellement quant au développement de ses compétences relationnelles et managériales et initie un réflexe de coresponsabilité centré sur l'éthique professionnelle. Le portfolio du Bachelier en marketing de LLN valorise chez les étudiants certains acquis d'apprentissage liés à leurs choix d'option et à leurs cours de langue en les encourageant à explorer de nouveaux lieux d'apprentissage et à en tirer profit. Le portfolio destiné aux étudiants de 1ère Bachelier en droit vise, quant à lui à accompagner, développer et évaluer analyse réflexive et rigueur d'écriture tout au long de leur première année d'enseignement supérieur.

Ces trois projets pilotes nous permettent d'en expérimenter sur le terrain les avantages, biais et inconvénients et de mener une réflexion commune. Si le potentiel d'une démarche portfolio en Haute Ecole semble énorme, la pratique nous montre que son déploiement nécessite prudence et réflexion pour ne pas passer à côté de ses objectifs.

Bibliographie

Clavier, D., di Domizio, A. (2007). Accompagner sur le chemin du travail, de l'insertion professionnelle à la gestion de carrière, Editions Qui Plus Est, Paris, France.

Gauthier, P. et Pollet, M. (2013). Accompagner la démarche portfolio. Du portefeuille de compétences à l'ePortfolio. De l'insertion professionnelle à l'employabilité durable. Editions Qui Plus Est, Paris, France.

Langouche, M.; Malcorps,C. (2007). « Vers une approche orientante : Intégration d'un modèle d'insertion professionnelle à la logique de formation de la Haute Ecole belge Ephec ». Edition du colloque, "AIPU", 16 au 18 mai 2007. Montréal, Canada.

Langouche, M. (2008). « Objectif employabilité : intégration du modèle d'insertion professionnelle Trèfle Chanceux à la logique de formation de la Haute Ecole EPHEC ». Edition du colloque, "AIPU", 19 au 22 mai 2008. Montpellier, France.

Langouche, M. (2010). «Un parcours pédagogique professionnalisant et une pratique réflexive pour une meilleure employabilité.». Edition du colloque, "AIPU", 17 au 21 mai 2010. Rabat, Maroc.

Langouche, M. (2011). «Développer l'employabilité par une pédagogie professionnalisante». Edition du colloque, "QPES", 7 au 10 juin 2011. Angers, France.

Langouche, M. (2012). « La pratique réflexive liée à la gestion de carrière, vecteur de succès professionnel des diplômés de l'enseignement supérieur ? ». Edition du colloque, "AIPU", 14 au18 mai 2012. Trois Rivières, Canada.

Langouche,M. , Kocklenberg,M.(2013). « L'e-portfolio au service du parcours professionnalisant de l'Ephec. Développer l'employabilité par une analyse réflexive structurée ». Edition du colloque, "QPES", 1 au 3 juin 2013. Sherbrooke, Canada.

Limoges, J., Lemaire, R., Dodier, F., (1987). Trouver son travail, Editions Fides.

Limoges, J. (1997). Réussir son insertion professionnelle, Avant-Pendant- Après, Editions GGC.

Limoges, J., Lahaie, R. (1998). Optra, Programme-cadre d'insertion professionnelle, Septembre éditeur, Editions du CRP.

Limoges, J., Lampron, C, Séghin, C. (2004). Au premier tiers de la trajectoire de sa carrière / guide d'animation du plan et devis, Editions GGC.

Merhan, F. (2009). Le portfolio de développement professionnel à l'université. Enjeux et significations. Dans F. Cross, L. Lafortune & M. Morisse, Les écritures en situation professionnelles (pp.205-226). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mouillet, MC., Colin, C.(2005). Chemin faisant, Editions Qui Plus Est, Paris, France.

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.

Communication 5	
Titre	**Eportfolio: usages et impacts chez les futurs enseignants en formation**
Auteurs	Thierry Karsenti, Simon Collin, Sophie Goyer (Canada)

Résumé

En contexte universitaire, le portfolio est envisagé comme l'outil par excellence de développement professionnel, tant au niveau de l'identité que des compétences et de la réflexion sur sa pratique.

Il est possible de penser que le portfolio électronique décuple le potentiel du portfolio classique en contexte universitaire, notamment de par la fonction de socialisation qu'il ouvre. En effet, cette fonction ajoute au portfolio des possibilités de réseautage inexistantes jusque-là, notamment lorsqu'il est doté des fonctionnalités du Web 2.0 facilitant le partage et l'échange d'informations. Avant cloisonné dans une relation entre le formateur universitaire et le futur enseignant, le contenu du portfolio électronique peut désormais être accessible par les pairs et, plus largement, par tout internaute, ouvrant ainsi la voie à la co-construction des compétences et de l'identité professionnelle. En effet, la possibilité de consulter le portfolio des pairs et d'y laisser des commentaires est susceptible de promouvoir la confrontation des idées, la prise de position et un sens d'engagement dans le développement collectif des futurs professionnels. C'est dans cette perspective que nous avons développé Eduportfolio, portfolio électronique en ligne.

Cependant, le portfolio a généralement une teneur fortement individuelle. Il est alors légitime de se demander quelle place peuvent jouer les fonctions sociales du eportfolio.

Nous exposerons les différentes fonctions du portfolio de développement professionnel et les apports de la version électronique à cet égard. Nous esquisserons ensuite les bases d'un cadre conceptuel sur l'usage du portfolio à l'heure du Web 2.0, inspiré de la théorie connectiviste. Nous décrirons alors deux recherches effectuées à l'Université de Montréal, ce qui nous permettra de procéder à une analyse comparative des résultats concernant la perception des étudiants vis-à-vis de l'apport de l'eportfolio à leur développement professionnel et de la place attribuée à ses fonctions de socialisation.

Bibliographie

Bräuer G. (1999). *Le Portfolio, moyen d'apprentissage et d'enseignement personnalisés*. Récupéré le 23 octobre 2009 de http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/articles_publies/00Tracer15-portfolio.pdf#page=31

Bucheton, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion*. Extrait le 1er novembre 2010, de : http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf

Goupil, G., Petit, E.-L., et Pallascio M.-C. (1998). Le Portfolio : un pas vers une évaluation plus « authentique » orientée vers l'acquisition de compétences. *Revue québécoise de psychologie, 19*(2), p. 167-181.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de so*i. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

Siemens, G. (2004). Connectivism, a Learning Theory for the Digital Age. *Elearnspace : Everything Elearning*. Extrait le 12 décembre 2010, de http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Lundi 19 mai 2014	Session 1 & 2 14h00 – 17h30	Auditoire 7 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Comment accompagner et soutenir pédagogiquement l'étudiant en situation de handicap. Voici un guide inspirant: un outil indispensable à l'intention du personnel enseignant.**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 355**
Organisateurs	Marie Ducharme, Otero Maria Dolores et Le May Sylvain
Mots-clés	Handicap - Guide - Soutien et aide
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?

Résumé

Sans le savoir implicitement, les enseignants mettent régulièrement en place des pratiques d'intervention et les aménagements permettant d'augmenter les chances de réussite aux étudiants. Enseignement pour tous, aménagements pour certains, comment réaffirmer les principes pédagogiques qui s'appliquent à l'enseignement supérieur et non seulement aux étudiants en situation de handicap, mais bien à tous les étudiants.

L'atelier a pour but de vous présenter un guide destiné à l'enseignant qui veut faire la différence dans le soutien et l'aide permettant de créer un milieu universitaire inclusif afin que les étudiants en situation de handicap aient des chances égales de réussir leurs études. On y parlera des stratégies pédagogiques gagnantes, des rôles et responsabilités partagées entre les enseignants, les étudiants, les établissements scolaires au-delà du contexte d'obligation légale, mais plutôt dans la perspective d'une participation sociale de tous étudiants en situation de handicap.

Public cible : Les enseignants et la direction des institutions universitaires

Méthodologie : Présentation théorique, mise en situation et échange interactif avec les participants

Lundi 19 mai 2014	Session 1 & 2 14h00 – 17h30	Auditoire 10 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Comment s'apprennent les *Digital Humanities*?**
Communication	**Symposium long 177**
Organisateurs	Claire Clivaz
Mots-clés	Digital Humanities - Humanités Digitales - Formation doctorale – Informatique - Sciences Humaines – Video - ThatCamp

Texte de cadrage

Si les recherches à la croisée de l'informatique et des sciences humaines sont nées au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'émergence des *Digital Humanities* (DH) dans les années 2000 a conféré un nouveau dynamisme aux expériences pédagogiques. Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) étaient souvent conçues comme des services, coupés de la dimension intellectuelle de l'enseignement et de la recherche. Alors que l'absence d'une réflexion sur la pédagogie numérique a longtemps été déplorée, des revues et des ouvrages collectifs ouvrent maintenant ce chantier. Cette réinvention, au sein de changements rapides des sociétés et des institutions, est décisive à la fois pour l'avenir du champ peut-être transitoire des *Digital Humanities* et pour celui des disciplines universitaires.

Ce symposium est proposé par un groupe de chercheurs et enseignants francophones impliqués dans les *Digital Humanities* et collaborant au sein du projet d'infrastructure européenne DARIAH. Les participants ne sont pas spécialistes de pédagogie, mais ont vu les défis pédagogiques des *Digital Humanities* transformer leur enseignement. Ils souligneront notamment que les DH conduisent à « faire » avant de conceptualiser. Cette approche par la pratique atténue les frontières entre la formation initiale et la formation continue post-doctorale : l'apprentissage s'y donne souvent comme un échange de savoirs au sein d'une culture digitale aussi diverse qu'effervescente. Les cinq interventions touchent à l'histoire, aux sciences du langage et aux « humanités numériques » ou « digitales ». En réponse, le professeur Marcel Lebrun apportera un point de vue critique, fondé sur la tradition des sciences de l'éducation.

Comment unir la pratique et la théorie ? Quelles sont les particularités de l'enseignement des sciences humaines et sociales à l'ère numérique ? Ces questions nous semblent essentielles pour choisir en connaissance de cause nos façons d'éduquer nos étudiants et de nous éduquer nous-mêmes.

Références bibliographiques

Dernière consultation des sources en ligne le XX.09.2013.

Helen Beetham et Rhona Sharpe (éd.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*, New York, Routledge, 2013.

Stephen Brier, « Where's the Pedagogy? The Role of Teaching and Learning in the Digital Humanities », dans Matthew K. Gold (éd.), *Debates in the Digital Humanities*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2012, http://dhdebates.gc.cuny.edu/debates/text/8.

Claire Clivaz, « Common Era 2.0. Mapping the Digital Era from Antiquity and Modernity », dans Claire Clivaz, Jérôme Meizoz, François Vallotton et Joseph Verheyden (éd.), *Lire demain. Des manuscrits antiques à l'ère digitale*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2012, p. 23-60.

Brett Hirsch (éd.), *Digital Humanities Pedagogy : Practices, Principles and Politics*, Open Book Publishers, 2012, http://www.openbookpublishers.com/reader/161.

Susan Hockey, « The History of Humanities Computing », dans Susan Schreibman, Raymond Siemens et John Unsworth (éd.), *A Companion to Digital Humanities*, Oxford, Blackwell, 2004, p. 3-19, http://digitalhumanities.org/companion.

Hybrid Pedagogy. A Digital Journal of Learning, Teaching, and Technology, 2012-, http://www.hybridpedagogy.com.

Journal of Interactive Technology and Pedagogy, 2012-, http://jitp.commons.gc.cuny.edu.

Kairos. A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy, 1996-, http://kairos.technorhetoric.net.

Matthew Kirschenbaum, « What Is Digital Humanities and What's It Doing in English Departments ? », dans Matthew Gold (éd.), *Debates in the Digital Humanities*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2012, http://dhdebates.gc.cuny.edu/debates/text/38.

Willard McCarty, *Humanities Computing*, Houndmills, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005.

Willard McCarty, « What is Humanities Computing ? Toward a Definition of the Field », Reed College, 2 March 1998 & University of Liverpool, 20 February 1998, http://www.cch.kcl.ac.uk/legacy/teaching/dtrt/class1/mccarty_humanities_computing.pdf.

Intervenants

- Aurélien Berra (Paris-Ouest et EHESS),
- Jérôme Jacquin et Xavier Gradoux (Lausanne), «L'élaboration et l'interrogation de bases de données orales comme enjeu pédagogique. Un défi actuel pour les Humanités digitales et les Sciences du langage »
- Stéphane Lamassé et Léo Dumont (Paris I), « L'histoire et l'informatique à Paris I : retour sur près de 40 ans d'interactions entre recherche et enseignement »
- Enrico Natale (Berne), «De la collaboration en ligne à la « non-conférence »: l'exemple du format de conférence THATCamp»
- Claire Clivaz, Université de Lausanne (CH) : De l'article à l'*etalk* : enjeux et défis de la littératie plurielle dans la communication académique

Répondant

Marcel Lebrun, professeur à l'Université catholique de Louvain (UCL, Belgique) et conseiller technopédagogique à l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) : «Et la pédagogie là-dedans? Regard d'un techno-pédagogue»

Communication 1	
Titre	**Les enseignements d'un séminaire de recherche en Digital Humanities**
Auteurs	Aurélien Berra (Paris-Ouest et EHESS)

Résumé

Cette intervention se fonde sur l'expérience de séminaires assurés depuis trois ans à Paris, à l'École des hautes études en sciences sociales : « Textes anciens et humanités numériques » (2010-2011), « Édition savante et humanités numériques » (2011-2012) et dorénavant, en collaboration avec Pierre Mounier et Marin Dacos, « *Digital Humanities*. Les transformations numériques du rapport aux savoirs » (2012-2013).

Indépendamment de l'élargissement thématique progressif que reflètent leurs intitulés, ces séminaires consacrés au renouvellement des façons de faire de la recherche partagent tout d'abord une structure. Ils ont fait alterner trois types de séances : des présentations de projets numériques offrant à leurs porteurs un espace où développer un propos réflexif sur leur entreprise et ouvrir une discussion libre ; des exposés ayant valeur de témoignage sur l'évolution et la situation des humanités numériques dans un pays européen donné ; des lectures critiques d'ouvrages importants pour l'établissement d'une culture historique et théorique commune.

Cependant, la caractéristique que je retiendrai plus particulièrement ici est la diversité du public, où se rencontrent enseignants-chercheurs, chercheurs, étudiants de Master, doctorants, ingénieurs d'étude ou de recherche, informaticiens, bibliothécaires, documentalistes et archivistes, sans compter les participations sur le réseau social Twitter – les humanités numériques sont peut-être avant tout le milieu transdisciplinaire et interprofessionnel qui se constitue dans de telles explorations. La richesse de cette expérience de découverte, d'analyse et de construction collective d'une perspective me fait poser et me poser une question simple, mais fondamentale : en quoi un tel séminaire de recherche est-il un lieu d'enseignement ?

Bibliographie

Aurélien Berra, *Philologie à venir*, plateforme *Hypothèses*, OpenEdition, 2010-, ISSN 2119-0917, http://philologia.hypotheses.org.

Aurélien Berra, Marin Dacos et Pierre Mounier, « Les humanités numériques, un espace polyphonique. Retour sur quatre ans d'existence du séminaire *Digital Humanities* à l'EHESS », journée d'étude « De la diversité des humanités numériques : une exploration des pratiques », 25.03.2013, EHESS, Paris, http://www.canal-u.tv/video/ehess/2_de_la_diversite_des_humanites_numeriques_une_exploration_des_pratiques.12909.

Paul Fyfe, « Digital Pedagogy Unplugged », *Digital Humanities Quarterly*, 5, 3, 2011, http://digitalhumanities.org/dhq/vol/5/3/000106/000106.html.

Brett Hirsch (éd.), *Digital Humanities Pedagogy : Practices, Principles and Politics*, Open Book Publishers, 2012, http://www.openbookpublishers.com/reader/161.

Communication 2	
Titre	**L'élaboration et l'interrogation de bases de données orales comme enjeu pédagogique. Un défi actuel pour les Humanités digitales et les Sciences du langage**
Auteurs	Jérôme Jacquin et Xavier Gradoux (Lausanne)

Résumé

Il y a deux ans, nous avions présenté IMPACT (Gradoux & Jacquin 2012), un dispositif technopédagogique hybride, c'est-à-dire mêlant apprentissage en présence et à distance (Charlier, Deschryver, & Peraya 2006) et visant l'amélioration et l'enrichissement du scénario pédagogique initial par l'usage de TIC (Karsenti & Larose 2001). IMPACT est une interface multimédia accessible et éditable en ligne (Alessi & Trollip 2001) et permettant de construire des fiches qui rassemblent dans un même espace de consultation et d'édition différentes ressources hétérogènes, telles qu'une source audiovisuelle, sa transcription et son analyse.

De l'utilisation croissante d'IMPACT dans notre domaine de spécialisation – les Sciences du langage – a émergé une réflexion plus générale sur l'élaboration et l'interrogation de bases de données orales comme enjeu pédagogique. Quels sont les défis pédagogiques auxquels l'oralité est actuellement confrontée ? Les Humanités digitales sont-elles prêtes à intégrer l'oralité, tant sous l'angle de la recherche que de l'enseignement ? Comment se donner les moyens de rendre compte de l'hybridation progressive des dispositifs de communication contemporains, qui articulent de plus en plus finement oralité et scripturalité (Lievrouw & Livingstone 2006) ?

Partant de ces trois questions, notre contribution se donne deux objectifs. Dans un premier temps, il s'agira de parcourir les principales bases de données orales francophones (VALIBEL, ESLO, CLAPI) en les considérant sous l'angle spécifique de leur applicabilité pédagogique et particulièrement de la place qu'elles donnent à l'étudiant(e). Dans un second temps, il s'agira de reconsidérer IMPACT pour voir dans quelle mesure un dispositif technopédagogique peut être adapté pour des usages émergents et inattendus, dans le cas présent la constitution progressive et collaborative, par les enseignants et les étudiants, de bases de données orales enrichies.

Bibliographie

Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: methods and development*. Boston: Allyn & Bacon.

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469–496.

Gradoux, X., & Jacquin, J. (2012). La résolution d'un problème d'enseignement par l'usage de TIC ainsi que sa plus-value pédagogique. In *Actes du 27e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (AIPU).

Karsenti, T., & Larose, F. (Eds.). (2001). *Les TIC… au cœur des pédagogies universitaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Lievrouw, L. A., & Livingstone, S. (2006). *Handbook of new media: social shaping and social consequences – fully revised student edition*. London: SAGE Publications.

Communication 3

Titre	**L'histoire et l'informatique à Paris I : retour sur près de 40 ans d'interactions entre recherche et enseignement**
Auteurs	Stéphane Lamassé et Léo Dumont (Paris I)

Résumé

Le premier enseignement d'histoire et informatique au sein de l'Université Paris 1 a été mis en place en 1975 par Jean-Philippe Genet. Dans une période où les contraintes liées aux matériels informatiques étaient nombreuses, l'objectif pédagogique de cette formation a été d'éviter de rendre les étudiants dépendants d'un logiciel ou d'une machine. Les formations étaient donc organisées autour d'un double objectif : familiariser les étudiants avec l'utilisation pratique des outils informatiques, tout en les sensibilisant aux enjeux méthodologiques de l'utilisation de l'informatique en histoire.

Depuis quelques années le développement d'outils et de pratiques numériques ont conduit à des inflexions de cet enseignement qui prête à présent une plus grande attention aux écritures de l'histoire sur l'internet. Ce programme essaie de fournir aux étudiants les moyens techniques et critiques du rapport à l'histoire de la société numérique. Les formations en master et en doctorat sont orientées plus strictement vers les outils informatiques entrant dans un protocole de recherche historique et conduit les étudiants à augmenter la réflexion sur leur propres pratiques numériques (base de données, textométrie, cartographie, analyse statistiques, mise en ligne de données, édition XML).

Ces formations sont accompagnées d'un suivi personnalisé permettant de lancer avec les étudiants des expérimentations sur des sujets très variés (analyse réseau, analyse

lexicale). Récemment les interactions avec l'informatique se sont trouvées renforcées par la création du master pro en alternance MIMO (Métiers informatique et maîtrise d'ouvrage).

L'activité de recherche du PIREH (Pôle informatique pour la recherche et l'enseignement de l'Histoire) est un support dynamisant de son activité scientifique. Non seulement celui-ci permet une montée en compétence des enseignants-chercheurs dans un grand nombre de domaines, mais il rend nécessaire la construction d'un séminaire de recherche adapté.

Cette relation qui s'établit entre informatique et sciences humaines mérite d'être questionnée en parallèle des interactions entre enseignement et recherche.

Communication 4	
Titre	**De la collaboration en ligne à la « non-conférence »: l'exemple du format de conférence THATCamp**
Auteurs	Enrico Natale, Directeur d'infoclio.ch (ASSH, Berne)

Résumé

Le domaine des *Digital Humanities*, au carrefour de l'informatique et des sciences humaines, se distingue notamment par l'accent mis sur la collaboration scientifique en ligne. Dans cette contribution, nous souhaiterions thématiser l'influence de ces pratiques – parfois regroupées sous l'appellation *"2.0"* - sur les conférences académiques *in situ*, en prenant l'exemple d'un format de conférence spécifique au domaine des humanités digitales : *The Humanities and Technology Camp (THATCamp)*. Avec plus de 130 éditions organisées depuis 2008, ce format s'est révélé être un puissant outil pour la création d'une communauté de recherche et une innovation pédagogique qui a largement contribué au "succès" du domaine des *Digital Humanities*.

Fondé par deux étudiants en 2008 au sein du *Center for History and New Media (CHNM)* de l'université George Mason en Virgine (USA), le THATCamp s'inscrit dans la lignée des *unconferences*, un format de rencontres professionnelles ayant vu le jour dans les milieux informatiques à la fin des années 1990. Le principe du THATCamp veut que le programme ne soit pas fixé à l'avance, mais décidé sur place selon les suggestions des participants, qui sont soumises ensuite au vote. Les travaux ont lieu sous la forme d'une discussion collaborative, qui se déroule simultanément dans l'espace *in situ* de la salle et dans l'espace *online* des réseaux sociaux et des applications collaboratives. Les discussions sont restituées en temps réel sur le web, selon différentes modalités de rédaction (*Live-tweet*, *Collaborative Notetaking*, *Booksprint*).

Parmi les autres principes du THATCamp, celui de l'absence de hiérarchie, de l'ouverture au sein et au-delà de l'université, de l'accessibilité des coûts, ou de la discussion libre. Ces caractéristiques, qui par certains aspects dénotent d'une influence libertaire, sont à mettre en relation avec l'idéologie des pionniers de la révolution numérique de la fin des années 1960.

Références bibliographiques

BOULE Michelle, *Mob Rule Learning: Camps, Unconferences, and Trashing the Talking Head*, [s. l.], Information Today, Inc., 2011.

GREENHILL K. et WIEBRANDS C., « The unconference: a new model for better professional communication », *in Poropitia Outside the Box: LIANZA Conference 2008*, Auckland, 2008.

TURNER Fred, *From counterculture to cyberculture: Stewart Brand, the Whole Earth Network, and the rise of digital utopianism*, Chicago, University of Chicago Press, 2006.

WOLF Patricia, TROXLER Peter et HANSMANN Ralf, « Moving Universities: A Case Study on the Use of Unconferencing for Facilitating Sustainability Learning in a Swiss University », *Sustainability* 3 (6), juin 2011, pp. 875-896.

Communication 5	
Titre	**De l'article à l'*etalk* : enjeux et défis de la littératie plurielle dans la communication académique**
Auteurs	Claire Clivaz, Université de Lausanne (CH)

Résumé

Monographies, collectifs et articles imprimés ont été les lieux clés de la communication académique dans la modernité. Comme je l'ai argumenté ailleurs, la culture digitale conduit à une littératie plurielle, qui marie à la textualité l'oralité et le visuel (Clivaz 2012). La prise en compte des formes culturelles orales et visuelles a conduit ethnologues, anthropologues, puis spécialistes de l'Antiquité (Johnson & Parker, 2009) à mettre le terme de *literacy* au pluriel en anglais, puis en français lors d'un colloque organisé à Lausanne en 2011 (Clivaz, Meizoz, Vallotton et alii, 2012). Si le sommet de la culture imprimée a fini par chasser l'enseignement de la rhétorique des universités françaises ou allemandes à la fin du 19ème siècle (Belhoste, 1990), le retour de l'oralité et du visuel dans la communication académique, via des formes multimédia, implique une repondération de la rhétorique académique, dont la littératie imprimée avait privilégié le logos, au profit de la réutilisation du pathos et de l'ethos[1]. Ces déplacements ne sont pas sans transformer en profondeur la recherche elle-même, via l'utilisation de nouvelles pédagogies.

Partant de ces constats théoriques et historiques, une équipe interdisciplinaire de chercheurs en sciences humaines et informatiques - issus du Ladhul, Unil et du DHLab, EPFL (CH) -, s'est mise à l'œuvre pour créer une nouvelle forme multimédia de transmission de la connaissance (Clivaz et alii, 2014). Elle s'est posée pour exigence de viser un mode d'utilisation simple, au service de la dissémination du savoir propre aux humanités digitales. Un éditeur a été mis au point, très facile d'utilisation, et permettant de marier son, image et texte, et de faire appel à tout hyperlien utile : on peut soit écouter/lire l'entier de l'etalk, soit y circuler de manière active et libre. Douze etalks ont été fabriqués par des chercheurs en sciences humaines, ainsi que par des praticiens non académiques, autour du thème des «rites funéraires» ; ils seront mis online en *open access* dès avril prochain sur le site de l'Université de Lausanne. Le code sera mis en *open source*, à la disposition des chercheurs qui souhaiteraient reprendre cette forme de communication, grâce à un choix académique généreux de ses concepteurs informatiques, Frédéric Kaplan et Cyril Bornet. C'est le résultat d'une recherche collaborative et transdisciplinaire menée sur quatre ans.

La présentation dressera les étapes de la conception et de la fabrication de ces objets multimédia. L'équipe a dû au fur et à mesure acquérir de nouvelles compétences pour les mener à bien, telle une connaissance minimale des questions de copyright pour les images. En un deuxième temps, la contribution tentera d'évaluer l'impact de ce type de publication, par rapport à celui d'un collectif imprimé, en reprenant les questions théoriques évoquées ci-dessus.

B. Belhoste, «L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes»,*Revue d'histoire des sciences*,1990, n°43, p. 371-400.

C. Clivaz, Nicole Durisch Gauthier, Christine Fawer Caputo et Christian Grosse (éd.), avec Frédéric Kaplan, Cyril Bornet et Cécile Pache, *Etlaks sur les rites funéraires*, production multimédia ; sera online en open access sur le site de l'Unil en avril 2014.

C. Clivaz – J. Meizoz – F. Vallotton – J. Verheyden (éd.), with B. Bertho, *Reading Tomorrow. From Ancient Manuscripts to the Digital Era / Lire Demain. Des manuscrits antiques à l'ère digitale*, Lausanne : PPUR, 2012. Paper and ebook versions. 734p.

C. Clivaz, «Common Era 2.0. Mapping the Digital Era from Antiquity and Modernity», in *Reading Tomorrow. From Ancient Manuscripts to the Digital Era / Lire Demain. Des manuscrits antiques à l'ère digitale*, C. Clivaz – J. Meizoz – F. Vallotton – J. Verheyden (eds.), with Benjamin Bertho, Lausanne : PPUR, 2012, ebook, p. 23-60.

[1] Voir par exemple C. Clivaz, *Le véritable scoop de «l'Evangile de la femme de Jésus»: la transformation des normes de publication académique (peer-review)*, 2012, http://claireclivaz.hypotheses.org/136.

G. Kress, "Visual and Verbal Modes of Representation in Electronically Mediated Communication: the potentials of New Forms of Text", in *Page to Screen. Taking Literacy Into the Electronic Era*, Ilana Snyder (ed.), London/New York : Routledge, p. 53-79.

W. A. Johnson – H. N. Parker (eds), *Ancient Literacies. The Culture of Reading in Greece and Rome*, New York, Oxford University Press, 2009.

Répondant	
Titre	**Et la pédagogie là-dedans? Regard d'un techno-pédagogue»**
Auteurs	Marcel Lebrun, professeur à l'Université catholique de Louvain (UCL, Belgique)

Lundi 19 mai 2014	Session 1 & 2 14h00 – 17h30	Salle 26 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Un atelier pour co-dessiner ses I&D !**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 51**
Organisateurs	Jean-Charles Cailliez, Murielle Guillaume et Aude Liefooghe
Mots-clés	Innovation – Recherche – Entreprise – Codesign – Méthodologie - Doctorants

Résumé

Nous vivons dans un monde en perpétuelle mutation et c'est une réalité. Cela se traduit tant dans le domaine de la production de biens et de services que dans celui de la production intellectuelle. Malgré cela, bon nombre d'acteurs du monde de l'enseignement, de la recherche et plus étonnamment de celui de l'économie n'ont pas pris la pleine mesure de la situation. Les entreprises et les institutions qui développent des modèles économiques sont particulièrement concernées. Elles ont besoin pour se développer, ou tout simplement pour survivre, d'innover en matière de recherche et de développement. Elles n'en ont malheureusement pas toujours, ni les moyens financiers, ni les ressources humaines. De leur côté, les équipes de recherche qui possèdent normalement les connaissances et compétences dont les entreprises auraient besoin, ont la tête rivée dans leur quotidien. Elles manquent cruellement de temps, quand ce n'est pas d'intérêt, pour les aider efficacement à innover. Aussi, une question se pose. Comment changer cela ? Comment impliquer par exemple les chercheurs, dont les jeunes docteurs et doctorants, dans une réflexion commune avec ces acteurs économiques de manière à les accompagner dans la création de projets innovants ou dans la résolution de problèmes ? Quand deux mondes ne parlent pas le même langage, ou ont des difficultés à le faire, comment les faire entrer en communication ? Comment instaurer entre eux le dialogue et la collaboration… jusqu'à la co-élaboration ?

Pour cela, des méthodes existent. Elles présentent la particularité d'être collaboratives, celles de pouvoir créer des conditions d'échange entre participants tout en respectant leurs différences. On parle d'ateliers de Codesign, c'est-à-dire des méthodes qui optimisent des phases de conception grâce à la configuration de lieux, à l'animation et à l'utilisation d'outils et d'exercices comme le Word-café, les six chapeaux de Bono, les cartes mentales, l'arbre à idées, le scénario catastrophe, le portrait en creux, la pioche créative, l'avocat de l'ange, l'« appris-surpris », le « back to the future », le vote pondéré, les métaplans et autres brainstormings… Utilisées sous forme de protocoles, elles se sont montrées efficaces dans plusieurs champs expérimentaux, mais peut-être pas encore assez dans celui de l'innovation recherche (I&D) où elles pourraient se substituer à la R&D en provoquant la co-innovation par transdisciplinarité plutôt que l'innovation par pluridisciplinarité. Du multi- au co-, il n'y aurait donc qu'un pas ?

L'Ecole des Doctorants (ED2) de l'Université Catholique de Lille et la cellule PRODOC de l'Université de Namur s'inscrivent clairement dans cette démarche. Il s'agit de deux institutions universitaires qui ont développé des méthodes d'aide, de suivi et de conseils aux doctorants dans la construction de leur projet professionnel en lien avec les écoles doctorales. Elles vous invitent à l'occasion du congrès 2014 de l'AIPU à participer activement à un atelier d'une durée de 3 heures qui permettra de co-dessiner le lieu et la méthodologie à suivre pour favoriser la rencontre entre jeunes chercheurs et entrepreneurs en quête d'innovation. Cet atelier vous permettra de solliciter à intensité égale vos capacités à raisonner et à créer en travaillant sous la forme d'une série d'exercices de créativité alternant périodes de divergence et de convergence. Cet atelier interactif permettra-t-il aux participants de stimuler leur esprit créatif au service de l'innovation et du développement ? A vous de voir…

Lundi 19 mai 2014	Session 1 14h00 – 15h30	Salle 27 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Echec/Réussite »

Présidente : Laetitia Gérard

Communication n° 133

Titre	**Les stratégies de régulation rapportées par les étudiants de premier bac, suite aux séances obligatoires de méthodologie du travail universitaire**
Auteurs	Caroline Dozot, Anne Piret et Sophie Pondeville
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Dispositifs d'aide à la réussite - Méthodologie du travail universitaire - stratégies de régulation - métacognition

Résumé

Une précédente communication AIPU (Piret, Dozot & Pondeville, 2008) avait montré des résultats interpellants quant aux difficultés des étudiants de première année de l'enseignement supérieur à auto-évaluer leur performances/situation académiques en cours d'année, et ce même après des feedbacks répétés. Nous avions conclu à la nécessité de mener une étude qualitative pour explorer deux classes d'hypothèses explicatives de l'apparente insuffisance ou inefficacité des stratégies de régulation de leurs apprentissages :

- d'une part, les étudiants mettent en place des stratégies de régulation fondées sur des informations métacognitives non valides ;

- d'autre part, ils mobilisent des stratégies de régulation fonctionnelles au plan du maintien de l'estime de soi, mais dysfonctionnelles au plan des apprentissages.

Cette communication propose une première démarche de validation de ces hypothèses.

Nous avons procédé à une analyse de contenu d'un échantillon de travaux d'étudiants (N = 15) de première année à l'Université (Sciences Politiques et de la Communication). Ces travaux ont été produits en cours d'année dans le cadre d'un séminaire obligatoire de Méthodologie du travail dont l'objectif est d'amener les étudiants à développer des stratégies métacognitives. Les consignes étaient de rédiger un document en trois parties : (1) description d'une situation qui paraît significative de mes difficultés en première année de l'enseignement supérieur, (2) analyse de ces difficultés à la lumière des apports théoriques du séminaire, (3) stratégies de régulation que je voudrais mettre en place.

L'analyse de ces productions permet de mettre en évidence les différents types de stratégies de régulation que les étudiants mettent en place ainsi que la manière dont ils se sont appropriés les contenus proposés comme aide à l'apprentissage et à la réussite pendant le séminaire. On peut y trouver des éléments qui mettent à la fois en évidence l'enjeu des étudiants de protéger leur estime d'eux-mêmes et le fait qu'ils sont démunis quant aux stratégies de régulation efficaces à mettre en œuvre. Par rapport aux contenus du séminaire, nous avons pu aussi identifier des effets de filtre (« en gestion du temps, j'ai appris qu'il est important de faire souvent des pauses », « en gestion du stress, j'ai appris à relativiser mon échec ») qui peuvent nous aider à mieux comprendre le « fonctionnement étudiant » et à améliorer nos interventions pédagogiques de remédiation.

Communication n° 103	
Titre	**Étalement et remédiation : des dispositifs d'aide à la réussite en BA1 médecine**
Auteurs	Marie Beillet et Valérie Bouffioux
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	étudiants médecine - première année – remédiation - test français

Résumé

Lors de la rentrée universitaire 2012-2013, la Faculté de Médecine de l'Université de Mons a dû adapter ses procédures (d'admission, de durée d'études, de sessions d'examen), conformément aux nouvelles dispositions décrétales. En janvier 2013, les étudiants de 1er baccalauréat de médecine ont présenté une épreuve de fin de 1er quadrimestre, obligatoire pour être admis aux épreuves de fin d'année. Les étudiants ayant obtenu une moyenne inférieure à 10/20 on du décider d'activités complémentaires de remédiation durant le 2e quadrimestre ou d'un étalement de la 1ére année d'études associée à un programme de remédiation. Le taux de réussite aux examens de janvier des étudiants de 1ére année a été plutôt faible (16.3 %). S'appuyant sur les recherches de Lindblom (1996) qui postule que les épreuves de française sont de bons prédicteurs de réussite aux examens, la Faculté de médecine, en collaboration avec la Cellule de Pédagogie Universitaire et Qualité a créé un programme intitulé « Cours de communication en français ». À destination des étudiants en situation d'échec, ces cours sont dispensés par des enseignants de français de l'université, mais également de l'enseignement secondaire. Au sein de ce programme, deux épreuves de compréhension orale en français spécifiques au monde universitaire ont été mises en place (Beillet, 2013). La communication présente le programme de formation, les résultats aux tests obtenus par les étudiants, ainsi que les difficultés rencontrées par les étudiants et les enseignants dispensant ces nouveaux cours spécifiques. La maitrise insuffisante de la langue sera ainsi pointée et les méthodes de remédiation pour y palier détaillées.

Communication n°90	
Titre	**Les activités de remédiations pour le développement de leurs compétences à l'oral dans un contexte d'approche-programme en formation des maitres : ce qu'en pensent les futurs enseignants en éducation préscolaire et enseignement primaire**
Auteurs	Geneviève Messier, Sylvie Viola, Christian Dumais et Hélène Meunier
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	formation des maitres - compétences à l'oral - activités de remédiations

Résumé

Les compétences langagières sont au cœur de la profession enseignante (Plessis-Bélair, 2012). Toutefois, malgré leur grande importance, le développement de celles-ci demeure une difficulté omniprésente chez les futurs enseignants (Tremblay et Mottet, 2012). À partir de ce constat, le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Montréal a proposé à ses étudiants diverses pratiques pédagogiques visant le développement des compétences à l'oral. Ces pratiques se sont inscrites en respect avec les principes de cohérence, de concertation, de coordination, d'engagement et de communication de tous les acteurs du programme, principes issus de l'approche-programme (Viola, 2011), approche curriculaire préconisée dans la formation. Après trois ans d'expérimentation de ces pratiques, il apparaissait pertinent de connaitre lesquelles étaient considérées comme étant les plus efficaces. Pour ce faire, un questionnaire a d'abord été distribué à 800 étudiants du programme. Par la suite, des entrevues de groupe menées selon les principes de la théorisation enracinée (Luckerhoff et Guillemette, 2012) ont été réalisées afin de connaître les activités de remédiation que le programme pourrait mettre en place pour répondre davantage aux besoins des étudiants. L'objet de cette communication est de présenter les résultats issus de l'analyse des entrevues. Nous établirons aussi des liens avec les résultats obtenus à la suite de la passation du questionnaire. Finalement, nous interprèterons ces résultats à la lumière des principes de l'approche-programme.

Lundi 19 mai 2014	Session 1 & 2 14h00 – 15h30	NL 1 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**L'auto-évaluation par degrés de certitude et le Test Spectral Metacognitif (TSM)**
Sous-Titre	Leur fécondité en docimologie et pour l'évaluation formative, leurs fondements épistémologiques, leurs conditions méthodologiques, et leurs résultats dans divers domaines, en particulier le scolaire
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 220**
Auteurs	Dieudonné Leclercq, Professeur émérite de l'Université de Liège, Spécialisé en Evaluation et Pédagogie Universitaire
Mots-clés	Metacognition – Autoévaluation - Certitudes

Résumé

L'atelier part du postulat[1] que les étudiants de première année de l'université (ou du moins un grand nombre d'entre eux) se trouvent face à quatre défis :

- cognitifs : leurs capacités de comprendre en profondeur (y compris du vocabulaire général) et d'analyser les textes oraux et écrits,
- mathétique[2] : leurs méthodes d'étude et leurs façons d'apprendre et de répondre aux examens,
- épistémologique (dans le sens de W. Perry) : le statut qu'ils donnent au savoir, le leur et celui de l'enseignant, de l'intérêt qu'il y a à penser et à débattre,
- métacognitif : leur capacité de s'auto-évaluer, de s'auto-diagnostiquer (ce qui n'est pas la même chose), et de s'auto-réguler.

Dans cet atelier, on fait l'hypothèse (donc on la met à l'épreuve des mesures) que pour relever ces 4 défis, **certaines méthodes d'évaluation** et de formation peuvent être efficaces. Pour ce faire, on s'appuie sur certains concepts tels que les solutions générales implicites, la connaissance partielle et les degrés de certitude, la qualité spectrale des performances, le réalisme dans l'auto-évaluation, les indices de Confiance et d'Imprudence, la métacognition, les analyses métacognitives à chaud (in vivo) et à froid (rétrospectives). Tous ces concepts correspondent à des définitions et instruments appropriés. Ils sont réunis dans une approche appelée **Tests Spectraux Métacognitifs (TSM)**. L'atelier en donnera des exemples (on s'y frottera en simulé) ainsi que diverses mesures d'impact lors de leur utilisation avec des grands groupes (plusieurs centaines d'étudiants).

[1] Il sera traité de la différence entre postulat et hypothèse
[2] mathétique= « relatif à l'apprentissage ».

Lundi 19 mai 2014	Session 1 14h00 – 15h30	NL 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Recherche et Formation »

Président : Nathanaël Friant

Communication n° 253

Titre	**Quelles valeurs sont attribuées à l'enseignement supérieur et à la recherche en sciences humaines et sociales ? L'exemple de discours sur l'utilité d'un doctorat en SHS**
Auteurs	Stéphanie Fischer et Daniel Bart
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner
Mots-clés	formation supérieure – recherche - sciences humaines et sociales – doctorat - évaluation – valeur - discours

Résumé

Notre communication vise à contribuer au débat sur les relations enseignement supérieur, recherche et société, en nous intéressant à la manière dont est décrite, commentée, promue ou critiquée la réalisation d'un doctorat en sciences humaines et sociale (SHS) dans les discours de différents acteurs majeurs du champ universitaire français. Plus exactement, à travers une analyse de contenus d'un corpus de discours dont nous expliciterons les modalités de construction, nous chercherons à observer les variations de la valeur attribuée au doctorat en SHS (production de connaissances pour les communautés de recherche, retombées sociales, développement de compétences du thésard, etc.), les variations des attentes et des premiers « bénéficiaires » mis en évidence dans ces discours (doctorants eux-mêmes, enseignants-chercheurs, équipes de recherche, disciplines, institutions, champ social, etc.) ou encore les appuis argumentatifs tels que les modèles à suivre, les pratiques considérées comme archaïques, etc. En nous inscrivant dans une approche théorique qui définit les notions d'évaluation, de valeur et de valorisation du doctorat (Lecointe, 1997 ; Vatin, 2009) et leurs modes de construction (Bedin, 2009), notre recherche permettra de saisir l'organisation de ces discours évaluatifs portés sur les doctorats en SHS, leurs modalités de fonctionnement et leurs ressorts principaux en fonction des acteurs qui les tiennent et les espaces où ils sont supposés circuler. Ce travail, qui s'inscrit plus largement dans une recherche qui vise à éclairer la variation des discours de valorisation sur le doctorat selon les disciplines et les pays, nous conduira donc à mieux comprendre comment se différencie selon les espaces institutionnels, scientifiques ou sociaux, ce qui est supposé faire ou non la valeur de la recherche et de la formation supérieure.

Références bibliographiques :

Agulhon, Catherine (2007), « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », Recherche et formation, num. 54.

Agulhon, Catherine (2008), La formation dans les recherches en sciences humaines : une place à conquérir, Education permanente, num. 177, p. 25-38.

Auriol, Laudeline, Harfi, Mohamed (2010), Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs : les raisons d'une "exception française", La note de veille, Centre d'analyse stratégique, num. 189, juillet 2010.

Bedin, Véronique (dir.) (2009) L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ? Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Chabrol, Fanny, Hunsmann, Moritz, Kehr, Janina (2012), « Réaliser un doctorat en sciences sociales de la santé : financements, pratiques de recherche et enjeux de professionnalisation », Socio-logos - Revue de l'association française de sociologie, num. 7.

Conseil Supérieur de la Recherche et de la Technologie (CSRT) (2012), Valorisation du doctorat hors du monde académique, Avis du CSRT du 2 mars 2012.

Daydé, Virginie (2009), Accompagner le développement professionnel des doctorants en sciences humaines et sociales : Quels modes d'évaluation et de conseil ? In Bedin, Véronique (dir.) (2009) L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ? Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 233-247.

Durette, Barthélémy, Fournier, Marina, Lafon, Matthieu (2012), Compétences et employabilité des docteurs, Rapport d'enquête Adoc Talent Management, 31 janvier 2012.

Giret, Jean-François (2005), « De la thèse à l'emploi, les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat », Bref CEREQ, num. 220, juin 2005.

Larrue, Philippe (coord.) (2007), Compétences professionnelles des doctorants et des docteurs, Rapport final du groupe Technopolis.

Lassale (De), Marine, Maillard, Dominique, Martinelli, Daniel, Paul, Jean-Jacques, Perret, Cathy (1999), De la compétence universitaire à la qualification professionnelle. L'insertion des docteurs, Document num.144, CEREQ, Marseille.

Lecointe, Michel (1997), Les enjeux de l'évaluation. Paris: l'Harmattan.

Lehman, Jean-Claude (2005), Propositions pour favoriser l'emploi des docteurs, Résultats du groupe de travail FutuRIS.

Maurel, Marie-Claude (2010) Pour des sciences humaines et sociales au cœur du système d'enseignement supérieur et de recherche, Rapport du CDHSS.

Moguérou, Philippe (2002), Diversité des post-doctorats et insertion professionnelle des docteurs, ODCID, décembre 2002.

Perruchet, Aurélien (2009), Le doctorat : un investissement rentable ? Approches économiques et sociologiques. Paris : L'Harmattan.

Poulain, Sébastien (2011), Bilan de compétence : valorisation professionnelle du doctorat. Rapport de l'École Doctorale de Sciences Politiques, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, mars 2011.

Stratégie Nationale pour la Recherche et l'Innovation (SNRI) (2009), Rapport du groupe de travail « sciences humaines et sociales ».

Vatin, François (dir.) (2009), Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure. Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.

Communication n° 254

Titre	**La recherche: une ressource pour enseigner?**
Auteurs	Anaïs Loizon
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	analyse du travail - didactique professionnelle - activité enseignante - recherche

Résumé

Cette communication a pour objectif d'examiner le travail des enseignants chercheurs et plus particulièrement la nature des liens existants entre leurs missions de recherche et celles d'enseignement, à partir de données empiriques issues d'une recherche en cours sur la pédagogie dans les formations d'ingénieurs. Si, d'après le décret sur le statut des enseignants-chercheurs, ces derniers sont tenus de « participer à l'élaboration, par leur recherche, et assurer la transmission, par leur enseignement, des connaissances » (art.3), il convient de questionner la véracité de cette articulation, la logique de cet enchaînement.

Transmet-on toujours ce que l'on élabore en amont ? Comment cette articulation est-elle vécue par les enseignants? Pour le dire autrement, dans quelle mesure la recherche peut-elle être une ressource ou un frein dans la réalisation même de l'activité d'enseignement ?

S'appuyant largement sur la distinction établie en psychologie ergonomique entre tâche et activité, le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) et les outils qu'il propose pour analyser le travail semblent une entrée pertinente pour mener à bien l'enquête. Dans ce but, une dizaine d'enseignants chercheurs volontaires exerçant dans une école d'ingénieurs ont été observés, interrogés dans différentes situations de travail allant des situations classiques de cours à des situations où ils se retrouvent eux- mêmes en formation. Si, une partie de nos analyses concordent avec les résultats de recherches antérieures (Becquet & Musselin, 2004 ; Faure & Soulié, 2005 ; Fave-Bonnet, 2012) et mettent en avant un certain nombres de conflits au sein des missions dus, en partie, à une reconnaissance inégale des investissements en énergie et en temps, elles permettent également de descendre plus finement au niveau de l'élaboration des enseignements et des choix opérés en situation de travail et de voir comment, même à ce stade, peuvent émerger des tensions entre les diverses missions de l'enseignant chercheur.

Communication n° 285

Titre	**Un intermédiaire entre la recherche et la pratique**
Auteurs	Anne-Marie Duval et Mélanie Pagé
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	opérationnalisation de la recherche - transfert de la recherche - développement d'outils didactiques

Résumé

Dans le domaine de la recherche en pédagogie, on déplore souvent le fait que « le discours de la recherche est tourné vers la production et la communication de connaissances » alors que « le discours des praticiens est davantage « orienté vers l'action et la recherche de solutions pratiques » (Tardif et Zourlhal, 2005). Dans ce contexte, comment procéder pour que les modèles issus de la recherche puissent être réellement intégrés à la pratique des professeurs?

Pour aider les praticiens à « traduire » des constats théoriques en activités pédagogiques concrètes, nous avons développé, au niveau des études supérieures dans le réseau des cégeps québécois, des outils didactiques qui agissent comme des intermédiaires permettant d'opérationnaliser plus efficacement des résultats de recherche. Nous expliquerons comment notre posture de conseillère pédagogique nous a permis d'agir comme « passeur du savoir » sur la situation authentique, une « situation complexe d'évaluation qui simule les activités que l'[étudiant] sera amené à entreprendre dans sa vie extra- et postscolaire » (Behrens, 2007), afin que les professeurs s'approprient les travaux de Wiggins (1993 et 1998), Louis (2004), Behrens (2007), Prégent et collab. (2009) et Roegiers (2011).

Nous présenterons des conditions transférables facilitant l'intégration de constats théoriques à la pratique, appliquées ici à la situation authentique : adoption du point de vue des destinataires-professeurs, développement d'outils didactiques prêts à être utilisés, expérimentation inspirée des principes du Scholarship of Teaching and Learning (Elton, 2009), transférabilité à d'autres disciplines, publication d'un guide d'appropriation (Duval et Pagé, 2013) de la situation authentique (de la conception à son évaluation), activités de formation, soutien d'une association facilitant la diffusion (l'Association québécoise de pédagogie collégiale), etc. Ces dispositifs de transfert innovent parce qu'ils répondent à la nécessité d'établir des ponts entre les impératifs de la recherche en pédagogie et ceux des praticiens.

Collectif sous la direction de Mathis BEHRENS (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation-Recherche, 198 p.

DUVAL, Anne-Marie et Mélanie PAGÉ (2013). *La situation authentique : de la conception à l'Évaluation. Une formule pédagogique pour toutes les disciplines*, Montréal, Les Cahiers de l'AQPC, 99 p.

EDUTOPIA (2011). *Grant Wiggins : Defining assessment*, The George Lucas Educational Foundation. Repéré à http://www.edutopia.org/grant-wiggins-assessment

ELTON, Lewis (2009), « Continuing Professional Development in Higher Education : The Role of the Scolarship of Teaching and Learning », *International Journal for the Scolarship of Teaching and Learning*, vol. 3, no 1. Repéré à http://www.georgiasouthern.edu/ijsotl

LEARNING AND TEACHING CENTER (2008). « Creating Authentic Assessment », Assessment Toolkit Resources, Macquarie University, Sydney, Forum Assessin Learning Communicating Standards. Repéré à staff.mq.edu.au/public/download/?id=40237

LOUIS, Roland (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*, Montréal, Groupe Beauchemin, 202 p.

PRÉGENT, Richard, BERNARD, Huguette et Anastassis Kozanitis (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours,* Montréal, Presses internationales Polytechnique, 352 p.

ROEGIERS, Xavier, (2011), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 277 p.

TARDIF, Maurice et Ahmed ZOURHLAL, (2005). *Les Sciences de l'éducation - Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires,* CERSE, Université de Caen Éditeur, vol. 38, 158 p. Repéré à http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LSDLE_384_0087

WIGGINS, Grant P., (1998). *Educative Assessment : Designing Assessments to Inform and Improve Strudent Performance*, San Francisco, Jossey-Bass, 361 p.

WIGGINS, Grant P., (1993), *Assessing Student Performance : Exploring the Purpose and Limits of Testing,* San Francisco, Jossey-Bass, 316 p.

Lundi 19 mai 2014	Session 1 14h00 – 15h30	NL 3 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Recherche et Formation »

Président : Jim Plumat

Communication n° 101

Titre	**La pédagogie universitaire : est-elle au service de la recherche fondamentale ou appliquée?**
Auteurs	Fatouma Mzali Ben Brik
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner
Mots-clés	méthodes d'enseignement - recherche fondamentale - recherche appliquée - légitimité sociale

Résumé

Mutation, changement, développement, projection, …c'est l'ensemble des qualificatifs de l'environnement actuel. Tous les acteurs de la société sont en mouvement à la recherche de l'innovation avec un ultime objectif : faire autrement pour faire mieux.

L'université a été, est et sera, pas seulement, un vecteur d'innovation mais aussi d'adaptation. L'axe porteur de ce rôle primordial est la pédagogie universitaire qui n'a cessé de promouvoir tous types de savoirs. Mais, le contexte actuel exige au delà des savoirs, des savoirs faire adéquats et immédiats.

La problématique de cette communication peut être résumée dans la question suivante : quel type de recherche doit promouvoir la pédagogie universitaire pour satisfaire les exigences des différents partenaires ? Pour aborder cette question, il convient de vérifier la légitimité sociale des deux recherches.

Il en résulte que cette problématique exige d'être discutée et traitée, aussi bien dans les milieux professionnelle, que dans ceux universitaires, selon une approche systémique, à travers une enquête documentaire résumant les expériences terrain suivie et approfondie par une enquête quantitative dégageant l'utilité et la fonctionnalité de chaque forme de recherche dans la florescence de l'économie et de la société.

Cette réflexion, donc, se centrera sur l'apport de chacune des deux formes de recherches universitaires sur le plan des savoirs et plus précisément sur celui social ce qui justifiera l'orientation de la pédagogie universitaire future.

Communication n° 102	
Titre	**Les expérimentations pédagogiques au sein de l'IUT Lumière : de la recherche à l'action … à la recherche**
Auteurs	Michel Le Nir et Stéphanie Tralongo
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner
Mots-clés	recherche-action – IUT - ingénierie pédagogique

Résumé

Il y un vingt ans l'Université Lumière Lyon 2 a fait le choix d'ouvrir un Institut Universitaire de Technologie expérimental privilégiant l'alternance sous contrat salarié comme mode exclusif de formation. La préparation au Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) qui en a découlé a reposé sur l'élaboration d'un dispositif innovant de type « 1+1 » proposant une année sous statut étudiant préparatoire à l'alternance salariée de deuxième année. Un processus progressif de construction du projet de l'étudiant, en collaboration étroite avec les entreprises et s'inspirant de l'éducation au choix, en a découlé. Après deux décennies il est possible de mesurer le chemin parcouru mais également d'identifier les questionnements auxquels n'échappent pas les équipes pédagogiques et leurs partenaires : massification des flux, généralisation de dispositifs pédagogiques individualisés, lutte contre l'échec ou l'abandon, recherche d'un juste équilibre entre démocratisation de la formation et sélection, apprentissage et tutorat lors des séquences en entreprise, transfert de connaissances entre école et entreprise, gestion des transitions secondaire-supérieur, d'une part, et formation-emploi, d'autre part… Ce sont autant de question auxquelles la recherche peut apporter des éléments de réponse. En prenant appui sur l'histoire de vingt ans d'expérimentations et la constitution récente d'un Pôle d'Ingénierie Pédagogique et de Recherche à l'IUT Lumière, il s'agira dans cette communication d'expliciter la démarche institutionnelle qui se donne pour objectif de conjuguer recherche et action.

Communication n° 139	
Titre	**Dialectique de l'individuel et du collectif dans le processus d'apprentissage à la recherche : analyse descriptive de l'expérience d'un collectif de doctorants**
Auteurs	Michel Perrinel, Marie Pierre Feuvrier, Antoine Blondelle, Béatrice Simond, Mickaël Coppet, Nathalie Alglave, Edmond Adam, Philippe Martin, Marc Lamouric et Bruno Aubry
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Dispositif de formation – Doctorant - Apprentissage collectif - Collaboratif

Résumé

Nous questionnons l'apprentissage vécu dans ses singularités par une dizaine de doctorants français, professionnels expérimentés, au sein d'un dispositif original de formation mis en place conjointement par l'Université de Sherbrooke et l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers. Nous interrogeons, pour les décrire, les interactions avec le collectif des pairs qui s'opposent à l'isolement fréquent du doctorant. Nous retraçons la genèse du collectif qui prend corps au-delà de la somme des individualités par des situations pédagogiques et didactiques, des outils collaboratifs, et par la communauté de vie générée par les séjours au canada et l'intensité du travail collectif à produire durant ces séjours. Nous identifions en quoi ce collectif n'est pas seulement le produit des conditions d'apprentissage mais aussi le vecteur d'un apprentissage collectif coopératif et collaboratif où se confrontent des univers de pratique professionnelle et des univers conceptuels hétérogènes. Deuxièmement nous décrivons la dialectique individuel-collectif dans sa durée et sa progressivité. Enfin nous exposons les instants et les moments formels ou informels voire anodins où se nouent et se développent des articulations, des ouvertures, des éclaircissements sur les problématiques individuelles et sur la posture de recherche. Nous concluons en discutant l'investissement et la persévérance du groupe au regard de cadres conceptuels en construction dans et par ce collectif.

FISCHER, S. (2013). La formation doctorale entre indépendance et autonomie : quelle autoformation pour les jeunes chercheurs ? Présenté à Actualité de le Recherche en Education et en Formation, Montpellier.

Heutte, J. (2013). Coopératif ? Collaboratif ? : ambiguïté des modalités d'apprentissages collectifs. Bloc-notes de Jean Heutte. Consulté à l'adresse http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194

Lundi 19 mai 2014	Session 1 & 2 14h00 – 17h30	NL 4 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Une nouvelle excellence sociale et sociétale**
Communication	**Symposium long 204**
Organisateurs	Philippe Parmentier
Mots-clés	Excellence – Innovation - Développement professionnel des enseignants - Curriculum

Texte de cadrage

L'objectif de ce symposium est de débattre du concept d'excellence dans l'enseignement supérieur, en proposant une conception « nouvelle » de l'excellence, radicalement différente de l'approche élitiste et centrée sur la performance individuelle qui a cours régulièrement, c'est-à-dire une excellence sociale et sociétale, telle que définie par un groupe de chercheurs et d'experts internationaux, issus d'une dizaine de pays différents.

L'option retenue pour ce symposium est de questionner le concept d'excellence à l'aune des différents facteurs susceptibles de soutenir la qualité de l'enseignement supérieur, tout en privilégiant pour chaque intervention une approche comparative et internationale (Grande-Bretagne, France, Italie, Québec, Belgique).

Concrètement, le dispositif proposé (180') est le suivant :

- Une intervention de cadrage présentant les fondements de cette conception nouvelle de l'excellence (30')
- Quatre interventions visant à proposer différentes grilles de lecture de cette conception de l'excellence sociale et sociétale
  - Systèmes d'enseignement supérieur et excellence (30')
  - Excellence entre innovation et tradition (30')
  - Comprendre le curriculum dans un cadre d'excellence sociale et sociétale (30')
- Implications de cette nouvelle excellence sur le développement professionnel des enseignants (30')
- Un débat (30') avec le public : quelle adhésion, quels obstacles à cette vision de l'excellence?

Communication 1 – Exposé de cadrage

Titre	**Pour une nouvelle « excellence » en éducation supérieure**
Auteurs	Bernard Hugonnier

Résumé

Nombre de pays et d'universités se réclament aujourd'hui de l'excellence en tant qu'objectif ultime à atteindre. L'excellence, dont il est question, renvoie pour l'essentiel à un fort élitisme : recruter les meilleurs étudiants pour recruter les meilleurs professeurs.

Cette « excellence élitiste » doit désormais être complétée par une autre, cette fois « sociale et sociétale ». Sociale au sens où l'excellence ne doit pas être réservée à un petit nombre d'enseignants et d'étudiants, au contraire ; et sociétale dans la mesure où les formations universitaires doivent conduire les étudiants à acquérir des compétences leur permettant d'être des acteurs prépondérants et responsables dans la résolution des grands problèmes de société de notre temps. Sociétale aussi car dans cette conception de l'excellence, l'une des missions, et pas des moindres, des enseignants-chercheurs est d'éclairer la société sur les grands problèmes contemporains.

Cette nouvelle excellence vise à donner à tous les étudiants, sans exception,les moyens d'atteindre leur propre niveau d'excellence ce qui ne peut que bénéficier au bien être collectif. Elle oblige les enseignants-chercheurs à se concentrer, non pas sur leur carrière et leurs publications, mais sur la qualité de leur enseignement. Cette nouvelle excellence permet aussi de former des étudiants – et futurs citoyens - plus responsables vis-à-vis du bien-commun et du vivre ensemble, et plus engagés dans la résolution des problèmes de la société de demain. Elle permet enfin, à terme, aux pays qui l'adopteront de mieux surmonter leurs difficultés et de s'engager dans une ère nouvelle d'une éducation supérieure plus ouverte à tous et sur le monde.

Sujets des interventions

Les interventions porteront sur la question fondamentale de savoir comment mettre en œuvre cette nouvelle excellence. Cela signifie-t-il une révision des missions des universités? Faut-il revoir aussi le concept de curriculum? Quel est le rôle de l'innovation? Quels outils faut-il mettre en oeuvre pour mesurer les efforts réalisés à la poursuite de la nouvelle excellence, mais aussi pour encourager et motiver les acteurs, et, en dernière instance, évaluer les résultats de ces efforts ?

Communication 2

Titre	**Quelques travaux revisités à la lumière du concept de « nouvelle excellence »**
Auteurs	De Ketele Jean-Marie (UCL, GIRSEF, Louvain-la-Neuve ; UCAD, CUSE, Dakar)

Résumé

Notre contribution revisite, à la lumière du concept de « nouvelle excellence », une série de travaux que nous avons conduits sur les systèmes éducatifs et de formation, plus particulièrement sur l'enseignement supérieur : la faces visibles et cachées des classements internationaux (De Ketele, 2010 a et b) ; l'évaluation de la qualité dans la formation universitaire (Boussada & De Ketele, 2007 et 2013) ; l'analyse des déterminants de l'innovation à l'université (De Ketele, 2010) ; la nécessité de réguler les systèmes éducatifs et de formation pour améliorer l'efficacité et l'équité (De Ketele, in OIF, 2013) ; la professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011) et l'engagement professionnel des acteurs en éducation et formation (Jorro & De Ketele, 2013). Le regard croisé sur ces travaux nous amène à penser (1) que la nouvelle excellence ne peut se concevoir en fonction seulement des logiques personnelle, économique et de l'expertise, mais surtout en fonction d'une logique socio-politique ; (2) que, si la « nouvelle excellence » est étroitement liée à la qualité et à ses différentes composantes, elle est également étroitement associée à l'équité et à ses différents niveaux ; (3) que l'innovation, comme processus et non simplement comme produit, est une dimension importante, car l'excellence d'une institution est fonction de sa capacité à être une « organisation apprenante » ; (4) que, si l'engagement professionnel des acteurs est essentiel pour le développement de l'excellence, celui-ci est influencé positivement par une logique de reconnaissance professionnelle et non une simple logique de contrôle. La nouvelle excellence entre innovation et tradition

Communication 3

Titre	**La nouvelle excellence entre innovation et tradition**
Auteurs	Donatella Palomba, Università di Roma "Tor Vergata"

Résumé

Cette intervention se propose de focaliser la relation entre innovation et tradition, dont l'alliance est incontournable (De Ketele 2013), tout particulièrement en fonction de la définition et de la promotion de la "nouvelle excellence" que nous préconisons.

Spécifiquement, on se propose de soumettre à un examen critique le concept d'innovation et les pièges qu'il peut cacher, en analysant le noeud crucial entre l'exigence de révision des missions de l'université et le risque qu'une telle innovation n'aille pas dans la direction d'un développement humaniste et d'une excellence sociale et sociétale, mais au contraire s'en éloigne ultérieurement.

La discussion se structure en trois volets:

- Une courte réflexion sur la tension entre passé et futur, qui se trouve au coeur même de la théorie et de l'action pédagogique(Palomba 2013), ainsi que sur l'exigence d'y faire face en identifiant et sélectionnant les éléments vitaux de la tradition, en se mesurant en même temps avec les changements.
- Une analyse du concept d'innovation comme il est présenté dans certains contextes, et des risques qu'il peut impliquer. Spécifiquement, on fera reference aux documents européens qui relient "innovation" avec "adaptation" ou "adaptabilité", et aux innovations portées récemment dans les systèmes d'enseignement supérieur de pays tels que l'Angleterre ou l'Italie, qui, en s'opposant à une tradition jugée "obsolète", introduisent des modèles de contrôle technocratique qui ébranlent l'ancienne conception de qualité culturelle, mais ne représentent sûrement pas un avancement vers l'inclusivité ou une plus grande équité.
- Une tentative d'identifier dans la tradition des éléments à sélectionner et soumettre à vérification à fin de les relancer dans la perspective d'une action innovative qui permette à tous et à chacun d'atteindre "leur propre excellence". L'attention portera en particulier sur trois points: le thème central du rapport enseignement/recherche; la formation pour les professions; la place des disciplines humanistes dans une nouvelle excellence inclusive.

Communication 4

Titre	**Comprendre le curriculum dans un cadre d'excellence sociale et sociétale**
Auteurs	Jean-Pierre Béchard, HEC Montréal et Denis Bédard, Université de Sherbrooke

Résumé

Après avoir présenté le concept de curriculum dans son sens le plus générique, nous proposerons une nouvelle perspective du curriculum en enseignement supérieur, qui cherche à articuler trois cadres conceptuels qui s'imbriqueront les uns dans les autres.

Cadre pédagogique : Les épistémologies et les pédagogies de l'intégration. Penser le curriculum en enseignement supérieur doit tenir compte de la façon dont les connaissances se construisent et s'approprient dans les domaines disciplinaires des sciences humaines et sociales ou sciences et technologies ou dans les champs professionnels (génie, éducation, gestion, médecine, etc..). *Engaging the Curriculum in Higher Education* de Barnett et Coate (2008) est un bel exemple de recherche qui réfléchit dans ce sens.

Cadre organisationnel : un travail de co-construction par les acteurs clés. Penser le curriculum en enseignement supérieur ne peut faire l'économie des interactions entre acteurs clés de l'institution et de son environnement. Alors que dans les dernières années, l'enseignement supérieur était compris comme une bureaucratie professionnelle qui se devait de laisser la part belle aux seuls enseignants, héritiers et experts, aujourd'hui, les stratégies de développement des curricula recherchent davantage les diverses contributions de l'ensemble des parties prenantes de l'environnement de l'établissement. Les travaux de Blackmore et Kandiko (2012) sur le *Strategic Curriculum Change*, illustre une application de la théorie des réseaux pour une meilleure conception, implantation et évaluation des curricula.

Cadre sociétal : entre efficacité et reconstruction sociale. Pour appuyer notre réflexion sur le développement d'une excellence pour une meilleure éducation au supérieur pour tous, nous pensons que la recherche d'un équilibre entre d'une part, les exigences idéologiques d'un souci d'efficacité sociale (alignement des curricula sur les résultats d'apprentissage) et d'autre part, les exigences idéologiques d'une préoccupation pour la reconstruction sociale (former pour l'avenir à moyen et long terme et non seulement pour le futur immédiat) est plus que nécessaire. Ici nous nous appuyons sur *Curriculum Theories* de Schiro (2013) sur les principales philosophies du curriculum qui mobilisent le devenir des sociétés.

Cette façon d'envisager le curriculum (en trois cadres inter-reliés) nous semble pertinente pour interroger à la fois nos pratiques, nos recherches et nos formations en enseignement supérieur et rechercher une excellence dans la qualité des curricula.

Communication 5	
Titre	**La nouvelle excellence et ses implications sur le développement professionnel des enseignants**
Auteurs	Laurent Cosnefroy (ENS Lyon) et Linda Evans (University of Leeds)

Résumé

Cette communication souhaite interroger ce que signifie du point de vue de la formation et du développement professionnel des enseignants du supérieur le passage d'une excellence élitiste à une excellence sociale et sociétale. Deux points seront développés.

L'excellence telle que le NEHE la promeut doit permettre à chacun d'atteindre son meilleur niveau. Cela signifie que les enseignants non seulement investissent dans la fonction enseignement de façon à améliorer la qualité de leur enseignement, mais encore qu'ils s'attachent à enseigner au tout début du premier cycle universitaire afin d'éviter les abandons prématurés. Outre les conditions institutionnelles requises pour favoriser l'engagement des enseignants, nous nous interrogerons sur le travail spécifique à mener pour que les enseignants développent des postures d'accompagnement permettant aux étudiants les plus fragiles de progresser disciplinairement et méthodologiquement, de s'insérer dans l'université et de développer des projets professionnels.

Former des citoyens et des acteurs responsables : dès 1988 la *Magna Charta Universitatum* signée par plusieurs recteurs d'universités européennes, rappelait que l'université doit assurer « une éducation et une formation permettant aux étudiants de contribuer au respect des grands équilibres de l'environnement et de la vie ». Définissant les priorités de l'enseignement supérieur à l'horizon 2020, la déclaration de Louvain (2009) reprend ce principe en énonçant que « préparer les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique » est l'une des missions de l'enseignement supérieur. Nous examinerons les conditions institutionnelles susceptibles de favoriser l'introduction d'enseignements consacrés au « *global citizenship* » dans les curriculums ainsi que les leviers possibles pour favoriser l'engagement des enseignants dans ce type de démarche.

Les deux volets de cette communication seront abordés dans une perspective comparative France/Royaume Uni.

Lundi 19 mai 2014	Session 1 & 2 14h00 – 17h30	NL 5 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Persévérance et réussite des étudiants en situation de handicap (TDA/H et TSA) dans les milieux d'enseignement postsecondaire : développement et évaluation de dispositifs de soutien**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 174**
Organisateurs	Valérie Michaud, France Landry, Georgette Goupil, Nicholas Despars et Nicole Bonenfant
Mots-clés	Développement de dispositifs de soutien - Évaluation de dispositifs de soutien - Étudiants en situation de handicap - Programmes ciblant la réussite et la persévérance éducative

Résumé

Au Québec, les politiques en matière d'intégration scolaire facilitent l'accès des étudiants en situation de handicap aux niveaux postsecondaires, collégial et universitaire. Ainsi, les établissements postsecondaires doivent répondre à une diversification des demandes de soutien de la part de ces étudiants. Accueillant dans un premier temps des étudiants ayant des déficiences physiques ou sensorielles, ces établissements reçoivent maintenant des étudiants présentant des troubles d'apprentissage ou un déficit de l'attention de même que des troubles de santé mentale ou des troubles du spectre de l'autisme. Ces étudiants rencontrent plusieurs défis pour composer avec les exigences et le stress associés aux études universitaires. Ils doivent être autonomes et développer des habiletés de planification, d'auto-évaluation, de synthèse, etc. Afin de les soutenir, les milieux postsecondaires déploient différents dispositifs tels les aménagements, l'information à la communauté universitaire, le soutien par des spécialistes, des technologies adaptées, etc. Cet atelier présentera deux programmes d'intervention développés dans ce contexte, le premier pour des étudiants ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et le deuxième pour des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le premier programme inclut huit modules : les conséquences du TDA/H sur le projet universitaire; la gestion du temps; la gestion du matériel scolaire et de l'attention; la lecture efficace; la rédaction de texte; la gestion de l'étude et passation des examens; le stress et la motivation. Ce programme a fait l'objet de validation par des experts. Il est actuellement offert à un groupe d'étudiants de l'Université de Québec à Montréal par les services à la vie étudiante.

Le programme à l'intention des étudiants ayant un TSA, qui est en élaboration, traite des thèmes suivants : l'accueil et la familiarisation au sein de l'établissement postsecondaire; l'individualisation des services; les répercussions du TSA sur le projet universitaire; les habiletés de planification et d'organisation des études; la lecture efficace; l'autorégulation et l'autogestion des comportements; la résolution de problème; les habiletés sociales; la gestion du stress ainsi que les situations d'évaluation en classe.

Après avoir présenté les réflexions à la suite de l'implantation du programme pour le TDA/H et avoir dressé un portrait du rationnel du programme pour les étudiants ayant un TSA, l'atelier proposera la mise à l'essai de modules et d'exercices des programmes s'adressant aux étudiants ayant un TDA/H ou présentant un TSA. L'atelier vise également un échange réflexif sur les besoins de ces étudiants dans les établissements postsecondaires, les ressources et les dispositifs à développer dans ce contexte.

Cette présentation est ouverte à un large public : professeurs, étudiants, conseillers, etc.

Les participants prendront connaissance de divers outils pour aider les étudiants en situation de handicap. Cet atelier permettra également des échanges réflexifs entre les participants dans l'optique de faire avancer les connaissances sur le soutien offert pour ces étudiants fréquentant le milieu postsecondaire.

Lundi 19 mai 2014	Session 1 14h00 – 15h30	NL 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Accompagnement »

Présidente : Nadine Postiaux

Communication n°134

Titre	**Evaluation d'un dispositif d'accompagnement de la prise d'autonomie progressive des étudiants du premier cycle en archéologie, histoire de l'art et musicologie (ePortfolio)**
Auteurs	Laurent Verslype, Pascale Corten-Gualtieri, Emmanuelle Druart et Geoffrey Espel
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	auto-formation encadrée - activités extra-académiques - évaluation formative - pratique réflexive - autonomie de l'étudiant - portfolio d'apprentissage - portfolio électronique - évaluation de dispositif pédagogique – professionnalisation - compétences transversales - archéologie et histoire de l'art

Résumé

À l'Université catholique de Louvain (Belgique), la formation en archéologie, histoire de l'art et musicologie favorise l'ouverture et l'insertion des étudiants au monde culturel et socio-professionnel. Depuis 2008, en lien avec la réforme dite de Bologne, un dispositif de formation intitulé « Projets individuels & ePortfolio » accompagne l'engagement individuel et autonome des étudiants du « Bachelier » dans des activités culturelles et patrimoniales extra-académiques. Plus que l'acquisition de nouvelles connaissances théoriques, les visites de musées, d'expositions ou de patrimoines, ainsi que l'assistance à des conférences scientifiques ou à des concerts de musique classique et de jazz, deviennent pour les étudiants autant d'occasions d'apprendre à porter un regard d'analystes critiques sur les objets culturels et patrimoniaux, mais aussi sur les habitus, les codes et les partis pris des pratiques professionnelles qui les présentent.

De la première à la troisième année du premier cycle, les étudiants constituent progressivement un portfolio électronique dont l'accompagnement pédagogique est médiatisé par la plateforme électronique de l'UCL iCampus. Ils y rassemblent les comptes rendus de leurs activités, ainsi que leurs réflexions par rapport aux compétences acquises en lien avec leurs projets d'études et de profession.

Une analyse qualitative continue des pratiques des étudiants et des enseignants-tuteurs a été réalisée dès les deux premières années de fonctionnement du dispositif. Une enquête quantitative a également été réalisée auprès de la cohorte inaugurale d'étudiants afin d'en évaluer le fonctionnement et l'efficacité pédagogique.

Nous en présenterons les résultats et les améliorations qui ont été apportées au dispositif techno-pédagogique, en termes d'accompagnement des étudiants (information, initiation, qualité du tutorat), d'adaptation de la charge de travail et de suivi, ainsi qu'en termes de typologie, de quota et de fréquence des activités cultuelles et patrimoniales dans lesquelles ils sont invités à s'auto-former.

Références

E. Druart et L. Verslype, « Une expérience-pilote en ARKE. L'engagement extra-académique des étudiants valorisé sur l'ensemble du BAC » (interview réalisé par P. Corten-Gualtieri), Résonances. Mensuel d'informations de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, UCL, 116, janvier 2009, p. 1 et 3.

E. Druart, L. Verslype et P. Corten-Gualtieri, « Instaurer dans le programme de baccalauréat en archéologie et histoire de l'art un portfolio de l'étudiant conçu comme un moyen d'intégrer certains aspects de la formation scientifique sous une forme personnelle, individualisée et autonome », Education – Formation : Tribune libre d'informations et de discussions pédagogiques, e-291, octobre 2009, 10 pp., http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=7&page=3 (consulté le 07.10.2013).

Communication n°99

Titre	**L'adaptation de l'accompagnement individualisé en cours de formation**
Auteurs	Hugues Pentecouteau, Anne de Bohan et Loic Bremaud
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Changement en formation - Identité en formation – Crise - Accompagnement individualisé

Résumé

L'expérience que nous avons sur l'accompagnement des projets tuteurés d'étudiants-stagiaires en formation par alternance met à jour, de manière empirique, des temps particuliers de tensions qu'il nous semble essentiel d'éclairer pour éviter l'échec en formation. De manière récurrente nous observons des phases de « crise » pendant lesquelles les étudiants-stagiaires semblent débordés par des inquiétudes liées au bon déroulement de leur projet de formation, et qui s'actualisent notamment avec les aléas des situations professionnelles expérimentées sur le lieu de stage.

Entre la définition d'un projet de formation par un individu et la manière dont celui-ci prend forme pendant le temps de formation, l'individu vit des situations face auxquelles il doit réagir et s'adapter, plus ou moins rapidement, avec plus ou moins de facilités et en vivant parfois des situations d'apprentissage tendues. L'adaptation pédagogique étant le plus souvent improvisée en situation, nous cherchons à anticiper les difficultés rencontrés par les étudiants-stagiaires en régulant l'accompagnement individualisé, afin de permettre la réussite de chaque étudiant-stagiaire. La grande hétérogénéité des publics nécessite par ailleurs de prendre en compte les compétences de chacun en début de formation et la progression personnelle au regard de différents critères (expériences professionnelles et sociales, niveau d'étude).

Les approches constructivistes en pédagogie nous ont appris que « travailler en formation sur les représentations des formés, c'est accepter d'interroger les dynamiques identitaires » (Maubant, 2004) et que celles-ci sont au cœur des parcours des individus lorsqu'il s'agit d'adultes en reprise d'étude. La problématique qui est posée dans cet article est celle du changement de l'individu en formation et de l'adaptation pédagogique pouvant être mis en place pour accompagner ce changement.

Lundi 19 mai 2014	Session 1 14h00 – 15h30	NL 7 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Approche programme / Référentiel »

Présidente : Joelle Demougeot

Communication n°221

Titre	**Comment appréhender la complexité inhérente aux compétences ?**
Auteurs	François Georges, Jacques Tardif et Marianne Poumay
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Compétence – complexité - évaluation

Résumé

La compétence est complexe (Morin, 1990). À l'instar d'un cube qui ne donne accès simultanément qu'à trois de ses faces, la compétence ne laisse transparaître que certaines combinaisons de ressources. Afin d'examiner les autres ressources combinées, il convient de changer de point de vue.

Ce constat se vérifie non seulement pour l'apprenant invité à sélectionner des preuves significatives de ses compétences, mais aussi pour l'enseignant engagé à les évaluer (Gérard, 2010).

Dans cette présentation, nous proposons une typologie des portes d'entrée utilisées par les apprenants pour rendre compte de leurs compétences. Cette typologie repose sur l'analyse dans différents cursus de preuves choisies par des apprenants (Poumay & Georges, 2013). De cette analyse, nous suggérons aux participants des pistes afin de guider l'apprenant dans le choix de portes d'entrée complémentaires de sorte que les points de vue variés assurent la prise en compte de la compétence dans toute sa complexité.

Pour ce qui concerne les enseignants, nous partons des grilles critériées utilisées pour évaluer les dossiers de réussite des apprenants (Tardif, 2006). Nous y analysons les pratiques qui concourent à attester du développement effectif des compétences (Dreyfus & Dreyfus, 1980). Sur base de cette démarche exploratoire, nous proposons aux participants des pistes pour porter un jugement valide sur le développement des compétences.

Certes, les façons d'appréhender et d'évaluer la complexité sont multiples et standardiser une démarche dénaturerait le concept de compétence. Toutefois, des balises apparaissent nécessaires pour éviter de restreindre la compétence à la maîtrise de ressources isolées ou, tout au plus, à la combinaison de deux ou trois d'entre-elles. Bien qu'il soit normal d'aborder la complexité à partir d'un point de vue donnée, ce premier mouvement ne doit pas masquer l'obligation d'élargir le regard et de considérer des points de vue complémentaires afin de soutenir une appréciation valide.

Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. 06/06/2010, from http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf

Gérard, F.-M. (2010). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In G. Baillat, D. Niclot & G. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe* (pp. 231-241). Bruxelles: De Boeck.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.

Poumay, M., & Georges, F. (2013). *Qu'est-ce qu'une preuve de développement de compétence ? Témoignages autour de la récolte et de l'analyse critique de preuves de développement de compétences dans deux programmes faisant usages du portfolio pour l'évaluation finale de leurs étudiants*. Paper presented at the 25ème colloque de l'ADMEE-Europe : Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation, Fribourg.

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

Communication n° 156	
Titre	**Responsable académique de programme : un nouveau métier ?**
Auteurs	Vincent Wertz, Philippe Parmentier, Denis Smidts et Christine Jacqmot
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Curriculum - Responsable académique – Leadership - Professionnalisation

Résumé

Système ECTS, procédures d'assurance-qualité, parcours individualisés de formation … ou, récemment, définition d'acquis d'apprentissage sont autant de sollicitations qui ont progressivement rendu la tâche d'un responsable académique plus ardue et plus conséquente. Symbolique, voire purement honorifique il y a dix ans encore, la fonction de responsable académique de programme - remplie sous des statuts différents (doyen, vice-doyen, responsable de commission ou de filière, chef de département, etc.) selon les établissements – est progressivement devenue un élément central pour le pilotage de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Dans un tel contexte, la fonction de responsable académique évolue progressivement comme un « métier » en soi, et requiert de plus en plus nettement l'exercice de compétences de deux ordres : le leadership pédagogique et le management administratif. Il convient simultanément de donner le cap, de mobiliser les collègues et de veiller au respect des dispositions légales ou des procédures. Il est donc devenu nécessaire d'intégrer le développement de compétences liées au leadership et au management dans des dispositifs visant la professionnalisation des fonctions académiques (Burquel, 2012), sans négliger pour autant « l'habitus » universitaire, caractérisé par la collégialité, la négociation, le questionnement critique et la culture disciplinaire (Bourdieu, 1984).

Cette communication a pour objectif de présenter la manière dont l'Université catholique de Louvain (UCL) soutient et outille la fonction de responsable académique de programme, dans une approche centrée « qualité ». Après avoir présenté la palette des actions entreprises, l'exposé portera plus particulièrement sur un dispositif original, mis en place depuis 2008, consistant à mettre au travail, une journée par an, l'ensemble des responsables académiques de l'UCL sur des thématiques concrètes en lien avec leur fonction. Ce dispositif est évalué très positivement par les participants, en particulier sous l'angle de la prise de conscience des enjeux de la fonction et de son outillage.

Bourdieu P. (1984), Homo Academicus, Les éditions de Minuit, Paris.

Burquel, N. (2012), Training University Leaders and Managers – Why and How ?, Leadership and Governance in Higher Education, Vol n°1, pp72-85, Raabe Academic Publishers, Berlin.

Drucker, P.F. (1999), Management Challenges for the 21th Century, Harper-Collins, New York

Communication n° 324	
Titre	**Les compétences à l'Institut Polytechnique de Grenoble: méthodologie et point d'étape**
Auteurs	Yvan Pigeonnat, Stéphane Guillet et Sophie Abry
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Compétence - référentiel de compétences - école d'ingénieurs - conseiller pédagogique

Résumé

Suite à l'injonction de Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) [1], l'institut Polytechnique de Grenoble (Grenoble INP) [2] a missionné les 3 conseillers pédagogiques de sa structure d'appui pédagogique (PerForm, [3],[4]) pour accompagner un travail de fond sur les compétences dans les 6 écoles d'ingénieurs qui le composent.

Ces derniers ont commencé par une phase de recherche et de benchmarking dans le but d'identifier les (nombreux) écueils potentiels d'une telle démarche, et de proposer en conséquence une méthodologie adaptée au contexte de Grenoble INP, qui puisse à la foi répondre aux demandes de la CTI et avoir des impacts positifs au niveau de la formation des étudiants (ce qui n'est pas toujours le cas [5]).

Cette communication commencera par présenter la méthodologie retenue :

- Choix d'un consultant expert (Jacques Tardif, [6], [7]) qui a commencé par former les conseillers pédagogiques au rôle d'accompagnateur d'équipes qui se lancent dans une démarche compétences. Il a ensuite donné des conférences de sensibilisation dans les différentes écoles de Grenoble INP.
- Constitution au sein de chaque école d'un groupe de travail accompagné par un binôme de conseillers pédagogiques. Un gros travail de mutualisation a permis des gains de temps et d'énergie notables : en 15 mois, les 6 référentiels ont été terminés, et, s'ils sont perfectibles, ils respectent le cadre qu'avait donné Jacques Tardif initialement (précision pour chaque compétence des familles de situations, et pour chacune explicitation des trajectoires de développement).

La communication se terminera par les enseignements tirés de ces 6 chantiers menés en parallèle (le rôle clé des accompagnateurs, mais aussi du pilote local du chantier ; la difficulté de l'explicitation des familles de situations) et par l'exploitation qui est prévue de ce travail (grilles critériées pour les stages en cohérence avec les référentiels, évolution des maquettes pédagogiques vers plus d'interdiciplinarité, portfolio étudiants…)

Communication n° 212	
Titre	**Construction d'un référentiel de compétences pour la formation de psychologues**
Auteurs	Stéphanie Peters, Thierry Meulemans, Christelle Maillart et Anne-Marie Etienne
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	référentiel de compétences – psychologue - parcours de formation

Résumé

L'élaboration de ce référentiel de compétences pour les psychologues répond à trois motivations principales, relevées lors de démarches d'évaluation de la qualité de notre enseignement : accompagner le parcours identitaire et pédagogique des étudiants, faciliter le travail partenarial entre enseignants, et répondre aux obligations institutionnelles.

Le modèle théorique qui a guidé la construction du référentiel est celui proposé par J. Tardif (2006). Il présente notamment comme avantages de préciser les situations professionnelles dans lesquelles sont mobilisées les compétences et leurs composantes, de définir des trajectoires de développement qui témoignent ainsi de la progression de l'étudiant dans son parcours de formation, et de lier les apprentissages à des domaines de ressources permettant donc de faire le lien avec les cours du programme. Pour construire ce référentiel, trois sources ont été mobilisées : (1) les pratiques des psychologues professionnels (Hansez, Côte & Mormont, 2008), (2) la littérature existante concernant les compétences des psychologues (Batram & Roe, 2005 ; Europsy, 2005 ; Tuning, s.d.) et les critères de qualité d'une formation universitaire en psychologie (APA, 2008, 2013 ; Mayo, 2008), et (3) l'expertise des enseignants du cursus.

Cette communication présentera le référentiel, composé de cinq compétences. Elle s'arrêtera également sur deux points de discussion qui ont émergé lors de la construction de ce référentiel, et qui le colorent largement : (1) la maîtrise de savoirs théoriques et méthodologiques, et (2) l'importance de développer chez les étudiants des réflexes et outils d'analyse des enjeux et effets sociétaux des pratiques et des savoirs du psychologue. Les implications de ce référentiel dans la conception du parcours de formation seront annoncées.

Références bibliographiques

American Psychological Association (2013). APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major. Retrieved from http://www.apa.org/ed/precollege/undergrad/index.aspx.

American Psychological Association (2008). Principles for Quality Undergraduate Education in Psychology. Retrieved from http://www.apa.org/education/undergrad/principles.aspx.

Bartram, D., & Roe, R.A. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European diploma in psychology. European Psychologist, 10(2), 93-102.

EuroPsy (2005). EuroPsy. The European diploma in psychology. Brochure edited by the EFPA

Hansez, I., Côte, V., & Mormont, M. (2008). La profession de psychologue : Projet pour la Commission Belge des Psychologues. Rapport de recherche. Liège : Unité de Valorisation des Ressources Humaines de l'Université de Liège.

Mayo, J. A. (2010). Constructing Undergraduate Psychology Curricula: Promoting Authentic Learning and Assessment in the Teaching of Psychology. Washington, DC : American Psychological Association.

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

Tuning Educational Structures in Europe (s.d.). *Tuning-Europsy: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Psychology*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto

Lundi 19 mai 2014	Session 1 & 2 14h00 – 17h30	NL 8 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Formation des enseignants du supérieur à l'APP (apprentissage par problèmes) : focus sur deux activités-clés pour découvrir l'APP et former au tutorat**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 307**
Organisateurs	Christophe Durand, Stéphane Guillet, Sophie Abry, Christian Hoffmann, Julien Douady et Yvan Pigeonnat
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Apprentissage par problèmes (APP) - Formation pédagogique - Enseignement supérieur - Pédagogies actives - Tutorat

Résumé

Contenu de l'atelier

L'apprentissage par problèmes (APP) connait un réel essor dans l'enseignement supérieur qui va bien au-delà des enseignements en médecine ou en génie pour lesquels cette méthode a été principalement développée. Néanmoins, la mise en œuvre d'une pédagogie par APP nécessite une formation préalable des enseignants souhaitant s'engager dans cette démarche [1-5]. Pour accompagner le développement de l'APP dans l'enseignement supérieur, il est nécessaire de développer des formations préférentiellement courtes pour sensibiliser les équipes pédagogiques. L'enjeu est de pouvoir à la fois montrer la méthodologie de l'APP et engager un changement profond de posture des enseignants. Dans ce contexte, nous avons mis en place à Grenoble une formation à l'APP en trois phases :

- ½ journée pour découvrir l'APP
- 1 journée en immersion dans un vrai APP pour apprendre les bases du tutorat
- ½ journée pour approfondir le tutorat dans le cas de situations difficiles

A la suite de la formation, nous proposons d'accompagner les équipes pédagogiques dans la mise en place de leur APP, en particulier pour la construction des APP, pour le tutorat (observations en séances) et pour l'évaluation.

Les évaluations systématiques de notre formation montrent qu'elle est très appréciée (satisfaction globale à 5,3/6) et que la plupart des participants déclarent « être bien préparé(e) » à l'APP. Pour l'atelier proposé ici, nous avons choisi de nous focaliser sur deux moments-clés de cette formation : l'un pour découvrir l'APP et l'autre pour former au tutorat.

Public cible

Cet atelier s'adresse à toutes personnes souhaitant découvrir l'APP ou/et intervenant dans le cadre de formations pédagogiques destinées aux enseignants du supérieur, et plus particulièrement aux conseillères et conseillers pédagogiques.

Méthode de travail

Le premier temps vous fera vivre un APP en tant qu'apprenant autour d'une situation-problème ludique adaptée à tous les publics, pour comprendre de l'intérieur les mécanismes d'apprentissage de cette pédagogie mais aussi de découvrir l'organisation type d'un APP. A la fin de ce temps, une méta-réflexion sur cette situation-problème permettra de décoder les actions des apprenants et du tuteur.

Lors du second temps, une situation spécifique d'un APP, régulièrement rencontrée sur le terrain par les tuteurs, est travaillée sous la forme d'un jeu de rôle. Les enseignants endossent des rôles « tuteur » ou « étudiants » spécifiques. Le vécu des enseignants lors de cette séquence enrichira fortement la compréhension des postures et rôles du tuteur inspirés du modèle CQFD [3-5].

Apports visés pour les participants

L'objectif principal de cet atelier est de faire découvrir l'APP et d'appréhender le changement de posture de l'enseignant qui devient tuteur. Le second objectif est de présenter des pistes pour réaliser des formations à l'APP.

A l'issu de cet atelier, les participants seront en mesure :

- d'organiser un enseignement du type APP en respectant les principes et le séquençage précis de l'APP et de préparer à l'avance un environnement de travail adapté
- de mettre en œuvre les principes de base du tutorat en APP
- de reprendre à leur compte quelques pistes pour une mise en œuvre pertinente d'une formation à l'APP à destination d'enseignants du supérieur.

Bibliographie

1. De Theux M.-N., Sobieski P., Raucent B. et Wouters P., Former des tuteurs, dans Accompagner des étudiants, Bruxelles, De Boeck, 2010, pp 411- 442.

2. Formation à l'Apprentissage Actif de Louvain : http://fa2l.weebly.com/

3. Raucent B., Milgrom E., Bourret B., Hernandez A., Romano C., Guide pratique pour une pédagogie active : les APP, coédité par l'INSA toulouse et l'Ecole Polytechnique de Louvain

4. Trullemans, C., de Theux, M.-N., Raucent, B., Moore, G. La formation par problème : un apprentissage actif pour les tuteurs comme pour les étudiants. In Actes du 21ème colloque de l'AIPU, Marrakech, mai 2004

5. Smidts, D., de Theux, M.-N., Braibant, J.-M., Wouters, P. Réalisation de séquences vidéographiques pour optimiser la formation des tuteurs en pédagogie active. In Actes du 20ème colloque de l'AIPU 2003, Sherbrooke, mai 2003.

Lundi 19 mai 2014	Session 1 14h00 – 15h30	0a011/p Université de Mons Pentagone

Titre	**Est-il possible de développer des compétences aussi bien techniques que transversales via des formations en ligne ?**
Sous-titre	Les technologies éducatives comme outils d'acquisition de compétences : retours d'expérience, évaluation et perspectives en formation continue.
Communication	**Symposium Court 230**
Auteurs	F. Docq, J.-M. Dujardin, J.-P. Jehj, D. Randaxhe et D. Rorive
Mots-clés	E-Learning - Technologies éducatives - Formation continue - Formation tout au long de la vie – Compétences - Employabilité - Compétences managériales - Compétences durables - Compétences transférable - Développemnt individuel - Mooc

Texte de cadrage

Les technologies de l'information et de la communication ont maintenant pris une place considérable dans les formations, qu'elles soient initiales ou continues. Suivant l'évolution rapide des outils technologiques, les modalités et formes de formation à distance évoluent également. Du *blended learning* en passant par des formations longues entièrement à distance ou des modules courts largement diffusés sur des plateformes collaboratives ou des sites internet, les possibilités sont nombreuses.

Quel qu'en soit le type ou quelle qu'en soit la forme, ces formations visent l'acquisition de connaissances et le développement de compétences spécifiques. Mais, est-ce réellement le cas : ces technologies sont-elles réellement appropriées pour permettre aux apprenants d'entrainer les compétences nécessairement à la bonne exécution d'un métier ? Permettent-elles d'accroitre réellement l'employabilité des participants et de favoriser le développement de carrière ?

Le symposium que nous proposons abordera ces questions au travers d'expériences concrètes de formation à distance. Il aura pour objectif de tirer un bilan de chacune d'elles mais aussi de mettre en évidence les perspectives futures et nouveaux défis de l'utilisation de la formation à distance dans l'acquisition de compétences et de connaissances tout au long de vie.

Ainsi, après une première communication visant à mettre en relation la formation toute au long de la vie, l'apprentissage à distance et le développement des compétences, la seconde posera le bilan de 5 groupes de participants à un certificat interuniversitaire à distance. La dernière communication abordera la question de l'intégration de moocs dans des formations continues.

1. Dans un ouvrage récent, Jean-Marie DUJARDIN[1] a traité de la gestion des compétences tout au long de la vie, en montrant comment l'individu peut développer des compétences durables et transférables afin de sécuriser son parcours professionnel et de maintenir ou développer son employabilité.

   On posera ici la question du développement des compétences tout au long de la vie par une formation en ligne, totalement à distance ou partiellement, de type « *blended* ».

   Dans le cadre de ces formations en ligne, on reviendra sur la notion de compétence transférable et sur les modalités de ce transfert : décontextualisation puis recontextualisation, sens donné aux apprentissages, engagement personnel de l'apprenant, importance de la conscience et de la réflexivité.

[1] Jean-Marie DUJARDIN, *Compétences durables et transférables, clés pour l'employabilité*, De Boeck, 2013

De la même façon, pour ces formations, on examinera la notion de compétence durable ainsi que les différents facteurs qui favorisent le maintien de celle-ci dans la durée : activation périodique des ressources, contact avec le contexte de travail ou d'apprentissage, contact avec une communauté professionnelle, incitant ou obligation légale, etc.

On analysera donc les spécificités liées à la formation en ligne. Par exemple, cette formation nécessite-t-elle une approche différente des mécanismes de transfert ? Qu'en est-il de la réflexivité ? Et de l'engagement de l'apprenant ? Qu'en est-il des facteurs favorisant le maintien des compétences dans le temps, etc. ?

2. Le Campus Virtuel en Gestion (CVG) est un consortium de trois écoles de gestion, visant à expérimenter ensemble les valeurs ajoutées de l'apprentissage en ligne pour la formation des étudiants. Depuis 2009, il organise un certificat de formation continue en blended learning (80% des activités d'appprentissage se déroulent en ligne) à destination des professionnels en position de manager souhaitant développer leurs compétences dans ce domaine par un complément de formation universitaire. Le programme prétend donner l'occasion aux participants de développer huit compétences managériales, spécifiées en 20 sous-compétences. Les étudiants développent-ils effectivement ces compétences à l'aide de la formation en ligne ? Dans quelle mesure ? Par quelles activités clé ? La communication discutera l'efficacité pédagogique de cette formation par le biais des déclarations des étudiants recueillies lors d'enquêtes, lors des travaux d'intégration des participatns (projets d'entreprise) et lors d'entretiens.

3. L'université de Lorraine propose de multiples formations diplômantes ou qualifiantes à distance, ainsi que des préparations aux concours, depuis déjà de nombreuses années. Aujourd'hui les scénarii pédagogiques développés en Lorraine utilisent des supports et outils numériques pour les enseignements en ligne, répondent au besoin d'individualisation de la formation et contribuent à la mise en ligne des formations. La communication abordera, à travers un retour d'expérience, différentes expérimentations réalisées. La première traitera d'un parcours de formation diplômant (Diplôme Universitaire de Technologie Qualité Logistique Industrielle et Organisation) proposé sous différentes modalités pédagogiques : des groupes d'apprenants ont suivi ce cursus soit en présentiel (étudiants initiaux et alternants), soit en *Blended Learning* (Officiers et sous Officiers du Service des Essences des Armées), soit à distance (Filière EUROQLIO). Les résultats ont démontré que le niveau acquis a été similaire pour l'ensemble de ces groupes. Cette expérience nous amènera à nous interroger sur l'adaptabilité des moyens et des scénarii pédagogiques pour chaque type de public de formation initiale ou continue, pour l'acquisition de compétences identiques.

   Le format de cette expérimentation est classique dans sa réalisation avec un groupe défini et inscrit pédagogiquement à une formation en vue d'obtenir un diplôme. Un nouveau format a fait son apparition ces dernières années, les « *Massive Open Online Courses* » (MOOC). Deux expérimentations sont en cours à l'Université de Lorraine, une portant sur la Gouvernance et le Management Stratégique (Master) et l'autre sur le développement d'une plateforme de formation continue interuniversitaire européenne en simulation chirurgicale endovasculaire (Diplôme Universitaire). Elles ont pour but d'associer un MOOC à une filière de formation existant en ligne. Les compétences visées à l'issue de ces formations seront différentes de par la nature même de ces modes d'enseignement (MOOC et FOAD). Ces expériences mettront en évidence les finalités liées aux MOOC et à l'EAD classique, l'une en termes de diplômation et/ou de qualification d'un groupe d'étudiants, l'autre en termes de formation ou d'information massives d'apprenants d'horizons différents. Ces expérimentations nous permettront de proposer une réponse aux questions : MOOC continuum ou coexistence avec la FOAD ? Ce développement impose-t-il aujourd'hui aux universitaires européens de définir un modèle pédagogique et un modèle économique des MOOC soit en s'inspirant des modèles anglo-saxons soit en définissant des modèles propres aux fonctionnements de leurs institutions d'aujourd'hui et de demain ?

Lundi 19 mai 2014	Session 1 14h00 – 15h30	0a07/p Université de Mons Pentagone

Titre	**Persistance des apprenants dans les dispositifs collaboratifs à distance : Comment mieux intégrer la perception de leur espace d'action ainsi que les composantes motivationnelles et émotionnelles ?**
Communication	**Symposium court 232**
Organisateurs	Jean Heutte, Pierre-André Caron, Gaëlle Molinari et Marilyne Rosselle.
Mots-clés	environnements de formation à distance – collaboration – perception – émotion - motivation – intérêt - flow

Résumé

L'émergence des MOOC remet au cœur de l'actualité la question de la persistance des apprenants dans les environnements de formation à distance (Caron & Heutte, 2013 ; Daniel, 2012). Au delà de la qualité intrinsèque des dispositifs (notamment leurs infrastructures et services), c'est à nouveau la préoccupation de leur articulation avec les dispositions des sujets qui se trouve directement reposée (Lameul, Bringer-Trollat, & Jézégou, 2009). A l'évidence, cette préoccupation repose pour une partie non négligeable sur les perceptions qu'ont les apprenants de la manière dont ils pensent pouvoir agir dans ces dispositifs : certains feedback fournis par le dispositif y jouent un rôle très importants (Preece, 2000). Il s'agit pour nos recherches de considérer l'instrument comme un vecteur possible de la médiation, dont le potentiel est perceptible par les apprenants indépendamment de son usage (Rabardel 1999)

Dans un autre registre, très récemment, Molinari, Bozelle, Cereghetti, Chanel, Bétrancourt et Pun (2013) ont mis en évidence qu'au cours d'une tâche de conception collaborative à distance, la perception de la qualité des échanges par les apprenants est directement influencée par le partage des émotions pendant la collaboration : plus les coéquipiers ont tendance à synchroniser leurs émotions à celles de leur partenaire, et plus ils perçoivent les interactions comme convergentes et co-constructives.

Enfin, l'étude des liens entre l'intérêt et la motivation se trouve renouvelée et actualisée par de nouvelles approches théoriques, comme le modèle du développement par phases de l'intérêt (Hidi et Renninger, 2006). Ces travaux récents sont d'une très grande complémentarité avec ceux concernant l'importance du climat motivationnel (auto-efficacité, appartenance sociale, émotions, flow…) dans l'expérience optimale d'apprentissage (Bandura, 2003 ; Deci & Ryan, 2008 ; Heutte, Fenouillet, Boniwell, Martin-Krumm & Csikszentmihalyi, 2013), élevant le niveau de défis acceptés par les étudiants (Meyer & Turner, 2006), ainsi que leur persistance dans les apprentissages (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009).

Prenant acte de cette actualité particulièrement féconde, ce symposium souhaite être l'occasion de réunir et de partager des points de vue, des méthodes et des outils permettant de mieux appréhender certains déterminants de la persistance des apprenants dans des tâches de conception collaborative à distance, notamment les perceptions des potentialités d'un artefact, les émotions, l'intérêt, le flow de ceux qui ont à apprendre ou à travailler ensemble.

Références

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.

Caron, P.-A., & Heutte, J., (2013), MOOC et gamification : vers une ingénierie de formation autotélique ? *6e Conférence EIAH 2013, Atelier MOOC*, Toulouse, France

Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility, *Journal of Interactive Media in Education*

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24–34

Heutte, J., Fenouillet, F., Boniwell, I, Martin-Krumm, C. & Csikszentmihalyi, M. (2013). EduFlow: Proposal for a new measure of flow in education. *Paper in preparation.*

Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127.

Lameul, G., Bringer-Trollat, A. F., & Jézégou, A. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants.* Chronique sociale.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Reconceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review, 18,* 377–390.

Molinari, G., Bozelle, C., Cereghetti, D., Chanel, G., Bétrancourt, M. & Pun, T. (2013). Feedback émotionnel et collaboration médiatisée par ordinateur : Quand la perception des interactions est liée aux traits émotionnels. *6e Conférence EIAH 2013,* Toulouse, France

Preece J., (2000). *Online Communities: Designing Usability and Supporting Sociability*, John Wiley & Sons, Inc. New York, NY, USA

Rabardel P. (1999) Le langage comme instrument? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In Yves Clot (dir.) *Avec Vygotski* Paris. La Dispute, 1999

Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 131-145). New York: Routledge.

Lundi 19 mai 2014	Session 1 & 2 14h00 – 17h30	3c09/p Université de Mons Pentagone

Titre	**L'évaluation des enseignements par les étudiants en question**
Communication	**Symposium long 323**
Organisateurs	Frédérique Artus
Mots-clés	Evaluation des enseignements par les étudiants – Réflexivité – régulation - évaluation formative

Texte de cadrage

Dans une démarche qualité, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) est progressivement devenue un enjeu institutionnel universitaire. La recherche en pédagogie universitaire se penche sur l'impact de l'EEE à des fins formatives. En effet, L'évaluation des enseignements n'a d'intérêt que (1) si elle est suivie d'une analyse réflexive (2) aboutissant à des mesures concrètes de développement individuel et collectif (3) dont l'objectif est d'améliorer la qualité de l'enseignement d'une institution. Bernard (2011, p.1) fait de ces trois processus indissociables le premier des six principes qu'elle propose à toute université désireuse « de s'engager dans une vision renouvelée de l'évaluation de l'enseignement » (Kozlowski et al., 2014). C'est dans cette perspective que s'inscrit ce symposium réunissant la contribution de travaux menés dans cinq universités francophones. Tous ont pour objectif de mettre la recherche au service des enseignements tout en ayant un angle d'approche différent. La première communication abordera la conception d'un dispositif d'EEE et de ses effets tout en insistant sur la contextualisation, les divergences d'appréciation et le processus intersubjectif qui en découle. Les deux communications suivantes présenteront des outils méthodologiques, l'un venant en support à la conception en amont du processus, l'autre permettant de guider l'analyse des résultats en aval. La quatrième communication apportera un éclairage sur le point de vue de l'enseignant à travers une recherche qualitative questionnant la perception de l'EEE par ceux-ci. La dernière contribution se penchera quant à elle sur le point de vue des étudiants à travers une analyse de contenu de leurs commentaires pour en retirer des informations objectivées à visée formative dans la mise en place d'une démarche réflexive par les enseignants menant à une régulation de leurs enseignements. Cette complémentarité des angles d'approche de la thématique abordée permettra de tendre vers une vision systémique de la problématique.

Bibliographie :

Bernard, H. (2011). « *Comment évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement supérieur ? »,* De Boeck.

Kozlowski, D., Artus, F. & Derobertmasure, A. (2014 - à paraitre). Evaluation des enseignements par les étudiants Modélisation des réponses aux questions ouvertes dans le cadre de l'évaluation pédagogique annuelle à l'Université de Mons (Belgique). Actes du colloque de l'ADMEE – Maroc

Communication 1	
Titre	**Forme et effets d'un dispositif d'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) à orientation formative**
Auteurs	Nathalie Younès (Université Blaise Pascal, France) & Saeed Paivandi (Université de Lorraine, France)

Résumé

Cette communication rend compte de la conception et des effets d'un dispositif d'EEE à orientation formative expérimenté dans une composante d'une université française : l'ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) auprès d'enseignants volontaires entre 2012 et 2013.

Dans le contexte français, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) s'inscrit dans une orientation formative. Il s'agit notamment de « favoriser le dialogue nécessaire entre les équipes de formation et les étudiants» (arrêté du 30 avril 2002, art. 8). Dans les faits cependant, cet objectif de dialogue, rarement atteint, interroge autant les dispositifs que les cultures. Il est central dans la conception du dispositif d'EEE en question qui repose sur quatre axes structurants : l'engagement des acteurs, la reconnaissance du caractère subjectif et situé de l'EEE, l'établissement d'un processus concerté et collectif visant à susciter une dynamique pédagogique d'explicitation et de négociation, la prise en compte du milieu d'enseignement/apprentissage spécifique

Les résultats les plus saillantes de cette expérimentation seront discutés. Il s'agit tout d'abord de l'importance de la contextualisation de l'EEE. En France, les caractéristiques du recrutement des enseignants (concours pendant le master) forment un environnement particulièrement contraint qui oriente et restreint les choix pédagogiques des enseignants comme l'engagement des étudiants. En outre, au-delà des tendances statistiques, les EEE présentent des divergences d'appréciation tenant à des interprétations différentes des critères et des items des questionnaires, mais également à des attentes différenciées correspondant notamment à l'expérience antérieure des étudiants et à leurs aspirations. A cette pluralité de regards s'ajoute la propre vision des enseignants pour chaque situation singulière. Enfin, malgré les limites du dispositif, il a été mis en évidence qu'un processus intersubjectif s'élaborait, à partir du travail d'explicitation de l'expérience amorcé dans son appréciation. Au cours de ce processus, des valeurs différentes ont pu être manifestées et objectivées puis mises en débat, condition de leur construction partagée.

Communication 2	
Titre	**Vers une démarche balisant la mise en place (ou la refonte) d'un dispositif d'évaluation des enseignements**
Auteurs	Pascal Detroz – ULG

Résumé

Quand on parle d'évaluation et plus particulièrement d'évaluation des enseignements (EE), les expressions désignant l'objet à évaluer, mais aussi ce que ces expressions recouvrent, varient considérablement d'un pays à l'autre (Romainville et Coggi, 2009).

Témoin et acteur privilégiés de la réforme de l'EE dans notre institution, nous affirmons également que cette terminologie varie fortement à l'intérieur d'une même institution. Les sens, les représentations, les attitudes, les valeurs portées par l'évaluation des enseignements sont, dès lors, aussi, une affaire de terrain facultaire et, plus prosaïquement, d'individus.

Face à la nécessité, pour l'ULg, d'opter pour un système centralisé – nécessitant une vision commune - et devant un certain enlisement du dossier, nous avons rédigé une note méthodologique et proposé une démarche de travail comprenant neuf éléments linéaires plus quatre éléments transversaux.

Utile pour baliser et structurer la réflexion, cette démarche doit être perçue comme un outil de dialogue partagé par les divers acteurs, ayant pour mission d'implémenter les dispositifs d'évaluation. Elle n'a donc pas un caractère prescriptif. Cette démarche, largement étayé par la littérature vise à permettre aux différents regards de converger dans un processus itinérant. Dans notre institution, elle s'est révélée très efficace.

Celle-ci propose [1] de déterminer les objectifs et la posture de l'évaluation [2] d'analyser les niveaux d'investigation et les sources disponibles [3] de déterminer les objets de l'évaluation [4] de déterminer les outils de l'évaluation [5] de construire ces outils [6] de mettre en œuvre ces outils et de récolter le matériel d'évaluation [7] de traiter les données et de porter un jugement [8] de prendre des décisions de régulation [9] de réguler le dispositif d'évaluation.

Les éléments transversaux sont liés à [1] la planification [2] la contextualisation-acceptation [3] l'information-formation et [4] la microrégulation.

Notre communication portera sur cette démarche ainsi que sur une analyse critique de son utilisation à l'ULg.

Communication 3

Titre	**Analyser les résultats d'EEE à un niveau facultaire pour obtenir une vision de son fonctionnement : une nouvelle Pythie ?**
Auteurs	M. Antille, E. Sylvestre, S. Lecloux & A. Daele, Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE), Université de Lausanne

Résumé

La démarche d'EEE au sein de l'Université de Lausanne repose sur quatre valeurs : adaptabilité, réflexivité, responsabilité et confidentialité (Rochat et al., 2012). Dans ce cadre, l'EEE est conçue comme un outil de développement pour les enseignants mais aussi pour les différentes facultés. Elle peut ainsi guider les décanats et les responsables de cursus en leur fournissant des éléments de pilotage. Toutefois, comment s'assurer du respect des valeurs prônées en matière d'EEE tout en proposant des outils pertinents et utiles à un niveau stratégique pour l'institution? Comment s'assurer que les résultats agrégés relatent bien le fonctionnement global des programmes de la faculté ?

De l'analyse des données agglomérées à celle des commentaires laissés par les étudiants, plusieurs approches ont été explorées afin d'établir un nouveau type de bilan annuel facultaire. Une synthèse rassemblant les résultats quantitatifs et qualitatifs des EEE a finalement été établie, afin de mettre en exergue les dimensions relevées de manière positive comme négatives par les étudiants. Plus spécifiquement, l'agrégation des données quantitatives s'appuie sur l'approche élaborée par Forest (2009), dans laquelle les résultats anonymés des EEE sont présentés dans un tableau synoptique.

Au-delà des nouveaux contenus et forme proposés dans les bilans, c'est tout un accompagnement dans leur réflexivité qui est offert aux facultés par des conseillers pédagogiques. Que ce soit par la présentation détaillée des rapports ou par l'élaboration d'actions ciblées, les bilans facultaires deviennent ainsi un canal de communication privilégié avec les décanats. Il devient alors possible d'élaborer des stratégies de valorisation des enseignements en plus des activités d'évaluation et d'amélioration (Bernard, 2011), conformément aux valeurs de l'institution, et qui soient jugées satisfaisantes par toutes les parties concernées.

Cette communication présentera le modèle de bilan proposé aux décanats de l'Université de Lausanne, les enjeux liés à son élaboration ainsi que diverses pistes de réflexion.

Références

Bernard, H : (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Forest, L. (2009). *Une approche intégrée d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement dans une école polytechnique*. In M. Romainville & C. Coggi (Eds), L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes (p. 17-34), Bruxelles, De Boeck.

Rochat, J.-M., Berthiaume, D., Lanarès, J., Sylvestre, E. & Daele, A. (2012). Quelles mesures de soutien au développement des compétences des enseignants suite à l'évaluation de leurs enseignements par les étudiants (EEE)? Actes du colloque de l'ADMEE 2012, 11-13 janvier 2012, Luxembourg

Communication 4

Titre	**L'impact de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants sur la pratique pédagogique des enseignants**
Auteurs	Paivandi Saeed (Université de Lorraine – France) et Younès Nathalie (Université Blaise Pascal – France)

Résumé

Depuis l'arrêté de 1997, les universités françaises sont appelées à mettre en place l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE). La visée institutionnelle de cette démarche cible avant tout l'amélioration du fonctionnement et de la qualité pédagogique de l'université. L'EEE est susceptible d'introduire un changement notable dans le contexte relationnel et pédagogique de l'université.

Notre recherche se focalise sur l'impact effectif de l'EEE sur la conception de l'enseignement des enseignants-chercheurs et les pratiques pédagogiques dans les filières universitaires. L'enquête, qualitative, est conduite dans deux universités françaises (Université de Lorraine et Université Blaise Pascal) par des entretiens compréhensifs d'enseignants chercheurs. L'objectif est d'examiner leur point de vue et leur expérience quant à l'intégration de l'EEE, à la réflexion pédagogique sur le plan individuel, et à la culture pédagogique universitaire sur le plan collectif. L'idée étant de réfléchir sur les démarches d'appropriation au sein des différentes filières afin de favoriser une réflexion pédagogique critique ainsi que le développement de la carrière enseignante. Il est également tenté d'appréhender la manière dont ceux-ci perçoivent, apprécient, interprètent et prennent en compte les résultats de l'EEE et l'opinion étudiante et comment ils transforment leur pédagogie.

Cette enquête tente de montrer en quoi les filières et les cours universitaires, comme n'importe quelle situation sociale, ne sont pas un reflet fidèle du cadre normatif et institutionnel, mais préservent une autonomie interne relative. Les normes institutionnelles comme l'EEE n'existent qu'à travers une action filtrante et « déformatrice » des acteurs et des situations locales. L'enseignement et la pratique pédagogique, comme activités sociales, constituent les processus situés qui tendent à se produire à travers la dynamique collective et les interactions multiples entre les enseignants et leur environnement disciplinaire. Le contexte disciplinaire, la culture enseignante et l'identité professionnelle (académique) se trouvent ainsi au cœur de notre analyse.

Communication 5	
Titre	**Ce que disent les étudiants au sujet des enseignements : analyse textuelle des commentaires**
Auteurs	Bocquillon, Marie ; Derobertmasure, Antoine ; Kowzloski, Dorothée; Artus, Frédérique ; Demeuse, Marc

Résumé

La communication proposée par les auteurs s'ancre dans le champ de l'évaluation des enseignements par les étudiants. Plus précisément, elle s'intéresse à l'analyse de réponses d'étudiants à une question ouverte proposée dans un questionnaire d'évaluation rempli à l'issu de chaque année académique. Cette démarche d'analyse inscrite dans un processus de recherche structuré en trois étapes (Kozlowski, Artus & Derobertmasure, 2014).

Cette communication, basée sur l'étude du contenu des réponses ouvertes formulées par les étudiants, consiste à parvenir à une lecture thématique des commentaires formulés par les étudiants. Cette analyse sera réalisée sur la base du modèle de la situation d'enseignement apprentissage (Dehon et Derobertmasure, 2012) et adapté à l'enseignement supérieur. Ces adaptations sont réalisées sur la base des travaux de Winer, Di Genova, Vungoc et Talsma (2012), qui proposent quatre catégories de sujets sur lesquels peuvent porter les commentaires des étudiants lorsque ceux-ci ne sont pas d'ordre général :

(1) les éléments que l'enseignant peut améliorer (instructor influence), tels que les stratégies d'enseignement utilisées et les activités proposées ;

(2) la responsabilité partagée entre l'enseignant et les étudiants (shared instructor/students), c'est-à-dire les éléments tels que l'intérêt et la communication qui ne reposent pas uniquement sur l'enseignant ;

(3) la responsabilité partagée entre l'enseignant et l'administration (shared instructor/administration), c'est-à-dire les éléments relatifs à l'organisation administrative, à l'élaboration des programmes de cours… ;

(4) les traits personnels de l'enseignant (personal traits of the instructor), tels que l'accent, l'apparence…

In fine, les résultats issus de l'application de ce cadre d'analyse permettront d'assurer, auprès des enseignants « évalués », un retour d'informations objectivées, à visée formative et en lien avec leur pratique d'enseignement.

Références :

Kozlowski, D., Artus, F. & Derobertmasure, A. (2014 - à paraitre). Evaluation des enseignements par les étudiants Modélisation des réponses aux questions ouvertes dans le cadre de l'évaluation pédagogique annuelle à l'Université de Mons (Belgique). Actes du colloque de l'ADMEE – Maroc.

Derobertmasure, A. & Dehon, A. (2012).Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis, 2*.

Winer, L., Di Genova, L., Vungoc, P.-A. & Talsma, S. (2012). Interpreting end-of-course evaluation results. Montreal: Teaching and Learning Services, McGill University.

Lundi 19 mai 2014	Session 2 16h00 – 17h30	Salle 27 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Formation à distance »

Président : Gaetan Temperman

Communication n° 53

Titre	**L'obtention de crédits ECTS en formation à distance (FAD) à la Haute École de Santé de Genève ; réelle opportunité ou simple utopie ? Retour sur une expérimentation menée à la filière de physiothérapie.**
Auteurs	Pierre Bellemare
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	HES-SO Genève - Filière de physiothérapie - Crédits ECTS – TICE - Formation à distance - Formation hybride - Tutorat proactif

Résumé

Contexte / Préface:

Dans le cadre de la validation du Master ACREDITE à l'Université Cergy-Pontoise (France), en collaboration avec les Universités de Mons-Hainaut (Belgique) et de Genève (suisse), l'auteur a mené une expérimentation d'une formation complètement à distance dans la filière de physiothérapie de la Haute École de Santé de Genève (HEDS). Vingt participants, ont suivi durant deux semaines, soit l'équivalent de trente heures de cours, pour l'équivalent d'un crédit ECTS, une formation sur la thématique de la gérontologie, intitulée « Chute, peur de chuter et prévention chez la personne âgée ». La plateforme Moodle de la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO) a hébergé cette FAD.

But / objectifs:

A partir d'une conception pédagogique basée sur un design incrémental, selon la méthodologie de conception des environnements d'apprentissage multimédia de Depover. Ce dispositif a été conçu en vue de proposer un maximum de souplesse et d'interactivité possible aux participants.

Méthodes/ Résultats:

Cette formation à distance a utilisé les technologies de l'information et de la communication de pointe en enseignement (TICE) et elle a été créée dans le respect d'une vision d'application du «rich media ». Par le biais d'interactions sociales médiatisées innovantes et d'une présence tutorale proactive, on a tenté d'amoindrir les différentes difficultés potentielles relatives à la distance.

Les résultats de cette expérimentation sont exposés en détails dans cette présentation.

Conclusion/ Discussion:

Proposer des enseignements complètement à distance dans le cadre de formations modulaires dans les filières santé à la HES-SO peut faciliter l'acquisition de compétences théoriques relatives à l'apprentissage de ces métiers. Il en ressort que pour les testeurs interrogés, le rythme et liberté spatiotemporelle sont des avantages importants en regard de la FAD, même si pour certains celle-ci peut paraître comme angoissante.

Le constat de cette expérimentation ouvre la voie sur la possibilité de mettre sur pied des formations modulaires (ou séquences de formation à l'intérieur d'un module) complètement ou partiellement à distance (formation hybride) à la HEDS.

Communication n° 299	
Titre	**Enseignement du soutien à l'apprentissage à distance : démarches plurielles à travers des postures de recherche**
Auteurs	Caroline Brassard
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Dispositif de formation - apprentissage par la recherche - formation à distance

Résumé

Les cours des programmes de cycles supérieurs en formation à distance de la TÉLUQ sont élaborés de manière à favoriser l'atteinte des objectifs personnels des étudiants tout en leur permettant un cheminement personnalisé. Le cours « Soutien à l'apprentissage à distance » en est le parfait exemple en permettant à l'étudiant de sélectionner les éléments de contenu pertinents à sa démarche de formation et en lui proposant un choix de démarches s'inscrivant dans trois postures de recherche différentes pour lui permettre d'acquérir des nouveaux savoirs.

Cette communication présentera le dispositif mis en place pour l'étudiant et ses caractéristiques pédagogiques innovantes. Sommairement, à travers un dispositif d'enseignement en ligne et tout à distance, ce cours propose un parcours individualisé invitant l'étudiant à adopter une démarche de praticien chercheur à travers une posture analytique, réflexive ou dans l'action. Ce dernier doit donc s'engager, dès le début du cours, dans une démarche active de recherche où il devra à la fois explorer les possibilités, planifier son parcours, s'approprier des connaissances et poser un regard rétrospectif sur son parcours.

Une fois le ou les sujets choisis, ce cours propose une dizaine de démarches déclinant les trois postures de recherche. La posture du praticien analytique correspond à la façon traditionnelle d'aborder la connaissance, c'est-à-dire à partir des écrits scientifiques et d'une recherche théorique. La posture du praticien réflexif s'appuie, comme son nom l'indique, sur la réflexion du praticien. Au lieu de partir des connaissances déjà organisées par les chercheurs et les experts d'un domaine, le praticien réfléchit sur sa propre pratique et celle-ci devient alors source de savoir. La posture du praticien dans l'action définit quant à elle la source du savoir dans l'action. L'acquisition de nouvelles connaissances sur un sujet s'effectue à travers les gestes qu'effectue le praticien et du retour qu'il fait sur ces derniers.

Communication n° 77	
Titre	**Comment évoluent les représentations des apprenants au cours d'un cursus de formation à distance ?**
Auteurs	Albert Strebelle, Jean-Bernard Cambier et Christian Depover
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	formation à distance – représentations - tutorat

Résumé

Les représentations des apprenants occupent une place importante dans les recherches sur la didactique de l'enseignement supérieur toutefois ces travaux portent essentiellement sur la manière dont certains contenus d'enseignement peuvent interférer avec les connaissances antérieures des apprenants. Les travaux qui seront présentés à l'occasion de cette communication abordent la problématique des représentations selon un angle différent : il s'agit d'apprécier les représentations des apprenants par rapport à la méthode d'enseignement et plus spécifiquement par rapport aux approches mises en œuvre à l'occasion du déploiement d'un dispositif de formation à distance.

À l'occasion de plusieurs enquêtes par questionnaire, nous avons interrogé un groupe de 58 apprenants dans le cadre de 2 promotions engagées dans un programme de maîtrise en technologie éducative (ACREDITE) avant et après leur formation afin d'étudier l'état de leurs représentations par rapport à la formation à distance.

Un premier bilan des représentations a été réalisé avant la formation et un second à l'issue de celle-ci de manière à apprécier l'évolution des représentations après un cursus de formation à distance d'une année.

Les enseignements retirés de ces enquêtes portent sur plusieurs aspects. Tout d'abord, les représentations a priori sont fortement influencées par certains stéréotypes véhiculés à propos de la formation à distance ainsi qu'à propos du rôle du tuteur en ligne. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par d'autres chercheurs notamment à propos de la perception du tutorat (Visser & Visser , 2000 ; Glikman, 1999).

Les représentations mesurées après la formation révèlent une certaine maturation des opinions ainsi qu'une appréciation plus réaliste de la formation à distance par les participants. Ainsi, les participants se montrent plus réalistes par rapport aux possibilités, mais aussi par rapport aux limites de la formation à distance (Depover & al., 2011).

Bibliographie

Visser, L. & Visser, Y. (2000) Perceived and actual student support needs in distance education. The quarterly review of distance education, 1 (2), pp 109-117.

Glickman, V. (1999). Formations à distance : au nom de l'usager. Distances, 3, pp. 101-117.

Depover, C., De lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J-J., Jaillet, A. (2011). Le tutorat en formation à distance. Bruxelles : De Boeck –Université.

Lundi 19 mai 2014	Session 2 16h00 – 17h30	NL 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Litteracie »

Président : Xavier Dejemeppe

Communication n° 145

Titre	**Décrire, prescrire ou clarifier : quels sont les enjeux et les fondements d'un outil de description de pratiques en maîtrise de la langue dans l'enseignement supérieur ?**
Auteurs	Deschepper Catherine
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Maîtrise de la langue - description de pratique - aide à la réussite

Résumé

Proposer un outil de description des pratiques enseignantes pour ce qui concerne la maîtrise de la langue à l'entrée du supérieur est une démarche de recherche qui peut répondre à deux types de demandes, l'une verticale et individuelle, l'autre horizontale et comparative. En effet, la description de pratiques peut servir à rendre explicite le mode de fonctionnement d'un module de formation, à en définir les contours et à en identifier la mécanique aux fin de rendre visible son organisation, en mesurer la pertinence interne, vérifier sa cohérence, et au besoin, le faire évoluer. Il s'agit dans ce cas d'un outil de description produit par le titulaire du module de formation, à sa propre destination, à celle de ses partenaires de formation (étudiants, collègues), voire à sa hiérarchie. Il s'agit ici de décrire sa pratique, dans une démarche proche de celle préconisée par la démarche SoTL.

Mais la constitution d'un tel outil répond également à des enjeux comparatifs qui visent à mettre en évidence ce qui, d'un dispositif de formation à l'autre, varie, et de pouvoir, le cas échéant, identifier les paramètres de formation les plus ou les moins « stables » de ces dispositifs souvent hybrides que sont les cours de maîtrise de la langue (ou assimilés) dans l'enseignement supérieur.

La communication proposée à l'AIPU vise donc tout à la fois à présenter cet outil descriptif actuellement testé et évalué par plusieurs instituts issus de hautes écoles distinctes et à visées professionnalisantes multiples en communauté française de Belgique, et à montrer comment, de son élaboration à sa mise en œuvre il participe d'une démarche de recherche sur les et au service des enseignements.

Communication n° 205	
Titre	**Mise en place d'un « travail de recherche d'un article scientifique » (TRAS) en 1ère année de bachelor en kinésithérapie**
Auteurs	Annick Vandeuren
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	démarche scientifique - recherche d'un article scientifique - compétences

Résumé

La mise en place du TRAS en 1ère année a été motivée suite au constat de difficultés éprouvées par les étudiants dans la réalisation de leur travail de fin d'étude (TFE). En effet, ils éprouvent des difficultés à poser leur question de recherche, à explorer la littérature scientifique et à mettre en place une démarche scientifique. Nous constations également qu'il y a peu de mise en situation pratique en lien avec les cours de méthodologie de la recherche au cours de leur formation.

De plus, le CGHE a défini des compétences pour la formation des kinésithérapuetes dans lequel nous trouvons deux compétences en lien avec la recherche : concevoir un ou des projets de recherche et réaliser un ou des projet(s) de recherche.

Après avoir redéfini les objectifs pour chaque niveau de formation, nous avons mis en place le TRAS afin de faire le lien entre 2 cours: principes généraux en kinésithérapie où des notions théoriques sont abordées et massothérapie où la recherche et présentation d'un article scientifique est demandé.

L'objectif du TRAS est que l'étudiant soit capable de réaliser la recherche d'un article scientifique, d'évaluer sur base de critères la qualité de l'article sur sa forme.

Le projet s'articule en différentes étapes : théorie, recherche de l'article, analyse individuelle de l'article, présentation en groupe au cours de massothérapie.

Après une année d'expérience, nous avons observé une amélioration de la qualité scientifique des articles présentés en massage, la mise en place d'une dynamique de travail entre les bibliothécaires et les étudiants.

Par contre, la capacité à poser une question de recherche reste difficile et les étudiants n'ont pas de vision à long terme sur les objectifs de ce travail.

Une optimamlisation du TRAS est en chantier ainsi que son évaluation par les étudiants.

Communication n° 214	
Titre	**Recherche et écriture de recherche : un dispositif en Bac 3 Lettres (Romanes)**
Auteurs	Michèle Monballin et Anne Collard
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	écriture scientifique - deux pôles responsables - recherche et rédaction - contrat pédagogique

Résumé

Conçu comme un continuum sur les trois années de Bac, l'apprentissage de l'écriture scientifique trouve, la 3e année (fin du premier cycle), une façon d'être concrétisé dans la rédaction d'un travail de fin de cycle (TFC) de 25 pages, qui doit prendre la forme d'un article scientifique. Ce TFC, qui occupe une grande partie de l'année académique, est donc, d'une certaine manière, un aboutissement mais, dans la mesure où les tâches réalisées auparavant n'ont pas cette envergure, aussi une expérience inédite, que l'on envisage comme une préparation au mémoire de Master (fin des études).

Le dispositif mis en place pour la réalisation de ce TFC présente deux caractéristiques principales.

1. Un travail sur un double front où s'articulent l'encadrement de la démarche de recherche et celui de la démarche d'écriture, répartis entre deux pôles responsables. Le suivi de la démarche de recherche a pour objet l'établissement et la problématisation du sujet, la méthodologie de la recherche bibliographique, l'élaboration des contenus (description, analyse, argumentation). Le suivi de la rédaction comprend les conventions de l'écrit scientifique (le référencement, les citations, les notes) ; la posture énonciative ; la structuration et la textualisation.

2. La mise en œuvre d'un contrat pédagogique passé en début d'année entre l'équipe d'encadrants et l'étudiant, de manière à baliser le travail mais aussi à responsabiliser tous les acteurs en précisant les tâches de chacun. L'étudiant s'engage à fournir, à échéances régulières, diverses productions (une problématisation de son sujet sous forme d'abstract, une bibliographie, un plan, 3-4 pages du travail …) ; l'équipe s'engage à organiser des feed-backs, sous forme de rencontres programmées et, pour les aspects rédactionnels, de corrections, de séances de formalisation et, pendant le dernier mois, une permanence en présentiel et en ligne. Les échéances explicitées dans le contrat pédagogique correspondent aux périodes considérées comme nécessaires dans l'élaboration progressive des contenus et la rédaction du travail.

Lundi 19 mai 2014	Session 2 16h00 – 17h30	NL 3 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Primo arrivant »

Présidente : Christine Renotte

Communication n° 268

Titre	**Les tests et les feedbacks précoces en Bac 1 : des outils de diagnostic, de prise de conscience, de réconfort ou de (dé)mobilisation pour les étudiants ?**
Auteurs	Jean-Michel Brogniet, Patricia Sowula et Émilie Bastin
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Aide à la réussite – Evaluation - Motivation

Résumé

Cette communication aura pour objet la présentation d'une recherche-action visant à évaluer la pertinence et les effets d'un dispositif développé au sein d'un programme de promotion de la réussite destiné à des étudiants inscrits en 1ère année d'un Bac pédagogique en Belgique francophone.

Ce dispositif confronte les étudiants à une mini-session de tests formatifs après six semaines de cours (début novembre). Cette session est suivie d'une journée de feedbacks individualisés assurés par l'équipe des enseignants et le service d'aide à la réussite.

Ce dispositif a pour objectifs principaux de rendre plus explicite le contrat didactique en confrontant les étudiants aux exigences de chacun des cours, de permettre aux étudiants d'évaluer dès l'entame de l'année leurs compétences et leurs méthodes de travail et, au besoin, de construire des pistes d'ajustements. On constate chaque année un taux élevé d'échecs aux tests. Les réactions des étudiants en difficultés sont diverses et vont du déni à la volonté de sursaut en passant par le scepticisme voire la démobilisation.

Nous présenterons à la discussion une évaluation de la pertinence et des effets de ce type de dispositif en nous appuyant sur quelques référents théoriques qui nous ont permis d'analyser les données collectées auprès de nos étudiants :

1. Quelle est la valeur diagnostique des tests organisés ? Quelles sont les compétences réellement évaluées ? Ces tests ont-ils une quelconque valeur prédictive sur la réussite finale des étudiants (Vieillevoye, Wathelet, Romainville, 2012)?
2. Quelle est la valeur formative de ces tests ? Dans quelle mesure et à partir de quels leviers ou ressources les étudiants ajustent-ils leurs stratégies et méthodes de travail (Closset & Deforge 2011 – Wolfs 2007) ?
3. Selon quels processus personnels ces tests et le feedback qui s'ensuit favorisent-ils ou freinent-ils l'engagement des étudiants et leur persévérance dans les études (Galand & Vanlede 2004 – Neuville et al. 2013 - Sauvé et al. 2007) ?

BIBLIOGRAPHIE

CLOSSET Jean-Louis & DELFORGE Muriel (2011). Comment tirer parti d'une évaluation formative ? In PARMENTIER Philippe (Dir.) Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique. Bruxelles : CIUF.

GALAND Benoît & VANLEDE Marie (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation. Louvain-la-Neuve : Girsef, 29.

JASPAR Steve (2006). Le projet RESSAC 2005. Effets perçus de feedbacks très structurés et de préparations variées aux examens. In PARMENTIER Philippe (Dir.) Réalisations menées dans le cadre de la subvention ministérielle 2005-2006. Actes de la journée d'étude du 1er décembre 2006. Bruxelles : CIUF.

MARTINOT Delphine (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In GALAND Benoît & BOURGEOIS Étienne. (Se) Motiver à apprendre. Paris : PUF.

NEUVILLE Sandrine, FRENAY Mariane, NOËL Bernadette & WERTZ Vincent (2013). Persévérer et réussir à l'Université. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

NOËL Bernadette & FRENAY Marianne (2011). Comment soutenir la persévérance dans les études ? In PARMENTIER Philippe (Dir.) Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique, Bruxelles : CIUF.

PIRET Anne, DOZOT Caroline & PONDEVILLE Sylvie (2008). Sentiment de compétence des étudiants de première année de l'enseignement supérieur : Tout va très bien Madame la Marquise. In Actes du 25e congrès de l'AIPU. Montpellier du 19 au 26 mai 2008.

SAUVÉ Louise et al. (2007). L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final. Québec : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.

VIELLEVOYE Sandrine, WATHELET Valérie & ROMAINVILLE Marc (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. In ROMAINVILLE Marc & MICHAUT Christophe Dir. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Louvain-la-Neuve : de Boeck.

WOLFS José-Luis (2007). Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche-théorie-application (3e éd.). Louvain-la-Neuve : de Boeck.

Communication n° 85	
Titre	**APP0, ou la découverte du monde universitaire par des compétences techniques au service de l'intégration sociale**
Auteurs	Sébastien Combéfis, Fabien Duchêne et Virginie Van Den Schrieck
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Transition secondaire-université - Compétences transversales - Intégration sociale

Résumé

La transition secondaire-université n'est pas facile, c'est un fait. De plus il a aussi été montré qu'elle joue un rôle clé dans la réussite des étudiants BAC1. Ils ne sont pas préparés lors de leurs études secondaires à faire face à l'exigence et la rigueur qui sera attendue d'eux à l'université. Ces derniers passent également d'un environnement très encadré où ils sont presque tenus par la main à ce qu'on pourrait qualifier de jungle où ils se retrouvent face à eux-mêmes, ne connaissant parfois personne.

Cette communication présente un dispositif qui a été mis en place il y a maintenant plusieurs années et qui arrive aujourd'hui à un certain degré de maturité ; il est appelé APP0 et s'appuie sur les principes de pédagogie active, en particulier de l'apprentissage par problèmes. Alors qu'un tel dispositif a habituellement pour objectif de faire apprendre du contenu disciplinaire et des compétences transversales (souvent méthodologiques), l'APP0 que nous proposons a comme objectif premier de socialiser les étudiants et leur faire découvrir en une semaine plusieurs facettes de la vie universitaire à laquelle ils vont être confrontés.

Durant cette semaine d'APP0, les étudiants vont certes devoir résoudre un problème concret, mais vont surtout être amenés à découvrir les personnes qu'ils vont côtoyer (professeur, assistants, étudiants moniteurs, conseillère aux études, secrétaire...) et la différence et le rôle des cours magistraux, des séances de travaux pratiques et des séances de restructuration. Ils vont également découvrir le travail de groupe, la rédaction de rapports et le type de feedbacks auxquels ils seront confrontés, mais également comment se déroule un examen. Enfin, et surtout, ils vont découvrir les autres étudiants de leur année, qu'ils vont fréquenter quotidiennement.

Cette communication présente ce dispositif et comment il permet d'aider à rendre la transition secondaire-université plus douce et agréable pour les étudiants.

Communication n° 252	
Titre	**Effet de l'accompagnement régulier en planification et en gestion du temps sur la réussite chez de nouveaux étudiants en SVT**
Auteurs	Soumaya Houari, Oussama Bendefa, Mustapha Belfaquir, Hicham Barkia, My. Mustapha Hafid et Mohamed Yahyai
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Métacognition - gestion du temps - accompagnement régulier

Résumé

En méthodologie du travail universitaire, la gestion du temps est une capacité essentielle dans le processus d'apprentissage et d'évaluation de l'étudiant. Dans cette étude, nous tentons de mesurer l'effet de l'accompagnement régulier en planification et en gestion du temps sur la réussite universitaire.

Notre expérimentation porte sur un échantillon d'étudiants inscrits au premier semestre de la filière des sciences de la vie et de la terre à la faculté des sciences de Rabat.

Le groupe expérimental1 a suivi des ateliers de planification et de gestion du temps avec un accompagnement régulier tout au long du processus d'apprentissage. Le groupe expérimental 2 a bénéficié des activités de ces mêmes ateliers, mais n'a pas bénéficié d'un accompagnement tout au long du semestre pour des ajustements ponctuels. Un troisième groupe n'a pas suivi d'ateliers sur la planification et la gestion du temps.

La comparaison des résultats de l'évaluation semestrielle obtenus par les étudiants des groupes expérimentaux et ceux du groupe témoin, nous montre d'une part, l'effet des ateliers de la planification et de la gestion du temps et, d'autre part, l'importance de l'accompagnement pour aider les étudiants à maitriser davantage ces deux capacités (gérer son temps et planifier sa vie d'étudiant).

L'analyse des données recueillies via les questionnaires distribués aux étudiants des groupes expérimentaux et témoins a permis de faire un recoupement des résultats.

Beckers. J. (2007) « *Compétences et Identité professionnelles* », deuxième tirage 2012, Bruxelles, Belgique.

L. Lafortune, S. Jacob & D. Hébert [2007b], « *Pour guider la métacognition* », PUQ, Québec, Canada.

J-Ch. Juhel [1998], « *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage* », Chronique Sociale, les Presses de l'Université Laval, Québec, Canada.

Lundi 19 mai 2014	Session 2 16h00 – 17h30	NL 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Qualité »

Présidente : Marie Beillet

Communication n° 206

Titre	**L'évaluation des programmes de formation continue universitaire. Pour aller au-delà de la mesure de satisfaction….Vers une possible mesure de l'impact ?**
Auteurs	Anne Grzyb, Christine Jacqmot et Hervé Jeanmart
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.
Mots-clés	Mesure - formation continue – programme – impact – transfert – individu - organisation

Résumé

Parmi les défis auxquels les universités sont confrontées, celui de la formation tout au long de la vie entraîne des conséquences importantes au niveau :

- des publics : arrivée d'adultes en reprise d'études (VAE, Formation continue…) ;
- des missions : développement de curricula dans une logique de formation initiale et continue, organisation des parcours de formation flexibles destinés aux adultes ;
- des structures : création des services de formation continue ;
- de l'offre de programmes diplômants et certifiants.

Ces programmes assurent le transfert des savoirs issus de la recherche vers le monde du travail, s'inscrivant dans une logique de développement, d'évolution ou de réorientation professionnelle des adultes. Ils nécessitent la mise en place d'une ingénierie de formation adaptée et d'outils spécifiques, dont ceux permettant leur évaluation. Nous présenterons les choix effectués eu égard les outils d'évaluation à l'Université catholique de Louvain ainsi que les référents théoriques qui ont guidé leur conception. Nous nous focaliserons ensuite sur la mesure de l'impact de la formation sur les milieux professionnels, déclinée en termes de transfert des apprentissages au niveau individuel et au niveau organisationnel et renvoyant, selon les modèles retenus (D.L Kirkpatrick, 1994 ; F.-M Gerard, 1997 ; Meignant A., 2009), à quatre niveaux de mesures :

- la satisfaction ;
- les apprentissages réalisés (maîtrise des acquis d'apprentissage) ;
- le transfert vers l'activité professionnelle du participant ;
- l'effet de la formation sur l'organisation du participant.

Enfin, la communication fera le point sur l'accompagnement et l'exploitation des outils (étapes de test, de validation, d'information et de diffusion) et leur utilité en termes de pilotage de programme : une discussion portera sur la contribution de ces outils comme aide à la décision pour les concepteurs des programmes, sur leur intérêt dans le cadre d'une politique globale de qualité au sein des universités, ainsi que sur leurs limites.

Communication n° 127	
Titre	**Une démarche Qualité centrée sur la pertinence d'un dispositif ECOS au profit des acteurs professionnels en catégorie économique**
Auteurs	Luc Canautte
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner
Mots-clés	Evaluation - Perspective actionnelle et compétences énactées - Qualité

Résumé

D'un côté, l'enseignement supérieur a clairement une mission de Service à la Société qui est l'un des sommets du triangle avec la recherche et l'enseignement. De l'autre, l'évaluation des compétences acquises par les apprenants est une pierre angulaire de l'important travail dévolu aux enseignants et articulé très logiquement au monde professionnel d'une manière de plus en plus réfléchie.

Se pose alors les questions suivantes : comment intégrer les nouveaux concepts pédagogiques et/ou didactiques dans le cadre de l'enseignement supérieur pour ausculter le monde professionnel et mettre au diapason formation de base et exigences à la fois sociétales et professionnelles ?

Tisser des liens entre la recherche en sciences de l'éducation, l'enseignement et les services à la société est un enjeu crucial dans une réflexion sur l'amélioration de la qualité des enseignements.

Les dispositifs de formation et d'encadrement des activités telles le TFE et les ECOS (Evaluation Collégiale Objective Structurée, en référence à l'ECOS en soins infirmiers : Evaluation Clinique Objective Structurée), mettent en jeu un certain nombre d'acquis d'apprentissage. Leur évaluation, dans le contexte le plus authentique possible, nécessite d'engager une réflexion sur le rôle et l'utilité d'une solide préparation tout à la fois méthodologique ou épistémologique.

Vu la place accordée aux activités d'intégration professionnelle dans les curricula, les référentiels de compétences du CGHE et les programmes des filières d'enseignement, nous tenterons de montrer l'organisation et le questionnement autour d'un dispositif de formation comme celui de l'ECOS (inspiré des soins infirmiers) dans des sections économiques de l'enseignement supérieur. Ce dispositif offre une perspective inclusive reconnaissant le rôle de l'enseignant-accompagnateur et partenaire en lien direct avec la société dans le cadre des enseignements et des apprentissages.

De manière plus emblématique encore, la formation professionnalisante se devant de répondre le plus possible aux besoins et demandes des milieux socioéconomiques, le TFE devient alors, en principe, l'occasion de créer, ici aussi, un lien entre le monde de la formation et le monde professionnel. Il valorise la formation, interroge le statut du futur professionnel, met en place une démarche intellectuelle censée favoriser et encourager une posture plus engagée et requérant une conceptualisation des outils mobilisés. (349 mots)

Bibliographie sélective

Jonnaert, Ph., Masciotra, D. (2007). Constructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études : un double défi, in L., Lafortune, M., Ettayebi et Ph., Jonnaert (dir.),Observer les réformes en éducation, (p. 53-76). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jonnaert, Ph. (2006). Action et compétence, situation et problématisation, in É. Vellas et M.Fabre, (dir.), Situation de formation et problématisation, (p. 31-39). Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité,Revue des Sciences de l'Éducation, (30)3, 667-696.

Masciotra, D. (2007). Compétence en action : vers une intelligence 'déshomonculisée' des situation, Conférence au colloque de l'Observatoire des réformes en éducation, Montréal, avril 2007, http://www.ore.uqam.ca

Masciotra, D., Roth, W.-M., Morel, D., (2007). Enaction: Toward a Zen Mind in Learning and Teaching. Rotterdam : Sense Publishers.

Mauffette, Y. (2006). Le changement est-il possible? in B., Raucent et C., Vander Borght, (dir.), Être enseignant. Magister ou metteur en scène, (p. 393-399). Bruxelles : De Boeck Université.

Nguyen, D-Q. et Blais, J-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique, in Pédagogie médicale 2007;4:232-251.

Pastré, P., Samurçay, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences, in J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), Les compétencesen ergonomie, (p. 147-160). Toulouse : Octares.

Roegiers, X., (2006).L'APC qu'est-ce que c'est? Vanves : EDICEF.

Suchman, L. (1987). Plan and Situated Actions. Cambridge: Cambridge University Press.

Theureau, J. (2004). Le cours d'action. Méthode élémentaire. Toulouse : Octarès.

Zarifian, Ph. (1999). Objectif compétence. Pour une nouvelle logique. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.

Lundi 19 mai 2014	Session 2 16h00 – 17h30	NL 7 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Enseignement supérieur »

Présidente : Sonia Mankai

Communication n° 140

Titre	**La classe inversée associée à la méthode Peer Instruction: l'exemple d'une Haute Ecole spécialisée Suisse**
Auteurs	Ariane Dumont
Mots-clés	classe inverse - Flipping class - Peer Instruction - Interactivité

Résumé

La flipping class ou classe inversée est largement répandue dans le monde anglo-saxon et commence à prendre un essor notable dans les hautes écoles spécialisées suisses. Dans cette communication, nous expliquerons en quoi consiste la classe inversée et comment elle a été mise en place dans une haute école spécialisée suisse. Nous nous attacherons à démontrer comment la classe inversée peut être associée à la méthode interactive Peer Instruction inventée dans les années 90 par le Professeur Eric Mazur de Harvard qui met en lumière la pratique de l'interactivité en donnant un rôle particulièrement important au travail coopératif des étudiants. Nous présenterons les forces, les faiblesses et également les opportunités d'un enseignement interactif dans un exemple de classe inversée et des nouveaux rôles ainsi attribués aux étudiants et aux enseignants. Nous rendrons compte des résultats en lien avec l'expérience d'apprentissage des étudiants et de feedbacks de la part d'enseignants ayant mis en pratique cette approche dans leur enseignement et nous verrons quelles sont les conditions à remplir pour pouvoir mettre en place une telle démarche pédagogique. Pour ce faire, nous nous appuierons sur une année d'expérience d'implémentation de la méthode Peer Instruction dans une classe inversée à la Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud en Suisse afin d'analyser les résultats et d'en retirer des constats et recommandations.

Communication n° 24

Titre	**Le savoir technopédagogique disciplinaire**
Auteurs	Sylviane Bachy
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?, Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	E-learning - pédagogie universitaire – Technologie - Spécificités disciplinaires - Epistémologie

Résumé

Cette étude a pour objectif de proposer un modèle théorique pour traiter de l'identité des enseignants de l'université qui utilisent les technologies. Nous proposons un outil permettant de dresser des profils des enseignants afin de mieux comprendre pourquoi ils proposent certaines tâches plutôt que d'autres dans leur pratique d'enseignement.

Le savoir technopédagogique disciplinaire - S. Bachy

L'objectif de cette étude est de proposer un nouveau modèle, le savoir technopédagogique disciplinaire. Après l'avoir défini et validé (alpha de cronbach et étude de corrélation Pearson) par une analyse de fiabilité et une analyse de cohérence, nous présenterons deux cas d'analyse.

Il s'agit d'une intégration de plusieurs conceptions théoriques antérieures:

Le modèle PCK (Shulman, 1986) invite à questionner les différences disciplinaires en examinant la sphère des contenus et la sphère de la pédagogie. Nous avons dès lors analysé l'enseignement d'un même contenu pour les deux disciplines. Pour cette analyse, nous avons fait référence aux approches épistémologiques permettant d'appréhender le savoir à enseigner. Cette démarche didactique nous semblait élémentaire pour traduire les actions pédagogiques des enseignants.

À partir des recherches de Lenze (1995) dans le contexte spécifique de l'université, le modèle de Shulman PCK peut devenir DPK : *discipline-specific pedagogical knowledge.* Le contenu enseigné par des professeurs d'université correspond en fait aux disciplines académiques en tant que telles. Dès lors, contenu et discipline sont envisagés comme des termes équivalents.

Le modèle SPD (Berthiaume, 2007) introduit la dimension de l'épistémologie personnelle qu'il manquait dans le DPK. Dans l'étude réalisée ici, l'analyse du profil SPD des deux enseignants a permis de dégager des éléments utiles pour l'accompagnement pédagogique de ces enseignants. En fonction des liens que l'enseignant fait entre ses connaissances pédagogiques, son épistémologie personnelle et sa culture disciplinaire, le conseiller pédagogique comprend mieux les choix pédagogiques. Le modèle SPD est assez complexe à utiliser. En effet, il demande de pouvoir coder en unité de sens un entretien et d'interpréter dans le discours, des associations que l'enseignant réalise entre les trois dimensions. Nous imaginons bien que cette interprétation va de pair avec l'expertise du conseiller. Toutefois, nous nous sommes demandés comment simplifier la procédure de codage. De plus, ce modèle ne fait pas référence aux composantes technologiques.

Le modèle TPACK (Mishra et Koehler, 2006) ajoute les technologies au modèle PCK et il propose de dresser le profil de l'enseignant par un questionnaire d'autopositionnement (Archambault et Crippen, 2009). Les items permettent facilement d'établir les liens entre les composantes : contenu, pédagogie et technologie en fonction des compétences que les enseignants s'estiment avoir.

Notre modèle, le Savoir technopédagogique disciplinaire (STPD) intègre ces différents modèles théoriques. Notre communication vise à expliquer ces fondements et sa grille d'autopositionnement rapide pour guider le travail des conseillers pédagogiques ou les formateurs d'enseignants. Nous exposerons des cas d'application pour des enseignants de l'université.

Références bibliographiques

Archambault, L., et Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States Contemporary Issues. *Technology and Teacher Education*, 9 (1), 71-88.

Berthiaume,D. (2007). What is the nature of university professors'disciplinespecific pedagogical knowledge? A descriptive multicase study. (thèse de l'University de Mc Gill : Montréal, Québec, Canada.). Récupérée à partir du site http://digitool.Library.McGill.CA:80/R/-?func=dbin-jumpfull&object_id=103191&silo_library=GEN01.

Lenze, L. F. (1995). Discipline-specific pedagogical knowledge in Linguistics and Spanish. Dans N. Hativa et M. Marincovich (dir.), *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice* (p. 65-70). San Francisco: Jossey-Bass.

Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record,* 108(6), 1017-1054. Récupéré du site de M. J. Koehler : http://mkoehler.educ.msu.edu.

Shulman, L. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15 (2), 4-14. Traduit dans *Education et didactique*, 1(1), 97-114.

Communication n° 199	
Titre	**Prendre en compte le BYOD à l'Université**
Auteurs	Jean-François Cerisier et Laëtitia Pierrot
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	BYOD – AVEC - Pratiques numériques des étudiants - Politique numérique des universités - Politique pédagogique des établissements universitaires - Observatoire des pratiques numériques universitaires

Résumé

Depuis une dizaine d'années, les technologies numériques tiennent une place très importante dans la vie des étudiants, qu'il s'agisse de leurs activités d'apprentissage ou, plus largement de l'ensemble de leurs pratiques individuelles et sociales. La plupart des étudiants disposent aujourd'hui de terminaux numériques connectés (ordinateurs portables, smartphones) qu'ils utilisent en tous lieux et en tous temps. Ils les utilisent notamment au sein de l'Université à la fois pour instrumenter les tâches liées à leurs études et pour toutes leurs autres activités. Ces nouvelles pratiques questionnent l'organisation éducative, organisationnelle et technique de l'université qui a été conçue sur un modèle qui sépare strictement les activités universitaires des autres. La rénovation de nos dispositifs de formation au service de la réussite des étudiants suppose une connaissance de leurs comportements numériques que nous n'avons pas. C'est pourquoi, l'université de Poitiers a décidé de mobiliser plusieurs laboratoires et services communs autour de cette problématique. Le laboratoire TECHNE (EA 6316) a été chargé de constituer un observatoire des usages du numérique dans le cadre du programme IDEFI PARE.. Cette démarche bénéficie d'une aide de l'Etat gérée par l'ANR au titre du programme Investissements d'Avenir ref. (ANR - 11-IDEFI-0028).

L'observatoire des usages du numérique (ONUP) organisé par le laboratoire TECHNE en collaboration avec les services informatiques, documentaires et de statistique de l'établissement a débuté ses travaux au cours de l'année universitaire 2012-2013. Ce travail devrait à terme permettre de mieux prendre en compte la place et l'impact du numérique dans les parcours de formation et de contribuer à la réussite des étudiants.

Les premiers travaux de l'observatoire portent sur les représentations et les pratiques du numériques par les étudiants primo-arrivants dans toutes les composantes pédagogiques et tous les domaines de formation de l'université, soit environ 5500 étudiants de première année. L'université de Poitiers est un établissement d'enseignement supérieur et de recherche pluridisciplinaire qui accueille environ 24000 étudiants au total.

La communication portera spécifiquement sur l'analyse des résultats concernant la distribution des usages du numérique par les étudiants dans le temps et dans l'espace. L'objectif de l'étude consiste à identifier les pratiques, notamment en terme d'organisation spatiotemporelle de l'activité des étudiants, et de représentations du numérique.

On constate que l'équipement personnel des étudiants est très important. C'est toute la problématique du BYOD (Bring Your Own Device) qui est posée.

L'enquête confirme que BYOD est aujourd'hui une pratique qui s'impose à nous. L'usage que les étudiants font de leurs ordinateurs au sein de l'université n'a pas fait l'objet d'une réflexion et d'un projet global. Il soulève des questions dans des registres aussi différents que la capacité de nos infrastructures techniques (WIFI notamment) à supporter cette charge importante, des questions d'ordre réglementaire ou légal et des questions essentielles de nature pédagogique. Il y a là des enjeux importants quant à la qualité de notre offre de formation.

Pour alimenter ce débat, l'exploitation des données de notre enquête permet de préciser les usages que les étudiants font des équipements dont ils disposent (les leurs et ceux mis à leur disposition par l'établissement) selon les lieux, les moments de la journée (cours, temps libre, temps du repas …) et la nature de cette activité.

Lundi 19 mai 2014	Session 2 16h00 – 17h30	0a011/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Littéracie »

Président : Philippe Colonval

Communication n° 303

Titre	**Développer des compétences d'analyse et de communication utiles à la recherche scientifique en Bac3 : qu'en reste-t-il en Master2 ?**
Auteurs	Sophie Hermans, Benjamin Elias et Nathalie Kruyts
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?, Quels enseignements de/pour la recherche ?, Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner
Mots-clés	compétences transversales - évaluation impact tardif - alignement pédagogique

Résumé

Dans le cursus des chimistes (Faculté des Sciences), nous avons voulu étudier l'impact à long terme des apprentissages acquis lors d'un travail personnel dirigé en Bac3. Celui-ci vise, en plus d'acquis disciplinaires, à développer des compétences de recherche bibliographique (utilisation de bases de données, analyse critique d'articles scientifiques) et de communication (orale et écrite). Ces compétences doivent être selon nous développées tôt, mais ne sont cruciales que lors de la confrontation à des tâches complexes liées à la recherche telles qu'un mémoire ou une thèse ou pendant la vie professionnelle. Notre questionnement portait sur la pertinence du dispositif, son positionnement dans le programme, et la rémanence de l'apprentissage. Cette dernière question nous intéressait particulièrement étant donné que la carrière des chimistes est souvent liée à la recherche.

A cette fin, les étudiants ayant réalisé le travail en Bac3 ont été questionnés deux ans plus tard, l'année du mémoire, lorsque ces compétences doivent être remobilisées. Un premier niveau d'analyse (enquêtes consécutives) nous a permis d'améliorer l'alignement pédagogique du dispositif et d'atteindre plus de satisfaction tant chez les étudiants que chez les enseignants, tout en maintenant des travaux de qualité. Un second niveau d'analyse (enquête en cohortes) nous a révélé que ce dispositif contribue largement à la maîtrise des compétences requises pour la réalisation du mémoire.

Dans cette communication, nous présenterons notre démarche d'analyse d'impact et montrerons comment cette réflexion sur le long terme a permis aux enseignants de donner du sens au dispositif, pour les étudiants (meilleure perception de l'utilité du cours pour la carrière et meilleure efficience de la charge de travail), mais aussi pour eux-mêmes (rédaction des objectifs visés, alignés aux activités proposées). En perspective, ces objectifs pourraient déborder du cadre initial pour servir de référentiel de compétences dans une « approche programme » (Prégent et al., 2009).

Prégent R., Bernard H., Kozanitis A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme, Presses internationales Polytechnique.

Communication n° 35	
Titre	**Comment soutenir l'apprentissage de la rédaction de la synthèse aux études supérieures?**
Auteurs	Claire Duchesne
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Rédaction de la synthèse - Processus cognitif - Taxonomie de Bloom

Résumé

Les tâches relevant du processus de synthèse sont courantes aux études supérieures (Delcambre, Donahue et Lahanier-Reuter, 2009; Sill, 1996). La rédaction du mémoire de fin d'études ou de la thèse doctorale s'appuie sur le déploiement de la compétence de l'étudiant à utiliser cette habileté cognitive de haut niveau. L'exercice est cependant loin d'être simple et de nombreux étudiants échouent à la tâche, principalement parce qu'ils n'ont pas reçu d'enseignement explicite à cet effet (Guibert, 2002). Selon Bloom (1969), les étudiants ne peuvent pas se limiter à la simple connaissance et à la compréhension du champ étudié, mais ils doivent également être capables de procéder à l'application de même qu'à l'analyse de l'information qui s'y rapporte avant d'en générer la synthèse. Anderson, Krathwohl et coll. (2001), en s'appuyant sur les avancées plus récentes dans les sciences cognitives, ont pour leur part révisé la taxonomie de Bloom et ont opté pour le terme création en lieu et place de synthèse. Ils l'ont en outre promue au rang le plus élevé de la hiérarchie; le processus de synthèse comporte effectivement l'intégration de l'information, mais surtout sa transformation et ce, en faisant appel à la créativité de l'apprenant (Sill, 1996). En se fondant sur les trois processus cognitifs inhérents à la création, soit générer, planifier et produire (Anderson, Krathwohl et coll., 2001), cette communication exposera quelques stratégies relevant de ces processus et nécessaires à la rédaction d'une synthèse. Finalement, elle proposera des stratégies de soutien permettant à l'étudiant de développer ses compétences dans ce domaine.

Lundi 19 mai 2014	Session 2 16h00 – 17h30	0a07/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Média »

Présidente : Marie Claire Dieu

Communication n° 116

Titre	**Former aux métiers de la communication dans le secteur du cinéma, recueil de données et actions pratiques**
Auteurs	Alain Hertay
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Communication - Identité professionnelle - Professionnalisation

Résumé

Les données qui seront discutées dans le cadre de cette contribution sont issues d'un projet portant sur la professionnalisation des étudiants aux métiers de la communication dans le secteur du cinéma. En effet, si la question de la professionnalisation a déjà été étudiée s'agissant de publics variés (BECKERS, PAQUAY, et al., 2001 ; BECKERS, 2007), elle n'a pas encore été appliquée à ce champ précis. De septembre 2012 à septembre 2015, une même cohorte d'étudiants d'un bachelier en communication sera suivie tout au long de trois années de formation, des données seront recueillies et analysées, des actions pratiques seront réalisées. L'articulation entre la recherche et l'enseignement réside ici dans la construction d'un dispositif de formation professionnalisant étayé par la prise en considération des données de recherche. Le dispositif vise à identifier et à étayer les composantes identitaires dont témoignent les étudiants : vision du futur métier, compétences identifiées…

En 2012-2013, un questionnaire administré auprès des étudiants de 1re année a défini un public avant tout intéressé par les débouchés professionnels que lui offre la formation dans les secteurs du journalisme et du monde artistique : musique, télévision, cinéma, presse… L'image du communicateur fournie par les étudiants est celle d'un professionnel organisé, sociable, ouvert d'esprit, curieux...

En 2013-2014, les étudiants en stage (nov.-déc. 2013) dans le secteur du cinéma seront questionnés individuellement avant et après celui-ci.

Comment caractériser l'identité professionnelle (CATTONAR, 2001) construite par les étudiants au fil de leur parcours à la haute école ? Quel est le rôle des données de recherche au service de quel dispositif de formation ? Quel cursus académique pour quelle construction d'une identité professionnelle ? Comment favoriser la socialisation secondaire des étudiants (DUBAR, 2002) ? Autant de questions abordées par cette recherche.

Communication n° 298	
Titre	**Questionner la représentation des médias éducatifs : méthode et résultats exploratoires**
Auteurs	Claire Peltier, Daniel Peraya et Donato Cereghetti
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?, Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	dispositifs de communication et de formation médiatisées - représentation des médias - pratiques d'enseignement - technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)

Résumé

Cette proposition de communication s'inscrit dans le cadre d'une série de recherches consacrées à l'appropriation des dispositifs de communication et de formation médiatisées. De précédentes recherches (Peraya et Peltier, 2012 ; Peraya et Peltier, à paraître) ont permis de mettre en évidence les difficultés de transfert des pratiques médiatiques de futur-e-s enseignant-e-s, de la sphère académique à la sphère professionnelle. L'une des hypothèses formulée par Peltier dans sa thèse de doctorat (en cours) est que la représentation des médias éducatifs peut influencer leurs modalités d'appropriation dans les différentes sphères d'usage.

Nous rendrons compte des premiers résultats d'une étude exploratoire menée entre 2012 et 2013 auprès de deux groupes d'étudiant-e-s de première année de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Un questionnaire empirique, constitué de 75 items – des extraits de textes issus de la littérature et reflétant différentes conceptions théoriques des médias – a permis, d'une part, de mettre en évidence les représentations dominantes de ces étudiant-e-s, pour la plupart futur-e-s enseignant-e-s et, d'autre part, de sélectionner les items les plus pertinents, dans le but d'établir un questionnaire allégé et plus opérationnel. Les données ont été traitées par une analyse factorielle classique. Une seconde prise de données est prévue au printemps 2014, afin d'établir si les représentations des étudiant-e-s interrogé-e-s au début de l'année académique 2013-2014 ont été modifiées par une année d'exposition aux technologies éducatives, celles-ci constituant à la fois l'objet du cours dispensé et un moyen d'apprentissage pour ces étudiant-e-s.

Enfin, nous présenterons brièvement la façon dont ce questionnaire a été exploité dans le cadre d'une étude portant sur les représentations des médias déclarées par des experts en technologies éducatives, et la méthode mixte originale qui a été élaborée pour établir une cartographie de ces représentations.

Bibliographie

Peraya, D. et Peltier C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. International Journal of Technologies in Higher Education, 9(1-2), 111-135.

Communication n° 329	
Titre	**Création de films d'animation au préscolaire**
Auteurs	Véronique Vanderus et Dominique Rosar
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Formation continuée des enseignants - Questionnement d'un dispositif de formation – Compétences – Enseignement - Education aux médias

Résumé

L'expérience est née d'un problème à enseigner l'éducation aux médias au préscolaire. Pour y parvenir, des institutrices et des bacheliers instituteurs(trices) préscolaires ont collaboré à la réalisation de films d'animation, d'abord dans le cadre d'une formation continue et ensuite en classe. Ce dispositif pédagogique permet une collaboration et une intégration des étudiant(e)s dans la pratique professionnelle.

Cette expérience est née de deux constats. Le premier : au préscolaire, les maîtres de stage[1] éprouvent des difficultés à accompagner les bacheliers instituteurs préscolaires dans des activités d'éducation aux médias. Le deuxième : les enfants sont confrontés, de plus en plus jeunes, à l'univers des médias.

Nous avons imaginé un dispositif de formation en deux ans dans lequel maîtres de stage et bacheliers sont formés ensemble à l'école normale et produisent en deux jours chacun(e) cinq films[2] de deux minutes, montés et sonorisés. L'année suivante, ils réalisent un film d'animation en classe maternelle avec les enfants, garantissant ainsi le transfert des apprentissages.

Le choix du film d'animation permet de réaliser une production concrète, socialisable, intégrant le développement de compétences nouvelles (Huber, 1999), notamment en éducation aux médias.

Le cadre favorise la collaboration (Baudrit 2005). Il se crée un lien entre les personnes qui respecte ou met en évidence les habiletés de chacun (Panitz 1999), leur permettant de bénéficier d'un statut et d'une expertise qui s'avère complémentaire. L'institutrice maîtrise la gestion de la classe, la pédagogie adaptée, les procédés méthodologiques tandis que le bachelier est rapidement performant dans le domaine des multimédias. Il s'établit un véritable dialogue (Freire 2009).

De plus, la formation est interdisciplinaire : les professeurs de média[3], de français, de musique et de psychopédagogie collaborent avec le CERTNEF[4] et la FOCEF[5]. Chacun apporte ses compétences identifiées et reconnues.

Le fruit de cette collaboration est partagé dans un blog sur lequel les leçons d'éducation aux médias[6] expérimentées sont accessibles à tous.

Nos évaluations de formation nous ont appris que l'éducation aux médias est encore très peu abordée à l'école maternelle.

Nous souhaitons dans l'avenir développer d'autres scénarios pédagogiques, diversifier les démarches notamment grâce au plan d'équipement « Ecole numérique[7] ».

Références bibliographiques

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique.* Bruxelles : De Boeck

Baudrit A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective.* Bruxelles : De Boeck

[1]En Belgique, le Maître de stage est l'enseignant qui encadre l'étudiant stagiaire instituteur sur le terrain.
[2]Cette année, les films d'animation ont reçu le premier prix au concours vidéo organisé par le CAVL, Centre AudioVisuel de Liège
[3] Intitulé du cous : Utilisation et apport des médias et des TIC en enseignement
[4]CERTNEF : Centre Européen de Ressources et Technologies Nouvelles pour l'Education et la Formation
[5] FOCEF : Formation Continuée pour l'Enseignement Fondamental
[6] http://media-helhagosselies.be/
[7] « Ecole numérique » : le projet décrit dans cet article fait partie des lauréats de l'appel à projet lancé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

Huber, M. (1999). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.

Garibay,F. et Seguier,M.(2009) *Pratiques émancipatrices* : Actualités de Paulo Freire. Paris : éditions Syllepses

Jacquinot-Delaunay, G. et Fichez, E. (2008) *L'université et les TIC*. Bruxelles : De Boeck

Panitz T.(1999) Cooperative versus collaborative Learning : A comparison of two concepts which will help us understand underlying nature of interactive Learning. Washington : US Department of Education

Programme des études (2009) enseignement fondamental, édité par le Ministère de la Communauté française (Fédération Wallonie-Bruxelles).

Programme intégré adapté aux socles de compétences (2001), FédEFoC, Bruxelles : Imprabel

Voz, G. (2008) *Guide pratique de l'école primaire et maternelle en Belgique*, Bruxelles : Jourdan

Communication n° 210

Titre	**Education artistique et médiations culturelles : quelle formation initiale au partenariat pour les professeurs des écoles, dans le contexte de la réforme des rythmes scolaires ?**
Auteurs	Cécile Vendramini, André Scherb et Gaelle Boubennec
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	éducation artistique – dispositif - professeurs des écoles

Résumé

Cette communication propose une présentation d'investigations en cours concernant la teneur de dispositifs de formation prévus en éducation artistique pour les enseignants polyvalents dans le nouveau MASTER français « Professorat des écoles » (2010-2013). Cette étude, menée par des chercheurs en didactique des arts, se situe dans le contexte de l'intégration de nouveaux savoirs en éducation artistique demandés aux étudiants professeurs des écoles, avec l'étude notamment des diverses formes de partenariats culturels. Cette dimension partenariale a pris une importance accrue depuis la réforme des rythmes scolaires entrée progressivement en vigueur à la rentrée 2013. L'apparition d'ateliers péri-scolaires à dimension artistique pose la question de leur encadrement et du lien des enseignants avec les médiateurs culturels. Cette recherche interroge le concept de dispositif pris dans ce cadre nouveau de formation au partenariat, en s'appuyant sur les travaux de théorisation du concept de dispositif proposés par Brigitte Albero (2010). L'étude est menée en présentant deux argumentaires différents mais complémentaires. Le premier argumentaire est un état des lieux monographique effectué en septembre 2013 sur la nature des dispositifs culturels mis en place dans une métropole française pour appliquer la réforme. Le second argumentaire, en cours, consiste en l'observation qualitative du démarrage de deux dispositifs de formation au partenariat, en lien avec les ateliers péri-scolaires ciblés et mis en œuvre à la rentrée 2013 dans une Ecole supérieure de professorat et d'Education (ESPE). La dimension participante d'une dizaine d'étudiants positionnés dans un travail de recherche en éducation artistique y est observée, via l'étude des échanges oraux entre ces étudiants et des médiateurs culturels. Quelles sont les formes de parole sur l'oeuvre d'art et leurs différences ? Comment les étudiants en formation restituent-ils ces approches discursives effectuées « hors de l'école » ?

18h00 – 20h00	**Cocktail de bienvenue et ses « Bulles belges »**

Théâtre le Manège

Rue des Passages 1
7000 Mons

Mardi 20 mai 2014

Mardi 20 mai 2014

Horaire	Activités		
8h00 – 17h00	Inscription / Information		
9h00 – 10h30	Session 3		
10h30 – 11h00	Pause café		
11h – 12h30	Session 4		
12h30 – 14h00	Pause déjeuner		
14h00 – 15h30	Prix Louis D'Hainaut 2014	14h00 – Visite culturelle sur réservation	Atelier 10/20/30 AIPU Belgique
15h30 – 1600	Pause café		
16h00 – 17h30	Session 5		

Mardi 20 mai 2014	Session 3 & 4 9h00 – 12h30	Auditoire 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Pédagogie universitaire numérique : questionnements autour des articulations recherche-pratiques-formation**
Communication	**Symposium Long 224**
Organisateurs	Loisy, Catherine et Lameul, Geneviève
Mots-clés	Pédagogie universitaire – Numérique - Articulations recherche-pratiques-formation

Texte de cadrage

Ce symposium s'inscrit dans un contexte marqué par la place grandissante du numérique dans la société et par les questions pédagogiques et éducatives que cela engendre. Le numérique joue à la fois sur les attentes de l'institution et des usagers, et sur les possibilités offertes pour enseigner autrement. Cependant, son intégration dans les pratiques pose question (Albero, 2011 ; Bédard & Béchard, 2009 ; Gueudet, Lameul, Trouche, 2011). Quels changements pouvons-nous repérer et en quoi ceux-ci questionnent-ils l'articulation recherche/pratiques pédagogiques intégrant le numérique à l'université/formation ? Quel accompagnement mettre en place à l'intention des enseignants pour les engager à renouveler leurs pratiques ? En quoi la recherche nourrit-elle effectivement lesdites pratiques ?

Ce symposium vise à éclairer les articulations recherche/pratiques pédagogiques intégrant le numérique/formation dans le contexte universitaire. Il se situe dans le prolongement des travaux entrepris dans le cadre des journées d'étude *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (janvier 2011 - janvier 2013) à l'IFÉ-ENS de Lyon avec le soutien de la MINES – Mission pour le numérique dans l'enseignement supérieur – du Ministère de l'enseignement supérieur en France, et en amont de la publication de l'ouvrage à paraître chez de Boeck. Ce symposium rassemble des chercheurs de quatre pays et de cinq institutions.

Laurent Cosnefroy (IFÉ-ENS de Lyon, France) attire l'attention sur les nouvelles pratiques de recherche documentaire qui questionnent la pédagogie universitaire. Marianne Poumay (Liège, Belgique) montre les relations entre innovation et articulation recherche/pratique. Denis Bédard (Sherbrooke, Québec-Canada) interroge les trajectoires menant les praticiens vers un questionnement vis-à-vis de leurs enseignements. Annie Jézégou (Lille, France) examine comment étayer scientifiquement les instruments de l'action. Bernadette Charlier (Fribourg, Suisse) questionne la délicate articulation entre pratiques d'enseignement et recherches en technologies éducatives dans l'enseignement supérieur.

Les participants seront invités à contribuer aux réflexions engagées par les auteurs pour prolonger le questionnement.

Références

Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *International Journal of Technologies in Higher Education,* 8(1-2), 11-21.

Bédard, D. & Béchard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. In D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses Universitaires de France.

Gueudet, G., Lameul, G. et Trouche, L. (dir) (2011). Pédagogie universitaire numérique : regard et rôle de la recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *8*(1-2).

Communication 1	
Titre	**De nouvelles formes de recherche documentaire qui questionnent la pédagogie universitaire**
Auteurs	Laurent Cosnefroy

Résumé

La manière dont les étudiants utilisent Internet peut être interrogée pour comprendre ce qu'elle traduit des conceptions du savoir et du travail universitaire et pour prendre la mesure de l'écart qui sépare ces conceptions de ce qui est attendu par les enseignants. Nous illustrerons cette approche en ciblant deux objets, les décisions prises pour retenir ou non les documents collectés sur Internet et l'utilisation de ces derniers dans des travaux écrits sous forme de plagiat. Nous examinerons ensuite les effets possibles de ces pratiques estudiantines sur les pratiques enseignantes.

L'accès quasi illimité aux ressources documentaires que permet Internet pose le problème de l'évaluation de la fiabilité des sources ainsi rassemblées. Les critères mobilisés pour opérer ces jugements seront analysés à partir des travaux menés dans le champ de l'épistémologie personnelle. L'une des conséquences de l'usage d'Internet à des fins documentaires est de brouiller les frontières entre savoirs légitimes et non légitimes, ouvrant une zone de conflit potentiel entre enseignants et étudiants pour la définition des savoirs et leur hiérarchisation.

Le second aspect concernera les conduites dites de « plagiat ». Elles seront interrogées du point de vue de leurs significations possibles, parmi lesquelles une acculturation insuffisante aux normes du travail universitaire ou une exportation vers le travail académique de pratiques issues de l'usage quotidien d'Internet.

Ce que ces conduites révèlent des conceptions du savoir ou du travail académique suggère la proposition qu'une pédagogie universitaire numérique n'est pas seulement numérique. Il apparaît souhaitable d'organiser des espaces d'échanges où puissent s'expliciter et se confronter les normes organisant les conceptions du savoir et du travail académique. Ces dispositifs d'explicitation et de confrontation des conceptions ne font pas nécessairement appel au numérique mais ils constituent un corollaire indispensable à une pédagogie sollicitant l'usage du numérique.

Communication 2	
Titre	**Innover dans le contexte de l'enseignement supérieur : une rencontre entre recherche et pratique enseignante**
Auteurs	Marianne Poumay

Résumé

Après avoir rappelé quelques-uns des défis qui se posent aujourd'hui à l'enseignement supérieur – et plus particulièrement à ses enseignants –et défini ce qui est entendu par « innovation pédagogique » (Bédard & Béchard, 2009), cette communication explore six portes d'entrée dans le changement, six façons complémentaires d'introduire une innovation dans son enseignement. Elle épingle ensuite, en les illustrant, quelques grandes tendances innovantes en lien avec les technologies Internet et les lie systématiquement tant à la recherche qu'à l'enseignement. Ainsi, elle aborde successivement les innovations que sont (1) le pilotage par l'étudiant de sa propre formation, qui nécessite chez lui une exigeante autorégulation de ses apprentissages (Cosnefroy, 2011 ; Georges, 2010) ; (2) les approches « programme », qui impliquent souvent la construction de référentiels de compétences et d'évaluations intégrées recourant notamment aux portfolios (Prégent et al. 2009) ; (3) l'arrivée des « Massive Open Online Courses » (MOOC) et leur lot de critiques mais aussi d'ambitions, tant technologiques que pédagogiques et sociales (e.g. Daniel, 2012). Ces innovations font ensuite l'objet de quelques réflexions conclusives, notamment dans les liens qu'elles entretiennent avec l'enseignement et la recherche. L'enseignement intègre-t-il rapidement et systématiquement les résultats de la recherche ? Lui qui est parfois à l'origine des innovations, parvient-il à se les réapproprier ?

Références

Bédard, D. & Béchard, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses Universitaires de France.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble Presses universitaires de Grenoble.

Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. Disponible en ligne : http://sirjohn.ca/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/120925MOOCspaper2.pdf

Georges, F. (2010). Mieux comprendre le savoir-agir autonome. Développement et analyse d'usages d'un environnement d'apprentissage destiné aux élèves de 10 à 15 ans. Unpublished Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Liège.

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

Communication 3

Titre	**Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question !**
Auteurs	Denis Bédard

Résumé

Nous faisons l'hypothèse que la grande majorité des enseignants-chercheurs dans le supérieur admettraient d'emblée que l'on « devient chercheur » dans son domaine. C'est à travers un parcours de plusieurs années de formation, de compagnonnage, de mise en pratique que l'on apprend à devenir un chercheur, ultimement un « *scholar* ». Qu'en est-il de l'autre mission de tout professeur d'université, c'est-à-dire enseigner ? Les avis, nous semblent-il, seraient beaucoup plus partagés.

La plupart n'ayant pas reçu de formation initiale à l'enseignement à l'université, ni d'encadrement particulier lors des premiers pas dans la salle de classe, c'est avant tout sur base de son expérience antérieure d'étudiant qu'un enseignant-chercheur se prépare à faire ses premières armes en classe. Ce long bagage expérientiel d'apprenant semble avoir forgé certains d'entre nous en tant qu'enseignant. Je « pense être un enseignant, donc je suis un enseignant ! », pourrait-on traduire.

Mais adopter une telle posture est symptomatique d'une perception simplifiée de qui nous sommes et de la complexité de la réalité d'enseignement-apprentissage qui caractérise nos institutions d'enseignement supérieur. L'intuition pédagogique n'explique qu'une partie restreinte de la capacité d'enseigner et de favoriser l'apprentissage. Les actes pédagogiques que poseront les enseignants-chercheurs seront confrontés aux conceptions et aux perceptions d'étudiants qui changent au rythme de l'évolution de la société.

La présente communication proposera un cadre de référence (Boyer, 1990 ; Kreber, 2002) pour soutenir la proposition selon laquelle tout enseignant-chercheur est invité à s'inscrire dans une trajectoire de changement qui le fera passer d'une posture initiale de praticien à une posture de praticien-chercheur vis-à-vis de son enseignement. Nous adosserons cette proposition sur différentes expériences concrètes vécues sur le terrain de la formation à l'université en Amérique du Nord.

Références

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered*. Washington, DC: The Carnegie Foundation.

Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education, 27(1)*, 5-23.

Communication 4	
Titre	**A propos de « l'ouverture » en formation : d'une sémantique de l'action à une sémantique scientifique**
Auteurs	Annie Jézégou

Résumé

FOAD, E-learning, Blended learning, Mooc... autant de configurations d'apprentissage mobilisant l'usage de technologies numériques et du web social. Ces configurations renvoient essentiellement à un champ de pratiques, lui-même traversé par une sémantique de l'action ou par une sémantique élaborée par les acteurs pour donner du sens à leur intervention. Une telle sémantique est manifeste dans l'emploi courant de la notion d'ouverture. Cette contribution au symposium apportera tout d'abord quelques éléments pour montrer qu'une telle sémantique liée à « l'ouverture » est généralement peu contrôlée au contenu variable, mais valorisée. Ainsi, la notion d'ouverture, régie ici par le langage de l'action, présente les caractéristiques inverses du vocabulaire à finalité scientifique. L'apport essentiel de cette contribution est de présenter les résultats d'un travail entrepris sur plusieurs années pour donner de l'intelligibilité à « l'ouverture », c'est-à-dire pour l'étayer au plan théorique, tester sa validité interne afin de la doter d'un cadre d'analyse et d'interprétation (Jézégou, 2005). En d'autres termes, il s'agissait d'un travail en intelligibilité visant à lui attribuer une sémantique scientifique. Les résultats de ce travail sont porteurs d'enjeux à la fois épistémiques et praxéologiques ; cette dimension praxéologique est notamment manifeste dans la mise à disposition d'un instrument d'évaluation de l'ouverture d'un environnement éducatif nommé GEODE (Jézégou, 2010). Cet instrument, élaboré à partir du travail en intelligibilité tel que mentionné précédemment, constitue à la fois un outil pour la recherche, mais aussi un instrument utile pour l'ingénierie des dispositifs, les interventions et régulations éducatives.

Références

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes. Libertés de choix et auto-direction de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.

Jézégou, A. (2010). Évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif : la grille GEODE et son protocole d'évaluation. *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 24(2).

Communication 5	
Titre	**L'articulation - pratiques d'enseignement dans l'Enseignement supérieur et recherches en Technologie de l'Éducation - paraît particulièrement délicate. Pourquoi ?**
Auteurs	Bernadette Charlier

Résumé

Dans ma contribution, je cernerai la problématique du point de vue des recherches en revenant tout d'abord sur les confusions classiques associées au domaine de la Technologie de l'Éducation en tant que domaine de recherche. On confond les technologies considérées dans leur globalité (la télévision. l'Internet etc.) et leurs usages. On assimile les objets empiriques - les ordinateurs, les logiciels, les plateformes virtuelles... - aux modèles conceptuels permettant de les appréhender dans leur complexité : le concept de dispositif, celui d'environnement d'apprentissage informatisé ou, plus récemment, celui d'environnement personnel d'apprentissage. On confond, enfin, l'innovation technologique avec l'innovation de service ou l'innovation pédagogique (Charlier, 2009).

Ces confusions conduisent à une dispersion des efforts et des moyens et à la production de recherches peu pertinentes. C'est là sans doute une première cause du mariage difficile entre recherches et pratiques en enseignement supérieur.

Y a-t-il d'autres raisons ? J'analyserai en prenant pour référence les travaux de M. Huberman et de ses collègues (de 1990 à 2002) plusieurs projets de recherche auxquels j'ai contribué ces dernières années (LEARN-NETT, FORM@HETICE, HY-SUP) pour identifier dans quelle mesure et à quelles conditions ces recherches ont eu ou pourraient avoir un impact sur les pratiques d'enseignement.

Cette analyse permettra de mettre en évidence quelques conditions à mettre en œuvre pour un mariage plus heureux.

Enfin, sur cette base, je proposerai quelques recommandations aux évaluateurs de projets, aux chercheurs, aux enseignant-e-s et aux conseillers pédagogiques.

Références

Charlier, B. (2009) L'apprentissage augmenté ? Recherches et interventions en technologie de l'Éducation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la Formation, collection « Grands dictionnaires »* (Ch. 20). Paris : Presses Universitaires de France.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 9h00 – 10h30	Auditoire 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Une démarche réflexive vers le développement de compétences : formations et référentiels**
Communication	**Symposium court 41**
Organisateurs	Louise Lafortune
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements?
Mots-clés	Développement de compétences - Démarche réflexive - Domaine de la santé

Texte de cadrage

Dans le domaine de la santé, les formations se transforment sur la base de référentiels de compétences. Plusieurs référentiels sont déjà élaborés, mais il en reste plusieurs à concevoir. De plus, le développement de telles compétences exige des modifications dans les pratiques de formation actuelles. C'est dans un tel contexte que ce symposium s'inscrit en considérant que ces compétences comprennent une démarche réflexive à mettre en œuvre qui se veut un processus de mise à distance sur ses apprentissages, ses pratiques professionnelles, ses jugements clinique, professionnel, critique et éthique pour des prises de décisions et des analyses (Lafortune, 2012). Cette démarche réflexive vise à former à cerner des problématiques à cerner, à prendre en considération, à analyser et à résoudre; c'est pourquoi une approche par problématisation (Fabre et Vellas, 2006) est expérimentée et étudiée dans une recherche-action réalisée dans une formation Sage-Femme. Aussi, cette démarche exige des habiletés d'auto-observation et d'autoévaluation qui peuvent se concrétiser par une utilisation de simulations cliniques et de l'analyse du *debriefing* (Granry et Moll, 2012); c'est pourquoi, une recherche est réalisée en utilisant l'autoconfrontation dans l'analyse d'observations filmées (*briefing*, simulation, *débriefing*) dans le domaine de l'anesthésie. Enfin, viser le développement de compétences exige l'utilisation de référentiels (Lecœur, 2008) élaborés en collaboration avec les personnes les utilisant. La recherche présentée ici met en interaction trois domaines du paramédical pour une approche interdisciplinaire. Ce symposium est fondé sur le fait que des compétences se développent tout au long de la formation, mais aussi de la pratique professionnelle ce qui exige une interaction entre référentiels et approche de formation. L'aspect dynamique de l'appropriation d'une compétence ressort dans la progression de la maîtrise des composantes d'une compétence si le degré de complexité des composantes sollicitées est croissant selon l'aspect inédit de la situation (Lafortune, 2008).

Bibliographie

Fabre, M et Vellas, E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck.

Granry JC et Moll MC. *Rapport de Mission HAS : Etat de l'art en matière de pratiques de simulation dans le domaine de la santé*. 02-2012.

Lafortune, L. avec la collaboration de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. avec la collaboration de Lepage, C. et Persechino, F. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lecœur, E. (2008). *Gestion des compétences*, Bruxelles : De Boeck.

Communication 1	
Titre	**Étude d'une démarche pédagogique collective disciplinaire et interdisciplinaire pour la mise en place de référentiels de compétences professionnelles dans le paramédical**
Auteurs	Édouard Bouffioulx, Frédéric Dierick, Sabrina Albergoni, Marie-France Tournay - HELHa, Haute École Louvain en Hainaut

Résumé

L'enseignement évolue dans des changements de paradigmes visant une situation où l'étudiant est « acteur » de sa formation (Richard, 2004). L'approche par compétences demande de contextualiser le dispositif de formation afin d'assurer une démarche réflexive conjointe entre l'étudiant et l'enseignant. Dans la catégorie paramédicale de la Haute École Louvain en Hainaut (HELHa) se côtoient des formations de type court (3 années d'études, ergothérapie et technologie en imagerie médicale) et une formation de type long (4 années d'études, kinésithérapie). L'objectif principal du travail réalisé réside dans l'identification de la cohérence entre les grilles de cours de ces formations et des compétences professionnelles afférentes. La méthodologie utilisée a consisté à élaborer un inventaire des compétences professionnelles pour chaque formation, extraites de référentiels de compétences existants (Baillat, De Ketele, Paquay et Thélot, 2008). Des petits groupes hétérogènes d'enseignants et d'enseignantes, dispensant des activités différentes, ont été créés afin de répondre à cet objectif. Les résultats montrent des difficultés pour certains domaines d'enseignement à se reconnaître dans les compétences professionnelles proposées. Dans ce cas, ces domaines d'enseignement se raccrochent d'avantage à des compétences de type pédagogique (raisonner, etc.). Ces échanges ont mis en évidence la complémentarité de certaines formations. En conclusion, la démarche réflexive (Lafortune, 2012) utilisée au sein des différentes formations a permis : 1) sur un plan intradisciplinaire, à mutualiser des expériences pédagogiques et à capitaliser ces dernières dans une meilleure cohérence des profils de formation ; (2) sur un plan interdisciplinaire, de mettre en évidence des compétences pédagogiques et professionnelles communes aux formations, source d'élaboration de nouvelles formations continuées. Cette communication proposera la démarche d'élaboration de ces référentiels de compétences à partir d'un questionnaire et de rencontres de petits groupes de personnes enseignant différents cours, susceptibles de développer des compétences différentes en lien avec des résultats concernant la perspective interdisciplinaire.

Bibliographie

Baillat G., De Ketele J-M., Paquay L., Thélot C. (2008). Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs. Bruxelles : De Boeck.

Lafortune, L. avec la collaboration de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Richard, J. (2004). L'étudiant comme acteur de sa formation. *International Journal of Technologies in Higher Education*. (pp. 22-26)

Communication 2	
Titre	**Approche Par Problématique en Obstétrique (APPO) : une réflexivité en groupe au service de la réflexion individuelle pour le développement de compétences**
Auteurs	Miranda Donse, HELHa, Haute École Louvain en Hainaut, site de Gilly ; Louise Lafortune, UQTR, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

L'approche par problématique en obstétrique (APPO) vise le développement du raisonnement clinique (Psiuk, 2012) en obstétrique pour permettre le maillage entre les connaissances, la pratique, les données probantes et les recommandations de bonnes pratiques en salle de naissance. Le gouvernement de la fédération Wallonie-Bruxelles (2013) fixant les passerelles vers les études en Hautes Écoles donne droit aux infirmiers diplômés de passer directement en 3e année de formation Sage-femme. Cependant, le cursus sage-femme comporte ses propres compétences sur quatre années de formation (Duykaerts, 2012). La difficulté pour ces étudiantes et étudiants qui se retrouvent en 3e année réside dans le manque de préalables, de pratiques obstétricales et d'une identité professionnelle adaptée. Néanmoins, le point commun entre les deux filières est le développement de la démarche clinique globale. En 2011, nous avons mis en place un accompagnement réflexif en petit groupe autour d'une situation propre à aux étudiantes et étudiants en stage. Malgré certains bénéfices, nous avons observé la difficulté pour les maîtres de formation pratique de laisser émerger l'analyse, car les étudiantes veulent des solutions toutes faites. En 2012, dans la poursuite du développement de la démarche réflexive (Lafortune, 2012), nous avons élaboré des fiches réflexives individuelles complétant les échanges réflexifs-interactifs en petits groupes. Ces fiches reprennent la collecte des données spécifiques à la salle de naissance, la physiologie de la naissance et leur autoévaluation en matière de développement de raisonnement clinique en lien avec la dimension réflexive des compétences à développer. Lors de la communication, nous présenterons les résultats d'une collecte de données auprès des étudiantes et étudiants fournissant une autoévaluation de leurs forces et faiblesses et les ajustements proposés. Ces résultats sont le fruit d'une recherche-action au sein même des groupes étudiants de 3e année du baccalauréat Sage-femme amorcée de façon exploratoire en 2012-2013 et complétée en 213-2014.

Bibliograhie

Duyaerts, C. (dir.) (2012). *Évaluation des cursus soins infirmiers, sage-femme et soins infirmiers pour les titulaires d'un brevet d'infirmier hospitalier en Fédération Wallonie-Bruxelles/ Analyse transversale*. Bruxelles : Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur.

http://www.aeqes.be/documents/ATBSIBSFMEP.pdf, site consulté le 10 juillet 2013.

Gouvernement de la fédération Wallonie-Bruxelles (2013). *Arrêté du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/38640_000.pdf, consulté le 10 juillet 2013

Lafortune, L. avec la collaboration de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Psiuk, T. (2012). *L'apprentissage du raisonnement clinique. Concepts fondamentaux. Contexte et processus d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck

Communication 3	
Titre	**La simulation dans le champ de la santé : de l'analyse du débriefing à son optimisation pour le développement de compétences**
Auteurs	Michèle Saint-Jean, Université Toulouse 2 ; Bruno Bastiani, Université Toulouse 2, France

Résumé

Depuis 2009, dans la formation médicale et paramédicale, un simulateur d'anesthésie haute-fidélité est utilisé. Ces simulations, mises en œuvre dans un bloc opératoire virtuel, sont élaborées dans des scénarios de situations critiques relatives au patient (un mannequin commandé par un ordinateur, Leardal™). La formation est animée par une équipe de supervision, elle comporte un *briefing*, une simulation et un *débriefing* des situations vécues sur le principe d'échanges réflexifs et constructifs. Ces simulations cliniques associent un interne en anesthésie et un infirmier anesthésiste dans l'objectif de développer leurs compétences techniques, mais aussi de travail en équipe en situation de crise. Au terme de la simulation, l'analyse de la séance est conduite sous supervision. Les connaissances, les aptitudes, les attitudes et les ressentis sont ainsi analysés. Les données analysées de 109 articles (Granry et Moll, 2012) présentent le *débriefing* comme une étape essentielle. Cette étape de réflexivité est considérée comme aussi importante que l'élaboration des scénarios et le pilotage des mannequins. Le point nodal, pour les responsables de la formation et dans la littérature scientifique, est le *débriefing*, cette séquence mériterait encore d'être optimisée. Il est possible que les résultats de nos travaux puissent permettre de densifier la phase de *briefing*, rarement évoquée dans les différents travaux. La communication abordera les résultats de la première phase de la recherche : l'analyse des observations filmées des trois phases de la formation, des entretiens d'auto confrontation réalisés avec les personnes en formation et des entretiens réalisés avec les superviseurs. Ces travaux nous mènent à s'intéresser aux concepts d'apprenance (Carré, 2005), de didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), d'émotion (Dumont, 2010 ; Lafortune, 2005), de travail d'équipe (Cléty, 2009), de réflexivité (Lafortune, 2012), de clinique de l'activité (Clot, 2006), d'accompagnement (Paul, 2004), d'implication (Mias, 1999; Saint-Jean, 2002), de simulation (Fauquet-Alekhine, 2011) pour soutenir nos analyses.

Bibliographie

Carré, Ph. (2005). *L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Clety, H. (2009) *Dynamiques des représentations et efficacité dans les systèmes « Equipe de Travail ».* Lille 3 : Université Charles-de-Gaulle. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/33/38/PDF/HenryCLETY-2009.pdf, consulté le 21 septembre 2013

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie,* 1/2006, *1*, (pp. 165-177).

Dumont, JF. (2010). Le rôle des émotions dans le processus de professionnalisation. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF),* Université de Genève, septembre 2010. Toulouse : Octares.

Granry JC et Moll MC. *Rapport de Mission HAS : Etat de l'art en matière de pratiques de simulation dans le domaine de la santé*. 02-2012.

Fauquet-Alekhine, PH. et Pehuet, N. (2011). *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation*. Toulouse, France : Editions Octares.

Lafortune, L. avec la collaboration de C. Dury, C. Coopman-Mahieu, C. Bonte, C. Droulez, M. Morisse et A. Napoli (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mias, Ch. (1999). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, janvier-mars 2006, (pp. 145-198).

Pastré, P. (2006). Apprendre par l'action, apprendre par la simulation. *Education Permanente. 168*, (pp. 205-216).

Saint-Jean, M., Mias, C. et Bataille, M. (2003). L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 32, *1* (pp. 97-122).

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 & 4 9h00 – 12h30	Auditoire 7 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Améliorer la gestion des institutions de l'Enseignement Supérieur par la RSO (Responsabilité sociétale des organisations)**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 189**
Organisateurs	Sandrine Canter, Christine Defoin et Françoise Vander Poorten
Mots-clés	Responsabilité sociétal des organisations (RSO)- Démarche Qualité - Développement durable - Espace d'Enseignement européen Supérieur (EEES)

Résumé

L'enseignement supérieur a dû, en raison du processus de Bologne, s'adapter à des changement aussi lourds que l'autonomie financière, l'introduction de la valorisation des acquis (VAE), la nouvelle structure bachelier/master/doctorat comprenant des bacheliers professionnalisant en lien direct avec l'entreprise ; il a subi la pression d'éléments aussi divers que les rankings ou les coupes budgétaires, sans oublier la logique du secteur marchand, pression toujours plus forte qui a placé les institutions en concurrence et leur a imposé d'entrer dans le processus de l'amélioration continue. L'institution doit développer une veille que l'on peut qualifier de « stratégique », activité continue d'analyse de l'environnement STEPE (c'est-à-dire social, technologique, économique, politique - pour ne pas dire géopolitique - et environnemental proprement dit), en vue d'anticiper son évolution et ses changements, pour répondre aux demandes régionales ou nationales d'emplois et de développement, anticiper les tendances et soutenir les innovations.

Une institution d'enseignement supérieur doit aussi, désormais, prendre en compte les impacts de son activité. Aujourd'hui, c'est évident, la mobilité à coût réduit, l'impact énergétique ou les tris sélectifs sont entrés largement dans les mœurs des citoyens et tout le monde a entendu parler de l'empreinte carbone. L'UE se penche sur le problème et met en place des législations en matière de développement durable. Le management environnemental est indispensable dans l'enseignement supérieur. Mais, il faut aussi tenir compte de la composante sociétale du développement durable. Il s'agit alors pour l'institution d'opérer de manière responsable au niveau social. Et qui dit société dit en premier lieu parties prenantes, c'est-à-dire personnels, apprenants et partenaires divers.

La responsabilité sociétale des organisations a été définie de la manière la plus pragmatique par le Ministère du développement durable français : « La démarche consiste pour les entreprises à prendre en compte les impacts sociaux et environnementaux de leur activité pour adopter les meilleures pratiques possibles (...). La RSE permet d'associer logique économique, responsabilité sociale et écoresponsabilité ». Il suffira de remplacer le mot « entreprise » par « organisation » ou « institution » pour adhérer à la définition.

L'atelier que nous proposerons s'adressera à tous les acteurs de l'enseignement supérieur concernés par les approches qualité (direction, coordination qualité, gestionnaire, …). Il se composera de :

- présentation théorique des grands principes de la RSO (30 minutes) ;
- présentation de cas concrets de l'intégration de la RSO dans une démarche qualité (15 minutes) ;
- cas pratiques : on proposera ensuite aux participants réunis en groupe d'imaginer comment prendre en compte la RSO dans différents aspects de fonctionnement de l'institution (programmes de cours, suivi des alumni, organisation d'événements, rapport à l'entreprise,…). On leur fournira un canevas de réflexion et une procédure de mise en œuvre (1 heure) ;
- présentation des résultats par groupe (30 minutes) ;
- mise en commun de la réflexion et échange (30 minutes).

A l'issue de l'atelier les participants devraient pouvoir intégrer la RSO dans le fonctionnement de leur institution

Mardi 20 mai 2014	Session 3 & 4 9h00 – 12h30	Auditoire 10 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Symposium sur la pratique réflexive en pédagogie universitaire**
Communication	**Symposium long 257**
Organisateurs	Marie-Pierre Bournival et François Guillemette
Mots-clés	Pratique réflexive - Relation mentorale - Théorie pratiquée et la théorie professée - Autonomisation par la conscientisation - Pratique réflexive dialogique - Développement des compétences pédagogiques

Texte de cadrage

Dans le cadre du congrès de l'AIPU 2014, ayant pour thématique « Pédagogie universitaire : entre enseignement et recherche », nous proposons un symposium qui aura comme toile de fond la pratique réflexive en pédagogie universitaire. Parmi les sous-thèmes proposés par le congrès, nous avons retenu celui-ci dans lequel s'inscrit la thématique de notre symposium : Quels enseignements de la recherche?

Puisque la pratique réflexive en pédagogie universitaire devient une approche de plus en plus utilisée par les chercheurs et par les praticiens gravitant dans le champ de l'enseignement supérieur, il devient pertinent de partager les fruits des recherches qui ont été menés dans le domaine. Ainsi, c'est en visitant le vaste domaine de la pratique réflexive et de son insertion comme axe fondamental de la formation professionnalisante dans différentes disciplines de l'enseignement supérieur que surgissent les questions que nous voulons approfondir. Par exemple, qu'est-ce que nous enseignent nos recherches sur la pratique réflexive en pédagogie universitaire? Ou encore, dans les différents lieux où se vit la pratique réflexive, de même que dans ses différentes formes, quelles sont les expériences qui correspondent aux conclusions des recherches académiques sur cette pratique réflexive? Nous souhaitons explorer ces questions fondamentales pour l'avancement des réflexions dans la communauté scientifique en lien avec la pratique réflexive en pédagogie universitaire.

Nous appelons donc des communications qui, premièrement, décrivent des expériences que les praticiens et chercheurs ont réalisées, spécifiquement liées à la pratique réflexive en enseignement supérieur. Deuxièmement, les communications abordent les fondements théoriques de la pratique réflexive spécifique aux expériences décrites. Troisièmement, les communications identifient le ou les courants de recherche dans lesquels s'inscrit l'expérience présentée.

Communication 1	
Titre	**Pratique réflexive dans l'externat longitudinal intégré en formation médicale**
Auteurs	Dr Réjean Duplain, md, Université de Montréal Marie-Josée St-Pierre, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières François Guillemette, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Depuis septembre 2012, à la Faculté de médecine de l'Université de Montréal, campus Mauricie, un projet pilote d'externat longitudinal intégré inclut la pratique réflexive comme une dimension formatrice essentielle. L'ajout de stratégies dans le cursus tels les séminaires réflexifs, le mentorat et les journaux réflexifs vise le développement d'une pensée réflexive chez les étudiants. Une démarche structurée d'évaluation de l'implantation documente une appréciation multi angles de l'expérience d'apprentissage à travers les différentes stratégies mises en place. Les données qualitatives sont recueillies par entrevues semi structurées auprès des différents acteurs concernés dans le projet et sont analysées selon les principes de l'analyse thématique.

Dans cette communication, les contenus émergents des entrevues concernant la perception de l'expérience vécue en lien avec la pratique réflexive sont discutés en fonction des rôles respectifs des personnes impliquées dans le projet. Une discussion du vécu général précède la comparaison entre les enjeux présents dans le déploiement d'outils pédagogiques favorisant la pratique réflexive dans la mise en place de cet externat longitudinal et ceux relatés dans les écrits scientifiques. L'acquisition d'une posture réflexive chez les externes ayant vécu le projet pilote est comparée avec le vécu réflexif des externes réguliers. Des pistes de recherches futures sont abordées afin d'optimiser l'élaboration et la planification stratégique d'outils spécifiques au développement de la pratique réflexive en formation médicale.

Communication 2	
Titre	**Exploration de la pensée réflexive dans la relation mentorale entre des enseignants de l'ordre collégiale au Québec.**
Auteurs	Marie-Josée St-Pierre, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières Siradjo Diallo, doctorant, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cette étude exploratoire relate l'expérience d'une démarche d'accompagnement au développement de la pensée réflexive des enseignants dans une institution collégiale au Québec. Un projet de mentorat individualisé visant l'analyse de situations problématiques vécues par l'enseignant mentoré est implanté depuis quelques années. Inspirée du modèle réflexif de Taggart (1998), Thibeault (2003) conçoit un micro modèle socioconstructiviste d'analyse réflexive des problèmes. Ce modèle adapté aux influences personnelles et professionnelles représente la trame de fond de la démarche de mentorat et outille de façon précise la relation mentor-mentoré. Le travail des mentors a pour objectif de rendre la meilleure lecture possible d'une situation.

Par le biais d'une analyse qualitative de données d'entrevues semi-structurées, les chercheurs explorent le sens perçu de l'expérience de mentorat sous l'angle des mentors et des mentorés afin de dégager les enjeux reliés à la mise en place d'une telle structure quant au développement d'une pratique réflexive.

Certains éléments de l'étude dégagent le rôle proactif du mentor dans l'accompagnement de la personne mentorée dans sa recherche d'hypothèses de solutions par la pensée réflexive encadrée conceptuellement. La personne mentorée se mobilise à travers une démarche structurée de réflexion sur ses actions et le mentor se dégage de son expertise d'enseignant pour assister cette personne dans sa propre construction de sens.

L'exploration de cette expérience de mentorat chez les enseignants permet de dégager des pistes d'orientation future pour la valorisation de l'attitude réflexive chez l'enseignant de différents ordres.

Communication 3	
Titre	**La praxéologie au service de la formation pratique**
Auteurs	Marie-Pierre Bournival, doctorante, Université du Québec Trois-Rivières François Guillemette, Ph.D, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La pratique réflexive en pédagogie universitaire est une approche prisée de plus en plus par les chercheurs et les praticiens œuvrant dans le domaine de l'enseignement supérieur. Cette communication sera axée sur une manière particulière de concevoir et de pratiquer la réflexion dans la formation pratique d'étudiants universitaire. Il s'agit de la praxéologie proposée par Yves St-Arnaud et ses collaborateurs.

La praxéologie est une démarche construite autour d'un processus ayant ses objectifs précis et ses méthodes spécifiques. La finalité est l'autonomisation par la conscientisation de l'agir à tous les niveaux de l'interaction sociale, de même que dans les dimensions diachronique (historique), pragmatique (pratiques professionnelles quotidiennes), procédurale (processus de changement) et d'efficacité (conséquences de l'action).

La démarche praxéologique trouve ses fondements dans la nature même de la praxis (activité en vue d'un résultat), dans la compétence de l'acteur à construire son agir et dans les contraintes inhérentes aux situations professionnelles. Cette approche s'avère utile dans la formation pratique dans les programmes professionnalisants notamment parce qu'elle vise à dégager le savoir compris dans l'action, ou le savoir à inventer par l'action pour que celle-ci soit plus performante. Puisque l'action est source de connaissances et sachant que la démarche praxéologique propose une interaction entre le savoir et l'action à l'image du rapport entre le savoir et le pouvoir (pouvoir-faire), il devient pertinent d'intégrer cette approche dans le cheminement académique des étudiants réalisant des stages.

Après avoir montré les assises théoriques de la proposition de St-Arnaud, la communication présentera un exercice réflexif inspiré de ces assises et qui vise à rendre les stagiaires conscients du lien existant entre la théorie pratiquée et la théorie professée.

Communication 4	
Titre	**La pratique réflexive dialogique**
Auteurs	Alain Colsoul, Ph.D., Université Libre de Bruxelles François Guillemette, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Spontanément et logiquement, la pratique réflexive est souvent conçue comme une réflexion de soi-même sur soi-même, donc comme une démarche essentiellement individuelle. À partir des recherches menées par Bengtsson et ses collaborateurs, de même que sur la base du courant de l'ergonomie francophone (Theureau 1991) et de l'action et de la cognition située qui s'intéresse à l'activité effective des acteurs en « situation », cette communication mettra en lumière l'efficacité de l'interaction dans la pratique réflexive.

Dans cette perspective, le dialogue est une façon d'objectiver pour celui qui parle de sa pratique. Le stagiaire est invité à analyser son activité professionnelle comme un enchaînement d'actions pour en déterminer une signification. Bengtsson parle alors d'une distanciation à la première personne. L'interlocuteur dans le dialogue (qui peut être un pair) favorise l'objectivation en reflétant la description qui est faite par le praticien à la première personne. Bengtsson parle alors d'une distanciation à la seconde personne lorsque la personne-miroir parle de la pratique de l'autre. Le dialogue peut prendre la forme d'un échange ou chacun joue les rôles de la première et de la deuxième personne à tour de rôle. Dans cette forme dialogique, la pratique réflexive s'inscrit dans une formation entre pairs (ou par les pairs) et devient de la co-formation professionnelle. La forme dialogique peut impliquer plus de deux personnes. Bengtsson propose alors que la réflexion se fasse dans une distanciation à la troisième personne lorsqu'on réfléchit sur la pratique des autres.

Dans la communication, des exemples de pratique dialogique seront présentés à partir de contextes de formation (dialogue entre un formateur et un stagiaire, de même que dialogue collectif avec la participation d'un formateur et de plusieurs stagiaires).

Communication 5	
Titre	**Utilisation d'un cadre de pratique réflexive dans les activités de développement des compétences pédagogiques des enseignants à l'Université du Québec à Trois-Rivières**
Auteurs	Siradjo Diallo, doctorant en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières Marie-Josée St-Pierre, doctorante en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Dans la finalité de favoriser l'engagement dans la transformation des pratiques pédagogiques chez les professeurs et les chargés de cours, l'Université de Québec à Trois-Rivières (UQTR) a développé un programme de formation des nouveaux enseignants et mis en place une communauté de pratique en pédagogie universitaire. Une série d'entretiens individuels a été réalisée afin de recueillir, auprès des participants de ces activités, des données sur leur vécu en lien avec la pratique réflexive. Une analyse de ces entretiens, avec l'approche de la méthodologie de la théorisation enracinée, a mis en lumière les différentes techniques de pratique réflexive inspirées à la fois des écrits de Donald Schön et de David Kolb.

La communication présentera les aspects du vécu professionnel où l'on peut constater l'influence positive des activités de pratique réflexive comme le journal réflexif et l'outil d'auto-observation du développement des compétences. Différentes dimensions seront explorées, non seulement la dimension du développement professionnel, mais la dimension conscientisation et la dimension amélioration des pratiques professionnelles.

Communication 6	
Titre	**Le *log book* : un support d'apprentissage et d'accompagnement de la pratique réflexive**
Auteurs	Viviane Vierset, doctorante, Université de Liège, Belgique François Guillemette, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

A l'université de Liège, des démarches d'implantation de dispositifs pédagogiques proposant l'utilisation d'un *log book* (carnet de route ou journal de bord) ou d'un *portfolio* (collecte de différents travaux faisant preuve de professionnalisation) comme support de formation, est née de l'initiative d'enseignants de plusieurs facultés dont la faculté de médecine. Ces dispositifs ont comme visée, entre autres, l'apprentissage de la pratique réflexive. Au département de gynécologie-obstétrique le *log book*, ou journal de bord analytique et réflexif, permet de construire le récit de trois situations cliniques authentiquement vécues par le stagiaire. Y sont formulées les traces réflexives de ses apprentissages relatifs à l'intégration de ses capacités, entre autres du raisonnement et de la communication clinique. Cette réalisation est guidée par un canevas précisé en cinq points dans une démarche de pratique réflexive. Le *log book* est considéré comme un support des ancrages pédagogiques suivants :

- De l'adoption d'une posture *d'apprentissage réflexif :* développement des apprentissages et des compétences professionnelles qui y sont associées dont la pratique réflexive, elle-même support de l'émergence de l'identité professionnelle du stagiaire.
- De l'adoption d'une posture *d'accompagnement réflexif* par le superviseur.
- De l'émergence de l'identité professionnelle facilitée par un processus de co-évaluation/co-régulation prenant la forme d'un partenariat entre le stagiaire et le superviseur.

Actuellement, le *log book* est utilisé comme support de formation clinique aux départements de gynécologie-obstétrique, de psychiatrie et de néo-natologie.

Cette communication rendra compte à la fois des assises théoriques du *log book* comme outil réflexif et des études exploratoires qui ont été réalisées sur son utilisation dans les contextes mentionnés.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 & 4 9h00 – 12h30	Salle 26 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Développer et soutenir la motivation des étudiants d'aujourd'hui**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 40**
Organisateurs	Eric LAFON, Baptiste Moine, Conseillers pédagogiques (membres du réseau PENSERA), Cellule d'Appui à la Pédagogie de l'Université Jean Monnet, Saint-Etienne
Mots-clés	Motivation – engagement – efficacité - auto-détermination – réussite - attribution causale - improvisation

Résumé

Public visé: enseignant praticien universitaire débutant ou confirmé, conseiller pédagogique et accompagnateur pédagogique universitaire

Les objectifs de cet atelier seront:

- d'identifier les facteurs globaux influençant la motivation des étudiants
- d'identifier quelques leviers de la motivation et ses indicateurs qui serviront à la conception d'un enseignement
- d'envisager des pistes d'amélioration pour engager les étudiants dans l'action et les motiver

L'atelier s'appuie sur la pratique réflexive. Il alterne des apports d'éléments théoriques, des études de cas contextualisées, des temps de travail individuel et en groupe de réflexion.

L'approche est à la fois différenciée et collaborative. Dans sa mise en œuvre, elle est centrée sur les participants.

La dynamique de groupe proposée et la diversité des méthodes utilisées engageront les participants dans une activité imprégnée de pédagogie active. Les supports et ressources (vidéo, boitiers de vote électronique,…) faciliteront l'engagement des participants. L'isomorphisme pédagogique est omniprésent, et les animateurs s'arrêteront concrètement sur les situations déclenchantes, et engageantes proposées, afin de faciliter la prise du recul.

Bibliographie :

Carré, Philippe. (2001). De la motivation à la formation. Editions L'Harmattan.

Carré, Philippe. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? Savoirs, Hors série(5), 9-50. doi:10.3917/savo.hs01.0009

Carré, Phillipe. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Education permanente, 136, 119–131.

Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants: Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Consulté à l'adresse http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/Heutte-these-2011-03-18.pdf

Pirot, L., & Ketele, D. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. Revue des sciences de l'éducation, 26(2), 367–394.

Ryan, R. M., & Powelson, C. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. Journal of Experimental Education, 60(1), 49-66.

Viau, R. (2006). La motivation des étudiants à l'université: mieux comprendre pour mieux agir. en ligne sur http://www. ifres. ulg. ac. be/texte_motivation_viau. doc, consulté le, 14. Consulté à l'adresse https://pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communication/la_motivation_des_etudiants_a_luniversite.pdf

Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire (2e édition.). De Boeck.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015

Mardi 20 mai 2014	Session 3 & 4 9h00 – 12h30	Salle 27 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Pédagogie par projet dans la formation en architecture : de la tradition à l'innovation**
Communication	**Symposium long 172**
Organisateurs	Diane Leduc
Mots-clés	Accompagnement - Conception architecturale – Créativité - Évaluation des apprentissages - Formation universitaire - Pédagogie par projet - Projet d'architecture

Texte de cadrage

Avant d'être l'affaire des courants de l'éducation nouvelle, la pédagogie par projet était présente dans les discours de formation d'architecture italienne dès le 16e siècle. Aujourd'hui, elle s'inscrit parmi les multiples approches d'une pédagogie différenciée et elle est utilisée dans plusieurs disciplines, des arts aux sciences, en passant par l'ingénierie et l'administration. Malgré sa longue insertion dans les pratiques d'enseignement à l'université et malgré les expérimentations et les écrits sur le comment faire, la pédagogie par projet à l'université demeure un objet de recherches peu exploité. Cette approche, qui favorise le passage de la théorie à la pratique par l'intermédiaire d'une production concrète qu'est le projet, permet la mise en œuvre de différents savoirs et vise l'apprentissage dans l'action et dans la création, tout en fournissant à l'étudiant une perspective professionnelle aux enjeux mobilisateurs.

Le symposium sera l'occasion de revisiter la pédagogie par projet, depuis son insertion à l'université, plus spécifiquement dans la formation en architecture, jusqu'aux pratiques d'enseignement actuelles. Quelles transformations a-t-elle subies au sein des écoles d'architecture ? Pour certains, l'enseignement par le projet, très individualisé dans l'atelier et informel, relève d'une tradition s'appuyant sur des précédents historiques qu'il faut préserver. Pour d'autres, cet enseignement est innovation pédagogique, méthode d'apprentissage actuelle ou résolution de problèmes. À travers les six communications, nous aborderons donc différents aspects de la pédagogie par projet dans la formation en architecture en Belgique, en France et au Québec, tels que la conception architecturale, l'évaluation des apprentissages, l'articulation enseignement et recherche. Nous tenterons aussi d'en dégager les problématiques les plus intéressantes en vue de proposer des perspectives de recherches.

Communication 1

Titre	**Quelle connaissance référentielle pour enseigner la conception architecturale ?**
Auteurs	Éric Le Coguiec, Université du Québec à Montréal

Résumé

Les représentations de l'activité conception architecturale et plus encore les méthodes d'enseignement de la conception varient dans l'histoire et d'un continent à l'autre. Associée à une résolution de problème dans les années soixante par les chercheurs anglo-saxons des *design methods*, ce en réaction à une conception mystérieuse et insaisissable de la création, la conception architecturale est dorénavant de plus en plus comprise comme une activité complexe, c'est-à-dire comme une conversation réflexive avec une situation de conception donnée. Selon cette approche, l'architecte, pour concevoir, fait appel à des situations de conception antérieures, nommées précédents, puis interprète cette connaissance référentielle pour la transférer à de nouvelles situations de conception. Il faut retenir ici que l'apprentissage de la conception s'opère par un apprentissage des dispositifs de résolution et de conclusion.

Sur le plan de l'enseignement, de nouveaux outils informatisés d'organisation des référents au projet architectural ont été mis en œuvre en lien avec ces développements méthodologiques, privilégiant comme catégorie de référents, des cas architecturaux. Cette méthode d'enseignement, a priori novatrice, n'est en fait pas si nouvelle. Pour concevoir, l'étudiant en architecture s'appuie, au moins jusqu'au début XXe siècle, sur l'utilisation voire l'imitation d'exemples d'œuvres d'architecture. Encore aujourd'hui, l'apprentissage basé sur les référents architecturaux désignerait d'ailleurs un des modes d'enseignement les plus prisés (Akin, 2008).

Pourtant l'usage de référents architecturaux pour soutenir un dialogue réflexif avec une situation de conception donnée, est loin de faire l'unanimité (Le Coguiec, 2013 ; Lordanova, 2008 ; Arrouf et al., 2006 ; Scaletsky, 2003 ; Madrazo, 1999 ; Goldschmidt, 1995). Outre la nature des référents à utiliser dans l'enseignement de la conception architecturale, la communication propose d'aborder à la fois la question de l'organisation et celle de la réalisation du répertoire de référents encore largement constitué par les enseignants.

Mots-clés

Architecture, conception, enseignement, référents.

Communication 2

Titre	**Inscrire une vieille tradition d'enseignement de l'architecture dans un dispositif de formation valide en phase avec une société en perpétuelle mutation. Retour sur une recherche-action.**
Auteurs	Patricia Scheffers, Université de Liège

Résumé

En 2010, la création des facultés d'architecture au sein des universités belges à ajouter à leur mission unique d'enseignement les missions de recherche et de service à la communauté. A Liège, le changement institutionnel connut une difficulté accrue liée à la fusion de deux institutions jusque-là « concurrentes ». Un lien les unissait cependant : conserver la maîtrise du projet pédagogique spécifique à l'enseignement de l'architecture, une formation visant la conception du projet architectural et sa méthodologie grâce à une pédagogie par projet.

En 2011, un groupe d'enseignants praticiens-réflexifs (Schön, 1987) s'est formé pour analyser, questionner le dispositif de formation et le plan d'études résultant des mécanismes administratifs de création de la faculté.

Un premier constat de carence est rapidement apparu : l'inexistence d'un socle pédagogique commun définissant les visées de la formation dans un cadre professionnalisant et permettant d'assurer un alignement pédagogique cohérent entre contenus, méthodes et évaluations. Le groupe a dès lors décidé de s'atteler à la construction d'un référentiel de compétences (Tardif, Fortier, & Préfontaine, 2006) comme pierre angulaire de toute réflexion. En juin 2013, le référentiel a été validé par le conseil de faculté.

Quels enjeux (politiques, pédagogiques) ont été identifiés ? Comment les liens entre identité professionnelle, formation et profil de compétences professionnelles ont-ils été établis ? (Beckers, 2007). Quelle place occupe ou devrait occuper l'enseignement du projet par le projet dans l'université ? Comment intégrer, en parallèle à une conception « traditionnelle » de pratique architecturale, les dimensions de la recherche et du questionnement théorique ? En quoi cette recherche-action a-t-elle été pour les enseignants d'atelier un véritable levier réflexif ?

Ce retour d'expérience permettra de tirer les premières conclusions critiques liées à l'adoption du référentiel et d'identifier les futures actions et/ou réflexions qui s'engageront à court, moyen et long terme.

Mots-clés

Recherche-action, référentiel de compétences, alignement pédagogique, professionnalisation.

Communication 3	
Titre	**Les conceptions de l'évaluation des apprentissages de professeurs et d'étudiants universitaires en architecture**
Auteurs	Diane Leduc, Université du Québec à Montréal

Résumé

L'enseignement dans la formation en architecture au Québec se fait généralement avec la démarche d'une pédagogie par projet. Dans cette approche, l'étudiant est placé dans une situation de réalisation d'un projet, développant son autonomie, sa capacité de résolution de problème et sa créativité, lui permettant de répondre à des demandes concrètes reliées à la profession d'architecte. Modèle d'enseignement considéré innovant par plusieurs, la pédagogie par projet comporte toutefois quelques angles morts. Parmi ceux-ci se trouve l'évaluation des apprentissages, dimension fondamentale, et parfois difficile, dans le parcours de l'apprenant et pour laquelle un changement de culture important s'impose actuellement pour les professeurs. Pour certains d'entre eux, souvent peu formés en enseignement, mais possédant une expérience du métier reconnue, l'évaluation se résume au projet et à sa présentation devant un jury et les pairs au détriment de la qualité de la démarche et surtout des apprentissages réalisés. Cette façon de faire s'ancre dans des conceptions de l'évaluation des apprentissages qui constituent une sorte de noyau dur à partir duquel se forgent les comportements. Considérant que ces conceptions influencent les façons d'enseigner, d'évaluer et d'apprendre et considérant la place de plus en plus grande accordée à l'évaluation des apprentissages, il s'avère pertinent d'identifier les conceptions des professeurs et des étudiants universitaires en architecture sur l'évaluation des apprentissages et de voir comment elles influencent leur enseignement.

Pour ce faire, nous élaborerons un questionnaire sur les conceptions de l'évaluation des apprentissages qui sera soumis à trente professeurs en architecture, provenant de trois universités canadiennes, ainsi qu'à leurs étudiants (estimation à 300) via des iPods touch. Les analyses de cohérence entre les conceptions des professeurs et celles des étudiants et entre les conceptions de professeurs de différentes universités devraient nous permettre de préciser leurs liens et d'identifier leurs influences et leurs interactions sur l'enseignement.

Mots-clés

Apprentissages, architecture, conceptions, enseignement, évaluation, université.

Communication 4	
Titre	**La pédagogie du projet par le projet pour soutenir la créativité**
Auteurs	Jean-Loup Castaigne et Claudia Enrech, École Nationale Supérieure d'Architecture de Lyon

Résumé

Les pédagogies par projet et par problème constituent des pédagogies actives qui peuvent recouvrir des pratiques parfois bien différentes. Les deux méthodes ont leurs racines dans le socioconstructivisme tout en présentant des différences et des points communs, l'un d'entre eux étant le travail coopératif en groupe qui précède ou suit un travail personnel. Les étudiants en architecture apprennent rarement la théorie et la pratique de la conception du projet architectural en groupe. Ils sont le plus souvent seuls et parfois en binôme ou en trinôme. L'enseignement de la pratique de la conception du projet architectural se fait autour d'un projet architectural et présente des spécificités qui le démarquent des trois formes principales de pédagogie par projet : apprendre par le projet, où l'étudiant est mis en situation de *besoin d'apprendre* et doit acquérir de nouvelles connaissances et compétences ; apprendre avec le projet, où le projet donne du sens aux connaissances acquises dans les enseignements des différentes disciplines et apprendre le projet, où l'étudiant est dans une formation avec un caractère disciplinaire, professionnel ou opérationnel.

L'enseignement de la conception architecturale s'autodéfinit comme un apprentissage du projet par le projet. Cette forme de pédagogie répond à un objectif central dans les écoles d'architecture : l'enseignement de la créativité. En France, les ateliers de projet d'architecture sont issus des ateliers de beaux-arts, en vigueur jusqu'en 1969. Depuis, les ateliers de projet s'émancipent peu à peu des structures doctrinales héritées, à la recherche de méthodes originales et adaptées aux enjeux et aux pratiques professionnelles de l'architecture contemporaine. Le développement de la créativité de l'étudiant reste néanmoins un objectif central, mais elle est fortement contrainte par les circonstances de la situation étudiée. L'étudiant est alors progressivement appelé à développer ses capacités créatives en même temps que ses capacités de justification des choix spatiaux qu'il propose par rapport au contexte, à travers un processus créatif de projection, processus itératif, théoriquement infini. Ken Robinson écrit en préface de *Creativity in Education*, que la créativité s'épanouit dans certaines conditions et que, dans ce sens, elle peut s'enseigner. Des conditions pour enseigner la créativité seront présentées et leurs mises en œuvre dans l'enseignement du projet par le projet seront discutées.

Mots-clés

Pédagogie active, projet architectural, enseignement par projet, atelier de projet, pédagogies par projet, définitions.

Communication 5

Titre	**Étude et effets d'outil méthodologique sur l'engagement et l'autorégulation d'un étudiant dans un projet d'architecture**
Auteurs	Christophe Gillis, Université de Louvain

Résumé

Dans le cadre du cours de projet d'architecture à l'université de Louvain, divers *Outils méthodologiques* et dispositifs pédagogiques, en vue de favoriser un apprentissage durable des étudiants, sont explicités et mis à disposition de ceux-ci sous forme de ressources internes. La présente recherche observe les liens qui peuvent exister et influencer la motivation des étudiants à s'engager dans un apprentissage de schème et processus méthodologique propre au projet d'architecture, en regard de la mise à disposition de ces ressources.

La recherche évalue les facteurs motivationnels impliqués dans l'apprentissage d'outils méthodologiques, au profit de la construction de stratégies d'autorégulation, propre au processus du projet d'architecture. À cet effet, la présente analyse prend comme porte d'entrée, les facteurs sociaux et motivationnels qui ont construits les étudiants préalablement à leur entrée en Master 1 (facteurs individuels et dispositifs antérieurs de formation). L'engagement fictif ou réel de l'étudiant est observé, afin d'analyser l'impact des facteurs motivationnels sur la mobilisation de celui-ci, et ce en regard des modèles en lien avec la perception de la valeur de la tâche et le sentiment d'efficacité personnelle.

La récolte de données provoquées et suscitées auprès d'étudiants en quatrième année de formation, observe les variables qui influencent la mobilisation des étudiants à s'engager dans la résolution d'une question architecturale complexe et inconnue pour eux. L'observation de leur point de vue se base sur la mémoire affective que les étudiants développent vis-à-vis de la manière dont ils ont exploité les processus mis en place, pour acquérir des compétences méthodologiques.

Mots-clés : Projet d'architecture, motivation, stratégie d'autorégulation, buts intrinsèques et extrinsèques de formation.

Communication 6	
Titre	**L'apprentissage au projet d'architecture : un accompagnement interactif entre tuteurs et apprenants**
Auteurs	Marie-Christine Raucent et Christophe Gillis, Université de Louvain

Résumé

L'enseignement du projet d'architecture à Louvain est un processus d'apprentissage actif, qui développe dans des temporalités différentes et de manière complémentaire, les spécificités d'un APP et d'un projet. Ce processus, cyclique et itératif, développe une pluralité de *temps* d'interaction entre les pairs et avec le tuteur. Nous distinguons, en regard de la spécificité de l'enseignement du projet d'architecture, trois niveaux d'apprentissage : un apprentissage transmissif - cours magistral par le(s) maître(s), un apprentissage vicariant - apprendre en marge du discours du maître, en regardant faire et en écoutant les pairs qui savent faire (ou en train d'appendre) ou en analysant la production de ceux (pairs) qui savent faire - et un apprentissage de type compagnonnage - apprendre au contact direct du maître, par observation (voire mimétisme) pour appréhender un savoir-faire.

Pour accompagner l'étudiant dans cet apprentissage, les enseignants du projet d'architecture de Louvain ont mis en place différents dispositifs d'accompagnement répondant à ces trois niveaux d'interaction afin de mobiliser l'étudiant dans le développement de son projet d'architecture. Chacun permettant de manière complémentaire, l'intégration et l'expérimentation de connaissances nouvelles et la pérennisation d'un savoir-faire.

Nous développerons, dans la première partie, chacun des différents dispositifs d'accompagnement interactif mis en place par les enseignants du projet durant les cinq années de formation au projet (Bac1 – Master2). Nous analyserons ensuite, ceux-ci au regard des objectifs pédagogiques développés et des rôles et postures de l'enseignant. L'analyse d'un dispositif de formation de type situation problème, proposée aux étudiants de bac 1, nous permettra d'expliciter ce processus intégrateur et itératif qui vise l'enseignement de la conception architecturale.

Mots-clés

Projet d'architecture, apprentissage vicariant, compagnonnage, tuteurs, dispositifs intégrateur.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 9h00 – 10h30	NL 1 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Primo arrivant »

Présidente : Marie Beillet

Communication n° 249

Titre	**Rôle de la culture scientifique dans l'insertion universitaire de nouveaux étudiants en SVT**
Auteurs	Oussama Bendefa, Soumaya Houari, Mustapha Belfaquir, Hicham Barkia, My. Mustapha Hafid et Mohamed Yahyai
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Insertion Universitaire - Culture Scientifique - Réussite scolaire - Projet Personnel Étudiant (PPÉ)

Résumé

Le système éducatif marocain vit des réformes à répétition touchant à tous les aspects et tous les domaines de l'éducation. La dernière en date a débuté en 2008, pour être avorté avant terme, en quelques sortes, en 2012. Actuellement, une révision de la réforme est prévue pour la rentrée universitaire en septembre 2014.

Depuis quatre années nous assurons un cours de méthodologie de travail universitaire (MTU) afin d'aider les étudiants à réussir leur transition secondaire-universitaire. Nous avons constaté que les difficultés sont liées à des lacunes à combler dans certains modules, mal ou peu maîtrisés par les étudiants nouvellement inscrits à la FSR, et au changement de registre linguistique (les disciplines scientifiques sont enseignées en langue arabe au scolaire et en français au supérieur).

Nous menons cette année une recherche au sujet de la culture scientifique chez des étudiants nouvellement arrivés à la FSR. A l'occasion de cette recherche nous essayons d'amener des éléments de réponse à la question suivante : jusqu'à quel point des activités à caractère culturel participent-elles à l'insertion universitaire des nouveaux étudiants à la FSR ? Nous partons de l'hypothèse selon laquelle l'élaboration d'un projet personnel étudiant, aiderait celui-ci à mieux vivre son passage au supérieur.

Cette étude est descriptive, avec comme outil de cueillette de données le questionnaire distribué à des étudiants et l'observation directe d'étudiants en action. L'analyse des données recueillies est d'ordre qualitatif, avec comme variables le genre, l'année d'obtention et la section du baccalauréat, l'information au sujet des activités culturelles organisées au niveau de la FSR ou de l'UM5Agdal.

Communication n° 251	
Titre	**Amélioration du vécu de la transition secondaire-universitaire par le développement de capacités cognitives chez des étudiants nouvellement inscrits en SVT-S1 à la FSR**
Auteurs	Oussama Bendefa, Soumaya Houari, Mustapha Belfaquir, Hicham Barkia, My. Mustapha Hafid et Mohamed Yahyai
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Métacognition - auto-apprentissage - insertion universitaire - transition secondaire-université

Résumé

Depuis l'année universitaire 2010-2011 nous assurons un nouveau module outil, intitulé Méthodologie du Travail Universitaire (MTU). Dont l'objectif principal est de faciliter aux étudiants l'insertion dans leur nouvel univers d'apprentissage.

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle cette insertion est mieux vécue si les étudiants réussissent à construire leurs propres stratégies d'apprentissage, ce qui leur permettrait de mieux réussir leur cursus universitaire.

Cette année notre équipe de recherche mène une étude auprès d'étudiants nouvellement inscrits en SVT-S1 pour la session d'automne 2013 à la FSR. Cette étude porte sur le rôle que pourrait jouer la compréhension des tâches attendues par les enseignants chez les étudiants avant d'arriver à l'évaluation final des modules du semestre, dans la réussite de la validation de ceux-ci.

La question que nous nous sommes posé est la suivante : comment faire travailler les étudiants afin qu'ils comprennent ce qui les attend comme tâches durant tout leur premier semestre ? Les activités proposées sont d'ordre métacognitif et les tâches seront formulées en terme de capacités ou compétences transversales (selon De Ketele 2006). Les capacités les plus utilisées dans les modules choisis pour cette étude (Biologie, Chimie et Géologie) sont en relation avec la mémorisation, la classification, l'analyse et la schématisation de phénomènes naturels.

Nous avons choisi le schéma expérimental comparatif entre deux groupes témoins dont les étudiants ont suivi les mêmes modules que ceux de deux groupes expérimentaux. Ces deux derniers ont eu comme traitement le travail métacognitif sur les capacités citées plus haut. Nous sommes conscients de l'aspect discriminatoire sous jacent à cette méthodologie. Ainsi des outils de remédiation sont prévus au début de S2.

L'analyse des résultats est une comparaison des scores obtenus par étudiants des différents groupes (témoins et expérimentaux) lors des contrôles finaux du semestre S1, en biologie, chimie et géologie.

Lafortune, L & Susane… [2004] « *La métacognition, …….* », PUQ, Québec, Canada.

Romainville, M [2006] « Une capacité à développer, la mémorisation »

Communication n° 305	
Titre	**Construire son projet professionnel dès la 1ère année d'étude en logopédie à l'université**
Auteurs	Trecy Martinez Perez, Christelle Maillart et Stéphanie Peters
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Identité professionnelle - Carte heuristique - Formation initiale -Logopédie

Résumé

Le monde du travail contribue à la construction professionnelle, mais dans un contexte spécifique, limitant ainsi l'ampleur du développement de cette identité professionnelle. Au contraire, la formation initiale prépare à un champ professionnel et non à un contexte spécifique, jouant par conséquent un rôle essentiel dans l'amorce du développement professionnel (Beckers, 2007).

Dans cette optique, un nouveau cours est désormais inscrit dans le programme des étudiants en 1ère année de bachelier de Psychologie et Sciences de l'Education – Orientation Logopédie à l'Université de Liège. Ce cours, intitulé "Approches des métiers de logopède", a pour but d'accompagner les étudiants dans la construction de leur projet professionnel et de leur représentation du métier de logopède. Plus précisément, il permet aux étudiants (a) d'approcher les différentes compétences du logopède, (b) de découvrir un éventail de réalités professionnelles du logopède, (c) et d'initier une réflexion sur les pratiques professionnelles du logopède. Par ailleurs, ce cours découle de la confrontation entre le programme et le Référentiel de Compétence du Logopède de l'Université de Liège (Maillart, Grevesse, & Sadzot, 2010) : il vise à travailler une série d'apprentissages critiques non abordés par ailleurs dans le cursus des étudiants.

Les objectifs du cours sont travaillés à travers une diversité de méthodes : création et appropriation d'une carte heuristique, interventions d'une dizaine de professionnels logopèdes, concertations collectives et en sous-groupes, auto-évaluation par l'étudiant, séances plénières, conférences et lectures. Ce cours concerne la quarantaine d'étudiants inscrits dans l'orientation Logopédie en 1ère année de bachelier. La construction du projet professionnel et de la représentation du métier de logopède étant un processus évolutif, ce cours se répartit sur l'entièreté de l'année académique et une continuité de ce cours en 2ème et 3ème année de bachelier est actuellement à l'étude. Les résultats de ce nouveau dispositif seront présentés et discutés lors du colloque.

Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles, Belgium: De Boeck Université.

Maillart, C., Grevesse, P., & Sadzot, A. (2010). Elaboration d'un référentiel de compétence en logopédie/orthophonie. In Ammar, A., and Sbihi, M. (Eds.), AIPU 2010 Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur (2010, May).

Mardi 20 mai 2014	Session 3 9h00 – 10h30	NL 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Accompagnement »

Présidente : Alizée Tutak

Communication n° 218

Titre	**Le conseiller techno-pédagogique, amplificateur du développement professionnel des enseignants ?**
Auteurs	Jean-François Van de Poël et Dominique Verpoorten
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	developpement professionnel - technologies éducatives - pédagogie universitaire - TPACK

Résumé

La communication présentera trois parcours d'enseignants différents accompagnés par l'IFRES dans la mise en œuvre d'activités destinées à leurs étudiants de 1er BAC suite à une série de constats liés aux difficultés rencontrées notamment en matière d'hétérogénéité du public et en matière de taux d'échec important constaté. Les parcours réflexifs et les activités mises en place qui en ont découlé seront analysés au regard des dimensions présentées dans le TPACK. Cette réflexion sera réalisée suite à une prise de données qualitatives auprès des trois enseignants concernés.

« Enseigner est un processus complexe qui requiert de la part de l'enseignant des compétences multiples » (Koelher& Mishra, 2006, p.1017-1018, Eberly Center, 2012) et issues de plusieurs domaines (Glaser, 1984, Schulmann 1986, 1987, cités par Koelher& Mishra, 2006, p.61). Intégrer les technologies dans son enseignement complexifie encore plus la tâche pour l'enseignant. Afin de mieux représenter les relations qui existent entre les différents types de connaissances requises pour enseigner, Koelher& Mishra (2006, p. 62-67) ont développé le modèle TPACK (« Technological Pedagogical Content Knowledge ») sur la base du modèle du « Pedagogical Content Knowledge » de Schulman (1987, P. 8-10) auquel ils ont ajouté une dimension technologique qui interagit avec les composantes déjà présentes dans le modèle initial.

Au confluent de l'enseignement et de la recherche, le conseiller techno-pédagogique est amené à accompagner les enseignants de son institution dans leurs « réflexions professionnelles » (Paquay, 1996, Perrenoud, 1998, Bass, 1999, Mc Kinney, 2004) ainsi que dans la mise en place d'activités d'enseignement dont la conception fait appel à un grand nombre de dimensions. Dans ce contexte d'accompagnement, le CTP représente donc une véritable interface entre l'enseignant et son questionnement et ce que la recherche en technologies éducatives et en pédagogie universitaire nous apprend.

La communication s'interrogera donc également sur la contribution du conseiller techno-pédagogique (par ses attitudes, ses postures, etc.) à une accentuation, un renforcement de la dimension « recherche innovation » dans la professionnalisation des enseignants qu'il est amené à accompagner.

Communication n° 277	
Titre	**Accompagnement des étudiants en 1ère année**
Auteurs	Lusson Nathalie et Desserrey Thomas
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Accompagnement – évaluation - remediation

Résumé

Intégré au Service des Usages du Numérique de la Direction du Développement du Numérique de l'université d'Angers, le pôle E-pédagogie accompagne et soutient les projets pédagogiques intégrant les TICE et en assure la mise en œuvre.

C'est en partant du constat que les primo-entrants éprouvent des difficultés à la mise en place du travail personnel, que l'équipe enseignante de 1ère année Génie Electrique et Informatique Industrielle de l'IUT a fait appel aux services du pôle E-pédagogie en mai 2011. L'équipe enseignante partiellement utilisatrice de la plateforme de formation (moodle), souhaitait mieux appréhender cet outil et intégrer dans leurs enseignements des activités pédagogiques en autonomie et à distance .

Les enseignants ont construit des tests en ligne, afin d'inciter les étudiants à un travail régulier tout au long de l'année. Ces évaluations formatives hebdomadaires sont obligatoires au premier semestre, pour cinq matières identifiées comme fondamentales, et facultatives au second semestre dans le choix des matières et le nombre de tests.

Les modalités ont été clairement exposées aux étudiants, notamment la prise en compte de la moyenne aux tests dans la notation du module (20% de la note TD). Les étudiants ont massivement répondu à l'ensemble des tests sur l'année. Ils ont aussi participé aux questionnaires d'évaluation du dispositif en fin de semestre et fin d'année.

Le bilan des étudiants est très positif, en effet, pour 85% d'entre eux, ce dispositif les a encourager à travailler régulièrement. Les enseignants y perçoivent également un intérêt pour repérer très rapidement dans l'année les étudiants qui auront besoin de soutien et de remédiation.

Cette réflexion pédagogique collective et enrichissante sera améliorée pour cette année 13-14 par des corrigés accessibles après la fermeture du test et l'enrichissement des feedback vers des ressources de l'IUT en ligne et Unisciel.

Communication n° 347	
Titre	**Comment les tuteurs peuvent induire plus d'intelligence collective dans une équipe projet**
Auteurs	Aude Pichon et Carl Rauch
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	intelligence collective - projet intégrateur - équipe-projet

Résumé

L'Ecole des Mines de Nantes a développé cinq projets appelés projets intégrateurs au long du cycle ingénieur. Les élèves-ingénieurs sont amenés à résoudre en équipe une situation problématique, multidisciplinaire, authentique et relativement complexe. Nous estimons que nos étudiants se trouvent dans un contexte de travail collaboratif car la situation est interactive, synchrone et négociable entre pairs (Dillenbourg, 1999). Cependant nous constatons que souvent les élèves font uniquement du travail coopératif, dans le sens où ils ne confrontent pas leurs idées, ils ne cherchent pas à comprendre le point de vue de l'autre, ils l'acceptent sans confrontation des opinions, sans prise de recul. C'est pourquoi, lors de la présentation des avancées du projet intégrateur, les enseignants peuvent trouver une partie incohérente voire fausse dans la construction du projet. Les étudiants peuvent se trouver également dans l'incapacité d'expliquer au tuteur une partie du projet autre que celle qui lui incombait.

L'enjeu du travail collaboratif est un important gain d'efficacité pour l'équipe étudiante. Au travers de sa créativité et de sa réactivité, une équipe projet réellement opérationnelle manifeste une forme évoluée d'intelligence collective. Les enseignants, tuteurs des équipes projet, partent de l'hypothèse que favoriser l'intelligence collective au sein d'une équipe permet aux étudiants de résoudre de manière plus efficiente les problèmes rencontrés au cours d'un projet.

Notre proposition d'intervention porte donc sur le développement de l'intelligence collective au sein d'une équipe étudiante en situation de projet, et plus précisément sur les méthodes et les actions mises en place dans ce but, sur le terrain, par l'équipe en charge de la formation au projet.

Ces actions font partie d'un plan interne de développement progressif des compétences du corps enseignant de l'Ecole des Mines en tutorat de projets. Agir sur la manière de travailler des étudiants ne peut être réalisé que par une prise de conscience des tuteurs projets et un développement de leur capacité à impulser, faciliter et encadrer une nouvelle manière de travailler ensemble. La réalité du terrain est donc clairement une problématique de formation progressive du corps enseignant, non par des temps formels de formation auxquels ils ne peuvent pas assister faute de temps, mais par la mise à disposition d'outils simples et adaptés au contexte de chaque projet.

Dillenbourg P., « What do you mean by collaborative learning ? ». In Dillenbourg Pierre (dir.). Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. 1999, Oxford : Elsevier, p. 1-19.

Moral M., Lamy F., Les outils de l'intelligence collective, InterEditions, Paris, 2013, 236 p.

Penaux J. M., Intelligence collective, Mines Paris, 2006, 371 p.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 9h00 – 10h30	NL 3 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Lien enseignement supérieur / monde professionnel »

Président : François Georges

Communication n° 242

Titre	**La pédagogie expérientielle de l'expérimentation à l'apprentissage : Projet de l'entreprise apprenante à l'ISET Rades**
Auteurs	Boudour Lahzami et Fatouma Mzali Ben Brik
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.
Mots-clés	pédagogie expérientielle - entreprise apprenante - pépinière

Résumé

L'exigence du professionnel sur l'expérience que doit avoir l'étudiant dès sa sortie de l'université, et l'envie de briser les barrières entre l'université et l'entreprise, nous ont poussé à explorer le processus d'innovation pédagogique vers la professionnalisation de l'étudiant dès sa sortie de l'université.

Former quel type d'hommes pour satisfaire quel type de besoin au terrain ? Le dispositif de l'entreprise apprenante apporte une nouvelle dimension à la communication entre l'université, le professionnel et l'étudiant d'une manière transversale. Cette coexistence a donné naissance à une hétérogénéité des métiers et des compétences développées par les étudiants. Ces savoirs se propagent directement sur le lieu de production sous la forme de formations dites sur le tas, par le conseil et l'exemple. Ainsi, collecter et formaliser tous ces savoirs et compétences est l'enjeu central de l'entreprise apprenante. La revue de la littérature indique que l'entreprise apprenante est « une organisation centrée sur la création, l'acquisition et le maintien de ses compétences et connaissances afin de s'adapter à l'environnement » (Fulmer et alii 1998, King 2001, 2006).

Dans le cadre de cette recherche, une expérience pilote de partenariat entre l'ISET et la pépinière des entreprises va nous donner des axes d'orientation à notre problématique : Comment mettre en pratique une culture d'entreprise apprenante à travers la pédagogie expérientielle et développer la transversalité de l'échange entre université (ISET rades), entreprise et apprenant ? Afin de répondre à notre question de recherche, une étude qualitative exploratoire a été menée auprès de 10 entreprises de la pépinière. Les résultats démontrent l'importance de l'entreprise apprenante instaurée par la pédagogie expérientielle et apporte un éclairage permettant de fournir des avenues pour le recrutement de l'apprenant dès sa sortie de l'université (ISET rades).

Communication n° 281	
Titre	**Les cours de langue à l'université, un espace privilégié pour activer le processus d'insertion socio-professionnelle**
Auteurs	Isabelle Demeulenaere, Emmanuelle Rassart et Marie-Christine Rauw
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.
Mots-clés	didactique des langues - insertion socioprofessionnelle - Learning outcomes

Résumé

Une étude menée conjointement par l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) et le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) a abouti à l'identification de plusieurs activateurs présents au travers de la formation universitaire favorisant le processus d'insertion socio-professionnelle (ISP) des étudiants.

Cette étude intitulée « De l'université au monde socio-professionnel : analyse des dynamiques pédagogiques et des dispositifs de préparation à l'œuvre dans les formations UCL » (présentée au colloque AIPU en 2012) a intéressé plus particulièrement une petite équipe de l'Institut des Langues Vivantes (ILV) qui a tenté de déceler le fonctionnement de ces activateurs au sein des cours de langues, dont l'ambition est notamment d'augmenter l'employabilité des (futurs) diplômés.

A partir de l'hypothèse que la classe de langue à l'université constitue un espace privilégié pour contribuer à l'ISP de nos étudiants, nous souhaitons montrer comment les tendances actuelles en didactique des langues (notamment les perspectives co-actionnelle, décrite par Christian Puren, et communic-actionnelle, théorisée par Claire Bourguignon) stimulent tout particulièrement les activateurs mis en évidence par la recherche précédemment citée et favorisent ainsi la maturation personnelle et professionnelle de nos étudiants.

Tout au long de notre communication menée en collaboration par deux enseignantes de l'ILV et une conseillère du CIO, nous souhaitons illustrer nos propos par des exemples concrets issus de cours de langues à l'ILV.

Cette analyse nous permettra d'identifier et de verbaliser les compétences spécifiques à l'ISP activables dans le cadre des classes de langues. Nous les mettrons en lien avec la progression en 6 niveaux définie par le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues (CECR).

Au moment où de nombreuses institutions travaillent à l'élaboration des learning outcomes, nous pensons que notre travail sera utile aux enseignants de langue et aux responsables de programme.

Communication n° 344	
Titre	**Un programme de Formation Innovant en Génie Productique : une Union Subtile d'Ingénierie et de Management pour Aider l'Industrie Algérienne**
Auteurs	Zaki Sari et Yasmina Kerboua Ziari
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Productique - génie industriel - management de l'ingénierie – formation – ingénierie - technologie

Résumé

En Algérie, les connaissances technologiques et managériales coexistent rarement dans un même programme de formation. D'un coté, il a été remarqué que dans l'industrie algérienne, les ingénieurs à profil technologique (génie électrique, mécanique, des procédés…) ont peu ou pas de connaissances managériales, ce qui les obligent à faire des formations supplémentaires après leur recrutement. Ces formations coûtent cher pour les entreprises (en particulier pour les plus petites qui ont moins de cinq ingénieurs dans leur staff). D'un autre coté, les ingénieurs de la filière génie industriel, possèdent de très faibles connaissances dans les différents domaines de la technologie. Technologie qu'ils sont supposés contrôler, gérer et manager. Par conséquent, ils sont rarement recrutés dans les petites entreprises, car ces entreprises n'ont pas les moyens de recruter plusieurs ingénieurs. En Algérie, il existe des centaines de milliers de PME qui ont rarement plus de cinq ingénieurs dans leur staff. Elles ont besoin donc d'ingénieurs qui ont des compétences pluridisciplinaires. De ce fait, il était nécessaire d'imaginer un programme de formation permettant d'acquérir les différentes connaissances dont ont besoin les petites entreprises. Ces besoins peuvent se résumer en de bonnes connaissances dans le management de la technologie. Ceci nous a conduit à développer un nouveau programme de formation pour des licences et masters en génie productique. Le programme est renforcé par des cours d'ingénierie et technologie qui permettent aux futures ingénieurs d'acquérir des connaissances multidisciplinaires. Le but étant d'aider les petites et moyennes entreprises à recruter des ingénieurs de haut niveau qui possèdent les différents domaines de connaissances nécessaires pour le développement des ces entreprises. Les étudiants ont trouvé le programme attrayant. Leurs intérêt et motivations pour les études ont augmenté et par conséquent leurs taux de réussite.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 & 4 9h00 – 12h30	NL 4 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Mesurer les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 157**
Organisateurs	Marcel Lebrun, Sylviane Bachy, Isabelle Motte, Denis Smidts, Charles Van Haverbeke
Mots-clés	Technologies – Numérique - Formation des enseignants - Appropriation des TICe - Accompagnement techno-pédagogique - Développement professionnel

Résumé

Public cible : conseillers pédagogiques et technopédagogiques, enseignants utilisateurs des technologies éducatives, formateurs d'enseignants

Objectifs et Méthode : au départ des référents théoriques, des outils, de la méthodologie et des résultats d'une recherche (Lebrun et al., AIPU 2012) sur les effets de l'accompagnement technopédagogique, (1) valider et/ou améliorer les approches mises en place et (2) contribuer à l'appropriation de ces dernières par les participants et à leur transfert dans différents contextes. Les textes principaux et les questionnaires qui seront présentés et analysés seront remis ou rendus disponibles aux participants.

Remarque : cet atelier trouverait une place idéale après le Symposium proposé par Florian Meyer (Sherbrooke) dans lequel certaines bases théoriques seront proposées.

Contenu

Lors du colloque AIPU 2012 (Trois-Rivières, Québec), nous avions présenté une communication sur le thème "L'accompagnement technopédagogique : des technologies et des pédagogies en interaction". Essentiellement, notre communication portait sur la présentation de résultats empiriques et descriptifs d'une recherche quantitative qui questionnait les effets de certaines formes d'accompagnement, alliant approches pédagogique et technologique, sur le développement professionnel d'enseignants du supérieur (universitaires). Notre variable indépendante concernait la participation des enseignants interrogés à certaines formations ponctuelles ou à des formations inscrites dans la durée (porter en ligne une formation). Aussi, la participation à différentes formes d'accompagnement comme celles proposées par Massé (citée dans Poumay, 2006), en particulier l'accent mis sur le processus de développement ou le produit à développer (un cours en ligne, un podcast …). Quant à la variable dépendante, elle s'appuyait sur différents modèles de développement professionnel : (1) les approches classiques du métier d'enseignant tour à tour, spécialiste des contenus, ingénieur pédagogique en construction de dispositifs pédagogiques ou encore accompagnateur des apprentissages; (2) Le praticien réflexif ou encore l'enseignant chercheur (Paquay, 1994) et les approches du SOTL, le *Scholarship of Teaching and Learning* initiées par Shulman (1999). De manière étonnante, cette veine de recherche ne s'intéresse pas explicitement aux usages du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage. Nous les avons complétés par (3) d'autres modèles résolument ancrés dans les usages des TICe dans la formation : des modèles plus "anciens" comme les résultats des recherches ACOT, *Apple Classrooms of Tomorrow* de Dwyer et al. (1991), le modèle LOTI, *Levels Of Technology Implementation* de Moersch (1995) … ou plus récents comme le TPACK (Mishra et Koehler, 2006) et le SAMR (Puentedura, 2012).

Dans notre atelier, nous souhaitons présenter, discuter voire améliorer les outils (questionnaires) que nous avons développés sur la base des modèles rapidement décrits ci-dessus. Il s'agira d'examiner la portabilité de ces outils dans différents contextes (formes d'accompagnement pédagogique, par exemple) et leur transfert dans différentes institutions voire cultures. En particulier, l'opérationnalisation des concepts théoriques dans nos outils sera soumise à notre public (conseiller pédagogique, enseignants, chercheurs). Nous présenterons et proposerons à la discussion nos résultats détaillés, les méthodes d'analyse mises en place et la présentation des résultats : cohérence des items au sein des diverses composantes du métier ou de la carrière des enseignants, analyse par composantes (les stades proposés dans les modèles de développement), mesures des effets de l'accompagnement … L'objectif de cet atelier sera ainsi d'outiller les conseillers dans la mesure des effets de leurs pratiques et de sensibiliser les enseignants aux différentes facettes et niveaux de l'intégration des TICe dans leurs enseignements et formations.

Références :

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*. 16, pp. 7-38.

Poumay, M. (2006). *L'accompagnement : une fonction multiforme, un contrat clair à établir d'emblée*. Liège : Université de Liège.

Shulman, L. (1999). Taking Learning Seriously. *Change*, 11 - 17.

Dwyer, D., Ringstaff, C., & Sandholtz, J. (1991). Changes in Teachers' Beliefs and Practices in Technology-Rich Classrooms. *Educational Leadership*, 48(8), 45-54.

Moersch, C. (1995). Levels of technology implementation (LoTi): A framework for measuring classroom technology use. Learning and Leading With Technology. [Online] reprinted 1998, *International Society for Technology in Education*. Retrieved January 2008 at http://www.iste.org.

Puentedura, R. (2013). *Hipassus*. [Online]. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/03/28/SAMRandTPCK_AnIntroduction.pdf

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 108 (6), 1017-1054.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 9h00 – 10h30	NL 5 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Formation continue »

Président : Jose Luis Wolfs

Communication n° 197

Titre	**Les séminaires de mise en oeuvre (SMO) : un dispositif original d'accompagnement et de développement pédagogique**
Auteurs	Virginie Staelens, Laurent Leduc et Pascal Detroz
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Formation des enseignants - Développement pédagogique - Accompagnement pédagogique

Résumé

Dans le cadre de son programme de formations pédagogiques obligatoires des nouveaux enseignants/assistants mis en place depuis 2007, l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) de l'Université de Liège propose une modalité originale de développement pédagogique : les séminaires de mise en œuvre (SMO). Un SMO est défini comme un « mini parcours de formation thématique, balisé et accompagné, menant à la conception et l'introduction d'une activité pédagogique dans un cours donné ».

La présente communication décrit dans un premier temps les critères définitoires établis pour les SMO. En tant que conseillers pédagogiques, nous avons établi ces critères pour définir les orientations et/ou stratégies pédagogiques adoptées dans le cadre de ce service offert aux encadrants. Dans un second temps, les présupposés théoriques et pédagogiques sur lesquels se fonde chaque critère sont détaillés (Ferman, 2002 ; Viau, 2005 ; Saroyan, Amundsen, McAlpine, Weston, Winer & Gandell, 2006) afin de comprendre l'intérêt d'un dispositif comme celui des SMO et la complémentarité de ceux-ci par rapport aux ateliers/formations plus traditionnellement proposés par l'IFRES.

Aux critères définitoires des SMO sont ainsi respectivement associées diverses hypothèses (en termes d'incidences sur la motivation, l'apprentissage ou encore le développement professionnel de l'enseignant/assistant débutant). La validité de ces hypothèses est envisagée ici dans le cas de deux dispositifs de SMO expérimentés durant l'année 2012-2013 (« Concevoir le scénario pédagogique de son cours » et « Créer mon portfolio d'enseignant(e) »), dont l'examen permet tout d'abord d'illustrer la façon dont ces critères sont concrètement mis en œuvre.

En relation avec chacune de ces hypothèses, diverses données récoltées auprès des participants - à l'aide d'un questionnaire individuel en ligne, mais aussi à travers les productions réalisées dans le cadre des deux séminaires - sont ensuite analysées en vue d'éprouver l'efficacité des critères définitoires adoptés, et de dresser certaines perspectives de régulation et de développement pour le dispositif des SMO

Communication n° 136	
Titre	**Accompagnement individualisé à la réalisation d'une recherche-action dans une perspective de développement professionnel d'enseignants du supérieur**
Auteurs	Francoise Jerome et Dominique Verpoorten
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?, Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	accompagnement pédagogique – SoTL - recherche-action - pédagogie de l'enseignement supérieur

Résumé

Le module intitulé « Approfondissement et régulation des pratiques d'enseignement et d'évaluation », qui constitue une des trois composantes principales du Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur (Formasup) organisé à l'Université de Liège, a été conçu pour développer chez les participants la posture d'enseignant-chercheur (Zeichner et al., 2001). Les participants prennent en effet leurs propres pratiques d'enseignement comme objet de recherche et, sur base de l'analyse critique qu'ils en font, ils définissent une intervention pédagogique, la mettent en œuvre et, à l'aide de données objectives et subjectives, en apprécient les effets sur la qualité d'apprentissage de leurs étudiants. Cette démarche de recherche-action débouche sur une production finale : la rédaction d'un document de type article scientifique. La démarche s'inscrit délibérément dans le courant SoTL de professionnalisation des enseignants du supérieur (Kreber, 2002 ; Lucas et al., 2007 ; Bélanger, 2010 ; Endrizzi, 2011). Pour la mettre en application, les participants bénéficient d'un accompagnement individualisé. La présente proposition de communication porte sur une analyse quanti-qualitative des échanges par courrier électronique entre l'accompagnatrice pédagogique et chacun des six enseignants-participants qu'elle accompagnait en 2012-2013. Les objectifs de l'étude sont les suivants : D'une part, en analysant les échanges de méls, mettre en évidence des caractéristiques communes ainsi que des traits divergents dans le déroulement des accompagnements effectués ; d'autre part, dégager quelques forces et faiblesses des pratiques d'accompagnement de façon à pouvoir envisager des améliorations possibles. Il apparaît de prime abord que les préoccupations qui se manifestent dans les méls ainsi que les attitudes respectives des interlocuteurs varient assez fortement d'un accompagnement à l'autre. Les résultats de l'analyse seront bien sûr confrontés à la littérature consacrée à l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur (Langevin, 2009 ; Chênerie, 2010). D'autres sources de données (données biographiques concernant les participants et grilles d'évaluation des productions finales) seront également considérées et serviront si nécessaire à préciser les observations faites par le biais des échanges de méls.

Bélanger, C., (2010). «Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique?», *The Canadian Journal for the Scholarship of teaching and Learning*. Vol.1 : Iss 2, Article 6. DOI : http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=cjsotl_rcacea . En ligne : http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol1/iss2/6/

Chênerie, I. (dir.). (2010). *Le métier de conseiller pédagogique dans le supérieur. Analyse des pratiques et des besoins des conseillers pédagogiques dans le supérieur pour élaborer un référentiel de formation spécifique*. En ligne : http://www.univ-toulouse.fr/sites/default/files/23%20BQF%202010%20Bilan%20Projet%20Isabelle%20Ch%C3%AAnerie%20Conseillers%20P%C3%A9dagogiques%20VFin.pdf

Endrizzi, L. (2011). *« Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique ».* Dossier d'actualité Veille et analyses, n°64, septembre. En ligne : http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr

Kreber, C. (2002). « Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching ». *Innovative Higher Education*, vol. 27, n° 1, p. 5-23.

Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans D.Bédard & J.P. Béchard, (dir.) *Innover dans l'enseignement supérieur*, (p. 139-150). Paris, France : Presses universitaires de France.

Lucas, L., Turner, N. (2007). *Early Career Academics and their Perceptions and Experiences of Linking Research and Teaching*. Colloquium on International Policies and Practices for Academic Enquiry Marwell Conference Centre, Winchester, UK 19th – 21st April, 2007. En ligne: http://escalate.ac.uk/downloads/3892.pdf

Zeichner, K., Nofke, S. (2001). *Practitioner research*. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 298-330). Washington, DC.: AERA.

Communication n° 165

Titre	**Etre assistant et se développer professionnellement : bilan d'un parcours dans l'enseignement et la recherche**
Auteurs	Marie Lambert
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	développement professionnel – assistants – enseignement – recherche - méthode mixte

Résumé

En Suisse comme dans de nombreux pays, les universités emploient des assistants, qui partagent leur temps entre leur thèse de doctorat et des activités d'enseignement. Les études antérieures suggèrent que l'assistanat représente une phase clé du parcours professionnel, et qu'en tant qu'enseignants et chercheurs débutants, les assistants ont besoin d'un soutien adapté pour favoriser leur développement professionnel (Bellows, 2008 ; Connan & al., 2008 ; Coulon & al., 2004 ; Maher & al., 2004 ; Muzaka, 2009 ; Nyquist & Sprague, 1998 ; Perruchet, 2008 ; Smith, 2001 ; Tuomainen & al., 2010). Toutefois, on constate une quasi-absence de recherches sur le sujet en Europe, et en Suisse particulièrement.

Notre recherche vise à décrire et à comprendre le processus de développement professionnel vécu par les assistants à l'Université de Fribourg (Suisse). Elle combine une étude quantitative et une étude qualitative dans une approche mixte (Johnson & Onwuegbuzie, 2004 ; Tashakkori & Teddlie, 2010). Au moyen d'un questionnaire envoyé à tous les assistants de l'Université de Fribourg, puis d'entretiens individuels auprès de volontaires, les questions de recherche suivantes ont été investiguées du point de vue des assistants : Quel sens donnent-ils à leur parcours et à leur expérience de l'assistanat ? Quelles sont les conditions de leur développement professionnel ? Quelles stratégies de développement professionnel mettent-ils en oeuvre ? Quels sont les produits résultant de ce processus ?

En croisant les résultats des analyses quantitatives et qualitatives, la présentation mettra en évidence, pour les deux domaines centraux de l'enseignement et de la recherche, les buts poursuivis par les assistants, les conditions favorisant leur développement professionnel, les stratégies utilisées ainsi que les apprentissages réalisés. Des recommandations seront formulées à l'égard des divers acteurs impliqués ; un accent particulier sera mis sur l'importance de la supervision doctorale et l'encadrement pédagogique des assistants.

Bellows, L. (2008). Graduate Student Professional Development: Defining the Field. Studies in Graduate & Professional Student Development, 11, 2–20.

Connan, P.-Y., Falcoz, M., & Potocki-Malicet, D. (2008). Etre chercheur au XXIe siècle. Une identité éclatée dans des univers en concurrence. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Coulon, A., Ennafaa, R., & Paivandi, S. (2004). Devenir enseignant du supérieur. Enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur. Paris: L'Harmattan.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Researcher, 33(7), 14–26.

Maher, M. A., Ford, M. E., & Thompson, C. M. (2004). Degree Progress of Women Doctoral Students: Factors that Constrain, Facilitate, and Differentiate. The Review of Higher Education, 27(3), 385–408.

Muzaka, V. (2009). The niche of Graduate Teaching Assistants (GTAs): perceptions and reflections. Teaching in Higher Education, 14(1), 1–12.

Nyquist, J. D., & Sprague, J. (1998). Thinking Developmentally about TAs. In M. Marincovich, J. Prostko, & F. Stout (Eds.), The Professional Development of Graduate Teaching Assistants (pp. 61–88). Bolton, MA: Anker Publ. Co. Inc.

Perruchet, A. (2008). Le doctorat: un investissement rentable? Approches économiques et sociologiques. Paris: L'Harmattan.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Handbook of mixed methods in social and behavioral research (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tuomainen, J., Pyhältö, K., & Hakkarainen, K. (2010). Doctoral students' experiences of the key episodes in the doctoral process. Presented at the EARLI conference (SIG Higher Education & SIG Teaching and Teacher Education), Kirkkonummi, Finland, 13-16/06.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 & 4 9h00 – 12h30	NL 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**APP ou Apprentissage Par Pourquoi**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 164**
Organisateurs	Jean-Pierre Aumonier
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	pédagogie active - démarche de recherche - motivation(s)

Résumé

Atelier : APP ou Apprentissage Par Pourquoi.

Sous-thème 1 : Quels enseignements de/pour la recherche ?

Présentation : les enseignements innovants font très souvent référence aux APP, apprentissages par projet, ou par programme. Ceux-ci sont une réelle avancée en pédagogie dans l'enseignement supérieur. Lorsque j'ai voulu pratiquer cette méthode, je me suis trouvé devant deux difficultés. La première est que je ne pouvais pas disposer de séances suffisantes en nombre et en durée pour mener à bien un projet qui se déroule en moyenne sur un semestre (entre un mois et un an). Je n'avais que 2 séances de travaux dirigés de 2h chacune … pour traiter de la circulation de l'eau chez les plantes ou des hormones végétales (thèmes que je ne voulais pas traiter sous forme d'un cours). La deuxième difficulté est que les APP s'adressent la plupart du temps à des étudiants de 3° année, voire plus. Je voulais commencer cette pédagogie active dés la 1° année d'université, que les étudiants soient déjà formés à une démarche de projet.

Contenu : à partir d'exemples concrets, pris parmi les résultats expérimentaux de recherche, il s'agira d'acquérir :

- un savoir disciplinaire,
- une méthode de recherche à travers l'analyse ordonnée de données expérimentales,
- une démarche de réflexion et de questionnement pour aboutir à l'éveil d'un esprit critique.

Si le contenu s'inspire d'une discipline, la méthode est parfaitement transférable dans d'autres champs disciplinaires. C'est plus la manière d'aborder et d'approfondir un thème qui compte ici.

Méthode de travail : pour apprendre à apprendre, il s'agit tout d'abord d'apprendre à poser les questions. Poser les bonnes questions. Les étudiants sont trop habitués à répondre aux questions posées par l'enseignant. Ils ne savent donc pas trouver les problèmes que posent une expérience, un résultat d'expérience, ni les conséquences d'une conclusion ; pourtant parties intégrantes d'une démarche de recherche.

L'étudiant est amené à utiliser des savoirs acquis antérieurement pour construire de nouveaux savoirs à partir de résultats d'expériences issues de la recherche. Le parallèle peut être fait avec une enquête qui recherche des informations dans les savoirs acquis, crée des liens entre ces savoirs et trouve des indices dans les résultats de l'expérience (comparaison possible aussi avec la construction d'un puzzle). Cette démarche stimule la réflexion personnelle et favorise la mémorisation puisque l'étudiant est actif.

Public cible : tous les enseignants, débutants ou non, voulant pratiquer et connaître une méthode d'enseignement parmi d'autres.

Apports :

- pour les participants, une expérience d'enseignement efficace qui repose sur ce qui « marche » avec les jeunes étudiants, ce qui les accroche, les motive, les rend actifs, curieux, moteurs dans leurs propres acquisitions de savoirs. Ce qui procure aussi chez les enseignants plus de motivation, d'entrain et moins de routine.
- pour moi-même, j'attends des participants, leurs critiques et analyses sur ce processus, qu'ils me disent ce que les étudiants n'osent peut-être pas me dire, afin que je puisse encore m'améliorer.

Bibliographie : SAINT-ONGE, M., Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? Laval, Beauchemin, 1996.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 9h00 – 10h30	NL 7 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Programme / Référentiel »

Présidente : Sonia Mankai

Communication n° 217

Titre	**Acquis d'apprentissage : pensons qualité**
Auteurs	Marie Ruwet et Vincent Wertz
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?, Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	acquis d'apprentissage - approche programme – qualité – projet - politique institutionnelle

Résumé

AALLO, pour "Acquis d'apprentissage Louvain - learning outcomes", est le nom d'un ambitieux projet mené au sein de l'Université catholique de Louvain.

L'objectif est de définir les savoirs, les compétences et les aptitudes que les diplômés doivent avoir acquis au terme de leurs études à l'UCL, ce pour tous les programmes de l'Université.

Il s'agit de guider, d'ici juin 2014, les facultés dans la spécification des acquis d'apprentissage de leurs programmes, en capitalisant sur les expériences déjà menées au sein de plusieurs programmes et d'offrir aux enseignants l'opportunité de réfléchir et d'améliorer la qualité de leur programme de formation, un bel enjeu puisqu'il s'agit, à terme, de renforcer la cohérence entre

- les acquis d'apprentissage visés,

- les dispositifs de formation

- les dispositifs d'évaluation.

La communication visera à présenter le projet, son contexte (européen et local), ses enjeux et les conditions de réussite de cette avancée institutionnelle

Communication n° 173	
Titre	**Le « choc des images » comme soutien à l'évaluation et à l'élaboration des programmes de formation en santé: intérêt d'un outil de cartographie curriculaire**
Auteurs	Catherine Romanus, Marc Wattel et Florence Parent
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	outil graphique - approche-programme - interactivité

Résumé

Suite au décret datant du 31 mars 2004, les institutions d'enseignement supérieur en Communauté Française de Belgique sont invitées à adapter leurs formations aux standards internationaux. Ainsi, la compréhension progressive de l'intérêt de favoriser une logique par compétences en formation initiale en santé se concrétise par la construction, au sein des institutions de formations, de référentiels de compétences.

Cependant, se limiter à la rédaction de tels référentiels serait se résoudre à n'avoir que la « carcasse » du changement. Ainsi, la nécessaire mise en lien d'un référentiel de compétences avec les logiques disciplinaires existantes ou qui prévalaient antérieurement s'avère être un réel défi faisant plus que probablement appel à l'utilisation de nouveaux outils de programmation et d'évaluation.

Le développement d'outils informatiques de type « base de données » et « logiciel graphique » pourrait dès lors s'avérer intéressant pour structurer/lier les éléments d'un curriculum par compétences tout en favorisant une démarche de questionnement et de consensus entre acteurs concernés par le processus.

L'objectif de cette communication consiste en la présentation des résultats d'une recherche-action menée dans le contexte spécifique de l'enseignement en kinésithérapie et visant à développer un logiciel graphique d'aide à l'élaboration, l'évaluation et la mise en œuvre d'un curriculum par compétences inscrit dans une visée d'approche-programme participative.

L'outil, construit dans le but de favoriser l'interactivité, semble particulièrement propice à une vision interdisciplinaire du programme. En effet, après un processus itératif de deux ans, certains résultats permettent de confirmer l'intérêt de développer ce type d'outils notamment par la démarche réflexive suscitée via les feedbacks visuels et les interactions induites.

Communication n° 319	
Titre	**Du référentiel aux trajectoires développementales : élaboration d'apprentissages critiques en logopédie**
Auteurs	Christelle Maillart, Stéphanie Peters, Sylvie Willems et Trecy Martinez Perez
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Référentiel - trajectoire de développement - apprentissage critique - approche par compétence

Résumé

Depuis quelques années, la formation de master en logopédie (orthophonie) de l'université de Liège tente de s'inscrire dans une approche par programme. Cette transition progressive d'une formation orientée objectif vers une formation orientée programme a connu plusieurs étapes déterminantes. L'une d'elle est sans conteste l'élaboration d'un referentiel de compétences en logopédie (Maillart et al., 2010) qui a permis de dégager les cinq compétences identifiées comme centrales et essentielles à la profession de logopède. Chacune de ces compétences a été nommée, détaillée et précisée à travers ses composantes essentielles qui en explicitent la complexité. Ensuite, les contextes de mise en œuvre de chaque compétence ont été identifiés par différentes situations professionnelles. Le référentiel élaboré était donc une première étape, nécessaire mais non suffisante, pour modifier en profondeur les programmes de cours du master en logopédie. En effet, le référentiel permet de clarifier les principaux objectifs de la formation, traduits en termes de niveau final attendu de développement de chaque compétence. Par contre, il donne peu d'informations sur leur trajectoire de développement. Il ne permet pas d'identifier les différentes étapes de travail d'une compétence (les apprentissages critiques) ou les paliers de développement à atteindre au fur et à mesure de la formation initiale. Dans cet exposé, nous expliciterons la démarche qui nous a permis de dégager des apprentissages critiques spécifiques et opérationalisables et de complexité progressive à partir d'un référentiel existant.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 9h00 – 10h30	NL 8 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Varia »

Président : Arnaud Dehon

Communication n° 239

Titre	**Les profils et les trajectoires formatives à l'université : un champ d'apprentissages et de recherche**
Auteurs	Marisol Latorre
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Pédagogie universitaire – évaluation des compétences – trajectoires formatives universitaires -

Résumé

Au Chili, dans le dernier temps l'éducation supérieure universitaire a significativement augmenté : l'offre d'alternatives d'études et l'inscription des nouveaux étudiants ont énormément crû. Cette situation a provoqué de nouvelles demandes de formation, de même que de changements dans les conditions pour mener à bien ce type formation.

Quoiqu'il n'y ait pas de consensus théorique sur le plan des définitions et des modèles, la formation par compétences a eu un impact sur les manières de former les professionnels, en produisant des apports précieux : situer l'apprentissage au centre de la formation; souligner le caractère central de l'étudiant comme protagoniste de son apprentissage et reconnaître l'importance d'atteindre les performances que les futurs professionnels requièrent pour réussir face à des situations et à des défis de leur vie professionnelle.

Dans ce contexte, l'Université Alberto Hurtado a défini les notions de « trajectoire formative » et de « profil » comme des éléments favorisant le développement des processus formatifs de qualité. Des questions récurrentes dans cette expérience ont été : quelles sont les habiletés de base que les étudiants possèdent au moment d'entrer à l'université?; quels sont les apprentissages que ces étudiants doivent atteindre au terme d'un cycle de formation de base et comment ces apprentissages sont-ils intégrés; les qualifications obtenues par des sujets spécifiques, qui indiquent-elles?; qui sont les sujets finalisant leurs études dans le temps prévu et avec les compétences terminales attendues?

Les efforts institutionnels ont été articulés en deux lignes d'action : (i) l'installation conceptuelle et curriculaire de trois profils qui fonctionnent de manière articulée, dans les plans d'étude : le profil d'entrée, celui de l'intermédiaire et celui de sortie. (ii) le développement des systèmes de monitorat et d'évaluation, tant des apprentissages comme des trajectoires formatives. Ces deux lignes préfigurent un champ de recherche liée à la connaissance des acteurs et de leurs performances, aux processus de formations et de leurs résultats, à la détection précoce des difficultés d'apprentissage, aux dynamiques de l'intégration d'apprentissage. Ce sont toutes des questions touchant la prise de décisions et l'implantation rapide des actions d'amélioration.

Communication n° 150	
Titre	**Intérêts et appréciations des doctorants sur les formations complémentaires aux formations doctorales**
Auteurs	Abdelali Kaaouachi et Mohamed Droui
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Formation – complémentaire - doctorat

Résumé

La réforme LMD (Licence-Master-Doctorat), instaurée au Maroc depuis 2003, a induit des changements majeurs sur l'architecture pédagogique globale touchant plusieurs composantes : l'organisation des enseignements, les contenus des programmes de formation, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les démarches d'évaluation, etc.

Relativement à la composante D (Doctorat) de cette réforme, on a procédé en 2008 à la création des centres d'études doctorales au sein des universités marocaines, et ce dans le but d'abriter les formations doctorales relatives à plusieurs champs disciplinaires. Ces centres d'études doctorales ont, entre autres, la mission d'offrir aux doctorants des formations complémentaires utiles à l'élaboration de leurs projets professionnels et à leur insertion dans la vie active.

Les formations complémentaires ont un caractère obligatoire et touchent des aspects transversaux relatifs aux formations doctorales. Elles s'organisent tout au long de la préparation d'une thèse avec un volume horaire équivalent à deux cents heures. Elles concernent divers types de modules, tels que les enseignements spécifiques, la gestion des projets, les langues et la communication, l'informatique, l'initiation à la pédagogie universitaire, le monitorat et le tutorat, les forums doctoraux, etc.

L'objet de cette étude est de mesurer l'intérêt et les appréciations des doctorants de l'Université Mohammed premier sur les formations complémentaires aux formations doctorales. Pour cette fin, une enquête a été conduite à l'aide d'un questionnaire qui comprend les parties suivantes : quelques renseignements sur les doctorants ; l'évaluation de l'intérêt aux formations complémentaires ; la mesure des appréciations relatives aux formations complémentaires. Le questionnaire conclut avec quelques questions ouvertes (points forts, points faibles et recommandations). La collecte de données a été faite suivant le mode d'autodétermination à travers l'administration directe du questionnaire aux enquêtés.

Dans cette communication, nous présentons d'abord la réforme du doctorat qui est entrée en vigueur depuis l'année 2008. Puis, nous survolons la problématique, les objectifs et la méthodologie de la présente étude. Ensuite, nous exposons les principaux résultats de l'enquête qui montrent une tendance générale vers un intérêt grandissant contre des appréciations moyennement satisfaisantes à l'égard des formatiocomplémentaires des formations doctorales. Enfin, nous suggérons une série de propositions qui visent l'amélioration de l'offre des formations complémentaires dans les études doctorales.

Communication n° 273	
Titre	**La Contribution de L'Enseignement par la Recherche à la Formation tout au Long de la Vie**
Auteurs	Youssef Lefdaoui et Jamila El Alami
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Education - Processus d'apprentissage - Modèles

Résumé

Jamais dans l'histoire, le sort de l'humanité n'a été si tributaire des actions des êtres humains comme il est le cas aujourd'hui. En effet, au cours des dernières décennies, le monde a connu des changements rapides, incertains et complexes sans précédent dans presque tous les domaines de l'activité humaine, apportant ainsi de nouvelles opportunités et de nouveaux défis.

Face à ces changements, la communauté éducative en général et l'enseignement supérieur en particulier, sont appelés à engager une éducation formelle, non-formelle et informelle, et à développer des capacités méta-cognitives pour soutenir un apprentissage auto-régulé et autonome tout au long de la vie.

Ce présent travail présente un modèle et des scénarios d'intégration de l'apprentissage formel, non-formel et informel selon un enseignement par la recherche basé sur un réseau d'apprentissage des environnements personnels et des environnements de gestion des connaissances.

Mardi 20 mai 2014	Session 3 9h00 – 10h30	0a011/P Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Langues »

Président : Jean Paul Pinte

Communication n° 11

Titre	**L'écart entre la norme arabisante des formes verbales dérivées de l'arabe littéral moderne de presse et la réalité de leur enseignement dans une institution militaire de type universitaire : étude de cas**
Auteurs	Marie Robache
Thématique	Communication thématique individuelle
Mots-clés	arabe de presse - formes augmentées - norme

Résumé

Cette communication traite d'une constatation issue de l'étude de certaines formes dérivées de l'arabe littéral moderne de presse à travers un corpus récent (www.aljazeera.net, novembre 2005) étudié dans le cadre de ma thèse en linguistique. Cette étude menée en comparaison avec les mêmes occurrences relevées dans un corpus papier quantitativement et sémantiquement équivalent (la guerre en Irak, novembre 2005, al-Hayât), a porté sur ce que certains arabisants appellent « formes dérivées », nommées « formes augmentées » par les grammairiens arabes. La question de leur enseignement s'est naturellement posée dans le cadre d'un cours de grammaire et d'arabe littéral moderne de presse délivré à des élèves-officiers débutants non-arabophones de l'Armée de Terre française (Ecole Militaire Inter-Arme, EMIA), public non spécialiste. Ces adultes sont censés, après trois cent heures de cours reparties sur deux ans, savoir lire, comprendre et traduire correctement en français un texte de presse généraliste ayant trait aux questions de défense, ainsi que de commenter oralement une image pendant un quart d'heure. Il s'agit alors – avec peu d'heures de cours au regard des objectifs visés - de gérer une double contradiction : 1) enseigner dans un cours d'arabe « moderne » une grammaire dont la norme n'a pas été actualisée ; 2) enseigner l'usage réel d'une forme augmentée dans un texte de presse, ou dans le commentaire oral d'une image, et ce en regard de la norme arabisante et arabe de dérivation. Il va de soi que ces problématiques peuvent se poser à l'Université avec des étudiants arabisants.

D'une part, il sera fait un rappel de l'objet (formes augmentées, bases de dérivation, question de la racine et du schème) et, d'autre part, une présentation de la méthode d'analyse (étude statistique, analyse syntaxico-sémantique synchronique et diachronique) des corpus. Suit l'étude de quelques occurrences significatives, dont des cas de prétendues synonymies de formes augmentées prises en exemple dans mes cours, ainsi que les modalités didactiques de leur enseignement.

L'analyse de ces formes en sémantique relationnelle, ainsi que le recours aux grammairiens arabes anciens, permettent de reconstituer de véritables relations de dérivation et de les enseigner telles qu'elles apparaissent dans l'usage moderne de l'arabe littéral de presse, avec tout ce que comporte cette variété d'arabe en termes d'évolutions sémantiques et syntaxiques.

Communication n° 304	
Titre	**All Is Well That Blends Well, Dispositifs et outils pédagogiques pour l'apprentissage des langues en 'blended learning'**
Auteurs	Philippe Neyt et Jean-Luc Delghust
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	apprentissage des langues - dispositifs pédagogiques - blended learning - repenser le présentiel - classes inversées

Résumé

Face au double constat de l'augmentation (+2.000 en cinq ans) du nombre d'étudiants qui suivent un cours de langue (15 langues enseignées, plus de 13.000 étudiants) inscrit à leur programme d'études, sans augmentation proportionnelle des moyens d'encadrement, et de l'hétérogénéité des niveaux de compétence des étudiants à l'entrée à l'université, les dispositifs et outils d'apprentissage hybride (*blended learning*) mis en place à l'Institut des langues vivantes (premiers pas en 2005) sur la plateforme Moodle UCL (*Learning Management System*), aujourd'hui utilisée par plus de 7.000 étudiants, nous amènent à tirer des enseignements tant sur les évolutions pédagogiques que sur les effets sur l'apprentissage par les étudiants.

Le *blended learning* permet l'individualisation (chacun à son rythme) et un meilleur suivi (tracking) de l'apprentissage (y compris pour la remédiation). Le transfert en ligne de tâches d'apprentissage conduit les équipes pédagogiques non seulement à repenser les activités menées en présentiel (classes inversées ou *flipped classrooms*, notamment), mais surtout à réinventer le rôle de l'enseignant.

Les évaluations par l'Institut de pédagogie et des multimédias (IPM) montrent que, pour autant que les activités et outils en ligne soient intégrés de façon cohérente aux dispositifs, ils influent favorablement sur la motivation de l'étudiant, facteur clé de l'efficacité de l'apprentissage.

Nous nous proposons de présenter brièvement l'un ou l'autre des dispositifs et outils (la plupart de nos cours ont recours au *blended learning*) ainsi que les enseignements tirés de leur évaluation, de décrire les conditions de réussite permettant de mener à une plus grande qualité de l'offre de formation, et de livrer nos réflexions sur les derniers développements mis en place (*ePortfolio* Mahara) et les évolutions à venir.

Communication n° 352	
Titre	**The Making of Video Clips for Educational Purposes Providing A2-Language Learners with Adequate and Attractive Movies**
Auteurs	Viviane Grisez
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Video Clips - Language Learners - technology

Résumé

In the framework of the European programme COBALT –COmmunicating and Building bridges thanks to the Acquisition of Languages through Technologies- (INTERREG, 2008-2012), the free electronic language learning environment FRANEL offers authentic video materials provided by French, Walloon and Flemish local television channels in order to improve the learner's knowledge of French or Dutch as a second language. As a matter of fact, the authentic audio and video should be something that strongly motivates the learner. His eyes, ears, brains light up when confronted with the "REAL thing".

It is generally taken for granted that authentic features in video documents are good indicators of quality and cultural carriers, provided that the pictures serve the didactical development by increasing comprehension as a whole. As suggested by several linguists (Al-Seghayer, K. 2001, Sherman, J. 2003), video better helps learners build a mental image, curiosity increases concentration, and video's combination of modalities (dynamic image and sound) facilitate recall. In addition to this, foreign language words are learned better when directly associated with appropriate nonverbal referents (objects, events, emotions, context, etc.); this efficient association can only be found in real life or in authentic video.

Authenticity, however, often requires a higher level of language competence (B1), in spite of the fact that authentic speech and listening are essential for all levels. The lower the level, the more "rich" the context and images must be, to support understanding and learning.

Keeping these objectives in mind, a multi-disciplinary team of technicians (professional audio-visual staff, language teachers (linguists from three universities) and young actors (students and teaching staff of the Drama Department, KULeuven) worked together to record a series of video clips. Actors were given carte blanche to play the sketches based on scripts written by the FRANEL team. The constraints were clear: stick to the dialogues, make sure that words are well-articulated, but sound natural. The results were staggering and unexpected.

Short fragments from several scenarios will be shown. For each of them, the backstage work will be explained, taking into account the difficult choice that had to be made in terms of attractiveness (nice pictures, choice of settings, humour, parody), pedagogical relevance (articulation, emotional aspects, speech acts, functional approach) and didactical development perspectives (task-based exercises).

Mardi 20 mai 2014	Session 3 9h00 – 10h30	0a07/P Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Motivation »

Présidente : Sabine Soetewey

Communication n° 194

Titre	**Mieux comprendre la motivation de l'étudiant universitaire en formation à l'enseignement dans son expérience de formation en ligne**
Auteurs	Caroline Bourque et Florian Meyer
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Formation en ligne - Formation à l'enseignement – Motivation – Persévérance - Pédagogie universitaire

Résumé

Les formations en ligne augmentent rapidement partout dans le monde et gagnent en popularité (Kim, Barbier et Verrier, 2007). Pour de plus en plus d'universités, ce mode de formation devient une alternative à l'enseignement en classe. Par contre, on observe dans ce type de formation des taux d'abandon élevés (Metzger et Delalonde, 2005; Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2008; Kim, Barbier et Verrier, 2007). Ce phénomène est préoccupant, car il présente de nombreux enjeux pour l'étudiant, le système universitaire et la société (Poellhuber et al., 2008). La formation en ligne à l'enseignement, à laquelle nous nous intéressons plus spécifiquement, ne fait pas exception.

Notre présentation se déroulera en deux temps. Dans un premier temps, nous présenterons certaines des caractéristiques de la formation en ligne à l'enseignement. Ensuite, nous discuterons le concept de motivation comme piste possible d'intervention en vue de favoriser la persévérance en formation en ligne au niveau universitaire. Nous dégagerons enfin un cadre synthèse de motivation dans les formations en ligne en enseignement supérieur.

Dans un second temps, nous présenterons une recherche préliminaire durant laquelle nous nous sommes intéressés à l'idée de Bourdages (1994) de prendre en compte l'expérience de l'étudiant dans sa formation en ligne. En effet, selon Ruel (2010), ce qui amène l'étudiant à abandonner ou à persévérer dans sa formation en ligne relève de ses affects et de son existence dans l'espace et dans le temps. Nous avons donc interviewé des étudiants universitaires en enseignement afin de mieux comprendre leur expérience au regard de la motivation dans leur cours. Ainsi, après avoir fourni certaines précisions méthodologiques, nous présenterons l'analyse des résultats à partir de notre cadre-synthèse de motivation en formation en ligne. Nous terminerons par les limites et les suites à envisager à ce travail.

Références bibliographiques

Bourdages, L. (1994). La persistance aux études universitaires en formation à distance, le défi de la distance ou celui du sens ? Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne d'enseignement à distance (ACED), Vancouver, 10 au 14 mai.

Kim, S.-M., Barbier, R. et Verrier, C. (2007). Implication et enseignement en ligne. Communication présentée au congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation). Strasbourg.

Metzger, J.-L. et Delalonde, C. (2005). Innovation pédagogique et collectif dans la formation en ligne en France et aux États-Unis. Communication et langages, 144, 25-36.

Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2008). The effect of peer collaboration and collaborative learning on self-efficacy and persistence in a learner-paced continuous intake model. Journal of Distance Education, 22(3), 41-62.

Ruel, G. (2010). Persistance scolaire en formation à distance. DistanceS, 12(1), 27-43.

Communication n° 32	
Titre	**Les pratiques d'enseignement suscitant la motivation des étudiants au cégep**
Auteurs	Louise Ménard and Emilie Wragg Tremblay
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Motivation - pratiques d'enseignement - cours français et littérature - cégep

Résumé

Il est reconnu que les échecs au 1er cours de français et littérature contribuent aux abandons hâtifs ou à l'allongement des études au cégep (Gingras et Terril, 2006). De nombreuses études ont été menées dans ces établissements dans le but d'améliorer la réussite des étudiants à ce cours avec peu de résultats. Malgré cela, aucune ne s'est intéressée aux pratiques d'enseignement suscitant la motivation et le développement des stratégies d'apprentissage des étudiants, alors que des auteurs affirment qu'elles ont un effet sur la réussite scolaire (Viau, 2009).

C'est en s'appuyant sur le modèle de Pintrich (1988, 1989) que le niveau de motivation et les stratégies d'apprentissage de l105 étudiants inscrits au premier cours de français et littérature ont été mesurés à l'aide d'une traduction du Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Ménard et al., 2011). Le but était d'identifier les enseignants ayant des pratiques qui suscitent la motivation et développent les stratégies d'apprentissage afin de documenter ces pratiques et de les rendre accessibles à l'ensemble des enseignants de français et littérature via un site Web. L'analyse des résultats au questionnaire a permis d'identifier 7 groupes sur 48 dont le niveau de motivation des étudiants s'était maintenu ou avait augmenté. Des analyses ont confirmé le lien entre la motivation et les stratégies d'apprentissage utilisées. Pour s'assurer que les résultats obtenus permettaient l'identification d'enseignants motivants, des étudiants ont été interviewés au sujet des pratiques de leur enseignant.

Les six enseignants finalement retenus ont été interviewés individuellement et filmés en classe. Ces données ont permis d'identifier des croyances et des pratiques qui sont jugées comme étant motivantes par des auteurs comme Viau (2009) et Brophy (2004). Cette communication détaillera la méthodologie de la recherche et les résultats au questionnaire et aux entrevues, de même que le site Web destiné aux enseignants de la discipline.

Références

Brophy, J. (2004). Motivating Students to Learn 2nd Ed. New-Jersey : Lawrence Erlbaum.

Gingras M. et Terril R. (2006). Passage secondaire-collégial. Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames et M. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement : Motivation enhancing environments, 6, 117-160. Greenwich : CT: JAI Press.

Ménard, L, Legault, F., Ben Rhouma, T., Dion, J.S. et Meunier, H. (2011). La formation à l'enseignement au postsecondaire Mesurer ses effets sur les enseignants et les étudiants. Actes du colloque Questions de pédagogies de l'enseignement supérieur, Angers, France.

Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of motivation and cognition. In J. Stark et L. Mets (Ed.), Improving teaching and learning through research (pp. 65-79). San-Francisco : Jossey-Bass.

Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Communication n° 294	
Titre	**Les stages dans le master en sciences de l'education: une démarche de réflexion et de régulation de pratique en équipe apprenante**
Organisateurs	Marc Labeeu, Marc Blondeau, Pascalia Papadimitriou, Alexandra Paul, Nicole Rahier et Catherine Van Nieuwenhoven
Mots-clés	Evaluation – stage - réflexivité

Résumé

Dans le cadre du Master en sciences de l'éducation à l'UCL (Fédération Wallonie-Bruxelles) depuis peu, un stage d'approfondissement professionnel de 75h a été rendu obligatoire sur le terrain de l'option choisie. Les objectifs de ce stage sont d'explorer le terrain d'un exercice professionnel potentiel, d'interroger l'acquisition des compétences professionnelles, d'acquérir une démarche d'analyse réflexive, de stimuler des articulations entre les cours et le terrain et de d'entamer le développement d'une identité professionnelle. Ils sont nourris également par des objectifs choisis par l'étudiant, accompagné par une équipe nouvellement constituée pour encadrer ce stage.

Un obstacle majeur dans l'évaluation de ce stage est l'impossibilité matérielle de se rendre sur place pour évaluer la pratique des stagiaires: Ainsi, le choix a été posé d'évaluer la pratique sur base du rapport du maître de stage et le regard réflexif de l'étudiant sur base d'un rapport de stage. Ce positionnement fait surgir de nouveaux obstacles dans l'évaluation du stage : l'harmonisation des pratiques entre les évaluateurs et leur légitimité sur des terrains qui leur sont inconnus (Jorro, 2007; Mottier Lopez & Allal, 2010 ; Tourmen 2009) et la difficulté d'évaluer tant une démarche réflexive qu'un produit attendu, …

Cette communication porte sur la réflexion de l'équipe à propos de ses dispositifs d'accompagnement à l'université, de l'élaboration du rapport de stage et son évaluation. Les perceptions des étudiants ont déjà été récoltées par questionnaire et un focus est prévu pour compléter l'analyse et dégager des pistes de régulation du dispositif.

Nous dégagerons aussi un regard plus méta sur la démarche de recherche en équipe, dans un isomorphisme avec ce qui est demandé à nos étudiants: une pratique réflexive à propos de nos démarches, en vue de les réguler, avec des effets en termes de dynamique et d'identité à la fois individuelle et d'équipe apprenante (Paquay, 2005).

Mardi 20 mai 2014	Session 3 & 4 9h00 – 12h30	3c09/p Université de Mons Pentagone

Titre	**Dispositifs d'accompagnement pour les professeurs d'université : pratiques pédagogiques en transformation**
Communication	**Symposium long 152**
Organisateurs	France Gravelle et Claire Duchesne
Mots-clés	Dispositifs d'accompagnement - professeurs d'université - Formation des professeurs

Texte de cadrage

La pédagogie universitaire constitue un champ de recherche et d'application relativement récent qui évolue et se transforme rapidement (De Ketele, 2010), et les questions associées au développement professionnel des professeurs d'université font l'objet d'une faible quantité d'écrits (Demougeot-Lebel et Perret, 2010). Maîtriser l'art d'enseigner constitue l'un des enjeux majeurs associés à cette fonction; l'apprentissage expérientiel, la réflexivité et l'autorégulation de l'apprentissage, pour ne citer que ces exemples, font d'ailleurs partie de l'éventail des pratiques pédagogiques utilisées dans la formation du personnel des facultés (Carter, Salyers, Page, Williams, Albl et Hofsink, 2012). Pour leur part, les dispositifs d'accompagnement se sont avérés efficaces dans la formation continue des enseignants des écoles puisqu'ils soutiennent à la fois le développement professionnel de ces derniers de même que la dynamique de changement et l'innovation pédagogique (Savoie-Zajc, 2010). De tels dispositifs présentent des avenues prometteuses au plan du développement des compétences des professeurs d'université.

Au cours de ce symposium, des intervenants proposeront ou questionneront des dispositifs d'accompagnement des professeurs d'université favorisant le développement et la transformation de leurs pratiques pédagogiques. En premier lieu, France Gravelle et Yves Herry (Université d'Ottawa) exposeront les étapes d'un nouveau dispositif d'accompagnement des professeurs lors de la conception de cours en modes hybride et/ou en ligne. Mallory Schaub et Philippe Haeberli (Université de Genève), analyseront les mesures d'accompagnement des professeurs mises en place tout au long d'un processus de formation de même que les possibilités de transfert des compétences développées vers leur pratique de l'enseignement. Emmanuel Sylvestre et Jacques Lanarès (Université de Lausanne) présenteront la formalisation d'un dispositif visant à soutenir le développement des compétences pédagogiques des professeurs à partir de leurs dossiers d'enseignement. Aurélie Feron, Nadine Postiaux et Eric Uyttebrouck (Université libre de Bruxelles), feront état de l'évolution des dispositifs de formation à l'enseignement universitaire des enseignants-chercheurs et les questionnements suscités lors de leur mise en œuvre et de leur évaluation. Dominique Broussal (Université de Toulouse-II) analysera un dispositif d'évaluation interactive des apprentissages en Master et envisagera, sur cet aspect stratégique de la pratique, des modalités d'accompagnement en direction des enseignants-chercheurs. Claire Duchesne (Université d'Ottawa), finalement, présentera les difficultés relevant du rôle de directeur de thèse et proposera quelques recommandations pour la mise en place d'une formation à l'accompagnement destinée aux nouveaux professeurs d'université.

Références

Carter, L., Salyers, V., Page, A., Williams, L., Albl, L. et Hofsink, C. (2012). Highly Relevant Mentoring

(HRM) as a Faculty Development Model for Web-Based Instruction. *Canadian Journal of Learning and Technology, 38* (1), 1-16.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie, 172*, 5-13.

Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs, 23*, 51-72.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage. *Éducation et formation, e-293*, 9-20.

Communication 1

Titre	**Conception d'un nouveau modèle d'accompagnement permettant le développement de cours hybrides**
Auteurs	France Gravelle et Yves Herry, Université d'Ottawa – Canada

Résumé

De nos jours, comme mentionné par Habib (2013) « Les générations actuelles d'étudiants dans l'enseignement supérieur, souvent désignées par l'appellation « génération Y » voire « génération Z » nous poussent, de plus en plus fortement, à adapter notre enseignement, immuable depuis des générations, à leur nouvelle façon d'interagir avec le monde qui les entoure ».

En lien avec cette nouvelle réalité, le gouvernement de l'Ontario a demandé à tous ses établissements d'enseignement supérieur d'élargir et de diversifier leur offre de cours en ligne. C'est ainsi, que l'Université d'Ottawa a décidé de concevoir un nouveau modèle d'accompagnement, afin de soutenir les professeurs.

Comme l'a mentionné Chênerie (2011), l'accompagnement se traduira par une offre de propositions variées. Le rôle de l'accompagnement sera d'éclairer les choix des enseignants afin de les aider à atteindre les objectifs d'apprentissage qu'ils ont définis au départ.

La mise en œuvre de l'apprentissage hybride, à grande échelle au sein de l'Université, est le choix proposé par le groupe de travail sur l'apprentissage en ligne au printemps 2013. Il sera piloté par le Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage de l'Université d'Ottawa, en collaboration avec les différents services et l'ensemble des facultés universitaires.

Une étude récente (Lebrun et coll., 2012) a démontré que les enseignants accompagnés par des conseillers pédagogiques pour la mise en ligne de leur cours modifient leur dispositif pédagogique. Ces chercheurs ont démontré que les enseignants accompagnés par un conseiller ne présentent pas en ligne leur contenu d'enseignement de la même manière qu'en présentiel. Ils prévoient des activités d'apprentissage différentes (Bachy et Liegeois, 2013).

Cette communication a donc pour but de partager les différentes étapes de réalisation qui vont permettre à l'Université d'Ottawa d'offrir au corps professoral, un nouveau dispositif d'accompagnement, tout en changeant la culture de l'enseignement au sein de la communauté universitaire.

Références

Bachy, S. et Liegeois, M. (2013). *Influence de cours en ligne sur les cours en présentiel.* Communication

présentée au 7e colloque de Questions de pédagogie en enseignement supérieur (QPES). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. Sherbrooke, Québec. Récupéré du site du congrès le 14 août 2013 : http://www.colloquepedagogie.org/workspaces/colloque_2013/actes_colloque_qpes2/downloadFile/file/Actes_colloque_QPES2013.pdf?nocache=1.

Chênerie, I. (2011). La question des usages pédagogiques du numérique en contexte universitaire : omment accompagner les enseignants? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education, 8 (1-2),* 22-27.

Habib, E. (2013). *Combiner pédagogie active et e-Learning dans l'enseignement des mathématiques.*

Communication présentée au 7e colloque de Questions de pédagogie en enseignement supérieur (QPES). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. Sherbrooke, Québec. Récupéré du site du congrès le 14 août 2013 : http://www.colloquepedagogie.org/workspaces/colloque_2013/actes_colloque_qpes2/downloadFile/file/Actes_colloque_QPES2013.pdf?nocache=1.

Lebrun, M., Bachy, S., Maron, S., Motte, I., Smidts, D., VanHaverbecke, C. (2012). *L'accompagnement*

technopédagogique : des technologies et des pédagogies en interaction. Communication présentée au colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Quelle université pour demain? Trois-Rivières, Québec. Récupéré du site du congrès le 14 août 2013 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F943013493_PROGRAMME_COMPLET_ET_ACTES_Communications_individuelles__session_7_15__Version_finale.pdf.

Université d'Ottawa. (2013). *Rapport du groupe de travail sur l'apprentissage en ligne.* Récupéré du site de l'Université le 14 août 2013 : http://www.uottawa.ca/vr-etudes-academic/fr/documents/rapport-groupe-travail-sur-apprentissage-en-ligne.pdf

Communication 2

Titre	**Place et rôle de l'accompagnement dans un dispositif de formation destiné aux enseignant-e-s débutant-e-s de l'Université de Genève : objectivation et contribution au processus de transfert de savoirs et de compétences**
Auteurs	Philippe Haeberli et Mallory Schaub, Université de Genève – Suisse

Résumé

Les travaux en pédagogie universitaire s'accordent pour affirmer que l'accompagnement représente un complément non seulement utile mais également nécessaire aux formations proprement dites. Ces conclusions reposent sur l'idée que pour ancrer les acquis de formation dans les pratiques, pour renforcer le transfert des compétences travaillées dans le cadre d'ateliers vers l'enseignement, un travail d'accompagnement personnalisé notamment à partir des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Lebel-Demougeot, 2010), est très profitable.

Une formation modulaire destinée aux enseignant-e-s débutant-e-s existe depuis dix ans à l'Université de Genève. Elle offre trois modules de 20 h en présentiel ; ce temps de formation est complété, sur demande, par de l'accompagnement personnalisé et de l'observation de pratiques. L'accompagnement devient obligatoire si le participant souhaite faire valider la formation.

En nous appuyant sur des travaux précédents (Barras et Rege-Collet, 2004, Rege-Collet et Barras, 2005), nous nous intéressons particulièrement au rôle spécifique que l'accompagnement peut jouer dans le processus de transfert vers les pratiques ainsi que son impact sur les conceptions.

Notre communication s'organisera ainsi autour de deux axes :

1. La mobilisation en situations authentiques d'enseignement et/ou de communication scientifique des savoirs et des compétences travaillés lors des ateliers de formation.
2. L'évolution des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage au cours de la formation.

Durant l'année académique 2013-2014, une vingtaine de candidats participera à la formation. Nous mettrons en place un dispositif spécifique de recueil des données par différents moyens (questionnaire, entretien semi-directif, fiche évaluative…) et proposerons un cadre encore à élaborer pour analyser les données. L'étude que nous proposons est exploratoire et les résultats porteront principalement sur la volée 2013-2014. Toutefois, ces résultats serviront d'appui pour développer et valoriser les mesures d'accompagnement des enseignants en général à l'Université de Genève. En particulier, les constats serviront à apprécier l'impact du travail effectué par l'équipe des conseillers pédagogiques du secteur Formation et Évaluation, à adapter l'offre des prestations auprès des enseignants, à guider les mesures de soutien et la formation des enseignants à la pédagogie universitaire.

Références

Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'Université, *Savoirs, 23*, 51-72.

Kirkpatrick, D. (2006). *Evaluating training programs*. San Francisco : Berett-Koehler.

Barras, H. et Rege-Collet, N. (2005, septembre). *Comment évaluer la progression des assistants au terme d'une formation pédagogique ?* Actes du 22e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Genève, Genève.

Rege-Collet, N. et Barras, H. (2004, mai). *Préparer les assistants débutants à l'enseignement universitaire. Mesures de l'effet formateur.* Actes du 21e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université Cady Ayyad, Marrakech

Communication 3

Titre	**Le dossier d'enseignement au service du développement des compétences pédagogiques des enseignants**
Auteurs	Emmanuel Sylvestre et Jacques Lanarès, Université de Lausanne – Suisse

Résumé

De nombreuses universités ont fait le choix de développer des dossiers d'enseignement (DE) pour valoriser l'engagement pédagogique des enseignants (Wouters *et al.*, 2010). Au sein de l'Université de Lausanne, cet objectif a été couplé avec une volonté de développer les compétences pédagogiques des enseignants en essayant de favoriser un apprentissage expérientiel (Moon, 2004) en particulier lors des procédures régulières d'évaluation. Pour ce faire, un accompagnement pédagogique est proposé aux enseignants par le Centre de soutien à l'enseignement. Il comprend des séances d'information sur le DE, un document contenant les thématiques pouvant être abordées dans le dossier et du conseil pédagogique individuel permettant aux enseignants de recevoir un premier feedback sur le contenu de leur dossier.

Pour évaluer la place accordée par les enseignants à la réflexivité et au développement des compétences pédagogiques lors de l'élaboration de leur DE, le contenu d'une centaine d'entre eux (l'ensemble des évaluations d'une année) a été analysé et une enquête auprès des enseignants concernés a été conduite. Les résultats montrent que la dimension réflexive du processus d'évaluation est limitée et que dans de nombreux cas (35% des répondants) le DE était perçu comme une formalité administrative. À partir de ces résultats, une formalisation du dispositif a été développée afin de mieux comprendre comment faire évoluer le processus et les modalités de soutien pour que ces évaluations et la préparation des dossiers contribuent davantage au développement des compétences pédagogiques. Cette formalisation s'appuie sur des compréhensions de la motivation (Rege-Colet et Lanarès, 2013). Dans cette formalisation, la motivation pour produire le DE de façon réflexive serait le résultat du sentiment de compétence qu'ont les enseignants pour réaliser cet exercice réflexif combiné avec la valeur qu'ils accordent à cet exercice. Les résultats de l'étude, la formalisation du dispositif ainsi que ses pistes d'amélioration seront présentés dans ce symposium.

Références

Rege-Colet, N., et Lanarès, J. (sous presse). Comment soutenir la motivation des étudiants. Dans D. Berthiaume et N. Rege-Colet (dir.), La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques : Vol. 1. *Enseigner au supérieur* (p. 50-58). Berne : Peter Lang.

Moon, J.A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning : theory and practice.* New York : RoutledgeFalmer.

Wouters, P., Lanarès, J., Frenay, M. et Berthiaume, D. (2010, septembre). *Des dossiers d'enseignement pour soutenir le développement professionnel des enseignants à l'université.* Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Université de Genève, Genève.

Communication 4	
Titre	**La formation à l'enseignement universitaire pour les enseignants-chercheurs nouvellement engagés de l'Université libre de Bruxelles**
Auteurs	Aurélie Feron, Nadine Postiaux et Éric Uyttebrouck, Université libre de Bruxelles – Belgique

Résumé

L'Université libre de Bruxelles (ULB) offre deux programmes spécifiques de formation pédagogique à ses enseignants-chercheurs à l'occasion de leur entrée en fonction, l'un à destination des enseignants, l'autre à destination des assistants. L'intérêt de ce type de formation semble largement admise (Gibbs et Coffey, 2004) tandis que son format reste en questionnement.

Lancée en 2007, la formation DANA (Dispositif d'Accompagnement des Nouveaux Académiques) s'adresse aux enseignants (du corps professoral) nouvellement engagés. Trois ans plus tard, l'ULB a également mis sur pied une formation à destination des assistants (en charge des travaux pratiques, exercices et laboratoires mais sans charge de cours) en partenariat avec l'Université de Mons. Plusieurs principes ont guidé l'élaboration de ces formations, tels que la formation « soit accessible en parallèle à l'exercice du métier d'enseignant » (Poumay, 2011), la variété des contenus (Demougeot-Lebel et Perret, 2011), l'insertion dans une communauté de pratique (Cox, 2002; Wenger, 2010), l'incitation à une pratique réflexive (Donnay et Charlier, 2006).

Assistant ou professeurs, les responsabilités, les contextes et les besoins de formation ne sont pas les mêmes, nous montrerons comment nous avons ciblé les compétences à développer spécifiquement pour chacun de ces deux publics.

La présente contribution se propose de décrire les deux dispositifs, les principales décisions de régulation prises suite aux évaluations —élaborées selon le modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1998) principalement— ainsi que les questions en suspens. Comment encourager les enseignants à s'engager dans la formation pédagogique alors que ce n'est ni une obligation institutionnelle, ni une obligation légale ? Comment choisir les contenus pour répondre aux besoins tout en construisant un cadre de réflexion pour l'avenir ? Comment répondre aux besoins didactiques de chaque discipline alors que la formation s'adresse à tous ? Peut-on appliquer le principe d'isomorphisme dans cette formation et avec quelles limites ?

Références

Cox, M. (2002). *Designing and Implementing Staff Learning Communities : An Effective Approach to Educational.* Dans Goody A. & Ingram D., Spheres of Influence : Ventures and Visions in Educational Development. Crawley, WA : Organisational and Staff Development Services, The University of Western, Australia.

Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques?, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27* (1), 2-20.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif.* Namur et Sherbrooke : Presses universitaires de Namur et Éditions du CRP.

Gibbs, G. et Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in Higher Education, 5*, 87-100.

Kirkpatrick, D. L. (1998). Evaluating training programs: The four levels (2e éd.). San Francisco, CA : Berrett-Koehler.

Poumay, M. (2006). *Former des accompagnateurs de développement instructionnel d'enseignants du supérieur. L'école des Sherpas*. (thèse de doctorat non publiée), Université de Liège : Belgique.

Wenger, E. (2010) *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. Dans Blackmore, C. (dir.) Social Learning Systems and communities of practice. Springer Verlag and the Open University.

Communication 5	
Titre	**L'évaluation interactive des apprentissages en master de sciences de l'éducation : intérêts, enjeux stratégiques et accompagnement pédagogique**
Auteurs	Dominique Broussal, Université de Toulouse II-Le Mirail – France

Résumé

Cette communication se propose d'interroger la mise en place d'un dispositif d'évaluation interactive au sein d'une unité d'enseignement d'un master de sciences de l'éducation, pour a) discuter sa pertinence pour les étudiants, b) préciser l'enjeu stratégique que cette innovation peut recouvrir quant au développement de la pédagogie universitaire en contexte français c) envisager des modalités d'accompagnement en direction des enseignants-chercheurs.

Le dispositif auquel notre recherche s'intéresse consiste en une évaluation interactive. À partir de deux situations de formation qu'il s'agit pour les étudiants d'analyser, un dossier collectif est réalisé et soutenu devant l'ensemble des étudiants. Cette soutenance orale fait l'objet d'une évaluation par les pairs, outillée par une grille d'évaluation multicritères élaborée par les enseignants-chercheurs. Cet outil est considéré comme un « référentiel » au sens ou l'entend Figari (1994, p. 44) : c'est-à-dire « un système de références » qui n'est pas nécessairement fixé une fois pour toutes, « un appareil construit » et à reconstruire.

Une première phase de notre recherche (2010), montrait que la mise au travail des critères proposés conduisait les étudiants à discuter de leur caractère opérationnel. Cette dénaturalisation du référentiel suscitait une réflexion portant sur le processus même de « référentialisation » (Figari, 1994), « c'est-à-dire sur la modélisation de l'évaluation par la mise en lien des référents, des critères et des indicateurs » (Bedin et Broussal, 2011). Elle a par ailleurs permis de mettre à jour diverses conceptions de l'évaluation.

Nous envisageons dans cette nouvelle phase de préciser nos résultats antérieurs et d'envisager les modalités d'accompagnement pédagogique de ce dispositif. Le recueil des données consistera en un filmage des séances, suivies d'autoconfrontations et des entretiens avec les étudiants participant au cours. Afin d'envisager les modalités d'accompagnement pédagogique, le Service interuniversitaire de pédagogie de l'Université de Toulouse sera sollicité.

Références

Bedin, V. (2009) (Dir.). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bedin, V. et Broussal, D. (2011). L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur : intérêt pédagogique et limites. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 26,* 133-144.

Chênerie, I. et Venturini, P. (2008, juin). *Formation des enseignants et dynamique de changement dans les pratiques pédagogiques.* Communication présentée au Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES), Brest.

Dejean, J. (2006). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs ou trait de la culture française. Dans M. Romainville & N. Rege Colet (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 61-80). Bruxelles : De Boeck Université.

Figari, G. (1994). *Évaluer : Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Friedberg, E. et Musselin, C. (1992). *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatistes.* Paris : L'Harmattan.

Communication 6	
Titre	**Soutenir le développement des compétences à la supervision de thèse**
Auteurs	Claire Duchesne, Université d'Ottawa – Canada

Résumé

Après l'insuffisance des ressources financières, c'est la faible qualité de la supervision offerte par le directeur de thèse qui constitue la principale cause d'abandon des études doctorales par les étudiants (Association canadienne des études supérieures, 2004). En effet, les travaux d'Amundsen et McAlpine (2009) ont mis en lumière que les nouveaux professeurs des universités canadiennes sont habituellement peu préparés à assumer leurs fonctions de superviseurs de thèse et que l'une des principales difficultés rencontrées par ces derniers est de transiter du statut de *doctorants supervisés* à celui de *professeurs supervisant*. Ils doivent alors distinguer les méthodes de supervision qu'ils adoptent dans ce nouveau rôle de celles expérimentées lorsqu'ils étaient étudiants. Ils font également face à l'épineux problème de trouver un équilibre entre exercer un trop grand contrôle sur la recherche de l'étudiant et négliger celui-ci et son projet (Delamont et al., 1998). Si l'autoformation à la supervision doctorale à partir de l'expérience vécue constitue le mode d'apprentissage le plus courant chez les nouveaux professeurs, de plus en plus de chercheurs évoquent le besoin impératif de mettre en place des formes de soutien à l'apprentissage de pratiques efficaces associées à ce rôle auquel des dispositifs de formation en milieu de travail pourraient offrir une réponse (Gerard, 2009; Halse et Malfroy, 2009; Jutras et al., 2010; Kiley, 2001). Dès lors, cette communication mettra en lumière quelques styles de supervision de thèse de même que les mérites et les limites qui y sont associés. Elle proposera également des pistes pour l'accompagnement des nouveaux professeurs d'université au regard du développement de leurs compétences à la supervision des doctorants.

Références

Amundsen, C. et McAlpine, L. (2009). Learning supervision: Trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International, 46 (*3), 331–342.

Association canadienne des études supérieures. (2004). *L'achèvement des études supérieures dans les universités canadiennes : Rapport et recommandations.* Disponible en ligne le 13 février 2012 : http://www.cags.ca/documents/publications/achevement_etudes_supe_2004.pdf

Delamont, S., Parry, O. et Atkinson, P. (1998). Creating a delicate balance: The doctoral supervisor's dilemmas. *Teaching in Higher Education, 3* (2), 157-172.

Gerard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en master.* (thèse de doctorat non publiée). Disponible en ligne le 21 février 2012 : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00498380_v1/

Halse, C. et Malfroy, J. (2009). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education, 35* (1), 79-92.

Jutras, F., Ntebutse, J. G. et Louis, R. (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 26* (1), 1-18.

Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses. *Studies in Higher Education, 36* (5), 585-599.

Mardi 20 mai 2014	Session 4 11h00 – 12h30	Auditoire 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Étude d'expériences pédagogiques réflexives pour la formation en santé, dans le paramédical**
Communication	**Symposium Court 42**
Organisateurs	Catherie Bonte
Mots-clés	Stratégies réflexives interactives – Paramédical - Développement professionnel

Texte de cadrage

Plusieurs référentiels actuellement en application dans le paramédical, particulièrement en Europe, comportent une compétence associée au développement professionnel (Ministère des affaires sociales et de la santé, 2010) même si elle est formulée de différentes façons. Le développement de cette compétence exige des capacités réflexives soit pour l'autoévaluation ou l'analyse de sa pratique professionnelle. Pour en favoriser le développement, il importe d'utiliser des stratégies pédagogiques pertinentes. Ce symposium comporte trois recherches qui visent la réflexivité. Elles sont basées sur le principe du passage de l'énoncé des impressions et perceptions à l'analyse-synthèse en passant par la description et l'explication-justification de ses actions (Lafortune, 2012). Une première recherche s'intéresse aux étudiantes et étudiantes qui intègrent une nouvelle formation avec quelques difficultés d'apprentissage. C'est pour favoriser leur réussite qu'un temps de réflexion est guidé avec des entretiens en mi-parcours de 1ère année (Palluy, Arcand, Choinière, Martin et Roberge, 2010). En cours de formation, c'est la notion d'erreurs qui est analysée pour les comprendre et ainsi les éviter, surtout dans les soins infirmiers (Astolfi, 2011 ; De Vanssay et Lozac'h, 2012). Enfin, pour clore la formation, c'est une synthèse de la démarche réflexive qui est animée par une équipe enseignante et analysée pour amélioration et perspective de recherche. Cette synthèse à reconstituer un tout cohérent à partir de ses éléments constitutifs (Legendre, 2005). Elle exige une mise à distance pour se donner une vue d'ensemble et est généralement associée à la mise en commun, à la nécessite de faire des choix, à la mise en relation théorie-pratique. En ce sens, la synthèse de la démarche réflexive est un aboutissement et un moyen d'évaluer des compétences.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

De Vanssay S. et Lozac'h, A. (2012). L'erreur pour apprendre. Dans *Les cahiers pédagogiques*, *494*, http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-erreur-pour-apprendre, consulté le 17 septembre 2013.

Lafortune, L. avec la collaboration de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation,* 3e édition. Paris : Éditions Guérin.

Ministère des Affaires sociales et de la Santé (2010). *Le développement professionnel continu (DPC) : une démarche innovante au service des patients*. Paris : Direction générale de l'offre de soins, www.sante.gouv.fr, site consulté le 20 septembre 2013.

Palluy J., Arcand, L., Choinière, C. Martin, C et Roberge, M.-C. (2010). *Réussite éducattive, santé, bien-être. Synthèse de recommandations*. Montréal : Gouvernement du Québec, Institut national de santé publique du Québec.

Communication 1	
Titre	**Étudier l'apprentissage du métier d'étudiant à travers la démarche réflexive**
Auteurs	Louise-Marie Vincent, Gaël Gilbert et Louise Lafortune

Résumé

Le service aide à la réussite de la HELHa, site Fleurus propose à chaque étudiant et étudiante qui commence au baccalauréat dans les sections agronomie et biologie médicale de prendre un temps de réflexion sur son style d'apprentissage pour mieux définir son profil d'apprenant et de pouvoir s'adapter aux études supérieures. Des fiches réflexives à compléter à différents moments de l'année constituent des supports pour que le processus de réflexion et d'autoévaluation s'amorce vers une prise de conscience du chemin parcouru et des améliorations à apporter. Ces fiches sont conçues de manière à faire évoluer les étudiants et étudiantes dans un parcours réflexif au cours duquel ils sont invités à dépasser le stade des impressions (I) sur les causes de son succès ou de son échec, pour décrire (D) les éléments qui ont contribué à cette situation. Cette réflexion vise à déboucher sur une explication (E) montrant la compréhension des causes et les ajustements à apporter afin de construire une analyse (A) basée sur une représentation de sa pratique (Lafortune, 2012). Ce parcours réflexif cherche à identifier ses ressources, mais aussi ses limites ainsi que les aspects de développement professionnel à travailler. La visée ultime d'analyse contribue à la modélisation (Altet, 2002), à la conceptualisation de l'action (Champy-Remoussenard, 2005) et à développer la capacité de dégager les ressources nécessaires et disponibles (Périer, 2009). Ces fiches sont conservées pour constituer un support aux entretiens individuels de janvier vers des ajustements et une poursuite des études de baccalauréat de manière relativement autonome. Une première expérimentation a été menée en 2012-2013. Lors de la communication, les premiers résultats qui ont mené à des ajustements de la façon de faire seront présentés ainsi que l'amorce de l'analyse de l'expérimentation de 2013-2014 qui ouvre des perspectives d'intervention et de recherche.

Bibliographie

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Dans *Revue française de pédagogie*, *138*, (pp. 85-93).

Champy-Remoussenard, P. (2003). Conditions et modalités de mise en mots du travail réel : dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif. Dans *Perspective documentaires en éducation. L'écriture entre recherche et formation*. *58* (pp. 33-40) Paris : INRP.

Lafortune, L. avec la collaboration de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. Dans *Éducation et sociétés*, *23* (pp. 27-40).

Communication 2	
Titre	**Que l'erreur ne soit pas qu'horreur mais outil formateur : une étude des conceptions et des interventions possibles**
Auteurs	Sophie Mariscal et Géraldine Bougniart

Résumé

En soins infirmiers, la formation comprend plusieurs stages alors leur évaluation devient importante dans la certification. Dans le domaine de la santé, les erreurs peuvent avoir des conséquences terribles. Actuellement, certaines erreurs sont appelées CMA (critère minimal absolu) et elles sont jugées « très graves » pouvant mettre en échec. Cependant, l'équipe enseignante n'attribue pas le même degré d'erreur pour un même acte considérant des interprétations différentes des CMA. Ce qui signifie que le degré de gravité d'une erreur dans une même situation n'a pas le même « poids » pour tous les enseignants et enseignantes ce qui a un impact sur l'évaluation et l'équité. De plus, il importe de s'assurer que ces erreurs ne se reproduisent plus. Cependant, l'erreur est un outil d'apprentissage (Astolfi, 2011 ; De Vanssay et Lozac'h, 2012). Une première expérience réalisée en 2013 auprès d'une équipe enseignante a montré différentes conceptions du degré de gravité d'erreurs à partir de mises en situations à être évalués par cette équipe. Des constatations ont mené à améliorer la cohérence enseignante et à faire des interventions pédagogiques afin de faire réfléchir sur les erreurs avant qu'elles ne se produisent. Aussi, des protocoles d'entretiens ont été préparés pour réaliser de telles rencontres lorsque des erreurs sont commises. Cette recherche-formation vise à faire ressortir les conceptions du degré de gravité d'erreurs, mais aussi à étudier la mise en application d'actions concertées selon deux axes : l'harmonisation des pratiques d'évaluation et faire de l'erreur un outil formateur dans une optique réflexive. Au cours de la communication, il sera question de résultats concernant différentes conceptions enseignantes quant au degré de gravité des erreurs. L'analyse des données recueillies lors d'un entretien de groupe enseignant et d'entretiens auprès d'étudiants et d'étudiantes, à la suite de ces constats sera également présentée.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

De Vanssay S. et Lozac'h, A. (2012). L'erreur pour apprendre. Dans *Les cahiers pédagogiques*, *494*, http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-erreur-pour-apprendre, consulté le 17 septembre 2013.

Communication 3	
Titre	**Un projet structuré et structurant autour d'un guide de formation à la démarche réflexive : analyse des pratiques et perspectives.**
Auteurs	Catherine Bonte, Sophie Courtens et Chantal Rasneur

Résumé

Les formations européennes dans plusieurs domaines de la santé s'articulent autour de référentiels de compétences dont une concerne le développement professionnel et la réflexivité. Le projet de la section soins infirmiers Tournai/Mouscron de la HELHa consiste à intégrer la démarche réflexive (Lafortune, 2012) en lien avec le référentiel de compétences qui sous-tend la formation et ainsi, susciter le développement professionnel des étudiants et étudiantes. Ce projet se structure à partir de deux guides de formation à la démarche réflexive : un guide étudiant et un guide enseignant. Partant du principe que l'on ne devient pas réflexif en complétant une fiche, ces guides rassemblent des fiches réflexives utilisées habituellement à différents moments de la formation par des personnes différentes et exige un engagement personnel (Viau, 2009). Ces fiches sont des supports pour que le processus de réflexion et d'autoévaluation s'amorce vers une prise de conscience du chemin parcouru et des améliorations à apporter. L'enjeu pédagogique est de créer un fil conducteur pour susciter l'apprentissage sans être un ensemble d'outils utilisés de manière désordonnée et juxtaposée. La recherche-formation vise à évaluer le processus menant à une synthèse de la démarche réflexive (SDR) animée par une équipe enseignante avec différents groupes. Elle constitue un moment de réflexion individuelle et collective essentiel dans ce processus. La communication présentera d'une part, l'analyse du processus mis en place dans le cursus, ses impacts sur l'organisation de l'enseignement. Il présentera les stratégies pédagogiques mises en œuvre par l'équipe enseignante. Ce sera l'occasion de présenter une première analyse de la qualité des écrits réflexifs des étudiants et étudiantes. Ces premiers éléments d'analyse devant permettre de proposer des stratégies pédagogiques de rétroaction. Des perspectives seront ouvertes pour cerner les compétences développées et à développer chez les enseignants en vue d'un accompagnement de la démarche réflexive dans la formation.

Bibliographie

Lafortune, L. avec la collaboration de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2e édition.

Mardi 20 mai 2014	Session 4 11h00 – 12h30	NL 1 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de communications individuelles « Technologie »

Président : Marc Labeeu

Communication n° 34

Titre	**La boîte à outils techno pédagogiques en sciences infirmières : le fruit d'une synergie entre professeurs et bibliothécaires**
Auteurs	Guy Belanger, Vanessa Allnut, Nicole Ouellet et Hélène Sylvain
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Compétence informationnelle - Technologie de l'information - Sciences infirmières – Technopédagogie – Apprentissage - Pratique basée sur des résultats probants

Résumé

La Boîte à outils techno pédagogiques, disponible gratuitement sur le Web (http://boiteaoutils.uqar.ca), a été créée pour optimiser le développement des compétences informationnelles des étudiantes en sciences infirmières. Fruit d'un partenariat professeurs/bibliothécaires, elle résulte des recommandations de deux recherches pédagogiques conduites à l'Université du Québec à Rimouski. Elle outille les étudiantes pour chacune des sept étapes menant à la réalisation d'un travail universitaire : Préparer sa recherche; Repérer l'information; Obtenir les documents; Organiser l'information; Analyser l'information; Rédiger, et Effectuer une veille. Cet outil novateur intègre plusieurs fonctionnalités, dont la recherche par concepts, des capsules vidéo pour faciliter la recherche documentaire, des tutoriels sur divers logiciels utiles pour la réalisation de travaux universitaires et des liens vers des ressources externes. Quatre grands objectifs en ont guidé le développement : accroître la qualité des travaux universitaires des étudiantes en sciences infirmières; améliorer le transfert des connaissances vers les milieux de pratique; favoriser l'autonomie professionnelle des infirmières et maintenir à jour les compétences des infirmières dans une perspective de formation continue. La popularité de cet outil a rapidement dépassé nos espérances. La Boîte à outils est utilisée par plusieurs universités et près de 20% des utilisateurs proviennent de la France (elle commence à être utilisée en Belgique et en Suisse). Elle sert également de plateforme technologique pour les formations sur la recherche documentaire dispensées par les bibliothécaires. La grande visibilité dont jouit déjà la Boîte à outils tant au niveau national (Ordre des infirmières et infirmiers du Québec - OIIQ) qu'international (Secrétariat international des infirmières et infirmiers de l'espace francophone – SIDIIEF) témoigne d'un intérêt véritable pour l'exploitation de cette technologie dans le développement des compétences informationnelles des infirmières et infirmiers. Cette communication aura pour but de présenter la Boîte à outils, de partager notre expérience et de préciser les projets de développements futurs.

Communication n° 49	
Titre	**Utilisation des boitiers de vote pour favoriser l'apprentissage et l'intérêt des étudiants**
Auteurs	Laurent Lagriffoul et Ophélie Carreras
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Apprentissage – clickers - feed-back – interactivité – métacognition – performance - récupération mnésique

Résumé

Les boitiers de vote (« audience response systems » ou « clickers ») sont des dispositifs permettant aux étudiants de répondre à des questions (type QCM) en utilisant une télécommande. Les réponses peuvent être présentées instantanément et discutées avec les étudiants. Les revues de littératures sur l'utilisation de ces outils (e.g. Kay & LeSage, 2009) mettent en avant un certain nombre de bénéfices : amélioration de l'assiduité, meilleure attention, intérêt et engagement dans le cours etc. Sur le plan de l'apprentissage, l'utilisation de ce système peut conduire à un apprentissage plus en profondeur. Par ailleurs, un certain nombre d'études sur la mémoire, montrent le rôle important de la récupération mnésique pour l'apprentissage à long terme (Agarwal et al. 2012, McDaniel et al. 2011). L'expérience présentée ici se veut exploratoire. Une première utilisation des boitiers de vote a été testée dans laquelle le placement des questions (début, milieu, fin de cours) a été exploré ainsi que le ressenti des étudiants. Durant le premier semestre de l'année universitaire, trois hypothèses seront testées plus systématiquement. Nous nous intéresserons aux facteurs suivants : le placement du test (immédiatement après une séquence ou avant l'évaluation finale), le caractère individuel ou collectif de la réflexion menée par les étudiants lorsqu'ils donnent une réponse, et la présence ou non de feed-back. Les effets de ces variables seront mesurés sur la performance à l'évaluation finale et sur la perception subjective des étudiants (en termes d'intérêt, d'engagement, d'interactivité perçue, de jugement métacognitif). Il y a encore relativement peu de recherches ayant testé les boitiers de vote sur un matériel « réel », en situation écologique, et l'expérience de ce type de système dans le cadre de l'université française reste très limitée. Au-delà des mécanismes impliqués par l'utilisation des boitiers (interactivité, apprentissage collaboratif, engagement, cf. Blasco-Aras et al., 2013), cette recherche permettra d'étudier également certains processus cognitifs permettant d'expliquer l'effet positif de la récupération sur l'apprentissage (en particulier le rôle du feed-back et l'amélioration du jugement métacognitif).

Références bibliographiques :

Agarwal, P. K., Bain, P. M., & Chamberlain, R. W. (2012). The value of applied research: Retrieval practice improves learning and recommendations from a teacher, a principal, and a scientist. Educational Psychology Review, 24, 437-448.

Blasco-Aras L., Buil I., Hernandez-Ortega B. & Sese F.J. (2013), "Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborating learning and engagement in learning performance", Computers and Education, 62, 102-110.

Kay, R. H., LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems : A review of the literature. Computers & Education, 53, 819-827.

McDaniel, M. A., Agarwal, P. K., Huelser, B. J., McDermott, K. B., & Roediger, H. L. (2011). Test-enhanced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement. Journal of Educational Psychology, 103, 399-414.

Communication n° 54	
Titre	**Enseigner l'identité numérique à l'université : quels enseignements par la recherche ?**
Auteurs	Pinte Jean-Paul
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	personal branding – ereputation - identité numérique

Résumé

L'identité numérique est devenue une problématique phare pour laquelle la littérature en ligne se densifie multiplie et commence à provoquer une prise de conscience progressive d'une activité en ligne et de ses conséquences sur l'E-réputation de nos étudiants.

La puissance des réseaux sociaux, le recours systématique aux moteurs de recherche traditionnels, la « googlisation » adoptée dans la recherche par les étudiants … Le phénomène prend de l'ampleur et les bad buzz, s'ils ne sont pas représentatifs de la réalité, font peur …

De nombreux synonymes sont aujourd'hui évoqués autour de l'identité numérique et il est de plus en plus courant d'entendre citer ceux d'E-réputation, de cyber-réputation, de web-réputation, de réputation numérique, ou encore de personal branding et de Social Networking.

En parlant de l'identité numérique et d'E-réputation, on évoque un néologisme cristallisant une réalité déjà existante depuis quelques années. Selon les usagers, on dit de l'e-réputation d'une personne ou d'une organisation qu'elle est constituée par l'ensemble des avis diffusés sur les réseaux numériques, notamment Internet.

Sur Internet, le phénomène de l'e-réputation est essentiellement lié à la recherche d'informations ciblées grâce aux moteurs de recherche. De sorte que les avis les mieux référencés sont ceux qui portent le plus en vertu du fait que l'internaute moyen s'aventure rarement au-delà des 10 à 30 premiers résultats.

Selon le consultant Fred Cavazza (1), « L'identité numérique d'un individu est composée de données formelles (coordonnées, certificats…) et informelles (commentaires, notes, billets, photos…). Toutes ces bribes d'information composent une identité numérique plus globale qui caractérise un individu, sa personnalité, son entourage et ses habitudes.

Ces petits bouts d'identité fonctionnent comme des gènes : ils composent « l'ADN numérique d'un individu. ».

Peu de programmes de recherche portent aujourd'hui sur les enseignements de l'identité numérique dans le supérieur et pourtant il apparaît urgent et utile de se préparer à l'évolution du Web qui nécessitera pour chacun d'entre nous d'entretenir son image sur la toile.

Cette présentation vise à faire un état des lieux de la situation dans ce domaine tout en dressant un bilan de ce que pourrait un enseignement par la recherche pour l'identité numérique dans nos universités.

(1) http://www.fredcavazza.net/

Mardi 20 mai 2014	Session 4 11h00 – 12h30	NL 3 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier doctorants et/ou praticiens « novices »

Président : Gaëtan Temperman

Communication n° 196

Titre	**L'utilisation d'une tablette électronique pour effectuer la correction des travaux d'étudiants**
Auteurs	Jean-François Boland
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	correction travaux - paperless grading - tablette électronique - iPad

Résumé

La correction des travaux d'étudiants est une partie importante de la tâche de l'enseignant. Les commentaires et les remarques formulés par l'enseignant sur le travail de l'étudiant sont essentiels à son apprentissage. Depuis toujours, la correction des travaux des étudiants se fait principalement sur support papier avec le populaire crayon rouge ! Certains ont fait le virage numérique en utilisant leur ordinateur pour corriger les documents avec leur logiciel de traitement de texte ou en format .PDF. Une équipe de chercheurs a même développé un outil appelé « Penmarked » basée sur l'utilisation d'une tablette PC [1].

Avec l'arrivée récente des tablettes électroniques en 2010, un changement de paradigme se dessine à l'horizon. On peut maintenant transporter et lire plus facilement, en format numérique, la lourde pile de travaux d'étudiants. Ainsi, il devient possible d'envisager de corriger les travaux d'étudiants principalement sous format numérique en utilisant une tablette électronique. Bien que l'idée semble simple, la mise en place du flux de travail pour la correction numérique sur tablette pose certains défis que quelques praticiens ont tentés de relever [2,3,4]. Toutefois, cette façon de faire est encore loin d'être adoptée par la majorité et elle est très peu publiée dans la littérature.

Ce résumé propose un atelier praticiens « novices » pour présenter l'environnement de travail novateur mis en place par le professeur Boland pour effectuer la correction des travaux de ses étudiants en format numérique en utilisant une tablette électronique. Il sera entre autre question de l'utilisation d'une tablette de type iPad, de dépôt de documents sur le nuage, du choix des applications pour éditer les documents et de la rétroaction aux étudiants. Les participants à cet atelier sont invités à venir débattre et se questionner sur l'efficacité et la pertinence de l'utilisation des tablettes électroniques pour effectuer la correction des travaux d'étudiants.

Les trois questions suivantes seront soulevées lors de cet atelier afin d'alimenter le débat :

1- Quels sont les avantages/désavantages de la correction numérique pour l'enseignant/l'étudiant ?

2- Est-ce que l'utilisation d'une tablette électronique pour la correction en format numérique est réservée à une catégorie d'enseignants « branchée » ?

3- Quels sont les obstacles empêchant de rendre la correction numérique sur tablette électronique plus accessible à tous ?

Bibliographie

[1] Beryl Plimmer and Paul Mason. 2006. A pen-based paperless environment for annotating and marking student assignments. In Proceedings of the 7th Australasian User interface conference - Volume 50 (AUIC '06), Wayne Piekarski (Ed.), Vol. 50. Australian Computer Society, Inc., Darlinghurst, Australia, Australia, 37-44.

[2] Currano, Judith 2013, « Adventure in grading : Digital assignments, digital grading », Apps on Tap, En ligne, http://appsontap.wordpress.com/2013/06/04/digital-grading/, Consulté le 17 octobre 2013

[3] McLeman, Robert, Crighton, Éric, Pinet, Richard, « e-marking – Using iPads to deliver feedback on student assignments at the University of Ottawa », En ligne, http://archives.gazette.uottawa.ca/article/the_ipad_correction_2_0_for_tech_savvy_profs/, Consulté le 17 octobre 2013

[4] Ward, Doug, « Grading with Voice on iPad », The Chronical of Higher Education, En ligne, http://chronicle.com/blogs/profhacker/grading-with-voice-on-an-ipad, Consulté le 17 octobre 2013

Communication n° 279

Titre	**Apprentissage collaboratif en relations internationales : une expérience d'apprentissage par résolution de problèmes en haute école**
Auteurs	Pellon Gaelle
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?, Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	apprentissage par résolution de problèmes - apprentissage collaboratif - haute école - relations internationales - système d'évaluation - perception de l'apprentissage - cohérence interne et externe

Résumé

Objectif du poster : Présenter et réfléchir au dispositif d'enseignement mis en place dans le cours d'introduction aux relations internationales destiné aux étudiants de troisième année du bachelier d'interprétation et de traduction de l'Institut libre Marie Haps (Bruxelles, Belgique).

Contexte : Faisant partie du groupe dit 'des cours généraux', le cours de relations internationales doit répondre au triple défi posé par (1) les objectifs en termes de compétences de ce type de cours, (2) les objectifs spécifique du cours de relations internationales, et (3) le profil spécifique des étudiants n'ayant aucune connaissance préalable en relations internationales et n'ayant jamais expérimenté la pédagogique active.

Description du disposif : Depuis 2012, le cours a été reorienté en suivant une logique d' apprentissage par résolution de problème : les étudiants sont invités à réfléchir durant 12 semaines, de manière structurée et en groupe de 5 à 6 personnes, à un 'problème' de relations internationales (par exemple: l'inefficacité des organisations internationales en matière de gestion de conflits internationaux) et à travailler sur un rapport collectif qui fournira une partie de la note de chaque étudiant. Parallèlement, les étudiants sont invités à contribuer au système d'évaluation du cours en proposant des questions pour le QCM individuel proposé pour l'évaluation d'une partie du cours. Le système d'évaluation se veut donc formatif et certificatif et vise à évaluer tant les compétences de base que les compétences plus élaborées.

Données : Questionnaire avant et après

Problématiques : Ce poster sera l'occasion d'animer une discussion autour de trois questions. Le dispositif mis en place est-il cohérent ? Cette question interroge la relation entre le système d'évaluation et les objectifs du cours (cohérence externe). La deuxième question a trait à la cohérence interne du dispositif et à l'enchaînement et au type d'activités proposées. Enfin, notre poster permettra d'échanger autour de la question de la perception de l'apprentissage des étudiants en utilisant les données d'un questionnaire fourni.

Communication n° 297	
Titre	**Apports de changements de registres de représentations sémiotiques et de l'utilisation de situations-cibles d'intégration en résolution de problèmes auprès de futurs enseignants en mathématiques**
Auteurs	Geoffrey Delcroix, UMons, Doctorant en didactique des mathématiques, Mons, Belgique ; HELHa, Maître-assistant en sciences mathématiques, Braine-le-Comte, Belgique
Mots-clés	Indice de réalisme - Degrés de certitude - Situations-cibles d'intégration - Registres de représentations sémiotiques - Didactique des mathématiques

Résumé

Notre recherche a pour objet d'étudier les apports de changements de registres de représentations sémiotiques, au sens de Duval (1995), et de l'emploi de situations-cibles d'intégration sur la performance en résolution de problèmes. L'échantillon retenu est constitué d'étudiants de BAC 1 – régendat en mathématiques.

D'un point de vue méthodologique, un dispositif constitué de séances pratiques et d'entretiens d'explicitation individuels (Vermersch, 1994) est mis en place. Ces séances se composent de recherches (par groupe de trois étudiants) sur des situations-cibles d'intégration à résoudre. Nous définissons une situation-cible d'intégration comme étant *une situation qu'un apprenant doit être capable de résoudre à la fin d'un module d'apprentissage par l'identification, la mobilisation et l'utilisation de connaissances et de compétences développées à travers celui-ci*.

Cette approche est complétée par les outils que sont les degrés de certitude et l'indice de réalisme (Gilles, 2002). Un degré de certitude (DC) est une valeur numérique qui traduit la probabilité que l'on attribue à une réponse que l'on croit correcte, alors que l'indice de réalisme (IR) permet de mesurer chez un sujet le degré d'ignorance/de connaissance de sa méconnaissance. D'un point de vue théorique, nous avons recours aux catégories du vecteur des degrés de connaissance de Leclercq et Plunus (1996), et à la version adaptée par Gilles (Ibid.) de l'indice de réalisme.

Questions

Q1 : Quels sont les registres de représentations sémiotiques employés par les étudiants lors d'une résolution de problèmes ? de quelle façon ? à quel moment de la résolution ?

Q2 : L'utilisation de changements de registres de représentations sémiotiques peut-il présenter une influence sur l'indice de réalisme ?

Q3 : Quels peuvent être les effets cognitifs et motivationnels du dispositif par rapport aux méthodes « traditionnellement » employées en résolution de problèmes dans les classes ?

MOTS-CLÉS

Indice de réalisme, degrés de certitude, situations-cibles d'intégration, représentations sémiotiques, didactique des mathématiques.

BIBLIOGRAPHIE

Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissage intellectuels*. Berne: Peter Lang.

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).

Leclercq, D., Plunus, G., (1996). *Double Check, étude de méthodes d'innovation d'évaluations universitaires valides, formatives et efficientes*, Rapport recherche-action, Université de Liège, Service de Technologie de l'Éducation, à paraître.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation ?* Paris: ESF.

Mardi 20 mai 2014	Session 4 11h00 – 12h30	NL 5 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Une étude contrôlée en double aveugle pour évaluer l'impact de l'utilisation de l'imagerie médicale sur l'apprentissage de l'anatomie en médecine vétérinaire**
Communication	**Symposium court 30**
Auteurs	Thibout H, Nisolle JF, De Raeve Y, Vandeweerd JM
Mots-clés	Anatomie – imagerie - 3D - rotation mentale

Texte de cadrage

Il est largement admis qu'une bonne connaissance de l'anatomie est nécessaire pour pratiquer la médecine ainsi qu'une bonne visualisation en trois dimensions. De nos jours, l'imagerie médicale est utilisée pour l'apprentissage de l'anatomie. Toutefois les études ayant évalué l'impact de l'imagerie sur l'apprentissage de l'anatomie en médecine humaine ou vétérinaire ne permettent pas une conclusion formelle.

La recherche en pédagogie, comme en médecine, nécessite de mettre en place une méthodologie solide pour tirer des conclusions valides. Notre essai contrôlé en double aveugle a pour objectifs de (1) comparer l'impact de deux interventions pédagogiques (« apprentissage classique [leçon et dissection] » versus « apprentissage classique plus imagerie ») sur les performances de l'étudiant, (2) déterminer si les capacités de base de visualisation spatiale, déterminées par le test de rotation mentale de Vandeberg, influence l'apprentissage de l'anatomie.

Au départ d'une cohorte de 189 étudiants vétérinaires de première année, deux groupes exposés à une des deux interventions sont comparés. La sélection des participants aboutit à deux groupes similaires (N = 57 et N = 54) quant à l'âge, le sexe, la nationalité, la filière préalable suivie, le nombre de dislexiques, les résultats à un pré-test, et les performances au test de rotation mentale (TRM) de Vandeberg. La matière étudiée dans le cadre de cette expérimentation est le genou du mouton.

Les paramètres mesurés sont (1) les résultats au TRM, (2) les résultats des étudiants aux interrogations préalables de l'année (IA), (3) les résultats à un test sur l'anatomie (TA) du genou sous forme de QCM élaboré par un clinicien tiers non informé du processus et des groupes. Les étudiants ne sont pas non plus informés de la différence de méthode pédagogique entre les deux groupes.

Les résultats montrent que le TRM n'est pas corrélé à TA ni à IA. Les garçons sont significativement plus performants au TRM (U = 623.00; p 0.003) que les filles. Le TRM n'est pas influencé par la nationalité, la dyslexie ou le redoublement (étudiants bisseurs). Le score pour TA est corrélé à celui de IA (r =0.25; p 0.009). Une légère différence au test TA (4.94/5 versus 4.34/5) significative (U = 1125.50, p 0.038) est observée en faveur de la méthode associant l'imagerie à la méthode classique.

Cette étude transversale n'indique pas d'association entre les résultats en anatomie et la vision spatiale mesurée par le test de Vandeberg. Toutefois il serait intéressant d'évaluer le TRM de façon longitudinale (plusieurs fois au cours des trois années de bacheliers) et de le comparer à d'autres paramètres (réussite de l'année en anatomie par exemple). Par ailleurs, l'utilisation de l'imagerie semble favoriser l'apprentissage de l'anatomie, et le caractère rigoureusement contrôlé de cette étude donne une certaine solidité à ces conclusions.

Mardi 20 mai 2014	Session 4 11h00 – 12h30	NL 7 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de communications individuelles « Mesure et psychométrie »

Président : Christian Depover

Communication n° 222

Titre	**Impact d'un fonds d'innovation pédagogique sur l'enseignement**
Auteurs	Guillaume Curchod, Emmanuel Sylvestre et Jacques Lanarès
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	innovation pédagogique - évaluation d'un dispositif - évolution des pratiques

Résumé

Depuis cinq ans, l'Université de Lausanne a développé un fonds d'innovation pédagogique (FIP) dont les objectifs principaux sont de valoriser l'enseignement, permettre aux enseignants de faire évoluer leur pratique et d'améliorer les conditions d'apprentissage des étudiants. Dans le cadre de ce dispositif, les personnes impliquées dans l'enseignement et qui souhaitent réaliser une innovation pédagogique ont la possibilité de déposer un projet. Chaque projet retenu pourra être financé à hauteur de 30000 CHF sur une durée d'une année civile. L'innovation pédagogique n'est pas uniquement réservée à des projets technologiques car sur les 71 projets soutenus par le FIP, un tiers d'entre eux n'utilisaient pas de technologies.

Pour vérifier que les objectifs du FIP étaient bien atteints, une évaluation de l'impact sur l'enseignement et l'expérience d'apprentissage des étudiants a été conduite. Trois sources de données ont été analysées : 1- les formulaires de dépôt de projet, 2- les rapports d'évaluation de ces projets, 3- une enquête auprès de toutes les personnes ayant conduit des projets entre 2008 et 2012. Le contenu des formulaires de dépôt ainsi que des rapports d'évaluation a été examiné afin de catégoriser les projets selon plusieurs critères comme par exemple la méthode d'enseignement (stage de terrain, jeu de rôle, simulation, etc.) et les apports pédagogiques (développement de compétences transversales, réflexivité sur les processus d'apprentissage, lien entre la théorie et la pratique, etc.). En complément de ces informations, l'enquête s'attache à déterminer entre autre : la pérennité des projets après l'année de leur financement, l'impact sur l'évolution de l'enseignement et sur l'expérience d'apprentissage des étudiants ainsi que la satisfaction des personnes ayant conduit les projets.

Lors de cette communication, nous présenterons le dispositif du FIP, la méthodologie utilisée pour évaluer son impact ainsi que les résultats de cette évaluation.

Communication n° 293	
Titre	**Quelques conditions d'efficience inhérentes au transfert de technologie docimologique vers le sud**
Auteurs	Pascal Detroz, Marielle Bruyninckx, Dimitri Cauchie et Aurélie Piazza
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner
Mots-clés	Docimologie – QCM - Approche qualité - Transfert nord-sud

Résumé

Le Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests de l'ULg a pour mission principale d'aider les enseignants à évaluer leurs étudiants. Pour ce faire, nous avons développé des outils méthodologiques et logistiques.

L'un de nos outils, TVI (Traitement Via Internet), propose une démarche qualité pour la correction des QCM auxquelles les étudiants ont répondu sur des feuilles de lecture optique de marques. Riche d'environ une vingtaine de contrôles qualité et garantissant la traçabilité des opérations de correction effectuées, cette démarche assure à l'étudiant que le feed-back électronique qu'il obtient de manière automatique est fiable et basé sur ses performances réelles. Nous avons pu relever que ces contrôles permettaient d'améliorer la qualité de plus de 40 % des tests corrigés par nos soins (Crahay, Piazza, Leduc et Detroz, 2013).

Cette technologie, et la démarche qui la sous-tend, ont fait l'objet d'un transfert d'expertise dans deux universités situées dans des pays du sud, la Bolivie et le Vietnam.

Nous considérons ces deux expériences comme autant d'analyses de cas à partir desquelles il est intéressant d'observer les conditions d'efficacité d'un tel transfert. Ces deux expériences se sont effectivement passées dans deux écologies très différentes l'une de l'autre qui sont, par ailleurs, assez éloignées de la nôtre.

Dans le cadre de cette communication, nous proposons de nous pencher sur les éléments contextuels - les besoins réels de nos partenaires, leurs contraintes locales, le type de soutien qu'ils sollicitent de notre part, la temporalité du projet, les aspects techniques et scientifiques mis en avant, le type de partenariat … - et d'en inférer quelques critères d'efficience concernant les transferts de technologie. Nous confronterons alors ces critères spécifiques aux bonnes pratiques dégagées par le service de Service de Développement humain et traitement des données, par ailleurs partenaire du projet bolivien, durant ses nombreuses collaborations nord-sud.

Communication n° 278	
Titre	**La valeur prédictive du sentiment d'efficacité personnelle sur l'indécision vocationnelle des étudiants de la région de Bizerte**
Auteurs	Slaheddine Khlifi, Chiraz Rzaigui, Nabila Laribi et Roula Aouidet
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Sentiment d'Efficacité Personnelle - indécision vocationnelle - choix de carrière

Résumé

Le processus d'aider un étudiant à développer et accepter une image intégrée de lui-même et de son rôle dans le monde du travail, s'inscrit dans le cadre de l'approche orientante, soutenant l'idée que la carrière se développe tout au long de la vie.

L'intérêt de cet accompagnement concerne la résolution de l'indécision face aux choix professionnels. L'étude de l'indécision appelle à priori la prise en compte de facteurs liés à la situation, de facteurs d'interaction et de facteurs propres au sujet auxquels Y.Forner attribut un poids déterminant. Mettre l'accent sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant en tant que facteur personnel, avant même son entrée dans la vie professionnelle, contribue ainsi à son orientation vers tel ou tel métier (Lent & Hackett, 1987).

Notre étude explore l'effet du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sur l'indécision vocationnelle des étudiants de la région de Bizerte selon le modèle de Gati, Krausz, & Osipow, 1996 relevant de l'approche multifactorielle de l'indécision vocationnelle.

1. Objet de l'étude

L'objet de cette recherche est de vérifier la valeur prédictive du SEP des étudiants de la région de Bizerte sur les trois dimensions de l'indécision vocationnelle selon le modèle des « difficultés de décision de carrière » de Gati, I., Krausz, M. et Osipow, S. H. (1996).

2. Résultats :

Les résultats auxquels cette recherche a abouti montrent, d'une part, que les étudiants interviewés présentent un SEP modéré, et un niveau d'indécision vocationnelle relativement préoccupant.

Une analyse multifactorielle plus approfondie nous a permis d'identifier l'effet prédictif du SEP sur l'indécision généralisée et sur les difficultés de prise de décision liées aux informations inconsistantes et au manque d'information sur les métiers.

Les résultats de cette étude ont par ailleurs mis en exergue la corrélation positive entre le SEP et les difficultés en termes de manque de préparation, plus le SEP est fort et plus les étudiants ressentiraient le besoin de prendre le temps de se préparer. Ce résultat rejoindrait les postulats de FRANÇOIS P.H et BOTTEMAN (2002) qui stipulent que plus les gens ont un SEP fort et plus ils envisagent des carrières nombreuses comme possibles et donc mieux ils s'y préparent.

Plus précisément, cette recherche a fait remonter en surface le lien positif entre le SEP et les croyances dysfonctionnelles des étudiants de la région de Bizerte, un résultat qui serait vraisemblablement empesé par le contexte Tunisien actuel post révolutionnaire.

Dans ce même ordre d'idées, une période d'indécision est donc nécessaire au traitement de l'information, laissant la personne flexible face aux changements. L'indécision, ne serait plus dés lors considérée comme un facteur préoccupant auquel il faut remédier, mais bien au contraire, et sous un regard positif, elle pourrait constituer un facteur d'adaptation.

3. Intérêt de l'étude :

La portée de cette recherche se décline en trois axes d'intervention :

D'abord, la mise en place d'un dispositif éducatif d'accompagnement des apprenants dans leur cheminement vocationnel , l'objectif étant de dispenser de l'information scolaire et professionnelle complète et diversifiée tout en permettant d'ouvrir les horizons des apprenants et de diminuer les préjugés et/ou les images stéréotypées par rapport aux professions.

Le deuxième axe d'intervention cristalliserait l'importance de sensibiliser les enseignants à nourrir le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants et d'amener ces derniers à prendre conscience que le pouvoir personnel qu'ils possèdent en regard de leurs démarches d'orientation et d'insertion socioprofessionnelle se fondent en partie sur une exploration lucide d'eux-mêmes.

Et finalement, nous jugeons nécessaire que les apprenants puissent avoir accès à des services personnalisés où l'on fait des liens plus concrets avec le monde du travail.

Mardi 20 mai 2014	Session 4 & 5 11h00–12h30/16h00–17h30	NL 8 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Le principe d'isomorphisme : pierre angulaire pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 229**
Organisateurs	Douady J., Service Universitaire de Pédagogie, Université Joseph Fourier, Grenoble
Mots-clés	Isomorphisme – congruence - formation pédagogique - enseignants du supérieur

Résumé

Contenu

Nous nous intéresserons dans cet atelier principalement aux formations pédagogiques courtes de types « ateliers » ou « stages », allant de quelques heures à quelques jours, et qui sont proposées aux enseignants du supérieur pour développer leurs habiletés pédagogiques.

Ces formations peuvent être construites selon un « principe d'isomorphisme » [1] (on pourrait aussi parler d' « homomorphisme » [2], de « congruence » [3] ou de « cohérence globale »), c'est à dire qu'elles peuvent **faire vivre** les valeurs qu'elles défendent, joignant ainsi l'acte à la parole. Sur le site grenoblois, ce principe est au cœur des pratiques communes aux deux services d'appui pédagogique (SUP de l'UJF & PerForm de Grenoble INP). Avec une expérience portant sur 5 années et plus de 100 sessions de formation co-animées, les évaluations « à chaud » systématiquement collectées montrent que l'application de ce principe est fortement appréciée par les participants. Il apparaît également que cette approche facilite le transfert dans leurs propres pratiques, en jouant sur l'engagement et la motivation des participants. Nous retrouvons ici un constat proposé par Astolfi il y a déjà plus de 35 ans : « ... la forme choisie pour la formation est au moins aussi importante que son contenu. Elle est souvent, en effet, le premier élément sur lequel se construit l'adhésion, qui est autre chose que la compréhension » [2,4].

L'atelier propose d'aborder, à la fois sur la forme et sur le fond, ce qui relève de la mise en application de ce principe d'isomorphisme dans le cadre des formations pédagogiques pour les enseignants du supérieur.

Public cible

Cet atelier s'adresse à toutes personnes intervenant dans le cadre de formations pédagogiques destinées aux enseignants du supérieur, et plus particulièrement aux conseillères et conseillers pédagogiques oeuvrant dans l'enseignement supérieur francophone.

Méthode de travail

L'atelier sera construit autour du principe d'isomorphisme, et avec celui-ci ! En particulier, la promotion de pédagogies actives étant au cœur de nombreuses formations pédagogiques pour les enseignants du supérieur, l'atelier s'appuiera sur plusieurs mises en activité. Une première activité (de type « World Café » [5] ou « F.O.I.R.E = Forum Ouvert et Informel de Réflexion sur nos Enseignements » [6]) permettra de défricher ce terme « d'isomorphisme » en précisant ce que chacun de nous lui attribue comme sens, mais aussi en imaginant les limites d'une démarche isomorphe. Ensuite, en interrogeant les besoins et les propositions des participants, nous proposons un choix parmi plusieurs situations typiques de la formation des enseignants du supérieur. Chacun pourra ainsi travailler sur une situation proche de son contexte. Une activité de mise en commun sous la forme d'un « Jigsaw » (ou « classe puzzle ») permettra de bénéficier des travaux des autres groupes. Enfin, une activité méta-réflexive clôturera l'atelier pour analyser comment celui-ci a été construit en respect du principe d'isomorphisme, et comment ces préoccupations peuvent être généralisées à d'autres formations.

Apports visés pour les participants

L'atelier se fixe pour objectif général de (re-)placer le principe d'isomorphisme au cœur des préoccupations d'un(e) intervenant(e) en formation pédagogique à destination d'enseignants du supérieur.

A la fin de l'atelier, les participants seront en mesure de :

- réaliser combien l'application du principe d'isomorphisme est un gain pour l'impact de leurs formations ;
- reprendre à leur compte quelques pistes pour une mise en œuvre pertinente de ce principe d'isomorphisme dans des ateliers fréquemment offerts en pédagogie de l'enseignement supérieur ;
- s'emparer de la notion de congruence dans un cadre plus général que celui des seules formations, et d'en faire un outil de développement professionnel.

Bibliographie

[1] Draime, J., Laloux, A., Lebrun, M., Parmentier, P., Wouters, P. (2000). Repenser la formation pédagogique des nouveaux universitaires. *Actes du 17ème colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU).*
[2] De Theux, M.-N., Sobieski, P., Raucent, B., Wouters, P. (2010). Former des tuteurs, in *Accompagner des étudiants* , Bruxelles, De Boeck, pp 411- 442.
[3] Lietard, G. (Trad. Hennemann, H.). L'authenticité, la congruence et la transparence. Extrait de http://carl-rogers.fr/authenticite.pdf
[4] Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Voguel, Y., Toussaint, J. (1977). *Pratique de formation en didactique des sciences*, Bruxelles, De Boeck.
[5] Le World Café : http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/FR/PUB_1600_Outil_13_WorldCafe.pdf
[6] Hoffmann, C., Durand, C., Pigeonnat, Y. (2010). L'organisation d'un forum d'échange de pratiques entre enseignants – le F.O.I.R.E. *Atelier du 26ème colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU).*

Mardi 20 mai 2014	Session 4 11h00 – 12h30	0a011/P Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Raisonnement critique / pratique réflexive »

Président : Antoine Derobertmasure

Communication n° 37

Titre	**Préparer des étudiants en ergothérapie à la pratique réflexive : innovations pédagogiques**
Auteurs	Martine Brousseau
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	pratique réflexive – ergothérapie - complexité

Résumé

La pratique réflexive apparaît comme un ingrédient essentiel pour faire face à la pratique de l'ergothérapie de plus en plus complexe. Toutefois, peu d'écrits dans la discipline abordent comment former à la pratique réflexive. Le présent article expose l'expérience de pratique réflexive en ergothérapie dans un programme de formation universitaire. Cette expérience s'appuie sur les connaissances révélées par la revue systématique faite par Mann, Gordon et MacLeod (2009) et par les données issues de la recherche dans la discipline. Notamment, la réflexion à partir d'une situation défi permet de ré-évaluer les connaissances des modèles théoriques, les spécificités du ou des schèmes de référence et les données issues des recherches récentes. Cette ré-évaluation des connaissances sous-jacentes aux évaluations et aux interventions joue un rôle clé dans la réflexion et aide les futurs ergothérapeutes à s'outiller à faire face à de nouvelles situations. La présentation expose à partir d'un cas concret le processus de pratique réflexive et les outils utilisés pour favoriser telle réflexion. Elle relate aussi de façon spécifique comment l'intégration de nouvelles données issues de recherches récentes viennent enrichir la réflexion pour une action future.

Mann, K, Gordon, J. & Mac Leod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. Advances in Health Sciences Education, 14 (4), 595-621

Communication n° 106	
Titre	**L'expérience d'enseignement des assistants universitaires : entre résolution de problèmes pédagogiques et réflexivité**
Auteurs	Amaury Daele et Sophie Lecloux
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	assistant-doctorant – réflexivité - conseil pédagogique - apprentissage de l'enseignement - conceptions et approches de l'enseignement

Résumé

A l'Université de Lausanne, les assistants-doctorants sont de jeunes chercheurs qui préparent une thèse et qui sont impliqués dans un ou plusieurs enseignements (cours, séminaires pratiques, TP, etc.). Leurs premières expériences d'enseignement à l'université sont très variées (Demougeot-Lebel & Perret, 2010; Wright, Bergom, & Brooks, 2011). Certains n'ont aucune expérience d'enseignement en commençant à enseigner, d'autres en ont davantage, parfois en dehors de l'université. Leurs responsabilités d'enseignement sont aussi très variables en fonction de leur cahier de charge et de l'autonomie qui leur est laissée par les responsables des enseignements dans lesquels ils interviennent. La majorité néanmoins est en thèse et leur travail de recherche reste central dans leur cahier de charge.

L'objectif de cette recherche est d'analyser et comprendre les premières expériences d'enseignement des assistants au travers de la description écrite qu'ils font de leur vécu d'une situation pédagogique précise. Dans le cadre de leur formation pédagogique, ils sont invités à répondre à une série de questions de réflexion basées sur le cycle de l'apprentissage réflexif de Kolb (Kolb, 1984). Leurs réponses sont ensuite discutées avec un groupe d'assistants ou individuellement avec un conseiller pédagogique. Entre février 2009 et juin 2013, 103 assistants issus de toutes les facultés de l'Université de Lausanne ont rempli par écrit ce questionnaire. L'analyse de leurs réponses a permis de comprendre quels types de problèmes pédagogiques ils rencontrent, quelles solutions ils trouvent et comment. Plus largement, la compréhension de leur vécu de jeunes enseignants a permis de mieux comprendre comment ils conçoivent leurs rôles et leurs tâches. De cette analyse, nous retirons des pistes concrètes pour développer les formations pédagogiques que nous leur offrons et pour les accompagner dans leurs tâches d'enseignement.

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Les chargés de TD/TP ont-ils tous les mêmes inquiétudes avant leurs premières interventions face aux étudiants? Recherches en éducation, 9, 99–113.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning - Experience as the source of learning and development. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Wright, M. C., Bergom, I., & Brooks, M. (2011). The Role of Teaching Assistants in Student-Centered Learning: Benefits, Costs, and Negotiations. Innovative Higher Education, 36, 331–342. doi:10.1007/s10755-011-9197-5

Communication n° 39	
Titre	**L'apprentissage du raisonnement clinique en physiothérapie à la HES-SO ; étude qualitative multicentrique autour d'une vignette clinique intégrée à un scénario pédagogique hybride et un dispositif de simulation.**
Auteurs	Pierre Bellemare et Patrick Van Overbergh
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Apprentissage du raisonnement clinique - Dispositif de simulation - Enseignement hybride – Physiothérapie -HES-SO

Résumé

Le raisonnement clinique (RC) en physiothérapie implique le déploiement d'un système cognitif, très complexe, où interagissent de multiples activités mentales et de multiples considérations au cas par cas. A cet égard et en regard des différentes contraintes liées au système de Bologne, nous postulons que l'enseignement frontal traditionnel ne suffit plus à lui seul pour permettre l'étudiant de s'approprier ces compétences.

Les difficultés d'appropriation d'une méthode efficace de RC pour les étudiants en physiothérapie obligent le passage par différents types de scénarios de simulation.

Le dispositif de simulation pour l'apprentissage du RC faisant l'objet de cette étude a pour but de permettre à l'étudiant d'acquérir des compétences en la matière en se familiarisant avec une approche novatrice en lien avec une vignette clinique proposée.

Pour cette étude qualitative multicentrique, nous avons soumis, avant le début d'une séquence d'enseignement hybride, un questionnaire à 70 étudiants de première année Bachelor en physiothérapie dans les sites de Loèche-Les-Bains et de Genève. La passation d'un deuxième questionnaire a été faite à ce même groupe après le déroulement de la séquence d'enseignement.

Les résultats de cette étude ainsi qu'une analyse préliminaire sont présentés dans le cadre cette présentation.

Mardi 20 mai 2014	Session 4 11h00 – 12h30	0a07/P Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Primo arrivant»

Présidente : Marie Beillet

Communication n° 240

Titre	**Facteurs influençant la persévérance des étudiants au moment de leur transition du lycée à l'IUT**
Auteurs	Samir Allal, Louise Ménard et Catherine Breville Billard
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Persévérance – Transition - IUT

Résumé

Le programme de Gestion des entreprises et des administrations est offert dans un Institut universitaire technologique (IUT) situé en région. Ce programme reçoit environ 400 demandes d'admission chaque année. Les enseignants du programme procèdent à une première sélection pour identifier ceux qui ont, selon leurs résultats scolaires, les meilleures chances de réussir et de persévérer. Bien que 66 étudiants puissent être admis au programme, on en compte jamais plus de 56 à la rentrée. De plus, près de la moitié abandonne au cours du premier trimestre. Souhaitant réfléchir à leur mode de sélection et aux causes de ces nombreux abandons, deux questions de recherche ont émergé : quels facteurs influencent les étudiants à s'engager ou non dans le programme? Quels facteurs jouent dans la décision des étudiants d'abandonner le programme au cours du premier semestre ?

Le modèle théorique choisi est celui de la persévérance scolaire de Tinto (1988, 1997), car il considère tous les facteurs intervenants dans le parcours des étudiants à l'enseignement supérieur incluant ceux précédant l'entrée aux études.

Pour répondre aux questions de recherche, dans un premier temps, 107 étudiants qui avaient fait l'objet d'une première sélection ont été invités à répondre à un questionnaire au moment d'une séance d'information offerte par l'IUT en avril 2013. Ils devaient alors s'attribuer un pseudonyme qui a ensuite servi à les identifier à la rentrée. Dans un second temps, une entrevue a été réalisée par la responsable du programme auprès des étudiants qui ont abandonné leurs études au cours du premier semestre.

Les résultats nous révèlent que les étudiants qui sont présents à la rentrée se distinguent à certains égards. Par exemple, ils veulent prioritairement suivre ce programme à cet IUT et poursuivre au Master. Quant à ceux qui abandonnent, ils affichent un profil qui donne des pistes pour le développement de mesures de soutien dans l'avenir.

Communication n° 86	
Titre	**Accompagner les étudiants de la première année universitaire : vers une réponse psychopédagogique**
Auteurs	Zahra Bouchkioua
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Accompagnement méthodologique – Motivation – Socioconstructivisme - Stratégies d'autorégulation

Résumé

L'université (Mohammed V Souissi le cas échéant) connaît des taux préoccupants d'échec, d'abandons et de changement d'orientation. Notre investigation s'inscrit dans ce contexte. La motivation en apprentissage est une entrée possible à la résolution des problèmes psychopédagogiques. L'accompagnement méthodologique peut rendre opérationnels les aspects cognitifs et métacognitifs de la motivation. Les difficultés (rencontrées par les étudiants inscrits 1er semestre de la première année) au sein de la Faculté de Droit: résignation, fuite en avant, agressivité, timidité, anxiété, problèmes de gestion de temps, de l'espace d'apprentissage, du stress…incitent à trouver par le truchement de la recherche des solutions. D'où la question sur l'effet d'un exercice conscient aux stratégies et aux méthodes du travail universitaire sur la motivation des étudiants. Dans l'approche sociocognitive, la définition sociocognitive de la motivation « ce que l'on croit pouvoir faire » (Bandura 1986) impliquent ses aspects cognitifs, métacognitifs et pragmatiques. Il en résulte une modélisation du concept de la motivation selon son composant principal : le Sentiment de l'Efficacité Personnelle qui présente un mécanisme important dans l'agentivité humaine. Ce mécanisme permet d'analyser et d'agir sur les croyances, la régulation et la motivation.

Le choix du modèle de Houart et Vastersavendt 1992 de l'accompagnement méthodologique est dû à sa structure triplement axée sur : le constat du professeur, la prise de conscience de l'apprenant et l'entrainement. Nous avons conçu et expérimenté un programme d'accompagnement méthodologique sous la forme d'un manuel de tâches et d'exercices. Ce programme présente un triple intérêt : le développement des stratégies et des méthodes du travail universitaire, l'amélioration de la motivation aux études et l'atténuation des difficultés rencontrées par les étudiants.

Les résultats signifient que l'accompagnement méthodologique rend possible l'entraînement des étudiants aux stratégies d'auto régulation aux stratégies de coping, aux stratégies de contrôle.

Bibliographie

Altet, M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage. PUF, Paris, Quadrige 2006

André, J. (2005). Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir. L'Harmattan

Auquière, J.P et al. (1990). Aide spécifique ou réorientation des étudiants de 1ère candidature en médecine en difficulté ». Actes du Colloque de Nice 30 mai-2 juin : Pédagogie et enseignement supérieur : révolution ou illusion ?, http//www2.Ulg.ac.be/aipu/resacademia

Bandura, A. (1986). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles, De Boeck Université

Communication n° 122	
Titre	**La transition secondaire-université dans les cours de mathématiques : une expérience à l'UMONS**
Auteurs	Bridoux Stéphanie
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Transition secondaire-université – Compétences - Remédiation

Résumé

L'entrée à l'université est souvent source de ruptures pour l'élève qui devient étudiant. Les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants entrant dans le supérieur ont fait l'objet de nombreux travaux, que ce soient du côté des savoirs enseignés, d'aspects plus méthodologiques comme le travail personnel par exemple, ou encore du côté des attentes des enseignants du secondaire et universitaires.

Depuis plus de dix ans, le Département de Mathématique de l'Université de Mons met en place un dispositif visant à favoriser la transition entre l'enseignement secondaire et l'université dans les cours de mathématiques. Dans cette communication, nous décrirons les activités qui composent ce dispositif et qui sont aujourd'hui complètement intégrées à l'horaire de cours des étudiants. En particulier, nous montrerons la démarche pédagogique qui sous-tend l'organisation de toutes les actions menées pour amener nos étudiants à atteindre les exigences universitaires tant sur le plan des contenus disciplinaires que pour l'acquisition de compétences plus transversales.

Nous terminerons par une analyse critique développant les points forts du dispositif en question mais également les difficultés auxquelles les différents acteurs de terrain (enseignants et étudiants) sont confrontés dans l'organisation des différentes activités.

Mardi 20 mai 2014	14h00	Amphithéâtre Marie Curie

Séance académique de remise du prix Louis D'Hainaut de la technologie éducative organisée conjointement par l'Université de Mons et l'Agence universitaire de la Francophonie

1. Présentation de la séance par Christian Depover (UMons) et rappel des objectifs du prix
2. Intervention de Pierre-Jean Loiret (Agence universitaire de la Francophonie) portant sur la contribution de l'AUF à la recherche en technologie éducative dans les pays du Sud
3. Proclamation des nominés et du lauréat du prix 2014
4. Présentation du lauréat par Thierry Karsenti (sous la forme d'une vidéo préenregistrée)
5. Intervention du lauréat portant sur le travail de thèse qui a été primé.
6. Clôture de la séance

Mardi 20 mai 2014	**14h00 – 15h30**	**Auditoire 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet**
Titre	**10>20>TRENTE, exposer > échanger > questionner des pratiques pédagogiques**	
Organisateurs	Section belge de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire	

Textre de cadrage

Depuis décembre 2013, la section belge de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire organise des soirées pédagogiques destinées aux acteurs de l'enseignement supérieur. Elles visent à instaurer un carrefour de pratiques en offrant à un rythme bimestriel un espace de réflexion, d'échanges et de débats sur les thématiques pédagogiques actuelles qui font leur quotidien professionnel des enseignants du supérieur.

Les soirées 10>20>TRENTE se déroulent selon un format incitant chaque participant à prendre connaissance, avant la rencontre, des présentations des pratiques pédagogiques choisies pour la séance ; celle-ci peut alors laisser davantage de place aux explicitations, aux questions ainsi qu'à un recul centré sur quelques problématiques et débats liés à chacun des cas. Elles se décomposent ainsi en trois temps : 10 minutes de présentation d'un « cas pédagogique » à distance et avant ladite soirée – sous la forme d'un texte ou d'une présentation multimédia –, 20 minutes de questions-réponses lors de la séance permettant d'obtenir des précisions sur le cas et d'approfondir les aspects de celui-ci, pour aboutir à 30 minutes de débat à partir d'une ou deux questions vives auxquelles le cas peut être rapporté.

Dans une volonté d'isomorphisme, notre contribution prendra la forme d'un 10>20>TRENTE ayant pour sujet même ces soirées 10>20>TRENTE. En nous appuyant sur une vidéo présentant le dispositif ainsi que des retours des intervenants, nous répondrons aux questions des participants durant 20 minutes et poursuivrons par un débat de 30 minutes. Ce dernier pourra examiner la concordance entre le mode 10>20>TRENTE – activateur de réseau de praticiens et d'experts – et les visées d'un accompagnement au développement pédagogique des enseignants du supérieur.

Mardi 20 mai 2014	Session 5 16h00 – 17h30	Auditoire 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Recherche et Formation »

Président : Damien Canzittu

Communication n° 348

Titre	**Apprendre à développer une culture de recherche au cours d'une formation médicale professionnalisante**
Auteurs	Marjan Ravanbod, Saeed Paivandi et Olivier Morel
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?, Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	rapport au savoir - culture de recherche - profession médicale

Résumé

Introduction : La formation initiale des sages-femmes essentiellement professionnalisante jusque là est en pleine évolution structurelle de par sa récente intégration universitaire. La formation à la recherche et par la recherche tend à s'étoffer dans le domaine de la maïeutique notamment par l'universitarisation qui aspire naturellement à faire évoluer le rapport à la recherche des apprenants. Si l'entrée à l'université nécessite l'apprentissage du métier d'étudiant, au cours de sa formation celui-ci doit développer un esprit critique et une culture de recherche pour être cette fois dans la posture de l'étudiant-chercheur. Cette conversion engage une nouvelle relation à l'apprendre qui ne va pas de soi nécessitant un accompagnement pédagogique pour faciliter le passage.

L'objectif principal de cette recherche a été de saisir l'impact de l'environnement d'étude sur la qualité de l'apprentissage de la recherche et le sens qu'en donne l'étudiant à travers son expérience individuelle

Matériel et méthodes : L'échantillon a été composé de 2 populations. Des étudiants en 5ème année de maieutique et des internes en médecine. Notre recherche s'est intéressée aux étudiants appartenant à une formation médicale professionnalisante. Aussi, afin d'appréhender notamment l'impact du dispositif de formation sur l'apprentissage de la recherche, nous avons décidé d'étudier deux filières appartenant à un même champ disciplinaire ayant cependant des différences notables. L'enquête a comporté deux étapes : une démarche évaluative avec la mise en place d'un comité de lecture ayant pour mission l'évaluation qualitative de 33 travaux de recherche à l'aide d'une grille de mesure que nous avons conçue. Ensuite, la rencontre avec l'étudiant par entretiens semi-directifs s'est présentée comme un instrument nécessaire de la compréhension de la singularité de sa relation à l'apprendre et le sens accordé à la « recherche » s'appuyant sur son savoir expérientiel.

Résultats : nous sommes actuellement dans la phase de l'analyse de contenu.

Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. Savoirs, 17(2), 63. doi:10.3917/savo.017.0063

Barbier, J.-M. (1985). Analyser les démarches de recherche: enjeux et impasses de la recherche en formation, (80), 103–124.

Barbier, J.-M. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action : ouvrage issu d'une table ronde organisée dans le cadre de la Seconde Biennale de l'éducation et de la formation et du Bicentenaire du Conservatoire national des arts et métiers (Vols. 1-1). Paris: Presses universitaires de France. Retrieved from http://www.sudoc.fr/070828016

Beillerot, J., & Mosconi, N. (Eds.). (2009). Traité des sciences et des pratiques de l'éducation. Paris: Dunod. Retrieved from http://www.sudoc.fr/134133323

Bernard, J.-L., & Reyes, P. (2001). Apprendre, en médecine (2e partie). Pédagogie médicale, 2(4), 235–241. doi:10.1051/pmed:2001038

Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. Le Français aujourd'hui, 174(3), 27. doi:10.3917/lfa.174.0027

Bourdieu, P. (2002). Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France (2000-2001) (Vols. 1-1). Paris, France: Raisons d'agir, DL 2002.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : éléments pour une théorie (Vols. 1-1). Paris: Anthropos.

Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire (Vols. 1-1). Paris: Presses universitaires de France. Retrieved from http://www.sudoc.fr/004257901

Coulon, A. (1993). Ethnométhodologie. Paris: PUF.

Cros, F. (Ed.). (1998). Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire (Vols. 1-1). Paris ; Montréal: L'Harmattan.

Delamotte-Legrand, R. (2000). Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs. Paris: Presses universitaires de France. Retrieved from http://www.sudoc.fr/054388287

Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture, (113/114).

Erlich, V., Coridian, C., & Boyer, R. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. Revue française de pédagogie, 136(1), 97– Felouzis, G. (2003). Les mutations actuelles de l'Université. (Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur, Ed.) (Vols. 1-1). Paris: Presses universitaires de France. Retrieved from http://www.sudoc.fr/075218275

Fischer, S. (2011). Etude du processus de développement de l'autonomie au cours de la préparation d'une thèse : Le cas d'étudiants en sciences humaines et sociales (Thèse doctorat). [s.n.], [S.l.]. Retrieved from http://www.sudoc.fr/160777682105. doi:10.3406/rfp.2001.2829

oucault, M. (1976). L'archéologie du savoir (Vols. 1-1). [Paris]: Gallimard. Retrieved from http://www.sudoc.fr/134158296

Fourez, G. (1992). La construction des sciences. Bruxelles : De Boeck ; Paris, Belgique: Ed. universitaires.

Fraisse, E., Journées nationales de la lecture étudiante, & France. Mission Lecture étudiante. (1993). Les étudiants et la lecture (Vols. 1-1). Paris: Presses universitaires de France. Retrieved from http://www.sudoc.fr/003022676

Freidson, E., & Herzlich, C. (1984). La profession médicale. (A. Lyotard-May & C. Malamoud, Trans.) (Vols. 1-1). Paris: Payot. Retrieved from http://www.sudoc.fr/000767476

Galland, O., Clémençon, M., Le Gallès, P., & Oberti, M. (1995). Le monde des étudiants (Vols. 1-1). Paris: Presses universitaires de France. Retrieved from http://www.sudoc.fr/003956547

Gélis, J. (1988). La sage-femme ou le médecin : une nouvelle conception de la vie (Vols. 1-1). Paris, France: Fayard.

Gingras, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. Sociologie et sociétés, 23(1), 41. doi:10.7202/001297ar

Giordan, A., & Vecchi, G. de. (2010). Aux origines du savoir : la méthode pour apprendre (Vols. 1-1). Nice: Éditions Ovadia. Retrieved from http://www.sudoc.fr/148193056

Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (2011). L'entretien compréhensif. Paris: Colin.

Lahire, B., Millet, M., Pardell, E., & Observatoire de la vie étudiante. (1996). Les manières d'étudier : enquête 1994 (Vols. 1-1). Paris: la Documentation française. Retrieved from http://www.sudoc.fr/004077229

Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. Recherches sociologiques et anthropologiques, (42-2), 89–113. doi:10.4000/rsa.730

Paivandi, S. (2012). l'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. Mesure et Evaluation en Education, 35(3), 145–173.

Parmentier, P. (2006). CHAPITRE 10. Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. Perspectives en éducation et formation, 199–215.

Communication n° 81	
Titre	**Un programme où la formation et la recherche se croisent pour coconstruire une base de connaissances en gestion des écoles autochtones**
Auteurs	Boyer Michel et Guillemette Suzanne
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	programme en gestion de l'éducation autochtone - gestionnaires en exercice - recherche par et dans la formation

Résumé

Au Québec, comme dans l'ensemble du Canada, la prise en charge de l'éducation publique par les nations autochtones est récente. Après une période sombre de l'histoire l'éducation publique canadienne où les jeunes autochtones étaient scolarisés dans des écoles sciemment assimilatrices, l'état accorda aux communautés autochtones le pouvoir de gérer leurs propres écoles. En parallèle aux systèmes scolaires provinciaux, un réseau d'écoles autochtones gouvernées par des instances communautaires ou régionales a graduellement pris place. Ces écoles desservent des populations et des familles qui, à plusieurs égards, sont en rupture avec le modèle éducatif scolarisant canado-européen. Ce modèle demeure en quelque sorte étranger et asservissant. Ainsi, nous observons que les écoles autochtones aménagent un enseignement en fonction du curriculum de la nation assimilatrice tout en s'efforçant de garder vivante leur propre culture. Elles accueillent des enfants de milieux marqués socialement et économiquement par la colonisation. Elles composent avec des ressources professionnelles souvent étrangères à leur nation. Toutes ces caractéristiques font en sorte que la gestion de ces écoles commande des compétences appropriées aux contextes communautaires et nationaux. Or, les programmes de formation en gestion de l'éducation sont construits en fonction des situations de gestion d'écoles québécoises alors que très peu d'études ont porté sur la gestion des écoles autochtones. La mise en place d'un programme de formation pour des gestionnaires autochtones commande d'abord un apport de la recherche pour cerner les particularités de leurs situations de pratique. De plus, il convient de mettre en place un dispositif de recherche au cours du parcours d'apprentissage afin de coconstruire une base de connaissances appropriées avec ces gestionnaires. Tout au long d'un diplôme de deuxième cycle qui leur sera destiné, nous proposons un dispositif collectif de collecte de données, d'analyse et de réflexion sur leurs situations de pratique et leur agir professionnel. Nous proposons de présenter ce dispositif fondé sur un interculturalisme créateur.

Communication n° 175	
Titre	**La place de la recherche dans les cours de premier cycle: de la théorie à la pratique**
Auteurs	Alan Wright et Marie-Jeanne Monette
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?, Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Recherche – pédagogie - cours

Résumé

Plusieurs chercheurs ont reconnus le potentiel d'intégrer formellement des éléments de la recherche dans le curriculum des études de premier cycle. Depuis dix ans nous constatons que ces chercheurs prônent des approches variant selon la discipline, les capacités de recehrche de l'ensignant,les capacités de pédagogue de l'enseignant, les habilités et les besoins des étudiants, et les buts précis des cours.

En fait, le "nexus" ou la série de liaisons entre la recherche et l'enseignement aux institutions postsecondaires sont le sujet des écrits d'un nombre grandissants de chercheurs et praticiens qui y voient un impact important et tangible chez l'apprenant. Nous faisons appel à des écrits provenant souvent, mais non pas exclusivement, de sources américaines, australiennes, et britainiques(Angelo (2010); Baldwin (2005); Griffiths (2004); Healey (2013); Horta et al. (2012); Little et al. (2008)).

Mais comment passer de la théorie à la pratique? Après avoir cherché à identifier, dans une université canadienne, des exemples pratiques de l'application des concepts théoriques, nous constatons qu'il existe, effectivement, des cours animé par les quatre modèles de lien recherche-enseignement identifiés dans les écrits.

Nous proposons, dans cette communication, de retracer brièvement les grandes lignes de cette tradition d'examiner la relation entre la recherche et les activités pédagogiques.Deuxièmement, nous allons décrire brièvement l'implantation pratique de ces approches tout en distribuant des documents illustrant la méthode spécifique adoptée dans chacun des cours. Par la suite nous allons souligner la nature de l'activité étudiante (parfois de participant actif et productif, parfois plutôt de consommateur). Finalement, nous ferons appel à l'assistance afin d'identifier les pistes les plus prometteuses et de souligner les enjeux pour l'application pratique de ces notions stimulantes en enseignement supérieur.

(Bibliographie disponible sur demande)

Mardi 20 mai 2014	Session 5 16h00 – 17h30	Salle 26 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Etudiants à besoins spécifiques »

Présidente : Bernadette Noël

Communication n° 31

Titre	**La pédagogie universitaire à l'épreuve de l'inclusion des étudiants à besoins spécifiques : un défi pour les trois missions de l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin**
Auteurs	Patrick Houessou et Marielle Bruyninckx
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner
Mots-clés	Etudiants à besoins spécifiques - pédagogie universitaire – inclusion – UAC - Bénin

Résumé

Le changement des pratiques pédagogiques à l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) au Bénin est de plus en plus visible depuis la généralisation du système académique LMD. Les étudiants apprennent autrement autant que les enseignants enseignent et évaluent autrement. Des formations pédagogiques continues à l'endroit des enseignants sont organisées pour que la formation universitaire soit plus efficiente. Cet effort de redynamisation pédagogique est malheureusement terni par une absence flagrante de la prise en compte des étudiants à besoins spécifiques (EBS) au cours de leur formation universitaire. Quelles dispositions pédagogiques pourraient être prises par l'UAC pour cette catégorie d'étudiants ? Que peut faire l'UAC pour donner à ses EBS, des chances d'un positionnement social nouveau ? Ce sont là quelques questions qui nous permettent d'appréhender l'enseignement, la recherche et les services à la société à l'aune de l'inclusion des EBS à l'UAC.

Une première étape vers l'inclusion souhaitée a déjà été réalisée au travers de l'identification des problèmes et des potentialités. Pour ce faire, un atelier participatif a été organisé à l'UAC, réunissant différentes parties concernées en raison d'une expérience spécifique à partager : des EBS, des étudiants ordinaires et des enseignants de l'UAC, des parents d'EBS, d'anciens EBS aujourd'hui diplômés, des étudiants dont le mémoire porte sur la thématique de l'insertion des personnes handicapées, des représentants d'associations de personnes handicapées. L'atelier a été animé par un expert extérieur et accompagné par les auteurs de la présente communication.

Parallèlement, des rencontres avec les autorités académiques de l'UAC et avec les Ministères concernés par la problématique ont été organisées en vue de déterminer les potentialités qui pourraient consolider l'ancrage académique et institutionnel du projet. Il s'agissait aussi de déjà voir comment le projet pourrait contribuer à la régulation future du système (projets de lois, dispositions officielles,…) afin d'appuyer le développement inclusif de la personne handicapée dans la société béninoise.

La présente communication présentera les résultats de cet atelier participatif ; résultats qui offrent à l'UAC un projet d'inclusion à l'endroit des EBS.

Communication n° 290	
Titre	**Connaitre mieux nos étudiants en situation de handicap et les soutenir adéquatement en formation à distance : chassé-croisé entre pratique et recherche**
Auteurs	Caroline Brassard
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Étudiants en situation de handicap - Formation à distance - Adaptation de l'enseignement - Démarche institutionnelle

Résumé

Depuis plusieurs années, les étudiants en situation de handicap et les clientèles dites émergentes sont de plus en plus présents au sein de nos institutions (Handi-U 2012, AQICESH, 2011) et demandent des services adaptés afin de réussir leurs études. Cette réalité touche autant les universités campus que celles à distance et se manifeste à la fois par un accroissement du nombre d'étudiants et par une diversification de leurs besoins. Le milieu universitaire québécois est tout particulièrement touché par cette réalité en raison du mouvement d'intégration et d'inclusion scolaire qui est bien implanté dans les écoles.

Face à cette réalité, les institutions et les acteurs de la distance se questionnent afin, d'une part, de mieux comprendre la réalité et les besoins de ces étudiants et, d'autre part, de s'outiller pédagogiquement pour assurer un soutien adéquat et adapté (Moisey, 2004; Brown, 2008). C'est dans cette perspective qu'un chassé-croisé entre la pratique et la recherche s'installe, nous permettant de prendre du recul tout en mettant en œuvre à court terme des interventions adaptées. Ce défi est particulièrement important, car il touche à la fois l'aspect institutionnel, administratif et pédagogique. Il implique également de nombreux acteurs.

Cette communication présentera les actions entreprises à la Télé-université à la lumière des résultats de recherche du domaine, d'un regard sur nos pratiques et de notre propre démarche de recherche institutionnelle. Après avoir dressé un portrait de la situation et défini les différents besoins de ces étudiants, nous regarderons les façons d'adapter les services et la pédagogie au niveau de l'accueil, du soutien, de l'encadrement, des technologies d'apprentissage et du dispositif de formation. Comme cette adaptation des services va de pair avec un changement de pratique pour nos intervenants, les besoins de ces derniers seront également présentés.

Association Québécoise Interuniversitaire des Conseillers aux Étudiants en Situation de Handicap. (AQICESH). (2011) Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. 2010-2011.

Brown, V. (2008). Experience with support services of graduate students with disabilities studying at a distance: a case study. Mémoire de la maîtrise en éducation à distance, soumis à l'Université Athabasca, Alberta.

Handi-U (2012). Enquêtes de recensement des étudiants handicapés, France, https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/

Moisey, S. D. (2004). Students with disabilities in distance education: characteristics, course enrolment and completion, and support services. Journal of Distance Education, 19(1), 73–91.

Communication n° 63	
Titre	**Prise en compte des représentations du personnel enseignant au regard des étudiants en situation de handicap en milieu postsecondaire et des moyens à mettre en place pour favoriser leur participation à l'inclusion de ces étudiants**
Auteurs	Ruth Philion, Doucet Manon, Nathalie Chapleau, Martine Nadon, Carole Côté, Iulia Mihalache et Line Laplante
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Aide à la résussite - Étudiants en situation de handicap - Soutien du personnel enseignant

Résumé

Aujourd'hui, les établissements postsecondaires québécois font face à une hausse sans cesse croissante de la population étudiante en situation de handicap (SH). De 1995 à 2007, le nombre de ces étudiants a augmenté de 200 % au niveau universitaire (AQISESH, 2011). Cette hausse est essentiellement imputable à la clientèle dite

« émergente », laquelle regroupe principalement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage, ceux ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, les étudiants ayant un trouble de santé mentale et dans une moindre mesure les étudiants ayant un trouble envahissant du développement. Cette réalité multiforme pointe en faveur d'efforts pressants pour les établissements universitaires de développer des services spécialisés (CREPUQ, 2010), faisant appel à des expertises en orthopédagogie. Ces services mis en place pour répondre aux besoins diversifiés de ces étudiants, doivent aussi répondre aux besoins des membres du personnel enseignant qui transigent avec une augmentation de demandes d'accommodements et de mesures adaptées, lesquelles bousculent leurs représentations relatives à l'étudiant universitaire et à la finalité des programmes d'études (Denhart, 2008; Murray, Lombardi, Wren, Keys, 2009).

Conscientes des enjeux soulevés par cette nouvelle réalité, des chercheuses de trois universités mènent un projet de recherche-action collaborative axé sur le développement de services spécialisés en orthopédagogie aptes à soutenir les étudiants en SH et à répondre aux interrogations du personnel enseignant. C'est l'axe spécifique au personnel enseignant qui est examiné dans cette communication. Une analyse de contenu des communications (notes de suivi) ayant eu cours, durant deux trimestres, entre les orthopédagogues et des membres du personnel enseignant des trois universités, jumelée à l'analyse de plus de 500 questionnaires répondus par ces derniers, a permis de faire émerger leurs représentations au regard de ces étudiants et d'identifier les interventions à prioriser pour mieux répondre à leurs besoins d'information, de formation et d'accompagnement.

Références

AQISESH (2010-2011). Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.

CREPUQ, 2010. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion. Mémoire présenté par la CREPUQ au Conseil supérieur de l'éducation

Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. Journal of Learning Disabilities, 41(6), 483-497.

Murray, C., Lombardi, A., Wren, C. T.& Keys, C. (2009). Associations between prior disability-focused training and disability-related attitudes and perceptions among university faculty. Learning Disability Quarterly, 32(2), 87-100.

Mardi 20 mai 2014	Session 5 16h00 – 17h30	Salle 27 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Technologie »

Président : Gaetan Temperman

Communication n° 262

Titre	**Analyse du processus d'intégration du podcasting au sein de dispositifs pédagogiques de l'enseignement universitaire : étude multicas à l'Université libre de Bruxelles et à l'Université Paris 1**
Auteurs	Nicolas Roland et Barbara Sémel
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Podcasting – Baladodiffusion - Processus d'intégration des TICE

Résumé

Depuis l'Université de Duke en 2005, de nombreuses institutions universitaires ont déployé des infrastructures de podcasting pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Si, de manière générale, l'outil permet de proposer aux étudiants de nouveaux supports pédagogiques audiovisuels, il est surtout porteur de deux caractéristiques particulières : d'une part, l'outil s'avère polymorphe, tant en termes de formats – audio, audio-vidéo, audio-diaporama, etc. – que de formes – allant des « cours enregistrés » captés sur le vif sans post-production à de courtes séquences pédagogiques audiovisuelles entièrement scénarisées. D'autre part, ce polymorphisme entraîne une polyvalence pour les enseignants en termes d'utilisation. En ce sens, les usages pédagogiques du podcasting sont hétérogènes et permettent la création d'une diversité de scénarios pédagogiques (De Lièvre, Temperman & Dujardin, 2010).

La littérature offre déjà un certain nombre de modèles décrivant le processus d'intégration des technologies (Koehler et Mishra, 2006 ; Puentedura, 2012 ; Raby, 2004) mais ceux-ci n'ont pas été adaptés aux spécificités de l'enseignement universitaire. Qui plus est, nous postulons que les propriétés particulières du podcasting engendrent une appropriation spécifique par les enseignants.

En analysant les spécificités de cette technologie et de sa mise en place au sein de deux contextes universitaires particuliers et en prenant appui sur différents modèles susmentionnés ainsi que sur la typologie des usages pédagogiques du podcasting (Temperman et De Lièvre, 2009), nous expliquons le cheminement qui a mené des professeurs à intégrer le podcasting dans leurs pratiques pédagogiques. Cette recherche a été réalisée auprès d'enseignants (N=20) provenant de deux institutions universitaires différentes en ayant recours à une méthodologie qualitative par entretiens compréhensifs. Les résultats offrent, d'une part, une description en profondeur de "cas" – contexte technologique, cheminement d'intégration, types d'utilisation du podcasting, difficultés rencontrées, etc. – et, d'autre part, une analyse comparative entre les enseignants offrant une nouvelle lecture des modèles de processus d'intégration des TIC.

Bibliographie

De Lièvre, B., Temperman, G. et Dujardin, E. (2010). Des podcasts pour l'apprentissage au niveau universitaire. Frantice.net, 1. En ligne : http://www.frantice.net/document.php?id=101.

Mishra, P. et Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge : A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Puentedura, Ruben R. (2012). Hipassus. En ligne : http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/10/02/SAMR_ABriefIntroduction.pdf

Raby, C. (2004). Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des TIC en classe. Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal. En ligne : http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000750

Temperman, G. et De Lièvre, B. (2009). Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage. Distances et savoirs, 7(2).

Communication n° 92

Titre	**Utilisation de télévoteurs lors d'un test formatif en début de période de formation afin d'appréhender l'hétérogénéité d'une classe**
Auteurs	Etienne Dayer et Patrick Van Overbergh
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Télévoteurs – formatif - santé

Résumé

L'objectif de cette communication est de présenter l'utilisation de boîtiers de vote interactifs lors d'un test formatif effectué en début de période d'enseignement afin de mettre en évidence les différences de niveau au sein d'une classe et de sensibiliser les étudiant -e -s aux compétences travaillées.

L'accès à la filière physiothérapie (kinésithérapie) de la HEdS // HES SO Valais est soumise à un examen d'entrée. Néanmoins, les étudiant -e -s désirant entrer en première année bachelor doivent effectuer une année propédeutique. Cette année préparatoire est dispensée dans plusieurs écoles différentes et, malgré un référentiel de compétences unifié, des différences apparaissent dans l'acquisition des compétences.

Le module "Seniors en institution" fat partie du cursus de base en première année de physiothérapie. Il aborde des notions fondamentales telles que l'équilibre, la chute, l'anatomie et les traitements principaux de la hanche. Planifié en début d'année académique, les enseignants ne connaissent pas encore la classe. Raison pour laquelle nous utilisons des boîtiers de vote interactif lors d'un test formatif. Ce dernier comprend différentes questions sur les thématiques qui seront abordés durant les deux semaines de cours.

Le Professeur d'Harvard, Eric Mazur, utilise avec succès depuis quelques années déjà des télévoteurs afin de stimuler ses étudiants à la réflexion.

Les boîtiers de vote interactifs permettent d'améliorer l'interactivité du cours en donnant la possibilité aux étudiants de s'exprimer durant celui-ci et de les amener à s'engager durant la période de cours.

En tant qu'enseignants, l'utilisation des télévoteurs nous a permis d'adapter nos plans de cours et nos enseignements en fonction du niveau de la classe. De plus, nous avons pu mettre en évidence des différences d'acquis entre les étudiant -e -s en fonction du lieu de formation propédeutique. Enfin, les étudiant -e -s ont pu s'engager pleinement dans le module en constatant leurs acquis et leurs lacunes.

Communication n° 10	
Titre	**Des technologies particulièrement appréciées en formation à distance**
Auteurs	Nicole Racette, Bruno Poellhuber et Annie Ferland
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Formation à distance - Présence transactionnelle – Visioconférence - Logiciel social

Résumé

L'isolement est l'une des causes importantes citées par plusieurs auteurs pour expliquer l'abandon élevé qu'on rencontre en formation à distance (Anderson et al., 2005; Racette, 2012; Wei et al., 2012). Afin de contrer ce phénomène, nous tentons d'augmenter la perception de présence transactionnelle, c'est-à-dire le degré auquel un étudiant en formation à distance perçoit la disponibilité des enseignants, de ses pairs et de l'établissement, ainsi que le degré auquel il se perçoit en lien avec eux (Shin, 2002). Des stratégies pédagogiques ont été introduites dans l'utilisation d'une visioconférence Web et d'un logiciel social afin d'augmenter cette perception de présence transactionnelle.

Conformément à la méthodologie de design-based research, où les chercheurs collaborent activement avec les acteurs du terrain afin d'améliorer les approches à chaque itération, nous présentons ces interventions éducatives mises en place dans cette deuxième itération dans deux cours à distance autorythmés (n=225). Les résultats obtenus à partir de 2 questionnaires, de 10 entrevues semi-dirigées et des traces de participation laissées dans ce logiciel, révèlent que la perception de présence transactionnelle positive envers le tuteur à la première itération s'est déplacée à l'avantage du professeur dans cette deuxième itération. Bien que la participation synchrone aux visioconférences ait été faible, le visionnement des enregistrements a connu le taux impressionnant de 127 % par étudiant par enregistrement. La perception de présence transactionnelle envers les pairs est demeurée faible, mais importante envers l'animateur des visioconférences. Nous présenterons les éléments qui semblent avoir contribués à cette réussite ainsi que les contraintes qui demeurent.

Mardi 20 mai 2014	Session 5 16h00 – 17h30	NL 3 Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Pratique pédagogique »

Président : Arnaud Dehon

Communication n° 100

Titre	**Pédagogie active pour l'apprentissage de la programmation agile**
Auteurs	Yves Deville, Ecole Polytechnique de Louvain et Pascale Wouters, Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias, Université catholique de Louvain, Belgique
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Apprentissage collaboratif – Informatique - Feed-back

Résumé

En troisième année de baccalauréat, l'Ecole Polytechnique de Louvain (EPL) a introduit un projet d'un semestre décliné dans différentes disciplines. En informatique, ce projet a pour objectif de confronter les étudiants à une méthode de développement logicielle appelée « Agile » pour développer des applications mobiles de type Android.

L'EPL a aujourd'hui une longue expérience en pédagogie active, et le dispositif proposé ici s'inscrit dans cette ligne où un accent particulier est porté à l'engagement de l'étudiant dans l'apprentissage [1,2] et au travail collaboratif indispensable à la réalisation du projet.

Le développement Agile de logiciel se caractérise par une collaboration étroite entre développeurs et par une forte implication du client dans le processus de développement [3]. Par groupe de quatre, les étudiants ont défini et développé leur application mobile. Le professeur joue le rôle du client tandis que les tuteurs assurent un suivi méthodologique, pédagogique et technique. Les temps importants de feed-back jouent un rôle essentiel pour soutenir les apprentissages à réaliser [4].

Au terme du quadrimestre, chacun des 15 groupes a présenté son application devant un jury (exposé, vidéo, démo). L'évaluation, basée sur des critères communiqués aux étudiants en début de projet, a permis de souligner la qualité des applications développées ainsi que la créativité, la motivation et l'engagement des étudiants dans les tâches proposées. Treize productions étaient d'une qualité professionnelle, permettant leur distribution (gratuite) sur le Google play store [5].

Ainsi, l'objectif de cette communication sera double : (a) présenter le dispositif proposé aux étudiants ainsi que des éléments d'évaluation, et (b) analyser la mise en œuvre de ce dispositif notamment à l'aide des temps importants de feed-back comme autant de moments clés pour le travail collaboratif, la progression et la qualité des acquis des étudiants.

[1] R.M. Felder, R. Brent. Active Learning: an Introduction. ASQ Higher Education Brief., 2(4), August 2009.

[2] M.J. Prince. "Does Active Learning Work? A Review of the Research." J. Engr. Education, 93(3), 223-231, 2004.

[3] Agile Project Management with Scrum (Microsoft Professional)

[4] Nicol, D. J., Mcfarlane-Dick, D. & Tomas, A. M. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : A model an seven principles of googd feeback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218

[5] https://play.google.com/store/apps/developer?id=UCL/INGI

Communication n° 320	
Titre	**L'apprentissage de résolution de problèmes complexes (ARP-C) : un dispositif d'entrainement au travail interdisciplinaire**
Auteurs	Christelle Maillart, Anne-Lise Leclercq, Caroline Lejeune, Corinne Catale et Sylvie Willems.
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	dispositif pédagogique – interdisciplinarité - apprentissage critique

Résumé

Les futurs logopèdes et futurs psychologues doivent apprendre à s'intégrer dans une prise en charge multidisciplinaire, à interagir efficacement avec d'autres professionnels, et à comprendre les limites de leur champ d'intervention. Pour entrainer ces apprentissages critiques, un dispositif interdisciplinaire a été proposé à 36 étudiants en logopédie et 14 étudiants en psychologie, tous en cinquième année de leur formation initiale à l'Université de Liège. Ces étudiants ont été confrontés à une vignette clinique dont la complexité justifie le recours à divers intervenants. Cette vignette a été, dans un premier temps, analysé en petits groupes disciplinaires avec l'aide d'un tuteur (4 groupes en logopédie et 2 groupes en neuropsychologie). Ensuite, des groupes interdisciplinaires (composés de logopèdes et de neuropsychologues) ont été formés pour partager leurs analyses et avancer dans la formulation du diagnostic. Enfin, les étudiants ont eu l'occasion de rencontrer des professionnels d'autres disciplines (instituteur, psycho-pédagogue, etc.) avec lesquels ils ont du discuter des questions en suspens liées à la vignette analysée. L'évaluation du dispositif suggère que globalement les étudiants ont le sentiment d'avoir progressé quant à la maitrise de certains apprentissages critiques. Plus de 90% des étudiants relatent avoir progressé en évaluation pluridisciplinaire et différents indices indiquent qu'ils perçoivent l'intérêt de recourir à un réseau de professionnels. Par ailleurs, la perception du dispositif peut être différente selon les disciplines. Ainsi, 90% des psychologues mais seulement 60% des logopèdes estiment avoir progressé dans la prise de décisions argumentées par rapport à l'évaluation. Inversement, 30% des psychologues mais plus de 70% des logopèdes relatent des progrès pour la capacité à prioriser les recommandations thérapeutiques. Ces résultats seront analysés et discutés.

Communication n° 246	
Titre	**Combiner la formation au projet d'architecture et l'apprentissage par le projet (APP) : Bilan de quelques dispositifs pédagogiques innovants utilisés pour la formation des architectes**
Auteurs	Damien Claeys et Marie-Christine Raucent
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	projet d'architecture - apprentissage par le projet (APP) - pédagogie active

Résumé

Dispensé en première année de bachelier aux futurs architectes, les modalités du cours de projet d'architecture ont changé en septembre 2012 suite à une diminution d'un tiers du nombre total des heures de cours encadrées. Cette évolution du programme de cours a entrainé une remise en question du dispositif pédagogique habituellement mis en œuvre. En juin 2012, une évaluation externe de l'ancien dispositif avait également révélé la difficulté des étudiants de passer d'un apprentissage passif (recevoir un énoncé et une marche à suivre) à un apprentissage actif (questionner un énoncé et élaborer réflexivement des outils pour y répondre).

Dans cette situation, comment démarrer un apprentissage par le projet (APP) efficace ? Comment favoriser rapidement le questionnement actif de l'étudiant pour enclencher un processus de conception d'un projet d'architecture ?

De manière générale, un APP démarre par la présentation d'un énoncé qui définit les prérequis, les activités d'enseignement, les ressources nécessaires et les objectifs poursuivis. Dans le cadre spécifique d'un projet d'architecture, l'énoncé propose un site (un lieu) sur lequel l'étudiant doit concevoir un projet répondant à un programme précis. L'énoncé et les ressources nécessaires se donnent sous la forme d'un apprentissage transmissif en cours magistral.

Les enseignants du cours ont tenté de mettre en place des dispositifs pédagogiques innovants pour enclencher et stimuler le questionnement, qui vont soutenir dès le départ l'intérêt des étudiants pour le sujet traité et leur motivation pour réaliser l'ensemble des processus d'étude et de recherche.

Cette communication a pour objectif de présenter ces quelques dispositifs, de les relier à la littérature existante sur le sujet et d'en faire le bilan critique à partir des résultats d'une seconde évaluation du dispositif par les étudiants en juin 2013.

Mardi 20 mai 2014	Session 5 16h00 – 17h30	NL 5 Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Lien enseignement supérieur / monde professionnel »

Présidente : Mariane Poumay

Communication n° 115

Titre	**Pédagogie autonomisante et pré-employabilité**
Auteurs	Slaheddine Khlifi, Nabila Laribi, Chiraz Rzaigui et Roula Aouidet
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Pédagogie autonomisante - autonomie perçue - Pré-employabilité

Résumé

Résumé :

La recrudescence du chômage des cadres Tunisiens ces dernières années a fait émerger en surface le problème d'inadéquation formation – emploi. En effet, la vocation de la formation ne doit pas se limiter à offrir à l'étudiant une simple qualification mais plutôt de développer sa pré-employabilité.

La recherche d'une adéquation formation – emploi connait de ce fait un nouveau souffle avec l'émergence de nouvelles approches éducatives privilégiant la pédagogie constructiviste soutenant l'autonomie à l'apprentissage. C'est dans ce cadre, que nous avons mené une étude exploratoire auprès des étudiants des ISET inscrits en troisième année licence, pour vérifier l'effet d'une pédagogie autonomisante sur leur pré-employabilité.

Résultats :

Notre étude a permis de vérifier qu'une pédagogie autonomisante agit positivement sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'étudiant ainsi que sur son autonomie perçue. Ce qui confirme partiellement les résultats de Deci & Ryan (1985, 1991, et 2000) selon lesquels l'autonomie s'acquiert avec le soutien des personnes influentes autour de soi.

Nos résultats ont également montré que plus les étudiants sont perçus autonomes et ayant un fort SEP, plus ils ont une prédisposition à être employable ; conformément aux travaux de Bélanger M.P(2007), qui préconisent que les individus motivés de façon autodéterminée (locus de contrôle interne) vivraient mieux une situation de recherche d'emploi, dimension centrale dans la démarche de pré-employabilité.

Apports de la recherche :

Notre étude propose trois axes d'intervention en termes de pédagogie autonomisante dans le but de renforcer d'une part le SEP et d'autre part l'autonomie perçue des étudiants, vecteurs importants de développement de leur pré-employabilité.

Tout d'abord la sensibilisation de l'enseignant à l'importance d'adhérer à une vision globale d'accompagnement de l'étudiant dans son cheminement vocationnel.

Le deuxième axe d'intervention vise le développement d'une approche orientante à travers la mise en place d'un dispositif de soutien intégré et continu en matière d'information et d'orientation des apprenants dès leur plus jeune âge.

Le troisième axe d'intervention aura pour objectif le développement de la pré-employabilité par le renforcement des liens entre le monde professionnel et l'université et ce par la mise en place de licences et/ou de masters co-construits et la participation des professionnels dans la mise en place des programmes de formation.

Communication n° 76	
Titre	**Vers une université entrepreneuriale: Réflexions sur le rôle des incubateurs universitaires**
Auteurs	Samia Fakhri, Abdelaziz Bahoussa, Aziz Ettahir et Najlae Zhani
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.
Mots-clés	Université - enseignement à l'entrepreneuriat - incubateur universitaire

Résumé

Depuis une décennie, le rôle des institutions de l'enseignement s'est beaucoup développé et diversifié. Traditionnellement, l'université a été considérée comme un lieu de transfert d'un savoir général et théorique. Aujourd'hui, il est désormais reconnu que le rôle des universités dans le développement socio-économique du pays est d'une importance prépondérante. Ces instituions sont actuellement interpelées à devenir l'un des acteurs clé dans la production et la création de richesse immédiate. Ce ci, en soutenant les changements économiques et sociaux à travers la production des compétences dynamiques, capables de créer son propre emploi, et de constituer une base active pour le développement des entreprises locales.

L'objet de la présente contribution est de lancer une réflexion qui tente d'explorer tout d'abord le concept d'une université entrepreneuriale, et s'interroge par la suite sur la place des incubateurs universitaires dans cette nouvelle perspective.

Ainsi, nous proposons d'abord de comprendre et décrire la relation entre université et entreprise, et de mettre le point sur le rôle que joue l'université dans le développement de l'esprit entrepreneurial chez les étudiants universitaires. Ainsi, dans un contexte marocain, nous portons notre réflexion sur les incubateurs universitaires et leur rôle comme structure de valorisation de recherche et de création d'entreprise, aussi bien que les apports et les limites de telles organisations.

Communication n° 331	
Titre	**Quelle conception de l'engagement dans un contexte de professionnalisation : une étude exploratoire aupres des e.t**
Auteurs	Wahiba Kalboussi, Souheil Bchir et Hanene Babay
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Engagement – professionnalisation - enseignement technologique - motivation

Résumé

L'enseignement est une profession hautement génératrice de signification pour les personnes qui y œuvrent. En effet, ce métier se caractérise habituellement par un dévouement vis-à-vis de la mission éducative et instructive de l'enseignant. Ce dévouement est relié intimement au niveau de l'engagement professionnel de celui-ci. L'engagement de l'enseignant dépasse ici la simple implication au travail par l'intensité de l'investissement personnel qu'il suggère ainsi que par la signification qu'il donne à la vie de l'enseignant (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005)

Cette recherche exploratoire vise la compréhension, la description et la modélisation du processus de développement et de maintien de l'engagement professionnel chez les enseignants universitaires technologues.

Les résultats de l'étude qualitative révèlent que l''engagement renvoie à une forte identification de la personne aux buts et aux valeurs de l'institution universitaire, à la profession, aux activités de même qu'aux tâches qui y sont associées. La relation que l'enseignant entretient avec sa profession ou avec l'institution universitaire qui l'emploie détermine son engagement.

L'engagement des enseignants contribue à consolider les relations avec le tissu industriel à travers notamment le développement des actions de recherche appliquée. L'engagement des enseignants favorise leur immersion dans l'entreprise et prépare la voie vers leur professionnalisation. L'enseignant transpose son expérience de terrain pour ajuster son approche pédagogique, développer les compétences professionnelles des étudiants, et favoriser par suite leur insertion professionnelle.

L'engagement professionnel dépasse la simple implication au travail par l'intensité de l'investissement personnel qu'il suggère ainsi que par la signification qu'il donne à la vie de l'individu. Les formes d'engagement des enseignants divergent, on relevé plusieurs typologies orientées par le système de valeurs de l'individu et de ses priorités dans la vie. L'engagement de l'individu peut réaliser la cohérence entre sa vie privée et sa profession.

Enfin, l'enseignant se doit de chercher une position entre engagé et non engagé et doit assumer les retombés de son choix !

Mardi 20 mai 2014	Session 5 16h00 – 17h30	NL 7 Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Enseignement supérieur »

Président : Abdelali Kaaouachi

Communication n° 353

Titre	**Rédaction d'un cahier des charges fonctionnel dans le cadre d'une organisation au sein d'un projet : retour sur expérience avec des étudiants Bac+2**
Auteurs	Vrignat Pascal, Millet Jean-Francois, Duculty Florent, Begot Stephane et Avila Manuel.
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	cahier des charges fonctionnel - étude et réalisation - démarche pédagogique

Résumé

Aujourd'hui, l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) de l'Indre regroupe sur ses deux sites (Châteauroux et Issoudun) quatre Départements dont le Génie Electrique et Informatique Industrielle (GEII). Créé dans les années 1990, l'IUT est issu de la politique de délocalisation des formations proposée par l'Université d'Orléans.

Dans le cadre du Programme Pédagogique National (PPN) du Diplôme Universitaire de Technologie (DUT), les étudiants de deuxième année doivent mener à bien un projet d'un volume horaire d'une centaine d'heures [5]. Les clients de ces projets peuvent être des enseignants de la structure mais également des industriels locaux ou régionaux. Dans les deux cas, il est demandé aux étudiants de rédiger un Cahier Des Charges Fonctionnel (CDCF [2], [3], [4]) sur les trois premières semaines du projet et de le valider par les signatures des différents acteurs (client, encadrants et concepteurs).

Ces projets vont permettre aux étudiants de se confronter aux réalités de leur futur métier à savoir technicien en bureau d'études. Ils doivent donc répondre aux besoins d'un client tout en prenant en compte les contraintes liées aux compétences, à l'autonomie de chacun, au travail de groupe (binôme d'étudiants) et au temps alloué pour proposer des solutions avant réalisation. Toute cette démarche de travail dite professionnelle, doit être définie et précisée dans l'élaboration du CDCF. Cette première expérience pour mener un projet de leur mieux, est un bon exercice avant le stage obligatoire de fin d'année d'études pour la validation du DUT.

L'article que nous proposons va donc illustrer la mise en place du CDCF dans le cadre des projets choisis par les étudiants de notre formation Bac+2 (DUT GEII). Différents projets avec des industriels ont pu être menés à terme grâce à cette démarche intellectuelle et viendront compléter notre argumentation. Certains ont même été récompensés par un prix national [1] ou international [6].

[1] http://pascal.ajoux.free.fr/index.html.

[2] N. X. 50-151, *Analyse de la Valeur, Analyse Fonctionnelle - Expression fonctionnelle du besoin et cahier des charges fonctionnel*, 1991.

[3] N. E. 1325-1, *Vocabulaire du management de la valeur, de l'analyse de la valeur et de l'analyse fonctionnelle - Partie 1 : analyse de la valeur et analyse fonctionnelle*, 1996.

[4] DES MESNARDS P.H., *Réusir l'analyse des besoins*, Eyrolles, 2007.

[5] VRIGNAT P., *De quoi sont capables nos étudiants en projet ?, Gesi n°61, Revue des Départements : Génie Electrique et Informatique Industrielle en IUT*, 2003.

[6] VRIGNAT P., AVILA M. and ETIENNE C., *Ecology and passion for taste*, *XPLORE, New Automation Award, Munich,* 2008.

Communication n° 301	
Titre	**Utilisation d'un environnement virtuel pour évaluer des compétences spatiales**
Auteurs	Duroisin Natacha, Demeuse Marc, Durant Céline, Wilquin Hugues, Hismans Geoffrey et Dal Jean-Yves.
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Compétences spatiales - environnement virtuel – évaluation – architecture - reproduction d'itinéraires – décentration - wayfinding

Résumé

En cognition spatiale, l'utilisation d'environnements virtuels permet, entre autres, d'évaluer les habiletés spatiales des individus (Witmer et al. ,1996 ; Scribante, 2000 ; Darken & Petterson, 2001). Dans le cadre d'une recherche fondamentale financée par le F. R. S. - FNRS, un environnement virtuel a été créé pour évaluer les performances de mémorisation visuelle et, plus globalement, les représentations spatiales d'individus. Préalablement générée et strictement paramétrée de façon qualitative (nature des points de repères, couleurs…) et quantitative (pourcentage de coloration des façades…), cette ville virtuelle permet la réalisation de trois activités courantes en matière d'orientation. La première d'entre elles consiste à reproduire à l'identique un itinéraire déjà parcouru. La deuxième consiste à effectuer un parcours en sens inverse (Piaget & Inhelder, 1948 ; Beaudichon & Bideaud, 1979 ; Borjon Sultan, 2010). La troisième, nommée « wayfinding » (Gluck, 1990 ; Lawton, 1996 ; Golledge, 1999 ; Hund & Padgitt, 2010) ou transitivité, consiste à parcourir un itinéraire sans l'avoir préalablement emprunté. L'objectif de l'expérience est de faire réaliser ces trois activités à deux groupes d'étudiants Ingénieur civil architecte de la Faculté Polytechnique de l'Université de Mons : des étudiants de 1ère année de bachelier, en début de cursus, et des étudiants de deuxième master, parvenus en fin de parcours académique, ayant reçu, entre autres, une formation et des méthodologies spécifiques pour une lecture et un repérage dans l'espace urbain durant leur première année de master. Afin de déterminer s'il existe des différences de performances entre ces deux groupes, le recueil des données s'effectue en deux temps. Une série d'informations est obtenue durant la réalisation des activités (temps mis par parcours et nombre d'erreurs commises). La seconde série d'informations porte sur les données issues d'un questionnaire écrit. Ces différences de performances sont discutées en regard aux programmes de formation dispensés.

Beaudichon, J. & Bideaud, J. (1979). De l'utilité des notions d'égocentrisme, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement. *L'Année psychologique*, 79-2, p.589-622.

Borjon Sultan, F. (2010). Flexibilité cognitive, développement cognitif et décentration dans le paradigme de la résolution de problèmes. *Psychologie & Education*, 4, p.33-48.

Darken, R.P., & Peterson, B. (2001). *Spatial Orientation, Wayfinding, and Representation.*

Handbook of Virtual Environment Technology. Stanney, K. Ed.

Gluck, M.(1990). *Making Sense of Human Wayfinding: A Review of Cognitive and Linguistic Knowledge for Personal Navigation with a New Research Direction*. Myke Gluck School of Information Studies, Syracuse University, Syracuse, NY.

Golledge, R. G. (1999). *Wayfinding Behavior: Cognitive Mapping and Other Spatial Processes*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Hund, A. & Padgitt, A. (2010). Direction giving and following in the service of wayfinding in a complex indoor environment. Journal of Environmental Psychology, Vol. 30, Issue 4, p. 553–564.

Lawton, C. (1996). Strategies For Indoor Wayfinding : The Role of Orientation. Journal of Environmental Psychology, Volume 16, Issue 2, p. 137-145.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). *La representation de l'espace chez l'enfant*. PUF, Paris.

Sribante, V. (2000) *Impact de deux facteurs d'influence sur l'acquisition des connaissances spatiales dans un monde 3D.* Université de Genève, Genève.

Witmer, B. G., Bailey, J. H., Knerr, B. W., & Parsons, K. C. (1996). *Virtual spaces and real world places: Transfer of route knowledge.* International Journal of Human-Computer Studies, 45, p. 413–428.

Communication n° 231

Titre	**Développement d'un laboratoire virtuel dans le cadre du cours de Mécanique Rationnelle enseigné aux étudiants de 1er cycle en sciences de l'Ingénieur**
Auteurs	David Wattiaux et Olivier Verlinden
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Enseignement en sciences de l'Ingénieur - Animations VRML - Laboratoire virtuel - Mécanique Rationnelle - Scripts CGI

Résumé

Nous proposons dans cette communication de présenter une action d'aide à la réussite que nous avons mise en place dans le cadre du cours de Mécanique Rationnelle enseigné aux étudiants de 1er cycle en sciences de l'Ingénieur. Le cours de Mécanique Rationnelle traite de la statique, de la cinématique et de la dynamique des systèmes mécaniques communément appelés mécanismes ou encore systèmes multicorps. Un système mécanique est un ensemble de solides, que l'on peut raisonnablement considérer comme indéformables, ayant l'un par rapport à l'autre un mouvement relatif imposé par des liaisons dites cinématiques.

L'une des compétences que les étudiants doivent acquérir au terme de cet enseignement est d'être capable de prédire, sur base d'une représentation schématique, le mouvement dans l'espace des solides qui constituent le mécanisme. L'utilisation de boîtiers de vote électronique lors des séances d'exercices nous a permis de mettre en évidence que les étudiants se fient d'avantage à leur « physique intuitive », acquise durant les études secondaires, qu'au formalisme développé dans le cadre du cours théorique. Cela a pour conséquence que l'étudiant s'appuie bien souvent sur une représentation mentale erronée du mécanisme conduisant à des difficultés pour résoudre certains exercices d'application.

Sensibilisé à cette problématique, le service de Mécanique Rationnelle, Dynamique et Vibrations, en charge de cet enseignement, collabore avec la cellule de pédagogie universitaire QAP-Polytech au développement d'un Laboratoire Virtuel (LV) dont le but est de proposer aux étudiants des animations interactives des mécanismes qui sont abordés dans le cadre de ce cours. Ce LV se présente sous la forme d'un site WEB dynamique à partir duquel l'utilisateur peut visualiser les animations des mécanismes, modifier certains de leurs paramètres géométriques et se déplacer virtuellement dans la scène. Pour être directement visualisées depuis un navigateur Internet, les animations ont été écrites en langage VRML (Virtual Reality Modeling Language). En pratique, chaque mécanisme est simulé à l'aide de la bibliothèque de simulation EasyDyn, développée par le service de Mécanique Rationnelle, Dynamique et Vibrations, et se présente sous la forme d'une application C++ qui génère le fichier d'animation VRML. Pour chaque système, la valeur de certains paramètres géométriques peut être directement modifiée via un formulaire HTML dont les données sont envoyées par CGI (Common Gateway Interface) à l'application C++ qui simule le mécanisme et qui actualise le fichier d'animation VRML.

D. Wattiaux, O. Verlinden, *Development of a virtual laboratory in the framework of the education of theoretical mechanics taught to undergraduate engineering students*, In proceedings of the ECCOMAS Multibody Dynamics, Zaghreb, Croatia, July 2013.

Mardi 20 mai 2014	Session 5 16h00 – 17h30	0a011/P Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Raisonnement critique / pratique réflexive »

Président : Jean Marc Vifquin

Communication n° 65

Titre	**Le jeu de cartes pédagogiques : Un dispositif qui favorise la pratique réflexive et l'accompagnement des enseignants**
Auteurs	Claude Savard et Serge Talbot
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Cartes pédagogiques - Pratique réflexive - Modèles mentaux

Résumé

Les modèles mentaux sont les représentations qu'une personne construit graduellement lorsqu'elle cherche à comprendre une réalité ou un phénomène (Savard, 2013;Held et al., 2006). La personne part de sa représentation spontanée pour ensuite l'enrichir au fil des informations qu'elle intègre de différentes sources. Les modèles mentaux se communiquent toutefois difficilement par le langage écrit ou à l'oral et l'utilisation des réseaux de concepts (Hyerle, 2009) se révèle alors fort efficace.

Le jeu de cartes pédagogiques (Savard et Talbot, 2013) est constitué d'un ensemble de cartes-concepts qui sont mises en réseau afin de représenter les conceptions pédagogiques d'une personne. L'utilisation des cartes pédagogiques facilite ainsi la pratique réflexive, où l'enseignant se construit une représentation de ce qu'il considère important et pertinent de faire (intention), de même que de ce qu'il fait réellement (action), pour ensuite y réfléchir et y apporter des changements. Le jeu de cartes permet par ailleurs d'accompagner la réflexion d'un enseignant en tant que conseiller pédagogique ou de mentor.

Le jeu de cartes pédagogiques a été utilisé jusqu'ici dans plusieurs activités de formation et auprès d'une grande variété d'enseignantes, d'enseignants, de conseillères et de conseillers pédagogiques. Il s'est révélé particulièrement efficace sous les aspects suivants :

- il permet une représentation claire de la pensée des enseignants autour d'un nombre délimités de concepts pédagogiques;
- il facilite la communication des différentes représentations pédagogiques qu'une personne peut avoir, établissant ainsi un dialogue entre enseignants, conseillers et mentors.

En définitive, le jeu de cartes pédagogiques constitue un outil privilégié pour appuyer et développer la pratique réflexive des enseignants.

Références

C. Held, M. Knauff and G. Vosgerau, Mental models and the Mind; current developments in cognitive psychology, neuroscience and philosophy of mind, Elsevier, The Netherlands, 2006.

D. Hyerle, Visual tools for transforming information into knowledge, Corwin Press, California, 2009.

Savard, C. et Talbot, S. Cartes à jouer pédagogiques, 2ième édition. Université Laval, Québec, Canada. 2013

Savard, C. A Case Study of Model-Centered Instruction in a Graduate University Course. Proceedings of the Worls Congress on Education, London. 2013

Communication n° 234	
Titre	**Dispositif de soutien au développement de la réflexivité (SDR) dans le cadre d'une formation pédagogique**
Auteurs	Olivier Dewit, Françoise Jérome et Dominique Verpoorten
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Réflexivité – dispositif – soutien – conceptualisation - mise en pratique – développement - recommandation

Résumé

L'outil portfolio est de plus en plus utilisé dans l'enseignement supérieur pour encourager les étudiants à adopter une posture réflexive susceptible d'améliorer la qualité de leur apprentissage (Farr et al., 1998 ; Goupil, 1998 ; Desjardins, 2002 ; Zeichner et al., 2004 ; Tardif, 2006 ; Deum et al., 2008). Mais le portfolio est-il le seul outil envisageable ?

La présente proposition de communication décrit un dispositif de soutien au développement de la réflexivité (SDR) mis en œuvre dans le cadre d'une formation pédagogique de formateurs d'adultes. Le dispositif SDR consiste en une série de douze activités portant d'une part sur une conceptualisation progressive de la notion de réflexivité et d'autre part sur différentes formes de prise de recul critique par rapport à des actions de terrain. Le niveau de réflexivité visé par le dispositif est celui de praticien réflexif tel que défini par Donnay et Charlier (2006).

A l'issue de la formation, des données récoltées en lien avec chaque composante du dispositif SDR ont été analysées de façon à déterminer ses effets sur le développement réflexif des dix formateurs qui y ont participé. Ces analyses ont été effectuées à l'aide de cinq indicateurs de réflexivité définis à partir de la définition de Donnay et Charlier (2006). Les résultats de cette analyse indiquent que le dispositif permet en effet de faire progresser les participants sans toutefois garantir que ceux-ci évoluent en fonction de tous les indicateurs pris en compte.

Cette expérience donne à penser que la réflexivité peut se développer à l'aide d'outils moins complexes que le portfolio et qu'un dispositif tel que celui du SDR pourrait être mis en application dans différents contextes de formation, y compris ceux de l'enseignement supérieur. La formation des futurs enseignants pourrait par exemple bénéficier de ce genre de dispositif. Dans cette optique, nous proposons également une série de recommandations à la mise en application d'activités portant sur le développement de la réflexivité.

DESJARDINS, R. (2002). Le portfolio de développement professionnel continu. Cheneliere. Montréal.

DEUM, M., VANHULLE, S. (2008). Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation. Cahier de la section des Sciences de l'Education n°116. Pratiques Théorie. Genève.

DONNAY, J., & CHARLIER, B. (2006). Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif. Presses universitaires de Namur.

FARR, R. & TONE, B. (1998). Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation. Cheneliere. Montréal.

GOUPIL, G. (1998). Portfolios et dossiers d'apprentissage. Cheneliere. Montréal.

TARDIF, J. (2006). Évaluation des compétences, documenter le parcours de développement. Cheneliere. Montréal.

ZEICHNER, K., HUTCHINSON, E. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants (p 69-78). Recherche et formation (n°47). INRP. Paris

Communication n° 158	
Titre	**Comment assurer le support aux utilisateurs d'une plateforme de cours en ligne ? Bilan proposé par l'équipe iCampus de l'UCL**
Auteurs	Isabelle Motte, Frédéric Fervaille et Frédéric Minne
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	cours en ligne – LMS – plateforme – support - helpdesk

Résumé

Les débuts de l'e-Learning à l'Université catholique de Louvain datent de la fin des années 90. La gestion d'espaces de cours en ligne s'est généralisée au début des années 2000, après la naissance de la plateforme Claroline. L'instance Claroline de l'UCL, baptisée "iCampus", compte aujourd'hui environ 2600 cours actifs pour 30000 étudiants et 2400 gestionnaires de cours.

Au fil des années, le support s'est décliné sous diverses formes : formations, accompagnements, support téléphonique, support par mail, manuel en ligne, screencasts, ... Une charte d'utilisation a aussi vu le jour pour faciliter le traitement des questions liées à la sécurité, à l'optimisation des fichiers et au respect des enjeux juridiques.

La communication proposera une analyse des usages des divers modes de support.

Certaines pratiques ont été abandonnées comme les formations et le support téléphonique. Les accompagnements restent un bon moyen pour répondre aux demandes spécifiques des enseignants. Le manuel en ligne a permis de simplifier le traitement des 2000 mails de support annuels. Il comptabilise aujourd'hui environ 8000 visites par année. Il propose à la fois des conseils pédagogiques et des fiches techniques sur les divers outils de la plateforme. Une des sections est spécifiquement dédiée à la prise en main technique et pédagogique de iCampus. Ce manuel est renforcé par quelques screencasts notamment pour présenter les nouveautés à chaque rentrée.

Notre communication présentera aussi le "Top 10" des problèmes les plus fréquents justifié par une analyse des mails de support et des statistiques de visites des pages du manuel.

De nouvelles pistes de support seront aussi présentées comme l'automatisation de la réponse aux questions fréquentes et la mise en place d'un cours de démonstrations.

Autant d'informations qui peuvent inspirer d'autres équipes de support.

Mardi 20 mai 2014	Session 5 16h00 – 17h30	0a07/P Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Evaluation des enseignements par les étudiants »

Président : Pascal Detroz

Communication n° 178

Titre	**Questionnaire, mon beau questionnaire, dis-moi ce que les étudiants pensent de mon cours ?**
Auteurs	Mallory Schaub, Emmanuel Sylvestre et Marine Antille
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	évaluation des enseignements – questionnaires - dimensions de l'enseignement - évaluation formative

Résumé

L'évaluation des enseignements à l'université est très largement associée à l'usage de questionnaires adressés aux étudiants en fin de cours et collectant leur satisfaction vis-à-vis de plusieurs dimensions touchant l'enseignement, l'enseignant, le programme. Le plus souvent, des questionnaires d'évaluation sont mis à disposition des enseignants (par les instances facultaires ou centrales). Ces questionnaires permettent d'obtenir des informations utiles pour améliorer les pratiques pédagogiques mais qui dans certains cas, pourraient ne pas être complètement adaptés à la situation d'enseignement évaluée. Les enseignants ont alors la possibilité, avec plus ou moins de latitude, d'adapter le contenu du questionnaire, en ajoutant ou en reformulant des énoncés. Les enseignants utilisent-ils la possibilité d'adapter les questionnaires d'évaluation de leurs enseignements ? Si oui, quels sont les énoncés qu'ils ajoutent et à quels aspects de l'enseignement se réfèrent-ils ? Cette étude propose d'explorer l'appropriation des outils d'évaluation par les enseignants au travers de l'analyse quantitative et qualitative des items intégrés dans des questionnaires adressés aux étudiants. L'objectif est de savoir dans quelle mesure les enseignants utilisent, en les adaptant, les outils mis à leur disposition et à quelle fin ils le font. En effet, si l'évaluation des enseignements par les étudiants est un outil mis à leur disposition dans une perspective formative de développement des pratiques pédagogiques, est-ce bien sur ces aspects que les enseignants exploitent l'outil ? En comparant deux systèmes où le statut de l'évaluation des enseignements par les étudiants diffère les résultats de cette étude permettront aux institutions et en particulier aux services en charge des procédures d'évaluation d'adapter le dispositif et le soutien à apporter aux enseignants dans l'usage de l'outil et des données qui en sont issues.

Communication n° 208	
Titre	**L'évaluation des programmes par les étudiants à l'UCL : une méthodologie au service de la qualité**
Auteurs	Jean-Marc Braibant et Christine Jacqmot
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?, Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	évaluation des programmes – diagnostic - démarche qualité - approche programme

Résumé

Trop souvent, l'évaluation se limite à un recueil de données, cette phase devrait pourtant constituer la première étape d'un processus qui en comporte au moins trois [Dory,2012] :

• recueil,

• comparaison des données à une référence afin d'émettre un jugement (conforme ou non aux attentes) ,

• prise de décision.

Notre présentation se focalisera sur une approche à présent bien en place à l'Université catholique de Louvain (UCL) et visant à développer la seconde étape et à soutenir la troisième.

En effet, depuis 2 ans, l'UCL a développé un questionnaire standardisé qui permet de recueillir la perception des étudiants à propos de la qualité de l'ensemble de leur formation (BAC ou Master). Les items sont regroupés selon plusieurs dimensions (ex. cohérence du programme, qualité de l'enseignement, charge de travail, liens avec la pratique et le monde professionnel, etc.) qui s'inspirent des travaux de P. Ramsden et des recherches menées à l'ITL de l'Université de Sydney [Jacqmot&coll.2009].

L'objectif est de procurer aux responsables de programme et aux enseignants les moyens d'analyser collégialement les forces et les faiblesses des formations en vue de définir des lignes d'actions concrètes pour les améliorer. Très vite, le besoin de se donner des points de référence afin de situer chacun des programmes est apparu (2e étape). Nous avons donc développé une approche statistiquement validée permettant une mise en regard du programme cible par rapport aux autres programmes de l'UCL. Cette approche a littéralement « boosté » les discussions en termes d'analyse, de regards croisés et de prises de décisions (3e étape). Ce constat ainsi que le nombre croissant de demandes qui nous parviennent, notamment dans le cadre des évaluations AEQES, laissent à penser que notre méthodologie soutient le développement d'un véritable pilotage collégial des programmes et constitue une des pierres d'angle d'une démarche qualité.

Ch. Jacqmot&coll (2009). Evaluer la qualité de l'enseignement universitaire : et si nous nous centrions sur les étudiants ? Congrès de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education , Europe, Louvain-la-Neuve, BE, 21-23 janvier 2009

Dory, V. (2012). Principes d'une "bonne" évaluation des étudiants et praticiens en Sciences de la Santé. Louvain Medical,131 (2), 75-79

Communication n° 78	
Titre	**Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiant-e-s (EEE) chez les enseignant-e-s de la Haute école pédagogique du Valais**
Auteurs	Hervé Barras
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	évaluation de l'enseignement par les étudiant-e-s (EEE) - assurance qualité - émotion

Résumé

Depuis plusieurs années, l'EEE s'est généralisée dans les HE dans le sillage de l'assurance qualité. Si le principe de l'EEE fait preuve d'un consensus, les processus d'évaluation peuvent se révéler assez différents d'une HE à l'autre. La HEPVS a opté pour une EEE institutionnelle imposée par la direction. Des études se sont intéressées sur l'impact de l'EEE en démontrant la pertinence et les limites de l'outil (Barras & Rege Colet, 2007; Bernard, 2011; Bernard, Postiaux, & Salcin, 2000; Marsh, 1987, 2007; Marsh & Roche, 1997). Cependant, une observation récurrente dans les discussions avec les collègues est que les propos rapportés au sujet de l'EEE ne sont pas toujours rationnels mais fréquemment teintés d'émotionnels. D'ailleurs, quelques recherches récentes révèlent et se questionnent aussi sur la valence émotionnelle de l'EEE (Arthur, 2009; Moore & Kuol, 2005). Nous adoptons volontairement une vision cognitiviste des états émotionnels, nous permettant de les définir comme le résultat d'une succession de traitements complexes et de les observer (Sander & Scherer, 2009; Scherer, 1984). Finalement, nous nous demandons dans quelle mesure l'EEE impacte émotionnellement les enseignant-e-s.

Nous avons construit un questionnaire en ligne permettant de connaître l'expérience en enseignement en HE des participant-e-s et de décrire émotionnellement leur dernière lecture d'une EEE. Cet outil s'appuie sur le Questionnaire Genevois d'Appraisal (Scherer, 2001). Ce questionnaire sera envoyé à l'ensemble du personnel enseignant de la HEPVS. Les participant-e-s sont libres de répondre ou non. Une information orale et écrite leur a été fournie sur les objectifs de cette recherche. Nous faisons l'hypothèse que l'impact émotionnel devrait décroître avec l'expérience d'enseignement. Cet impacte devrait se moduler selon la représentation de ses propres compétences, de sa pratique en EEE, de sa formation en pédagogie et du type d'enseignement. Cette communication présentera les résultats de cette étude ainsi que des pistes de réflexions.

Bibliographie

Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. Teaching in Higher Education, 14(4), 441-454. doi: 10.1080/13562510903050228

Barras, H., & Rege Colet, N. (2007, 16-18 mai). L'évaluation de l'enseignement : questions fermées, un outil de pilotage des centres de soutien. Paper presented at the 24e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montréal.

Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? Bruxelles: De Boek.

Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. Revue des Sciences de l'Éducation, 26(3), 625-650.

Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of University teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. International Journal of Educational Research, 11(3), 253-388.

Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective (pp. 319-383): Springer.

Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. American Psychologist, 52(11), 1187.

Moore, S., & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. Teaching in Higher Education, 10(1), 57-73. doi: 10.1080/1356251052000305534

Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). Traité de psychologie des émotions. Paris: Dunod.

Scherer, K. R. (1984). Les émotions : fonctions et composantes. Cahier de Psychologie Cognitive, 4(1), 9-39.

Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), Apparaisal processes in emotion: Theory, Methods, Research (pp. 92-120). New York and Oxford: Oxford University Press.

Mardi 20 mai 2014	Session 5 16h00 – 17h30	3c09/P Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Compétences relationnelles »

Présidente : Stéphanie Malaise

Communication n° 47

Titre	**Enquête sur les habitudes de travail des étudiant(e)s en médecine lausannois(e)s en dehors de l'enseignement structuré**
Auteurs	Sara Vadot et Laura Morend
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	travail hors classe - ressources d'apprentissage - pédagogie médicale

Résumé

Il est admis qu'une étape importante de l'apprentissage se fait en dehors des cours et autres enseignements structurés, lorsque l'apprenant(e) (re-)travaille et s'approprie la matière étudiée. Or, il y a peu de littérature sur le sujet, particulièrement au vu des changements importants intervenus ces dernières années tant dans l'approche pédagogique (l'avènement du tout PowerPoint) qu'au niveau des moyens et ressources à disposition des apprenant(e)s (copies PowerPoint, Internet). Il est donc important d'obtenir une meilleure représentation de ce travail hors-classe et de comprendre comment et dans quelle mesure l'enseignement structuré influence le processus d'apprentissage.

Dans une première phase, nous explorons deux aspects de l'expérience du travail hors-classe des étudiant(e)s en médecine : les sources d'information utilisées et leur mode d'utilisation. Les premiers résultats issus d'un questionnaire distribué à tou(te)s nos étudiant(e)s, ainsi que des interviews semi-structurés menés avec certains d'entre eux montrent, par exemple, qu'une majorité d'étudiant(e)s utilisent le support de cours (diapositives PowerPoint) comme unique ressource d'apprentissage, notamment car ils la considèrent comme la plus utile.

Dans une deuxième phase, en nous basant sur les résultats de la première phase et le modèle d'apprentissage et d'enseignement des 3P de Biggs (1), nous souhaitons mettre en évidence les relations entre ce Processus d'apprentissage et ses Prémisses (d'éventuels déterminants comme par exemple certaines caractéristiques individuelles des étudiants). De même, nous désirons investiguer les possibles relations entre le Processus d'apprentissage et les Produits de l'apprentissage (tels que les résultats aux examens).

Cette communication présentera principalement les résultats de la première phase.

Communication n° 291	
Titre	**Entre developpement personnel et exigences institutionnelles : un entre deux (im)possible ?**
Auteurs	Papadimitriou Pascalia et Dassonville Nathalie
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Développement personnel – Savoir-être – Evaluation – Educateur spécialisé

Résumé

En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, depuis 2010, un référentiel de compétences pour le baccalauréat d'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (3 ans de formation en haute école) précise les compétences techniques à développer et les outils à maîtriser. Il met également en lumière une nécessité pointée par Brichaux (2001) : dépasser la juxtaposition des disciplines académiques pour mieux définir « un savoir en action », un « savoir y faire » spécifique aux éducateurs spécialisés et qui implique la professionnalisation.

Dès lors, comment la formation initiale peut initier et développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être, doublés d'une pratique réflexive ? Comment ce futur praticien réflexif peut-il faire siennes des connaissances théoriques et s'outiller pour « savoir y faire » ?

D'autant plus qu'un des enjeux majeurs de la profession est d'éviter « la rationalisation des pratiques » (Gaberan, 2003). Car si le métier d'éducateur nécessite la maîtrise d'outils, il nécessite également la maîtrise de compétences, plus informelles, relevant de l'humain.

A travers un dispositif d'initiation à la relation d'aide proposée aux étudiants de 3ème année et qui associe 2 cours et 2 professeurs, c'est cette dimension du savoir-être et la manière dont elle s'intègre dans une logique de développement personnel que nous questionnons. Dimension qui pointe une série de tensions et d'enjeux pratiques et théoriques : comment concilier incertitudes du processus de formation, du processus d'évolution personnel de l'étudiant et évaluation certificative exigée ?

Comment favoriser le développement de savoir-être, fonction de situations dans lesquelles on est impliqué, du jeu des représentations sociales et personnelles, des évaluations et des auto-évaluations mises en œuvre qui peuvent être « puissance d'autoformation et d'auto-éducation (De Ketele, 1986) ?

Comment gérer le risque de perversion de ce processus interne, intime (Campanale, 1998) que le sujet conduit avec lui-même en lui demandant d'exposer une auto-évaluation ?

BIBLIOGRAPHIE

• Belair, L. & Van Nieuwenhoven C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (dir.). L'évaluation, levier du développement professionnel ? (pp.161-175). Bruxelles : De Boeck.

• Blin, J.-F. (1997). Représentations, pratique et identité professionnelle. Paris : L'Harmattan

• Bourgeois, E. (2010). "Evaluation et développement professionnel" . Un couple impossible ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (dir.). L'évaluation, levier du développement professionnel ? (pp.265-270). Bruxelles : De Boeck.

• Brichaux, J. (2001). L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative. Ramonville : Eres.

• Brichaux, J. (2004) (Sld). L'éducateur d'une métaphore à l'autre . Parler autrement de l'éducateur. Ramonville : Eres.

• Campanalle, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S. & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'auto-évaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (dir.). L'évaluation, levier du développement professionnel ? (pp.193-205). Bruxelles : De Boeck.

• De Ketele, J.-M. (1986). L'évaluation : l'évaluation du savoir être. Approche descriptive ou prescriptive ? Bruxelles : De Boeck.

• De Ketele, J.-M., Perisset Bagnoud, D., Kaddouri, M. & Wittorski, R. (2010). Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (dir.). L'évaluation, levier du développement professionnel ? (pp.49-65). Bruxelles : De Boeck.

• Donnay, J. & Charlier, E. (2006). Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif. Sherbrooke : Edition du CRP.

• Gaberan, P. (2003). La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste. Ramonville : Eres.

• Gaberan, P. (2007). Cents mots pour être éducateur. Dictionnaire pratique du quotidien. Toulouse : Eres.

• Grisé, S. & Trottier, D. (1997). Un modèle pour l'enseignement des attitudes. In Pédagogie collégiale. Vol. 10 n°4. Mai 1997(pp.10-16)

• Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (dir.). L'évaluation, levier du développement professionnel ? (pp.253-264). Bruxelles : De Boeck.

• Morisette, D. & Gringras, M. (1989). Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer. Bruxelles : De Boeck.

• Perrenoud, Ph. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (dir.). L'évaluation, levier du développement professionnel ? (pp.37-47). Bruxelles : De Boeck.

• Rogers, C. (1971). Liberté pour apprendre. Paris : Dunod.

• Romainville, M., Frenay M., Noël, B. & Parmentier P. (1998). L'étudiant-apprenant, grille de lecture pour l'enseignant universitaire. Bruxelles : De Boeck.

• Rouzel, J. (2004). Le quotidien en éducation spécialisée. Paris : Dunod.

• Suzer, E. (1999). Objectiver les compétences d'intéraction, critique sociale du savoir être. La logique de la compétence. Education permanente. N° 140. Albi.

• Tardif, J. & Dubois, B. (2010). Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences. Comment ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (dir.). L'évaluation, levier du développement professionnel ? (pp.113-146). Bruxelles : De Boeck.

• Van Nieuwenhoven, C. & Labeeu, M. (2009). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. REF, Nantes, 17-18 juin.

• Villeneuve, L. (1994). L'encadrement du stage supervisé. Saint-Martin. Montréal : Québec.

• Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.) Encyclopédie de l'éducation et de la formation (pp.782-793). Paris : PUF.

Communication n° 315	
Titre	**Approches méthodologiques de recherche pour comprendre le développement des compétences**
Auteurs	Johanne Goudreau, Jacinthe Pepin et Louise Boyer
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Compétences - Modèle cognitif de développement – Recherche - Éducation des professionnels de la santé

Résumé

Les responsables de formation des professionnels de la santé sont encouragés par des organismes internationaux à proposer des programmes de formation par compétences (Frenk, 2010). Toutefois, la notion de compétence (savoir-agir complexe exigeant la mobilisation et la combinaison de différentes ressources) et sa nature développementale signifient que chaque compétence doit reposer sur un modèle cognitif d'apprentissage (MCA). Un MCA témoigne en effet des étapes de développement de la compétence et des apprentissages critiques reliés à ces étapes (Tardif, 2006). Or, l'élaboration de MCA devrait résulter de recherches rigoureuses. Mais, quelles sont les approches ou méthodes de recherche utiles pour élaborer un MCA ? Comment les chercheurs peuvent-ils s'y prendre ? Dans la foulée de la mise en œuvre d'un programme de formation par compétences en sciences infirmières qui a débuté en 2004 au sein d'une université québécoise (Goudreau, 2009), une équipe de chercheurs a effectué cinq recherches qui visaient à modéliser des compétences de ce programme. De 2007 à 2013, ces études ont permis de créer des MCA pour guider l'enseignement du raisonnement/jugement clinique, du leadership clinique et de la compétence culturelle. Deux études sont encore cours, dont une sur la compétence « Agir avec humanisme » et l'autre sur la compétence « Communiquer dans les soins ». Lors de la présentation, il sera question des différentes méthodologies utilisées pour conduire ces études. Il s'agit d'approches qui se situent dans le paradigme constructiviste, comme la phénoménologie, l'étude de la pensée à voix haute, la théorisation ancrée et la recherche collaborative. Plus spécifiquement, chaque approche méthodologique sera justifiée en fonction de la compétence étudiée et des résultats seront exposés à titre d'exemples.

Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., . . . Zurayk, H. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. The Lancet, 376(9756), 1923-1958.

Goudreau, J., Pepin, J., Dubois, S., Boyer, L., Larue, C., & Legault, A. (2009). A second generation of the competency-based approach to nursing education. International Journal of Nursing Education Scholarship, 6(1), Article 15. doi: 10.2202/1548-923x.1685

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de formation. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.

Mercredi 21 mai 2014

Mercredi 21 mai 2014

Horaire	Activités
8h00 – 17h00	Inscription / Information
9h00 – 10h30	Session 6
10h30 – 11h00	Pause café
11h – 12h30	Session 7
12h30 – 14h00	Pause déjeuner
14h00 – 15h30	Assemblée générale Associations sectionnelles
15h30 – 1600	Pause café
16h00 – 17h30	Assemblée générale Association internationale
19h00 – Soirée festive (sur réservation)	

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 & 7 9h00 – 12h30	Auditoire 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**La formation à l'enseignement : soutien au processus de professionnalisation des enseignants?**
Communication	**Symposium Long 336**
Organisateurs	Liliane Portelance et Thérèse Perez-Roux
Mots-clés	formation à l'enseignement - formation professionnalisante - formation en alternance - articulation des savoirs

Texte de cadrage

La dimension professionnelle et professionnalisante de la formation à l'enseignement a eu pour effet de modifier les orientations et les modalités de formation offertes aux futurs enseignants. Les institutions d'enseignement supérieur et les milieux de stage sont interpelés dans leurs capacités à mettre en oeuvre des curriculums de formation et des situations d'apprentissage susceptibles de contribuer de manière significative au développement professionnel des étudiants. La visée d'apprentissage et de développement professionnel est ainsi au centre des préoccupations didactiques et pédagogiques de l'ensemble des intervenants mobilisés dans ces formations. L'alternance pose la question de la prise en compte des savoirs issus de l'expérience, des pratiques de formation des différents intervenants, des effets sur le développement professionnel de l'apprenant (Wittorsky, 2007). Malo (2005) confirme que les savoirs formels proposés aux étudiants de la formation initiale à l'enseignement peuvent être l'objet d'adhésion, de transformations des schèmes de compréhension et d'action ou de déviance.

Dans un contexte de changement en éducation, il importe de questionner l'enseignement supérieur en ce qui concerne ses impacts, mais aussi sa pertinence au regard de ses finalités.

Quels effets ont les changements sur les modalités d'alternance et sur la professionnalisation des futurs maitres ? Quelle cohérence offre l'alternance des formateurs et des lieux de formation ? Quelle articulation des savoirs est souhaitable ? Et qu'en est-il de ceux qui arrivent au terme de leur formation? Que retirent-ils d'un enseignement préparatoire à l'insertion dans la profession enseignante ? Avec quels savoirs sortent-ils de l'université ? Quels besoins de formation restent à combler ?

Le symposium sera l'occasion de mettre au jour des résultats de recherche susceptibles de répondre à ces interrogations. Il sera possible d'en tirer une connaissance permettant d'améliorer la qualité de la formation des futurs enseignants.

Communication 1	
Titre	**Acquis et besoins de formation d'étudiants au terme de leurs études universitaires en enseignement**
Auteurs	Liliane Portelance, Philippe Chandonnet, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Une réforme du curriculum des écoles québécoises a nécessité une modification de la formation initiale des enseignants (Gouvernement du Québec, 2001). Avec elle, un nouveau vocabulaire est utilisé dans les cours à l'université : compétences disciplinaires et transversales, interdisciplinarité, évaluation intégrée à l'apprentissage, approche culturelle de l'enseignement, par exemple. Les futurs enseignants sont appelés à approfondir le sens de ces concepts et à les actualiser dans leurs pratiques d'enseignement pendant leurs stages. Comment accueillent-ils ces changements ? On sait qu'une réforme du curriculum n'atteint son but que si elle suscite une adhésion à ses orientations et une appropriation de ses fondements (Fullan, 1992, 2001), ce qui ne s'avère pas toujours (Perrenoud, 2002). Malo (2005) affirme dans le même sens que les savoirs formels proposés aux étudiants de la formation initiale à l'enseignement peuvent être l'objet d'adhésion, de transformations des schèmes de compréhension et d'action ou de déviance.

Il importe de questionner l'enseignement universitaire en ce qui concerne sa pertinence et ses impacts. Les acquis de formation perçus et déclarés sont en partie l'expression d'un sentiment d'efficacité personnelle et de capacité à agir (Bandura, 1997). Les besoins de formation représentent l'écart entre les situations actuelle et désirée (Kaufmann, 1972), pouvant représenter des lacunes de l'enseignement offert.

À l'Université du Québec à Trois-Rivières, des modifications de programmes sont mises en application dès septembre 2003. Un questionnaire, comportant des questions fermées et ouvertes, a été distribué aux étudiants à la fin de leur formation en enseignement secondaire, et ce, de 2003 à 2011. Au total, 439 étudiants y ont répondu. Les résultats permettent de constater la variabilité de la compréhension des concepts fondateurs de la réforme et de leur intégration dans les pratiques pédagogiques et didactiques en stage. D'une cohorte d'étudiants à l'autre, les acquis et les besoins de formation se diversifient.

Mots-clefs : formation à l'enseignement, acquis de formation, besoins de formation

Communication 2	
Titre	**La professionnalisation des enseignants à l'heure des réformes en France : dispositifs d'alternance et modalités d'articulation des savoirs**
Auteurs	Thérèse Perez-Roux, Université Montpellier 3

Résumé

Dans un premier temps, il s'agit d'éclairer les processus identitaires des enseignants en formation initiale en prenant en compte les modes de relation entre représentations, valeurs et pratiques professionnelles : quelles avancées, résistances, tensions entre la cohérence affichée des plans de formation et la capacité des acteurs à entrer dans une dynamique de professionnalisation ? Quel sens se construit progressivement pour des stagiaires confrontés à la fois à la complexité de l'acte d'enseignement et aux logiques de formation qu'ils sont amenés à traverser ?

L'analyse se centre d'abord sur la période précédant la masterisation de la formation. Elle montre que les manières de concevoir et de mettre en œuvre l'acte d'enseignement évoluent plus ou moins en fonction du système de ressources-contraintes repéré par les stagiaires. Cet ensemble d'éléments questionne la cohérence affichée par l'institution et révèle la complexité des registres de savoirs développés en formation, à l'appui des expériences antérieures vécues par les formés. Ainsi, les résultats amènent à creuser la question de l'individualisation de la formation sans perdre de vue la dimension collégiale, instituante, indispensable pour se construire comme professionnel.

Dans un deuxième temps les nouveaux processus de professionnalisation des enseignants sont questionnés à la lumière de ces résultats. Il s'agit alors de repérer ce qui perdure dans le rapport des étudiants à la formation/au métier et ce qui se trouve radicalement remanié, notamment dans les dispositifs d'accompagnement. Les nouvelles formes d'alternance préconisées dans les master ou lors de l'année de stagiarisation, les types de collaborations mises en place, ont inévitablement des effets sur la construction d'une professionnalité enseignante dont les contours restent à (re)définir.

Mots-clefs : professionnalisation, formation en alternance, articulation des savoirs

Communication 3

Titre	**La contribution de la formation initiale au développement des compétences professionnelles à l'enseignement : regard croisés des enseignants débutants et des responsables de l'insertion professionnelle en milieu scolaire**
Auteurs	Joséphine Mukamurera, Université de Sherbrooke

Résumé

Depuis les 40 dernières années, des réformes de la formation des enseignants se sont succédées un peu partout en Amérique du Nord et en Europe, toujours dans le but de mieux préparer les enseignants à exercer leur fonction avec compétence et efficacité. Au Québec, c'est au début des années 1990 que le modèle de formation axé sur la professionnalisation s'est implanté, plus particulièrement au cours des années 2000 avec la publication d'un document d'orientation précisant le référentiel de 12 compétences professionnelles qui est le socle commun des nouveaux programmes de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001). Malgré ces réformes et une évolution positive dans l'appréciation de la formation au Québec (Mukamurera et Gingras, 2005), des recherches sur l'expérience des débuts de carrière soulignent le sentiment de débutants de ne pas être suffisamment préparés à la réalité du métier (Martineau et Corriveau, 2000; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Notre recherche documente de manière plus spécifique le problème, en analysant les perceptions des acteurs quant à la maitrise des compétences professionnelles au terme de la formation initiale à l'enseignement. Les questions suivantes sont au cœur de notre analyse :

- Quelles compétences semblent maitrisées au sortir de l'université ?
- Les nouveaux enseignants sont-ils compétents et prêts à assumer les diverses facettes du travail enseignant?
- À l'issue de leur formation initiale professionnalisante, quels types de soutien convient-il d'offrir aux enseignants débutants?

Cette communication apportera des réponses à ces questions, à partir des résultats d'une enquête par questionnaire et d'entrevues réalisées entre 2012 et 2013 auprès des enseignants débutants et des responsables de l'insertion dans les commissions scolaires du Québec. Les résultats sont révélateurs des points qui restent encore à consolider en formation initiale à l'enseignement mais aussi de l'arrimage qu'il convient d'établir avec la phase d'insertion professionnelle pour assurer une transition harmonieuse.

Mots-clefs : formation initiale, compétence professionnelle, enseignants débutants

Communication 4	
Titre	**La formation initiale pédagogique face à ses diplômés**
Auteurs	Joachim De Stercke, Gaëtan Temperman, Bruno De Lièvre, Université de Mons

Résumé

S'interroger sur les atouts et les limites des dispositifs de formation préparant la relève enseignante à sa prise de fonction constitue plus qu'un objet de recherche : il s'agit d'un devoir sociétal. À l'heure où les Hautes Écoles pédagogiques sont amenées prendre du recul quant à la qualité de leur formation, alors que le paysage-même de l'enseignement supérieur s'apprête à changer en Fédération Wallonie-Bruxelles, il revient aux acteurs éducatifs d'identifier des indicateurs propres à fonder cette évolution sur des bases solides. Parmi ces multiples indicateurs, il semble évident qu'il faille compter la satisfaction des étudiants ayant fréquenté ces institutions à l'égard de leur préservice. Notre étude s'intéresse tout particulièrement à cette perception. Notre méthodologie s'appuie sur un dispositif d'analyse diachronique, articulant méthodes quantitatives et qualitatives. Dans un premier temps, une enquête par questionnaires a été diffusée auprès de 462 professeurs entrants du maternel, du primaire et du secondaire inférieur arrivés au terme de leur formation initiale. Cette enquête leur demandait de se prononcer quant à leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale et du soutien dont ils ont pu bénéficier durant celle-ci. Ensuite, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec le concours de quinze d'entre eux, au cours de leur première ou leur deuxième année d'exercice dans l'enseignement. Il ressort de notre travail un certain nombre de pistes qui, aux yeux des jeunes diplômés questionnés, pourraient participer à améliorer la préparation de nos futurs enseignants.

Mots-clefs : formation initiale, satisfaction, enseignants débutants

Communication 5	
Titre	**Regards sur le sentiment d'efficacité personnelle de finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale**
Auteurs	France Dufour, Hélène Meunier, Université du Québec à Montréal

Résumé

Préparer les futurs enseignants à intervenir auprès des élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est tout un défi étant donné la diversité des tâches qu'on peut leur attribuer en début de carrière. Comme tous les programmes de formation à l'enseignement au Québec, le baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire et sociale repose sur un référentiel de 12 compétences professionnelles (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001). Dans cette visée professionnalisante, divers dispositifs visent le développement de ces compétences au cours des 4 années de formation universitaire. En outre, les étudiants ont l'occasion de vivre 700 heures de pratique en milieu scolaire où ils interviennent auprès de différentes populations d'élèves ayant des besoins particuliers.

Par ailleurs, au dernier stage, ils prennent le rôle d'un enseignant en classe d'élèves HDAA pendant plus de trois mois. Bien qu'à la réussite du baccalauréat ils aient atteint le niveau de maîtrise attendu des compétences professionnelles, se sentent-ils compétents ? Ont-ils confiance en leurs capacités ? Quelles composantes des dispositifs de formation favorisent leur sentiment d'efficacité personnelle ? Quelle est la contribution du dernier stage d'intégration à la vie professionnelle ?

Pour répondre à ces questions, plus d'une centaine d'étudiants finissants ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle, soit la version française du Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTE) de Tschannen-Moran et Woolfolk-Hoy (2001). Selon les résultats, les futurs enseignants se sentent plutôt en confiance envers leurs capacités à gérer la classe, à utiliser des stratégies d'enseignement appropriées et à engager les élèves HDAA dans leurs apprentissages. Par le biais d'entretiens semi dirigés, il sera possible de mieux saisir l'apport de la formation initiale, dont le dernier stage pratique, dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

Mots-clefs : sentiment d'efficacité personnelle, finissants en enseignement, adaptation scolaire et sociale

Communication 6	
Titre	**Quels savoirs les futurs enseignants construisent-ils à partir des savoirs théoriques proposés en formation initiale?**
Auteurs	Anne Clerc-Georgy, HEP Vaud (Lausanne, Suisse)

Résumé

La communication proposée ici portera sur la nature des savoirs que construisent de futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité tout au long de leur formation initiale. Les « savoirs » qu'elles construisent à partir de savoirs théoriques de référence se déclinent parfois en doxas pédagogiques (Crinon, Marin & Bautier, 2008), parfois en prescriptions pour leur action professionnelle et d'autres fois en outils pour réfléchir et problématiser les dimensions qu'elles observent dans leur pratique. A partir d'analyse de travaux rédigés durant leurs trois ans de formation (fiches de lecture et bilans réflexifs) nous avons analysé, dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997) les significations élaborées par une quinzaine d'étudiantes à l'enseignement à partir des offres de significations proposées dans un cours sur l'enseignement et l'apprentissage (Clerc, 2013). Croisant l'analyse du discours à l'analyse de contenu (Clerc, sous-presse ; Vanhulle, 2009) nous avons montré le lien entre leurs compétences en littéracie universitaire et la nature de ces significations construites. Dans la présente communication, nous montrerons qu'une part importante de ces étudiantes débute dans l'enseignement avec des conceptions renforcées qui vont à l'encontre des discours de la formation, notamment en matière de construction des inégalités scolaires et de prévention de l'échec scolaire (Bautier, 2006).

Mots clés : savoirs construits en formation initiale, appropriation personnelle des savoirs théoriques, compétences en littéracie universitaires

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	Auditoire 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Étude de productions réflexives passant d'un dossier réflexif à un travail de fin d'études pour contribuer au développement professionnel dans le domaine de la santé**
Communication	**Symposium Court 55**
Organisateurs	Valérie Dumont
Mots-clés	Dossier réflexif - Travail de fin d'études - Développement professionnel - Domaine de la santé

Texte de cadrage

Depuis quelques années, le développement professionnel fait partie de plusieurs domaines de formation comme l'éducation et la santé. Ce développement professionnel exige la préparation d'actions, leurs mises en œuvre, mais aussi l'exercice de jugements professionnel, critique, éthique et clinique en action, des prises de décisions dans des situations relativement inédites. Il vise également une réflexivité chez les personnes en formation qui peuvent prendre leurs propres actions comme objet de pensée de façon intentionnelle (Bishop et Cadet, 2007; VanHulle, 2004). En ce sens, ces formations visent de plus en plus la réflexion et l'analyse de ses pratiques (Lafortune, 2008, 2012) qui se concrétisent par des dossiers réflexifs de stage, des dossiers de développement professionnel ou des travaux de fins d'études où la réflexivité prend une place importante dans le domaine de la santé, particulièrement dans le paramédical en Belgique. De plus, ces dossiers ou travaux exigent un processus d'écriture pouvant contribuer au développement professionnel (Cros, 2006; Lafortune, 2008) et à la distanciation réflexive essentielle Berthon (2006). Ce symposium proposera donc trois recherches associées à trois dispositifs de formation-accompagnement reliés soit au stage, à la spécialisation faisant suite à une formation initiale ou comme travail de fin d'études qui visent à reconnaître soit ce qui change le travail d'accompagnement en stage, ce qui favorise le développement professionnel ou qui contribue à la production d'un travail de fin d'études de qualité, le tout associé à une réflexivité de haut niveau. Il s'agit de recherches-formations où les personnes intervenantes deviennent des praticiennes ou praticiens-chercheurs (Cross et Steadman, 1996; Freeman; 1998 et Kincheloe; 2003). Ils font alors de la recherche à partir de leur pratique, sur leur pratique.

Bibliographie

Berthon, J.F. (2006). Le geste de l'écriture comme outil de professionnalisation, dans le cadre des recherches innovations de l'académie de Lille : entre formation et recherche. Dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 103-114). Paris : L'Harmattan.

Bishop, M.-F. et Cadet, L. (2007). Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? Dans *Les cahiers Théodile*, *7* (pp. 7-32).

Cros, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Cross, K. P. et Steadman, M. H. (1996). *Classroom Research*. *Implementing the Scholarship of Teaching.* San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Freeman, D. (1998). *Doing Teacher Research*. *From Inquiry to Understanding.* Toronto : Heinle et Heinle.

Kincheloe, J. L. (2003, 2e édition). *Teachers as Researchers*. *Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London et New York : RoutledgeFalmer.

Lafortune, L. avec la collaboration de Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. avec la collaboration de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. Dans *Repères*, *30* (pp. 41-63).

Communication 1

Titre	**Le dispositif « dossier réflexif stage », pierre angulaire de l'enseignement clinique dans une approche par compétence**
Auteurs	Catherine Van Leberghe, Marie-Cécile Wilmot, HELHa, Haute École Louvain en Hainaut, site de Gilly

Résumé

De plus en plus, les formations associées au développement de compétences visent la réflexivité des personnes apprenantes (Bishop et Cadet, 2007). Cela signifie que l'introduction d'un Dossier Réflexif Stage (DRS) modifie les conditions de l'enseignement et de l'accompagnement par le Maître de Formation Pratique (MFP). Sans pouvoir établir le bénéfice pour l'apprentissage entre cette démarche réflexive intégrée au DRS et le développement des compétences, il est difficile de susciter l'adhésion des MFP. Sans évaluer l'investissement (temps et engagement) exigé par cette démarche réflexive (Lafortune, 2012), il est difficile d'estimer les modifications à intégrer dans les tâches pédagogiques dévolues aux MFP telles que l'accueil des étudiants et étudiantes, la formation associée à l'expertise métier, le développement du jugement clinique ainsi que l'évaluation formative et certificative. Considérant cette problématique, la question de recherche suivante se pose. Quel est l'impact sur la tâche d'accompagnement des MFP pour soutenir et favoriser une démarche réflexive à travers le dossier réflexif stage? Nous avons constaté que beaucoup d'étudiants et d'étudiantes qui ne parviennent pas à réaliser leur autoévaluation, sont ceux qui, au départ, n'arrivent pas à poser leurs objectifs. Ils sont également ceux qui éprouvent des difficultés récurrentes dans l'acquisition des compétences. Il ressort l'intérêt de s'interroger sur le soutien nécessaire à la démarche réflexive et de repenser les modalités d'accompagnement des MFP. Cette recherche vise donc à reconnaître le type d'encadrement professionnalisant à réaliser par les MFP dans l'enseignement clinique et de situer la place accordée à la démarche réflexive. Au cours de cette communication, nous présenterons une grille d'évaluation de l'accompagnement associé à une démarche réflexive et des résultats associés à une collecte de données exploratoire réalisée en 2012-2013 et des premiers résultats d'une collecte de données de 2013-2014 qui consistera à demander aux MFP de dresser leur profil de personne accompagnatrice.

Bibliographie

Bishop, M.-F. et Cadet, L. (2007). Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? Dans *Les cahiers Théodile*, *7* (pp. 7-32).

Lafortune, L. avec la collaboration de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Communication 2	
Titre	**Une recherche dans des spécialités du domaine de la santé : une démarche réflexive actualisée dans un dossier de développement professionnel**
Auteurs	GAILLEZ Isabelle, GEULETTE Christine, SAUTOIS Anne-Marie, BONTE Catherine, HELHa, Haute École Louvain en Hainaut, site de Tournai-Mouscron Louise Lafortune, UQTR, Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Le projet des spécialisations en santé mentale et psychiatrie et en spécialisation interdisciplinaire en gériatrie et psychogériatrie de la section soins infirmiers Tournai/Mouscron de la HELHa consiste à développer une démarche réflexive (Lafortune, 2012) en lien avec les référentiels de compétences (Parmentier et Paquay, 2002) dans la réalisation d'un Dossier de Développement Professionnel (DDP) en cours de formation pour ainsi susciter le développement professionnel des personnes en formation. Ce projet de recherche-formation vise:

♦ à connaître et à amorcer la compréhension de l'influence d'une démarche réflexive concrétisée dans le DDP sur la pratique professionnelle.

♦ évaluer les changements dans la formation visant à rehausser le niveau de formation et ainsi, de mieux répondre aux exigences internationales en matière de développement professionnel et de développement de compétences.

Ce projet se structure à partir de guides de formation à la démarche réflexive : un guide étudiant et un guide enseignant. Ils se veulent un moyen de mettre en place la démarche réflexive en lien avec le développement de compétences en aidant l'équipe enseignante à accompagner la réalisation de ce DDP. Ce guide est associé à une démarche de recherche depuis septembre 2012. La communication présentera le sens du développement professionnel et du dossier qui lui est associé. Il présentera la démarche de recherche considérant une collecte de données autant auprès des personnes en formation qu'auprès des enseignantes des spécialités de psychiatrie et gériatrie. Cette collecte de données est réalisée à partir de productions, particulièrement une réflexion-analyse sur une situation professionnelle et une réflexion-synthèse associée au développement professionnel. Un questionnaire sert à évaluer la pertinence et l'utilisation du DDP. Les enseignantes complètent un journal de bord pour autoévaluer leur propre formation et fournir leur perception de l'évolution des personnes en formation. Les résultats exploratoires de 2012-2013 seront présentés en lien avec ceux de l'année 2013-2014.

Bibliographie

Lafortune, L. avec la collaboration de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Parmentier, P. et Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le CompAS*. Louvain-la-neuve : UCL, Grifed, document inédit. http://www.grifed.ucl.ac.be/CompAS-V3-vd.pdf, consulté le 17 septembre 2013.

Communication 3	
Titre	**Accompagnement et évaluation d'un Travail de Fin d'études Professionnel et Professionnalisant (TFE PP)**
Auteurs	Valérie Dumont, Ann Lamproye, Josiane Mossay,HELMo (Haute École Libre Mosane), Catégorie paramédicale, site de Sainte Julienne

Résumé

En septembre 2012, l'équipe pédagogique accompagnant les étudiants et étudiantes en soins infirmiers a mis en place un contenu et processus pédagogiques vers la rédaction d'un travail de fin d'études (TFE) pour rehausser le niveau d'analyse qui était à améliorer. Ce TFE vise la mise en réflexion sur un problème professionnel pour se mettre en recherche et non pour faire de la recherche vers la construction d'une posture soignante (Hesbeen, 2005) en vue de former de futurs professionnels de qualité. En fin d'écriture, dans l'analyse-synthèse, il s'agit de passer des impressions du novice à un positionnement professionnel. L'accompagnement est fondé sur le développement d'une démarche réflexive-interactive (perspective socioconstructiviste) (Lafortune, 2012) au sein des activités proposées aux étudiants (activités de sous-groupes) et au sein du travail de coordination entre enseignants (interactions entre guides méthodologiques). Le TFE professionnel et professionnalisant (TFE PP) est évalué par un jury, selon une grille de critères sur les préalables à une posture et un rendu scientifique, le contenu scientifique et la posture professionnelle, et la communication et l'argumentation lors de la soutenance. L'équipe aborde ses activités professionnelles en les questionnant dans une démarche réflexive qui se veut un processus de mise à distance sur ses pratiques professionnelles, ses jugements clinique, professionnel, critique et éthique et qui suppose réflexion-interaction, prise de décision, analyse et synthèse (Lafortune, 2012). La collecte de données est un entretien de groupe pour revenir sur l'action menée à propos de la qualité des travaux, du processus d'évaluation (jury, cote et note, équité du processus…) et de l'utilisation du « guide enseignant ». La communication présentera la démarche de recherche ainsi qu'une analyse de contenu de l'entretien collectif qui invite à réguler les pratiques enseignantes et à développer des compétences professionnelles collectives (Le Boterf, 2005).

Hesbeen, W. (2005). *Travail de fin d'études, travail d'humanitude. Se révéler l'auteur de sa pensée.* Paris : Masson

Lafortune, L. avec la collaboration de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, G. (2005). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 & 7 9h00 – 12h30	Auditoire 10 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**La structuration et l'animation d'un espace réflexif pour des enseignants: la communauté d'apprentissage en pédagogie universitaire (CAPU)**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 69**
Organisateurs	Marie-Claude Gagnon, Jean Roger et Claude Savard
Mots-clés	communauté d'apprentissage - pédagogie universitaire - approche réflexive - développement professionnel - apprentisage organisationnel

Résumé

Depuis plusieurs années, l'implantation de communautés de pratique en milieu organisationnel suscite de plus en plus d'intérêt. Diverses initiatives ont été réalisées dans le monde de l'éducation. Depuis 2011, trois cohortes d'enseignants de l'Université Laval ont bénéficié des retombées d'une communauté d'apprentissage en pédagogie universitaire (CAPU).

Les multiples défis pédagogiques auxquels sont conviés les enseignants universitaires font émerger des questionnements au regard de la responsabilisation des étudiants dans leur apprentissage, de l'identité professionnelle de l'enseignant, des stratégies pédagogiques, des modes d'évaluation, etc.

En prenant appui sur des travaux réalisés dans le domaine des communautés d'apprentissage; de l'approche réflexive ; de l'analyse de pratiques ; de l'apprentissage organisationnel, nous avons élaboré une démarche structurée permettant aux enseignants de relever les défis auxquels ils sont confrontés. Ces derniers bénéficient d'un espace réflexif leur permettant d'analyser, de questionner leurs pratiques pédagogiques et d'expérimenter de nouvelles façons de faire apprendre.

De quelle manière la CAPU devient-elle une opportunité d'apprentissage pour les enseignants? Quels types de retombées les enseignants reconnaissent-ils au terme de leurs expériences au sein de la CAPU? Quelles sont les observations des concepteurs et animateurs de cette démarche? Quels types de retombées pour l'organisation? Voilà autant de questions auxquelles la CAPU tente de répondre.

Les participants à cet atelier auront l'opportunité de s'imprégner de la démarche CAPU en expérimentant quelques activités types, en plus de participer à des retours d'expérience sous la forme de plénières interactives. L'amalgame de différentes stratégies d'animation permettront l'explicitation des fondements de la démarche CAPU.

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	Salle 26 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Accompagnement »

Président : Amaury Daele

Communication n° 311

Titre	**Programme de tutorat adapté de l'Université du Québec à Montréal: perceptions de tuteurs**
Auteurs	Julien Morand, France Landry, Georgette Goupil et Nicole Bonenfant
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Tutorat – Université – Tutoring - Higher education

Résumé

Les dernières années furent marquées par l'arrivée d'une nouvelle clientèle dans les différents services offerts aux étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. Les clientèles émergentes, c'est-à-dire les étudiants présentant un trouble de l'apprentissage, un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), un trouble de santé mentale ou un trouble du spectre de l'autisme(TSA), amènent en effet de nouveaux défis pour les responsables de ces services. C'est dans ce contexte que fut créé le programme de tutorat adapté aux clientèles émergentes de l'UQÀM durant l'année scolaire 2008-2009 (Boulanger, Landry, Gaucher et Bonenfant, 2009). La présente étude, réalisée avec la collaboration du service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap de l'UQÀM (SASESH), visait à connaître la perception des tuteurs sur différents aspects de ce programme. À l'aide d'un questionnaire écrit et de courtes entrevues individuelles, les sept participants ont été interrogés sur leurs formations, l'efficacité des pratiques de tutorat, les difficultés rencontrées durant leur expérience de tuteur, leur satisfaction quant à cette expérience et la stabilité de leur rôle. L'analyse des différentes réponses laisse entrevoir un besoin d'améliorer la formation de tuteur offerte par le service de soutien à l'apprentissage, ainsi qu'un besoin de clarification dans le rôle des tuteurs. Les participants semblent de plus penser qu'un meilleur encadrement des tuteurs serait bénéfique à leurs pratiques.

Cette étude exploratoire a eu pour but d'évaluer, auprès de tuteurs, le programme de tutorat mis en place à l'Université du Québec à Montréal destiné aux étudiants présentant un trouble de l'apprentissage, un trouble du spectre de l'autisme, un trouble du déficit de l'attention ou un trouble de santé mental (Boulanger, Landry, Gaucher et Bonenfant, 2009). Des tuteurs, recrutés dans les facultés d'éducation et de sciences humaines, appliquaient ce programme auprès de ces étudiants en situation de handicap (les tuteurés). Ils visaient le développement de stratégies d'étude en lien avec la gestion de temps, la gestion du matériel scolaire et de l'attention, la lecture efficace, la planification et la rédaction de textes, la préparation aux examens et la gestion du stress.

Les perceptions de sept tuteurs ont été évaluées concernant leurs motivations initiales, l'efficacité perçue des différentes stratégies utilisées, les apports et les difficultés en regard du programme ainsi que leurs recommandations pour bonifier le programme. Ces tuteurs ont répondu en entrevue à un questionnaire ouvert et un questionnaire fermé visant à évaluer leur satisfaction.

L'analyse des entrevues révélait que la principale motivation à être tuteur était l'expérience professionnelle associée à cet emploi. Les stratégies de gestion de temps et de planification et rédaction de textes étaient perçues comme étant les plus efficaces. Une difficulté majeure résidait dans les confusions quant au rôle de tuteur. Les recommandations des tuteurs concernaient la clarification de leur mandat, l'amélioration de la formation, jugée comme plutôt superficielle, et l'établissement d'un meilleur suivi des tuteurs par les responsables du programme.

Cette présentation décrira le mode de fonctionnement du dispositif, le contenu de la formation offerte aux tuteurs et les résultats de l'étude auprès de ceux-ci.

Références:

Boulanger, J., Landry, F, Gaucher, J. et Bonenfant, N. (2009). *Conception et expérimentation d'un projet de tutorat adapté pour les clientèles émergentes*. Université du Québec à Montréal.

Mount-Royal University. (2013). Peer tutoring. Repéré à http://www.mtroyal.ca/AcademicSupport/ResourcesServices/StudentLearningServices/PeerTutoring/

Ritter, G.W., Barnett, J.H., Denny, G.S. & Albin, G.R. (2009). The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 79*(1), 3-38.

Université McGill. (2013). Service de tutorat. Repéré à http://www.mcgill.ca/tutoring/fr

Communication n° 325

Titre	**Concevoir une offre de formation pédagogique adaptée pour les étudiants-moniteurs - Une expérience menée dans le cadre d'un projet de soutien à l'apprentissage des primants en Sciences appliquées**
Auteurs	Leduc Laurent, Audrey Mohr, Christophe Dozot, Mélanie Deum et Steve Jaspar
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	First year experience - étudiants-moniteurs - formation pédagogique

Résumé

Dans le cadre des initiatives institutionnelles de soutien à l'apprentissage et la réussite des étudiants de 1er BAC, un projet pilote de recherche action thématique a été mis sur pied en Faculté de Sciences appliquées à l'Université de Liège durant l'année académique 2012-2013. Né de la collaboration entre le Centre de Didactique Supérieure (CDS-IFRES) de l'Académie Wallonie-Europe et le Service Guidance Etude (SGE) de l'Administration de l'Enseignement et des Etudiants de l'ULg, ce projet repose sur un dispositif d'accompagnement pédagogique des professeurs au développement d'opportunités de feedbacks formatifs pour les primants - assorti d'un recueil de données continu mené auprès des encadrants et étudiants concernés -, considérées sur base des travaux de Nicol (2009) comme un levier à la réflexion individuelle et collective sur les pratiques générales d'enseignement et d'évaluation.

Résultat d'une première vague de récolte d'informations et d'une réflexion concertée avec le collège des enseignants, un programme de formation en pédagogie universitaire générale spécifiquement conçu à l'intention de l'ensemble des étudiants-moniteurs de la Faculté (N=52) a été expérimenté dans ce cadre par les conseillers pédagogiques en charge du projet. La présente communication décrit la formule adoptée d'une offre de cinq séances thématiques (« Préparer mes séances » ; « Animer mes séances » ; « Gérer le contact avec les étudiants » ; « Proposer des exposés oraux et conserver l'attention des étudiants » ; « Contribuer à l'évaluation dans le cours »), ses modalités pratiques et pédagogiques, ainsi que les facteurs contextuels à l'origine de son émergence. En regard d'une littérature s'attachant notamment à promouvoir les pratiques pédagogiques adéquates chez les undergraduate teaching assistants, la communication interroge plus largement les spécificités d'une formation calibrée selon les besoins et missions des étudiants-moniteurs, et présente les outils et résultats d'évaluation de l'offre développée dans le cadre du projet.

Herrman, J. & **Waterhouse, J.K.** (2010) Benefits of using undergraduate teaching assistants throughout a baccalaureate nursing curriculum. *Journal of Nursing Education*, 49, 72-77.

Hogan, T. P., Norcross, J.C., Cannon, J.T., & Karpiak, C.P. (2007). Working with and training undergraduates as teaching assistants. *Teaching of Psychology 34*(3), 187-190.

Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation : Enhancing achievement in the first year using learning technologies. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 335-352.*

Roderick, C. (Spring, 2009). Undergraduate teaching assistantships: Good practices.

MountainRise. *The International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*.

Weidert, J. M.; Wendorf, A. R.; Gurung, Regan A. R. & Filz, T. (2012). A Survey of Graduate and Undergraduate Teaching

Communication n° 340

Titre	**Mobiliser les professeurs au développement professionnel et favoriser leur rayonnement professionnel**
Auteurs	Marielle Pratte et Marie-Chantal Dumas
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Mobilisation au changement - Évaluation de l'enseignement - Bilan professionnel accompagné - Développement professionnel - Accompagnement professionnel – Distanciation - Rayonnement et leg professionnels

Résumé

Le bilan professionnel accompagné comme avenue de développement professionnel

Peut-être pas si étonnant après tout..., il apparaît que la recherche en gestion des ressources humaines, tous domaines confondus, met de plus en plus en évidence le fait que les mécanismes d'évaluation du personnel n'atteignent finalement pas les objectifs souhaités de mobilisation au changement et d'amélioration des pratiques. Qui plus est, l'évaluation ne permet pas non plus la mise à profit des expertises dans une perspective de rayonnement et de legs professionnels. Comment alors mobiliser au développement professionnel ?

C'est dans cette nouvelle perspective qui se dessine en gestion des ressources humaines, perspective résolument ancrée dans l'accompagnement professionnel en lieu et place de l'évaluation, que se situe cette conférence. Y sont présentés les fondements qui nous ont menés à investir délibérément dans le développement professionnel des professeurs par la mise en place d'un mécanisme de réalisation d'un bilan professionnel accompagné afin de favoriser la mise à distance du professeur face à sa pratique professionnelle et aussi de favoriser son rayonnement professionnel.

Le bilan professionnel consiste en une démarche individuelle et confidentielle, accompagnée par un conseiller pédagogique afin de favoriser la distanciation, qui permet au professeur de mener une réflexion critique sur les multiples dimensions de sa profession, d'ancrer celle-ci dans des fondements du domaine, de consolider sa pratique, de mettre à profit ses potentialités, son expertise et ses réalisations et d'examiner des avenues pour affiner sa pratique et baliser la poursuite de son développement professionnel.

Communication n°52	
Titre	**La boite à outils du conseiller pédagogique : expérimentation d'un compagnonnage**
Auteurs	Marine Olivo, Denis Berthiaume, Cécile Gandon, Pascaline Delalande et Hélène Podvin
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Conseil pédagogique - Boite à outils – Compagnonnage - Développement professionnel

Résumé

L'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur (*Faculty* ou *Academic Development*) est généralement reconnu comme un champ de pratique et de recherche (Eggins & Macdonald, 2003). Cette communication porte sur un dispositif de compagnonnage visant le développement des connaissances et des compétences de collègues nouvellement intégrées à ce champ professionnel. Ces collègues oeuvrent dans le domaine de la production de ressources pédagogiques numériques et de la formation, et cherchent en parallèle à développer leurs activités d'accompagnement pédagogique.

Dans le cadre de cette activité, une « boîte à outils » provenant de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage a été développée par un collègue plus expérimenté. Cette « boîte à outils » renferme divers concepts théoriques utiles à l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur dont l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), le savoir pédagogique disciplinaire (Berthiaume, 2008), les zones de pensée de l'enseignant (McAlpine, Weston, Timmermans, Berthiaume, & Fairbank-Roch, 2006) et l'alignement constructiviste (Biggs, 1999). Au-delà de cette boîte à outils, le développement professionnel des conseillers accompagnés s'est enrichi d'une réflexion personnelle et collective sur les notions de conception et d'approche du conseil pédagogique et de l'enseignement supérieur. Puisque l'accompagnement pédagogique est un champ de recherche et de pratique, il était clair pour les participants qu'une composante « recherche » était essentielle au développement de connaissances et de compétences dans le domaine.

Dans le cadre de cette communication, nous expliquerons la démarche entreprise pour permettre aux collègues novices d'abord de s'approprier les outils théoriques et ensuite d'intégrer la « boîte à outils » dans leur pratique d'accompagnement pédagogique. Entre autres, nous expliquerons les diverses activités mises en œuvre (par ex. lectures et discussions, mises en situations, jeux de rôles, construction et co-animation d'ateliers de pédagogie universitaire). Nous verrons en quoi les réflexions individuelles et collectives ont conduit les conseillers pédagogiques à s'approprier les outils proposés dans le cadre de cet accompagnement. Nous tirerons un bilan de l'expérience et formulerons des recommandations destinées aux collègues souhaitant mettre en place ce genre de dispositif de développement.

Références

Berthiaume, D. (2008). Teaching in the disciplines. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (3rd ed., pp. 215-225). London: Routledge.

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: Open University Press.

Eggins, H., & Macdonald, R. (Eds.). (2003). *The scholarship of academic development*. Buckingham, UK: SRHE/Open University Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D., & Fairbank-Roch, G. (2006). Zones: Reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in Higher Education, 31*(5), 601-615.

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	Salle 27 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Varia »

Présidente : Dorothée Kozlowski

Communication n° 36

Titre	**L'éthique en évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur**
Auteurs	Luc Desautels, France Jutras et Christiane Gohier
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Éthique - éthique professionnelle - enseignement supérieur - évaluation

Résumé

Que faire avec les notes finales qui sont tout près du seuil de réussite? Surtout si tel ou tel étudiant a bien travaillé et qu'il s'est employé à donner le meilleur de lui-même. Peut-on ou non adapter les standards de compétence lorsqu'on a affaire à un étudiant handicapé ou à un étudiant aux prises avec la maladie mentale? Est-il possible de ne pas se laisser influencer indûment par la pression institutionnelle pour la réussite du plus grand nombre ou par les exigences d'admission universitaire ou par celles du maintien de la renommée de l'établissement? Comment favoriser l'objectivité quand il s'agit d'évaluer les stages, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluer les attitudes professionnelles des stagiaires?

Voilà autant de cas problématiques susceptibles d'interpeler les enseignants des collèges et des universités. Après avoir présenté différents problèmes éthiques liés à l'évaluation des apprentissages rapportés dans nos travaux de recherche portant sur l'éthique professionnelle des enseignants (CRSH 2006-2009) et sur le développement de la réflexion éthique chez les enseignants (CRSH 2010-2013), différentes pistes pour mieux les comprendre et y faire face seront proposées : l'adoption de balises communes, la formation du jugement professionnel et la pratique de la délibération éthique.

Communication n° 45

Titre	**Quand une recherche en didactique de l'architecture ambitionne d'alimenter d'une part, une réflexion méthodologique facultaire et, d'autre part, le service à la communauté, voire à la société**
Auteurs	Patricia Scheffers
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.
Mots-clés	Didactique de l'architecture - Praticiens-réflexifs - Développement de compétences - Citoyenneté

Résumé

Qu'il s'agisse de la directive européenne de 1985 (CE, 1985), du décret « Bologne » (GCFB, 2004) ou du Décret « Paysage » en Communauté Française de Belgique (GCFB, 2013), les textes régissant l'enseignement de l'architecture nous exhortent d' « accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et solidaire ».

Dix années de travail au sein de bureaux et dix-sept années d'enseignement ont conforté une conscience toujours grandissante des enjeux sociétaux liés à l'exercice de la profession. Ainsi la volonté de participer activement à la formation d' « architectes-praticiens-réflexifs (Schön, 1987) acteurs d'une société en perpétuelle mutation » s'est matérialisée, fin 2012, par un projet de recherche en didactique de l'architecture.

La problématique se situe dans le contexte de la formation initiale des architectes. Elle survient temporellement dans la continuité de la rédaction d'un référentiel facultaire de compétences (Tardif, Fortier, & Préfontaine, 2006). Elle vise la compréhension fine des mécanismes à l'œuvre dans le développement d'une des compétences ciblées :

« Instruire une question architecturale

• en ayant conscience des enjeux sociétaux contemporains inscrits dans l'Histoire

• en faisant preuve de posture réflexive, d'ouverture, d'initiative»

Au travers de cette compétence, l'ambition est d'aider les étudiants à construire, non seulement des aptitudes professionnelles, mais, surtout de les encourager à développer des valeurs humanistes et une conscience citoyenne.

Elle est de ce point de vue le plus emblématique du référentiel.

Quels sont les lieux de développement de la compétence ?

Quels mécanismes sous-jacents sont à l'œuvre ?

Quels sont les niveaux de développement identifiables au cours du 1er cycle ?

Existent-ils des manifestations de transfert au-delà des situations de cours ?

Recherche, enseignement et service à la société s'articulent ainsi parfaitement autour d'un nouveau centre de gravité…

Communication n° 96	
Titre	**L'évaluation de l'enseignement (EEE) par les étudiant -e -s à la HEdS : constats et perspectives**
Auteurs	Etienne Dayer
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Évaluation – enseignement – santé - qualité

Résumé

L'objectif de cette communication est de présenter le modèle d'évaluation de l'enseignement par les étudiant -e -s pratiquée à la Haute Ecole de Santé valaisanne, les premiers résultats d'une enquête effectuée auprès des enseignant -e -s et d'élaborer des perspectives dans l'optique d'une modification du processus.

La Haute Ecole de Santé de la HES SO Valais comprend les filières Soins infirmiers et Physiothérapie. Ces filières ont, depuis de nombreuses années déjà, intégré une culture d'amélioration continue et l'évaluation de l'enseignement par les étudiant -e -s est un des outils fréquemment utilisés. Malheureusement, depuis quelques années, les enseignant -e -s expriment un manque de satisfaction quant cet outil qu'ils ne trouvent plus adapté à l'enseignement actuel. Afin de pouvoir leur proposer une alternative concrète, une analyse de notre modèle d'EEE a été réalisée.

Dans un premier temps, la politique d'EEE de la HEdS a été mesurée selon la grille opérationnelle critériée développée par Berthiaume (2011). Les valeurs de confidentialité, responsabilité, adaptabilité et réflexivité permettent de représenter graphiquement notre politique. Nous constatons, qu'actuellement, la HEdS se positionne entre le contrôle de la prestation et le soutien au développement.

Dans un second temps, les enseignant -e -s ont été interrogés via un questionnaire informatisé sur leur connaissance du processus EEE et sur leur utilisation des résultats concernant leurs enseignements.

Les premiers résultats tendent à montrer que, bien que les enseignant -e -s de la HEdS connaissent le processus d'EEE, une modification dans l'analyse et l'utilisation des résultats pourraient permettre à la HEdS de se positionner de manière plus claire vers le soutien au développement.

Sur la base des résultats complets, une nouvelle politique d'EEE sera mise en oeuvre ces prochaines années au sein de la HEdS.

Communication n° 20	
Titre	**For a new typo morphological and educational method for the servive of the density of the old centers**
Auteurs	Guy Damien and Vincent Becue
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?, Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Typomorphological - educational method - analysis historical - cartographic cities

Résumé

The origin of the typo morphological method of analysis is in the Sixties and of which the most built theory was formulated by A.Rossi (induced by the teaching of S.Muratori)

This approach is based on the analysis historical and cartographic cities by approaching the cross observation of the form in plan of the streets and compartmental(morphology) with the form of rise in the frame(typology) which gives rise to the concept of"morphotypology" or "typomorphology" their search of the old plans is not a historical science but a science applied "of character curatives", the knowledge of the pathological evolution of a city or a district help to distinguish the sick member and put in the hands of the town planner the true remedies" (M.Parent) and to add that the past can be used as scientific reference to judge the present and to compose the future.

The teaching aspect of our research lies in the development of teaching techniques appropriate to the approach which we have just pointed out, to establish the urban and teaching criteria of them, to evaluate their effectiveness in specific applications.

It seemed convenient to try out this method within the framework of higher education of architecture and town planning and to use all our know-how in this field in order to apply it to our teaching, to request the various intelligences and more particularly the intelligence "visuospatiale" adapted to this kind of analysis, to show that any individual has the effective tools with the comprehension of space and it's to become by consolidating the participation.

The governing idea is thus initially to try out the teaching techniques acquired by the experiment of teaching to check the relevance of the typomorphological method in the training of space and of town planning and then to apply it in an urban project of thickening the teaching approach should be expressed through a"quintuple" agreement where the concept of concept and impacts generate the experimentation and the evaluation.

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	NL 1 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Recherche et formation »

Président : Jean Marc Vifquin

Communication n° 259

Titre	**Former aux recherches praxéologique en master professionnel de sciences de l'éducation : des enseignements à la production du mémoire, quel accompagnement pédagogique ?**
Auteurs	Véronique Bedin et Dominique Broussal
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Formation par et à la recherche - Accompagnement pédagogique – Praxéologie - Master professionnel - Mémoire

Résumé

Les sciences de l'éducation entretiennent, épistémologiquement parlant, un rapport singulier aux pratiques sociales. Dans le champ des recherches produites, la démarche praxéologique (Ardoino, 1980) occupe, par conséquent, une place de choix. Elle apparaît d'autant plus pertinente dans le cadre de masters professionnels, lorsqu'il s'agit pour des étudiants en formation continue d'inscrire leurs problématiques professionnelles dans un processus de formation par et à la recherche (Bedin & Rege Colet, 2015). Il ne faut toutefois pas sous-estimer les difficultés que cette orientation praxéologique suscite (Bedin, 2013), aussi bien chez les enseignants-chercheurs qui ont parfois à déconstruire une vision scientiste, reposant sur des modes probatoires historiquement constitués (Herreros, 2009), que chez les étudiants qui cèdent également à une conception prescriptive de la science. Si l'enjeu du mémoire de master est d'être partie prenante de la formation par et à la recherche, il est déterminant de réfléchir aux conditions « pédagogiques » qui permettent aux étudiants de s'inscrire dans cette orientation praxéologique et de développer des compétences en la matière. Faisant suite à des travaux antérieurs portant sur la pédagogie universitaire et la direction de mémoires (Bedin & Fournet, 1998 ; Bedin, 1999, 2007 ; Bedin & Broussal, 2013), cette communication analyse les enseignements d'épistémologie et de méthodologie dispensés dans le cadre d'un Master de Formation de formateurs en sciences de l'éducation pour les mettre en perspective avec des mémoires produits. Il s'agira d'identifier les conditions pédagogiques favorables à cette production, d'identifier des limites et d'ouvrir sur des propositions de recherches ultérieures dans une perspective d'accompagnement au changement, tant aux plans des acteurs (étudiants et enseignants-chercheurs), des pratiques de guidance et d'écriture des mémoires que des dispositifs institutionnels qui les favorisent ou les freinent.

Communication n° 83	
Titre	**L'Apprentissage par la Recherche centrée sur l'Innovation (ARI) , source d'inférences positives et d'une synergie opérante de la triangulation Formation-Recherche-Industrie**
Auteurs	Mankai Sonia
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?, Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.
Mots-clés	Dynamique – Innovation – Créativité - Inférence

Résumé

Créer de la triangulation « formation-recherche-industrie » une synergie opérante, constitue actuellement une problématique centrale pour promouvoir un enseignement de qualité et une recherche assurant l'émergence de thématiques qui constitueront demain un pilier des connaissances. S'inscrivant dans cette optique académique, le présent papier expose un dispositif pédagogique d'apprentissage par la recherche centrée sur l'innovation (ARI). Il propose des mécanismes et des processus d'apprentissage permettant de rapprocher les centres d'intérêts des différents acteurs (enseignant-étudiant-université- et professionnels). L'ARI s'ouvre sur des pratiques pédagogiques actives et innovantes que nous avons opérées dans le domaine du management touristique, un paradigme de recherche qui demande un potentiel très fort de créativité et d'innovation de la part des différents intervenants dans ce secteur.

L'ARI est fondé sur un tutorat interactif entre les différents acteurs de l'apprentissage via une charte de projets spécialement adaptés aux besoins du secteur et préalablement négociés par l'enseignant avec les professionnels et les étudiants. L'originalité de ce dispositif réside dans le fait que les thèmes choisis favorisent, d'une part, l'initiative personnelle de l'étudiant, en stimulant chez lui un potentiel de recherche et de réflexion. Elles contribuent, d'autre part, au développement professionnel de l'enseignant, qui cherche à positionner ces thèmes par rapport à ses orientations scientifiques, de recherche.

Les partenaires (enseignant-étudiant-université- et professionnels) entrent dans un échange dynamique produisant ainsi, des inférences positives qui se manifestent par une forte satisfaction et implication de ces partenaires.

l'ARI est une approche qui montre des limites en terme d'applicabilité dans d'autres disciplines exigeant une rigueur scientifique. Alors, comment renforcer l'engagement de l'enseignant qui assume une responsabilité fondamentale pour la bonne conduite de ce dispositif ? Faut-il séparer ses activités d'enseignement et d'encadrement de celles de la recherche ? Quels mécanismes faut –il instaurer pour réussir la valorisation des recherches menées avec les professionnels ? Ces questionnements constitueront les perspectives opérationnelles de l'ARI.

Communication n° 166	
Titre	**Formation d'enseignants en éducation physique : quand un projet de recherche soutient l'implémentation des TIC**
Auteurs	Christophe Coetsier, Jean-Philippe Dupont, Stéphanie Samyn, Yves Devillers et Xavier Flamme.
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	TIC - co-apprentissage - didactique

Résumé

L'intégration optimale des TIC dans les formations demande la prise en compte de plusieurs aspects : contenus, pédagogie et technologie (Abbitt, 2011). L'articulation de ces champs vise notamment à motiver les enseignants en leur démontrant que l'outil peut être source de nouvelles dynamiques.

Un projet de recherche débutait dans notre institut de formation d'enseignants sur l'aide de l'analyse vidéo à la prise de décision en éducation physique. Cette recherche constituait une opportunité d'implanter les TIC dans notre formation à travers une expérience de co-apprentissage enseignants-chercheurs, enseignants, étudiants.

L'objectif était d'implanter la technologie pour soutenir l'apprentissage sous trois aspects :

- la performance centrée sur le geste ;

- la situation d'enseignement centrée sur la didactique ;

- la séance d'enseignement centrée sur la métacognition.

Enseignants et étudiants ont d'abord été sensibilisés en tant que, respectivement, co-développeurs et sujets de la recherche. Dans un même temps, des activités d'apprentissage leurs ont été proposées pour développer leurs compétences techniques et d'observation.

Le second temps portait sur l'autonomie d'utilisation, l'argumentation pédagogique et l'échange. Séances et didacticiels ont été partagés, validés et diffusés via une plate-forme pédagogique.

40 enseignants internes et externes et 49 étudiants ont été impliqués dans la démarche, pilotée selon le modèle de la boîte ouverte (Roegiers, 2007). Les effets ont été analysés suivant le modèle TAM d'acceptabilité des technologies (Venkatesh & Bala, 2008).

Ainsi, 88 % des enseignants sont convaincus de l'intérêt de l'outil en termes d'apprentissage et 76 % perçoivent son utilité dans leurs disciplines. Par contre, 64 % pensent contrôler le dispositif et 50 % seulement trouvent son utilisation facile. Des chiffres semblables sont obtenus auprès des étudiants.

Ces résultats semblent indiquer une compréhension du potentiel de la technologie dans un contexte pédagogique mais montrent aussi la nécessité d'un soutien accru dans l'acquisition des habiletés technologiques pour une implémentation optimale.

Abbitt, J. (2011). An Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Beliefs about Technology Integration and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) among Preservice Teachers. Journal of Digital Learning in teacher Education, 27(4), 134-143.

Roegiers, X. (2007). Analyser une action d'éducation ou de formation. Bruxelles: De Boeck.

Venkatesh, V. & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. Decision Sciences, 39(2), 273–315.

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	NL 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Primo arrivant »

Présidente : Joelle Demougeot

Communication n° 128

Titre	**Le point de vue de primo-arrivants au postsecondaire : quelles stratégies mettre en place pour favoriser une intégration scolaire et sociale en milieu francophone minoritaire dans un contexte canadien?**
Auteurs	Lynnda Mj Proulx
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	primo-arrivants – postsecondaire - contexte canadien - intégration scolaire et sociale

Résumé

Afin d'augmenter leur chance de trouver un emploi convenable de même que leur niveau de revenu, les primo-arrivants qui s'installent au Canada sont nombreux à vouloir poursuivre leurs études ou leur formation professionnelle dans les établissements d'enseignement supérieur (Statistique Canada, 2005). Or, des recherches démontrent que bien qu'ils aient accès aux études postsecondaires, leur niveau de performance scolaire est plus faible que la moyenne des étudiants (La Cité collégiale, 2005; Marmolejo, Manley-Casimir et Vincent-Lancrin, 2008; OCDE, 2006). Pourtant, malgré le taux élevé de décrochage chez cette portion de la population immigrante (Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008), plusieurs obtiennent leur diplôme en fin de parcours et certains le font avec mention de succès (Proulx et Duchesne, 2013). Il s'avère donc pertinent de s'attarder à ce que mettent en pratique ceux qui réussissent à se classer au même niveau que la population étudiante générale voire au-delà de la moyenne générale. Selon le point de vue des intervenants dans les collèges francophones canadiens en situation minoritaire, les principaux défis que rencontrent les primo-arrivants en milieu scolaire sont reliés aux compétences linguistiques, c'est-à-dire à la connaissance de l'anglais et des variations du français parlé au Canada, au système d'enseignement collégial, à la technologie et à la réalité socioculturelle (Gaudet et Loslier, 2009; Kabatakaka et Tulina, 2013). Partant du principe que l'accueil et l'encadrement qu'offrent le milieu scolaire a un impact direct sur leur intégration (Tinto, 1993), cette communication a pour objectif de présenter les résultats préliminaires d'une recherche phénoménologique réalisée auprès d'étudiants primo-arrivants inscrits dans un programme postsecondaire canadien. Elle exposera leurs points de vue face aux défis d'intégration scolaire et sociale qu'ils rencontrent dans leurs parcours scolaires en regard de l'encadrement collégial en contexte francophone minoritaire au Canada. Les solutions à envisager viendront clore la discussion.

Gaudet, E. et Loslier, S. (2009). *Recherche sur le succès scolaire des étudiants de langue et de cultures différentes inscrits dans les établissements collégiaux francophones du Canada*. Citoyenneté et immigration Canada, Patrimoine canadien, RCCFC.

Kabatakaka, B. et Tulina, M. (2013). Un personnel collégial engagé. Stratégies de réussite des jeunes immigrants au niveau collégial. *Éducation Canada, 53*(4).

La Cité collégiale. (2005). *Accueil et intégration des immigrants d'expression française au sein des communautés francophones en situation minoritaire*. Ottawa, ON : La Cité collégiale.

Marmolejo, F. Manley-Casimir, S. et Vincent-Lancrin, S.(2008). Immigration et accès à l'enseignement supérieur : intégration ou marginalisation ? Dans *OCDE, L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, Volume 1, Démographie, Éditions OCDE. Document consulté en ligne à http://dx.doi.org/10.1787/9789264040687-fr

OCDE. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Éditions de l'OCDE.

Proulx, L. et Duchesne, C. (2013). L'intégration au milieu collégial de jeunes adultes issus de l'immigration : obstacles et solutions. *Revue d'éducation, 3*(1).

Shaienks, D., Gluszynski, T. et Bayard, J. (2008). *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires* –Statistique Canada - Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation.

Statistique Canada. (2005). *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada. S'établir dans un nouveau pays : un portait des premières expériences*. Ministère de l'Industrie.

Tinto, V. (1993*). Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Students Attrition.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

Communication n° 187

Titre	**Un accompagnement psychopédagogique des étudiants de première année d'Université (compte-rendu d'expérience)**
Auteurs	Hélène Weber
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Aide à la réussite - Accompagnement psychopédagogique - Accompagnement méthodologique

Résumé

Cette communication présentera le résultat des investigations menées au sein de l'Université de technologie de Troyes pour comprendre les causes de l'échec scolaire dans le cadre des deux premières années du cursus. Je rendrai ensuite compte du dispositif d'accompagnement des étudiants qui a été construit pour favoriser leur réussite, ainsi que des résultats auxquels il a donné lieu depuis sa mise en place.

En ma qualité de psychologue et docteur en sociologie, j'ai été recrutée en septembre 2010 par l'Université de technologie de Troyes afin de mettre en place un dispositif d'accompagnement des étudiants de première année à même de favoriser leur réussite. L'UTT est une université qui forme des ingénieurs en cinq ans. Le taux d'échec atteignait alors 40% dans les deux premières années du cursus.

Dans un premier temps, j'ai mené un travail clinique d'investigation auprès des étudiants, afin de cerner les différents paramètres ayant une incidence sur leur réussite/échec. J'ai également échangé avec l'équipe enseignante et je me suis familiarisée avec le fonctionnement de l'établissement en matière d'évaluation des étudiants.

Le dispositif d'accompagnement que j'ai construit permet aux étudiants de mesurer l'écart qui existe entre la manière dont ils apprennent dans le secondaire et ce qui est attendu d'eux dans le cadre des études supérieures. Par petits groupes de 12, je les rencontre une heure chaque semaine pendant tout le premier semestre. Les séances portent sur les thématiques identifiées comme ayant une incidence sur la réussite (hors soutien disciplinaire) : l'approfondissement du projet professionnel, l'acquisition de techniques de mémorisation favorisant la compréhension et les capacités d'analyse, la gestion du stress, la compréhension de ses difficultés et la mise en place de stratégies d'auto-évaluation, la lutte contre la procrastination.

Cette communication présentera le résultat des investigations menées au sein de l'Université de technologie de Troyes pour comprendre les causes de l'échec scolaire dans le cadre des deux premières années universitaires. Je rendrai ensuite compte du dispositif d'accompagnement des étudiants qui a été construit pour favoriser leur réussite, ainsi que des résultats auxquels il a donné lieu depuis sa mise en place.

Bibliographie :

Buzan T., 2011. *Une tête bien faite*, Eyrolles.

Foer J., 2012. *Aventures au cœur de la mémoire, L'art et la science de se souvenir de tout*, Robert Laffont.

Heath C., Heath D., 2007. *Ces idées qui collent, Pourquoi certaines idées restent et d'autres meurent*, Village Mondial.

La Garanderie A., 1982. *Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques*, Bayard.

McMillan W. J., 2010. « Your thrust is to understand » - How academically successful students learn, in *Teaching in Higher Education*, 15(1), 1.

Piaget J., 1988. *Psychologie et pédagogie*, Folio.

Sonnois G., 2009. *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*, Chronique sociale.

Weber H., 2013. *Objectif mémoire, Au lycée et à l'Université, (re)trouvez le goût de travailler avec plaisir et efficacité*, Eyrolles.

Communication n° 215

Titre	**Les néobacheliers à l'Université : composition socio-scolaire et investissement pédagogique**
Auteurs	Vanessa Boléguin, Stéphane Guillon et Dominique Dujardin
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Études supérieures de premier cycle - Classe hétérogène - Inégalité sociale - Pédagogie différenciée

Résumé

L'échec et le décrochage étudiants en Licence sont un objet prioritaire investi par la recherche, réorientant la réflexion portant jusqu'alors sur la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. L'Université produit-elle les conditions du décrochage, de l'abandon, de l'échec d'intégration du fait d'une approche pédagogique inadaptée aux populations accueillies, d'une trop faible prise en compte des écarts entre les profils étudiants et les attendus des matrices disciplinaires ? Peut-on aujourd'hui encore parler d'un «laisser-faire institutionnel» qui minerait de l'intérieur la première année universitaire face à l'inégale dispersion intradisciplinaire des profils étudiants ?

Notre communication interroge la manière dont les données à disposition des équipes enseignantes pourraient renforcer le soutien pédagogique aux étudiants accueillis à l'université. De quels leviers dispose-t-on localement et sur le court terme pour parfaire la connaissance des écarts socio-scolaires dans la distribution par filières en première année ? Comment outiller l'action des équipes en termes d'ingénierie de formation, d'investissement et d'anticipation des besoins en termes de soutien et d'accompagnement pédagogiques ?

La pédagogie universitaire inscrit son action dans un champ marqué par quatre phénomènes prégnants : l'absentéisme massif, l'hétérogénéité des profils, une orientation dans les filières sur une base en partie seulement affinitaire et une attractivité différentielle des disciplines. Adapter la pédagogie à l'hétérogénéité rend nécessaire une analyse en amont de la composition des groupes d'étudiants, mais sur ce point, des études précises au niveau facultaire manquent, qui permettraient d'adapter les dispositifs pédagogiques aux nouveaux inscrits, dans l'optique d'anticiper les risques, d'adapter les réponses et de ventiler les moyens supplémentaires mis à disposition. Les travaux que nous présenterons portent sur l'impact différencié de la composition socio-scolaire des néobacheliers accueillis en L1 (n=6268) à l'Université de Strasbourg.

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	NL 3 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Outils »

Président : Marc Blondeau

Communication n° 120

Titre	**Le portfolio: un outil efficace pour l'évaluation des compétences professionnelles**
Auteurs	Helene Meunier, Gilles Raîche et Carole Raby
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Portfolio - Compétences professionnelles - évaluation des compétences - formation des maîtres

Résumé

Dans une formation axée sur le développement des compétences professionnelles, plus particulièrement en formation initiale des maîtres, il devient nécessaire d'utiliser des dispositifs et des outils d'évaluation qui permettront à l'étudiant de mieux comprendre ce qu'est l'évaluation des apprentissages ainsi qu'au formateur de soutenir leur jugement professionnel. Ainsi, depuis plusieurs années, la majorité des universités (Meyer et Latham, 2008; Michaud, 2010) qui offrent des programmes de formation à l'enseignement demandent aux étudiants de se constituer, tout au long de leur formation, un portfolio professionnel. Inspiré du modèle de l'enseignement de Shulman (1987) et du modèle de portfolio de Diez (1994), le portfolio professionnel se définit comme un outil où la réflexion, l'autoévaluation et la créativité permettent de faire des liens entre les objectifs d'apprentissage et les apprentissages réalisés. Intégré tout au long de la formation, le portfolio professionnel peut alors devenir un outil dévaluation certificative permettant de soutenir ce jugement professionnel qui permet la prise en compte du produit et du processus de développement professionnel (Goupil, Petit et Pallascio, 1999). Néanmoins, l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences impose des nombreux défis et représente un enjeu difficile pour les formateurs. Elle doit alors s'appuyer non plus sur un seul type d'instrumentation, mais bien sur une variété de modalités afin de mieux saisir la complexité des tâches professionnelles des futurs enseignants. Dans le cadre de notre projet doctoral, cette communication vise à présenter et comparer les différentes modalités d'évaluation utilisées en formation des maîtres. Dans un deuxième temps, nous tenterons de justifier en quoi le portfolio professionnel représente une valeur ajoutée aux autres modalités plus traditionnelles d'évaluation des apprentissages et de répondre en quoi le portfolio professionnel répond-il à des critères d'efficacité et de pertinence ?

Communication n° 235	
Titre	**Comment porter un regard critique sur nos dispositifs d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur?**
Auteurs	Benoit Raucent, Elie Milgrom, Pascale Wouters, Christine Jacqmot et Cécile Vander Borght
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	évaluation des acquis – qualité - évaluation critériée - diagnostic de dispositif d'évaluation - développement professionnel des enseignants

Résumé

L'objectif de cette communication est de présenter la démarche de conception et de validation d'une grille critèriée construite en vue d'analyser les dispositifs d'évaluation des acquis des étudiants. L'enseignant peut utiliser cette grille dans une double perspective : comme ressource durant la phase de conception du dispositif et/ou comme outil d'auto-évaluation pour porter un diagnostic en vue de réfléchir et d'améliorer ses pratiques d'évaluation.

Plusieurs études relatives aux facteurs qui influencent l'apprentissage des étudiants soulignent l'impact favorable de la rétroaction (Nicol, McFarlane-Dick & Tomas, 2006) sur ce dernier. L'importance de l'évaluation dans l'apprentissage et pour la qualité des apprentissages est ainsi mis en évidence. De nombreux travaux ont été menés pour aider l'enseignant à concevoir son dispositif d'évaluation. Cependant, si l'on trouve facilement des consignes de type administratives, peu d'indications sur la manière de procéder sont disponibles : force est de constater que l'enseignant du supérieur est généralement assez seul face à la complexité de la tâche.

Pour pallier ces difficultés, une grille critèriée a été construite en vue d'analyser les dispositifs d'évaluation des acquis. L'enseignant peut utiliser cette grille dans une double perspective : comme ressource durant la phase de conception du dispositif et/ou comme outil d'auto-évaluation pour porter un diagnostic en vue de réfléchir et d'améliorer ses pratiques d'évaluation.

La structure de la grille est basée sur des thématiques issues des questions fondamentales liées à l'évaluation (voir par exemple Milgrom et al (2010), Baillat, De Ketele, Paquay & Thélot (2008)): Quelles sont les finalités de l'évaluation ? Qui sont les bénéficiaires de l'évaluation ? Quand évaluer ? Quel est l'objet de l'évaluation ? Comment évaluer ? Comment donner un retour aux étudiants ? Pour chaque thématique envisagée, des indicateurs de qualité permettent de décrire et de questionner le dispositif d'évaluation selon un niveau croissant de qualité

Pour concevoir cette grille, nous avons précédé en trois étapes :

1. Une équipe d'enseignants a proposé une grille prototype sur base de la littérature.
2. En juillet 2013, une trentaine d'enseignants-chercheurs se sont réunis à Paris pour retravailler la grille pilote et en faire une première validation.
3. Un processus de validation plus large est actuellement en cours.

L'objectif de cette communication sera double :

(1) présenter la démarche de conception et de validation de la grille auprès de d'enseignants-chercheurs et de professionnels de l'enseignement supérieur ;

(2) identifier des cas pilotes issus de différentes institutions en vue de poursuivre la validation.

Références bibliographiques

Baillat G., De Ketele J.-M. , Paquay L. & Thélot C.(2008). Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs. Bruxelles : De Boeck Université.

Milgrom E., Maufette Y., Raucent B. et Verzat C. (2010). Pas d'accompagnement sans evaluation – pas d'évaluation sans accompagnement, dans Accompagner les étudiants, Ouvrage collectif sous la direction de B. Raucent, C. Verzat, L Villeneuve, De Boeck, collection pédagogie en développement.

Nicol, D. J., Mcfarlane-Dick, D. & Tomas, A. M. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : A model an seven principles of googd feeback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218

Communication n° 237

Titre	**Un atelier en mode ludique : simuler le choc culturel avec le jeu de cartes Barnga**
Auteurs	Jules Richard
Mots-clés	procédés ludiques - communication interculturelle - choc culturel - jeu de simulation - multiculturel

Résumé

L'idée que l'utilisation de procédés ludiques dans l'apprentissage universitaire pourrait contribuer à une meilleure pédagogie fait de plus en plus consensus.

Selon Louise Sauvé (2008), pour que le jeu s'avère un outil sérieux, encore doit-il répondre à certains critères dont la définition des objectifs pédagogiques, la simulation du domaine que l'on souhaite représenter de façon métaphorique et l'identification des problèmes résolus.

L'objet de cette communication est de présenter un dispositif visant à sensibiliser des étudiants en ingénierie inscrits à un cours de communication interculturelle à la dynamique du choc culturel. Barnga est un jeu de simulation où les participants éprouvent le choc de réaliser que, en dépit de beaucoup de similitudes, les gens de cultures différentes perçoivent des choses différemment ou ont des règles différentes. À partir de la métaphore d'un jeu de cartes aux règles assez universelles mais comportant toutefois des différences, les joueurs apprennent qu'ils doivent comprendre et apprivoiser ces règles s'ils veulent évoluer dans un monde multiculturel.

Afin de ne pas fausser les résultats, les étudiants ne doivent pas a priori saisir les objectifs du jeu et le lien avec la communication interculturelle.. C'est la raison pour laquelle l'activité se déroule à la première rencontre avant même que la matière du cours ait été présentée. Pour garder l'effet de surprise, lorsque les étudiants entrent dans la salle, ils s'assoient à une table (4 ou 6 par table) où un jeu de cartes a été déposé ainsi que les consignes du jeu. Comme ils seront amenés à changer de table au cours de l'exercice, ils seront confrontés à des règles différentes et à la difficulté de tenter de s'expliquer uniquement par des signes, l'utilisation du langage verbal étant strictement interdit. L'activité est suivie d'un débriefing

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 & 7 9h00 – 12h30	NL 4 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Formation des doctorants en sciences sur la méthodologie de la recherche : réflexions pour mieux gérer sa thèse, améliorer sa pratique scientifique et publier ses travaux**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 317**
Auteurs	Christophe Durand et Sign Seidelin
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Formation des doctorants en sciences - méthodologie de la recherche - gestion de la thèse - rigueur et éthique scientifique - publications

Résumé

Contenu de l'atelier

Pour accompagner les doctorants des domaines scientifiques de l'Université de Grenoble, nous proposons depuis 5 ans une formation intitulée « Devenir Chercheur » scindée en deux sessions distinctes : (1) « Session 1 : Dynamiser sa thèse » qui se focalise sur les premières années de la thèse et apporte des éléments méthodologiques et (2) « Session 2 : Vers une carrière académique » qui est consacré à la gestion de fin de thèse et d'après-thèse. Le but de la formation est d'amener les doctorants à réfléchir sur les meilleurs choix et actions à adopter pour optimiser le déroulement de la thèse et de l'après-thèse [1-2].

Nous avons choisi d'extraire des moments-clés de cette formation pour proposer un atelier autour de la méthodologie de la recherche en sciences. En particulier, nous proposons de faire réfléchir les doctorants sur les points suivants :

- les relations avec son directeur de thèse et la définition d'un mentor pour aider les doctorants à mieux gérer les interactions avec les encadrants [3]
- la rigueur et l'éthique scientifique pour aider les doctorants à adopter une posture scientifique responsable dans leurs pratiques quotidiennes
- la méthodologie pour écrire un papier pour améliorer ce processus qui est généralement long et ardu [4]

Public cible

Cet atelier s'adresse aux doctorants en 1ère ou 2e année et aux personnes intervenant dans le cadre de formations des doctorants.

Méthode de travail

L'ensemble de l'atelier s'appuie sur des questionnements précis et des mises en situations concrètes qui se déroulent en 3 phases : un temps de travail individuel, un temps de travail en groupe et un temps collectif de mise en commun. Ce dernier temps permet aux animateurs de faire des apports en se basant sur les retours et les expériences individuelles des doctorants. L'atelier proposera trois activités en lien avec la gestion de la thèse (âge du directeur de thèse et les qualités d'un mentor), la rigueur/l'éthique scientifique (discussion autour d'un graphique « bizarre ») et la communication scientifique (établissement d'un processus type pour écrire un papier) [1,3,4]. La formation se veut à l'écoute des doctorants pour répondre à leurs besoins, à leurs questionnements tout en ayant à l'esprit de communiquer certains savoir-être et savoir-faire pour mener à bien un travail de recherche.

Apports visés pour les participants

L'objectif principal de cet atelier est de donner des pistes d'amélioration aux jeunes doctorants pour mener leur thèse. Un objectif secondaire est de présenter des exemples de mises en situations concrètes pour réaliser des formations à destination des doctorants.

A l'issu de cet atelier, les doctorants seront en mesure :

- d'améliorer les relations avec leur directeur de thèse et d'identifier des mentors potentiels
- d'appliquer des pratiques scientifiques rigoureuses et responsables
- d'avoir une méthodologie précise pour l'écriture d'un papier

Bibliographie

1. Rosei F., Johnston T, Survival skills for scientists, London, Imperial College Press, 2006.

2. Rosei F., Johnston T, How to survive after graduating in materials science - II: basic advice, Journal of Materials Education Vol. 31 (5-6): 293 - 310 (2009).

3. Lee A., Dennis C.,Campbell P., Nature's guide for mentors, Nature 447, 791-797 (2007).

4. Rosei F., Johnston T, How to survive after graduating in materials science - IV: writing compelling papers, Journal of Materials Education Vol. 33 (3-4): 161 - 178 (2011).

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	NL 5 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Accompagnement »

Président : Dominique Verpoorten

Communication n° 182

Titre	**Regard de la didactique professionnelle sur un dispositif d'accompagnement des enseignants du supérieur**
Auteurs	Emmanuel Sylvestre et Grégory Munoz
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Accompagnement d'enseignants du supérieur - Situation potentielle de développement - Didactique professionnelle

Résumé

Le métier de conseillers pédagogiques dans le supérieur (CPS) s'est développé depuis une vingtaine d'années dans nos institutions francophones pour répondre aux besoins de formation et de conseil des enseignants comme le souligne Chaliès et ses collaborateurs (2010). Ces derniers ont exploré le métier de CPS en identifiant deux activités principales : le soutien à l'innovation pédagogique et le soutien à la professionnalisation des enseignants.

Pour aller au-delà d'une description du métier de CPS, nous avons analysé sous le regard de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), les situations potentielles de développement (Mayen, 1999) proposées aux enseignants du supérieur dans un dispositif d'accompagnement. Mayen indique que le développement cognitif des individus est sous-tendu par une confrontation avec des situations nouvelles et/ou problématiques, par exemple quand des enseignants font face à une prescription inédite (Villeret & Munoz, 2012). En effet, les acteurs peuvent être amenés à générer un changement de point de vue sur leurs situations de travail, reconfigurer leur activité et accroître ainsi leurs ressources dans le cadre d'une activité constructive (Rabardel, 2005).

En adoptant cette perspective, nous étudions comment un dispositif d'accompagnement d'enseignants du supérieur par des CPS, en recherche de réflexivité chez les enseignants, leur propose des situations potentielles de développement. Nos résultats identifient trois catégories de situations allant de : 1- la moins engageante : obtenir un retour sur son activité suite à une évaluation de son enseignement par les étudiants et vouloir la changer en fonction d'hypothèses explicatives explorées en commun ; 2- celle qui tente d'apporter des formes d'innovation à ses enseignements ; 3- vers la plus engageante : réaliser des recherches sur son propre enseignement.

Dans cette communication, un dispositif d'accompagnement pédagogique et une analyse des situations potentielles de développement proposées aux enseignants seront présentés.

Chaliès, S., Chênerie, I., Martin, F., Talbot, L., & Tricot, A. (2010). Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français. In *Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur : actes du 26ème congrès du colloque international de l'AIPU*. En ligne : http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Chenerie_AIPU2010.pdf

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, *139*, 65-86.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Rabardel, P. (2005). Instrument, activités et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino (Eds.). *Entre connaissance et organisation : l'activité collective : l'entreprise face au défi de la connaissance* (pp. 251-265). Paris : La découverte.

Villeret, O. & Munoz, G. (2012). La prescription comme source d'innovation : un exemple de mise en place de la réforme MPS en lycée. In *Innovation et Travail : sens et valeur du changement : actes du 47ème Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française* (pp. 101-106). En ligne : http://www.ergonomie-self.org/media/media63779.pdf

Communication n° 201

Titre	**« Ainsi, vous voulez être tuteur ?! .. »**
Auteurs	Philippe Collonval, Astrid Lacroix et Jean-Michel Brogniet
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Réussite – Tutorat – Représentations - Formation

Résumé

Cette communication aura pour objet la présentation d'un dispositif de formation au tutorat par des pairs dans l'enseignement supérieur.

En Belgique francophone, un décret de 2008 a rendu obligatoire l'organisation d'un programme de tutorat des étudiants de première année d'études de bachelier, identifiés comme étant en difficulté, par des étudiants inscrits à une des années d'études supérieures. Les Hautes Écoles ont dès lors mis en place une structure avec quelques règles à respecter dont les horaires, le financement, le sérieux, etc. Tout le reste se passe entre le tuteur et le tutoré, au cœur d'une relation où l'asymétrie Maitre-Elève ne joue plus, en faisant le pari que cette alchimie chaque fois singulière favorisera l'apprentissage.

Peut-on, néanmoins, d'un coup de baguette magique se transformer en tuteur ? Bien vite, une formation est apparue nécessaire pour, au moins, travailler les représentations concernant le rôle, les activités et la posture de l'étudiant tuteur.

Dans cette communication, nous présenterons à la discussion les outils que nous avons progressivement développés et testés en formation pour, d'une part, faire émerger ces représentations auprès des étudiants et pour d'autre part, construire avec eux un cadre d'actions du tutorat.

Premier outil utilisé, le Q-Sort d'André de Peretti centré sur « Eduquer, c'est…» permet, articulé aux grilles de Tilman et Grootaers, de dessiner différents profils de tutorat. Le « portrait chinois » s'est avéré également un outil fécond pour faire émerger les représentations. Les cadres d'analyse des représentations des candidats tuteurs se sont enrichis des apports théoriques, en particulier, de Cathia Papi, de Maela Paul et de Michel Vial.

Notre communication s'appuiera sur des exemples de productions d'étudiants, d'analyses des représentations à partir des cadres théoriques convoqués. Elle présentera un outil centré sur le tutorat, utilisable en formation des tuteurs par les personnes-relais chargées de l'aide à la réussite.

Bibliographie

ALAVA Séraphin & CLANET Joël (2000). Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur. Revue des sciences de l'éducation, vol. XXVI, n°3, p. 545-570. Repéré à http://id.erudit.org/iderudit/00029ar

ANNOOT Emmanuelle, MARCHAT Jean-François & POTEAUX Nicole (2003). Regards de tuteurs. Recherche et Formation, n°43, p. 47-63. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR043.pdf

BAUDRIT Alain (2007). Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique. 2e éd. Bruxelles : éd. De Boeck. (Pratiques pédagogiques).

de PERETTI André (1986). Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative. Paris : INRP.

Décret démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur (18/07/2008). Bruxelles : Communauté française. Repéré à http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33275_003.pdf

PAPI Cathia (2010). L'accompagnement dans l'enseignement supérieur : vers de nouveaux dispositifs favorables à la réussite des étudiants ? Communication présentée à la journée d'études du groupe Dièse.15 octobre 2010. Bastogne.

PAUL Maela (2009). Autour du mot : accompagnement. Recherche et formation, n° 62, p. 129-139. Repéré à http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf

ROMAINVILLE Marc & NOËL Bernadette (1998). Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. In OCED (1998).Gestion de l'enseignement supérieur, juillet, vol. 10, n°2, p. 63-80. Repéré à http://www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/37447227.pdf

TILMAN Francis & GROOTAERS Dominique (1994). Les chemins de la pédagogie : guide des idées sur l'éducation et l'apprentissage. Bruxelles : éd. Vie Ouvrière.

VIAL Michel & CAPARROS-MENCACCI Nicole (2007). L'accompagnement professionnel ?: Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles : éd. De Boeck Université. (Pédagogies en développement).

Communication n° 248	
Titre	**Accompagnement de chefs d'établissement dans leurs projets d'établissement.**
Auteurs	Mustapha Belfaquir, Oussama Bendefa, Hicham Barkia, My. Mustapha Hafid, Soumaya Houari et Mohamed Yahyai
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner
Mots-clés	accompagnement professionnel – collaboration - gouvernance de l'éducation – déconcentration – décentration - projet d'établissement

Résumé

Le système éducatif marocain vit au rythme des réformes. Mais c'est en 2008 que l'idée de créer un cycle de formation pour les futurs administrateurs des établissements scolaires a vue le jour, même si elle a germée dans la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (2000). Cependant, la décision de créer ce cycle n'est pas encore concrétisée.

L'une des conditions essentielles pour devenir directeur d'école, de collège ou proviseur de lycée est la présentation d'un projet d'établissement comme stagiaire à ce poste. Le stagiaire est suivi durant une année scolaire par une équipe d'inspecteurs pédagogique, de planification, d'orientation et des affaires financières. Notre question de recherche est la suivante : jusqu'à quel point un suivi est-il formateur pour un futur chef d'établissement ? En d'autres termes, n'a-t-il pas plutôt besoin d'un accompagnement mixte, entre la proximité et la distance ? Surtout que maintenant tous les chefs d'établissement son connectés à Internet en permanence via un modem portable.

Dans cette recherche-action nous avons accompagné des chefs d'établissements dans leurs Projets d'Établissements depuis sa conception jusqu'à son évaluation. En considérant le genre, l'ancienneté et la situation géographique de l'établissement, comme premières variables pour cette recherche. Nous avons utilisé le questionnaire comme outil de cueillette de données, avec une passation en présentiel pour certains et à distance pour d'autres.

Les activités d'accompagnement ont concerné des domaines variés, tels que la législation, la gestion du temps scolaire, la gouvernance, l'élaboration des tableaux de service des enseignants et des emplois des temps des élèves…

D'après les premières analyses des données recueillies, les bénéficiaires de cet accompagnement sont plutôt satisfaits d'avoir été acteurs dans cette expérience. Et ils ont déclaré avoir beaucoup appris lors des sessions de travail organisées et animées conjointement par des universitaires et des inspecteurs, dans un climat de complémentarité et de collaboration

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	NL 7 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Pratique pédagogique »

Président : Bruno De Lièvre

Communication n° 276

Titre	**La conception de dispositifs de formation dans le supérieur basés sur l'analyse de l'activité**
Auteurs	Grégory Munoz, Sylvie Boivin, Olivier Villeret et Emmanuel Sylvestre
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Conception – alternance - didactique professionnelle - analyse de l'activité

Résumé

A partir de deux études cherchant à mieux comprendre deux dispositifs différents de formation basés sur l'analyse de l'activité (Villeret & Munoz, 2013 ; Boivin & Munoz, 2013), nous avons pu saisir une part de l'activité de conception des formateurs (Olry & Vidal-Gomel, 2011). Si celle-ci s'ancre pour une large part dans leurs conceptualisations (Vergnaud, 2007), issues autant de leur expérience que de leur formation, une part plus infime semble relever d'une certaine forme de créativité. Dans les deux études de cas, une formation initiale pour de futurs enseignants de sciences physiques et une formation continue pour des tuteurs en soins infirmiers, les concepteurs cherchent à développer une approche au plus près des pratiques de terrain, vers une alternance intégrative.

Si nous adoptons l'idée qu'il y aurait un lien entre créativité et analogie (Sanders, 2000), notre hypothèse complémentaire issue du cadre de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) serait qu'à la source de cette conception se trouve l'explicitation d'une part de la forme opératoire de la connaissance des acteurs, certains concepts en acte (Vergnaud, 2007). Ces derniers sont mis en tension avec des éléments relevant de la forme prédicative plus directement mise à disposition des acteurs.

Notre investigation, à partir d'entretiens menés auprès des concepteurs de dispositifs de formation, se saisit d'une partie de ce qui a pu présider à cette conception, et examine la place de l'analyse de l'activité au sein de leur dispositif respectif.

Communication n° 38	
Titre	**Regard critique sur le développement de la compétence de "praticien érudit" en ergothérapie**
Auteurs	Martine Brousseau
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Compétence - praticien érudit - enseignement

Résumé

Les divers référentiels de compétences en ergothérapie stipulent que les compétences de praticien érudit sont essentielles à un travail de qualité auprès des différentes clientèles (Association canadienne des ergothérapeutes, 2013; Ordre des ergothérapeutes du Québec, Association canadienne des organismes de réglementation en ergothérapie (2011). Les compétences de praticien érudit réfèrent ici à la recherche constante d'amélioration de ses compétences par la formation continue et surtout par l'incorporation dans sa pratique des meilleurs résultats probants issus de la recherche. Pour ce, il devient primordial que la formation universitaire de l'ergothérapeute incorpore des stratégies pédagogiques visant à ce que les étudiants développent à la fois, la capacité et l'habitude d'intégrer ces meilleurs résultats probants. Or, des études récentes ont montré qu'il est facile de développer la capacité de rechercher les meilleures données et les meilleures pratiques. Par contre, il est beaucoup plus ardu d'en prendre l'habitude. Pour ce, la présente communication expose l'évaluation des stratégies pédagogiques pour enseigner le recours aux résultats probantes et aux faits scientifiques et ce, dans le cadre d'un programme de formation par compétences en ergothérapie. Les résultats préliminaires montrent, qu'à la fin des études, 50% des finissants à la maîtrise en ergothérapie maintiennent de façon acceptable leurs compétences de praticien érudit, 20 % montrent une amélioration considérable de cette compétence alors que 25 % ont plus de difficultés à soutenir leur effort en ce sens. Les commentaires émis par les diplômés, et ce, un an après leur graduation renseignent quant aux obstacles au maintien de cette compétence. Finalement, un regard critique est posé sur les stratégies pédagogiques mises en place pour le développement de la compétence « praticien érudit » en ergothérapie.

Communication n° 330	
Titre	**Etude exploratoire sur les innovations pédagogiques à l'Université de Genève**
Auteurs	Pelagia Casassus et Mallory Schaub
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Pédagogie universitaire - Innovations pédagogiques - Représentations de l'enseignement

Résumé

Développer des innovations pédagogiques est un objectif considéré comme prioritaire à l'Université de Genève. Toutefois cette intention, bien que essentielle, n'assure pas nécessairement sa réussite, car comme le rappelle P. Pelletier (2009) « plus les comportements sont institutionnalisés, plus il est difficile de les changer ; plus l'organisation est grande, plus il y a spécialisation académique, bureaucratisation et pluralité de forces conduisant à une certaine inertie ».

Notre étude a pour objectif d'analyser cette problématique à partir des représentations des acteurs concernés : les autorités académiques, le corps enseignant et les étudiants.

Le premier volet de cette recherche a été fait par des entretiens semi-directifs auprès des autorités académiques de l'Université. Les analyses issues de ces entretiens, nous permettent d'avancer que les innovations pédagogiques se forgent dans un processus institutionnel propre à chaque domaine scientifique et dépendent aussi fortement de la volonté de certains acteurs. Cette présentation nous permettra de discuter sur les facteurs incitateurs d'innovations pédagogiques ainsi que sur les résistances au développement de celles-ci.

RÉFÉRENCES

Albero, B., Linard, JM. Robin, J.Y. (2009). Petite fabrique de l'innovation à l'Université : Quatre parcours de pionniers. Paris: L'Harmattan.

Alter, N., (Sous la direction de) (2002). Les logiques de l'innovation : Approche pluridisciplinaire. Paris: La Découverte.

Bédard, D., Béchard, J.P. (Sous la direction de) (2009). Innover dans l'enseignement supérieur. Paris: PUF.

Bernheim, L., Chastonay, Ph., Perrelet, A., Perrier, A. (Éditeurs) (2011). Les études de médecine à Genève : Retrospective et perspective. Hommage à Charles Bader. Genève: Éditions Médecine & Hygiène.

Pelletier, P. (2009). "L'enseignement supérieur: un milieu sous influences?" In Bédard, D., Béchard, J.P. (dir). Innover dans l'enseignement supérieur. Paris: PUF, pp. 77-92.

Université de Genève / www.unige.ch (2011), Plan stratégique. Une vision pour 2020. www.unige.ch/plan-strategique/index.html.

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 & 7 9h00 – 12h30	NL 8 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Comment, à travers une démarche d'acquis d'apprentissage, concevoir et mettre en œuvre une approche-programme ?**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 233**
Auteurs	Léticia Warnier et Nathalie Kruyts
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Approche-programme - Cohérence (alignement) d'un programme de formation - Collégialité et leadership - Profil de sortie des diplômés - Acquis d'apprentissage - Outils pédagogiques

Résumé

Les institutions d'enseignement supérieur sont aujourd'hui pour la plupart plongées dans une réforme curriculaire ou tout du moins dans la définition des profils de sortie des diplômés (que ce soit sous forme de profil de compétences ou d'acquis d'apprentissage) qui a pour conséquence d'induire un nouvel angle de lecture et de conception de l'enseignement (Warnier et al.). Comment, à travers ces réformes et ces nouvelles visions des diplômés, associer sens, qualité et efficacité tant au niveau de la formation de nos diplômés qu'au niveau du modèle d'organisation de l'enseignement en co-construisant, instaurant et en mettant en œuvre une approche-programme (Prégent et al.) ?

L'atelier aura pour objectif de se centrer sur cette dernière question en soulevant les suivantes :

- Qu'est-ce qu'une approche programme ?
- Pourquoi mettre en œuvre une approche-programme (centrée sur les acquis des étudiants) ?
- Quelles sont les balises et questionnements à soulever pour mettre en œuvre une approche-programme ?
- Quelles sont les étapes clés de la démarche globale pour assurer une réussite du projet au niveau d'une part, de la qualité et de la cohérence du programme de formation (au sens de l'alignement de Biggs) en regard du profil de sortie visé et d'autre part, de la co-construction et de l'instauration d'une approche collégiale ?
- A travers quels pédagogiques, par exemple la pédagogique de l'intégration (Roegiers), et via quels outils pédagogiques mettre en œuvre une approche-programme et renforcer la cohérence du programme ?
- Avec quel leadership ? Comment faire pour mobiliser mes collègues de programme dans un projet collectif, pour qu'ils s'approprient le projet et s'impliquent dans une dynamique de changement ? En tant que conseiller pédagogique, quelle posture d'accompagnement adopter ?

Depuis 2008, une majorité de programmes de l'UCL se sont inscrits dans une approche-programme à travers une démarche par compétences ou acquis d'apprentissage ; ces démarches étant aujourd'hui piloté dans le cadre d'un projet institutionnel pédagogique AALLO (Acquis d'Apprentissage Louvain Learning Outcome). A travers l'accompagnement dans cette démarche de plusieurs programmes de différentes facultés des différents secteurs, des balises ont été définies et des expertises d'accompagnement et de leadership ont été développées ; tout en contextualisant la méthodologie aux réalités de terrains propres à chacun des programmes. Fort de l'expertise développée et sur base d'expériences précises, les différentes questions reprises ci-dessus seront débattues avec les participants de l'atelier afin de mettre en exergue les balises, des clés de décodage, des grilles de lecture, des outils pertinents pour effectivement instaurer une approche-programme pour renforcer la qualité et la cohérence d'un programme de formation en regard du profil de sortie visé.

Public-cible (20-30 personnes) : conseillers pédagogiques, responsables de programme, directeurs d'écoles ou de catégorie (HE).

Méthodes de travail : exposés, études de cas en petits groupes, analyse de pratiques et d'outils, co-construction.

Apports visés pour les participants :

Les différentes questions reprises ci-dessus seront discutées. Les participants repartiront avec un « fil-rouge » reprenant les principales balises pour cadrer et questionner la mise en œuvre d'une approche-programme dans leur contexte, avec des outils concrets partagés et co-construits.

Bibliographie

Biggs J. and Tang C. (2007). Teaching for Quality Learning at University (Third Edition), Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Prégent R., Bernard H., Kozanitis A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme,Presses internationales Polytechnique.

Roegiers X. (2010). La pédagogie de l'intégration, Pédagogies en développement, de boeck.

Warnier L., Warnier P. et Parmentier Ph., Leloup G., & Petrolito, S. 2010. Et si on commençait par les résultats ? Elaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire, 26ème congrès de l'AIPU.

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	0a011/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Echec / Réussite »

Président : Jose Luis Wolfs

Communication n° 226

Titre	**« Pack en bloque » : Analyse des conséquences d'un dispositif d'aide à la réussite sur l'acquisition de stratégies d'étude en première année à l'université**
Auteurs	Nathalie Roland, Mikaël De Clercq, Catherine Milstein, Anne Vause, Sandrine Ntamashimikiro, Patricia Vandamme et Mariane Frenay
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Aide à la réussite - Stratégies d'étude - Evaluation de dispositifs

Résumé

La transition entre les études secondaires et universitaires est un sujet qui a suscité beaucoup d'intérêt chez les chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation ces trente dernières années. En Communauté française de Belgique, cet engouement peut s'expliquer par le taux élevé et stable d'échecs et d'abandons en première année à l'université (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin & Vermandele, 2008 ; Neuville & Galand, 2013 ; OCDE, 2011). Face à cette situation problématique, de nombreux dispositifs d'aide à la réussite ont vu le jour. Cependant, peu d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse et systématique en ce qui concerne leur efficacité sur la réussite et l'apprentissage des étudiants. Dans ce cadre, notre recherche a pour objectif d'évaluer un dispositif d'aide à la réussite mis en place à l'Université catholique de Louvain et appelé « Pack en Bloque ». Cette recherche a porté sur 438 étudiants issus de huit facultés et ayant profité de ce dispositif. La recherche s'est déroulée en trois temps afin d'évaluer l'évolution de la gestion de l'étude des étudiants. Trois dimensions de la gestion de l'étude ont été évaluées : la qualité d'étude (efficacité de l'étude, ajustement des stratégies d'étude…), la quantité d'étude (équilibre entre loisirs et étude, gestion du temps…) et la qualité de vie (qualité du sommeil, gestion du stress…). Les résultats préliminaires montrent une amélioration de la quantité et de la qualité d'étude des étudiants suite à « Pack en bloque ». De plus, les résultats tendent à montrer que les compétences de gestion de l'étude développées lors de pack en bloque ont été transférées lors du blocus suivant. Il semble donc que le dispositif « Pack en bloque » ait été utile et efficace pour les étudiants qui y ont pris part. De nombreuses implications et perspectives futures découlent de cette recherche.

Droesbeke, J.-J., Lecrenier, C., Tabutin, D., & Vermandele, C. (2008). *Réussite ou échec à l'université: trajectoire des étudiants en Belgique francophone*. Paris: Ellipses.

Neuville, S., & Galand, B. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches par facteurs isolés. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz (Eds.), *Persévérer et réussir à l'Université* (pp. 17-32). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). (2011). Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE. Paris.

Communication n° 58	
Titre	**Implanter une approche par compétences dans des cours: quels effets sur les apprentissages des étudiants?**
Auteurs	Martin Massey et Lefrançois Pascale
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.
Mots-clés	Approche par compétences - Manifestations observables - Formation initiale des maîtres

Résumé

L'approche par compétences est de plus en plus répandue en enseignement supérieur, surtout dans les formations à caractère professionnalisant (Guillemette et Gauthier, 2008; Roegiers, 2006). C'est le cas de la formation initiale des enseignants au Québec depuis 2001 (MEQ, 2001). L'intention derrière cette approche est d'amener les étudiants à mobiliser les ressources acquises à travers les différentes activités de leur formation dans des contextes signifiants, ultimement ceux de leur profession, et à donner du sens à leurs apprentissages.

Instaurer une telle approche suppose l'élaboration d'un référentiel de compétences auquel tous les acteurs de la formation peuvent se référer, compétences qui sont ensuite déclinées en composantes, puis en manifestations observables (Teta Nokam, 2011). Une fois cet exercice complété, il appartient, en principe, à tous les membres de l'équipe pédagogique de faire en sorte que les activités de formation qu'ils dispensent, qu'il s'agisse de cours dits théoriques ou de stages, visent véritablement le développement des compétences du référentiel. Autrement dit, l'instauration de cette approche devrait avoir un effet non seulement sur les plans de cours, mais bien sur ce qui se passe dans la salle de cours et sur les apprentissages que réalisent les étudiants.

Dans notre communication, nous nous proposons de documenter l'effet de l'implantation d'un référentiel de compétences décliné en manifestations observables dans deux cours de première année en formation initiale des maîtres. Plus précisément, nous décrirons, à l'aide d'un journal de bord tenu par les deux professeurs, en quoi la pédagogie des cours a tenu compte de cette implantation. Nous vérifierons, par l'administration d'un questionnaire aux étudiants à la fin des cours, si leurs apprentissages atteignent les visées souhaitées dans une approche par compétences. En découlera une réflexion sur les conditions à mettre en place pour que l'approche par compétences fasse une réelle différence en pédagogie universitaire.

Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). « L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique ». Recherches & éducations. En ligne : http://rechercheseducations.revues.org/84.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec.

Roegiers, X. (2006). Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications : opportunités, enjeux et dérives. En ligne : http://www.bief.be/docs/divers/qualifications_070110.pdf

Teta Nokam, N. (2011). Les compétences : approche, référentiel et évaluation. Du concept à la mise en œuvre. En ligne :

http://www.matimtl.ca/journee2011/docs/Competence_MATI2011_NTN.pdf

Communication n° 137	
Titre	**Introduire un dispositif de renforcement disciplinaire en 1ère année universitaire permet-il aux étudiants d'obtenir de meilleures notes ?**
Auteurs	Cathy Perret et Julien Berthaud
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Réussite étudiante - Dispostif pédagogique - Evaluation

Résumé

Avec le Plan Réussite en Licence (PRL), de nouveaux dispositifs d'aides à la réussite ont été expérimentés au sein des universités françaises. Or, l'étude de l'efficacité de ces dispositifs demeure peu développée, mis à part la méthodologie du travail universitaire (Coulon, 2005) ou le tutorat (Danner, 2000). Il est ainsi difficile d'identifier quel type de mesure semble le plus approprié pour agir le plus efficacement sur la réussite des étudiants, ne serait-ce que parce que peu de recherches se concentrent sur les questions d'apprentissage dans l'enseignement supérieur français (Fave-Bonnet et Clerc, 2001). L'ambition de cette communication est de mesurer les effets d'un nouveau type de dispositif né avec le PRL, à savoir ici une action de renforcement linguistique en anglais en 1ère année de LEA à l'université de Bourgogne sur les résultats aux examens du 1er semestre universitaire. Dans le cadre d'une étude empirique exploratoire, l'effet du dispositif sur la réussite des étudiants est évalué en examinant les liens entre la note finale à l'unité d'enseignement (UE) d'Anglais et les notes obtenues aux trois matières qui la composent, dont le renforcement linguistique, auprès de 183 étudiants entrant en 2010-2011 via l'examen des contributions relatives des notes de chaque matière au résultat final de l'UE. La première série d'analyses est complétée par la prise en compte de la mention au baccalauréat pour apprécier les possibles effets différenciés du dispositif, cette mention étant utilisée comme une variable d'approximation d'un niveau général à l'entrée à l'image de nombre de travaux sur la réussite (Duru-Bellat, 1995). Les résultats montrent que le dispositif a un effet positif sur la réussite en ayant un impact plus important pour les étudiants les plus faibles. En revanche, il ne permet pas à ces jeunes de rattraper leur retard et de réussir aussi bien que les autres.

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	0a07/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Pratique pédagogique »

Président : François Georges

Communication n° 46

Titre	**Acoustique en Master 2 : les étudiants font le cours**
Auteurs	Catherine Couturier, Johanne Masclet et Didier Defer
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Méthode d'enseignement - Séminaire de lecture – Master - Acoustique

Résumé

Cette communication rend compte d'une expérience menée dans un cours d'acoustique de deuxième année de Master professionnel. Il s'agissait pour l'enseignant de renforcer l'engagement, l'implication et la motivation des étudiants en passant d'un enseignement magistral traditionnel à un enseignement plus actif à savoir « un séminaire de lecture ». Dans ce cadre, les étudiants doivent façonner le cours en préparant un exposé en groupe à partir de leurs lectures. Les différents exposés sont ensuite présentés à l'ensemble de la promotion. Cette communication a pour but de retracer les étapes de la conception du dispositif pédagogique, sa mise en place et son évaluation.

Concernant la conception du dispositif, plusieurs questions se posent telles que : comment s'assurer que les étudiants comprennent, comment vérifier qu'ils apprennent et comment vérifier que le dispositif donne à tous les moyens d'atteindre les objectifs visés. A cette fin, les fondements de la pédagogie universitaire sont invoqués pour justifier et caractériser la pédagogie utilisée à savoir l'apprentissage coopératif (Bourgeois & Nizet, 2005), les cinq composantes de l'apprentissage (Lebrun, 2007) et les leviers de la motivation (Viau & Bouchard, 2000).

Concernant la mise en œuvre du dispositif, ses caractéristiques ainsi que ses objectifs pédagogiques et les raisons de cette nouvelle forme pédagogique ont été expliqués aux étudiants. Les évaluations ont été mises en cohérence avec les objectifs d'apprentissage (Biggs, 1999) (Pregent, 2009), une validation intermédiaire a été proposée pour permettre aux étudiants de mesurer leurs progrès et d'obtenir un feed-back rapide, important levier de motivation.

Enfin, l'évaluation du dispositif se fait à deux niveaux. Un pré-test a permis d'évaluer les connaissances des étudiants dans le domaine étudié avant la construction des exposés. Un post-test a été effectué à l'issue des séminaires afin de vérifier que les objectifs pédagogiques étaient atteints. La seconde évaluation portait sur la perception du dispositif par les étudiants. Un questionnaire a été adressé à l'ensemble du groupe pour tenter de mesurer l'effet du dispositif sur l'engagement, l'implication et la motivation des étudiants. Les résultats laissent apparaître une appréciation globalement positive du dispositif. Les étudiants disent travailler plus et s'engager plus activement dans leurs apprentissages. Certains reconnaissent cependant qu'ils ont trouvé la situation inconfortable à certains égards.

Bibliographie

Biggs, J. (1999). What the Student Does : teaching for enhanced learning. Higher Education Research & Development, 18(1), 57 75.

Bourgeois, E., & Nizet, J. (2005). Apprentissage et formation des adultes. Presses Universitaires de France.

Lebrun, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. De Boeck.

Pregent, B. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Ecole Polytechnique de Montréal.

Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. Revue Canadienne de l'Education, 25(1), 16 26.

Communication n° 48	
Titre	**À la croisée des chemins entre recherche, enseignement et services à la société: les ateliers de traduction**
Auteurs	Carola Henn et Gudrun Vanderbauwhede
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?, Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner
Mots-clés	Traductologie – Socioconstructivisme - Compétences transversales - Evaluation normative et réflexive

Résumé

Cette contribution présente les ateliers de traduction de la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Mons. Les ateliers de traduction s'inscrivent dans un processus d'apprentissage actif, dans la ligne des conceptions socioconstructivistes. Dans une simulation du contexte professionnel, les étudiants effectuent en équipe des traductions répondant à des demandes externes et authentiques, à caractère non commercial, émanant principalement de chercheurs, d'ASBL ou d'ONG. Ils gèrent leur travail de façon autonome, après sélection de l'équipe dirigeante au terme d'une procédure de recrutement.

D'un point de vue traductologique, les ateliers sont innovants également, puisqu'ils prennent en compte une vision fonctionnaliste de la traduction. L'activité traduisante n'est plus exclusivement orientée vers la production d'un texte équivalent dans l'autre langue, mais est perçue comme faisant partie d'une interaction interculturelle, dans laquelle la communication fonctionnelle – notamment en fonction des desiderata du donneur d'ordre – prime sur des considérations esthétiques ou des exigences de qualité formulées dans l'absolu.

Les compétences transversales des étudiants sont fortement sollicitées lors des ateliers, dans la mesure où le contexte réaliste et le recours à des commandes certes sélectionnées par les enseignants, mais tout à fait authentiques, exigent la combinaison de différents types de savoirs (linguistiques, disciplinaires, documentaires), savoir-faire (maîtrise des outils technologiques, gestion du temps) et compétences interpersonnelles (gestion de ressources humaines, aptitudes à la négociation et au travail d'équipe, communication interculturelle) pour produire des traductions adéquates et différenciées en fonction de leur finalité (recherche, enseignement, publication sur support papier en ligne, etc.).

Une évaluation normative et réflexive impliquant tous les acteurs clôt les ateliers. Elle distingue trois axes : le produit (la traduction), le processus (le travail d'équipe dans une simulation du contexte professionnel) et le projet (l'organisation des ateliers et leur impact sur l'apprentissage).

Dès lors que cette forme d'enseignement / d'apprentissage est probablement au moins partiellement transposable à d'autres disciplines que la traduction, nous estimons qu'elle mériterait d'être plus largement utilisée pour développer les compétences professionnelles et l'autonomie des étudiants.

Bibliographie

DELISLE, Jean (2003²), La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français. Méthode par objectifs d'apprentissage. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

ECCO, Umberto (2006), Dire presque la même chose. Expériences de traduction. Paris : Grasset. Traduction de l'italien par Myriem BOUZAHER de Dire quasi la stessa cosa, esperienze di traduzione. Milan : Bompiani, 2003.

GILE, Daniel (2011³), La traduction. La comprendre, l'apprendre. Paris : Presses Universitaires de France.

HENN, Carola (2010), « Les ateliers de traduction : une métaphore conceptuelle à l'œuvre ». Cahiers internationaux de symbolisme 125-126-127, pp. 53-59.

NORD, Christiane (2011), « Functionalist approaches ». In : GAMBIER, Yves & VAN DOORSLAER, Luc (éds), Handbook of Translation Studies. Volume 1. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. pp. 120-128.

Communication n° 82

Titre	**L'initiation à la recherche dans une UE (unité d'enseignement) optionnelle de préprofessionnalisation en licence : le point de vue des étudiants**
Auteurs	Nathalie Richit
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Initiation à la recherche - Apprentissage par la recherche - Accompagnement des étudiants - Préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation

Résumé

La création en 2010 du master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) a introduit une dimension « recherche » à la formation des enseignants en France. Le premier semestre de formation à la recherche en master 1 a été difficile pour les étudiants, qui ne comprenaient pas l'intérêt de l'UE dédiée. Comment introduire en douceur la recherche en éducation dès la licence, afin d'initier à la fois une formation à la recherche et une formation par la recherche dans un but de professionnalisation (Etienne, 2008) ? Notre cadre théorique suppose d'une part l'existence d'un lien entre la formation et la recherche (Etévé et Rayou, 2002) et d'autre part la nécessité d'une progressivité dans la formation (Beillerot, 1991).

Une option de sensibilisation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, créée en 2012, a conduit les étudiants à rédiger un dossier de type TPE (travaux personnels encadrés). Notre méthodologie consiste à exploiter, dans un questionnaire d'évaluation par les étudiants, administré en fin d'option, les réponses aux questions portant sur le rapport des étudiants à la recherche.

Les principaux résultats, qui portent sur 59 questionnaires remplis, sont les suivants. La recherche, selon les étudiants, est définie comme un moyen, pour l'étudiant, d'acquérir du savoir, de comprendre et donner du sens aux apprentissages ; pour la communauté scientifique, d'améliorer les connaissances par des enquêtes ou expériences ; pour les enseignants, de trouver des solutions à des problèmes concrets de métier. Les sources que les étudiants disent avoir utilisées pour leur dossier ressortent de la recherche documentaire, de l'utilisation des résultats de la recherche universitaire, et/ou de la recherche auprès d'informateurs.

La discussion portera sur le rôle de l'enseignant, transmetteur ou accompagnateur, et sur la possibilité d'une didactique de l'initiation à la recherche.

Références bibliographiques

Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. Recherche et Formation, 9, 17-31

Etévé, C. et Rayou, P. (2002). La demande de transfert des résultats de la recherche : présentation de quelques problèmes et points de vue. Recherche et Formation, 40, 27-41

Etienne, R. (2008). Autour des mots « professionnalisation, formation à et par la recherche ». Recherche et Formation, 59, 121-132

Mercredi 21 mai 2014	Session 6 9h00 – 10h30	3c09/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Stage »

Présidente : Stéphanie Malaise

Communication n° 302

Titre	**Améliorer la formation clinique en logopédie par un stage « socle » au sein de l'université**
Auteurs	Trecy Martinez Perez, Sylvie Willems et Christelle Maillart
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Compétences professionnelles – Logopédie – Stage - Formation commune

Résumé

La formation clinique des étudiants en logopédie (orthophonie) occupe une place importante dans leur cursus. Cette formation se dispense principalement via des stages réalisés dans des structures extérieures au centre de formation. Si cette ouverture permet aux étudiants de se confronter à la réalité du terrain, elle implique en contrepartie une hétérogénéité des lieux de stage et, par conséquent, une hétérogénéité de la formation avec certaines compétences qui sont peu ou pas travaillées dans certains lieux de stage. Face à cette problématique, un stage « socle », garant d'un base commune préalable, est désormais proposé à tous les étudiants du Master 1 Logopédie de l'Université de Liège au sein de la clinique universitaire.

Ce dispositif poursuit un double objectif : (a) permettre à tous les étudiants en logopédie d'accéder aux apprentissages de base nécessaires pour une pratique future de qualité, (b) par son design, accompagner l'étudiant dans le développement réflexif et intégré de plusieurs compétences professionnelles du logopède. Plus précisément, ce stage de 60H se réalise en binôme. Chaque binôme participe à cinq séances de quatre heures sur la réalisation d'un bilan logopédique. Par ailleurs, un système de caméra permet aux étudiants d'observer activement le bilan réalisé par un second binôme et sert de support pour une séance de feedback.

En 2012-2013, l'évaluation du dispositif indique notamment que : pour 84% des étudiants, ce dispositif leur a permis d'apprendre et/ou de pratiquer des notions qui ne sont pas abordé par ailleurs dans leur parcours de formation ; pour 82% des étudiants, ce dispositif les a aidé à relier la pratique aux notions abordées aux cours ; 100% des étudiants pensent pouvoir utiliser ce qu'ils ont développé lors du dispositif dans leur pratique professionnelle.

Communication n° 79	
Titre	**Recherche et formation sur la mixité en éducation physique et sportive EPS : conceptions de l'évaluation des enseignants stagiaires en EPS**
Auteurs	Hakim Hariti
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Formation – Conceptions - Éducation physique et sportive - Évaluation

Résumé

Les recherches développées à propos de la mixité en EPS (Terret & al, 2006) montrent que les enseignants (es) accordent une attention variable à la question du masculin et féminin : le niveau de diplôme, l'ancienneté et l'âge sont des facteurs susceptibles d'avoir une incidence sur l'attention particulière accordée par l'enseignant(e) à la question de la mixité des sexes dans l'enseignement.

Des recherches sur les effets des perceptions et des représentations des enseignants en classes mixtes (Baudoux & al, 1995 ; Durand-Delvigne, 1995 ; Mosconi,1995 et Zaidmann, 1995)), montrent comment les garçons sont considérés comme des sous-réalisateurs, appréciés pour leur dynamisme et leur singularité, et destinataires d'interactions nombreuses et variées.

Par ailleurs, beaucoup reste à éclaircir sur la manière dont les enseignants (es) perçoivent et conçoivent l'expérience des filles, leur inactivité apparente, les raisons de leur décrochage à l'égard de la discipline EPS et de l'activité physique en général (Rich, 2004). Cette forte connotation masculine de l'EPS est justifiée même par la nature des pratiques de référence issues majoritairement des activités physiques et sportives (APS) et du sport, ou les comportements, activités, niveaux de réussite y sont souvent différenciés entre filles et garçons (Cleuziou, 2000 ; Vigneron, 2006). C'est donc tout un curriculum caché, différencié selon le sexe des élèves qui est ainsi transmis (Couchot-Schiex & al, 2009). Il reste à déterminer dans cette étude, l'influence de la formation en sciences et techniques des activités physiques sportives et artistiques STAPS sur les conceptions des enseignants d'EPS en cours de formation de l'évaluation en EPS en classe mixte.

L'étude se base sur l'analyse des conceptions de l'évaluation en classe mixte sur des enseignants d'EPS en formation et en situation de stage (120 enseignants dont 38 de sexe féminin), à travers des données recueillis sur un questionnaire à 4 item : régulation des apprentissages , fonctions de l'évaluation, démarche de l'évaluation et notation des acquis , à montrer que les enseignants ont une bonne conception de la régulation des apprentissages mais avec une valorisation du masculin en épreuves d'évaluation.

Bibliographie :

Baudoux, C. & Noircent, A. (1995). « Culture mixte des classes et stratégies des filles ». Revue française de pédagogie, n° 110, p. 5-15.

Cleuziou, J-P. (2000). « L'analyse des menus et des notes ». In David B. (dir.), Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat. Paris : INRP, p. 77-124.

Couchot-Schiex, S., Cogérino, G. & Coltice, M. (2009). « Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité », Carrefours de l'éducation, 1, n° 27, p. 169-182.

Durand-Delvigne, A. (1995). « Jeu du soi et du genre : les effets structurels de la coéducation ». Les cahiers du MAGE, n° 1, p. 9-16.

Mosconi, N. (1995). « Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir ». In De Manassein M. (coord.), De l'égalité des sexes. Paris : CNDP, p. 204-218.

Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). Pratiques et représentations de la mixité en EPS, Éditions de la Revue EPS, Paris.

Vigneron, C. (2006) Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? Revue française de pédagogie, 154, p. 111-124.

Zaidmann, C. (1995). « École, mixité, politiques de la différence des sexes ». In De Manassein, M. (coord.). De l'égalité des sexes. Paris : CNDP, p. 219-232.

Communication n° 118	
Titre	**Création d'une collaboration active entre établissements formateurs grâce à l'ECOS**
Auteurs	Corinne Bay
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Partenariat inter hautes écoles - L'évaluation formative et formatrice - Les prérogatives de l'ECOS en soins infirmiers

Résumé

La réforme curriculaire installée dans nos établissements nous a incités à moduler le processus de formation des étudiants et plus particulièrement celui de l'évaluation. Progressivement, une place prédominante est donnée à l'évaluation formative en tentant de la rendre réellement formatrice. A travers elle, l'intégration de l'évaluation dans le processus d'apprentissage permet, entre autre, de modifier les méthodes didactiques des enseignants. Depuis 2009, nous avons introduit à la Haute Ecole Robert Schuman (HERS) l'évaluation clinique objective structurée (ECOS) en soins infirmiers. En 2011, nous avons invité les autres établissements formateurs de Belgique francophone à nous rejoindre pour développer un partenariat inter hautes écoles. Notre objectif global était de mettre en commun, de faire évoluer et d'harmoniser nos pratiques évaluatives, au bénéfice de la qualité des soins apportés aux patients.

Sur le terrain, l'exploitation de l'ECOS nous a permis de favoriser le développement des compétences des enseignants, en particulier: la maîtrise et l'utilisation d'outils d'évaluation d'apprentissage ; le travail en équipe pluridisciplinaire ; la capacité à porter un regard réflexif sur ses propres connaissances et son enseignement ; l'ancrage des contenus de cours basé sur les données probantes ; …

Dans un premier temps, nous proposons de rendre compte de cette évolution à partir des résultats d'une enquête exploratoire descriptive réalisée au sein de l'équipe des enseignants de la HERS.

Dans un second temps, nous exposerons la réflexion émergente et le cheminement de collaboration qui ont été favorisés par la mise en place de ce groupe de travail qui rassemble actuellement sept hautes écoles. Nous montrerons les éléments facilitateurs et les difficultés rencontrées, en nous centrant sur une des finalités communes du groupe : atteindre l'amélioration de la qualité d'évaluation en soins infirmiers en lien avec le référentiel de formation.

Mercredi 21 mai 2014	Session 7 11h00 – 12h30	Auditoire 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Gestes professionnels, propriété d'accompagnement, dispositif de validation des acquis : trois exemples de couplage entre un dispositif de recherche et un dispositif de formation**
Communication	**Symposium Court 180**
Organisateurs	Symposium court proposé par les universités de Lille 1 et de Liège
Mots-clés	Recherche en cours de formation – Micropédagogie - Gestes professionhels - Propriétés des dispositifs de formation – accompagnabilité – macropédagogie - Validation des acquis de l'expérience

Texte de cadrage

Ce symposium réunit des chercheurs et des praticiens d'une université belge et d'une université française autour du thème : « quelles recherches sur/pour les enseignements » ? Notre proposition de symposium court s'inscrit dans la continuité des recherches menées dans le pôle Codeus du laboratoire Trigone Cirel[1] et de l'Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes de l'Université de Liège (UAFA-ULg)[2]. Nous l'avons intitulé : *gestes* professionnels, *propriété* d'accompagnement et *dispositif* de validation des acquis ; trois exemples de couplage entre un dispositif de recherche et un dispositif de formation.

Dans les trois contributions que nous proposons, il sera en effet question de l'association entre une activité de recherche qui se nourrit d'une activité de formation et d'une activité de formation qui exploite l'activité de recherche.

Cela nous permettra de rendre compte de travaux menés en cours de formation à des échelles différentes :

- à l'échelle du *geste* singulier de l'enseignant pour la première contribution ;
- à l'échelle de la *propriété* d'accompagnement pour la deuxième ;
- à l'échelle d'un *dispositif* de validation des acquis de l'expérience pour la troisième.

Nous commencerons donc ce symposium en ciblant une préoccupation d'ordre micro-pédagogique pour en arriver, par la suite, à des préoccupations plus englobantes. Cela nous permettra de questionner, de différents points de vue, les modalités de collaboration entre dispositifs de formation et dispositifs de recherche, ce qui nous conduira à engager un débat autour des questions suivantes :

- comment les dispositifs de recherche mis en œuvre s'emparent-t-il des dispositifs de formation ?
- comment le matériau de recherche est-il collecté, choisi, interprété, analysé, discuté ?
- quels sont les cadres de références théoriques et méthodologiques mobilisés, à quoi servent-ils ?
- comment l'activité de recherche est-elle distribuée entre les acteurs ?
- peut-on parler de savoirs constitués et quels sont-ils ?
- comment les dispositifs de formation exploitent-t-ils les dispositifs de recherche, comment s'en emparent-ils ?
- etc

[1] http://www.trigone.univ-lille1.fr/cms/
[2] http://uafa.ulg.ac.be

Communication 1	
Titre	**Une étude micropédagogique des gestes professionnels dans le contexte de l'enseignement universitaire**
Auteurs	Daniel Faulx, Cédric Danse, Géraldine Burlet (Université de Liège, Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes)

Résumé

Selon la loi de Pareto, 80 % des effets sont produits par 20 % des causes. Transféré au contexte universitaire, on dira que les petites différences de comportement, notamment langagier, entre enseignants conduisent à des effets sur les étudiants qui peuvent être fortement diversifiés. C'est cette observation qui nous a encouragé à développer les études micropédagogiques , c'est-à-dire *l'observation fine de l'activité des enseignants pour saisir ce qui la caractérise et la rend plus ou moins « efficace »* (le terme étant évidemment relatif et à définir en fonction des contextes, des objectifs poursuivis et des apprenants).

Le principe méthodologique de l'étude micropédagogique consiste donc à combiner (1) *l'analyse fine de l'activité enseignante* et (2) ses *effets auprès des apprenants*. Dans le cadre de cette communication, nous présentons l'intégration d'un dispositif de recherche et d'un dispositif d'apprentissage situés dans cette perspective d'approche micropédagogique.

Durant plusieurs cours, deux caméras filment simultanément d'une part l'enseignant qui réalise un exposé et d'autre part le groupe d'étudiants. Lors de la séquence pédagogique suivante, les apprenants visionnent le double film (en *split screen*) et le commentent collectivement, en reliant les observations sur l'activité de l'enseignant et les effets que cela a eu sur leur dynamique d'apprentissage. Il en ressort que plusieurs actions du formateur ont fort impact sur l'apprentissage et la motivation, notamment : les modes de gestion du groupe, la formulation des questions, les modes de réactions de l'enseignant aux interventions des participants, les types d'exemples choisis, l'utilisation des analogies ou encore la projection dans le passé et dans le futur. Selon la manière de procéder de l'enseignant, ils contribueront plus ou moins à l'apprentissage et à la dynamique motivationnelle des étudiants.

Par cette démarche de recherche, les apprenants produisent à la fois de la connaissance scientifique et développent leur propre apprentissage sur les contenus de l'étude micropédagogique.

Bibliographie

Faulx, D, & Petit, L. (2011). Penser et pratiquer la formation aujourd'hui : mise en perspective des approches psychosociales et ergonomiques de la formation. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 92(4), 423-444.

Faulx, D. (2008). L'animatique des groupes : Esquisse d'un nouveau champ de recherche en formation des adultes. *Education Permanente*, 174, 147-156.

Faulx, D. (2011). Les étudiants comme usagers et co-concepteurs des dispositifs pédagogiques. Proposition d'un cadre épistémologique et d'une méthodologie d'investigation de l'usage des dispositifs de formation dans le cadre de l'alternance. In P., Maubant & S., Martineau (Eds.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 115-142). Ottawa, Canada: Presses de l'Université d'Ottawa.

Faulx, D. (2012). Dispositifs. Le point de vue d'un psychosociologue. *TransFormations : Recherche en Education des Adultes*, 7, 211-219.

Faulx, D. (2013, April 18). Innover en formation des enseignants : pour quoi, sur quoi, comment ? Paper presented at Formation /master Class *Le développement de la créativité dans l'éducation et la formation*, Mons et Liege, Belgique.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation, 56,* 81-93.

Vinatier, I. (2013). Le travail de l'enseignant - Une approche par la didactique professionnelle. De Boeck.

Communication 2	
Titre	**Etudier la propriété d'accompagnabilité et Etayer l'activité d'accompagnement**
Auteurs	Gilles Leclercq, Anne Catherine Oudart, Lucie Petit, Nathalie Sename, Angelia Sczybura, Université de Lille, Laboratoire Trigone Cirel

Résumé

Une préoccupation pour l'accompagnement des mémoires professionnels est à l'origine de cette contribution. Il s'agissait de répondre à une attente praticienne : rendre cette activité moins prenante, moins pesante, plus efficiente. Dans cette perspective, au début des années 2000, nous avons décidé d'étudier les ressorts des activités d'écriture et d'accompagnement des écrits longs qui ont cours à l'université. Notre contribution porte sur la dynamique de recherche qui a suivie et qui a consisté à :

- associer des dispositifs de recherche à des dispositifs de formation existant (essentiellement dans le champ des métiers de la formation) ;
- définir l'accompagnement comme une activité distribuée entre directeurs de mémoire, tuteurs professionnels, paires, proches et soi-même ;
- définir la propriété « d'accompagnabilité » comme la propension d'un dispositif de formation à distribuer l'activité d'accompagnement et comme la propension des acteurs à mobiliser cette activité (accompagner, s'auto-accompagner, se faire accompagner).

Mener une recherche sur l'accompagnement des mémoires consiste dès lors à analyser les développements effectifs et potentiels de la propriété « d'accompagnabilité » dans des dispositifs de formation ordinaires.

Nous avons ainsi contribué à la production de savoir sur les effets des interactions langagières, sur les styles d'accompagnement, sur les manières de se faire accompagner, sur le genre « écrit professionnalisé long », sur les démarches qui permettent d'approcher ce qui est vécu pendant l'activité.

L'activité de recherche, nous a conduit récemment à introduire dans un dispositif de formation une situation de formation « miroir ». Les étudiants conçoivent un jeu de rôle pour les étudiants de l'année suivante dans lequel ceux-ci tiendront le rôle d'un directeur de mémoire débutant. Dans cette perspective, ils imaginent et scénarisent une histoire d'accompagnement, celle d'un étudiant virtuel. Côté recherche, l'analyse des interactions langagières qu'ils envisagent augure peut-être d'une possibilité de redistribution de l'activité d'accompagnement.

Bibliographie

Leclercq, G. (2006). « Les écrits professionnalisés longs : un paysage contrasté », *Lidil, 34*, p. 11-30.

Leclercq, G. et A.-C. Oudart (2011). « Accompagner des écrits professionnels : postures, savoirs et convictions des enseignants », *Lidil*, *43*, p. 149-163.

Oudart A.C. (2011) ; Leclercq, G. « L'écrivabilité » ou la propension des dispositifs de formation professionnalisés à être écrits et à faire écrire », *TransFormations*, *6*, p. 115-129.

Oudart, A.-C. (2010). « Rôle des écrits d'accompagnement et construction de la relation d'apprentissage dans un environnement numérique », dans G. Leclercq et R. Varga, (dir.), *Dispositifs de formation et Environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris, Éditions Hermès-Lavoisier, p. 245-267.

Marois, T. (2011). . Accompagnant/accompagnés dans le cadre d'un accompagnement de type dialogique. Contribution à la mise en évidence de styles : le jeu des dialogues. *Symposium alternance*. (coord Boudjaoui M, Gagnon C.). 79èm congrès de l''Acfas. Sherbrooke.

Petit, L. (2009). « Saisir les registres d'expérience des usagers d'un dispositif de formation en alternance », *Premier colloque international de l'association recherches et pratiques en didactique professionnelle : l'expérience*, Dijon. Décembre 2009.

Petit, L. (2012). *Analyse d'une activité d'apprentissage a-professionnel et auxiliaire, le cas d'une activité instrumentée, le montage de film.* Thèse en sciences de l'éducation : Université de Lyon II.

Communication 3	
Titre	**Apprendre d'un dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience**
Auteurs	M.C.Vermelle, G.Leclercq,. M.Boudjaoui, N. Lefebvre, Y.Obré, Université de Lille, Laboratoire Trigone Cirel

Résumé

Cette contribution résulte d'une expérience locale et singulière de personnes qui sont impliquées dans un dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience à divers titre : référents, membre du jury, président, accompagnatrice, responsable du service de formation continu, directeur d'études. Ensemble, elles ont décidé d'associer au dispositif de formation un dispositif de recherche.

Les recherches sur la VAE sont nombreuses et conséquentes, il s'agit pour nous d'adopter un point de vue qui ne soit pas redondant avec les recherches déjà menées. Le terrain et les matériaux exploités sont ceux d'un dispositif de VAE qui permet de valider l'option ingénierie de formation d'un master professionnel. Le matériau de base est constitué de 20 dossiers de candidats qui ont obtenu une VAE partielle ou totale.

Dans le programme à moyen terme que nous avons élaboré, nous souhaitons nourrir quatre volets de recherche distincts et pour partie complémentaires :

1) peut-on faire du dispositif de VAE un observatoire des métiers de l'ingénierie de formation ? Serait-il envisageable de proposer à des étudiants ayant terminé leur parcours de formation en VAE, d'écrire un texte alimentant cet observatoire.

2) quels sont les effets de la VAE sur les candidats et les organisations de travail ;

3) la VAE, comme dispositif atypique et parce qu'elle grossit certains traits des Dispositifs de Formation Professionnel, permet-elle d'approcher différemment certaines de leurs propriétés (propension à accompagner, à reconnaître, etc) et certaines caractéristiques de l'activité d'écriture : la description, l'analyse, le rapport à la vérité, le rapport au savoir académique.

4) Est-il envisageable d'utiliser les matériaux produit par les candidats, comme ressources pédagogiques pour des étudiants qui suivent un master en présentiel ou à distance validés par des jurys universitaires classiques ;

Le processus est en cours, le projet conjoint de ces quatre axes de questionnement sera l'occasion de dresser un point d'étape.

Bibliographie

Education permanente, (2004), *Les acquis de l'expérience*, n°158 et 159.

Formation Emploi, (Avril-juin 2013), *Relever les défis de la Validation des acquis de l'expérience* (VAE) n°122.

Frétigné Cédric, Lescure Emmanuelle, (dir), 2010, *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes 236 p.

Géhin, JP, Auras Emmanuelle (dir.), (2011), *La VAE à l'université. Une approche monographique*, Rennes : PUR, 186 p.

Oudart Anne-Catherine, (2005), Apports et limites de la Vae pour la formation professionnelle universitaire, Troisième colloque de l'École Centrale de Lille : *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* : nouveaux contextes, nouvelles compétences, Actes pp 153-155

Presse Marie-Christine, (2010), Le processus de reconnaissance en VAE des personnes faiblement scolarisées : le rapport à la langue, *TransFormations-Recherches en éducation des adultes*, 4, 63-73

Presse Marie-Christine, (2006), Vae et expérience, 8ème Biennale Inrp –Aprief, Symposium reconnaissance et validation de l'expérience, Lyon, 13 p.

Presse Marie-Christine, Delache Dominique, (2002), La validation des acquis professionnels : quelles difficultés ? Analyse de parcours n'ayant pas conduit à la validation, rapport de recherche Laboratoire Trigone

Mercredi 21 mai 2014	Session 7 11h00 – 12h30	Salle 27 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Echec/Réussite »

Présidente : Laetitia Gérard

Communication n° 155

Titre	**Offre et demande en matière d'aide à la réussite : les temps changent**
Auteurs	Philippe Parmentier, Christine Jacqmot et Bernadette Noël
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Aide à la réussite - Transition secondaire-université - Réseaux sociaux - Enquête satisfaction

Résumé

Cette communication présente les résultats d'une étude originale visant à observer si les formes d'aide les plus fréquentées et le sentiment d'utilité que les étudiants leur accordent varient (a) dans le temps (sur 5 ans), (b) selon le contexte académique (selon les facultés et les sites d'une même université) ou (c) selon différentes caractéristiques du profil de l'étudiant.

Pour répondre à ces questions, une enquête par questionnaire, a été adressée, en mai 2013, à tous les étudiants inscrits en première année de bachelier à l'Université catholique de Louvain (UCL) en 2012-2013. 1239 étudiants y ont répondu, avec une représentativité équilibrée des facultés.

Les résultats indiquent une évolution significative, dans le temps, des formes d'aide les plus fréquentées (et perçues comme les plus utiles) par les étudiants. Il convient notamment de relever l'émergence de formes d'entraide initiées par les étudiants eux-mêmes. La consultation de modules d'aide via une plateforme web est moins bien classée en 2013 qu'en 2008, mais cette activité semble s'être déplacée, au moins partiellement, sur les réseaux sociaux. On constate également que, comme en 2008, les activités animées par un enseignant restent privilégiées par une majorité d'étudiants, même si, phénomène plus récent, 2/3 des étudiants disent s'être organisés pour pouvoir bénéficier gratuitement de l'aide d'un autre étudiant et en sont très satisfaits.

Par ailleurs, il apparaît que la très grande majorité des variations observées sont associées à des variables « contextuelles » (facultés – sites) tandis que les variables caractérisant le profil personnel de l'étudiant semblent rarement associées à des différences de résultats.

Ces résultats corroborent l'hypothèse à la base de cette étude, selon laquelle il est nécessaire de considérer les variations temporelles et contextuelles avec autant d'importance que le profil et le parcours personnel de l'étudiant dans l'analyse des perceptions et comportements en matière d'aide à la réussite.

Communication n° 351	
Titre	**Activités d'intégration et d'aide à la réussite dans l'enseignement universitaire : efficacité et efficience perçues par les étudiants de l'université de Mons**
Auteurs	Pierre van den Eede, Héléna Puissant, Frédérique Artus, Pascale Dubois, Arnaud Dehon et Marc Demeuse
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	aide à la réussite - acceuil nouveaux étudiants – intégration – amélioration – CICO - CPUQ

Résumé

Le but de cette recherche est d'améliorer le dispositif dans sa globalité et l'efficience des activités proposées dans le cadre de l'accueil des nouveaux étudiants et de l'aide proposée à tous par le Centre d'Information, de Conseil et d'Orientation (CICO) de l'Université de Mons.

La méthodologie a consisté en l'analyse de l'entièreté des questionnaires de satisfaction soumis aux étudiants de chaque faculté juste après leur participation aux activités.

Ces dernières se divisent en deux thématiques complémentaires. Les premières activités sont les journées d'accueil des nouveaux étudiants par le biais de l'activité « Franchir le Cap » qui englobe les rencontres entre étudiants, la présentation des services facultaires (Formateurs, Doyens,…) et les cours introductifs.

Les activités suivantes consistent en des sessions d'informations et de conseils méthodologiques proposées aux étudiants afin de leur apporter les bases, nécessaires à la réussite de leur parcours. Elles comprennent trois activités distinctes : tester ses notes, la préparation au blocus et la gestion du temps.

Sur base des résultats chiffrés obtenus à partir des questionnaires de satisfaction ainsi que des commentaires et autres suggestions émises par les étudiants concernés, nous avons dégagé les grandes tendances d'(in)satisfaction et mis en avant des pistes de régulation.

Par ailleurs, nous avons confronté nos résultats et nos observations au cadre légal (ancien et nouveau décret) ainsi qu'à l'état actuel des avancées de la recherche en la matière.

En revisitant les sept clés de la grille d'analyse « visant à caractériser les dispositifs d'accompagnement pédagogique de première année universitaire » (Salmon et al., 2007), nous avons fait des projections sur ce que ces recherches peuvent apporter au dispositif d'aide à la réussite à l'UMONS, et plus précisément aux activités du CICO.

Ces enseignements pertinents ont permis au CICO d'améliorer son dispositif.

Référence bibliographique

Salmon D., De Ketele J-M, Parmentier P. (2007). Une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique dans l'enseignement universitaire. Sept clés pour appréhender les dimensions d'un dispositif. Mesure et évaluation en éducation, vol. 30, numéro 3, pp. 81-97.

Communication n°87	
Titre	**Intégration d'un service d'aide à la réussite dans un programme d'études, ou comment passer d'un SAR à un cours dans un programme, en passant par un atelier de formation professionnelle**
Auteurs	Sébastien Combéfis et Chantal Poncin
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Aide – Réussite - Évaluation

Résumé

Les services d'aide à la réussite (SAR) sont pour la plupart axés sur la révision de compétences disciplinaires tout en travaillant également des compétences méthodologiques. Néanmoins, ce genre de dispositif n'attire pas toujours les étudiants, ces derniers ayant peur de se reconnaitre comme plus faibles, ce qui peut avoir comme conséquence une baisse de leur estime de soir impactant négativement leurs chances de réussite.

Cette communication revient sur un dispositif, les ateliers de formation professionnelle (AFP), dont le but est de travailler les compétences d'un SAR tout en préservant l'estime de soi des étudiants. Alors que ces ateliers avaient été initialement été organisés comme une activité supplémentaire obligatoire, en parallèle aux autres cours du programme, ils ont ensuite été intégré sous la forme d'un nouveau cours lors d'une réforme du programme. Cette communication présente comment le transfert des AFP vers le cours intégré au programme s'est fait, et présente également une évaluation du dispositif, effectuée sur trois années : sans le dispositif, les AFP en activité parallèle et les AFP intégré au programme. Plusieurs indicateurs ont été mesurés, tels que le nombre d'échecs lors des différentes sessions, la perception des étudiants quant à leur maitrise de différentes compétences méthodologiques, ou encore leur perception d'utilité d'activité précises durant l'année ou en blocus comme la prise de note ou la rédaction de résumés.

Mercredi 21 mai 2014	Session 7 11h00 – 12h30	NL 1 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Approche programme / Référentiel »

Présidente : Dorothée Kozlowski

Communication n°50

Titre	**Perception des référentiels de compétences en médecine vétérinaire**
Auteurs	Carole Cambier, Jean Michel Vandeweerd, Philippe Perrenoud, Marc Romainville et Pascal Gustin
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Réferentiels de compétences - Médecine vétérinaire - Recherche

Résumé

Les référentiels définissent les compétences attendues des étudiants à la fin d'un cursus. En médecine vétérinaire, différents formats européens ont été publiés dont : (1) le « Day one skills» du Royal College of Veterinary Surgeon1, approuvé par l'AEEEV2 ; (2) les recommandations de l'OIE3 ; (3) le « Veterinary Professional», validé aux Pays Bas4.

La compétence réfère à la capacité d'intégrer des connaissances, des habiletés et des attitudes pour réaliser des tâches professionnelles complexes5. Certains auteurs considèrent que les professionnels doivent gérer des situations complexes qui, bien que différentes, ont des aspects communs et peuvent être regroupées en « familles de situations »6. Au cours de cette recherche, un nouveau document, basé sur ce concept, a été généré sur base d'une enquête menée auprès de 210 vétérinaires belges. Treize familles ont été identifiées. Les connaissances, habilités et attitudes nécessaires à leur gestion ont été proposées.

Prenant en compte ces 4 formats de référentiels, les objectifs étaient : (1) d'évaluer leur perception par différentes catégories d'intervenants dans la formation (10 catégories, 40 personnes) et par des étudiants en médecine vétérinaire (n = 13); (2) de définir leurs usages possibles. Une méthodologie de recherche qualitative a été suivie, basée sur des entretiens semi-structurés en face-à-face. Cette étude a montré que les autorités professionnelles et académiques perçoivent clairement la nécessité de définir un référentiel. Les enseignants et les praticiens peuvent soit faire montre d'enthousiasme ou de craintes concernant la mise en place d'un référentiel, alors que les étudiants perçoivent clairement son utilité pour définir leurs objectifs d'apprentissage et structurer leur formation. Selon les personnes interrogées, un référentiel devrait être un outil de communication, de formation et réglementaire. Il apparaît qu'aucun des formats proposés ne peut rencontrer l'ensemble de ces objectifs. Une combinaison de documents complémentaires devrait dès lors pouvoir tenir lieu de référentiels.

Références

1. Essential competences required of the new veterinary graduate. Disponible via : https://www.rcvs.org.uk/document-library/day-one-skills/
2. EAEVE, 2011. List of recommended essential competences at graduation : « Day-one slills ». http://www.eaeve.org/evaluation/standard-operation-procedures.html
3. OIE, 2012. Recommandations de l'OIE sur les compétences minimales attendues des jeunes diplômés en médecine vétérinaire pour garantir la qualité des services vétérinaires nationaux. http://www.oie.int/fr/appui-aux-membres-de-loie/education-veterinaire/competences-minimales-des-jeunes-diplomes-en-medecine-veterinaire/

4. Bok et al. Development and validation of a competency framework for veterinarians. J. Vet. Med. Educ. 2011;38 (3) : 262-269.
5. Baartman et al. Evaluating assessment quality in competence-based education: a qualitative comparison of two frameworks. Educ. Res. Rev. 2007;2 (2): 114-129.
6. Perrenoud P. Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Communication n° 283

Titre	**Vers une approche-programme à la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Mons**
Auteurs	Anne Delizee et Nastasia Dahuron
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Approche-programme - Cohérence de l'enseignement - Esprit synergique - Modification radicale des attributions - Système commun d'évaluation - Nouveaux dispositifs pour un meilleur encadrement des mémoires - Décloisonnement entre théorie et pratique - Renforcement des liens entre enseignement et réalité professionnelle

Résumé

Ces dernières années, la recherche en pédagogie universitaire se penche notamment sur l'approche-programme afin de renforcer la cohérence de l'enseignement et sa pertinence face aux exigences du monde professionnel.

Nous nous proposons d'exposer, en nous appuyant sur des exemples concrets, comment ce concept d'approche-programme est appliqué au sein du Département de russe de notre Faculté de Traduction et d'Interprétation.

Après avoir défini notre projet de formation en accord avec notre vision du futur diplômé, nous avons tout d'abord modifié radicalement nos attributions et redistribué les compétences, connaissances et attitudes à acquérir pour chaque intitulé afin de partager la responsabilité des enseignements et d'assurer la cohésion horizontale et verticale de nos cours. Nous avons ensuite remanié en profondeur notre système d'évaluation afin qu'il soit commun à tous les enseignants, critérié, formatif et certificatif et accompagne l'étudiant au fur et à mesure de l'évolution de ses compétences tout au long du cursus. Nous avons également mis en place un système de travaux de fin d'année à partir de la deuxième Bachelier afin de co-construire avec les étudiants les compétences nécessaires à l'élaboration du mémoire de fin d'études et de les accompagner dans le décloisonnement entre théorie et pratique. Enfin, le contenu de nos cours est constamment alimenté par la réalité du monde professionnel. Nous terminerons en mettant en évidence les résultats obtenus et en esquissant quelques pistes pour l'avenir.

Au sein du département de russe, nous travaillons donc dans un état d'esprit synergique basé sur la collégialité, la transparence et l'interaction entre les cours et les enseignants. Nos efforts ne se focalisent plus sur les intitulés dont nous sommes titulaires, mais convergent conjointement vers la réussite de l'ensemble du programme d'études.

Communication n°263	
Titre	**Vers l'élaboration d'un référentiel de compétences pour les assistants pédagogiques à l'UMONS**
Auteurs	Fabienne Ramon, Nicole Vast, Edith Malengreau et Frédérique Artus
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	référentiel de compétences - assistant pédagogique - identité professionnelle

Résumé

Les activités d'aide à la réussite sont présentées comme un point essentiel de la stratégie de notre Institution en matière d'enseignement. Les contextes dans lesquels le personnel assure une fonction de soutien auprès des étudiants sont très variés en fonction des facultés. Les tâches dévolues aux assistants pédagogiques sont multiples et la définition d'un cadre permettrait de structurer ce métier, de le rendre visible et de favoriser la reconnaissance du travail effectué.

Dans ce contexte, un travail de concertation a été initié par la CPUQ afin de préciser les enjeux institutionnels et, en accord avec la stratégie de l'UMONS en matière d'enseignement, de formaliser les objectifs de la fonction.

Donner un cadre à la fonction d'assistant pédagogique, sous la forme d'un référentiel de compétences a été l'occasion de décrire les multiples réalités du terrain avec néanmoins des objectifs plus ambitieux qui sont :

- la construction d'une identité professionnelle avec un souci de reconnaissance de la part de l'Institution,
- la clarification des missions qui permettrait de mettre en place un plan de développement professionnel,
- la mutualisation des connaissances afin d'améliorer la qualité et l'efficacité des actions d'aide à la réussite au sein de l'Université.

La communication a pour but de présenter le référentiel élaboré et d'exposer la méthodologie adoptée pour sa réalisation. Ce travail n'est qu'un point de départ de la réflexion, les aménagements ou évolutions possibles de la fonction entrainées par la soumission du référentiel à nos autorités académiques seront également envisagées lors de la communication.

Mercredi 21 mai 2014	Session 7 11h00 – 12h30	NL 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Apprentissage en ligne »

Président : Xavier Dejemeppe

Communication n°300

Titre	**L'évaluation online par les pairs : une expérience en sciences politiques**
Auteurs	Pellon Gaelle, Reuchamps Min, Baudewyns Pierre, Vandamme Dorothée, Legrand Vincent, Michel Marianne, Docq Françoise et Motte Isabelle
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?, Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	peer-assessement - peer grading - peer reviewing - perception apprentissage - sciences politiques

Résumé

Depuis quelques années, l'évaluation par les étudiants (student peer-assessement) s'impose comme une méthode innovante et particulièrement efficace pour l'apprentissage des étudiants (Li et al. 2009). Dans le milieu universitaire belge francophone, cette pratique est pourtant encore peu présente.

Cette communication vise à présenter et à discuter le nouveau système d'évaluation proposé depuis 2013 aux 1200 étudiants du cours de sciences politiques (BAC 1) à l'Université catholique de Louvain. Ce dispositif est construit autour de trois axes. Primo, il consiste en la mise en place d'un module d'évaluation par les pairs incluant un volet grading et un volet reviewing. Le module se compose de quatre ateliers successifs qui suivent le déroulement du cours magistral. La note finale obtenue par les étudiants se compose dès lors de la note de peer-assessement et de la note liée à la partie magistrale du cours.

Secundo, ce dispositif octroie une place importante aux TIC : le module de peer-assessement, implémenté via le logiciel Moodle, a été intégré dans un parcours pédagogique sur la plateforme Claroline. Il montre que, sous certaines conditions, les désavantages soulignés par Bouzidi & Jaillet (2007) concernant l'utilisation des TIC peuvent être neutralisés.

Tertio, l'impact de ce système d'évaluation sur la perception de l'apprentissage par les étudiants et sur leur réussite est étudié. A cet égard, un questionnaire a été distribué en début et en fin de processus. Celui-ci contient notamment des questions liées au sentiment de compétences des étudiants et à leur maitrise de l'outil informatique. Les résultats de ce questionnaire et des analyses des données quantitatives (activités online des étudiants) seront présentées lors du colloque.

Il s'agira donc d'interroger non seulement la cohérence et l'efficacité d'un tel dispositif d'évaluation sur la perception de l'apprentissage des étudiants, mais également de réfléchir à son l'impact sur les défis rencontrés par l'enseignement universitaire.

Communication n° 337	
Titre	**Les tenants et aboutissants de l'apprentissage en ligne dans les écoles et facultés de gestion québécoises (1994-2013)**
Auteurs	Patrick Pelletier
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Apprentissage en ligne - Écoles et facultés de gestion - Changement institutionnel

Résumé

Depuis le milieu des années 1990, les pratiques d'apprentissage en ligne ont été associées en contexte d'enseignement supérieur à un moyen de renouveler les méthodes d'enseignement traditionnelles et d'assurer le positionnement stratégique des établissements dans un contexte de concurrence internationale. Interpellées par ces discours marqués le plus souvent du déterminisme technologique et économique, les écoles et facultés de gestion québécoises vouées traditionnellement à l'enseignement en classe y ont vu une opportunité de changement afin d'être jugées légitimes auprès de leur différentes parties prenantes. Afin de rendre compte de ce processus, nous nous sommes attardés aux logiques institutionnelles qui orientent leurs actions, c'est-à-dire aux cadres de référence qui les conditionnent et orientent leurs intentions stratégiques et pédagogiques. Notre analyse démontre que ces organisations ont été amenées à construire des opportunités de changement leur étant favorables. L'objectif était de soutenir leur réputation. L'analyse révèle que les objectifs économiques et pédagogiques auxquels tendaient à répondre le développement des pratiques d'apprentissage en ligne ne se sont pas diffusés à l'ensemble des écoles et facultés de gestion québécoises. Bien qu'elles n'aient pas transformé les valeurs et croyances de ces organisations en matière d'enseignement, ces pratiques ont amené au développement de certaines stratégies d'hybridation pédagogique. Nous déclinons leur développement en deux périodes historiques: « La légitimation du changement de paradigme en enseignement: une réponse à des problèmes potentiels (1994-2001) » et « La normalisation des environnements numériques d'apprentissage : une réponse à des problèmes actuels (2002-2013) ». Alors que la première se penche sur les potentialités de l'enseignement à distance en ligne dans un contexte de concurrence internationale et sur le renouvellement des pratiques d'enseignement en classe, la seconde période s'attarde à l'exploitation des plateformes de gestion de cours. Nous soutenons que l'autonomie qui caractérise à la fois les établissements d'enseignement supérieur québécois et le métier des professeurs qui y évoluent et la faible articulation que font ces derniers entre enseignement et recherche en pédagogie universitaire représentent des contraintes déterminantes dans le processus de changement à l'étude.

Communication n°223	
Titre	**Utiliser Franel en classe : un exemple de blended learning combinant une plateforme de langues en ligne, un travail en présentiel en classe et une sortie sur le terrain.**
Auteurs	Leen Stevens et Antoine Besnehard
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	blended learning - apprentissage mixte - approche actionnelle - task based learning - apprentissage des langues - language learning - didactique des langues étrangères - didactics of foreign languages – ELAO - CALL

Résumé

Franel est une plateforme d'apprentissage des langues proposant gratuitement des activités langagières d'apprentissage et d'entraînement en français et en néerlandais langues étrangères du niveau A1 aux niveaux B1/B2. Chaque unité d'apprentissage repose sur un matériau vidéo authentique ou semi-authentique, suivi d'activités de compréhension orale et d'activités privilégiant l'acquisition de connaissances en vocabulaire, grammaire, situations de communications (actes de parole) etc. A ce jour, l'environnement Franel comporte plus de 8000 activités pour les deux langues proposées et compte plus de 40.000 utilisateurs inscrits.

Les unités les plus récentes s'inscrivent dans la méthodologie d'apprentissage des langues dite de l'approche actionnelle, dans laquelle l'apprenant va devoir réaliser un certain nombre de tâches par le biais desquelles il va acquérir des connaissances linguistiques. Ainsi, par exemple, l'unité « Een stad bezoeken » (Visiter une ville) propose des activités sur les thèmes « demander ou indiquer une direction », « prendre les transports en commun » ou « se déplacer ».

Après une brève évocation de ce qu'est la plateforme Franel, notre présentation envisagera un cas concret d'utilisation d'une plateforme d'apprentissage des langues dans une activité en blended learning (ou apprentissage mixte, combinant les outils en ligne et le présentiel). Nous verrons comment la vidéo et le travail en ligne ont permis à des étudiants ingénieurs de préparer une visite d'une journée à Leuven, ce qui inclut les échanges de mail pour la prise de renseignements et pour les réservations, l'élaboration du programme de la journée en interaction avec les correspondants locaux etc., et nous proposerons des pistes de réflexion sur l'utilisation d'outils en ligne dans un contexte d'apprentissage mixte reposant sur l'approche actionnelle. Une réflexion sera aussi menée sur ce type d'expérience, notamment sur les difficultés et les risques qu'elle entraîne et sur les moyens mis en œuvre pour les valoriser d'un point de vue pédagogique.

Références :

Ellis, Task-based Language Learning and Teaching, Oxford, 2003

Nunan, Task-Based Language Teaching, Cambridge, 2006

Thomas & Reinders, Task-Based Language Learning and Teaching with Technology, London, Continuum, 2010

Schmoll et al., De la difficulté à créer des aides à la réalisation de tâches sur le web 2.0, in Actes du colloque TIDILEM 2010, Univ. Clermont Ferrand

Ollivier, Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Vers une approche interactionnelle et des tâches de la vie réelle, Actes du colloque TIDILEM 2010, Univ. Clermont Ferrand

Bertin, Gravé, Narcy-Combes, Second Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics, IGI Global, 2010

Mercredi 21 mai 2014	Session 7 11h00 – 12h30	NL 3 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Outils »

Président : Michel Coupremanne

Communication n°144

Titre	**L'utilisation de capsules vidéo pour l'apprentissage de la physique et le développement de la pensée formelle chez les étudiants de première année en médecine**
Auteurs	Matthieu Dontaine, Jim Plumat et Pascale Corten-Gualtieri
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Physique – vidéo - pensée formelle - apprentissage

Résumé

La pensée hypothético-déductive est un mode de pensée formelle qui devrait être acquis vers la fin de l'adolescence (Inhelder & Piaget ; 1970, Piaget ; 1976). Or, des études récentes (McCormack, 2009, 2010) montrent que certains étudiants entrant à l'université n'ont pas acquis totalement ce mode de pensée, prérequis important pour les études scientifiques.

Nous avons développé un test qui nous a permis de corroborer cette observation chez des étudiants de première année en science/médecine. Ce test comporte, entre autres, des questions relatives aux paramètres influençant la période d'un pendule « classique » (Inhelder & Piaget; 1970) et d'un pendule élastique. Ayant à analyser l'influence de différents paramètres sur le comportement d'un pendule, certains étudiants n'ont pas été capables de concevoir l'ensemble des combinaisons nécessaires pour y parvenir et n'ont donc semble pas avoir acquis complètement la pensée hypothético-déductive. Plus étonnant encore, certains étudiants se situent encore au stade de la pensée concrète, associant le statut causal uniquement aux paramètres ayant un effet visible. Enfin, près de 25 % des étudiants ne semblent pas avoir acquis les principes de conservation du volume ou de la masse volumique, qui devraient normalement être intégrés dès la fin de l'enseignement primaire !

Ces dernières années, les technologies numériques invitent les enseignants à tester de nouvelles stratégies pour faire évoluer le mode de pensée des étudiants (Corten-Gualtieri et al, 2013). Convaincus que le cours de physique peut les aider à développer la pensée hypothético-déductive (Fuller, 1977, 2009), nous avons proposé aux étudiants de première année de médecine d'analyser des expériences présentées grâce à des vidéos. Celles-ci mettent en scène des concepts et phénomènes clés de la physique, en les intégrant dans un contexte quotidien et/ou médical.

En 2012-2013, plus de 800 étudiants ont participé à cette expérience pédagogique dont les résultats, seront présentés.

Bibliographie

Corten-Gualtieri P., Raucent B., Ritter C., Plumat J., Keunings R. et Lebrun M. (2013) Transformer les conceptions naïves à l'aide de clips vidéos: Analyser puis scénariser une vidéo aide les futurs ingénieurs à intégrer le système de pensée newtonien, Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Actes du VIIe colloque (Innovations pédagogiques en enseignement supérieur, pédagogies actives en présentiel et à distance", Université de Sherbrooke, 3-5/06/2013, pp. 437-446.

Piaget J. (1976). To understand is to invent, the future of education. Penguin Books, p. 15

Fuller R. G., Karplus R., Lawson A. E. (1977), Can physics develop reasoning ?, Physics Today 30, 2, 23

Fuller R. G., Campbell T. C., Dykstra D. I., and Stevens S. M. (2009), College Teaching and the Development of Reasoning, Information Age Publishing, Charlotte, USA

McCormack L. (2009), Cognitive Acceleration across the primary-second level transition, thèse, Dublin City University.

McCormack L., Finlayson O., McCloughlin T. (2010), The cognitive developmental of a sample of first year university students, ICEP 2010

Inhelder B, Piaget J. (1970). De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, PUF, Paris.

Communication n° 56

Titre	**Codage des cartes conceptuelles réalisées par mes étudiant –e –s afin d'observer les effets de l'enseignement**
Auteurs	Etienne Dayer et Hervé Barras
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	carte conceptuelle – évaluation - codage

Résumé

L'objectif de cette communication est de discuter une méthode de codification de cartes conceptuelles (CC) et de mettre en évidence de l'acquisition de connaissances chez les étudiant-e-s. Cette recherche est menée conjointement à la filière physiothérapie de la HEdS // HES SO Valais et à la HEPVS.

Les CC sont un outil permettant de : construire, organiser, montrer, échanger et évaluer le savoir. Leur principe est de faire figurer des concepts à l'aide de mots-clés et de les relier. Elles ont une qualité évolutive inhérente à leur construction itérative. Les diverses qualités de cet outil sont bien démontrées dans la littérature (Marchand & d'Ivernois, 2004; Novak & Cañas, 2008; Novak & Gowin, 1989). Nous nous demandons dans quelle mesure la qualité de la CC serait modulée par le type d'enseignement dispensé.

Notre méthode s'articule sur la production d'au moins deux CC en pré et post enseignement. Nous codons le nombre de concepts et de liens présents sur chaque CC. Ceci nous permet ensuite ensuite de calculer un delta entre pré et post enseignement. Les types d'enseignement choisi sont le cours frontal interactif et le stage de formation.

Des résultats préliminaires montrent que les CC évoluent en quantité entre pré et post. De plus, cette évolution est encore plus forte lorsque l'enseignement est plus participatif (stage). Cet outil et cette méthode nous permettent d'approcher la création ou le développement du savoir chez les étudiant-e-s. Un travail plus approfondi nous permettrait certainement aussi d'appréhender le développement de certaines compétences complexes comme le raisonnement clinique.

Communication n°219	
Titre	**Les boitiers de vote en pédagogie universitaire : Quels usages pour quels effets ?**
Auteurs	Younes Nathalie et Pascal Detroz
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Boitiers de vote – Artefact - Etude de cas - TIC

Résumé

Une littérature de plus en plus abondante porte sur les boîtiers de vote électronique (BVE). Les premières enquêtes portaient surtout sur la satisfaction des étudiants ou des enseignants suite à leur utilisation. Les recherches se sont ensuite centrées sur l'analyse des effets sur les résultats des étudiants.

Ces études, centrées essentiellement sur des mesures d'impact, passent souvent sous silence les modalités pédagogiques pourtant sous-jacentes à l'usage de ces BVE. Un peu comme si la technologie, en elle-même, entraînait de facto l'impact ainsi mesuré. Il apparaît donc fondamental d'analyser plus avant les diverses utilisations des BVE, ce que nous avons fait en proposant, dans un premier temps une classification des usages des BVE (Detroz et Younes, 2013). Selon nous, l'intérêt des BVE est manifeste uniquement lorsqu'ils visent des actions de contrôle et de transformation d'un environnement d'apprentissage préalablement identifié.

Nous sommes ainsi en congruence avec des modèles du type SAMR (Puentadura, 2009). Ce modèle lie l'impact des technologies à quatre grands types d'usages qui, adaptés aux BVE, sont :

La substitution : Les BVE visent à remplir une tâche identique à celle qui était utilisée avant l'informatisation.

L'augmentation : Les BVE visent à remplir une tâche habituelle répétitive, mais de manière plus performante.

La modification : La pédagogie est transformée par les BVE

La redéfinition : les BVE permettent un nouveau type de pédagogie impossible antérieurement.

Il devient, dès lors, nécessaire d'étudier l'utilisation effective de l'outil en lien direct avec la situation d'enseignement/apprentissage dans laquelle il s'inscrit et qu'il contribue à transformer.

C'est dans cette perspective que nous avons mené 10 études de cas approfondies dans les universités de Liège et de Clermont-Ferrand fondées sur des entretiens conduits avec les enseignants avant et après des séances de cours observées et filmées ainsi qu'un recueil des points de vue des étudiants. Nous rendrons compte, dans cette communication, de la diversité des usages, mais aussi des conditions de succès de cet artefact.

Mercredi 21 mai 2014	Session 7 11h00 – 12h30	NL 5 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Enseignement supérieur »

Président : Laurent Leduc

Communication n°306

Titre	**De la théorie à la pratique en médecine dentaire pédiatrique**
Auteurs	Stephanie Theys
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Grille d'observation - Conditions influençant le transfert de la théorie à la pratique - Dentisterie pédiatrique

Résumé

Les études en sciences dentaires tendent à initier les étudiants aux réalités de la vie professionnelle dans les différentes disciplines de la dentisterie générale. Cette initiation s'articule autour de la théorie et de la pratique. En médecine dentaire pédiatrique, le cours théorique est donné au premier quadrimestre de la première année du Master et les stages cliniques s'étendent sur le deuxième quadrimestre et sur la deuxième année du Master. Il n'y a pas de travaux pratiques dans le programme de cette discipline.

En clinique, le stagiaire est confronté à la prise en charge de ses patients.

Au terme de son apprentissage théorique, l'étudiant a-t-il acquis les attitudes nécessaires à cette prise en charge, est-il apte à les développer au cours de son stage clinique?

L'objectif de cette recherche est de déterminer les conditions influençant la manière d'agir du stagiaire. A quoi fait-il appel ou référence lorsqu'il agit en professionnel de la santé? La question de la cohérence pédagogique [1] du dispositif est ainsi posée, les objectifs visés par le cours théorique sont-ils atteints et les acquis sont-ils transférables?

Afin de tenter de répondre à ces questions, une étude exploratoire fondée sur l'analyse de vidéos du travail des stagiaires sera menée. Celle-ci nécessite dans un premier temps l'élaboration d'une grille d'observation sur base des attitudes à développer ainsi que sur les conditions influençant le transfert [2] de la théorie à la pratique. Dans un second temps, les séquences seront visionnées séparémment et analysées au moyen de cette grille par l'ensemble des acteurs (le stagiaire, ses pairs, les assistants, l'enseignant) afin d'obtenir une vision globale. Cette analyse sera complétée, dans un troisième temps, par une interview afin d'approfondir certains aspects soulevés lors du visionnement.

L'objectif de cette communication sera de présenter la grille d'observation et les premiers résultats d'analyse des séquences vidéos.

[1] www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf. Biggs J.

[2] Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir. Presseau A. , Frenay M. (Eds), Québec, Les Presses de l'Université de Laval 2004

Communication n° 316	
Titre	**La motivation dans l'initiation aux sciences dentaires par les travaux pratiques**
Auteurs	Mateu Ramis Séverine
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Motivation - Initiation Sciences Dentaires - Travaux Pratiques

Résumé

A l'Université Catholique de Louvain, les étudiants de deuxième année en sciences dentaires développent leur dextérité par l'intermédiaire de travaux pratiques. Cependant, certaines réflexions des étudiants nous poussent à penser que ce dispositif doit être amélioré. De plus, l'augmentation annuelle du nombre d'étudiants nous amène à repenser le programme de ces travaux. Dès lors, pourquoi ne pas en profiter pour analyser le dispositif de départ et identifier ses forces et faiblesses à travers la perception des étudiants afin d'éclairer notre appréciation sur les changements apportés?

L'objectif de cette recherche est de décrire le dispositif et le questionner à partir de l'analyse du profil motivationnel des étudiants dans ce contexte de travaux pratiques. Inspirés par le travail de recherche de Neuville(2006) , nous avons décidé de baser notre analyse sur le modèle d'Eccles & Wigfield(2002) . Nous nous intéresserons plus particulièrement à trois variables de ce modèle: la valeur perçue de la tâche, l'expectancy et les perceptions de l'habileté dans un domaine. Concernant cette dernière, Fugill (2013) met en évidence les objectifs de la simulation dans l'apprentissage et les applique à l'apprentissage préclinique donc, nous concerne directement. Cet article révèle que la confiance de l'étudiant augmente au fur et à mesure de l'avancée dans la formation préclinique mais qu'aucune étude n'avait pu le prouver de façon empirique. C'est pourquoi nous avons décidé de prendre en compte cette variable afin d'apporter une plus-value au travail. Sur la base de ces travaux, un questionnaire a été construit en vue de recueillir des données quantitatives et qualitatives.

L'objectif de cette communication est de présenter les résultats de l'analyse d'un point de vue motivationnel de notre dispositif et d'exposer à cette occasion des premières pistes d'action envisagées dans le cadre du programme.

Neuville, S. (2006). La valeur perçue des apprentissages : quels en sont les sources et les effets ? In Bourgeois, E., Galand, B. (Eds.), (Se) Motiver à apprendre. Paris, PUF, p.85-96.

Wigfield, A., Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In Wigfield, A., Eccles, J. (dirs.), Development of achievement motivation.San Diego, Academic Press, p.91-145.

Fugill, M. (2013). Defining the purpose of phantom head. European Journal of Dental Education, 17, e1-e4.

Communication n°339	
Titre	**Pratiques d'évaluation des apprentissages en classe dans le domaine du génie.**
Auteurs	André-Sébastien Aubin
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	évaluation des apprentissages – postsecondaire - validation

Résumé

Les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages en contexte universitaire sont mal connues. (Romainville, 2006) Notre communication porte sur les pratiques d'évaluation des apprentissages au premier cycle dans une faculté de génie québécoise. Plus spécifiquement, nous documentons deux aspects différents: quelles sont les pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants (professeurs et chargés de cours) et quelles sont les caractéristiques des dispositifs d'évaluation des apprentissages utilisés?

Depuis plusieurs décennies, le monde de la mesure a développé de nombreuses théories et de nombreux outils pour le monde de l'éducation. Un des objectifs de la recherche est de déterminer dans les pratiques rencontrées l'impact de l'évolution du monde de l'édumétrie. Le pont entre le monde de la mesure et de la classe est réalisé à l'aide d'une démarche d'évaluation en 8 étapes: l'identification du but de l'évaluation et du type de données à rechercher, la planification de l'évaluation, la collecte de données, l'interprétation, le jugement de la justesse et de la pertinence des données, la prise de décisions, la communication des décisions et, finalement, la boucle d'amélioration continue. Cette démarche inclut les éléments des démarches d'évaluation de Cizek (1995), Louis (2004), Durand et Chouinard (2012) et Suskie (2007). Elle inclut aussi des éléments de la chaine de Mislevy (2009) et de la conceptualisation de la validation de Kane (2006)

À partir de deux collectes de données: (a) un questionnaire exhaustif en ligne distribué à tous les enseignants de la faculté et (b) des entrevues individuelles avec 10 enseignants choisis parmi les répondants au questionnaire cette communication dresse un portrait précis de l'évaluation des apprentissages dans le contexte ciblé en documentant les pratiques des enseignants aux différentes étapes de la démarche évaluative.

La présentation s'appuie sur notre projet de recherche doctorale.

Mercredi 21 mai 2014	Session 7 11h00 – 12h30	NL 7 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Validation d'un instrument psychométrique mesurant la motivation des bacheliers en médecine vétérinaire**
Communication	**Symposium court 29**
Auteurs	Jean-Michel Vandeweerd, Alexandra Dugdale, Marc Romainville
Mots-clés	Motivation – mesure - psychométrique

Texte de cadrage

En médecine humaine et vétérinaire, certaines études indiquent qu'il existe un lien entre la motivation et la performance des étudiants. En recherche pédagogique, afin d'évaluer objectivement si la motivation influence l'attitude des apprenants et leurs performances académiques, et si des changements du curriculum influencent la motivation, un instrument de mesure valide est nécessaire.

Les objectifs de notre étude sont d'élaborer et valider un questionnaire qui constituerait une échelle psychométrique apte à capturer le profil motivationnel des étudiants vétérinaires. Les questions sont créées au départ des résultats d'interviews semi-structurées des étudiants vétérinaires de l'université de Namur et d'une revue exhaustive de la littérature sur le sujet. Les réponses aux questions sont données sur une échelle de Lickert en 5 points. Le questionnaire est testé sur une cohorte de 450 étudiants. Une analyse factorielle et une analyse statistique discriminative sont réalisées.

Les interviews mettent en évidence divers facteurs de motivation (par exemple, liens avec le métier et la pratique, cours actifs, passion des enseignants) et de démotivation (par exemple, quantité excessive de matière, message pessimiste sur le métier).

Finalement, un questionnaire de 9 items est retenu comportant deux facteurs qui permettent d'expliquer 59.9% de la variabilité des données : la résistance aux paramètres influençant négativement la motivation, et la réceptivité à ceux l'influençant positivement. L'échelle psychométrique montre une bonne validité de contenu et de construit, ainsi qu'une bonne consistance interne (Cronbach's alpha = 0.83).

Cette étude relève de façon intéressante les facteurs de motivation et de démotivation des bacheliers vétérinaires, à même d'influencer l'attitude des enseignants et la mise en place de nouvelles interventions pédagogiques. Précisément, le questionnaire permettrait de mieux évaluer l'impact de celles-ci. Le questionnaire devrait toutefois être réitéré à Namur et dans d'autres facultés avant d'être pleinement considéré comme valide et généralisable.

Mercredi 21 mai 2014	Session 7 11h00 – 12h30	0a011/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Motivation »

Présidente : Marie Blondeau

Communication n°349

Titre	**Relations entre la motivation, l'engagement cognitif et la persévérance dans un MOOC francophone (EDULIB)**
Auteurs	Bruno Poellhuber, Normand Roy, Jean Talbot et Ibtihel Bouchoucha
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	MOOC – CLOM - engagement cognitif – motivation – persévérance - learning analytics

Résumé

L'intérêt pour le potentiel éducatif des MOOC est devenu très important, l'année 2012 ayant même été surnommée "l'année des MOOC" dans le New York Times (Pappano, 2012). Le nombre total d'inscription aux MOOC a été estimé à 20 millions (Karsenti, 2013). Toutefois, de quelques articles scientifiques, la plupart des débats et des discussions se produisent dans des blogues ou des sites Web (Daniels, 2012). Les MOOC sont alternativement conceptualisés comme des héritiers de la formation à distance ou du mouvement des ressources éducatives ouvertes (OER) (Kolovich, 2012). De la même façon que les MOOC partagent de nombreuses caractéristiques des cours à distance, il n'est pas surprenant qu'ils partagent aussi les mêmes problèmes. Les principales préoccupations portent sur la qualité et le taux de réussite, celui-ci variant habituellement entre 15% et 20% (Daniel, 2012; Yuan et al, 2013; Jordan, 2013). La présentation portera sur les activités réalisées dans un MOOC de l'initiative Edulib (de HEC Montréal), dans le cadre duquel est mené un projet de recherche financé par la Bill et Melinda Gates Foundation (MRI). Ce projet porte sur les relations entre la motivation, le type d'activité dans le MOOC, l'engagement cognitif et la persévérance. La méthodologie recourant à une combinaison d'analyse des traces fondée sur le Learning Analytics (engagment comportemental) et de méthodes statistiques avancées pour l'analyse des données perceptuelles (motivation et engagement cognitif) recueillies par questionnaire.

Un modèle d'auto-régulation (Pintrich 2003 Zimmermann & Shunk, 2011), fondée en partie sur le questionnaire MSLQ (Pintrich et al, 1991), sera utilisé pour étudier l'engagement cognitif et la motivation des participants. La présentation mettra en évidence les principaux prédicteurs de l'engament dans le cours et décrira les différentes formes que prend cet engagement.

Communication n° 57	
Titre	**Regard sur l'effet des pratiques pédagogiques sur la motivation et les manières d'étudier des étudiants primo-arrivants à l'université**
Auteurs	Amélie Duguet
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Pratiques pédagogiques - Première année universitaire – Motivation - Manières d'étudier

Résumé

La motivation, phénomène complexe à appréhender, a fait l'objet d'un grand nombre de théories. Celles de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), ou bien encore le modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 1998), en adoptant une approche sociocognitive, permettent d'envisager le contexte d'apprentissage comme pouvant influer sur la motivation des individus. Par ailleurs, comme le rappelle Lambert-Le Mener (2012), ce facteur est lié aux manières d'étudier des étudiants. Il est établi que ces dernières peuvent différer en fonction de certains facteurs relatifs à l'environnement d'apprentissage de l'étudiant, comme sa filière d'inscription (Millet, 2003), ou la matière étudiée (Romainville et Parmentier, 1998). Cependant, peu de travaux se sont attachés à analyser les liens existant entre motivation et manières d'étudier des jeunes arrivants à l'université d'une part, et pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral d'autre part, ces pratiques pouvant pourtant être considérées comme faisant partie du contexte d'apprentissage. C'est donc cet objectif que nous nous sommes fixé dans ce travail. Pour cela, ont d'abord été observées les pratiques en cours magistral de 49 enseignants des filières Droit, AES, LLCE Anglais, Psychologie et Sociologie. Puis, la passation de questionnaires auprès de 734 étudiants de première année inscrits dans ces mêmes filières a permis le recueil de données relatives à leurs manières d'étudier, leur motivation et leurs caractéristiques personnelles. Seront présentés les résultats des analyses effectuées et justement destinées à quantifier le poids toutes choses égales par ailleurs des pratiques pédagogiques sur la motivation et les manières d'étudier. En outre, ces deux facteurs exerçant un impact sur la réussite des étudiants (Lambert-Le Mener, 2012 ; Alava, 2000) et dans un contexte où l'échec en première année universitaire demeure au centre des débats, cette recherche conduira à s'interroger quant à l'efficacité des pratiques pédagogiques sur la réussite des étudiants.

Communication n°216	
Titre	**La motivation des étudiants dans le supérieur, un état des lieux à l'université Lille 1**
Auteurs	Aurélie Dupre, Frédéric Chirat et Leleu Benjamin
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	pédagogie universitaire - didactique des sciences – motivation - enquête par questionnaires - champs disciplinaires

Résumé

Comment soutenir la motivation des étudiants dans le supérieur ? Cette question est au cœur des préoccupations de l'enseignement universitaire car elle est en lien direct avec réussite, échec et abandon dans les études (1, 2). Pour approcher le concept de motivation, nous travaillerons à partir du modèle de R. VIAU (3) qui considère, à travers la notion de « dynamique motivationnelle », que la motivation est intrinsèque à un étudiant et qu'elle varie constamment selon plusieurs facteurs externes (relatifs à la société, sa vie personnelle, l'institution et la classe). Notre intérêt pour ce cadre théorique réside dans le fait qu'il privilégie l'étude de l'influence du facteur des activités d'enseignement (4). Nous nous intéresserons alors à la manière dont une situation d'enseignement-apprentissage peut influer sur l'implication motivationnelle des étudiants.

Notre recherche s'appuie sur une enquête par questionnaires menée en 2013 à l'université Lille1 auprès d'étudiants de Licence 3 de différentes sections disciplinaires (sciences et technologies, sciences humaines et sociales, sciences éco-gestion). Cette étude interroge les étudiants sur l'influence, dans les cours magistraux, de différents facteurs de l'activité pédagogique (la personnalité de l'enseignant, les pratiques évaluatives ou encore le climat de la classe) sur leur engagement motivationnel.

En tant que didacticiens des sciences, notre analyse visera, d'une part, à déterminer de quelle manière les étudiants perçoivent les situations d'enseignement-apprentissage en cours magistraux en sciences. Nous verrons alors ce qui les motive ou démotive dans ces activités pédagogiques. Nous tacherons ainsi d'identifier des pistes pour l'action enseignante en repérant des leviers motivationnels. Dans une perspective comparatiste, notre analyse visera, d'autre part, à comparer les résultats obtenus avec les autres champs disciplinaires. Il s'agira alors de souligner les spécificités du portrait motivationnel des étudiants de filières scientifiques afin de mieux cerner les enjeux de la transmission de ces contenus disciplinaires en cours magistraux.

(1) TARDIF J. (1997), Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les éditions Logique.

(2) ROMAINVILLE, M. & MICHAUT C. (dir.) (2012), Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Bruxelles, De Boeck.

(3) VIAU R. (2009), La motivation à apprendre en milieu scolaire. Saint-Laurent : ERPI.

(4) REGE COLET N. & LANARES J. (2013), Motiver les étudiants par rapport à leurs apprentissages, pp. 50-58. Dans BERTHIAUME D. & REGE COLET N. (dir.) (2013), La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Bern, Peter Lang.

(5) PERRENOUD (2001), Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris, ESF

Mercredi 21 mai 2014	Session 7 11h00 – 12h30	0a07/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Technologie »

Présidente : Bruno De Lièvre

Communication n°71

Titre	**Modélisation de l'Apprentissage de la FAO dans l'Education : Vers une Méthodologie pour le Choix d'un Logiciel**
Auteurs	Mourad Abouelala, Pascal Brandt-Pomares et Mourad Taha Janan
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	CFAO - Outil de Modélisation et Simulation - Théorie de l'activité - TPCK

Résumé

L'apprentissage de la Fabrication Assistée par Ordinateur (FAO) dans le milieu universitaire nécessite la recherche d'un modèle capable de rendre compte des interactions des étudiants avec divers agents de médiation : le professeur du module FAO mais aussi le logiciel, l'ordinateur, le tutoriel, le cours dans toutes ses dimensions, le travail en groupe…,.

La présente recherche montre qu'une conjonction de la Théorie de l'Activité (TA) avec le modèle de représentation des connaissances technologiques et pédagogiques du contenu (TPCK) fournit un modèle suffisamment complet et dynamique pour décrire et comprendre comment les étudiants peuvent esquisser les savoirs à travers le tutoriel, le cours exposé par le professeur et l'interaction avec le logiciel. Ceci mènera à une méthodologie pour le choix d'un type de logiciel support pour l'enseignement de la FAO.

Se basant sur ces deux modèles nous avons établi un questionnaire qui a été administré aux étudiants pour évaluer un logiciel type de CFAO.

Le traitement des réponses du questionnaire à l'aide d'un logiciel de statistiques a permis d'étudier l'influence d'un certain nombre de facteurs, compte tenu du cadre théorique établi, tels que les pré-requis, le profil, l'ergonomie de l'interface, l'adéquation des contenus technologiques et pédagogiques du logiciel.

En perspective, une étude complémentaire de l'efficacité du logiciel fait l'objet du traitement des réponses d'un questionnaire administré aux enseignants.

Communication n° 80	
Titre	**Conditions de réussite et pertinence de l'implémentation d'une stratégie numérique en Haute Ecole**
Auteurs	Colette Malcorps
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	implémentation d'une stratégie numérique – TICE - situations d'apprentissage critiques

Résumé

En novembre 2011, le Collège de direction de la HE EPHEC présente lors d'une réunion générale du personnel le plan 'pédagogie 2.015', ainsi nommé parce qu'il vise à l'horizon de l'année 2015 l'intégration des potentialités des technologies du web 2.0 dans les pratiques pédagogiques de la Haute Ecole. Malgré des investissements humains et matériels importants, la pédagogie 2.015 reste entre les mains de quelques innovateurs précoces, rencontre encore de nombreux freins et peine à dépasser les stades de substitution ou d'augmentation du modèle SAMR développé par R.Puentedura (2006).

Bien sûr, dès le lancement du plan 'pédagogie 2.015' à la HE EPHEC, il avait été clairement établi que l'introduction progressive des TIC dans la pédagogie devait contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants. Mais il ressort de l'analyse de la littérature scientifique et du debriefing des expériences déjà lancées avec succès que, pour être pertinente, l'implantation d'une stratégie numérique en enseignement supérieur doit être guidée en priorité par les besoins des acteurs et contribuer au renforcement du positionnement pédagogique. L'EPHEC est un établissement d'enseignement supérieur de type court : comment les Tic peuvent-elles contribuer à la réussite académique des étudiants et à la construction de leur employabilité ?

Pour établir une politique numérique institutionnelle claire et mobilisatrice, nous avons dès lors cherché à identifier les situations d'apprentissage critiques pour les étudiants. Nous montrerons comment nous avons été amenés à mettre en avant trois moments-clé dans leur parcours d'apprentissage (l'entrée dans le métier d'étudiant, la réussite en première année, la préparation de l'insertion professionnelle) et à explorer, pour chacun d'entre eux, l'apport potentiel des TIC.

Cette stratégie orientée étudiants doit bien évidemment être complétée par une stratégie d'analyse des besoins, de formation et d'accompagnement à destination des enseignants.

Bibliographie

Caisse des dépôts et consignations (2010). « L'université numérique : Eclairages internationaux » Paris : Conférence des Présidents d'université.

Endrizzi, L. (2012). « Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités » Dossier d'actualité veille et analyses, n°78. Institut Français de l'Education.

Langouche,M et Malcorps, C. (2007). « Vers une approche orientante : Intégration d'un modèle d'insertion professionnelle à la logique de formation de la Haute Ecole belge EPHEC » Edition du colloque de l'AIPU, mai 2007, Montréal

Puentedura Ruben R. (2006) « Transformation, Technology and Education » Presentation given August 18, 2006 as part of the Strengthening Your District Through Technology workshops, Maine, US. Retrieved from http://hippasus.com/resources/tte/part1.html.

Communication n°97	
Titre	**POD-EN-MATH : Des Podcasts pour lier théorie et exercices**
Auteurs	Martine De Vleeschouwer, Laurence Mélot et Marie-Ange Remiche
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Podcast - modélisation mathématique - intégration théorie-exercices

Résumé

Le projet POD-EN-MATH est un nouveau dispositif, utilisé à l'université de Namur, proposé à des étudiants de première et deuxième année d'université ayant un cours sur le langage mathématique dans leur cursus. Bien entendu, le principe du projet peut être étendu à d'autres cours ou domaines.

Il est difficile pour des étudiants primo-arrivant de comprendre rapidement les exigences universitaires de leur cursus. De plus, ceux-ci éprouvent généralement des difficultés à intégrer la théorie à la pratique (Winsløw 2008), alors que, pour des raisons institutionnelles, de nombreux enseignements sont scindés en « Cours théorique - Exercices (TD) ». Pour faire face à ces constats, le projet POD-EN-MATH propose l'utilisation de Podcasts : des séquences audio et vidéo, accessibles à partir de n'importe quel outil nomade (smartphone, tablette, portable), conçus à partir des résultats de recherche en informatique et en didactique des mathématiques. Les podcasts sont de deux types. D'une part, des podcasts de type 1 que les étudiants téléchargent après un cours à caractère théorique, et avant la séance de TD : ils présentent en détail la résolution justifiée d'un exercice (semblable à ceux qui seront travaillés dans la séance de TD qui suivra) en intégrant la théorie qui vient d'être enseignée. D'autre part, des Podcasts de type 2, à télécharger après la séance de TD, proposent des exercices de synthèse, du type question d'examen. L'étudiant peut ainsi s'appuyer sur cet outil afin de tester le niveau de mise en fonctionnement de ses connaissances (Robert 1998) sur la matière enseignée. POD-EN-MATH vise donc l'utilisation pertinente des nouvelles technologies afin d'accompagner l'étudiant dans sa prise d'autonomie en mathématiques et dans son étude. En ce sens, ce projet s'inscrit comme une activité d'aide à la réussite. Remarquons que dans un second temps, les étudiants en informatique seront impliqués dans la réalisation même de podcasts.

Le questionnement de ce dispositif de formation est rendu possible grâce aux données recueillies sur le site de téléchargement ainsi qu'aux informations recueillies lors de la résolution en ligne d'exercices réalisés avant les séances d'exercices.

REFERENCES

Robert A. (1998). Outils d'analyse des contenus mathématiques à enseigner au lycée et à l'université. Recherches en Didactique des Mathématiques 18/2, 139-190.

Winsløw, C. (2008). Transformer la théorie en tâches : la transition du concret à l'abstrait en analyse réelle. In A. Rouchier & I. Bloch (Eds) Actes de la XIIIème école d'été en didactique des mathématiques (cd-rom). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Communication n°141	
Titre	**Online peer review**
Auteurs	Tanguy Struye de Swielande, Sylviane Bachy et Natacha Gilson
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	peer review – université - enseignement en ligne à distance

Résumé

Dans cette communication nous allons présenter deux cas d'enseignement contrastés qui utilisent la méthode du Peer review soit totalement à distance et en ligne, soit dans un dispositif hybride dans deux disciplines universitaires différentes : les relations internationales et l'économie managériale.

Le Cas en Relations internationales :

Il s'agit d'un cours de master intégré dans une formation continue en Analyse géopolitique des grandes puissances. Le public ciblé est très hétérogène (agent de la fonction publique, personnes expatriées, journalistes, personnel politique, …). Le cours sur les Etats-Unis propose différents modules d'apprentissage totalement en ligne au travers desquels les étudiants sont amenés à construire un travail personnel qui fait état des liens entre différentes thématiques abordées par l'enseignant. En binôme, les étudiants évaluent les travaux afin de proposer des améliorations tant sur le fond que sur la forme. Un tuteur supervise la réalisation du travail qui se déroule sur tout le semestre.

Cas en Economie managériale:

Le cours d'économie Managériale se situe dans le cadre de l'année préparatoire au master en sciences de gestion ou au master en sciences de gestion spécialisation fiscalité et expertise comptable. Ce cours se donne en horaire décalé. Le profil des étudiants qui fréquentent ce type de programme est également très hétérogène mais ce qui est plus particulier c'est que ce cours de base n'est pas perçu avec la même valeur en fonction des filières choisies par les étudiants. En outre, le niveau d'abandon est relativement élevé. Ce cours propose une double révision d'un travail d'intégration. Par groupe, les étudiants évaluent des travaux sur des thématiques différentes puis sur la base d'une seconde version d'autres groupes sont formés en fonction des mêmes thématiques.

Dans ces deux cas de cours, la méthode du Peer review est utilisée dans une perspective de coopération entre les étudiants mais également avec une visée d'intégration de notions théoriques fondamentales. Après avoir testé cette méthode dans ces deux contextes, nous souhaitons apporter plusieurs réflexions sur quatre axes :

- les particularités de la révision de travaux par les pairs dans un contexte entièrement en ligne ou un contexte hybride
- les leviers et obstacles à la coopération pour un public en formation continue ou en horaire décalé
- les rôles des tuteurs externes
- les apports de cette méthode dans l'intégration des contenus

Les différentes réflexions s'appuient sur notre expérience comme enseignant, sur l'expérience des tuteurs, sur les évaluations pédagogiques des étudiants au regard de ce que l'on trouve dans la littérature en pédagogie universitaire.

Références bibliographiques

Chisholm, R.M. (1991). "Introducing Students to Peer Review of Writing" in Writing Across the Curriculum, 3(1).

Coit, C. (2004). "Peer Review in an Online Writing Course". Paper presented at the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.

Ertmer, P.A. (2007). "Using Peer Feedback to Enhance the Quality of Student Online Postings" in Journal of Computers-Mediated Communication, 12 (2).

Hui, T.M. (2005). "Training Students to Become Successful Peer Reviews" in Science Direct, Vol.33(2), pp.293-308,

Rohaya, A. (2011). Types of Web-based Asynchronous Peer Feedback (WAPF) in Developing Writing Skills among Undergraduate Students International Journal for Educational Studies, 3(2)

Mercredi 21 mai 2014	Session 7 11h00 – 12h30	3c09/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Mesure »

Président : Nathanaël Friant

Communication n°296

Titre	**Utilisation de degrés de certitude et d'un indice de réalisme dans les évaluations formatives de futurs enseignants du primaire et du secondaire**
Auteurs	Geoffrey Delcroix, Marie Dumont et Benoit Wautelet
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Indice de réalisme - egrés de certitude - Mathématiques et français - Evaluation formative - Didactique.

Résumé

Un degré de certitude (DC) est une valeur numérique qui traduit la probabilité que l'on attribue à une réponse que l'on croit correcte, alors que l'indice de réalisme (IR) permet de mesurer chez un sujet le degré d'ignorance/de connaissance de sa méconnaissance. D'un point de vue théorique, nous avons recours aux catégories du vecteur des degrés de connaissance de Leclercq et Plunus (1996), et à la version adaptée par Gilles (2002) de l'indice de réalisme.

Notre recherche a pour objet d'étudier les apports d'une utilisation régulière de ces outils édumétriques sur la performance et le développement de compétences en résolution de problèmes mathématiques et en maîtrise écrite de la langue française. L'échantillon retenu est constitué d'étudiants de BAC 1 – régendat en mathématiques et d'étudiants de BAC 2 – instituteurs(trices) primaires.

D'un point de vue méthodologique, cette étude présente une approche centrée sur le développement des connaissances et des compétences des étudiants, sous le contrôle du regard métacognitif et réflexif qu'ils portent sur celles-ci. Chaque activité se base sur une production personnelle à partir de laquelle différentes actions d'auto-analyse et d'autorégulation sont menées dans le cadre d'évaluations formatives. Au stade actuel de la recherche menée depuis deux ans, nous sommes en mesure de présenter et de commenter les résultats obtenus, et de proposer des perspectives didactiques qui les intégrent.

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).

Leclercq, D., Plunus, G., (1996). *Double Check, étude de méthodes d'innovation d'évaluations universitaires valides, formatives et efficientes*, Rapport recherche-action, Université de Liège, Service de Technologie de l'Éducation, à paraître.

Communication n° 264	
Titre	**Test de rentrée en Haute Ecole - Corrélation à la réussite**
Auteurs	Marie Hublet, Sophie Remacle, Sabine Lontie et Mohammed Arras
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Test de rentrée - Haute Ecole – Réussite – Prédiction - Adaptation

Résumé

Des tests d'entrée ont été développés et validés pour les étudiants dans plusieurs universités belges. Ces tests ne sont pas nécessairement adaptés aux publics des hautes écoles proposant des filières de type court et de type long à finalités professionnelles.

Un test d'entrée a ainsi été construit, adapté aux publics très diversifiés des sections paramédicales, pédagogiques et sociales de l'Institut Parnasse-ISEI de la Haute Ecole Vinci, fruit d'expériences propres et d'une réflexion menée depuis une dizaine d'années notamment sur base d'outils validés en universités (Dontaine, Dony, Vieillevoye & Wathelet, 2013; Vieillevoye, Wathelet & Romainville 2012).

Il doit permettre à l'étudiant d'évaluer ses connaissances scientifiques de base et sa faculté d'adaptation aux exigences de l'enseignement supérieur. Il porte sur les prérequis en mathématiques et en sciences (biologie, chimie et physique) et sur la compétence transversale de compréhension et d'analyse d'un texte en français à caractère scientifique.

Une corrélation largement positive ($r \geq 0.5$) et significative (pvaleur ≤ 0.01) a été montrée entre la réussite de ce test et la réussite de l'année académique pour un échantillon de 140 étudiants de 1er Baccalauréat en ergothérapie et en podologie. La confirmation de ces résultats est actuellement en cours sur l'ensemble de la population étudiante (environ 1000 étudiants) d'une de nos implantations.

L'objectif final de cette recherche-action menée par le Service d'Aide à la Réussite de notre haute école est de confirmer l'efficacité de nos tests :

- comme outil de prédiction de la réussite et d'orientation,
- comme outil de mobilisation de l'étudiant,
- comme indicateur de choix dans l'adaptation des dispositifs d'enseignement et d'accompagnement mis en place.

Ce test devrait donc permettre à l'étudiant de se situer dès la rentrée, de se mobiliser si nécessaire vers une mise à niveau avec les dispositifs les plus appropriés possibles, et donc d'optimiser ses chances de réussite.

Références :

Dontaine, M., Dony, M., Vieillevoye, S. & Wathelet, V. Projet « passeport pour le bac », Centre de Didactique supérieur de l'Académie Louvain (CdiS). En ligne http://www.passeportspourlebac.be, consulté le 31 mai 2013.

Vieillevoye, S., Wathelet, V. & Romainville, M., (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'Université. In Ch. Michaut & M. Romainville (dir.). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Bruxelles : Edition De Boeck.

Communication n°266	
Titre	**Essai d'un dispositif d'entrainement à l'évaluation des étudiants de l'Université de Lubumbashi**
Auteurs	Kalumba Ngoy
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Évaluation : vérifier de l'atteinte des objectifs - Apprentissage : changement des comportements -Compétence : savoir-agir complexe des ressources - Kalumba Ngoy

Résumé

Le faible taux de réussite observé à l'examen de fin d'année 2010-2011 dans le cours de Méthode des tests, que les étudiants aiment tant et comprennent bien, m'a poussé à créer un dispositif pour les entraîner à l'évaluation. Ceci était motivé par les écrits de Tardif (2006, p.112) selon lesquels« l'éthique en matière d'évaluation des compétences, comme dans un apprentissage en général, impose que l'on n'évalue que ce qui a fait l'objet d'apprentissage sous la gouverne des enseignants et des professeurs ». En outre, selon Leclercq (2007), l'évaluation a une puissante influence sur l'apprentissage.

La population était constituée de 87 étudiants de Premier Graduat en Psychologie (l'équivalent de Premier Bachelier en Europe) de l'Université de Lubumbashi, en République Démocratique du Congo. La méthode expérimentale, la méthode d'observation et la méthode d'enquête, le questionnaire, la technique documentaire m'ont servi à mener cette enquête qui a duré cinq jours.

Le dispositif consistait à faire rédiger dix questions par les étudiants, y proposer des réponses, répondre aux questions des pairs dans un groupe de cinq et participer à une épreuve d'entrainement avant l'évaluation certificative. Recueillir les avis des étudiants sur le dispositif lors de l'évaluation certificative. L'objectif consistait à vérifier l'impact du dispositif sur la performance scolaire des étudiants et déceler leurs attitudes vis-à-vis du dispositif.

Les résultats révèlent une amélioration du taux de réussite par rapport à l'année 2010-2011, un lien entre la performance et la rédaction des questions et la participation à l'épreuve d'entrainement. Le dispositif a permis la révision du cours, l'assimilation du cours, les interactions sociales, l'esprit d'équipe, la cohésion groupale.

Mercredi 21 mai 2014	14h00 – 15h30
Assemblées générales sectionnelles	
Afrique Subsaharienne	**NL 2**
Algérie	**NL 1**
Amériques	**Auditoire 6**
Belgique	**Amphithéâtre Van Gogh**
France	**Amphithéâtre Marie Curie**
Liban	**NL 3**
Maroc	**NL 4**
Suisse	**NL 5**
Tunisie	**NL 6**
Locaux libres	**NL 7 & 8**

Assemblée générale de l'AIPU **16h00 – 17h30**
Amphithéâtre Van Gogh
Tous les membres de l'AIPU sont cordialement invités à participer à l'Assemblée Générale de l'AIPU

19h00 – 00h30	Soirée festive

PASS - Parc d'Aventures Scientifiques

Rue de Mons, 3
7080 Frameries

Situé à Frameries, à côté de Mons, le Pass est un lieu atypique, issu de la réhabilitation d'un ancien site minier. Son passé industriel confère à ce lieu un caractère unique qui donne aux événements professionnels un charme particulier. Conjuguant parfaitement ancien et moderne, ses nombreux espaces modulaires accueillent dans les meilleurs conditions des événements de tout type.

Des navettes sont prévues pour accompagner les congressistes du site du colloque au Pass et du Pass aux différents hôtels en fin de soirée.

Jeudi 22 mai 2014

Jeudi 22 mai 2014

Horaire	Activités
8h00 – 17h00	Inscription / Information
9h00 – 10h30	Conférence 2 **Vulgarisation et médiatisation scientifique : pratiques de lecture et besoins des lecteurs** *Pierre-François Coen* *Laure Endrizzi*
10h30 – 11h00	Pause café
11h – 12h30	Session 8
12h30 – 14h00	Pause déjeuner
14h00 – 15h30	Session 9
15h30 – 1600	Pause café
16h00 – 17h30	Conférence de clotûre **La démocratisation de l'enseignement supérieur et ses conséquences sur le métier d'universitaire** *Georges Felouzis*
Remise du prix Jean Demal	

Jeudi 22 mai 2014	9h00 – 10h30	Amphithéâtre Van Gogh

Conférence 2 - Vulgarisation et médiatisation scientifique

Pratiques de lecture et besoins des lecteurs

Pierre-François Coen

Pierre-François Coen, Service Recherche & Développement, Haute école pédagogique de Fribourg (CH)

Pierre-François Coen dirige aujourd'hui le Service Recherche & Développement de la Haute école pédagogique de Fribourg. Il est également chargé de cours au Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg et à la Haute école de musique de Lausanne. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans les domaines des nouvelles technologies, de l'évaluation scolaire et de l'éducation musicale. Préoccupé par des questions liées à la diffusion des résultats de la recherche (notamment dans le milieu de la formation des enseignants), il est membre fondateur et rédacteur en chef de la revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions », la revue des Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin.

La publication de travaux scientifiques revêt toujours une grande importance pour les chercheurs. Des enjeux importants apparaissent ainsi en termes de reconnaissance, de prestige et de visibilité. Cependant les chercheurs sont également préoccupés par la diffusion de leurs résultats dans les champs professionnels qu'ils étudient. Dès lors, le souci d'être diffusés est souvent remplacé par celui d'être compris. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, c'est un défi important car bon nombre d'auteurs constatent que les résultats de la recherche pénètrent très peu et très lentement le champ des professionnels travaillant sur le terrain.

En s'appuyant notamment sur une recherche (encore en cours) consacrée aux pratiques de lectures professionnelles chez les enseignants et les formateurs d'enseignants, notre contribution s'interrogera sur plusieurs aspects liés à la vulgarisation et la médiatisation scientifique : 1) la perception des discours scientifiques par les chercheurs et non-chercheurs et 2) la nature des supports et des canaux de diffusion.

Nous thématiserons également la question de la formation à la lecture-écriture scientifique dans le contexte de la tertiarisation des institutions de formation d'enseignants. Nous illustrerons notre propos à partir d'éléments issus des archives de la revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions », la revue des Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande.

Conférence 2 - Vulgarisation et médiatisation scientifique

Quels « passeurs » au service d'un rapprochement entre recherches et pratiques ?

Laure Endrizzi

Laure Endrizzi, service Veille et analyses, Institut Français de l'éducation, École normale supérieure de Lyon (FR)

Laure Endrizzi est membre fondatrice du service « Veille et analyses » de l'Institut français de l'éducation (IFÉ), intégré en 2011 à l'École normale supérieure de Lyon. Depuis 2004, ses activités se traduisent par une surveillance continue des productions de recherche, françaises et internationales, et par la réalisation de revues de littérature autour de questions vives en éducation.

Ses domaines de prédilection portent sur les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage dans le supérieur, les TIC et la culture numérique, l'orientation scolaire et la transition secondaire-supérieur, la qualité des recherches et leurs modes de diffusion et d'appropriation.

Forte d'une spécialisation progressive de ses travaux sur les questions d'enseignement supérieur, Laure s'est investie dans la relance de la section française de l'AIPU, dont elle occupe, depuis décembre 2013, le poste de secrétaire.

La « vulgarisation » serait-elle l'apanage exclusif des chercheurs ? Politistes et praticiens n'auraient-ils qu'à se nourrir de ces résultats de recherche vulgarisés pour optimiser leur activité ? Au-delà du discours commun, l'utilisation des recherches est loin de s'inscrire dans un cercle vertueux et nombre de travaux scientifiques récents mettent en évidence la complexité des liens entre recherche, politique et pratique.

Si les tensions entre les différentes cultures professionnelles sont irréductibles, il importe, en ces temps où l'évaluation, sous toutes ses formes, investit tous les pans de l'activité universitaire, de ne pas surestimer la séparation entre production et utilisation de la recherche et de sortir d'une vision « mécaniste » de la vulgarisation pour appréhender de façon plus dynamique les contextes de production et de mobilisation des connaissances.

Ainsi, des lieux ou des espaces tiers apparaissent, produisant des zones de questionnements partagés entre chercheurs et praticiens, à l'initiative ou avec le soutien de différentes organisations jouant un rôle de « passeurs ». En nous appuyant sur la littérature scientifique et sur l'expérience du service Veille et analyses de l'Institut français de l'éducation, nous tenterons dans cette intervention de caractériser ces contextes de médiation.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 & 9 11h00 – 12h30 14h00 – 15h30	Auditoire 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**La place et l'intérêt du retour sur l'action dans le cadre du développement professionnel**
Communication	**Symposium long 346**
Organisateurs	Antoine Derobertmasure, Arnaud Dehon et Catherine Romanus
Mots-clés	développement professionnel - retour sur l'action - réflexivité

Texte de cadrage

La formation d'un professionnel, quel que soit le domaine concerné, au-delà du développement de compétences directement liées aux spécificités du métier, accorde une place importante à la prise de recul par rapport à l'action menée, et ce, quels que soient les champs disciplinaires concernés.

Afin de susciter, provoquer, entrainer et systématiser ce type de démarche dès la formation initiale, de nombreuses propositions existent et le parcours de la littérature permet de préciser les dispositifs pédagogiques ayant cette vocation (De Cock ; 2007 ; Hatton & Smith, 1995 ; Derobertmasure, 2012).

Trois grandes « familles » se distinguent : les activités orales (modelage et ethnographie, étude de cas, supervision et micro enseignement), écrites (journal de bord, portfolio, rapport de stage, rapport réflexif basé sur la supervision) et les activités basées sur le recours à la vidéo (autoscopie, rétroaction vidéo, Rappel stimulé, objectivation participante, réflexion partagée, autoconfrontations simple et croisée, instruction au sosie, simulation croisée).

L'objectif poursuivi par ce symposium consiste à s'intéresser à la place et l'intérêt du retour sur l'action dans le cadre du développement professionnel, et ce, dans les domaines de la formation des policiers, des kinésithérapeutes, des infirmiers, des enseignants et des doctorants. Chacune des communications abordera ainsi, selon son contexte, ce qui est entendu par le « retour sur l'action », présentera le dispositif pédagogique mis en place afin d'y parvenir et, finalement, présentera les résultats de recherche menées en lien avec ces dispositifs.

Communication 1

Titre	**Dispositifs pédagogiques pour soutenir la pratique réflexive en soins infirmiers.**
Auteurs	Marie Robinot et Julie Schelfhaut

Résumé

Si la posture réflexive peut être définie comme : « une disposition – acquise – à réfléchir sur sa propre manière de faire, donc aussi de raisonner et de décider » (Perrenoud, 2008), le curriculum de formation en soins infirmiers doit nécessairement intégrer l'apprentissage de cette posture. L'enjeu est à la fois de contribuer à l'amélioration continuelle de la qualité des soins offerts à la population et de participer à la professionnalisation des infirmier(e)s.

Au sein de la catégorie paramédicale de la HERS (Libramont-Belgique), dans le cadre de l'amélioration continue de la qualité, nous avons entamé un projet centré sur la pratique réflexive en 2009. Il était en particulier motivé par l'insatisfaction de certains étudiants et maîtres de formation pratique quant au retour sur l'action qui leur était donné en stage.

Grâce à une collaboration avec l'université de Sherbrooke (Canada) en 2010, l'ensemble du corps professoral a été formé par Line Saintonge et Frances Gallagher. Cette démarche a permis de mettre en place les conditions nécessaires au développement de la pratique réflexive lors de l'accompagnement des stagiaires.

Depuis lors, la création de trois dispositifs pédagogiques permet aux étudiants de porter un regard sur leur pratique infirmière avant, pendant et après l'action.

Dans un premier temps, la présentation illustrera la conceptualisation de ces trois dispositifs :

La rétroaction : art de communiquer au service du renforcement et du perfectionnement des capacités de l'étudiant**.**

La fiche réflexive : outil de soutien à une démarche réflexive rétrospective.

Les journées d'intégration professionnelle : lieu de réflexion partagée et de conflit sociocognitif.

Dans un second temps, nous montrerons l'impact de ce projet en exposant les résultats de deux enquêtes exploratoires auprès des étudiants d'une part, des enseignants d'autre part.

Bibliographie :

Perrenoud, P. (2008 4° éd. – 1re éd. 2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

Communication 2	
Titre	**La place et l'intérêt de la réflexivité dans le cadre du développement professionnel des policiers**
Auteurs	Laurie Anna Dubois et Agnès Van Daele

Résumé

La mise en œuvre de dispositifs visant le développement d'une pratique réflexive fait l'objet d'un intérêt grandissant dans le monde de la formation. Bien que largement étudiée dans le domaine de la pratique enseignante, la réflexivité peut trouver sa place dans bon nombre de professions car elle permet notamment de faire évoluer les pratiques, de surmonter des difficultés rencontrées dans le travail et de contribuer au développement professionnel (Kelchtermans, 2001 ; Perrenoud, 2004).

Former les policiers à la réflexivité constitue une démarche intéressante à mener. Les savoirs acquis au cours de la formation initiale ne suffisent pas. Chaque intervention est unique et confronte le policier à des situations pour lesquelles il n'existe pas de solutions toutes faites qu'il suffit d'appliquer. Par conséquent et conformément au cadre légal en matière de compétences policières, le policier doit adopter une posture réflexive et se remettre continuellement en question.

Cependant réfléchir sur sa pratique ne va pas de soi. C'est une démarche qui nécessite une formation (Perrenoud, 2009). Il serait toutefois réducteur de considérer cette formation comme étant l'apanage des formateurs de terrain (les mentors). La formation initiale a également un rôle important à jouer.

Partant de ces constats, nous avons mené une recherche qui vise à questionner du point de vue de la réflexivité, les mises en situation organisées lors de la formation initiale : ces mises en situation contribuent-elles à former des policiers réflexifs ?

Malgré l'amorce d'un cheminement vers la réflexivité, l'investissement des policiers dans une démarche réflexive reste encore fortement freiné par le dispositif de formation et l'usage qu'en font les formateurs de l'école de police.

Références bibliographiques

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, 160, 35-60.

Perrenoud, P. (2009). *Le désir de ne pas savoir. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive*. Communication présentée à la 3ème journée annuelle de l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur, Liège, Belgique. Récupéré le 12 octobre 2013 sur le site de l'IFRES de l'Ulg : http://www.ifres.ulg.ac.be/colloque09/wp-content/uploads/perrenoud_desir_de_ne_pas_savoir.pdf.

Communication 3	
Titre	**Utiliser le portfolio pour favoriser le développement des compétences d'enseignement chez les doctorants**
Auteurs	Laetitia Gerard.

Résumé

Les formations à la pédagogie sont nécessaires mais elles ne sont pas suffisantes pour développer les compétences d'enseignement. Nous souhaitions créer un outil pour favoriser le développement des compétences d'enseignement chez les doctorants, ainsi qu'un moyen d'évaluer ces compétences. Le portfolio d'enseignement est l'outil qui nous semblait le plus adéquat pour atteindre ce double objectif. Wouters et Frenay (2001) définissent le portfolio comme « *une collection structurée et organisée d'éléments choisis par l'enseignant. Au-delà d'éléments consignés dans un dossier et uniquement juxtaposés, le portfolio permet à l'enseignant de décrire, d'évaluer, de critiquer ses pratiques pédagogiques en vue de démontrer les compétences pédagogiques acquises* » (Wouters & Frenay, 2001, p. 3). Le portfolio d'enseignement, ou dossier de valorisation de l'enseignement, est déjà utilisé dans les universités belges, suisses et québécoises pour 1) évaluer institutionnellement la pratique d'enseignement des universitaires afin de les renouveler ou non dans ses fonctions; 2) favoriser l'autoévaluation formative sur leur pratique. Nous avons choisi d'adapter cet outil au public des doctorants, en les accompagnant dans leur processus réflexif. Le portfolio demandé se compose de quatre parties principales: 1) les intentions générales par rapport aux enseignements ; 2) la description des enseignements ; 3) expérimentation et analyse d'une situation qui porte, au choix, sur la préparation du cours, l'animation du cours ou sur l'évaluation des apprentissages ; 4) le bilan global des activités d'enseignement. Il leur est demandé de faire une analyse réflexive de leur pratique selon le modèle de Kolb : 1) j'expérimente ; 2) je décris ; 3) je réfléchis en m'appuyant sur les ressources mises à ma disposition (formations, articles, accompagnateur, etc) ; 4) je planifie une autre manière de faire ; 5) j'expérimente à nouveau sur le terrain.

Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Wouters, P., Frenay, M. (2001). Le portfolio...outil de développement professionnel pour l'enseignant universitaire. In P? Wouters (Ed.), le conseil pédagogique à l'université. Analyse de pratique. Rapport de synthèse présenté dans le cadre du DES en sciences de l'éducation. Louvain-la-neuve: Université catholique de louvain.

Communication 4	
Titre	**Comment appréhender la réflexivité en formation initiale de kinésithérapie ?**
Auteurs	Catherine Romanus

Résumé

Dans le cadre du décret datant du 31 mars 2004[1], les institutions d'enseignement supérieur sont invitées à former de futurs professionnels autonomes, responsables et compétents. La figure de praticien réflexif semble particulièrement correspondre à ces finalités.

Il nous importe dès lors de former de futurs kinésithérapeutes ayant une forte capacité à réfléchir dans et sur leurs actions ou tout au moins d'assurer les fondements d'une telle posture. Comment dès lors s'en assurer sachant qu'il n'existe aucun observable de la réflexivité permettant de pouvoir objectiver son impact sur la formation des apprenants ?

[1] Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités, M.B. 18 juin 2004

Notre étude porte sur l'identification de traces indirectes de réflexivité dans le cadre d'un dispositif pédagogique innovant en lien avec les stages de pratique professionnelle. Nous interrogeons la nature des processus réflexifs relevés dans les écrits des étudiants sur base d'un modèle théorique présenté comme « synthèse de la notion » (Derobertmasure & Dehon, 2012).

Une analyse de contenus de type thématique a été réalisée sur les écrits réflexifs d'étudiants de 3e Bachelor dans le cadre de leur premier stage. L'analyse porte précisément sur la recherche d'indices textuels au sein de 32 fiches d'« analyse d'une situation interpellante vécue ».

Nous constatons que la finalité de la réflexivité s'exprime surtout en termes d'apprentissage. Il ressort que l'objet des théorisations élaborées est fréquemment en lien avec la « distance thérapeutique ». Le maître de stage apparait quant à lui comme facilitateur du processus.

Il semble ainsi que l'outil mis en place favorise davantage la révélation de savoirs d'action. La question du « transfert » de ces savoirs en vue d'une régulation reste cependant encore à investir.

Bibliographie :

Derobertmasure, A., Dehon, A. (2012). « Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode », *Phronesis*, vol. 1, nº 2, p. 24-44.

Communication 5

Titre	**Quelle place pour le retour sur l'action dans le cadre de la formation des enseignants ?**
Auteurs	Antoine Derobertmasure et Arnaud Dehon

Résumé

La formation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en Belgique francophone, inscrite dans le champ de la professionnalisation, est organisée en regard d'un référentiel de 13 compétences listées dans un décret datant de 2001. L'une d'elles, et il s'agit d'une constante lorsque l'on s'intéresse aux référentiels sous-jacents à la formation initiale d'enseignants, consiste à envisager le développement de la réflexivité.

Cette notion constitue en quelque sorte un défi permanent pour les formateurs (comment la développer ?) ainsi que pour les chercheurs (comment l'évaluer ?). La réponse à ces deux questions est primordiale en vue de parvenir à accorder, à la notion de réflexivité, un statut différent de celui de « slogan » de formation (Fendler, 2003).

C'est dans ce cadre qu'un dispositif d'enseignement et de recherche a été mise en place à l'Université de Mons. Ce dispositif combine plusieurs activités liées à l'une des trois phases du métier enseignant (Altet, 2002) : phases préactive, interactive et postactive. Il prévoit des étapes d'élaboration de leçons, de présentation de ces leçons (lors de séances de micro enseignement et d'une séance de cours) et de réflexions sur les leçons (rétroaction, réflexion collective, rapport réflexif…).

Les recherches menées en lien avec ce dispositif combinent deux approches : l'une vise à objectiver et à décrire la pratique par l'observation, l'autre cherche à identifier la manière selon laquelle le futur enseignant, par la réalisation des séances de rétroaction et l'écriture d'un dossier réflexif, parvient à développer ses compétences réflexives.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie, 138,* 85-93.

Fendler, L. (2003). Teachers reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32 (3), 16-25.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 & 9 11h00 – 12h30 14h00 - 15h30	Auditoire 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**L'approche-programme en pédagogie universitaire : De la pratique à la recherche et vice-versa**
Communication	**Symposium long 107**
Organisateurs	Josianne Basque, Sylvie Viola, Martine Brousseau, Sylvie Doré et Nicole Rege Colet
Mots-clés	Approche-programme, innovation pédagogique, design de programmes d'études, intégration des savoirs

Texte de cadrage

L'approche-programme dans le domaine de l'enseignement peut être définie en tant que démarche d'ingénierie pédagogique visant à assurer la cohérence et l'harmonisation au sein et entre les différentes composantes d'un programme d'études, et ce, dans le but de favoriser l'intégration des apprentissages chez les étudiants tout au long de leur parcours d'étude.

La mise en œuvre d'une telle démarche au sein des universités représente une innovation pédagogique complexe, encore peu documentée et peu traitée dans les recherches, de sorte que les équipes pédagogiques qui souhaitent s'engager dans un projet de conception et de révision d'un programme selon une approche-programme disposent encore de peu de ressources pour les guider.

Depuis quelques années, plusieurs équipes pédagogiques tant québécoises qu'européennes s'y sont néanmoins engagées et les échanges autour de leurs expériences représentent des occasions de dégager de pistes tant pour améliorer les pratiques de mise en œuvre d'une approche-programme que pour orienter les recherches en ce domaine.

Ce symposium vise à réunir des professeures de quatre universités du réseau de l'Université du Québec participant à un projet intitulé MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur - http://pedagogie.uquebec.ca/approche-programme/a-propos-du-projet-mapes) ainsi qu'une intervenante européenne ayant une riche expertise dans le domaine. Les intervenants, provenant de différentes disciplines, présenteront des problématiques et stratégies associées à différents aspects de l'approche-programme, les illustreront de cas vécus et partageront les leçons apprises de même que des réflexions sur des pistes futures de recherche.

Communication 1

Titre	**La cartographie des connaissances au service de l'approche-programme en enseignement supérieur**
Auteurs	Josianne Basque, TÉLUQ (Montréal, Canada)

Résumé

Cartographier des connaissances consiste à représenter un ensemble de connaissances sous la forme d'un réseau graphique, dans lequel chacune des connaissances est représentée au moyen d'une courte étiquette verbale, alors que les liens entre les connaissances sont représentés au moyen d'un trait, qui peut être fléché ou non selon la technique utilisée. Divers usages de la carte de connaissances en enseignement supérieur sont rapportés dans les écrits, par exemple, pour la conception pédagogique, pour la présentation d'une vue d'ensemble de la matière abordée, ou encore pour favoriser l'apprentissage chez les étudiants, ceux-ci étant alors invités à élaborer de telles cartes. Les expériences et recherches rapportées concernent généralement des situations éducatives ciblées à l'intérieur d'un cours spécifique.

Dans cette communication, je présenterai comment la cartographie des connaissances peut être utilisée dans une approche-programme. Deux types d'usages seront présentés en les illustrant d'expérimentations menées tant dans des projets de recherche que dans des activités d'enseignement. Dans le premier cas, la cartographie est utilisée par une équipe pédagogique à titre d'outil de conception participative d'un programme d'études, que ce soit pour élaborer un référentiel de compétences, pour structurer un scénario pédagogique à l'échelle d'un programme ou encore pour identifier des ressources à fournir tant à l'équipe pédagogique qu'aux étudiants, et ce, à l'échelle d'un programme. Dans le deuxième cas, l'activité de cartographie des connaissances est proposée comme stratégie pédagogique intégrée à un scénario pédagogique d'un programme d'études à vocation professionnelle, celui-ci étant structuré non pas « par cours » mais par une série de cycles d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984). À chaque cycle, l'activité de cartographie de connaissances vise à permettre aux étudiants de conceptualiser la signification qu'ils donnent à des expériences vécues en milieu de travail réel et ainsi à favoriser chez eux l'établissement de liens entre la pratique et les savoirs théoriques.

Référence

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. New Jersey: PTR Prentice Hall.

Communication 2

Titre	**Les dispositifs pédagogiques dans un contexte d'approche-programme et le rapport au savoir des futurs enseignants**
Auteurs	Sylvie Viola, Université du Québec à Montréal (Canada)

Résumé

La professionnalisation du métier enseignant passe par la capacité des étudiants à s'inspirer de la théorie pour justifier leurs choix didactiques et pédagogiques. Or, la mobilisation et la contextualisation des savoirs théoriques en situation demandent des efforts considérables de la part des apprenants. En conséquence, ceux-ci choisissent de s'inspirer davantage de leurs expériences de stage ou de suppléance pour intervenir en classe. Ainsi, beaucoup de théories enseignées dans les programmes ne sont pas intégrées dans la pratique. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette problématique: découpage des didactiques dans le curriculum, complexité de la tâche enseignante, manque de temps pour intégrer les notions enseignées, évaluations centrées sur les contenus, supervisions axées sur des compétences générales. Pourtant, l'enjeu majeur de ces programmes est de promouvoir des savoirs mobilisables dans l'action, des savoirs qui doivent être perçus par les futurs enseignants comme des ressources au service de la pratique. Mais qu'en est-il exactement dans la réalité ?

Au cours des dix dernières années, les universités québécoises ont pris le virage de l'approche-programme. Cette approche, qui permet, entre autres, une plus grande cohérence dans l'organisation des cours, a pour objectif de faciliter le transfert des connaissances dans la pratique. C'est donc dans ce contexte que les étudiants du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Montréal ont pu bénéficier de différents dispositifs pédagogiques mis en place pour opérationnaliser cette approche. En quoi ces dispositifs permettent-ils aux étudiants de faire des liens entre la théorie et la pratique ? Quels sont les savoirs mobilisés dans la pratique ? D'où proviennent-ils ? Pourquoi et quand certains savoirs sont-ils plus importants que d'autres pour intervenir en classe ? Dans cette communication, nous dresserons le portrait global du rapport au savoir intégré qu'entretiennent les étudiants de troisième et quatrième années dans un contexte d'approche-programme.

Communication 3	
Titre	**Leçons à tirer de l'implantation d'un programme par compétences pour un cursus de formation en ergothérapie**
Auteurs	Martine Brousseau, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Résumé

Implanter un programme de formation par compétences a présenté des enjeux et des défis particuliers. Le bilan après cinq ans d'implantation s'avère très positif. L'objectif de la présentation est d'exposer les défis particuliers rencontrés à des étapes charnières de l'implantation d'un programme par compétences pour un cursus en ergothérapie. Les interrogations formulées en cours de processus d'implantation ont été recensées et seront présentées. En particulier, les réaménagements visant la recherche de la congruence entre les compétences à atteindre en ergothérapie, les modalités pédagogiques et le respect des dix principes de Lasnier (2000) seront exposés. Par ailleurs, la rétroaction donnée par les diplômés de la première cohorte et ce, un an après l'intégration au milieu de travail, fournit des données intéressantes sur le développement des compétences professionnelles et sur les modalités pédagogiques utilisées dans le programme de formation. Ces données permettent d'en tirer des leçons, d'une part, pour l'amélioration continue des programmes et, d'autre part, afin d'élaborer des recherches venant documenter les pratiques.

Référence

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

Communication 4	
Titre	**La gestion du changement lors de l'implantation d'une approche programme**
Auteurs	Sylvie Doré, École de technologie supérieure (Montréal, Canada)

Résumé

L'implantation d'une approche-programme nécessite de gérer le projet d'ingénierie du programme d'études. Ce processus est peu documenté autant dans la littérature sur l'approche-programme que dans les entrevues réalisées par les membres de l'équipe à ce jour. Par ailleurs, le corpus de connaissance en gestion de projet (en anglais : *Project management body of knowledge – PMBOK*) proposé par le *Projet Management Institute* (PMI), structuré en dix domaines de connaissances (intégration, portée ou contenu, temps ou délais, coûts, qualité, ressources humaines, communication, risques, approvisionnement, parties prenantes) et cinq groupes de processus (démarrage, planification, exécution, surveillance et maîtrise, fermeture) ne traite pas explicitement de la gestion du changement.

Or, la plupart des projets d'implantation d'une approche-programme constituent un changement important et il est essentiel de s'y attarder afin d'augmenter les chances d'un succès pérenne. Jusqu'à tout récemment, il était conseillé de traiter le changement comme un risque. Pour remédier à cette lacune, le PMI a publié au début 2013 un guide de pratique de la gestion du changement. Afin de concourir au corpus de connaissances sur la gestion du changement d'un projet d'approche-programme, la présente contribution est un retour sur l'expérience de révision du programme de génie mécanique à l'École de technologie supérieure (ÉTS) en regard de la gestion du changement en utilisant comme cadre de référence le nouveau guide du PMI.

Communication 5	
Titre	**L'approche-programme: quels changements et comment les accompagner?**
Auteurs	Nicole Rege Colet, Université de Strasbourg (France)

Résumé

Renoncer à une approche-cours pour adopter une approche-programme implique un changement profond tant dans la manière de concevoir les parcours de formation que dans celle de développer la pratique d'enseignement dans le supérieur. Si d'aucuns y voient des innovations majeures, une possibilité de redéployer l'offre de formation dans le supérieur et de renouveler les pratiques pédagogiques, d'autres, plus sceptiques, n'hésitent pas à évoquer l'hypothèse d'une nouvelle tendance, une forme de passade qui finira bien par passer. Il n'en demeure pas moins que les principes de l'approche-programme se développent et font désormais partie du changement de paradigme pédagogique qui caractérise l'enseignement supérieur. C'est dire si le métier d'enseignant-chercheur évolue et se transforme.

Ainsi, la question n'est pas de savoir s'il faut adhérer à l'approche-programme ou pas, mais plutôt de savoir comment s'approprier les nouveaux principes et valeurs et leur donner un sens. Le principe d'un changement profond est admis ce qui donne lieu à une autre préoccupation, celle de l'accompagnement au changement pour soutenir les réformes.

Cette communication propose, dans un premier temps, d'examiner quels sont les changements à l'œuvre. Ceux-ci sont d'ordre institutionnel, structurel et individuel. Dans une perspective systématique, elle identifie ce qui change à la fois pour les individus et pour les institutions en montrant que l'enjeu consiste à créer du collectif pour gérer et piloter l'enseignement. Dans un second temps, elle énumère les mesures et les instruments qui sont mis en place par les institutions pour accompagner le changement et pour soutenir les enseignants, les équipes pédagogiques et les établissements à surmonter les obstacles et à s'engager pleinement dans une démarche de changement et de développement professionnel. Quelques cas pratiques seront discutés en soulignant ce qui marche ou ne marche pas, et pourquoi, en particulier face aux enseignants réfractaires au changement.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 & 9 11h00 – 12h30 14h00 - 15h30	Auditoire 10 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Quand la recherche est au service des pratiques de formation à l'enseignement faisant usage du numérique, et vice-versa.**
Communication	**Symposium long 203**
Organisateurs	Florian Meyer
Mots-clés	TICE - Formation des enseignants - Pratiques de formation à l'enseignement – SoTL – Technopédagogie - Technologies numériques

Texte de cadrage

Les technologies numériques sont présentes dans toutes les dimensions de nos pratiques de formation à l'enseignement. Souvent imposées rapidement et sans fondement, elles ne sont pas nécessairement intégrées de manière appropriée dans les pratiques de formation universitaires (Albero, 2011) et en particulier dans le domaine de la formation à l'enseignement. En tant que formateurs, nous nous posons donc des questions quant aux usages qui en sont ou pourrait en être faits dans le cadre de nos cours, et ce, afin d'améliorer constamment la qualité de nos formations et d'assurer un développement professionnel porteur pour les futurs enseignants à qui nous nous adressons. Par ailleurs, en tant que chercheur en sciences de l'éducation, nous nous interrogeons sur la dimension scientifique de ces questionnements pratiques et sur l'identification de modèles et d'usages technopédagogiques innovants (Bédard et Béchard, 2009). Ces deux facettes caractérisant les enseignants chercheurs que nous sommes sont interdépendantes et s'influencent mutuellement.

C'est justement pour avancer sur ces questions de mise en relation constante de ces deux facettes, que le regroupement scientifique PeDTICE propose un symposium long centré sur les usages du numérique en formation à l'enseignement. Les questionnements soulevés par les enseignants chercheurs porteront un regard attentif aux différentes connaissances des formateurs d'enseignants. Nous faisons ici référence notamment au *Technological Pedagogical and Content Knowledge model* (TPaCK) (Mishra et Koehler, 2006) qui met en exergue la nécessaire mobilisation de différents types de connaissances auxquelles un enseignant/formateur doit faire appel.

Ce symposium sera également une occasion de faire ressortir des méthodologies de recherche pouvant s'inscrire dans une démarche de recherche de type SoTL (*ScholarShip of Teaching and Learning*) (Kreber, 2002) ou *Self-Study* (Loughran et Northfield, 1998) appliquée au domaine de la formation à l'enseignement. De ce fait, il s'inscrira dans l'axe du colloque intitulé : "Quelles recherches sur/pour les enseignements ?"

Bibliographie

Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *International Journal of Technologies in Higher Education*, *8*(1-2), 11-21.

Bédard, D. et Béchard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. *In* D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses Universitaires de France.

Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education, 27*(1), 5-23.

Loughran, J. et Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. *In* M.L. Hamilton (dir.), *Reconceptualizing teaching practice : Self-study in teacher education* (p. 7-18). London : Falmer Press.

Mishra, P. et Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge : A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054.

Communication 1	
Titre	**Développement professionnel des enseignants : perspectives à l'ère numérique**
Auteurs	Marcel Lebrun (UCL), Christelle Lison (Université de Sherbrooke, PeDTICE) et Christophe Batier (Université Claude Bernard Lyon 1),

Résumé

Nombreux sont les modèles théoriques ou empiriques ayant pour objet le développement professionnel des enseignants. Certains, déjà anciens, portent sur différentes postures en interaction adoptées par les enseignants, comme les approches de Katz (1972), de Benner (1995) et plus récemment celle de Paquay (2011). On trouve chez ce dernier des composantes comme le praticien réflexif ou l'enseignant-chercheur qui constituent des éléments constitutifs aux approches actuelles du *Scholarship of Teaching and Learning*. De manière étonnante, cette veine de recherche ne s'intéresse pas explicitement aux usages du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage alors que les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont considérées comme un vecteur potentiel de leur qualité, proposant des usages pédagogiques davantage actifs et interactifs. Par contre, d'autres modèles comme l'ACOT de Dwyer, Ringstaff et Sandholtz (1991), le LOTI de Moersch (1995) ou plus récemment comme le SAMR de Puentedura (2012) et le TPACK de Mishra et Koehler (2006) sont fortement imprégnés par les TIC. Dans le cadre de nos recherches, il nous a donc semblé important de procéder à une unification de ces modèles au niveau pédagogique (de l'enseignement spécialiste du contenu ou ingénieur pédagogique ou encore accompagnateur d'apprentissage vers l'enseignant-chercheur) et au niveau technologique (incluant les stades d'appropriation des technologies). Ces différents éléments, davantage considérés comme des composantes du métier que comme des échelons de la carrière, étant structurés les uns par rapport aux autres, nous nous sommes intéressés (1) en amont aux différentes mesures mises en place pour accompagner les enseignants dans leurs apprentissages technopédagogiques (sensibilisation aux outils, accompagnement au portage en ligne de formations, partage de pratiques, etc.) et (2) en aval aux effets de ces accompagnements sur les postures des enseignants et sur leurs actions pour favoriser des apprentissages de qualité. Des résultats de recherches empiriques illustreront ces différents questionnements.

Remarque : Cette contribution au Symposium "Quand la recherche est au service des pratiques de formation à l'enseignement faisant usage du numérique, et vice-versa" sera complétée par un atelier portant sur la méthodologie et les résultats visés en fin de cette proposition.

Références

Benner, P. (1995). *De novice à expert, excellence en soins infirmiers*. Paris: InterEditions, pour la traduction française

Dwyer, D., Ringstaff, C. et Sandholtz, J. (1991). Changes in Teachers' Beliefs and Practices in Technology-Rich Classrooms. *Educational Leadership*, *48*(8), 45-54.

Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, (73), 50-55.

Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054.

Moersch, C. (1995). Levels of technology implementation (LoTi): A framework for measuring classroom technology use. *Learning and Leading With Technology*. http://webpages.csus.edu/~ML3226/edte281/LOTIFrameworkNov95.pdf

Paquay, L. (2011). Des options politico-stratégiques pour le développement professionnel des enseignants universitaires. *Recherche et formation*, *67*(2), 117-121.

Puentedura, R. (2013). *Hipassus*. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/03/28/SAMRandTPCK_AnIntroduction.pdf

Communication 2	
Titre	**Stages : le sentiment de présence en supervision à distance**
Auteurs	Matthieu Petit (Université de Sherbrooke, PeDTICE)

Résumé

Au Québec comme ailleurs dans le monde, les étudiants en formation à l'enseignement doivent effectuer un certain nombre de stages. Pour ceux-ci, ils sont nombreux à souhaiter acquérir une expérience pratique à l'étranger, ou encore retourner dans leur région d'origine, parfois éloignée de leur lieu d'études. En contexte d'alternance, ceci fait en sorte qu'un modèle de supervision à distance (Pellerin, 2010) ou «hybride» (Conn, Roberts et Powell, 2009) doit être pensé. Or, si les objectifs demeurent les mêmes, cet accompagnement implique de nouveaux rôles pour les superviseurs (Hamel, 2012). Dès lors, avec peu de balises, ceux-ci cherchent à tirer profit des technologies numériques à leur disposition afin de favoriser le développement professionnel des stagiaires.

Soulignons que la supervision à distance peut être, entre autres, soutenue par une communauté de pratique virtuelle (Nault, 2000), mais encore faut-il que les stagiaires aient le sentiment que leur superviseur «soit là» pour les accompagner. Pour contrer l'isolement - incontournable défi de la formation à distance (Poellhuber, Racette, Fortin et Ferland, 2013) -, les superviseurs peuvent tenter de favoriser un sentiment de présence chez leurs stagiaires.

À partir d'une modélisation du sentiment de présence par la formation à distance (Lehman et Conceição, 2010), cette communication fera le parallèle entre les résultats de deux recherches, soit une étude exploratoire-descriptive auprès de superviseurs et d'étudiants-stagiaires d'un programme de formation à l'enseignement au secondaire qui compte deux stages supervisés à distance, et un *self-study* élaboré autour de la supervision hybride d'une cohorte en stage hors-Québec. Dans les deux cas, nous cherchons à identifier les principales caractéristiques d'une supervision à distance ou hybride qui favorisent la création d'un sentiment de présence.

En plus de questionner la pertinence des technologies utilisées, nous interrogeons concrètement l'organisation d'un dispositif de formation pratique à l'enseignement.

Références bibliographiques

Conn, S. R., Roberts, R. L. et Powell, B. M. (2009). Attitudes and Satisfaction with a Hybrid Model of Counselling Supervision. *Educational Technology & Society*, *12*(2), 298-306.

Hamel, C. (2012). Supervision of Pre-service Teacher : Using Internet Collaborative Tools to Support Their Return to Their Region of Origin. *Canadian Journal of Education*, *35*(2), p. 141-154.

Lehman, R. M. et Conceição, S. C. O. (2010). *Creating a Sense of Presence in Online Teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.

Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision de stagiaires via Internet.* Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

Pellerin, G. (2010). Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Poellhuber, B., Racette, N., Fortin, M.-N. et Ferland, A. (2013). La visioconférence Web en formation à distance : une innovation de quasi-présence. *In* Actes du VIIe colloque des Questions de Pédagogies dans l'enseignement supérieur (p. 260-268).

Communication 3	
Titre	**Le projet DevSup : Articuler conception et analyse des effets d'un dispositif de formation**
Auteurs	Eric Sanchez, Catherine Loisy (EducTice-S2HEP/Institut Français de l'Education/ENS de Lyon)

Résumé

DevSup (Sanchez, Dufour, Loisy, Decossin, & Benech, 2013) est un projet de recherche qui vise à caractériser le développement professionnel des enseignants du supérieur du point de vue de leurs pratiques pédagogiques intégrant le numérique et à concevoir un dispositif pour le soutenir. Le dispositif d'accompagnement des enseignants aux usages du numérique a été expérimenté dans le cadre de la mise en place d'un Master à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon. Le déploiement de ce dispositif concerne en premier lieu l'ingénierie de formation ; il vise à promouvoir une approche programme (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009) au sein de l'équipe pédagogique. Il concerne également l'ingénierie pédagogique ; les effets visés sur le développement professionnel des enseignants portent sur l'intégration du numérique et la mise en place d'une approche par compétences dans leurs enseignements.

La méthodologie de recherche retenue pour le projet relève du Design-Based Research (Design-Based Research Collective, 2003), une approche collaborative et itérative conduite en conditions écologiques qui permet de combiner des visées pragmatiques (la conception du dispositif) et heuristiques (l'analyse des effets du dispositif sur son public). Ainsi, le dispositif DevSup, intègre ALOES, une application conçue en s'appuyant sur les pratiques réelles d'enseignants. Pour caractériser les effets du dispositif sur son public, nos travaux s'appuient sur des cadres théoriques qui permettent de problématiser la question des compétences mobilisées par les enseignants. Il s'agit notamment du Technological Pedagogical and Content Knowledge model (TPaCK) (Mishra & Koehler, 2006). Notre contribution lors du symposium nous conduira à présenter le dispositif, les éléments qui fondent sa conception ainsi que les cadres théoriques et méthodologiques de la recherche.

Références

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher,, 32(1), 5-8.

Mishra, P, & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge : A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Prégent, R, Bernard, H, & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme: Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours. Montréal: Presses Internationales Polytechnique.

Sanchez, E, Dufour, C, Loisy, C, Decossin, M, & Benech, P. (2013). ALOES, un EIAH pour l'opérationnalisation de l'enseignement dans le supérieur. In C. Choquet, P. Dessus, M. Lefevre, J. Broisin, O. Catteau & P. Vidal (Eds.), Actes de la conférence EIAH 2013 (pp. 218-229). Toulouse, France: ATIEF.

Communication 4	
Titre	**Un projet de pédagogie inversée en formation initiale à l'évaluation de compétences**
Auteurs	Isabelle Nizet et Florian Meyer (Université de Sherbrooke, PeDTICE)

Résumé

Dans le cadre d'une formation universitaire professionnalisante en enseignement, une session de *pédagogie inversée* a été expérimentée dans un cours portant sur l'évaluation des apprentissages. Bien qu'une pédagogie active et différenciée soit clairement souhaitable pour soutenir les apprentissages procéduraux visés par ce cours, le temps de classe était, jusque là, principalement consacré aux apprentissages conceptuels tandis que les apprentissages méthodologiques étaient réalisés en dehors de la classe. Suite à une remise en cause de l'efficacité de ce dispositif, nous avons décidé d'intégrer des capsules d'autoformation en ligne portant sur les concepts, afin de pouvoir davantage accompagner les apprentissages procéduraux en classe. La problématisation de la situation et l'analyse de l'expérimentation s'inscrivent dans l'approche *Scholarship of Teaching and Learning model (SoTL)* (Kreber, 2002) et le partage d'expertises requises pour le développement du dispositif de formation s'appuie sur le *Technological Pedagocical and Content Knowledge model (TPaCK)* (Mishra et Koehler, 2006). Le dispositif initial ayant été « hybridé » par l'introduction de matériel d'autoapprentissage disponible à distance et sur un mode asynchrone, nous le décrirons selon les axes du modèle de Charlier, De Schryver et Peraya (2006) soient les pratiques de l'institution, l'approche pédagogique et l'accompagnement humain, l'articulation présence-distance et l'environnement techno pédagogique. En vue du réinvestissement des résultats de la recherche dans notre enseignement, et considérant la nécessité de recueillir des données probantes et scientifiquement valides pour la viabilité de cette approche (Bissonnette et Gauthier, 2013), nous avons analysé les modalités d'appropriation des ressources technopédagogiques par les étudiants, repéré quelques apports de la pédagogie inversée dans un contexte de formation en grands groupes; nous avons également documenté les démarches d'apprentissage des étudiants en situation d'autoformation et les modalités de transfert de leurs connaissances en classe. Nous terminerons par quelques conclusions sur les effets de ce projet sur notre propre développement professionnel.

Références

Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2013). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers? Formation et profession Revue scientifique internationale en éducation, 32-40.

Charlier, B., De Schryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs 4(4)*, 469-496. Retrieved from http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm/

Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education, 27*(1), 5-23.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.91.7990&rep=rep1&type=pdf

Communication 5	
Titre	**Approche exploratoire de la prise en compte des environnements personnels d'apprentissage d'étudiants en formation initiale à l'enseignement**
Auteurs	Nicolas Roland (Centre de Recherche en Sciences de l'Education, Université libre de Bruxelles)

Résumé

Depuis de nombreuses années, les technologies transforment continuellement le processus d'apprentissage. A l'heure du Web 2.0, social et collaboratif, d'une informatique personnelle et nomade – smartphone, tablette, cloud computing –, de nombreuses recherches (Bonfils et Peraya, 2010 ; Peraya et Bonfils, 2012 ; Sclater, 2008) montrent que les étudiants de l'enseignement supérieur recourent à ces outils et services dans le but de créer, voire d'organiser, leur « environnement personnel d'apprentissage » (EPA). Toutefois, si un EPA peut entièrement être contrôlé ou adapté par l'apprenant en fonction de ses besoins d'apprentissage – formels ou informels –, tous les étudiants ne possèdent pas les compétences nécessaires à une gestion optimale de leur EPA (Dabbagh et Kitsantas, 2012). Sur un plan plus technique, vu leur manque de connaissance des outils à disposition (Poellhuber, 2013), les apprenants nécessitent aide et intervention pédagogique afin de choisir les outils adéquats en vue d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage (Cigognini et al., 2011).

Si de nombreux travaux s'attachent à comprendre comment les étudiants conçoivent des EPA dans le cadre de leurs apprentissages, nous poursuivons deux objectifs exploratoires complémentaires – dans le contexte particulier de la formation initiale des enseignants de l'enseignement obligatoire – au regard de la problématique susmentionnée : d'une part, appréhender les connaissances des formateurs sur les EPA de leurs étudiants et, d'autre part, modéliser les approches pédagogiques mises en œuvre par ceux-ci pour accompagner leurs étudiants dans la création d'EPA.

Notre contribution présente une recherche menée auprès de formateurs d'enseignants issus de l'enseignement supérieur de type court – les Hautes Ecoles en Fédération Wallonie-Bruxelles – sur base de questionnaires, d'entretiens compréhensifs et de grilles d'analyse (Deschryver et Charlier, 2012) des dispositifs pédagogiques. Le croisement des analyses de données permet de saisir le sens que les enseignants accordent aux EPA de leurs étudiants et la manière dont ils aident ceux-ci à les élaborer.

Bibliographie

Bonfils, P. et Peraya, D. (2010). Environnements de travail personnels ou institutionnels? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. *Le numérique au coeur des partenariats.* "Enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication", Presses Universitaires de Dakar, collection Eutic n°6.

Cigognini, M. E., Pettenati, M. C. et Edirisingha, P. (2011). Personal knowledge management skills in Web 2.0-based learning. In M. J. W. Lee et C. McLoughlin (Eds.). *Web 2.0-based e-learning : Applying social informatics for tertiary teaching*. Hershey, PA: IGI Global.

Dabbagh, N. et Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning.*The Internet and Higher Education, 15*(1)*,* pp. 3-8.

Deschryver N. et Charlier B. (Ed.) (2012) *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final. En ligne : http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data= 1757974

Peraya D. et Bonfils P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques, comportements et usages émergents: Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'Ufr Ingémédia », in *Distance & Médiations des Savoirs*. En ligne : http://dms.revues.org/126

Poellhuber, B. (2013). Génération Y, réseaux sociaux et enseignement : entre fascination et rejet. *Actes du Colloque Colloque Génération Y, réseaux (anti) sociaux et enseignement ? Entre fascination et rejet. B*ruxelles : Académie Wallonie-Bruxelles.

Sclater, N. (2008). *Web 2.0 Personal Learning Environments, and the Future of Learning Management Systems* (Research Bulletin. Issue 13). Boulder. CO: EDUCAUSE Center for Applied Research. En ligne : http://pages.uoregon.edu/not/LMS/future%20of%20LMSs.pdf

Communication 6

Titre	**Utilisation d'un carnet de développement pédagogique pour la formation d'enseignants du supérieur**
Auteurs	Christelle Lison, Marilou Bélisle et Denis Bédard (Université de Sherbrooke, PeDTICE)

Résumé

Alors que les enseignants du supérieur possèdent une solide formation disciplinaire, ils n'ont que rarement eu l'opportunité de se questionner sur les aspects pédagogiques de leur profession. Dans le cadre d'un cours intitulé *Enseigner en contexte universitaire* offert au microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'Université de Sherbrooke, nous les amenons à questionner leur enseignement et ainsi à penser leur développement professionnel dans une logique de type *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Pour y parvenir, nous leur proposions au départ de réaliser un carnet de développement professionnel. Axé surtout sur la pratique réflexive, celui-ci avait pour objectif d'amener les participants à réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement et à les questionner à la lumière de la littérature. Cette année, nous avons mis en place un carnet de développement pédagogique. Nous inscrivant plus encore dans la démarche SoTL, nous souhaitons en plus de ce qui se faisait déjà mettre en place des communautés de pratique en ligne autour de problématiques soulevées par les participants. Dans ce cas, nous les invitons non seulement à se questionner et à faire des recherches dans la littérature, mais également à partager leurs questionnements et leurs pistes de solution avec des collègues d'autres disciplines. Ce faisant, nous les amenons à recueillir des données dans leur milieu professionnel pour en discuter avec les autres. Avec cette communication, nous souhaitons présenter notre propre démarche de développement pédagogique à travers l'évolution du carnet de développement pédagogique proposé aux étudiants. Ainsi, dans une logique de modélisation, nous mettons en pratique ce que nous proposons aux personnes qui suivent nos formations, soit la démarche SoTL. Considérant que celle-ci est un processus de développement professionnel, d'autres étapes suivront cette première proposition.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 11h00 – 12h30	Salle 26 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**La recherche sur et/ou pour les pratiques pédagogiques, vecteur de développement professionnel des enseignants : quelles pratiques d'accompagnement ? »**
Communication	**Symposium court 112**
Organisateurs	Sandrine Biémar, Amaury Daele et Laurence Oger
Mots-clés	conseiller pédagogique - Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) – accompagnement - développement professionnel

Texte de cadrage

Depuis une trentaine d'années, des équipes de conseillers pédagogiques existent au sein des établissements d'enseignement supérieur (Langevin, 2007). Le soutien à l'enseignement constitue une part importante de leur mission. Il s'inscrit dans une volonté de valoriser les pratiques d'enseignement et de soutenir la qualité des formations. Dans cette perspective, des démarches d'accompagnement spécifiques des enseignants s'élaborent progressivement (Langevin, 2009), en particulier le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Selon plusieurs auteurs (Bélanger, 2010; Brew, 2011; Cranton, 2011), le SoTL consiste en un développement de l'expertise des enseignants du supérieur en matière d'enseignement et d'apprentissage. En pratique, cela prend de nombreuses formes : recherches-actions à propos de son enseignement, financement par l'institution de projets d'innovation pédagogique, publications scientifiques à propos de l'enseignement dans le supérieur, etc. Dans cette perspective, les conseillers pédagogiques sont amenés à être créatifs et innovants dans leurs stratégies d'accompagnement (Bélanger, 2010; Langevin, 2009).

Les enseignants accompagnés s'inscrivent dans une réflexion sur leurs pratiques dans la perspective de favoriser des apprentissages chez les étudiants. Ils questionnent leurs pratiques d'enseignement, s'initient à la littérature didactique et pédagogique, développent des recherches pour mesurer l'impact des dispositifs mis en place, formalisent des démarches d'innovation pédagogique, etc. Toutes ces actions ne sont pas toujours faciles à mener, a fortiori lorsque les enseignants ne sont pas affiliés au champ des sciences humaines (Brew, 2011).

Dans cette perspective, les services d'accompagnement pédagogique sont tentés de redéfinir les contours de leurs missions et de leurs pratiques. Dans une démarche d'accompagnement, quels sont les facteurs favorisant l'implication des enseignants dans des démarches de recherche didactique et pédagogique ? Quels gestes poser pour soutenir les enseignants dans une démarche de formalisation des savoirs qui leur soit propre et dans laquelle ils développent une réelle autonomie ?

L'objectif de ce symposium est de traiter ces questions en présentant d'une part une revue de littérature à propos du SoTL et de démarches d'accompagnement (Caparros-Mencacci & Vial, 2007 ; Biémar, 2012), et d'autre part, les actions développées au sein d'une université suisse et d'une Haute Ecole belge en lien avec ces modèles.

Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *1*(2), Article 6.

Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner. Un agir professionnel* (pp.19-33). Bruxelles : De Boeck.

Brew, A. (2011). Higher education research and the scholarship of teaching and learning: The pursuit of excellence. *Center for Excellence in Teaching at Georgia Southern University, Statesboro, Georgia, USA*. Retrieved from http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/int_jtl/88

Caparros-Mencacci, N. et Vial, M.(2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Cranton, P. (2011). A transformative perspective on the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, *30*(1), 75-86.

Langevin, L. (Ed.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire*. Québec: PUQ.

Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique: une expertise à développer. In D. Bédard & J.-P. Béchard (Eds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 139–150). Paris: PUF.

Communication 1

Titre	**Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Un processus pour développer l'expertise pédagogique des enseignants dans l'enseignement supérieur : cadrage théorique**
Auteurs	Amaury Daele (UNIL, Suisse), Sandrine Biémar (HELMo, Belgique), Laurence Oger (HELMo, Belgique)

Résumé

Le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) est apparu au début des années 90 dans la littérature en pédagogie universitaire (Cranton, 2011). Il consiste en un processus de développement de l'expertise des enseignants de l'enseignement supérieur en matière d'enseignement et à propos de l'apprentissage des étudiants. Brew (2011) cite quelques exemples d'activités menées par des enseignants dans cette démarche : la conduite de recherches à propos des apprentissages des étudiants, la participation à des prix d'excellence en enseignement ou la présentation de travaux de recherche dans des journaux spécialisés ou des colloques.

Pour les enseignants, entrer dans une démarche SoTL consiste à se poser l'une ou l'autre des questions suivantes :

- Quelles sont les pratiques péagogiques qui soutiennent efficacement l'apprentissage des étudiants ?
- Qu'est-ce que l'expérience d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur ?
- Quelles sont les pratiques d'enseignement possibles (avec ou sans usages de technologies) dans un contexte propre à chaque programme de formation ? Pourquoi ?
- Quelles sont mes compétences en enseignement ? Comment les développer ?

Bélanger (2010) présente plusieurs caractéristiques du SoTL en considérant que celui-ci participe au développement professionnel des enseignants de l'enseignement supérieur :

1. Il encourage chez les enseignants l'analyse réflexive de leur pratique pour le développement de leur action avec les étudiants ;
2. Il favorise l'esprit d'investigation à propos de sa pratique d'enseignement ;
3. Il encourage l'utilisation de la recherche en pédagogie ;
4. Il promeut le partage de pratiques d'enseignement entre collègues et donc, leur formalisation.

Dans cette communication, nous présenterons les principales caractéristiques du SoTL au travers de la littérature dans le domaine. Nous discuterons également des principales stratégies que des conseillers pédagogiques mettent en œuvre pour soutenir et valoriser le développement de l'expertise pédagogique des enseignants (Bélanger, 2010; Langevin, 2007). Nous montrerons aussi comment les universités ou les Hautes écoles évaluent l'expertise d'enseignement de leurs enseignants, notamment au moyen de portfolios d'enseignement ou de dossiers professionnels. Enfin, nous discuterons des questions vives en matière de SoTL : sa reconnaissance et sa valorisation par les institutions d'enseignement supérieur, la reconnaissance au sein de la discipline des sciences de l'éducation des recherches menées par les enseignants (Brew, 2011) ainsi que les différentes pratiques d'accompagnement menées dans une perspective SoTL, leurs spécificités et leurs visées (Cranton, 2011; Langevin, 2007).

Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *1*(2), Article 6.

Brew, A. (2011). *Higher education research and the scholarship of teaching and learning: The pursuit of excellence.* Center for Excellence in Teaching at Georgia Southern University, Statesboro, Georgia, USA. Retrieved from http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/int_jtl/88

Cranton, P. (2011). A transformative perspective on the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 75-86.

Langevin, L. (Ed.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire.* Québec: PUQ.

Communication 2	
Titre	**Articuler nos actions d'accompagnement pour soutenir les cheminements professionnels des enseignants en Haute Ecole**
Auteurs	Sandrine Biémar, Déborah Malengrez et Laurence Oger (HELMo)

Résumé

Attentive au processus de développement professionnel de ses membres, HELMo a construit un plan global d'accompagnement de ses enseignants. Dès leur entrée en fonction, ceux-ci sont engagés dans un processus réflexif portant sur leurs compétences professionnelles (Oger et al., 2013). La particularité des enseignants en Haute Ecole est d'entrer dans l'institution avec un projet professionnel principalement orienté vers la formation initiale, même si mener des projets de recherche, de formation continuée font partie des missions des Hautes Ecoles (décret 2004). Ces missions clairement énoncées au sein de notre institution prennent aujourd'hui de l'ampleur. Elles participent à l'élaboration d'une identité professionnelle revisitée, complexifiée et davantage inscrite dans une perspective SoTL (*Schorlaship of Teaching and Learning*, Bélanger, 2010).

Parallèlement, le service de développement pédagogique a adapté son offre d'accompagnements : initiation à la création d'activités en ligne, formations thématiques, réflexion et pistes d'action sur l'apprentissage et l'enseignement, rédaction du dossier professionnel CAPAES (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur. En Belgique, obtenir ce certificat constitue une obligation décrétale pour les enseignants des Hautes Ecoles situées en Fédération Wallonie-Bruxelles), conception de projets de recherche et de formation continuée, etc. Plusieurs pas jalonnent le parcours des enseignants en Haute Ecole du praticien au praticien-chercheur, en passant par le praticien réflexif. Les défis de l'accompagnement consistent à permettre aux enseignants de prendre conscience que la réflexion et la communication sur ses pratiques ainsi que l'investissement dans des projets de recherche participent à la qualité de la formation initiale.

La lecture de parcours d'enseignants accompagnés nous conduit à analyser nos offres d'accompagnements en vue d'en dégager les articulations. Le modèle spiralaire en 4 axes (Biémar, 2012) permet d'identifier, dans les gestes de l'accompagnateur en Haute Ecole, des déclencheurs et des facteurs favorisant le cheminement professionnel des enseignants inscrits dans une perspective SoTL.

Akerlind, G.S. (2007). Constraints on academics'potential for developing as teacher. *Studies in Higher Education, 32(1), 21-37*.

Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *1*(2), Article 6.

Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner. Un agir professionnel* (pp.19-33). Bruxelles : De Boeck.

Oger, L., Falla, M., Guiot, J., Khamidoullina, I., Caré, L., & Biémar, S. (2013). Le dispositif d'encadrement des nouveaux enseignants HELMO. *Education et formation*, e-299, 108-115.

Communication 3	
Titre	**Valoriser et accompagner le développement de compétences d'enseignement d'enseignants du supérieur : un exemple à l'Université de Lausanne**
Auteurs	Amaury Daele, Sophie Lecloux et Emmanuel Sylvestre (UNIL)

Résumé

Depuis une vingtaine d'années, le développement professionnel des enseignants est considéré comme un processus de changement progressif de conceptions et de pratiques d'enseignement tout au long de la carrière (Daele, 2013 ; Day, 1999 ; Donnay & Charlier, 2006). Ce changement est soutenu notamment par l'action en classe, la réflexion sur l'action ou l'interaction avec des collègues (Charlier, 1998). Dans l'enseignement supérieur, pour soutenir et accompagner ce processus, différentes actions sont proposées aux enseignants : formation, évaluation de leurs enseignements, financement de projets pédagogiques, etc. Valoriser et soutenir le développement professionnel des enseignants du supérieur passe en particulier par un processus de *Scholarship of Teaching and Learning* ou SoTL (Bélanger, 2010) dont l'objectif est de permettre aux enseignants de développer leur expertise en enseignement.

Dans cette communication, nous présenterons le cadre institutionnel de l'Université de Lausanne (UNIL) où la « culture qualité » développée par la direction a eu une influence importante sur les actions menées par les conseillers pédagogiques pour soutenir le développement des compétences d'enseignement des enseignants (Lanarès, 2011). Ces actions sont passées progressivement d'une vision « additive » de la formation pédagogique des enseignants à une vision « transformative » centrée davantage sur le développement de leurs conceptions et l'analyse de leur expérience (Langevin, 2009). Nous présenterons en détails plusieurs initiatives et en feront l'évaluation du point de vue de la perspective SoTL :

- Mise en place d'un fonds de soutien aux innovations pédagogiques ;
- Soutien aux publications pédagogiques par les enseignants ;
- Valorisation des projets pédagogiques des enseignants au travers d'événements ponctuels ;
- Animation de communautés de pratique ;
- Accompagnement de la constitution par les enseignants d'un dossier d'auto-évaluation pour le renouvellement de leur mandat.

Au travers de ces exemples, nous montrerons comment les conseillers pédagogiques peuvent contribuer au développement de l'expertise pédagogique des enseignants et au-delà, à la qualité dans l'institution.

Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *1*(2), Article 6.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement: expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.

Daele, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement. Analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté d'enseignants du primaire* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education). Université de Genève, Genève. Retrieved from http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27065

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: The Falmer Press.

Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: PUN-Editions du CRP.

Lanarès, J. (2011). *Quelle contribution des CP à la Qualité dans les universités ?* Conférence introductive presented at the BSQF2011, Leysin.

Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique: une expertise à développer. In D. Bédard & J.-P. Béchard (Eds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 139–150). Paris: PUF.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 & 9 11h00 – 12h30 14h00 – 15h30	Salle 27 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Définir rigoureusement des trajectoires de développement pour chacune des compétences à la base de la formation**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 288**
Organisateurs	Jacques Tardif, Université de Sherbrooke, Marianne Poumay, Université de Liège, François Georges, Université de Liège
Mots-clés	Compétences - Trajectoires - Développement - Professionnalisation - Parcours - Niveaux

Texte de cadrage

Clientèles cibles

Personnes responsables de la conception et de la mise en œuvre de programmes axés sur le développement de compétences

Personnes en charge de la formation d'étudiants dans une approche par compétences

Contexte / problématique

Plusieurs programmes de formation initiale en milieu postsecondaire ont adopté, librement ou sous pression, le développement de compétences comme axe de professionnalisation des étudiants. Dans certains cas, le référentiel de compétences est construit par un ordre ou un organisme professionnel alors que dans d'autres, cette pierre angulaire de la formation est élaborée par une équipe de formateurs. Peu importe l'origine du référentiel, un travail herculéen reste à faire pour que ces compétences soient réellement et significativement au centre de la professionnalisation des étudiants. Les équipes de formateurs sont confrontées à la problématique complexe de la conception et de l'énonciation des trajectoires de développement des compétences ou, pour le dire autrement, de l'étalement du développement de ces compétences sur l'ensemble de la formation et de la détermination de leurs niveaux de développement.

L'élaboration de trajectoires de développement des compétences du premier jour de la formation au dernier constitue la problématique à la source du présent atelier de travail. Parmi les difficultés les plus fréquentes dans ce processus d'élaboration, notons que des équipes morcellent les apprentissages en recourant à des sous-étapes, que d'autres mettent l'accent sur les connaissances ou les ressources, que d'autres encore recourent à des marqueurs de fréquence (toujours, souvent…) ou à des marqueurs de qualité.

But de l'atelier

Présenter une démarche de conception et d'élaboration de trajectoires de développement de compétences inscrite dans une logique de professionnalisation graduelle de l'étudiant.

Objectifs pour les participants

Examiner une démarche opérationnelle de conception et d'élaboration de trajectoires de développement de compétences inscrite dans une logique de professionnalisation graduelle.

À partir de compétences fournies par des participants, esquisser en groupes de coopération des trajectoires de développement inspirées de cette logique de parcours de professionnalisation de l'étudiant.

Établir des liens entre, d'une part, trajectoires de développement et apprentissages critiques et, d'autre part, trajectoires de développement et niveaux de développement,

Méthodes de travail

Au début de l'atelier, les participants reçoivent une photocopie de trajectoires de développement de compétences déterminées par diverses équipes de formateurs et, dans un premier temps, des explications sont présentées quant à la démarche de conception et d'élaboration de ces trajectoires. Par la suite, en prenant comme base de travail des compétences privilégiées par les participants, ceux-ci sont invités à coconstruire des trajectoires de développement qui seront examinées et discutées collectivement, à quelques reprises, dans le cours de l'atelier de formation.

Au terme de l'atelier de travail, deux cibles très importantes :

- une analyse attentive des difficultés et des obstacles rencontrés
- une discussion des liens sémantiques entre trajectoires de développement, niveaux de développement et apprentissages critiques.

Références bibliographiques

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter un parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation

Tardif, J. (2012). *Devenir ostéopathe. Agir avec compétences*. Saint-Étienne (France) : Syndicat National de l'Enseignement Supérieur en Ostéopathie

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 11h00 – 12h30	NL 1 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Echec / Réussite »

Présidente : Sonia Mankai

Communication n°146

Titre	**Fonctions d'aide à l'apprentissage : analyse de la variabilité des perceptions d'étudiant-es de l'enseignement supérieur**
Auteurs	Bernadette Charlier et Dominique Lagase Vandercammen.
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Aide à la réussite des étudiant-e-s - Différences inter-individuelles - Recherche qualitative - Dispositif de formation

Résumé

Au cours de sa recherche doctorale, Lagase Vandercammen (2010) a notamment mis en évidence quatre fonctions d'aide à l'apprentissage d'étudiant-e-s universitaires ainsi que des pratiques d'enseignement y correspondant.

Dans ce cadre, en référence aux travaux d'Aumont et Mesnier (1992), Lagase Vandercammen définit la fonction d'aide à l'apprentissage comme suit : « la fonction d'aide à l'apprentissage inclut une activité de médiation de la part de l'enseignant-e mais elle ne s'y réduit pas. Selon ces deux auteurs, l'enseignant-e remplit à la fois les rôles d'accompagnateur des étudiant-e-s (se tenant à côté de lui et non entre l'étudiant-e et le savoir) et d'organisateur de la situation de formation. » (Lagase Vandercammen, 2012, p. 2) Dans sa recherche, en référence aux travaux de Deci et Ryan (1985), elle décrit et analyse quatre fonctions d'aide: soutien à l'autonomie, soutien à la compétence, soutien à l'affiliation et soutien à l'intérêt situationnel, telle que des étudiant-e-s qui réussissent se la représentent.

Dans cette contribution, nous complétons ce travail, en tenant compte d'un fait démontré : les étudiant-e-s participant à une même activité d'enseignement, un même cours, ne se la représentent pas tous et toutes de la même manière. Qu'est-ce qui fait que certains étudiant-e-s reconnaissent davantage les fonctions d'aide à l'apprentissage et pas d'autres ? Dans la première partie, sur la base d'une revue de la littérature, nous construisons un cadre conceptuel permettant de décrire et d'analyser ces différences. Ensuite, après avoir présenté notre méthode, nous présentons l'analyse exploratoire de cas d'étudiant-e-s nous conduisant à proposer une hypothèse exploratoire permettant de comprendre les différences interindividuelles des étudiant-e-s concernant leur reconnaissance des fonctions d'aide à l'apprentissage. En conclusion, nous formulons des perspectives pour l'enseignement et proposons des pistes pour des recherches ultérieures.

Communication n° 148	
Titre	**Les facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi**
Auteurs	Antoine Ndayizamba et Mariane Frenay
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Réussite – échec - engagement

Résumé

L'objectif de notre recherche est de comprendre la réussite ou l'échec des étudiants diplômés venant des collèges communaux . L'analyse qualitative des données recueillies par entretiens sémi directifs auprès de 64 sujets et de 3 focus groupes permet de mettre en avant une configuration de facteurs qui questionnent les résultats menés dans les pays occidentaux sur les facteurs de réussite et d'échec . Ils invitent à considérer avec une attention particulière les contextes culturels et socio-économiques dans lesquels se déroulent les études universitaires .

Le phénomène d'échec à l'université du Burundi en première année interpelle par son ampleur. Le taux d'échec s'élève à 60% en 1ère année (Rapport annuel, UB, 2010-2011). L'objectif de notre recherche est de comprendre la réussite ou l'échec des étudiants diplômés venant des collèges communaux. Ces élèves ont connu et connaissent des conditions de vie et de formation dramatiques, qui ne devraient pas les amener à réussir si l'on s'en tient aux principaux travaux empiriques (Neuville et al., 2013; De Clercq et al. 2012). Or, certains d'entre eux réussissent. Cette situation nous amène à nous poser la question suivante. **Comment ces étudiants parviennent-ils à réussir sachant les conditions dans lesquelles ils vivent et dans lesquelles ils ont fait leurs études secondaires ?**

C'est en interrogeant les étudiants issus des collèges qui ont réussi leur première année et ceux qui ont échoué que nous pourrons explorer différentes variables retenues dans la littérature comme susceptibles d'influer sur la réussite, telle que l'engagement envers un but de formation (Boudrenghien, 2011 ; 2012) et l'engagement dans ses études (Pirot & De Ketele, 2000), la qualité de l'insertion de l'étudiant dans les systèmes académiques et sociaux de l'université (Schmitz et al., 2010), les conditions de vie et les conditions académiques proposées, etc.

Méthodologie : Cette étude concerne 64 étudiants inscrits à l'université du Burundi (nouveaux, redoublants ou ayant réussi), qui ont participé à un entretien semi-directif et à 3 focus groupes.

Résultats : Les résultats préliminaires de ces entretiens qualitatifs mettent en avant une configuration de facteurs qui questionnent les résultats menés dans les pays occidentaux sur les facteurs de réussite et d'échec. Ils invitent à considérer avec une attention les contextes culturels et socio-économiques dans lesquels se déroulent les études universitaires.

Bibliographie :

Boudrenghien, G. (2011). *Elève Aujourd'hui…Et demain ? Etude des antécédents et des conséquences de l'engagement envers un but de formation.* Louvain –la-Neuve : Université Catholique de Louvain, thèse de doctorat non publiée.

Boudrenghien, G., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2012). Unattainable Educational Goals: Disengagement, Reengagement to Alternative Goals, and Consequences for Subjective Well-Being, *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*

De Clercq M., Galand B., Dupont S. & Frenay, M. (2012). Achievement among 1st year university students: an integrative and contextualized approach, *European Journal of Psychology of Education*. doi: http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0133-6

Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université.* Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Noël, B., Wertz, V., & Eccles, J. S. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université, *Revue Française de Pédagogie : recherches en éducation*, 172, 46-61.

De Ketele J-M. & Pirot, L., (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées . *Revue des Sciences de l'éducation ,6*(2) ,367-394.

Communication n°209

Titre	**La concertation pédagogique au service de la réussite en première année universitaire**
Auteurs	Fabienne Ramon, Angeline Aubert et Christine Renotte
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Concertation – enseignement - échanges de pratiques - BA1

Résumé

En Communauté française de Belgique, les dispositifs d'aide à la réussite sont partiellement subsidiés de façon décrétale, mais, en fonction des institutions, les modalités de mise en œuvre varient significativement. La Faculté Polytechnique de l'Université de Mons a choisi depuis près de 10 ans de mettre sur pied une cellule pédagogique autonome rassemblant les personnes ressources au niveau disciplinaire et méthodologique et proposant un projet pédagogique échelonné sur la BA1. Même si les assistants pédagogiques sont en contact permanent avec les titulaires de cours, un challenge reste cependant l'adhésion active de ces derniers au dispositif, de façon à intégrer efficacement les activités et à mobiliser les étudiants.

Pour renforcer la collaboration fondamentale entre les trois types d'acteurs que sont les membres de la cellule pédagogique, les enseignants et les responsables des programmes (Doyen, Vice-Doyen et Présidents des commissions de diplômes bachelier), un « groupe de coordination BA1 » a été créé.

Outre la déclinaison des objectifs assignés à ce groupe, la communication a pour objectif de présenter les modalités de fonctionnement de cette structure, au regard des étapes d'une conduite du changement (identification des valeurs et logiques d'acteurs, repérage et levée des sources de dysfonctionnement, démarche participative visant l'équilibre entre la mutualisation des bonnes pratiques au bénéfice des étudiants et le maintien de la liberté académique,...), ainsi que les premiers retours concrets de cette expérience. La dynamique de groupe qui s'est instaurée, a conduit à une meilleure compréhension des attentes et des rôles de chacun (entre intervenants et pour les étudiants), et, par voie de conséquence, à une plus grande adhésion au projet, voire à la mise en œuvre, d'aménagements spécifiques des pratiques pédagogiques. Le développement d'outils organisationnels a également renforcé la visibilité du projet auprès des étudiants.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 11h00 – 12h30	NL 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Formation des maîtres »

Présidente : Marie Claire Dieu

Communication n°274

Titre	**La psychanalyse et l'éducation: une experience d'enseignement dans la formation d´enseignants**
Auteurs	Carla Jatoba-Ferreira et Margareth Diniz
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	la formation d´enseignants - la psychanalyse et l'éducation des connaisances et des savoirs - la méthode clinique

Résumé

Le travail raconte notre experiénce dans le deuxième semestre scolaire de 2012 et le premier de 2013 en tant que responsables du cours "Psychanalyse et l'Éducation » de la formation en Pédagogie de la Université Fédérale d´Ouro Preto (Brésil).

Freud [(1919):378], si posait la question : « Doit-on faire apprendre la psychanalyse dans les universités?" Le cas écheant, il si demandait: comment l´encadrer?

En prennant la tâche, vu notre désir de tisser des rapports entre la psychanalyse et le champ éducative, et de transmettre à nos élèves un paradigme alternatif pour penser les difficultés d'aprentissage, nous avons pris quelques notions clés : le champ de résistence/transfert ; les rapports entre l'enseignant et l'élève ; les transmitions des connaisances et des savoirs ; le rapport entre la conaissance et le savoir.

Au bout de leur formation, nos étudiants ne connaissaient pas la psychanalyse et plusieurs questions les ont été tout à fait nouvelles: le concept de sujet et sa formation dans le langage ; le sentiment d´incomplétude ; la curiosité intelectuelle et le désir de savoir qui découlent de la séxualité enfantine, la différence entre la connaissance et le savoir, y compris l´action de l´inconscient.

Alors, il s´agissait de mobilizer ces acquis en vue de cerner les difficultés d´apprentissage à l´école, et la méthode employée a été la méthode clinique d´André Lévy [(2001):28]. Cette démarche regarde l´autre sans oublier les valeurs et la subjectivité du travail scientifique. Parmi nous outils: des récits d´enfance et d´apprentissage, des études de cas et des débats animés par des genres cinématographiques attachés à notre thématique.

À la fin du cours, le regard des élèves a beaucoup changé. Ils se possaient des nouvelles questions sur l´encadrement des formations, sur la subjectivité dans l´apprentissage, sur le devenir enseignent et sur l´apprendre et le faire apprendre.

Bibliographie

DINIZ, M. O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. ANPED:

FREUD, S. (1909- 2010). Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci. In: Obras completas, volume 10. Observações sobre um caso de neurose obsessiva ("O Homem dos Ratos"), Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910).São Paulo: Companhia das Letras.

FREUD, S. (1919-2010). Deve-se ou não ensinar psicanálise nas universidades?In: Obras completas, volume 14. História de uma neurose infantil ("O Homem dos Lobos"), Além do principio do prazer e outros textos (1917-1920). São Paulo: Companhia das Letras.

FREUD, S. (1933-2010).Novas conferências introdutórias à psicanálise. In: Obras Completas. Volume 18. O Mal-Estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). São Paulo: Companhia das Letras.

HATCHUEL, F. (2000). Formes et formation du rappport au savoir. In: MOSCONI et al. Formes et formations du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan.

LEVY, A.(2001). Ciências clínicas e organizações sociais. Belo Horizonte : Autêntica-FUMEC.

LOPES, E.(2001). A psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autêntica.

MRECH, L. & PEREIRA, M.(2011). Psicanálise, transmissão e formação de professores. Belo Horizonte: Fino Traço.

ZULLIGER, H..(1999). Os professores e a psicanálise. In:CIFALI, Mireille. Freud e a pedagogia. São Paulo: Edições Loyola.

Communication n° 313

Titre	**Expérience d'enseignement et d'apprentissage axée sur une approche active, vivante et réflexive**
Auteurs	Oscar Labra et Claude Baucher
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Pédagogie active – socioconstructivisme - étudiants universitaires - estime de soi

Résumé

Cette expérience de pédagogie poursuit trois objectifs : 1) Faire d'un cours de « type traditionnel » en travail social une expérience vivante d'apprentissage autant pour les étudiant-e-s que le professeur; 2) Donner au cours une orientation différente qui intègre le théorique et le pratique de manière novatrice et motivante pour les étudiant-e-s; et 3) Engager les étudiant-e-s dans la production de matériel audiovisuel et photographique pour les activités pratiques. Expérience d'enseignement mise en pratique à la session d'automne 2013 auprès de 51 étudiant-e-s de première année en travail, de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec. Cette approche pédagogique s'appuie sur le cadre conceptuel du socioconstructivisme. Les données préliminaires nous permettent de croire que cette approche pédagogique permet aux étudiant-e-s vivre une formation expérientielle qui favorise leurs apprentissages, leur estime de soi, de venir plus motivés au cours et de découvrir à partir de leurs vécus en classe la dynamique et les processus de vie d'un groupe.

Objectifs : Cette expérience de pédagogie poursuit trois objectifs : 1) Faire d'un cours de « type traditionnel » en travail social une expérience vivante d'apprentissage autant pour les étudiant-e-s que le professeur; 2) Donner au cours une orientation différente qui intègre le théorique et le pratique de manière novatrice et motivante pour les étudiant-e-s; et 3) Engager les étudiant-e-s dans la production de matériel audiovisuel et photographique pour les activités pratiques.

Méthodologie : Expérience d'enseignement mise en pratique à la session d'automne 2013 auprès de deux groupes d'étudiant-e-s de première année en travail social inscrit-e-s au cours « ANI-2115 Dynamique du développent des groupes », de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Le nombre d'étudiant-e-s inscrit-e-s était de 17 (campus de Val-d'Or) et de 34 (campus de Rouyn-Noranda). Cette approche pédagogique s'appuie sur le cadre conceptuel du socioconstructivisme: éduquer est allé vers la **construction partagée d'un savoir** (Brown et Campione, 1995). Dans cette expérience d'apprentissage les étudiants font une démarche personnelle sur l'estime de soi, en plus de participer dans des mises en situation filmées et dans des séances de photos.

Résultats : Des données préliminaires d'évaluation d'étudiants de mi- session mettent en valeur le caractère dynamique du cours, la mise en pratique des stratégies variées d'enseignement et la facilité de cette approche pour mieux assimiler les lectures et la matière vue en classe. Les résultats finals seront présentés lors de la communication.

Conclusions : Les données préliminaires nous permettent de croire que cette approche pédagogique permet aux étudiant-e-s vivre une formation expérientielle qui favorise leurs apprentissages, leur estime de soi, de venir plus motivés au cours et de découvrir à partir de leurs vécus en classe la dynamique et les processus de vie d'un groupe.

Communication n°70	
Titre	**Auto-évaluation des compétences didactiques et pédagogique des enseignant-e-s de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)**
Auteurs	Hervé Barras
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	auto-évaluation – compétence - pédagogie universitaire

Résumé

Cette communication a pour objectif de déterminer le sentiment de compétence en enseignement des enseignant-e-s de la HES-SO. Les enseignant-e-s travaillant à 50% et plus dans les hautes écoles de la HES-SO sont soumis-e-s à l'obtention d'une attestation didactique (AT). Les critères d'obtention de l'AT nécessitent de bénéficier d'une expérience d'enseignement, d'accomplir une formation didactique de base et démontrer sa capacité à enseigner. Ce dispositif est étayé par un référentiel de huit compétences didactiques et pédagogiques propre à la HES-SO. Il permet de positionner l'offre de formations didactiques et pédagogiques. Cette étude exploratoire vise à identifier le ressenti des enseignant-e-s à propos de leur compétences en enseignement. Ce travail permettra d'affiner l'offre de formations mais aussi de proposer aux enseignant-e-s un outil supplémentaire dans l'élaboration de leur AT.

Nous avons développé un questionnaire en ligne transmis aux enseignant-e-s par les directions des hautes écoles. Il permet aux enseignant-e-s d'autoévaluer leurs compétences didactiques et pédagogies. Elles sont estimées selon trois dimensions, soit l'aisance perçue dans la compétence (novice à expert), sa fréquence de déploiement (jamais à toujours), puis son application (aucune à une multitude d'activités). Nous nous attendons à une augmentation de l'auto-évaluation des enseignant-e-s selon leur expérience et leur niveau de formation.

Les premiers résultats sur 96 participant-e-s montrent qu'il/elle-s déclarent un sentiment élevé de compétences et de manière plus élevée pour les bénéficiaires de l'attestation didactique. Des différences s'observent aussi selon le niveau académique du dernier diplôme obtenu en faveur d'un meilleur sentiment de compétences avec l'augmentation de la formation.

Ces données démontrent l'efficacité du dispositif de formation. Elles montrent aussi un lien entre la formation à la recherche (niveaux master et doctorat) qui impacte sur les compétences en enseignement. Durant cette présentation, nous détaillerons plus précisément ces premières données avec un échantillon plus important tout en les discutant.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 11h00 – 12h30	NL 3 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Enseignement supérieur »

Président : Jean-Paul Pinte

Communication n°28

Titre	**L'entrepreneuriat au secondaire, vers un changement de paradigme. Cas des lycéens de la région Marrakech Tensift El Haouz**
Auteurs	Tarik Zahrane and Abdellatif Chiadli
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Sensibilisation volontariste - Culture entrepreneuriale - Pédagogie situationnelle - Rapport au savoir entrepreneurial - Business modèle

Résumé

Ces dix dernières années, de nombreuses initiatives volontaristes de sensibilisation à la culture entrepreneuriale ont vue le jour dans les milieux scolaires marocains, avec l'ambition de cultiver chez l'élève le goût d'entreprendre. Cependant, le succès de telles actions dépendrait de la volonté des enseignants à s'investir dans les pédagogies entrepreneuriales versus les pédagogies transmissives.

Dans ce contexte, notre recherche a pour but de concevoir et de valider un modèle pédagogique entrepreneurial, permettant d'explorer le croisement d'une Pédagogie situationnelle avec le rapport au savoir entrepreneurial des élèves volontaires. Ayant un caractère ludique et réflexif, le contenu mobilisé se rapporte à trois grandes situations problèmes qui constituent les composantes du Business modèle. Il s'agit des activités qui favorisent la génération de la valeur, le partage de la valeur avec les parties prenantes et la rémunération de la valeur. Le respect de la logique effectuale dans l'élaboration des Busines modèles nous a permis de valoriser les ressources et les expériences des élèves dans la création de la valeur, l'identification et la persuasion des parties prenantes. La construction des Business modèle se fait par groupe, d'où le caractère socioconstructiviste de notre Pédagogie situationnelle.

L'étude de l'impact de notre modèle a été recherchée à l'aide d'un questionnaire qui a été administré en deux temps, avant et à l'issue de la formation. Des échelles de Likert à 7 positions ont été utilisées pour mesurer le modèle familial, l'attitude entrepreneuriale, le rapport au savoir entrepreneurial, la culture entrepreneuriale et le choix de carrière. Un complément du questionnaire portant sur la posture du formateur, le rôle de l'enseigné, le contenu, les modalités pédagogiques et les modes d'évaluation a été remis à la fin de la formation pour évaluer l'approche pédagogique de notre modèle.

L'expérimentation de notre modèle avec un groupe de 41 lycéens volontaires a révélé l'impact positif de notre Pédagogie situationnelle sur l'acculturation entrepreneuriale de ces élèves, tous profils confondus.

Communication n° 33	
Titre	**Une recherche-formation à l'enseignement des sciences : quelles analyse et comparaisons de programmes d'études disciplinaires ?**
Auteurs	Ali Lounis
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	programmes d'études - formation des enseignants – physique – comparaison - méthodologie

Résumé

Le thème abordé concerne la formation pédagogique professionalisante d'étudiants futurs enseignants de sciences physiques, lors de la dernière année de cursus universitaire et de la préparation des mémoires, en Algérie.

Outre une bonne maîtrise des contenus disciplinaires qu'ils sont appelés à enseigner dans les cycles secondaire et moyen, ces étudiants ont grand besoin d'une vision globale claire et cohérente sur les programmes d'études et les approches ou méthodes pédagogiques qu'ils auront à pratiquer.

Cette communication présente une recherche en contexte portant sur les programmes d'études de physique ; elle pourrait cependant inspirer d'autres travaux sur d'autres disciplines, au plan méthodologique notamment.

Elle s'articule principalement autour des questionnements suivants :

- Comment analyser un programme, ses composantes, ses objectifs et orientations, ses contenus et ses autres aspects ?
- Quels critères d'évaluation et/ou appréciation privilégier ?
- Quelle méthodologie pour des comparaisons internationales ? Quelles techniques et quels indicateurs prendre en compte ?

Le cas d'une comparaison des programmes de cinq pays (trois maghrébins et deux européens) est présenté, basé sur l'élaboration de tableaux comparatifs structurés incluant des données qualitatives et quantitatives (Orientations, Progressions pédagogiques, Volumes horaires par domaine et sous-domaine, importance accordée aux TICE, aux Applications modernes, à la Culture scientifique et à l'Histoire des sciences…). La question des valeurs véhiculées implicitement ou explicitement est aussi abordée car les programmes constituent un levier essentiel de la politique éducative d'un pays.

L'approche méthodologique suivie pourrait s'appliquer ou être adaptée aux programmes universitaires, afin de viser une meilleure harmonie entre les diverses formations LMD par exemple, et donc faciliter la mobilité souhaitée pour les étudiants et les enseignants. L'intérêt formatif pour les étudiants participants est aussi mis en évidence.

BIBLIOGRAPHIE

Audigier F. & Crahay M. Curriculum, enseignement et pilotage. De Boeck, Bruxelles (2006)

Jonnaert P. & Ettayebi Md. Curriculum et compétences. DeBoeck, Bruxelles (2009).

Kraemer J-C. Les programmes de physique au lycée. Une approche historique et européenne. Revue BUPPC N°922, Paris (2010). www.udppc.asso.fr/bupdoc

Nadeau M-A. Evaluation de programmes, théorie et pratique. Ed PUL-Québec (1998)

Séguin R. Elaboration et mise en oeuvre de programmes scolaires, Guide méthodologique. UNESCO, Paris (1991)

UNESCO-PARE-Algérie. Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. UNESCO et ONPS-MEN, Alger (2006)

Documents :

Programmes Officiels de sciences physiques de l'Enseignement secondaire. MEN- Algérie (2007-2008-2009)

Programmes de sciences physiques (Maroc, Tunisie, France, G.B.).

El Watan du 7/10/2010. Sondage Ecotechnics sur l'Ecole. Alger.

Rapport PISA. OCDE (Déc. 2010)

Communication n°75

Titre	**L'usage d'internet et des réseaux sociaux chez les étudiants universitaires marocains des Écoles Supérieures de Technologie et français des Instituts Universitaires Professionnels**
Auteurs	My Smail Hafidi Alaoui, Numa Bocage and Aziz Ettahir
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.
Mots-clés	Evaluation des apprentissages - Formation professionnelle initiale - Usage des réseaux sociaux - Didactique professionnelle

Résumé

Les réseaux sociaux apparaissent de plus en plus comme des structures intéressantes pour construire des communautés d'apprentissage et de recherche. A notre connaissance, aucune étude n'a été faite sur les utilisateurs des réseaux sociaux numériques chez les jeunes marocains. La présente communication est extraite d'une recherche encore en cours sur l'usage d'internet par les jeunes étudiants de la formation professionnelle initiale (Bac + 2) au Maroc et en France. Elle permet de rendre compte de leurs pratiques déclarées et observées et d'envisager leur impact sur les apprentissages, les formes de cours et d'évaluation qu'il peut être alors possible d'envisager et de proposer aux enseignants.

Les réseaux sociaux, développent-ils de nouvelles compétences (transférables) en termes de savoir (formel/informel)? Pouvons-nous transformer ces espaces en moyen didactique ou artéfact (Rabardel, 1995) pour l'enseignement d'apprentissages techniques? Utiliser les réseaux sociaux, ne serait-il pas en soi une compétence à enseigner et à évaluer ? Nous traitons ces questions dans le champ théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) en nous centrant sur l'usage et les pratiques des étudiants en formation initiale et dans la perspective d'apporter des pistes possibles pour l'évaluation des apprentissages aux enseignants.

Nous avons réalisé une étude par questionnaire, entretiens et focus-groupe avec 500 étudiants marocains des Écoles Supérieures de Technologie EST et un groupe comparable d'étudiants français des IUP.

Face au nombre croissant d'étudiants venant en classe avec leurs ordinateurs souvent accompagnés d'une clé 3 G (connexion internet), il paraît primordial de s'interroger, sur les moyens de conserver leur attention sur le cours et sur la possibilité d'intégrer internet et les réseaux sociaux comme supports didactiques dans les cursus pédagogiques au Maroc et de pouvoir évaluer les apprentissages.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 11h00 – 12h30	NL 5 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Approche programme / Référentiel »

Présidente : Frédérique Artus

Communication n°289

Titre	**Vers une définition du métier d'instituteur : points de cohérence entre les compétences prescrites, les compétences du métier et le profil de formation**
Auteurs	Philippe Collonval, Olivier Maes, Catherine Van Nieuwenhoven, Jean-Marc Vifquin et Eveline Zuanon.
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	référentiel métier d'instituteur – compétences - focus groupe

Résumé

Cette communication s'inscrit dans la thématique 2 du colloque relative à la question : Quelles recherches sur/pour les enseignements ? Il s'agit bien de questionner l'enseignement supérieur et plus particulièrement la formation des enseignants en ce qui concerne la pertinence et la cohérence du curriculum de formation au regard des compétences que requiert le métier d'enseignant. Ainsi, seront étudiés les liens entre le référentiel prescrit, le référentiel métier et le curriculum de formation.

Dans un contexte de réforme curriculaire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, un nouveau référentiel de compétences professionnelles est en voie d'officialisation. Contrairement à d'autres formations, la catégorie pédagogique ne dispose pas d'un référentiel métier. Or, l'articulation entre le référentiel métier, le référentiel de compétences et le référentiel de formation initiale s'avère essentielle dans un souci de cohérence et de pertinence (Roegiers, 2010). Une équipe d'enseignants de différentes Hautes Écoles pédagogiques belges du réseau libre a décidé de construire un « référentiel métier » de la profession d'instituteur primaire.

Pour ce faire, l'équipe a opté pour une démarche de recherche qualitative mettant en œuvre le recueil de données auprès des instituteurs ainsi que différents acteurs gravitant autour du métier. Au niveau méthodologique, des « focus groupes » ont été réalisés auprès d'acteurs issus de différentes zones géographiques de la Belgique francophone.

Durant cette communication, nous présenterons le référentiel métier de l'instituteur primaire tel que nous l'avons construit à partir des réponses de tous les acteurs. Ensuite, nous confronterons les regards posés par les différents acteurs dans le but de dégager les convergences mais aussi les tensions relevées dans la définition du métier. Enfin, nous identifierons les points de cohérence entre les compétences prescrites, les tâches professionnelles et la formation proposée aux futurs enseignants.

De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (2002). Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. (3ème éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Desjardin, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (2012). La formation des enseignants en quête de cohérence. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Maroy, C. (2004), Le modele du praticien reflexif a l'epreuve de l'enquete en Belgique. In M. Tardif, C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 67-93). Bruxelles : De Boeck Université.

Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Genève. Repéré à: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php main/php 2001/2001 33.html

Cros, F. et Raisky, C. (2010), Autour des mots de la formation : « Référentiel ». Recherche et formation , n°64, 109. Repéré à : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf

Roegiers, X., et al. (2010). Des curricula pour la formation professionnelle initiale : la Pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel. Bruxelles : De Boeck Université.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck Université.

Communication n° 318	
Titre	**Curriculum et inclusion éducationnelle dans l´enseignement supérieur: une étude sur les cours d´une université brésilienne**
Auteurs	Mônica Maria Farid Rahme et Diniz Margareth
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Curriculum – enseignement - formation professionnelle - diversité

Résumé

La discussion autour du curriculum répresente un territoire important pour analyser combien les processus éducatifs absorbent dans leurs propositions des disciplines, des questions contemporaines importantes pour la production de la connaissance ainsi que pour la societé. L´étude sur inclusion, diversité et curriculum s´insère dans ce contexte et cherche à mettre en relief des thèmes qui étaient absents du débat du curriculum tels que: genre, sexualité, éthnie, race et handicap. Cette recherche a eu pour but d´investiguer la diversité et l´inclusion éducationnelle dans le curriculum des cours de licence d´une université brésilienne, ce qui a permis de construire une systématisation des ces curriculums quant aux thèmes proposés. Cette université se trouve à l´intérieur de l´état du Minas Gerais. Pour cela on a realisé une recherche des amendements, des programmes disciplinaires et des projets de 30 cours en présence de deux centres de l´université, situés dans différentes villes participant au programme. Après la réalisation de cette étude à l´aide d´informations disponibles sur le site de l´institution et de contacts présentiels, on a effectué l´analyse et la systématisation du matériel rassamblé. Sur un an de recherche, on a verifié que 19 disciplines se rapportaient à la discussion éthnico-raciale, 17 au handicap, huit au genre et sept à la séxualité dans les cours suivants: Architecture, Arts, Informatique, Droit, Éducation Physique, Médecine, Muséologie et Tourisme. Ayant recours à ces informations, on a vérifié la présence de thèmes de cette enquête dans beaucoup de cours investigués ainsi que le besoin de faire grandir le travail de ces thèmes dans d´autres cours et/ou les rendre plus visibles dans le cours où ils sont abordés sans toutefois les citer dans les documents officiels. En plus, on a pu constater le besoin de poursuivre cette investigation par le biais d´entretiens avec les professeurs, coordinateurs des cours et étudiants.

Communication n°95	
Titre	**Une réflexion sur les valeurs qui sous-tendent les identités professionnelles développées au regard des curriculums de formation au sein de plusieurs cultures : une proposition d'enseignement.**
Auteurs	Manon Boily, Serge J. Larivée, Annie Charron et Danielle Mailhot
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	identité professionnelle - formation initiale - systèmes de valeurs

Résumé

Tout d'abord, cette étude établit des liens entre la formation et le profil de compétences professionnelles des étudiants en formation initiale au sein de plusieurs cultures. Plus précisément, cette étude examine les systèmes de valeurs proposés dans les curriculums et porte un regard sur le développement de l'identité professionnelle des étudiants en formation initiale. Elle se veut une proposition d'enseignement reliée à une pédagogie axée sur le développement de l'identité professionnelle des étudiants au regard des systèmes de valeurs auxquels ils adhèrent lors de leur formation. De plus, cette étude propose une démarche d'interrelation entre la formation, la pratique et la recherche afin de questionner l'enseignement supérieur et d'en améliorer sa qualité. À cet effet, elle établit des liens entre les systèmes de valeurs que l'on retrouve chez les professionnels en éducation préscolaire sur le terrain et ceux présentés dans les curriculums et donc enseignés aux étudiants lors de leur formation. Les résultats de la recherche démontrent l'importance de privilégier le développement de l'identité professionnelle des étudiants dès leur formation par la prise de conscience des valeurs qui sous-tendent leurs pratiques professionnelles.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 11h00 – 12h30	NL 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Stage et Accompagnement »

Président : Laurent Leduc

Communication n° 236

Titre	**Recherche-action participative en formation à l'accompagnement de stagiaires : enjeux internationaux et rôles du chercheur**
Auteurs	François Vandercleyen, Pierre Boudreau et Ghislain Carlier
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.
Mots-clés	Recherche-action participative - Formation continue des enseignants - Approche inductive - Partenariat international

Résumé

La présente communication s'inscrit dans le cadre plus vaste d'un projet de recherche international visant à construire et à mettre en œuvre un dispositif de formation continue à l'égard des accompagnateurs de stage (superviseurs et enseignants-associés) impliqués dans la formation à l'enseignement.

Le domaine de la recherche universitaire en formation à l'enseignement évolue le plus souvent dans ce qu'il est convenu d'appeler « des silos ». La plupart des recherches, qui s'appuient sur leur propre programme de formation, produisent un savoir contextualisé, difficilement récupérable par d'autres chercheurs du domaine. Par ailleurs, le savoir produit dans un contexte particulier reste souvent – et malheureusement – peu connu des acteurs de terrain. En plus des « silos » érigés entre chercheurs-formateurs, d'autres barrières isolent donc le milieu universitaire des milieux non universitaires.

Ce projet de recherche-action participative a l'intention de briser ces silos et lever ces barrières en développant des partenariats durables entre : d'une part, des chercheurs issus de différents pays (Belgique, Suisse, Canada, USA) centrés sur une problématique commune à savoir l'accompagnement des stages; et d'autre part, entre les chercheurs-formateurs universitaires et les enseignants des écoles qui accueillent des stagiaire (enseignants-associés). En opposition à une approche top-down, une approche inductive de recherche-action-participative est prônée : les connaissances émergeront et seront coproduites par les enseignants-associés et les superviseurs universitaires eux-mêmes. Considérés comme partenaires, ces deux groupes seront impliqués activement et seront donc au cœur du processus de recherche. Au-delà des retombées anticipées en formation initiale, cette recherche pourrait constituer un levier précieux pour inciter les politiques éducatives à reconnaître un statut à part entière au « métier » d'accompagnateurs de stage.

Lors de cette communication, outre la question du statut et des enjeux de la recherche, le focus sera mis sur la méthodologie particulière, en questionnant le(s) rôle(s) du chercheur dans un tel dispositif.

Communication n°255	
Titre	**Un programme de mentorat pédagogique interdisciplinaire en soutien à l'évaluation de l'enseignement supérieur**
Auteurs	Johanne Thibeault
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Mentorat – réflexivité – réflexion – enseignement – pédagogie – développement – formation – accompagnement – insertion – soutien - compétences

Résumé

Le programme de mentorat MIROIR (Mentorat Individualisé Recadrant nos Observations pour Inspirer notre Réflexion)développé et implanté au Cégep de Trois-Rivières en 2010 puis transféré à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 2013, propose d'accompagner les professeurs de l'enseignement supérieur dans leur questionnement sur leur rôle de pédagogue, sur la pertinence et la cohérence de leurs choix pédagogiques, de façon à prendre du recul et devenir réflexifs face à leur enseignement pour en améliorer la qualité tout en développant leur identité professionnelle en tant qu'enseignant.

Le programme volontaire et confidentiel privilégie le jumelage assisté et interdisciplinaire, ce qui permet à la dyade de se concentrer sur l'acte d'enseigner et non sur le contenu disciplinaire. MIROIR est complètement dissocié d'évaluation et propose une démarche de réflexivité qui donne l'occasion de réfléchir sur sa pratique à partir d'échanges avec un mentor reconnu et formé à l'approche MIROIR qui est le résultat de recherches rigoureuses et d'expériences uniques en mentorat réalisées entre 1991 et 2010 par Johanne Thibeault, Ph.D., professeure au Cégep de Trois-Rivières.

Le professeur en enseignement supérieur est un expert et un professionnel dans son domaine qui n'a souvent aucune ou peu de formation en pédagogie. Par sa réflexion sur sa gestion de classe, sur les évaluations, sur les stratégies d'enseignement, sur les relations avec les étudiants ou sur sa planification, chaque professeur mentoré développe ses compétences pédagogiques tout en consolidant son identité professionnelle en tant qu'enseignant.

Que l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que d'autres institutions académiques au Québec reconnaissent l'expertise développée en mentorat au Cégep de Trois-Rivières et demandent à ce dernier d'être maitre d'œuvre dans son transfert est un précédent stimulant pour la reconnaissance de l'expertise pédagogique au niveau collégial au Québec.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 11h00 – 12h30	NL 7 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Echec / Réussite »

Présidente : Alizée Tutak

Communication n°260

Titre	**Profils et parcours d'étudiants dans un dispositif de réorientation/remédiation**
Auteurs	Sophie Kennel
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Réussite étudiante – Réorientation - Dispositif

Résumé

Le diplôme d'université Tremplin Réussite, mis en place en 2011 à l'Université de Strasbourg, prend en charge des étudiants de première année de Licence dont les résultats du premier semestre indiquent qu'ils ne pourront très vraisemblablement pas valider leur année. Par ce "temps" d'apprentissage et d'orientation hors des filières, la volonté est de réduire les lacunes culturelles et les faiblesses méthodologiques, de favoriser une réorientation réussie et de permettre le "raccrochage" des étudiants en "évaporation".

Notre contribution se proposer d'analyser en profondeur la population d'étudiants qui intègre le dispositif Tremplin à partir des résultats d'enquêtes menées aux étapes clés et portant sur le profil socio-académique des étudiants, sur leur cursus (avant, pendant et après le programme) ainsi que sur leurs représentations de leur parcours. Notre étude de cas pointe différents éléments qu'il est intéressant de discuter et de mettre en regard de recherches antérieures. Parmi eux, le peu de correspondances existant entre le « profil-type » de l'étudiant en échec (Arias & Dehon, 2007) et la population du programme Tremplin interroge tout à la fois les facteurs d'échec et d'abandon des études (Beaupère, Boudesseul, & Macaire, 2009) mais aussi ceux du raccrochage. Les parcours d'orientation sont marqués par des ruptures qui semblent plus accidentelles que déterminées, mais qui sont pourtant déterminantes. Les discours des étudiants dénotent un fort déni des difficultés d'apprentissage. Le suivi des cohortes réalisé à partir des enquêtes conduites un an après la sortie du programme, nous amène au constat que la non-persévérance dans le programme n'est pas forcément un indicateur de prédiction d'échec pour les études à venir. Le travail d'analyse que nous avons mené pose aussi la question de la pertinence et de l'effet des dispositifs de remédiation et de réorientation au moment même où les financements du Ministère (Plan Réussite en licence) ont disparu.

Communication n° 211	
Titre	**Les difficultés de compréhension des risques d'erreur au regard des croyances épistémiques des étudiants**
Auteurs	Wauthy Anne-Cécile, Benoit Bihin, Marc Romainville et Eric Depiereux
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Croyances épistémiques - Marlène Schommer - Tests d'hypothèses - Risque d'erreur – Alpha - Beta

Résumé

Depuis de nombreuses années, notre dispositif d'enseignement n'a cessé d'évoluer. Il échoue cependant toujours au niveau de la maîtrise de la gestion des risques d'erreur dans les tests d'hypothèses et les probabilités α et β associées. En décembre 2012, 156 étudiants de deuxième année universitaire ont été interrogés sur leur compréhension des risques d'erreur dans les tests d'hypothèses ainsi que sur leurs croyances épistémiques. Cette communication présente l'analyse des résultats à ces questionnaires en insistant sur le lien entre le type de croyance épistémique des étudiants et leur compréhension des risques d'erreurs et des probabilités α et β associées.

Notre dispositif d'enseignement des statistiques aux étudiants en Sciences de la Vie est en constante évolution (Vincke et Depiereux, 2010; Vincke et al., 2013). Toutefois, nous constatons, chez nos étudiants, une très faible rémanence de la compréhension des risques d'erreurs (probabilités α et β) associés aux tests d'hypothèses, ce qui représente un objectif majeur de notre enseignement (Depiereux 2013).

Les croyances épistémiques peuvent être définies comme la façon dont les étudiants perçoivent le savoir (la nature de la connaissance) et la manière dont ce savoir a été construit. Perry (1968) définit neufs positions épistémiques, de la plus simple (dualisme absolu) à la plus complexe (engagement dans le relativisme). Pour Schommer (1990), les croyances épistémiques peuvent être décomposées en quatre facettes plus ou moins indépendantes les unes des autres: le caractère inné de la capacité à apprendre, la simplicité de la connaissance, la rapidité de l'apprentissage et le caractère certain de la connaissance.

Diverses recherches, notamment Songer et Linn (1991) et Schommer et al. (1992), ont montré que la compréhension des principes scientifiques et la réussite dans les études sont influencées par les croyances épistémiques des étudiants. Notre étude est basée sur l'hypothèse qu'il existe un lien entre le type de croyance épistémique de nos étudiants et leur compréhension des risques d'erreur. En effet, il nous semble que comprendre les risques d'erreur implique d'accepter que la connaissance est sujette à controverse et peut varier au cours du temps. Nos étudiants ont donc été invités à répondre à un questionnaire portant à la fois sur leurs croyances épistémiques, au moyen de la traduction française du questionnaire de Schommer (1998), et sur leur compréhension des risques d'erreur et des probabilités associées.

Cette communication présentera, par l'analyse des réponses fournies par nos étudiants à notre enquête, la relation entre les croyances épistémiques des étudiants sur leur compréhension des risques d'erreurs.

Bibliographie

[1] Depiereux E. (2013), Maitrise de la variabilité et gestion des risques d'erreur : Initiation à la critique des mesures sur lesquelles se base un diagnostic, *Presses Universitaires de Namur*, ISBN 978-2-87037-788-8.

[2]Perry, W. G. (1968), Patterns of development in thought and values of students in liberal arts college. A validation scheme, Final report, Harvard University, Cambridge.

[3] Schommer, M. (1990), Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension, *Journal of Education Psychology*, 82, 498-504.

[4] Schommer, M., Crouse, A., Rhodes, N. (1992), Epistemological beliefs and mathematical comprehension: believing it is simple does not make it so., *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 435-443.

[5] Schommer, M. (1998), The influence of age and schooling on epistemological beliefs, *The British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.

[6] Songer, N. B. et Linn, M. C. (1991), How do students' view of science influence knowledge integration ?, *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (9), 761-784.

[7] Vincke, G., Depiereux, E. (2010), Mutation d'un cours de biostatistique : évaluation d'un dispositif d'autoformation sur le Web, *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 7 (3), 6-18.

[8] Vincke, G., Wauthy, A.-C., Bihin, B., Depiereux, E. (2013), Quand la délocalisation numérique d'une partie d'un dispositif d'apprentissage permet de recentrer le temps présentiel sur un obstacle : exemple de l'appropriation de la courbe de Gauss par la manipulation d'objets concrets, *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 10 (1), 16-28.

Communication n°169

Titre	**Accompagner nos étudiants dans la réalisation du TFE …oui mais comment ?**
Auteurs	Dejemeppe Xavier et Eveline Zuanon
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	TFE – Dispositif – Accompagnement - Ecriture

Résumé

Cette communication aura pour objet la présentation d'un dispositif d'accompagnement collectif et individuel d'étudiants se préparant au Travail de Fin d'Etudes (TFE)en formation initiale d'enseignants de collège (AESI, BAC +3)

Le TFE est un exercice de recherche, de réflexion et de créativité nécessitant l'intégration de plusieurs compétences liées au métier d'enseignant. Parmi celles énoncées par le décret régissant la formation initiale des enseignants en Belgique francophone (Décret de 2000), pointons : concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler ; entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ; porter un regard réflexif sur sa pratique.

Concernant les dispositifs d'accompagnement, nous en proposerons deux à la discussion. L'un est collectif et l'autre individuel.

- "La journée TFE" pendant laquelle nous réalisons en vitesse accélérée un exercice « grandeur nature » visant à questionner et explorer collectivement différents aspects du TFE comme par exemple : la distinction entre sujet, problématique, question de départ ; l'appropriation d'un outil de clarification : valeurs, théories, outils (Meirieu, 1993) et la rédaction et la présentation des premier résultats.
- Le second concerne les modalités d'aide individuelle. Quelles démarches proposer en fonction du type d'étudiant et de sa représentation de l'écriture? Comment accompagner sans faire à sa place ? Comment aider à penser sans recopier ? Quelles pistes de réécriture proposer ou quels questionnements suggérer pour préciser le contenu ? Comment travailler le niveau de langue (orthographe, formulation, etc.) ?

Loin de croire aux effets magiques, nous montrerons que ce travail sur les TFE se prépare en amont dès les premiers écrits en Bac +1 quels que soient les cours : les rapports de stages et les retours réflexifs, les écrits pour le Dossier enseignant, les préparations de leçons, les notes au journal de classe.

C'est probablement dans le cadre d'une approche-programme qu'il faudra envisager le TFE dont le futur nombre élevé d'ECTS (minimum 15) aura des effets tant sur le processus que sur le produit.

Notre communication s'appuiera sur des exemples de production d'étudiants et de documents de travail (consignes, propositions d'exercices d'écriture, grilles, indicateurs, etc.)

BIBLIOGRAPHIE

Cifali, M. et André, A. (2007), Ecrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles, Paris, PUF.

Delcambre, I. et Reuter, Y. Images du scripteur et rapports à l'écriture, Pratiques, N° 113/114, Juin 2002.

Dupont, S., Meert, G., Galland, B, Nils, F. (2011) Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'études ? Les Cahiers de Recherches du GIRSEF, N° 85.

Leclercq, G.et Oudart A-C., (2011) L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel : postures, convictions et savoirs des enseignants, Lidil, N° 43.

Meirieu, P. Ecriture et recherche, Ecrire un enjeu pour les enseignants, Actes de l'Université d'été du Crap-Cahiers Pédagogiques, 1993.

Morisse, M., Lafortune, L., Cros, F., (2012) Se professionnaliser par l'écriture - Quels accompagnements ? Presse de l'Université du Québec.

Scheepers, C. (2002) Le travail de fin d'études. Quelles compétences, pour quelle formation ?, Bruxelles, Labor, coll. Pédagogie par compétences.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 11h00 – 12h30	0a011/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Formation des maîtres »

Président : Bruno De Lièvre

Communication n°280

Titre	**La formation des futurs enseignants à l'épistémologie. Pourquoi ? Comment ? (Etudes de cas en Belgique francophone)**
Auteurs	Maud Delepiere et Jose-Luis Wolfs
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Epistémologie - ormation - enseignants

Résumé

La présente communication s'inscrit dans l'axe 1 du colloque « Quels enseignement de/pour la recherche ? » et plus précisément dans le sous-thème « La place occupée par les enseignements de nature méthodologique ou épistémologique ».

Le but de cette communication est d'analyser, dans un premier temps, la place qu'occupe les enseignements portant de manière explicite sur l'épistémologie dans la formation des futurs enseignants et ensuite d'analyser les intentions, modalités d'organisation et effets présumés de ces enseignements sur les conceptions du savoir et les pratiques d'enseignement des futurs enseignants.

Après une rapide présentation du contexte international, la communication se centrera plus spécifiquement sur les enseignements de nature épistémologique organisés en Belgique francophone, à la fois en haute école (pour les futurs instituteurs ou agrégés de l'enseignement secondaire inférieur) ou dans les universités (pour les futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur).

Le cadre théorique d'analyse de ces enseignements se base sur des travaux traitant d'épistémologie dans le contexte de formation des enseignants (Fourez, 2003,2004 ; Verhaeghe & al, 2004 ; Simard, 2001 ; Wolfs, 2013) mais aussi du rapport entre le savoir et les pratiques liées à l'enseignement supérieur (Colet & Berthiaume, 2009 ; Tardif & Borges, 2009 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Durand, 2009)

Sur le plan méthodologique, une grille d'analyse de contenu, basée sur les références théoriques précitées a été élaborée. Elle porte à la fois sur les supports pédagogiques utilisés dans le cadre de ces enseignements et sur les entretiens réalisés avec les formateurs.

Les premiers résultats de cette analyse, qui s'inscrivent dans une recherche doctorale en cours, seront présentés sous la forme d'études de cas.

BACHELARD, G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 5e édition, 1967.

BUSINO, G. (2005) *Recherches préparatoires à une histoire de l'épistémologie des sciences humaines*. Revue européenne des sciences sociales.p.83-162

CHARBONNIER (2009) De l'intérêt au savoir : le processus de l'apprentissage chez Dewey et Bachelard. REE

COLET, BERTHIAUME (2009). Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires (p.137- 162) in Savoirs en (trans) formation. Editions De Boeck Université.

DE HOSSON C. & SCHNEEBERGER, P. (2011). Orientations récentes du dialogue entre recherche en didactique et histoire des sciences, Recherche en Didactique des Sciences et des Technologies,3.

DONNAY, BRU (2002) Recherches, pratiques et savoirs en éducation

DURAND (2009). Mutation des relations travail-formation et transformation des savoirs : une perspective énactive en éducation des adultes. In Savoirs en (trans)formation. Editions de Boeck

FOUREZ, G. (2003) *Apprivoiser l'épistémologie*. Editions De Boeck

FOUREZ, G. (2004) Pratiquer l'épistémologie Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs. Editions de Boeck Université

FOUREZ, G. (1998) Eduquer ; Ecoles, éthiques, Sociétés. Editions De Boeck Université.

FOUREZ, G. (1988) *La construction des sciences*. Editions De Boeck Université.

GAGNE (1994) Autour de l'idée d'histoire des sciences : représentations discursives d'apprenti-enseignant de sciences. Didaskalia

GAGNON, ZOURHLAL (2011) Quelle place pour la cognition épistémique dans la formation à l'enseignement ? colloque international INRP

GUILBERT, MELOCHE (1993) L'idée de science chez des enseignants en formation : un lien entre l'histoire des sciences et l'hétérogénéité des visions ? Didaskalia

GAGNON, M. ZOURHLAL, A. Quelle place pour la cognition épistémique dans la formation à l'enseignement. Communication à un colloque. Université du Québec à Chicoutimi, Canada.

HOFER, B., PINTRICH P. (1997) The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning.

HOFSTETTER, SCHNEUWLY (2009) Savoirs en (trans) formation. Editions De Boeck Université.

GAGNON (2009). Savoirs dans la formation des enseignants de français (, p.221- 244) in Savoirs en (trans) formation. Editions De Boeck Université.

VANHULLE (2009) Dire le savoirs professionnels (, p.245) in Savoirs en (trans) formation. Editions De Boeck Université.

LANG (2009) Savoirs professionnels et professions enseignantes (, p.289-304) in Savoirs en (trans) formation. Editions De Boeck Université.

LEBEAUME (2003) « histoire et épistémologie des disciplines » quel projet pour la formation des maîtres ? didaskalia

LE MOIGNE J.L (1995). Les épistémologies constructivistes. Paris, PUF, coll. QUE SAIS-JE ?, 127P

MATTHY, P. (1997) Donner du sens aux cours de sciences: Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants.

NADEAU, R. Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie, Paris, PUF

[Collection Premier Cycle], 1999, xxix, 863 p.

Noverraz, J-C 2007 La dimension épistémologique en didactique des sciences

POUIVET, R. (2008) *Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation*. Education et didactique vol.n°2-n°3

ROSMORDUC (1995) L'histoire des sciences dans la formation scientifique des maîtres de l'école élémentaire. Didaskalia

SIMARD J-C (2011) *Culture scientifique, epistemologie et pedagogie*. Revue Numérique de Recherche Lasallienne (3) pp. 9-18

TRABELSI CHALGHOUMI N. (2011). Posture épistémologique des enseignants et rapport au savoir d'élèves. Editions universitaires européennes.

TALBI, 2006. Exploitation didactique de l'histoire des sciences dans une perspective de formation à l'enseignement des sciences. Didaskalia

TARDIF, LESSARD, LAHAYE (1991) Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. Sociologie et société

TARDIF, M. (2009, décembre). *La professionnalisation de l'enseignement*. Communication présentée à la Table-ronde, Congrès annuel de l'AQEP, Palais des congrès, Montréal, Québec.

THERRIAULT (2011) Postures épistémologiques que développent de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique : l'apport d'une recherche mixte) R qualitative

VENTURINI, P. (2004) *Note de synthèse : Attitude des élèves envers les sciences : le point des recherches*. Revue Française de Pédagogie, 149, 97-121

VERHAEGHE, J.L WOLFS, X. SIMON, D. COMPERE (2004). Pratiquer l'épistémologie, un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs. Editions De Boeck

WOLFS (2013) Sciences, religions et identités culturelles. Editions De Boeck

Communication n° 84	
Titre	**Une typologie des objets de l'oral au service de la formation initiale des enseignants**
Auteurs	Christian Dumais
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	compétence orale - formation initiale des enseignants – typologie – éducation - objets de l'oral

Résumé

Plusieurs recherches menées au cours des dernières années en formation initiale des enseignants ont fait état d'une problématique importante. Les futurs enseignants sont peu conscients des caractéristiques de la langue orale, tant en ce qui concerne la norme qu'en ce qui concerne les aspects structuraux et pragmatiques (Mottet, 2009 ; Messier, Dumais et Viola, 2012 ; Tremblay et Mottet, 2012). Pourtant, la compétence orale est au cœur du métier d'enseignant et son développement fait partie des visées de la formation initiale (Plessis-Bélair, 2012). Des mesures doivent être mises en place dans les universités pour mieux faire connaitre les caractéristiques de la langue orale et des recherches sur le sujet doivent être menées afin d'améliorer la formation des futurs enseignants (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001 ; Daviault, 2011). Afin de répondre à ce besoin, une recherche théorique ayant pour méthodologie l'anasynthèse (Legendre, 2005) a été effectuée et a permis l'élaboration d'une typologie des objets de l'oral. Cet important travail d'analyse et de synthèse a permis de décrire plus de 300 objets de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies de l'oral existantes et de classer ces objets en 10 grands types. Ce travail a donc été l'occasion de rendre plus concrets et accessibles les objets de l'oral pour les futurs enseignants. Dans le cadre de cette communication, nous présenterons cette typologie des objets de l'oral ainsi que les retombées et les pistes d'intervention pour la formation initiale des enseignants.

Communication n°327	
Titre	**Quelles compétences et quelles postures d'accompagnement pour favoriser le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant en insertion professionnelle?**
Auteurs	Isabelle Vivegnis
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner.
Mots-clés	Insertion professionnelle - Compétences et postures d'accompagnement - Autonomie et émancipation professionnelles des enseignants débutants

Résumé

En Amérique du Nord, en Europe ou ailleurs dans le monde, l'insertion professionnelle en enseignement constitue une période particulièrement difficile (Eurydice, 2002; Feiman-Nemser, 2003; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Le décrochage enseignant qui en découle implique des coûts tant pour les individus que pour les systèmes éducatifs (OCDE, 2005). Par exemple, en Belgique francophone, 35,6 % des débutants quittent la profession dans les cinq premières années de leur carrière (Delvaux et al., 2013). Endiguer ce décrochage est devenu une question politique et sociale importante. La formation initiale a sa part de responsabilité pour former des enseignants autonomes et capables de réfléchir pour résoudre eux-mêmes les situations problèmes auxquelles ils font face (Perrenoud, 2001). Le développement de leur autonomie sera nécessaire pour qu'ils puissent s'émanciper professionnellement, c'est-à-dire qu'ils puissent prendre en charge leur situation professionnelle et avoir le souci d'innovation pédagogique (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999). Les premières expériences professionnelles vont, elles aussi, jouer un rôle majeur dans la poursuite positive de la carrière et dans l'attitude de l'enseignant face à son développement professionnel (Martineau et Presseau, 2006). Alors, si la formation initiale peut développer certaines compétences et amorcer certaines attitudes favorables au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant, l'accompagnement pourrait aussi y contribuer, à moins d'être mené avec certaines compétences et certaines postures et à moins de répondre à certaines attentes chez le débutant. Dans cette optique de développement professionnel du débutant, quelles sont les compétences et les postures de l'accompagnateur qui seraient susceptibles de faciliter l'insertion du débutant et, à terme, de contribuer à son autonomie et son émancipation professionnelles ? Cette communication présentera le cadre d'analyse d'une thèse doctorale en cours. Celle-ci sera menée au Québec et en Belgique, selon une approche de recherche qualitative et sous forme d'étude de cas.

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 11h00 – 12h30	0a07/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Formation des maîtres »

Présidente : Dorothée Kozlowski

Communication n°168

Titre	**Mise en évidence, analyse et catégorisation de gestes didactiques spécifiques à travers la production écrite d'enseignants**
Auteurs	Emeline Burnotte, Myriam De Kesel et Jim Plumat.
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	didactique comparée – sciences – geste - épistémologie

Résumé

Les enseignants en sciences en Belgique francophone sont souvent amenés à enseigner la biologie, la chimie et la physique et ce, quelle que soit leur formation initiale. Par ailleurs, il a déjà été plusieurs fois mis en évidence que les conceptions épistémologiques d'un enseignant influencent notablement sa façon de donner cours (Birckhouse, 1990 ; Désautels, Larochelle, Gagné et Ruel, 1993 ; Kang, 2008 ; Aypay, 2010). Nous postulons ici que, suivant leur formation initiale, ces enseignants ont des conceptions épistémologiques suffisamment dissemblables pour influencer la manière avec laquelle ils enseigneront les trois sciences (biologie, chimie et physique).

Une étude antérieure a déjà montré que lors de l'interprétation d'une expérience de physique filmée, la stratégie d'analyse du problème posé était bien différente selon l'expertise des enseignants. En particulier, les références théoriques mobilisées, le degré de contextualisation ou d'exemplification apparaissent très différents suivant les formations initiales des enseignants (Plumat et Dontaine, 2012).

Afin d'enrichir ces constats, nous avons tenté de mettre en évidence et d'analyser les « gestes didactiques » (Schneuwly et Dolz, 2009) spécifiques au biologiste, au chimiste et au physicien qui enseignent. Par « gestes didactiques » nous entendons notamment les postures épistémologiques, les approches (séquentielles et/ou épistémiques), les démarches (déductives et/ou inductives), les attitudes et particulièrement les types de raisonnements (Schneuwly et Dolz, 2009). Selon notre hypothèse, ces derniers seraient un reflet des conceptions épistémologiques des enseignants. Nous avons tenté de catégoriser une partie de ces gestes sur base de productions écrites d'enseignants. Pour cela, nous avons demandé à des enseignants novices et confirmés, de formations scientifiques initiales différentes, de produire des textes critiquant la véracité de courts extraits de films où des situations propres à la biologie, chimie et physique sont mises en scène. L'analyse des productions écrites fera l'objet de la présente communication.

Aypay A. (2010). Teacher education's student epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. Procedia Social and Behavioral Science 2, p2599-2604.

Brickhouse N. (1990). Teacher's beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. Journal of Teacher Education 41, p53-62.

Désautels J., Larochelle M., Gagné B. et Ruel F. (1993). La formation à l'enseignement des sciences : le virage épistémologique. Didaskalia 1, p49-67.

Kang Nam-Hwa (2008). Learning to teach science : personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. Teaching and Teacher Education 24, p478-498.

Plumat J. et Dontaine M. (2012) Utilisation de séquences vidéo pour la mise en évidence du raisonnement causal en physique, Université du Québec à Trois-Rivières, Annales du Colloque AIPU 2012 .

Schneuwly B. et Dolz J. (2009) Des objets enseignés en classe de français. Collection « Paideiai – Éducation, Savoir, Société », Presses Universitaires de Rennes.

Communication n° 27	
Titre	**Le « bon cours » et le « mauvais cours » : les conceptions de jeunes enseignants-chercheurs français**
Auteurs	Joelle Demougeot-Lebel
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Enseignant-chercheur - Pédagogie universitaire – Conception - Développement professionnel des enseignants du supérieur

Résumé

En France, le développement pédagogique des enseignants-chercheurs se constitue « sur le tas », par imitation ou au contraire par rejet de certains modèles vécus durant les années d'études. Les conceptions de ce que sont un « bon cours » ou un « mauvais cours » vont aussi agir comme des cadres de référence et contribuer aux choix pédagogiques dans la construction et la conduite des cours et dans les attitudes envers les étudiants.

La recherche présentée explore les notions de « bon cours » et de « mauvais cours » exprimées par 22 Maitres de Conférences en poste depuis trois ans tout au plus et issus de diverses disciplines. Nous n'avons pas recherché la représentativité mais la variété des situations afin de pouvoir dresser un portrait le plus large possible des questions étudiées. Étant donné les objectifs poursuivis, la méthode retenue est qualitative et conduite par entretiens demi-directifs. Nous avons procédé à l'analyse des données selon la méthode de l'Analyse de Contenu sémantique, c'est à dire que en recherchant les idées exprimées.

Les touts premiers résultats mettent au jour des conceptions non contextualisées, d'une vaste diversité mais qui cependant partagent des éléments communs. Ainsi on peut déjà remarquer trois catégories de centrations : sur les étudiants « pédo-centrée », le contenu ou encore sur l'enseignant lui-même « magistro-centrée ». Ceci aussi bien pour définir le « bon cours » que le « mauvais cours ». La diversité des conceptions apparaît liée aux disciplines et à l'expérience de ces enseignants.

Communication n°66	
Titre	**Importance et retombées en formation initiale des enseignants d'un réseau conceptuel illustrant la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts qui désignent les méthodes pédagogiques**
Auteurs	Geneviève Messier
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	méthode pédagogique - réseau conceptuel - formation initiale des enseignants

Résumé

La persévérance et la réussite scolaires sont au cœur des préoccupations actuelles en éducation au Québec. Plusieurs acteurs en éducation unissent d'ailleurs leurs efforts pour formaliser des moyens pour atteindre ces cibles. Malgré cette concertation, une question centrale demeure : on s'interroge toujours sur les manières de faire pour favoriser la persévérance et susciter la réussite scolaire, ce qui entraine des incidences en formation initiale. En effet, force est de constater que la formation offerte aux futurs enseignants offre peu ou pas de cadres théoriques sur les manières de faire en situation pédagogique. En plus de leur quasi-inexistence dans la formation, une analyse de ces cadres révèle qu'une impasse conceptuelle persiste autour des pratiques des enseignants (Anadón, 2011; Cochran-Smith et Lytle, 1990; Lebrun, Lenoir, Oliveira, et Chalgoumi, 2006; Vanhulle et Lenoir, 2005). Plus particulièrement, il persiste un flou conceptuel autour de ce qui est appelé communément des méthodes ou des méthodes pédagogiques (Develay, 1998; Goupil et Lusignan, 1993; Guay, 1996; Meirieu, 2005; Sauvé, 1992; Vial, 1982). Pour dénouer cette impasse, nous avons entrepris une recherche doctorale de nature théorique dont l'objectif est de proposer un réseau conceptuel qui clarifie et structure les concepts propres aux méthodes en éducation. Nous présenterons le réseau conceptuel développé à partir d'un corpus d'écrits en éducation. Nous procèderons ensuite à une réflexion sur l'importance d'intégrer ces savoirs de nature conceptuelle en formation des enseignants et d'en considérer l'effet sur la qualité de la formation offerte aux étudiants de ces programmes

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 & 9 11h00 – 12h30 14h00 – 15h30	NL 4 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Titre	**Le prof, cet incompris ; l'étudiant, désinvesti ? Enseignants : quelle(s) posture(s) pour quels effets ?**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 207**
Organisateurs	Christine Jacqmot, Elie Milgrom et Jean-Marc Braibant
Mots-clés	Motivation - engagement des étudiants - enseignant stratégique - enseignement stratégique - développement professionnel des enseignants

Texte de cadrage

« Mon cours intéresse-t-il mes étudiants ? Pourquoi lisent-ils leurs SMS/textos avec plus d'attention que mon syllabus/polycop ? Pourquoi sèchent-ils les cours ? Jusqu'où dois-je aller pour les motiver ? Qu'est-ce qui les incite à choisir la voie du moindre effort ? Quelle place donner aux étudiants dans mon enseignement ? Qu'est-ce qui est le plus important, qu'est-ce qui a le plus d'impact sur leurs apprentissages : ce que je fais, moi, ou ce que font mes étudiants ? Réussir ou apprendre : qu'est-ce qui est le plus important pour mes étudiants – et pourquoi ? »

Les réponses à ces questions ne sont jamais simples !

Dans cet atelier, nous essayerons d'amener les participants, enseignants comme responsables d'établissement, à identifier et à justifier tous ensemble les bonnes pratiques qui stimulent l'engagement de nos étudiants.

Pour ce faire, nous proposons tout d'abord aux participants d'effectuer une analyse SWOT (forces-faiblesses-opportunités-menaces), pour ensuite les amener :

- à aborder d'une part les travaux de Jacques Tardif [1] sur l'enseignant stratégique
- à s'approprier d'autre part les travaux de Rolland Viau [2] sur les conditions pour qu'une activité soit motivante pour les étudiants

afin de les amener à déterminer ensemble comment s'appuyer, chacun à son niveau de responsabilité, sur les forces et sur les opportunités environnantes pour surmonter les faiblesses et les menaces ressenties, dans le but d'augmenter la motivation et l'engagement des étudiants.

L'atelier se déroule selon une alternance de présentations et de travaux en équipes de 5 à 6 personnes selon une démarche active et interactive.

[1] J. TARDIF, Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologieMots-clés : cognitive, Editions Logiques, Montréal, 1992.

[2] R. VIAU, La motivation en contexte scolaire, De Boeck Supérieur, 6eme édition, 2009

Jeudi 22 mai 2014	Session 8 & 9 11h00 – 12h30 14h00 – 15h30	3c09/p Université de Mons Pentagone

Titre	**Nous avons construit un référentiel d'acquis d'apprentissage … et après ?**
Communication	**Atelier de travail ou de réflexion 225**
Organisateurs	Christine Jacqmot, Vincent Wertz et Tania Van Hemelryck
Mots-clés	Learning Outcomes – référentiel - acquis d'apprentissage - approche programme – qualité – analyse – évaluation - outils

Texte de cadrage

De nombreuses raisons militent aujourd'hui en faveur de la formulation des objectifs d'apprentissage poursuivis par un programme de formation sous la forme de référentiels décrivant ce qu'un diplômé sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage et d'un parcours de formation réussi, en termes de savoirs, d'aptitudes et de compétences.

Si l'idée de référentiel est simple, sa conception l'est souvent beaucoup moins. Ensuite, lorsque l'on a construit un tel référentiel, on s'interroge souvent à propos de la qualité de sa formulation, de son niveau de détail, des liens avec d'éventuels métiers, de l'adéquation du programme de formation auquel il se rapporte, etc. Au-delà de la formulation et mise en œuvre initiale d'un référentiel, comme l'évaluer et le faire évoluer ? C'est sur ce dernier aspect que se concentre spécifiquement cet atelier. On est là au cœur des démarches qualité, en se focalisant sur les phases « Check » et « Adapt » du cycle PDCA (cycle de Deming).

L'atelier vise à fournir aux participants des outils pratiques (sur la base de la littérature européenne et internationale ainsi que d'une grille d'analyse qui en dérive, exploitée à l'Université catholique de Louvain) qui leur permettront de répondre eux-mêmes aux questions évoquées ci-dessus, en fonction de leur propre contexte institutionnel, à partir d'exemples types et de cas apportés par les participants, selon une formule de travaux en petits groupes et d'interactions. A l'issue de cet atelier, les participants seront capables d'analyser la qualité d'un référentiel et de poser un diagnostic afin d'identifier des pistes d'amélioration, sur le fond comme sur la forme.

Remarque pour les organisateurs : cet atelier se situe en aval d'un autre atelier proposé par des collègues de l'UCL et portant sur le même thème (Warnier et Kruyts : "Comment, à travers une démarche d'acquis d'apprentissage, concevoir et mettre en œuvre une approche-programme ?") qui porte sur les phase "Plan" et "Do" du cycle PDCA (cycle de Deming). Les deux ateliers sont donc complémentaires, couvrant tout le cycle PDCA.

Jeudi 22 mai 2014	Session 9 14h00 – 15h30	Salle 26 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Enseignement supérieur »

Présidente : Sabine Soetewey

Communication n°269

Titre	**Projet de recherche en cours. Cours de recherche en projet. Une expérience de pédagogie active dans la formation des assistants sociaux**
Auteurs	Delphine T'Serstevens, Laure Compère et Mélanie Vandeleene
Thématique	Quels enseignements de/pour la recherche ?
Mots-clés	Pédagogie active - Praticien chercheur - Recherche sur la réussite scolaire

Résumé

Parallèlement au cours, un projet de recherche a été subsidié. Le thème du projet a été choisi pour sa proximité supposée avec les intérêts des étudiants : le parcours, la réussite, l'échec,… des étudiants de notre école. Le projet s'élabore avec une implication des étudiants du cours de recherche dans une partie des étapes du projet. Il s'agit véritablement d'un aller-retour entre un cours et un projet réel.

Cours et projet de recherche sont ainsi liés, par l'intermédiaire d'une approche pédagogique expérientielle, avec des répercussions positives en termes de motivation des étudiants, d'apprentissage de la méthode de recherche, d'apports de contenus pour le projet, ainsi que des implications en termes de gestion du temps et d'implication des enseignants.

Dans un premier temps, il nous semble important de situer la place du cours de recherche dans le cursus des assistants sociaux au sein de notre établissement. Historiquement, le cours de recherche a toujours été dispensé en auditoire, devant l'entièreté des étudiants de BAC 2. Depuis deux ans, celui-ci est classé dans les cours de Méthodologie Professionnelle. Cela résulte d'un choix posé par notre institution, de se centrer sur une pédagogie en groupes-classes restreints et ainsi de permettre aux étudiants d'appréhender la matière de manière plus pratique.

Nous avons choisi de prendre pour support de cours la méthodologie de la recherche, vue par Luc Albarello, qui a écrit, notamment, « Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche ». Ce choix s'est effectué car nous partageons sa vision de l'acteur de terrain vu comme un « praticien-chercheur », qui concilie un engagement social sur le terrain, tout en opérant une certaine distance critique par rapport au terrain qu'il étudie. Cette manière d'envisager les choses correspond tout à fait au professionnel du champ social que nous souhaitons former au sein de notre école.

Parallèlement au cours, un projet de recherche a été subsidié. Le thème du projet a été choisi pour sa proximité supposée avec les intérêts des étudiants : le parcours, la réussite, l'échec,… des étudiants de notre école. Le projet s'élabore avec une implication des étudiants du cours de recherche dans une partie des étapes du projet. Il s'agit véritablement d'un aller-retour entre un cours et un projet réel.

Cours et projet de recherche sont ainsi liés, par l'intermédiaire d'une approche pédagogique expérientielle, avec des répercussions positives en termes de motivation des étudiants, d'apprentissage de la méthode de recherche, d'apports de contenus pour le projet, ainsi que des implications en termes de gestion du temps et d'implication des enseignants

Communication n° 171	
Titre	**Développer la compétence professionnelle en évaluation des apprentissages : entre le discours des futurs enseignants, leurs représentations sociales et leurs actions en stage**
Auteurs	Nicole Monney.
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Formation initiale des enseignants - compétences professionnelles - évaluation des apprentissages - représentations sociales

Résumé

Au Québec, la formation initiale des enseignants vise le développement de douze compétences professionnelles (MEQ, 2001). L'une d'elles concerne la compétence à évaluer les apprentissages. Afin de développer cette compétence, les futurs enseignants suivent un cours spécifique en évaluation des apprentissages ainsi que des cours axés sur la didactique. De plus, ils intègrent quatre stages répartis durant leur formation. Cette alternance entre les cours et les stages vise à favoriser l'émergence de liens entre la théorie et la pratique (Desjardins & Dezutter, 2009; Feyfant, 2010) et, par le fait même, à développer un agir compétent (Masciotra & Medzo, 2009). Depuis 2001, les paradigmes du constructivisme, du cognitivisme et du socioconstructivisme ont remplacé celui du néobéhaviorisme (De Ketele, 2006; Legendre, 2004). Dans ce contexte, les pratiques évaluatives sont passées d'une évaluation axée sur le produit d'apprentissage à une évaluation s'intéressant au processus d'apprentissage (Adams, 2006; Allal & Mottier Lopez, 2007; Endrizzi & Rey, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Scallon, 2008; Tardif, 2006). Les résultats d'une recherche doctorale s'intéressant aux représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants en enseignement (Monney, à venir) mettent en évidence que le discours des finissants rejoint les pratiques évaluatives appartenant aux paradigmes du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme. Or, lors des observations en stage, les pratiques semblent encore ancrées dans une évaluation visant avant tout le produit et la sanction des apprentissages au terme d'une période d'enseignement. Cette communication vise à s'interroger sur les liens réalisés par les futurs enseignants entre les cours qu'ils suivent à l'université et les pratiques qu'ils développent durant leur stage. Quelques pistes de développement visant à favoriser l'émergence des représentations sociales et à repérer les incohérences dans l'interprétation des étudiants par rapport aux concepts théoriques enseignés seront proposées.

Adams, P. (2006). Exploring social constructivism theories and practicalities. *Education, 34*(3), 243-257.

Allal, L. K., & Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. K. Allal & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2006). La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. Dans G. Figari & L. Mottier Lopez (Éds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 17-24). Paris: L'Harmattan.

Desjardins, J., & Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 32*(4), 873-902.

Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation au coeur des apprentissages. *Dossier d'actualité, 39*. Récupéré de <http://www.inrp.fr/vst%3E.

Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité de la VST, 50*(janvier).

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. Dans P. Joannert & D. Masciotra (Éds.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles: De Boeck.

Monney, N. (à venir, 2014), *Les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi.

MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Scallon, G. (2008). Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances. Dans J. Grégoire (Éd.), *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive* (pp. 159-173). Bruxelles: De Boeck.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Éducation.

Communication n°258

Titre	**Le tutorat : une nouvelle dynamique motivationnelle en HE ?**
Auteurs	Alen Isabelle et Coupremanne Michel
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	dynamique motivationnelle – persévérance - tutorat

Résumé

Partant d'un constat de persévérance dans la motivation variable et contrasté chez les étudiants dans le dispositif tutorat mis en place en Bac1 (décret 2008 – Féd.WB), les coordinateurs des Services d'Aide à la Réussite des HE Ephec et HE Vinci ont cherché à identifier des raisons explicatives de ce phénomène.

Dans un premier temps, une description des dispositifs respectifs a été réalisée dans le but d'une analyse comparative des modalités de mise en place et de gestion du tutorat (nombre de tuteurs et tutorés, recrutement des tuteurs, appariement tuteurs/tutorés, type de tutorat, communication et suivi du tutorat).

Il s'agissait de vérifier d'emblée si des différences organisationnelles pouvaient justifier les écarts de motivation constatés entre les étudiants des deux HE.

Ensuite, deux questionnaires d'enquête, à destination des tuteurs et des tutorés, ont été construits au départ du concept de dynamique motivationnelle (Pintrich P., 2003 ; Galand B. & Bourgeois E., 2006 ; Neuville S., Frenay M. & Bourgeois E., 2007).

Ceux-ci cherchent à cerner quels facteurs participant à la dynamique motivationnelle des étudiants ont une influence sur la persévérance de la motivation des tutorés et des tuteurs ou au contraire expliquent des phénomènes tels que l'abandon ou l'engagement irrégulier.

Un écart entre la valeur « annoncée » du tutorat - aider à réussir, le vécu - être coaché et/ou remédier au niveau matière et la valeur « perçue » au fil du temps - développer un sentiment de compétence et d'autonomie dans l'étude joue probablement un rôle quant à l'engagement des étudiants dans la durée dans le tutorat.

Les questionnaires cherchent à vérifier l'existence ou non de cet écart.

A ce stade de la recherche, le traitement des données récoltées est en cours ; l'analyse et les conclusions seront intégrées à la communication lors du congrès de l'AIPU2014.

Jeudi 22 mai 2014	Session 9 14h00 – 15h30	NL 1 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Raisonnement critique / Pratique réflexive »

Président : Abdelali Kaaouachi

Communication n°244

Titre	**L'usage de la vidéoformation : vers quel transfert de la réflexivité ?**
Auteurs	Jean-Marc Vifquin
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Vidéoformation – Réflexivité - Transfert

Résumé

Cette communication s'inscrit dans la thématique « quelles recherches sur/pour les enseignements ? » par le biais de la description de l'organisation et le questionnement d'un dispositif mobilisant la vidéoformation. Lors de la formation initiale belge des futurs bacheliers de l'enseignement secondaire inférieur en Haute Ecole, les étudiants participent à des « ateliers de formation professionnelle » qui ciblent le vécu d'activités d'apprentissage destinées à des élèves de secondaire inférieur. Les futurs enseignants y sont donc amenés à « concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées au niveau et aux possibilités des élèves » (Perrenoud, 1999, p. 44) puisque ces activités sont élaborées par les étudiants sous la supervision des formateurs. Ces dernières sont conçues et vécues selon des modalités progressives en fonction de l'année de formation suivie et sont filmées de manière à développer les processus réflexifs (Derobertmasure, 2012) par la « réflexion hors du feu de l'action » (Perrenoud, 2001, p.35). L'objectif explicité des ateliers étant de développer la réflexivité tout en initiant les étudiants par la pratique, une première question concerne l'influence éventuelle de ce dispositif sur « l'extension du regard professionnel » lors de l'observation et l'autoévaluation. Autrement dit, en quoi le dispositif permet-il de développer différentes dimensions de l'observation et ceci est-il transféré vers la réflexivité ? Cette extension favorise-t-elle la recontextualisation sur le lieu de stage et donc quels processus sont mis en œuvre de manière à favoriser le transfert des apprentissages (Tardif, 1999 in Frenay & Presseau, 2004) ? Les éléments contextuels, les modalités progressives du dispositif ainsi qu'une méthodologie qualitative de recueil de données seront présentés ainsi que certains premiers résultats concernant le développement des facettes de l'observation. Les pistes et perspectives liées à cette démarche seront également envisagés.

Derobertmasure, A. (2012). La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. Thèse de doctorat non publiée, Mons : Université de Mons.

Frenay, M., & Presseau, A., (2004). Le transfert des apprentissages. Comprendre

pour mieux intervenir. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Perrenoud, P. (2006). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris : ESF éditeur. (5e éd.)

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF éditeur.

Communication n° 105	
Titre	**Étude du déploiement de la pratique réflexive, en formation initiale à l'enseignement**
Auteurs	Maryse Gareau, Dubé France et Legault Frédéric.
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	pratique réflexive - journal réflexif - développement professionnel - autorégulation

Résumé

L'entrée dans la profession enseignante est un processus complexe d'insertion de l'enseignant novice dans un rôle de nouveau professionnel (Mukamurera et Martineau, 2009). Parmi les nombreuses difficultés que rencontrent, tant les étudiants stagiaires que les enseignants novices, la gestion de classe demeure l'un des principaux défis à relever (Dufour, 2009; Chouinard, 2006). Pour affronter ces embûches et poursuivre le développement de ses compétences, l'enseignant débutant doit développer une pratique « réflexive ». Cette capacité à réfléchir se retrouve dans le référentiel des compétences de la profession enseignante. Elle est définie comme une compétence levier des autres compétences (Correa Molina et Gervais, 2012; Tardif, 2012; Perrenoud, 2010). L'une des composantes de cette compétence se libelle ainsi, réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. En formation initiale à l'enseignement, l'utilisation de journaux réflexifs est l'un des outils privilégiés permettant le développement de la pratique réflexive (Boutin et Camaraire, 2001). Conséquemment, cette recherche s'intéresse aux journaux réflexifs rédigés par des étudiants finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale (n=18), dans le cadre du quatrième et dernier stage de leur formation initiale. Le processus réflexif qui a servi de base à la rédaction des journaux réflexifs est conçu comme un processus d'autorégulation (Korthagen, 2001). Puisque la recherche portant sur l'apprentissage nous laisse croire que la régulation de sa cognition, sa motivation, son affect et ses comportements conduit à de meilleures réussites (Fréchette, Legault et Brodeur, 2011), chacun des énoncés des journaux réflexifs a été analysé afin de mieux comprendre la mise en place du processus d'autorégulation (Buysse, 2011; Zimmerman, 2002;) et l'apport du journal réflexif comme outil favorisant le développement de la pratique réflexive et des compétences enseignantes.

Communication n°138	
Titre	**Le Blog comme outil de soutien à l'écriture réflexive dans le cadre d'un Master Complémentaire en Pédagogie de l'Enseignement Supérieur**
Auteurs	Catherine Delfosse et Dominique Verpoorten
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Blog - portfolio - Réflexivité

Résumé

Cette communication décrit, évalue et tire les leçons d'un dispositif conçu pour soutenir des enseignants dans la rédaction de leur portfolio, considéré comme un levier essentiel de développement professionnel par le Master Complémentaire en Pédagogie Universitaire (Formasup) délivré par l'Université de Liège (Belgique).

Le dispositif de soutien résulte de prises d'information auprès des étudiants. Celles-ci révélaient un fossé entre le sentiment de compétence lié aux travaux préparatoires portant sur un aspect spécifique du porfolio (définition des objectifs, choix de méthodes et d'évaluations, vérification de l'alignement pédagogique) et la production finale et certificative.

Le portfolio faisant la part belle à la prise de recul et à la réflexion sur soi, la tenue d'un blog est apparue comme une activité à même d'entraîner ces compétences. Dans le présent contexte, la rédaction d'un billet réflexif offre un certain caractère d'authenticité (Duval & Pagé, 2013) par rapport à celle d'un portfolio professionnel, notamment en ce qui touche à l'expression d'un avis personnel argumenté. Celle-ci se fait cependant en « situation facilitée » par la brièveté et le style du texte, la présence d'un déclencheur et l'environnement bienveillant (Jorro, 2006) et protégé incluant un modérateur.

Concrètement, les participants ont répondu chaque semaine à une amorce en lien avec la pédagogie universitaire dans un Blog commun à la cohorte. L'étude porte sur le blog alimenté par 11 participants ayant rédigé 214 interventions (139 billets et 75 commentaires) entre octobre et janvier. Elle livre des éclairages sur l'adhésion des participants à l'activité, à leur satisfaction et à l'intérêt pour l'apprentissage qu'ils lui reconnaissent. La qualité de leurs posts et leur intention de rentabiliser cet effort réflexif et rédactionnel dans leur portfolio sont également considérés. De ces résultats émergent des recommandations susceptibles de guider les formateurs d'enseignants envisageant ce type de dispositif de soutien.

Références :

Duval, A.-M. et Pagé, M (2013). La situation authentique : de la conception à l'évaluation. Collection les cahier de l'AQPC. Chenelière éducation.

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? Mesure et Évaluation en Éducation, 29 (1), 31-44.

Jeudi 22 mai 2014	Session 9 14h00 – 15h30	NL 2 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Enseignants et technologie »

Président : Jean Paul Pinte

Communication n°121

Titre	**Que pensent les futurs enseignants natifs du numérique de la compétence numérique de leurs prochains élèves également natifs du numérique?**
Auteurs	Jean Gabin Ntebutse
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Croyances - natifs du numérique - compétence numérique

Résumé

Au Canada comme ailleurs dans le monde occidental, les technologies numériques imprègnent considérablement la vie quotidienne des jeunes. Ces derniers font une utilisation massive de moyens de communication variés : sites de réseaux sociaux, jeux en ligne, sites de partage de vidéo, téléphones mobiles intelligents, etc.(Ito et al., 2008; Oblinger et Oblinger, 2005). Le déploiement de ces médias est tellement massif et rapide qu'il induit le développement d'une culture numérique chez ces jeunes (Fluckiger, 2008; Lardellier, 2006). Dans ce contexte, les compétences que ces derniers développent et le rôle que l'école doit jouer pour guider leur développement deviennent des enjeux importants. Une controverse existe dans les écrits autour de la compétence numérique développée par les jeunes dans cet environnement numérique en constante évolution. Pour certains auteurs, ces jeunes développent des habiletés de haut niveau avec les nouveaux médias numériques (Prensky, 2001a; Prensky, 2001b; Oblinger et Oblinger, 2005; Dede, 2005). Pour d'autres, ils ne développent que des habiletés procédurales de base et ils sont loin de constituer un groupe homogène car les facteurs socioéconomiques et culturels viennent limiter les opportunités d'accès et d'usages aux technologies numériques (Hargittai, 2010; Nasah, Da costa, Kinsell et Seok, 2010; Guichon, 2012). Partant de cette controverse et prenant en compte le fait que les futurs enseignants actuellement en formation sont eux-mêmes considérés comme des natifs du numérique, il s'avère pertinent d'explorer ce que cette génération d'enseignants pense de ladite compétence numérique chez les élèves du secondaire dont ils auront bientôt la responsabilité de former. Cette communication présente les résultats préliminaires d'une étude qualitative menée au moyen d'une entrevue semi-dirigée, auprès des finissants dans les programmes d'enseignement au secondaire, sur leurs croyances à l'égard de la compétence numérique des élèves du secondaire. Des implications pour la formation universitaire des enseignants sont soulevées.

Références

Fluckiger, C. (2008). L'école face à l'épreuve de la culture numérique des élèves. Revue française de pédagogie, 2(163), 51-61.

Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. Revue Sciences et Technologies de l´Information et de la Communication pour l´Éducation et la Formation, 19, 1-18. Document téléchargeable à l'adresse: http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05p.pdf.

Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "Net Generation". Sociology Inquiry, 80 (1), 92-113.

Lardellier, P. (2006). Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des adolescents. Saint-Amand-Montrond : Fayard.

Nasah, A., Da Costa, B., Kinsell, C. et Seok, S. (2010). The digital litteracy debate : an integration of digital propensity and information and communication technology. Educational Technology Research and Development, 58 (5), 531-555.

Oblinger, D.G & Oblinger, J.L. (2005). Educating the net generation. Louiville, CO: Educause. Document téléchargeable au site: http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation.

Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants Part 1. On the Horizon, 9 (5), 1-6.

Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants Part 2. Do they really think differently? On the Horizon, 9 (5), 1-6.

Communication n° 202

Titre	**Profil de maitrise d'outils technologiques de futurs professeurs du Québec : l'an 1.**
Auteurs	Stéphane Villeneuve, Carole Raby, Patrick Giroux et Martine Peters
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Technologies de l'information et de la communication – TIC - Futurs professeurs – Maitrise - Outils technologiques

Résumé

Les professeurs du Québec sont en présence d'étudiants qui sont de forts consommateurs de technologies de l'information et de la communication (TIC). Ce sont 91% des foyers québécois qui sont branchés à Internet chez les 18-44 ans (CEFRIO, 2013). Une pression à utiliser efficacement les technologies en pédagogie est ainsi présente chez les futurs professeurs autant au niveau de la planification de l'enseignement qu'au niveau pédagogique. C'est pourquoi des programmes de formation de deuxième cycle en enseignement supérieur ont été développés au Québec afin de former les futurs professeurs, entre autres, à l'intégration des TIC. Cependant, quelles technologies ces futurs professeurs maitrisent-ils avant de s'inscrire à un cours les formant aux TIC? La présente recherche s'intéresse à cette question à l'aide d'une des composantes du cadre théorique du « TPACK » (Koehler et Mishra, 2008). Étalée sur trois ans, cette recherche évalue la maitrise d'outils technologiques auprès des futurs enseignants de tous les niveaux d'enseignement. Les résultats qui seront présentés s'intéresseront uniquement aux futurs formateurs en enseignement supérieur afin de dresser un portrait de leurs perceptions de maitrise d'outils technologiques utiles en enseignement. Les résultats préliminaires porteront sur près de 150 futurs professeurs se destinant à l'enseignement collégial ou universitaire. Les premiers résultats montrent que les futurs professeurs priorisent l'importance de la maitrise des TIC par les professeurs au détriment de l'importance de la maitrise des TIC par les étudiants. De plus, les étudiants débutent le cours de TIC avec peu de compétences sauf pour quelques outils de base. La perception de compétence de 29 outils technologiques sera exposée. Les résultats permettront de guider les directions de programmes ainsi que les professeurs qui forment les étudiants qui se destinent à l'enseignement supérieur tout en dressant un portrait technologique de ces derniers.

Communication n°113	
Titre	**Le portfolio électronique un outil d'enseignement et d'apprentissage polyvalent et efficace pour améliorer la pédagogie universitaire ?**
Auteurs	Natacha Duroisin et Nancy Goyette
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Portfolio électronique - technologie de l'éducation - régulation des apprentissages - dispositif de formation - (auto-)évaluation

Résumé

Ayant pour principaux objectifs d'impliquer chaque individu dans ses apprentissages et de solliciter continuellement sa réflexion, le portfolio rend compte de l'évolution de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte au travers du développement de ses compétences et de ses attitudes dans le monde scolaire, académique et/ou professionnel. Si sa conception et son utilisation demandent de la réflexion et de la rigueur de la part de l'enseignant, il nécessite, en amont, de définir clairement les objectifs poursuivis ainsi que la manière d'organiser l'outil afin qu'il réponde aux besoins de formation, plus spécifiquement orienté vers l'autoréflexion des pratiques académiques et professionnelles.

Comme l'indiquent Karsenti et al. (2002), la mise à disposition d'une technologie ne garantit en rien son efficacité sur le plan pédagogique. La qualité de l'utilisation des supports (qu'ils soient technologiques ou non-technologiques) et de l'enseignement dispensé dépend essentiellement de la réflexion la sous-tendant (Duroisin et al., 2011). Le portfolio électronique, comme tout autre outil technologique, doit donc faire l'objet d'une réflexion importante de la part de l'enseignant. Quels sont les besoins pédagogiques ciblés ? Comment s'assurer que la démarche proposée auprès des étudiants développe réellement leurs compétences professionnelles, telles qu'édictées par le programme de formation ? Quelles possibilités sont offertes par le portfolio électronique pour y parvenir ? Cet outil est-il efficace ? Comment l'utilisation de cet outil peut permettre de répondre aux besoins de formation ? De quelle manière peut-on organiser l'outil afin de promouvoir l'autoréflexion des pratiques académiques et professionnelles des étudiants?

Utilisé dans le cadre d'un cours universitaire de premier cycle portant sur le développement identitaire des enseignants au regard des réformes de l'enseignement, le portfolio électronique permet de développer des compétences évaluatives en ce domaine. Cet outil pédagogique aide à développer deux compétences professionnelles, édictées par le référentiel en vigueur (Gouvernement du Québec, 2001), relatives à la culture et à l'identité professionnelle et, de fait, participe à l'engagement cognitif des étudiants dans leur propre processus de formation.

Cette communication présente tout d'abord une réflexion sur l'utilisation du portfolio comme outil d'enseignement, d'(auto-)évaluation et d'apprentissage dans une perspective développementale (Pratt, 2005) encourageant la compréhension et le sens (Barth, 1993) ainsi que l'évaluation des compétences visées par un programme de formation. Ensuite, il s'agit d'expliquer, à travers un exemple concret de dispositif de formation universitaire la pertinence de l'utilisation d'un outil électronique dans le processus d'apprentissage des étudiants, qui s'appuie sur les mécanismes de la régulation (Allal & Motier Lopez, 2007).

Jeudi 22 mai 2014	Session 9 14h00 – 15h30	NL 5 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Pratique pédagogique »

Présidente : Catherine Van Nieuwenhoven

Communication n°200

Titre	**Cols blancs et cols bleus au chevet du patrimoine. Une formation universitaire complémentaire en conservation du patrimoine nourrie de la recherche fondamentale et appliquée, et des pratiques spécialisée et artisanale**
Auteurs	Laurent Verslype et Anne-Françoise Cannella
Thématique	Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner
Mots-clés	master complémentaire - formation interuniversitaire - formation professionnelle - patrimoine immobilier – conservation – restauration - enseignants-chercheurs – experts – artisans - législation urbanistique

Résumé

L'avant-projet de décret définissant le futur paysage de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique, invite les établissements à « assurer des services à la collectivité, grâce à leur expertise pointue et leur devoir d'indépendance, à l'écoute des besoins sociétaux, en collaboration ou dialogue avec les milieux éducatifs, sociaux, culturels, économiques et politiques » et à développer « des partenariats entre eux, ainsi qu'avec d'autres institutions ou personnes morales issues du monde scientifique, éducatif, professionnel et culturel ». Dans ce cadre, nous souhaitons présenter l'organisation originale d'un Master complémentaire conjoint en conservation-restauration du patrimoine culturel immobilier. Cette formation interuniversitaire de spécialisation, unique en Communauté française de Belgique , est organisée par les trois académies universitaires associant quatre facultés de Philosophie et Lettres, six facultés d'architecture, d'ingéniérie architecturale, polytechniques et de sciences appliquées, et une Haute Ecole, réparties sur neuf campus.

Réhabiliter le bâti ancien, lui rendre une valeur d'usage liée à notre époque et le restaurer imposent de prendre en compte son environnement et leur histoire conjointe, d'utiliser des techniques et des matériaux traditionnels ou de leur substituer des techniques nouvelles éprouvées et adéquates. L'enseignement allie ainsi des enseignants-chercheurs spécialisés – archéologues, historiens d'art, architectes et ingénieurs –, des experts des administrations et des laboratoires, des praticiens et des artisans qualifiés et hautement spécialisés. Ils partagent leurs savoir-faire sur chantiers, en ateliers, en laboratoires et en auditoires . Les enjeux de cette formation coordonnée par le Centre des métiers du patrimoine de l'Institut du Patrimoine wallon, sont de garantir la bonne gestion des pratiques et une interaction mieux coordonnée entre les entreprises, les artisans indépendants, les praticiens des laboratoires spécialisés, les auteurs de projet, les bureaux d'architecture et d'expertise, les maîtres d'ouvrage et les administrations compétentes enfin, et de satisfaire aux conditions du futur agrément d'expert du patrimoine du Gouvernement wallon.

Communication n° 159	
Titre	**Former à l'innovation dans l'enseignement supérieur en sciences humaines et sociales : enjeux et pratiques d'une démarche pédagogique en projet d'exploration pluridisciplinaire**
Auteurs	Clement Maisch et Valerie Chanal
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Pédagogie de l'innovation - Pédagogie universitaire par projet - Pédagogie pluridisciplinaire en sciences humaines et sociales

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du programme IDEFI Promising, dont l'ambition est de former les étudiants en sciences humaines et sociales à la créativité et à l'innovation.

Elle rend compte d'une expérience de mise en œuvre d'une pédagogie par projet intégrant deux dimensions qui sont actuellement peu prises en compte dans les enseignements traditionnels de l'innovation :

- d'une part la mise en œuvre d'une double pluridisciplinarité : celle d'étudiants de master participant au projet, sélectionnés pour apporter des compétences diverses.
- d'autre part la mise en œuvre d'une situation de projet réel, relevant de l'innovation d'exploration (Aggeri et al, 2012, Garel et Touvard, 2011), situation complexe et marquée par l'incertitude.

La première partie de l'article introduit les principes de l'apprentissage par projet, correspondant à une activité dirigée en équipe pour répondre à une problématique du monde réel nécessitant des compétences pluridisciplinaires (Hanney & Savin-Baden, 2013). Lorsque l'on cherche à appliquer ces principes à la formation au management de projets d'innovation, on se rend compte que les enseignants sont relativement démunis.

La seconde partie de l'article propose un modèle de cadrage d'une pédagogie par projet articulant un phasage des activités des étudiants au sein du projet et les apports en connaissances utiles aux étudiants, qu'elles soient de l'ordre des savoirs, des savoir-faire méthodologiques ou encore des savoir-être. Cette proposition s'appuie à la fois sur les principes généraux de l'enseignement par projet, sur une enquête exploratoire auprès des enseignants, et enfin sur les caractéristiques intrinsèques du pilotage d'un projet d'innovation d'exploration, telles qu'elles sont décrites dans la littérature en management de l'innovation et en design (Stickdorn, 2011).

Les résultats de l'expérimentation pédagogique en cours d'analyse ainsi que les enseignements tirés sur la pédagogie par projet dans le champ de l'innovation seront présentée lors de la conférence.

Aggeri F., Chanal V. , Charue-Duboc F., Garel G. (2012), Managing exploratory innovation:towards an analytical framework, R&D management Conference, Grenoble.

Garel G., Touvard F. (2011), Identifier de nouveaux champs d'application d'une technologie, in : Business Models dans l'Innovation, pratiques et methods, Chanal V. eds, Presses Universitaires de Grenoble

Hanney R., Savin-Baden M. (2013): The problem of projects: understanding the theoretical underpinnings of project-led PBL, London Review of Education, 11:1, 7-19

Stickdorn M. (2011), This is service design thinking, Amsterdam:BIS Publishers

Communication n°151	
Titre	**Activités pédagogiques au sein de la section suisse de l'AIPU : débats pédagogiques, journée scientifique et summer school**
Auteurs	Hervé Barras, Etienne Dayer, Ariane Dumont, Emmanuel Sylvestre, Sara Vadot et Marie Lambert.
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Formation continue des enseignant-e-s - Formation continue des conseiller/ière-s pédagogique - Formation continue des autorités académiques - innovation pédagogique

Résumé

Le but de cette communication est d'expliquer les activités développées par la section suisse de l'AIPU et d'identifier les bonnes pratiques afin de les partager avec la communauté. Notre réflexion se base sur un constat simple. Les membres de notre association ne sont que peu représentatif/ve-s de nos objectifs de regroupement des personnes intéressées à la pédagogie universitaire (PU) et de promotion de la PU. En conséquence, nous voulons développer nos actions afin de renforcer notre visibilité auprès des enseignant-e-s universitaires, augmenter le nombre d'adhérent-e-s et renforcer notre visibilité auprès des directions des hautes écoles.

Le CAS est organisé en trois cellules : scientifique, communication et international, dont chacune fonctionne en faveur des objectifs de développement tout en s'appuyant sur les autres. Des groupes de travail ad-hoc sont constitués afin d'organiser les actions de l'association. Le CAS a fait le choix de proposer trois types d'activités en dehors du colloque international :

- Débats pédagogiques : une demi-journée sur une thématique d'actualité avec une fréquence semestrielle, personnes ciblées : les enseignant-e-s, les conseiller/ère-s pédagogique (CP) et les directions ;
- Journée scientifique : une journée consacrée à une thématique, fréquence en alternance avec le colloque international, personnes ciblées : les enseignant-e-s, les CP et les directions ;
- Summer school : trois journées en présentiel pour les enseignant-e-s avant la rentrée académique, personnes ciblées : les enseignant-e-s.

Dans cette communication, nous définirons nos trois activités ainsi que les grandes lignes de leur organisation. Nous exposerons les réactions des membres (nombre et satisfaction). Finalement, nous indiquerons nos intentions et nos attentes pour les prochaines années.

Jeudi 22 mai 2014	Session 9 14h00 – 15h30	NL 6 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Dispositif »

Président : Jim Plumat

Communication n°149

Titre	**Une formation incluant des communautés d'apprentissage didactique et philosophique en mathématiques.**
Auteurs	Anne Roy
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Communauté d'apprentissage - Enseignement des mathématiques - Discussion philosophique et didactique

Résumé

La formation universitaire offre encore très peu de contextes propices à un apprentissage significatif en mathématiques (Conne, Favre et Giroux, 2006; Roy, Lefebvre et Beaumier, 2013). En enseignement primaire (régulier) et en adaptation scolaire, plusieurs étudiants adhèrent difficilement à l'enseignement des mathématiques dans une perspective socioconstructiviste (Mary et Theis, 2007; Picard, 2009 ; Pallascio, 2004). Ils peinent aussi à justifier leurs interventions pédagogiques auprès d'élèves ayant des besoins particuliers (Morin, 2003). Il importe de mettre l'emphase sur le renouvellement des pratiques enseignantes en didactique des mathématiques. Actuellement, la recherche s'accentue dans le domaine du développement professionnel des enseignants par l'essai de diverses approches, lesquelles misent sur une démarche de collaboration, comme celles utilisant des communautés d'apprentissage (Couture et Dionne, 2010). Une formation incluant des communautés d'apprentissage didactique et philosophique virtuelles est un dispositif de formation que nous avons mis en œuvre avec trois stagiaires en contexte d'adaptation scolaire durant leur stage d'internat. La recherche visait à dégager dans quelles conditions des stagiaires parviennent à développer des habiletés réflexives efficientes pour leurs pratiques professionnelles en didactique des mathématiques. Dans cette recherche de type qualitatif et interprétatif, un cadre théorique (Roy, 2005) que nous avons développé sur des styles de pensée, nous a permis d'étudier les conditions de développement d'habiletés réflexives dans les pratiques enseignantes déclarées et effectives des stagiaires. La collecte de données a été effectuée au moyen de trois outils: 1) une entrevue semi-structurée, au début et à la fin du stage, 2) les discussions à visée philosophique sur le forum et 3) l'observation filmée en classe, au début et la fin du stage. Les résultats que nous communiquerons à l'AIPU, permettront de mieux comprendre dans quelles conditions une approche philosophique et didactique peut contribuer au développement d'habiletés réflexives efficientes pour les pratiques enseignantes en didactique mathématique chez des stagiaires placés dans des contextes d'adaptation scolaire.

Communication n° 256	
Titre	**Dispositif pédagogique pour l'apprentissage d'un cours de physique**
Auteurs	Taha Houssine Zerguini
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	dispositif hybride de formation – apprentissage – plateforme - pratiques pédagogiques – physique - syllabus

Résumé

Le dispositif concerne l'enseignement d'un cours de physique de tronc commun de deuxième année intitulé « vibrations et ondes mécaniques » dont les taux de réussite ont toujours été faibles, autour de 25%. L'enseignement s'étend sur 12 semaines, avec deux séances de cours et une de travaux dirigés hebdomadaires d'une heure et demie chacune. L'idée était de changer les pratiques pédagogiques des formes traditionnelles vers des approches plus interactives et plus actives pour les étudiants. La base du dispositif est la production de vingt-quatre vidéos de près d'une heure chacune, correspondant à chacune des séances de cours du semestre, avec des contenus textuels et multimédia didactiques servant de lecture obligatoire. Les étudiants peuvent ainsi acquérir des connaissances et comprendre en dehors de la classe en se concentrant sur les formes supérieures du travail cognitive: l'application, l'analyse, l'évaluation et la création en classe où ils ont le support de leur enseignant. En plus de ces vidéos, du travail collaboratif entre étudiants et des tests d'évaluation (contrôle continu) pour réguler le processus d'apprentissage se font en ligne. Quant à la partie présentiel, il y'a les parties du cours qui n'ont pas été comprises et des applications. L'enseignement s'appuie fortement sur la motivation et le travail collaboratif des étudiants. Ceux-ci ne doivent pas dépasser en moyenne une heure de travail personnel par heure de cours. Le dispositif d'apprentissage est présenté dans un syllabus au début du semestre aux étudiants. Les objectif y sont clairs et l'utilisation des contenus est cernée pédagogiquement et dans le temps. La mise en œuvre de ce dispositif a rencontré des difficultés d'ordre social, matériel et culturel mais a donné des résultats qui seront présentés.

Communication n°261	
Titre	**Mutualisation de pratiques d'évaluation où l'étudiant-e reste au cœur du dispositif**
Auteurs	Dominique Gilles et Isabelle Fornasiéri
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	évaluation formative - retour d'expérience - éducation aux choix

Résumé

La troisième mission de l'Enseignement supérieur en France est, depuis la loi LRU du 10 août 2007, après la recherche et l'enseignement, « l'orientation et l'insertion professionnelle », avec, en corollaire de la politique contractuelle, l'évaluation des enseignements.

Depuis 1984, à l'université Claude Bernard Lyon 1, un dispositif d'accompagnement éducatif aux choix professionnels, le Projetpro, met en œuvre une démarche active chez les étudiant-e-s, calquée sur la méthodologie de la recherche. L'évaluation par les étudiant-e-s pratiquée dès le lancement de ce dispositif, a connu en 2009 une nouvelle dimension : les retours d'expériences.

L'association Projetpro.com, qui regroupe les pilotes du dispositif Projetpro des universités qui l'ont adopté, a procédé, en 2013, à une première mutualisation des résultats obtenus par plusieurs universités à partir d'un questionnaire harmonisé. Des données à l'échelle nationale, concernant plusieurs milliers d'étudiant-e-s de licence, permettent d'avoir une vision globale de l'efficacité des dispositifs Projetpro.

Il ne s'agit pas seulement d'une enquête de satisfaction mais véritablement d'un temps pédagogique visant chez l'étudiant-e une démarche réflexive ou autoévaluation en lui permettant de mesurer le chemin parcouru par trois questions ouvertes concernant l'« avant/pendant/après ». Ce « retour sur expérience » est complété par une classique évaluation des objectifs en 6 items de type Likert.

On constate une véritable prise de conscience de l'impact de ces modules, autant de la part des étudiant-e-s que des pilotes et intervenant-e-s de ces dispositifs.

Il s'agira de présenter le contexte de ces dispositifs, la méthodologie d'évaluation mise en place et une analyse des résultats mutualisés.

Jeudi 22 mai 2014	Session 9 14h00 – 15h30	NL 7 Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet

Atelier de Communications Individuelles « Approche programme / Référentiel »

Président : Xavier Dejemeppe

Communication n°13

Titre	**Vers une approche par compétences au supérieur : changement de représentations et de pratiques**
Auteurs	Fadi El Hage, Nada Moghaizel-Nasr, Rima Moawad et Sonia Constantin
Thématique	Quels enseignements par la recherche ?
Mots-clés	Approche par compétence - Résultats attendus d'apprentissage - Référentiels de compétences - Coaching institutionnel - Changement institutionnel

Résumé

Le cadre européen (European Qualification Framework) identifie, en termes de connaissances, de savoir-faire et de compétences, les résultats d'apprentissage correspondant aux principaux paliers de la formation universitaire. A la fin d'un cursus universitaire, nos étudiants se montrent souvent incapables de mobiliser spontanément leurs savoirs dans des situations complexes de la vie courante ou professionnelle. C'est tout le problème des « savoirs morts » ou encore des «connaissances inertes» ou « des connaissances morcelées » qui est posé ici. Quand on interroge les diplômés une fois insérés dans la vie professionnelle, ils pointent du doigt leur difficulté à mettre en œuvre les apprentissages acquis durant leur parcours universitaire.

Par ailleurs, l'approche par compétence, et en particulier l'étape d'élaboration de référentiels de compétences, assure une meilleure lisibilité des résultats attendus de l'apprentissage, permettant de réajuster les programmes de formation, ainsi que les dispositifs d'enseignement et d'évaluation en vue d'atteindre les résultats attendus. Cette recherche porte un processus institutionnel, déclenché en 2012-2013, visant à lancer cette approche dans une université centenaire, à l'histoire facultaire, chacune des facultés jouissant d'une large autonomie au niveau des pratiques académiques et pédagogiques. Quelles modalités d'accompagnement pédagogique des institutions d'une Université faciliteraient l'adoption d'une approche par compétences aux niveaux curriculaire et pédagogique ? Comment traiter les résistances ? Comment modifier des représentations et des pratiques parfois centenaires ?

Dans l'intention d'apporter des éléments de réponse à ces questionnements, des entretiens semi-directifs avec 30 responsables, entre doyens et directeurs, ont été réalisés. Des dispositifs de mutualisation de pratiques académiques et pédagogiques s'adressant à tous les enseignants de l'Université ont été mis en place. Des comités pédagogiques ont été constitués. Des sessions de formation ont été organisées. Bref, tout un processus a été déclenché en 2012-2013, s'inscrivant dans un plan d'action triennal, allant de l'analyse de l'état des lieux, vers la sensibilisation, puis l'élaboration de référentiels de compétences et de syllabus de cours basés sur le concept de « résultats attendus d'apprentissage » et débouchant sur de nouvelles modalités d'enseignement et d'évaluation des acquis. Les résultats obtenus seront traités selon une approche mixte. Des recommandations seront proposées, ainsi que de nouvelles pistes de recherche.

Communication n° 26	
Titre	**Mise en œuvre du curriculum du Bachelier en soins infirmiers dans l'esprit de l'approche par intégration des acquis.**
Auteurs	Nathalie Descheemaeker et Coopman Mahieu Christiane
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Approche par intégration des acquis - Familles de situations - Bachelier en soins infirmiers - Evaluation

Résumé

La « cellule méthodologie » de la section Soins Infirmiers de la Helha accompagne la mise en œuvre du Référentiel de compétences du Bachelier en soins infirmiers, depuis 2008. Depuis un an, l'objectif poursuivi est d'introduire des familles de situations. Le groupe des directions a émis le souhait que cette démarche soit menée en lien avec le service pédagogique de notre Haute école.

Deux ouvrages de X. Roegiers ont dirigé notre démarche. Dans l'esprit de l'approche par intégration des acquis. : l'étudiant apprend à être compétent en traitant individuellement plusieurs situations équivalentes, mais chaque fois nouvelle pour lui ; il est également évalué sur la base d'une situation nouvelle, de la même famille.

Une des 5 compétences de notre référentiel du Bachelier en soins infirmiers est nommée « Participer à la gestion des interventions de soins indirectes ». Ces interventions incluent des actions qui visent à organiser l'environnement de soins et la collaboration interdisciplinaire.

Nous avons centré notre projet sur une unité complexe ou famille de situations évaluables de fin de 3ème année formulée de la manière suivante : « Gérer l'organisation de l'équipe sous sa responsabilité durant une matinée pour assurer les soins et la gestion des ressources matérielles ».

Une situation d'intégration a été conçue dans un premier temps. Les acquis évalués ont été mis en cohérence avec les ressources enseignées, suite à une réunion des enseignants concernés. Un pré-test et un test ont été réalisés auprès d'étudiants. Des améliorations dans la rédaction de la situation, des critères d'évaluation et des indicateurs de réussite ont pu être réalisées grâce à ces expérimentations.

Durant le début de l'année académique 2013-2014, d'autres situations de même niveau de complexité et de difficulté seront élaborées. Les enseignants ont conscience de l'intérêt de travailler plus spécifiquement cette famille de situations auxquelles seront confrontés les futurs professionnels. Les étudiants ont apprécié ce lien avec leur pratique future car durant leurs stages, quelques-uns seulement ont l'occasion de résoudre ce type de situations. Ils ont pris conscience qu'ils sont loin de pouvoir mobiliser les ressources acquises en situation réelle.

Notre défi ! Identifier les aspects principaux à développer au cours de la formation en lien avec la compétence visée. Formuler des situations complexes, des consignes explicites et améliorer l'évaluation. Acquérir une méthodologie transposable à d'autres compétences.

Et pour cela, mobiliser les enseignants qui appartiennent aux trois implantations de la section soins infirmiers de la Helha et qui contribuent à l'apprentissage par les étudiants des ressources nécessaires.

Pour la « cellule méthodologie ».de la section Soins infirmiers de la Helha : Catherine van Lerberghe (Gilly), Sophie Mariscal (Jolimont), Nathalie Descheemaeker (Tournai-Mouscron), Christiane Coopman-Mahieu – accompagnatrice
Pour le service pédagogique de la Helha : Philippe Collonval.

Références

Roegiers X. La pédagogie de l'intégration, De Boeck Université, Bruxelles,2010

Roegiers X., Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? , De Boeck, Bruxelles, 2012.

Communication n°60	
Titre	**Des apprentissages structurant la vision programme au baccalauréat révisé en Sciences infirmières de l'Université Laval.**
Auteurs	Hélène Houle et Kathleen Lechasseur
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	vision-programme – infirmières - révision

Résumé

Avec l'arrivée des «Yolo» ou de la génération MOI, une révision de programme ne peut se faire sans penser au profil d'entrée de ces futurs étudiants! Ce qui s'ajoute aux défis, qu'ont à relever les concepteurs-réviseurs de programme, de répondre aux exigences de la profession et de l'ordre professionnel, à la complexité des pratiques, aux besoins sociaux, au développement des savoirs sans compter la recherche de sens et surtout de cohérence. Bref, un défi de taille que d'offrir d'une formation de 1er cycle en sciences infimières stimulante et engageante, à cette nouvelle clientèle, suffisamment souple pour s'adapter aux contexte professionnel qui évolue rapidement et ce, pour les 10 prochaines années !

De quels apprentissages structurants s'agit-il? De ces connaissances essentielles, intégrées et raisonnées nécessaires pour devenir professionnel. Pourquoi «structurants»? Parce qu'ils édifient la formation, ils encadrent, orientent, soutiennent le développement d'une pratique professionnelle tout en demeurant des apprentissages souples, adaptables, complexifiables : ils mobilisent les savoirs à bon escient et, au moment opportun. Ils seront opérationnels pour rapidement plonger les étudiantes dans l'action professionnelle; ils seront incontournables pour centrer et arrimer les enseignements; et transférables à toutes situations professionnelles complexes.

Prenant appui sur l'APC , par des trajectoires de développement, fortement colorées d'une pédagogie de l'intégration et transférées en alternance théorie-pratique, nous mettrons en place un modèle de formation convivial, «dont l'utilisation est aisée; à la portée de l'utilisateur», professionnalisant et qualifiant : «d'élever les esprits au-dessus des connaissances de détail et de les rendre capables de cette haute dignité qui est la faculté de juger par soi-même et de produire des idées personnelles» (Liart). L'implantation de cette vision programme est prévue pour l'automne 2014.

Jeudi 22 mai 2014	Session 9 14h00 – 15h30	0a011/p Université de Mons Pentagone

Titre	**Analyser les effets de dispositifs de développement pédagogique**
Communication	**Symposium court 295**
Organisateurs	Mariane Frenay, Jean-François Rees, Pascale Wouters, Claude Savard et Serge Talbot
Mots-clés	développement pédagogique - conseil et accompagnement - politiques de valorisation de l'enseignement - enseignants universitaires

Texte de cadrage

Dans le cadre d'un accord de réciprocité entre deux universités, le projet Louvain-Laval (2L) a pour objectifs de formaliser les pratiques et de co-construire un cadre d'analyse favorisant les échanges d'expertises d'une part à propos de mesures de développement et d'accompagnement pédagogiques des enseignants et, d'autre part, à propos des mesures de valorisation de la mission d'enseignement et de formation des étudiants à l'université.

Ces politiques et modalités de formation et d'accompagnement instaurées dans les universités pour soutenir le développement pédagogique et valoriser la fonction enseignante se sont multipliées au niveau international depuis ces cinquante dernières années (Langevin, 2007 ; Rege Colet, 2006 ; Saroyan & Frenay, 2010). Le champ de recherches et de pratiques de l' '*educational development*' est en plein essor et se déploie en vue de comprendre la nature des pratiques d'accompagnement et de développement de compétences pédagogiques des enseignants universitaires, à les formaliser, ainsi qu'à orienter les politiques et les structures institutionnelles qui sont liées à ce développement (Frenay & Paquay, 2011). En s'appuyant sur le cadre conceptuel du développement pédagogique (Taylor & Rege Colet, 2010), le projet 2L qui mobilise à la fois des chercheurs, des conseillers pédagogiques et des administrateurs des deux universités partenaires s'inscrit dans ce champ de pratiques et de recherches spécifique à l'enseignement supérieur.

Le symposium court proposé aura un double objectif :

(a) présenter le cadre de référence conceptuel choisi et les axes d'analyse co-construits en les illustrant dans chaque université par une mesure prise pour soutenir la politique de valorisation de la mission de formation (communication 1) ;

(b) documenter le cadre d'analyse à partir de deux dispositifs pour lesquels chacune des institutions disposent de données probantes – la formation « Le plaisir d'apprendre » de l'Université Laval (communication 2) et les Fonds de Développement Pédagogique de l'UCL (communication 3).

Références bibliographiques

Frenay, M. & Paquay, L. (Dir.) (2011), Former les universitaires en pédagogie, *Recherche & Formation, 67*, 9-121.

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N., Paul, J.-J., Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires : un cadre conceptuel pour formaliser les pratiques et développer des recherches ancrées. *Revue Française de Pédagogie,* (172), 63-76.

Knight, P. T., & Wilcox, S. (1998). Effectiveness and ethics in educational development: Changing contexts, changing notions. *The International Journal for Academic Development, 3*, 97-106.

Langevin, L. (2007a). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

OCDE-IMHE (2011) *Rapport de l'audit de l'Université Laval*. 34 pages

Paul, C. & Frenay, M. (2003). *Fonds de développement pédagogique : implémentation du Fonds et impact des projets durant la période 1997-2002.* Rapport non publié. Louvain-la-Neuve : Conseil de l'enseignement et de la formation de l'UCL.

Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante à l'université* (pp. 185-199). Bruxelles : De Boeck.

Saroyan, A., & Frenay, M. (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education : A Comprehensive International Model*. Sterling, VA : Stylus.

Saroyan, A., & Frenay, M. (2010). *Building Teaching Capacities in Higher Education : A Comprehensive International Model*. Sterling, VA : Stylus.

Stes, A. (2008). *The Impact of Instructional Development in Higher Education : Effects on Teachers and Students.* Antwerpen : University of Antwerpen.

Talbot, S et Savard, C. (2013) *Le plaisir de faire apprendre : cours de pédagogie universitaire.* Notes de cours, Mai 2013. Université Laval, Québec, Canada.

Taylor, L. (2010, janvier). *Conceptualizing Educational Practice : Knowing, Learning and Leadership*. Séminaire de la Chaire Unesco de pédagogie universitaire (CPU), Louvain-la-Neuve.

Taylor, L., & Rege Colet, N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development : A Conceptual Framework Grounded in Practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Eds.), *Building Teaching Capacities in Higher Education : A comprehensive international model* (pp.139-167). Sterling, VA : Stylus.

Taylor, L., & Rege Colet, N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development : A Conceptual Framework Grounded in Practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Eds.), *Building Teaching Capacities in Higher Education : A comprehensive international model* (pp.139-167). Sterling, VA : Stylus.

Wouters, P. (2011). *Valoriser la mission de formation à l'université par les dossiers d'enseignement*. Thèse de doctorat.

Communication 1

Titre	**Vers un cadre d'analyse commun des effets des dispositifs d'accompagnement pédagogique**
Auteurs	Mariane Frenay et Pascale Wouters, Université catholique de Louvain, Belgique Claude Savard et Serge Talbot, Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Dans le cadre du projet Louvain-Laval (2L), les institutions impliquées visent à co-construire et à formaliser une expertise collective liée à leurs politiques et pratiques de développement pédagogique (*'educational development'*) dans l'enseignement supérieur (Saroyan & Frenay, 2010).

Pour soutenir les enseignants dans leur mission d'enseignement, nos institutions développent différentes stratégies et une expertise propre : programmes de formations, appui aux innovations pédagogiques, conseils individualisés, évaluation des enseignements et des programmes, partages d'expériences, conseils institutionnels, etc. Si ces différentes mesures de développement pédagogique se multiplient, les recherches qui les analysent et en mesurent le déploiement et l'impact sont encore trop rares (Stes, 2008 ; Taylor, 2010).

Nous présenterons comment, au départ du cadre conceptuel du développement pédagogique (Frenay, Saroyan, Taylor, Bédard, Clement, Rege Colet, Paul & Kolmos, 2010) et de ses cinq dimensions - mission et contexte ; principes, valeurs et code de conduite ; unités et services de développement pédagogique ; expertise du conseiller pédagogique ; évaluation de l'impact de l'accompagnement du développement pédagogique -, quatre axes d'analyse ont été co-construits en vue de documenter les politiques et les pratiques des deux universités en termes d'impact sur (1) la réussite éducative des étudiants, (2) sur le développement des parcours professionnels des enseignants, (3) sur le développement des conseillers pédagogiques qui y sont associés ainsi que (4) sur le développement institutionnel en amont ou en aval de la mise en œuvre de ces actions .

Cette première communication délimitera les contours des objets d'étude à partir du cadre conceptuel choisi et illustrera les quatre axes d'analyse précités à partir de deux dispositifs visant à soutenir et promouvoir la qualité de la formation au sein de chaque institution: le développement de la politique de valorisation à l'Université Laval et l'analyse de la mise en oeuvre des dossiers d'enseignement à l'UCL (Wouters, 2011).

Communication 2	
Titre	**Analyse d'impact d'une activité de formation des enseignants à l'Université Laval sur le développement pédagogique de l'institution**
Auteurs	Serge Talbot et Claude Savard, Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Le développement pédagogique est «tout travail qui est fait systématiquement pour aider les académiques à faire de leur mieux pour soutenir l'apprentissage des étudiants» (Knight & Wilcox, 1998). De manière concrète, ce développement pédagogique se traduit par un ensemble de dispositifs touchant des dimensions variées, mais interreliées : les politiques et structures (organizational development); le curriculum et les programmes (curriculum development); les activités d'enseignement (instructional development); la formation des enseignants et des conseillers pédagogiques (professional developement) (Frenay et al, 2010).

L'Université Laval et l'Université Catholique de Louvain ont joint leur expertise afin de documenter le développement pédagogique de leurs institutions en mesurant l'impact de certains de leurs dispositifs pédagogiques. Cette communication présente une analyse de l'impact d'une formation des enseignants en pédagogie à l'Université Laval (Talbot & Savard, 2013) sur un ensemble de dimensions du développement pédagogique.

L'analyse révèle que la formation, qui est offerte depuis 1996, a eu des effets variés et systémiques sur le développement pédagogique de l'institution. Non seulement le développement professionnel des enseignants s'est-elle améliorée, mais la pérennité de la formation a eu des effets importants sur la mise en place de structures et de politiques pour le renforcement soutenue de la pédagogie. Cette formation a par ailleurs eu des effets positifs sur le développement professionnel des conseillères pédagogiques. Il est fort probable que la formation ait des impacts sur la réussite éducative des étudiants, quoique cela se révèle plus difficile à mesurer.

Les auteurs recommandent que de tels dispositifs de formation soient mis en place dans les institutions universitaires, en tenant compte de l'environnement institutionnel dans lequel il s'intègre. Afin d'optimiser les impacts sur le développement pédagogique, ce type de formation doit notamment : toucher une grande variété d'enseignants, impliquer un groupe d'intervenants représentatifs de l'institution, être appuyée par la haute direction, s'inscrire dans la durée, offrir une reconnaissance aux enseignants (OCDE, 2011).

Communication 3	
Titre	**Evaluation des effets d'un système de soutien à l'innovation pédagogique dans une université**
Auteurs	Françoise Docq et Anne Baudaux, Université catholique de Louvain, Belgique

Résumé

L'université catholique de Louvain s'est dotée, depuis 1997, d'un fonds de développement pédagogique (FDP) destiné à soutenir l'innovation des professeurs au bénéfice de la qualité de la formation des étudiants. Par le principe d'un appel à projets annuel, les professeurs peuvent proposer ce qui représente, à leurs yeux, une innovation pédagogique et bénéficier d'un soutien humain et financier dans sa mise en oeuvre. En quoi ce système contribue-t-il au développement de la qualité des formations dispensées par l'université ? Quels sont les effets de ces projets, de ce système, sur l'institution ? Quels types de projet ont été développés ? Ces projets sont-ils "réussis" ? Comment peut-on définir la réussite d'un projet, en regard de la finalité poursuivie par ce fonds ?

La communication présentera les questionnements ayant présidé à la mise en oeuvre d'une évaluation du système menée en 2013 et les résultats saillants de cette évaluation. Prenant le relais d'une évaluation antérieure (Paul et Frenay, 2003), celle-ci a porté sur la période 2002-2011, soit dix années de FDP, par le biais d'une enquête auprès des promoteurs de 71 projets ayant bénéficié d'un financement (sur 115 projets sondés), complétée par des entretiens auprès des acteurs de 6 projets. Elle a permis de décrire, selon différents paramètres, les projets financés pendant cette période, d'en analyser la perception de réussite par les promoteurs et les effets déclarés par ceux-ci.

Le débat sera alors ouvert sur la méthodologie d'évaluation d'impact d'un tel système institutionnel de soutien à l'innovation pédagogique, sur les stratégies institutionnelles les plus adaptées pour soutenir cette innovation, et, plus fondamentalement, sur la cohérence entre le moyen utilisé (soutenir l'innovation) et la finalité poursuivie (développer la qualité de la formation des étudiants).

Jeudi 22 mai 2014	Session 9 14h00 – 15h30	0a07/p Université de Mons Pentagone

Atelier de Communications Individuelles « Echec / Réussite »

Présidente : Frédérique Artus

Communication n°179

Titre	**Participation des étudiants de première année universitaire aux dispositifs d'aide suite à l'évaluation formative de leurs prérequis : estime de soi et caractéristiques des dispositifs d'aide**
Auteurs	Caroline Dozot
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Estime de soi - Dispositifs d'aide - Evaluation formative

Résumé

Face au constat suivant, maintes fois énoncé par les responsables des services de promotion de la réussite : « les étudiants qui en ont le plus besoin ne participeraient pas aux dispositifs d'aide », plusieurs recherches ont tenté d'apporter des explications. Par exemple, Wathelet, Dontaine, Dony et Vieillevoye (communication également soumise AIPU 2014) étudient les profils des étudiants participant aux séances de renforcement des prérequis. Neuville, Schmitz et Frenay (à paraître) mettent en évidence que les comportements de recherche d'aide de l'étudiant pouvaient s'expliquer en partie par l'interaction entre des variables individuelles et les caractéristiques des contextes pédagogiques rencontrés par les étudiants.

La présente recherche, réalisée dans le cadre d'une thèse, vise à explorer plus avant comment les facteurs individuels et les facteurs contextuels interagissent pour favoriser ou faire obstacle à la participation de l'étudiant aux dispositifs d'aide suite aux premiers feed-back institutionnels et en particulier suite aux résultats des évaluations formatives de leurs prérequis (via des Passeports, Wathelet et Vieillevoye, 2013).

Pour ce faire, des données sont recueillies auprès des étudiants de première de la Faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion de l'UNamur, tout au long du premier semestre de l'année académique 2013-2014. Lors de la première semaine de cours, un Passeport en Mathématiques est proposé aux étudiants en même temps qu'un questionnaire mesurant l'estime de soi (Rosenberg). Dans la même semaine, les étudiants passent également un Passeport « Lire et comprendre ». Ensuite, les présences aux différentes séances de renforcement sont enregistrées, au fur et à mesure du semestre.

L'analyse de ces données permettra notamment de vérifier les liens entre estime de soi participation aux dispositifs d'aide (collectif vs individuel, portant sur des ou sur des aspects méthodologiques, etc.). Cette communication portera, d'une part, sur la description des dispositifs offerts aux étudiants de cette Faculté à la suite des Passeports et, d'autre part, sur la présentation des résultats et leur discussion.

Communication n° 227	
Titre	**Mesurer les pré-acquis à l'entrée à l'université : un catalyseur pour adapter l'enseignement supérieur à une réforme des programmes du secondaire**
Auteurs	Christian Hoffmann et Julien Douady
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Pré-requis – Réussite - Transition secondaire-supérieur

Résumé

Parmi les éléments qui influencent la réussite en première année universitaire, la non-maitrise des pré-requis mérite une attention particulière. C'est en effet un des facteurs sur lequel les étudiants et les enseignants peuvent intervenir activement à travers 3 étapes : l'identification, la mesure et la remédiation (Vieillevoye et al., 2012). En s'appuyant sur les travaux menés en communauté francophone de Belgique (Leclercq, 2003 ; Romainville et al., 2006), nous avons mis en place depuis plusieurs années des tests diagnostics à l'entrée en Licence de Sciences et Technologies à l'Université Joseph Fourier de Grenoble (Douady et al., 2012).

Nous nous focalisons dans cette communication sur la valeur diagnostique de ces tests, et son exploitation par les enseignants universitaires dans un contexte de réforme du secondaire. En France, une réforme importante des programmes du lycée est arrivée à terme en 2013 conduisant à une évolution des pré-acquis des étudiants entrants à l'université. Il a donc fallu réviser les attentes quant aux pré-requis exigés et modifier en ce sens les tests proposés pour la rentrée 2013.

A travers l'analyse des résultats des rentrées 2012 et 2013, les deux questions suivantes seront principalement abordées :

- la majorité des nouveaux bacheliers maîtrise-t-elle réellement les pré-acquis annoncés, et avec quelle hétérogénéité ?
- l'écart, observé en 2012 (Hoffmann et al., 2013), entre les résultats des bacheliers issus des filières technologiques et scientifiques se réduit-il ?

Ce travail permet aux enseignants intervenant en début de cursus universitaire d'adapter leurs enseignements à ce nouveau public, d'une part, et de guider la révision des tests pour la rentrée 2014, d'autre part.

La dernière partie de cette communication permettra de discuter les améliorations apportées quant aux remédiations proposées aux étudiants, en particulier la mise en place d'un tutorat immédiat et dédié.

Références bibliographiques :

Douady, J., Hoffmann, C., Carrier, F., Chabaud, B., Mantoux, A., Markowicz, Y., Perin, M., Stoppin-Mellet, V., Tichtinsky, G., Ycart, B., Borderiou, H. (2012). Un dispositif pour alerter les étudiants sur leur maîtrise des pré-requis nécessaires pour réussir leur entrée à l'Université. Actes du 27e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU).

Hoffmann, C., Douady, J., & Buty, C. (2013). Test initial de prérequis et stratégies de régulation de l'effort : quelles corrélations avec la réussite en première année universitaire ?, Actes du Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF) à paraitre.

Leclercq, D. (Dir.) (2003). Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican. Liège : Les éditions de l'Université de Liège.

Romainville, M., Houart, M., & Schmetz, R. (2006). Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise auprès des étudiants. In Ph. Parmentier (Dir.), Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université (pp. 28-42). Namur : Presses universitaires de Namur.

Vieillevoye, S., Wathelet, V. et Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. Dans M. Romainville et C. Michaut (Dir.), Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur (pp. 221 -250). Bruxelles : De Boeck.

Communication n°181	
Titre	**Profils des étudiants participant aux activités de renforcement des prérequis**
Auteurs	Valérie Wathelet, Matthieu Dontaine, Marielle Dony et Sandrine Vieillevoye
Thématique	Quelles recherches sur/pour les enseignements ?
Mots-clés	Maîtrise de prérequis - Participation aux activités de renforcement - Profils des étudiants - Représentations des étudiants

Résumé

Le projet « Passeports pour le bac » (Vieillevoye, S., Wathelet, V. & Romainville M., 2012) propose aux étudiants entrant à l'université une évaluation formative de leurs prérequis et des activités de renforcement qui leur permettent de remédier aux éventuelles lacunes ainsi détectées précocement. Un des objectifs actuellement poursuivis par le projet est de dégager des profils d'étudiants pour les encourager de manière plus spécifique et donc plus efficace à participer aux activités de renforcement, ces dernières ayant montré leur impact positif sur la réussite académique (Wathelet, V. & Vieillevoye, S., 2013).

De manière globale, l'objectif est d'augmenter le sentiment de contrôle qu'ont les étudiants sur leur capacité à réguler leur propre apprentissage en vue de diminuer leurs comportements d'évitement face aux activités de renforcement. Les premières analyses menées pour affiner notre compréhension de ce phénomène ont en effet montré l'influence du comportement d'autoévaluation des étudiants sur leur participation ainsi que le meilleur cadrage des filles avec les comportements souhaités (elles sont plus réalistes et se mobilisent plus).

Dans le cadre de cette communication, nous étudierons l'hypothèse selon laquelle les représentations des étudiants (concernant la perception de leurs acquis à l'entrée de l'université, leur intention de participation aux activités de renforcement, leur confiance en leur réussite de l'année académique et leur perception de l'importance de la maîtrise des prérequis comme facteurs explicatifs de l'échec ou de la réussite académique) ont un impact sur leur engagement dans les activités de renforcement proposées et donc à terme sur leur réussite académique. L'influence d'autres paramètres tels que les résultats aux Passeports, le comportement d'autoévaluation, la consultation des résultats et le genre sera également étudiée. Les analyses seront effectuées sur la base d'une récolte de données réalisée lors de la rentrée 2013 auprès d'étudiants de première année en sciences économiques et de gestion ainsi qu'auprès d'étudiants en sciences.

Vieillevoye, S., Wathelet, V. & Romainville M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université in Romainville, M. et Michaut, C. (éd.). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Bruxelles : De Boeck.

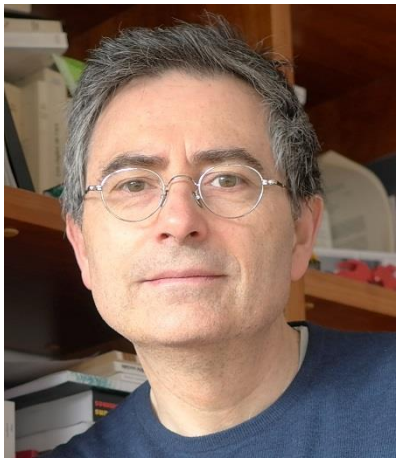
Wathelet, V. & Vieillevoye, S. (2013). Evaluation formative des compétences prérequises à l'entrée de l'université in Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (éd.). Evaluation et enseignement supérieur. Bruxelles : De Boeck.

Jeudi 22 mai 2014	16h00 – 17h30	Amphithéâtre Van Gogh

Conférence de clôture

La démocratisation de l'enseignement supérieur et ses conséquences sur le métier d'universitaire

Georges Felouzis

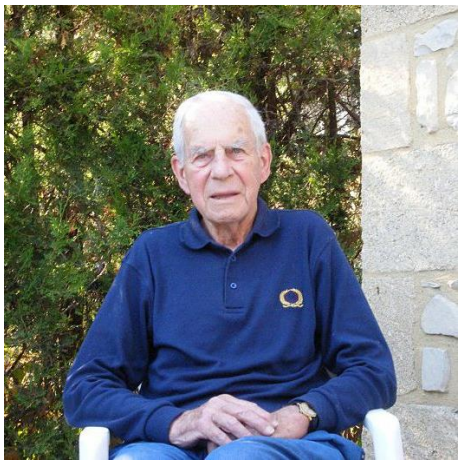


Georges Felouzis est sociologue, professeur à l'université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Il a créé et dirige le Groupe Genevois d'analyse des Politiques Éducatives (GGAPE). Il a fondé en 2001 le Réseau d'Étude sur l'enseignement supérieur (RESUP) qu'il a animé jusqu'en 2007. Ses travaux récents portent sur les inégalités dans l'enseignement secondaire et supérieur et sur la ségrégation dans les systèmes d'enseignement. Il a publié en 2013 Les marchés scolaires aux Presses Universitaires de France avec Christian Maroy et Agnès van Zanten et publie à l'automne 2014 Les inégalités scolaires, dans la collection Que sais-je ?

La démocratisation de l'enseignement supérieur, défini comme un accès croissant des jeunes générations à un enseignement post-secondaire, est le plus souvent étudiée dans ses conséquences sur les parcours étudiants, leur expérience des études ou encore le lien entre le diplôme et l'emploi. Il s'agit alors de penser les conséquences sociales et économiques de cette démocratisation comme le fait notamment l'OCDE dans ses rapports annuels. Pourtant, l'ouverture des universités au plus grand nombre a aussi eu des conséquences sur les institutions d'enseignement supérieur elles-mêmes. Ce sont ces transformations qui seront analysées en lien avec le métier d'universitaire, la pédagogie, la place de la recherche et l'organisation des enseignements. Trois axes principaux seront développés. D'abord celui du passage, au plan institutionnel, d'une logique du prestige (basée sur la réputation des universités et des grandes écoles) à une logique de l'excellence (basées sur des indicateurs liés aux activités scientifiques et pédagogiques). Le deuxième axe est celui des modes de régulation du travail des universitaires, basés sur l'évaluation et non plus seulement sur la conformité à des normes. Ce mode de régulation se déploie dans le domaine de la recherche (le fameux « facteur H ») et de l'enseignement (l'évaluation des enseignants par les étudiants). Enfin, le troisième axe sera celui des évolutions de l'enseignement en lien avec la globalisation et la place de l'enseignement à distance. Ce dernier axe sera l'occasion d'une réflexion prospective sur l'avenir de l'enseignement supérieur.

Jeudi 22 mai 2014	Amphithéâtre Van Gogh

Prix Jean Demal



Le Conseil d'administration de l'Association internationale de pédagogie universitaire et l'ensemble des membres de l'AIPU ont le regret de vous faire part du décès de Monsieur Jean DEMAL, né le 9 juillet 1923 et décédé le 6 avril 2014.

Président fondateur de l'AIPU qu'il avait fondé avec quelques collègues étrangers en 1951, Monsieur le Professeur Jean Demal était Docteur en Sciences, spécialiste de la Biologie animale, Professeur émérite de la Faculté des sciences et Vice-recteur honoraire de l'Université Catholique de Louvain, en Belgique.

Depuis sa prise de retraite, Jean Demal a vécu dans le Sud de la France, près de Montpellier, en restant toujours actif au sein de notre association. Il a joué un rôle de premier plan dans la re-création de la section française de l'AIPU, en décembre 2013.

Sa vision de l'association en a fait un militant particulièrement engagé quant à la coopération Nord-Sud en matière de pédagogie universitaire.

Dans cet esprit d'échanges Nord-Sud, à l'occasion du congrès de Dakar en mai 2001, Jean Demal a proposé d'allouer une somme d'argent en vue de promouvoir les communications venant du Sud.

Depuis cette date, à chaque manifestation internationale, un jury composé de membres du comité d'organisation du congrès et de responsables de l'AIPU, attribue le prix Jean Demal à une ou plusieurs communications.

C'est ainsi qu'une dizaine de chercheurs ou praticiens de diverses origines (Sénégal, Algérie, Norvège, Chili, Maroc, Canada, Tunisie, Bolivie, Roumanie, Madagascar…) se sont partagé le prix depuis sa création.

Le Prix Jean Demal fait partie de la mémoire de l'AIPU et le Bureau international de l'association a bien entendu décidé d'octroyer ce prix pour le congrès de Mons et très vraisemblablement pour les congrès internationaux à venir.

Le Conseil d'administration de l'Association internationale de pédagogie universitaire et l'ensemble des membres de l'AIPU souhaitent leurs plus sincères condoléances à la famille et aux proches de Jean Demal, un compagnon de toujours au sein de l'AIPU.

Tables des matières

Table des matières des communications

Symposium Long

Activité des enseignants-chercheurs et accompagnement par la recherche 19

La démarche portfolio en question : du bricolage pédagogique pour développer l'employabilité durable des étudiants ? Regards croisés entre recherches-actions et dispositifs pédagogiques mis en œuvre auprès d'étudiants du supérieur 22

Comment s'apprennent les Digital Humanities? 30

Une nouvelle excellence sociale et sociétale 49

Persistance des apprenants dans les dispositifs collaboratifs à distance : Comment mieux intégrer la perception de leur espace d'action ainsi que les composantes motivationnelles et émotionnelles ? 64

L'évaluation des enseignements par les étudiants en question 66

Pédagogie universitaire numérique : questionnements autour des articulations recherche-pratiques-formation 96

Symposium sur la pratique réflexive en pédagogie universitaire 107

Pédagogie par projet dans la formation en architecture : de la tradition à l'innovation 113

Dispositifs d'accompagnement pour les professeurs d'université : pratiques pédagogiques en transformation 147

La formation à l'enseignement : soutien au processus de professionnalisation des enseignants? 211

La place et l'intérêt du retour sur l'action dans le cadre du développement professionnel 294

L'approche-programme en pédagogie universitaire : De la pratique à la recherche et vice-versa 298

Quand la recherche est au service des pratiques de formation à l'enseignement faisant usage du numérique, et vice-versa. 302

Symposium court

Est-il possible de développer des compétences aussi bien techniques que transversales via des formations en ligne ? 62

Une démarche réflexive vers le développement de compétences : formations et référentiels 101

Étude d'expériences pédagogiques réflexives pour la formation en santé, dans le paramédical 154

Une étude contrôlée en double aveugle pour évaluer l'impact de l'utilisation de l'imagerie médicale sur l'apprentissage de l'anatomie en médecine vétérinaire 164

Étude de productions réflexives passant d'un dossier réflexif à un travail de fin d'études pour contribuer au développement professionnel dans le domaine de la santé 216

Gestes professionnels, propriété d'accompagnement, dispositif de validation des acquis : Trois exemples de couplage entre un dispositif de recherche et un dispositif de formation 257

Validation d'un instrument psychométrique mesurant la motivation des bacheliers en médecine vétérinaire 276

La recherche sur et/ou pour les pratiques pédagogiques, vecteur de développement professionnel des enseignants : quelles pratiques d'accompagnement ? » 309

Analyser les effets de dispositifs de développement pédagogique 360

Atelier de travail ou de réflexion

Comment accompagner et soutenir pédagogiquement l'étudiant en situation de handicap. Voici un guide inspirant: un outil indispensable à l'intention du personnel enseignant. 29

Un atelier pour co-dessiner ses I&D ! 37

L'auto-évaluation par degrés de certitude et le Test Spectral Metacognitif (TSM)..... 41

Persévérance et réussite des étudiants en situation de handicap (TDA/H et TSA) dans les milieux d'enseignement postsecondaire : développement et évaluation de dispositifs de soutien 53

Formation des enseignants du supérieur à l'APP (apprentissage par problèmes) : focus sur deux activités-clés pour découvrir l'APP et former au tutorat 60

Améliorer la gestion des institutions de l'Enseignement Supérieur par la RSO (Responsabilité sociétale des organisations) 106

Développer et soutenir la motivation des étudiants d'aujourd'hui 112

Mesurer les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel 127

APP ou Apprentissage Par Pourquoi 133

Le principe d'isomorphisme : pierre angulaire pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur 169

La structuration et l'animation d'un espace réflexif pour des enseignants: la communauté d'apprentissage en pédagogie universitaire (CAPU) 220

Formation des doctorants en sciences sur la méthodologie de la recherche : réflexions pour mieux gérer sa thèse, améliorer sa pratique scientifique et publier ses travaux......237

Comment, à travers une démarche d'acquis d'apprentissage, concevoir et mettre en œuvre une approche-programme ? 246

Définir rigoureusement des trajectoires de développement pour chacune des compétences à la base de la formation 313

Le prof, cet incompris ; l'étudiant, désinvesti ? Enseignants : quelle(s) posture(s) pour quels effets ? 340

Nous avons construit un référentiel d'acquis d'apprentissage ... et après ? 341

Communication individuelle

Les stratégies de régulation rapportées par les étudiants de premier bac, suite aux séances obligatoires de méthodologie du travail universitaire 38

Étalement et remédiation : des dispositifs d'aide à la réussite en BA1 médecine 39

Les activités de remédiations pour le développement de leurs compétences à l'oral dans un contexte d'approche-programme en formation des maitres : ce qu'en pensent les futurs enseignants en éducation préscolaire et enseignement primaire 40

Quelles valeurs sont attribuées à l'enseignement supérieur et à la recherche en sciences humaines et sociales ? L'exemple de discours sur l'utilité d'un doctorat en SHS 42

La recherche: une ressource pour enseigner? 43

Un intermédiaire entre la recherche et la pratique..... 44

La pédagogie universitaire : est-elle au service de la recherche fondamentale ou appliquée? 46

Les expérimentations pédagogiques au sein de l'IUT Lumière : de la recherche à l'action … à la recherche 47

Dialectique de l'individuel et du collectif dans le processus d'apprentissage à la recherche : analyse descriptive de l'expérience d'un collectif de doctorants..... 48

Evaluation d'un dispositif d'accompagnement de la prise d'autonomie progressive des étudiants du premier cycle en archéologie, histoire de l'art et musicologie (ePortfolio) 54

L'adaptation de l'accompagnement individualisé en cours de formation 55

Comment appréhender la complexité inhérente aux compétences ? 56

Responsable académique de programme : un nouveau métier ? 57

Les compétences à l'Institut Polytechnique de Grenoble: méthodologie et point d'étape 58

Construction d'un référentiel de compétences pour la formation de psychologues 59

L'obtention de crédits ECTS en formation à distance (FAD) à la Haute École de Santé de Genève ; réelle opportunité ou simple utopie ? Retour sur une expérimentation menée à la filière de physiothérapie. 71

Enseignement du soutien à l'apprentissage à distance : démarches plurielles à travers des postures de recherche 72

Comment évoluent les représentations des apprenants au cours d'un cursus de formation à distance ? 73

Décrire, prescrire ou clarifier : quels sont les enjeux et les fondements d'un outil de description de pratiques en maîtrise de la langue dans l'enseignement supérieur ? 74

Mise en place d'un « travail de recherche d'un article scientifique » (TRAS) en 1ère année de bachelor en kinésithérapie 75

Recherche et écriture de recherche : un dispositif en Bac 3 Lettres (Romanes) 76

Les tests et les feedbacks précoces en Bac 1 : des outils de diagnostic, de prise de conscience, de réconfort ou de (dé)mobilisation pour les étudiants ? 77

APP0, ou la découverte du monde universitaire par des compétences techniques au service de l'intégration sociale 79

Effet de l'accompagnement régulier en planification et en gestion du temps sur la réussite chez de nouveaux étudiants en SVT 80

L'évaluation des programmes de formation continue universitaire. Pour aller au-delà de la mesure de satisfaction….Vers une possible mesure de l'impact ? 81

Une démarche Qualité centrée sur la pertinence d'un dispositif ECOS au profit des acteurs professionnels en catégorie économique 82

La classe inversée associée à la méthode Peer Instruction: l'exemple d'une Haute Ecole spécialisée Suisse 84

Le savoir technopédagogique disciplinaire 84

Prendre en compte le BYOD à l'Université 86

Développer des compétences d'analyse et de communication utiles à la recherche scientifique en Bac3 : qu'en reste-t-il en Master2 ? 87

Comment soutenir l'apprentissage de la rédaction de la synthèse aux études supérieures? 88

Former aux métiers de la communication dans le secteur du cinéma, recueil de données et actions pratiques 89

Questionner la représentation des médias éducatifs : méthode et résultats exploratoires 90

Création de films d'animation au préscolaire 91

Education artistique et médiations culturelles : quelle formation initiale au partenariat pour les professeurs des écoles, dans le contexte de la réforme des rythmes scolaires ? 92

Rôle de la culture scientifique dans l'insertion universitaire de nouveaux étudiants en SVT 118

Amélioration du vécu de la transition secondaire-universitaire par le développement de capacités cognitives chez des étudiants nouvellement inscrits en SVT-S1 à la FSR 119

Construire son projet professionnel dès la 1ère année d'étude en logopédie à l'université 120

Le conseiller techno-pédagogique, amplificateur du développement professionnel des enseignants ? 121

Accompagnement des étudiants en 1ère année 122

Comment les tuteurs peuvent induire plus d'intelligence collective dans une équipe projet 123

La pédagogie expérientielle de l'expérimentation à l'apprentissage : Projet de l'entreprise apprenante à l'ISET Rades 124

Les cours de langue à l'université, un espace privilégié pour activer le processus d'insertion socio-professionnelle 125

Un programme de Formation Innovant en Génie Productique : une Union Subtile d'Ingénierie et de Management pour Aider l'Industrie Algérienne 126

Les séminaires de mise en oeuvre (SMO) : un dispositif original d'accompagnement et de développement pédagogique 129

Accompagnement individualisé à la réalisation d'une recherche-action dans une perspective de développement professionnel d'enseignants du supérieur 130

Etre assistant et se développer professionnellement : bilan d'un parcours dans l'enseignement et la recherche 131

Acquis d'apprentissage : pensons qualité 135

Le « choc des images » comme soutien à l'évaluation et à l'élaboration des programmes de formation en santé: intérêt d'un outil de cartographie curriculaire 136

Du référentiel aux trajectoires développementales : élaboration d'apprentissages critiques en logopédie 137

Les profils et les trajectoires formatives à l'université : un champ d'apprentissages et de recherche 138

Intérêts et appréciations des doctorants sur les formations complémentaires aux formations doctorales 139

La Contribution de L'Enseignement par la Recherche à la Formation tout au Long de la Vie 140

L'écart entre la norme arabisante des formes verbales dérivées de l'arabe littéral moderne de presse et la réalité de leur enseignement dans une institution militaire de type universitaire : étude de cas 141

All Is Well That Blends Well, Dispositifs et outils pédagogiques pour l'apprentissage des langues en 'blended learning' 142

The Making of Video Clips for Educational Purposes Providing A2-Language Learners with Adequate and Attractive Movies 143

Mieux comprendre la motivation de l'étudiant universitaire en formation à l'enseignement dans son expérience de formation en ligne 144

Les pratiques d'enseignement suscitant la motivation des étudiants au cégep 145

Les stages dans le master en sciences de l'education: une démarche de réflexion et de régulation de pratique en équipe apprenante 146

La boîte à outils techno pédagogiques en sciences infirmières : le fruit d'une synergie entre professeurs et bibliothécaires 158

Utilisation des boitiers de vote pour favoriser l'apprentissage et l'intérêt des étudiants 159

Enseigner l'identité numérique à l'université : quels enseignements par la recherche ? 160

L'utilisation d'une tablette électronique pour effectuer la correction des travaux d'étudiants 161

Apprentissage collaboratif en relations internationales : une expérience d'apprentissage par résolution de problèmes en haute école 162

Apports de changements de registres de représentations sémiotiques et de l'utilisation de situations-cibles d'intégration en résolution de problèmes auprès de futurs enseignants en mathématiques 163

Impact d'un fonds d'innovation pédagogique sur l'enseignement 165

Quelques conditions d'efficience inhérentes au transfert de technologie docimologique vers le sud 166

La valeur prédictive du sentiment d'efficacité personnelle sur l'indécision vocationnelle des étudiants de la région de Bizerte *167*

Préparer des étudiants en ergothérapie à la pratique réflexive : innovations pédagogiques *171*

L'expérience d'enseignement des assistants universitaires : entre résolution de problèmes pédagogiques et réflexivité *172*

L'apprentissage du raisonnement clinique en physiothérapie à la HES-SO ; étude qualitative multicentrique autour d'une vignette clinique intégrée à un scénario pédagogique hybride et un dispositif de simulation. *173*

Facteurs influençant la persévérance des étudiants au moment de leur transition du lycée à l'IUT *174*

Accompagner les étudiants de la première année universitaire : vers une réponse psychopédagogique *175*

La transition secondaire-université dans les cours de mathématiques : une expérience à l'UMONS *176*

Apprendre à développer une culture de recherche au cours d'une formation médicale professionnalisante *179*

Un programme où la formation et la recherche se croisent pour coconstruire une base de connaissances en gestion des écoles autochtones *181*

La place de la recherche dans les cours de premier cycle: de la théorie à la pratique *182*

La pédagogie universitaire à l'épreuve de l'inclusion des étudiants à besoins spécifiques : un défi pour les trois missions de l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin *183*

Connaitre mieux nos étudiants en situation de handicap et les soutenir adéquatement en formation à distance : chassé-croisé entre pratique et recherche *184*

Prise en compte des représentations du personnel enseignant au regard des étudiants en situation de handicap en milieu postsecondaire et des moyens à mettre en place pour favoriser leur participation à l'inclusion de ces étudiants *185*

Analyse du processus d'intégration du podcasting au sein de dispositifs pédagogiques de l'enseignement universitaire : étude multicas à l'Université libre de Bruxelles et à l'Université Paris 1 ..... *186*

Utilisation de télévoteurs lors d'un test formatif en début de période de formation afin d'appréhender l'hétérogénéité d'une classe *187*

Des technologies particulièrement appréciées en formation à distance *188*

Pédagogie active pour l'apprentissage de la programmation agile *189*

L'apprentissage de résolution de problèmes complexes (ARP-C) : un dispositif d'entrainement au travail interdisciplinaire *190*

Combiner la formation au projet d'architecture et l'apprentissage par le projet (APP) : Bilan de quelques dispositifs pédagogiques innovants utilisés pour la formation des architectes *191*

Pédagogie autonomisante et pré-employabilité *192*

Vers une université entrepreneuriale: Réflexions sur le rôle des incubateurs universitaires *193*

Quelle conception de l'engagement dans un contexte de professionnalisation : une étude exploratoire aupres des e.t. *194*

Rédaction d'un cahier des charges fonctionnel dans le cadre d'une organisation au sein d'un projet : retour sur expérience avec des étudiants Bac+2 ..... *195*

Utilisation d'un environnement virtuel pour évaluer des compétences spatiales *196*

Développement d'un laboratoire virtuel dans le cadre du cours de Mécanique Rationnelle enseigné aux étudiants de 1er cycle en sciences de l'Ingénieur *197*

Le jeu de cartes pédagogiques : Un dispositif qui favorise la pratique réflexive et l'accompagnement des enseignants *198*

Dispositif de soutien au développement de la réflexivité (SDR) dans le cadre d'une formation pédagogique *199*

Comment assurer le support aux utilisateurs d'une plateforme de cours en ligne ? Bilan proposé par l'équipe iCampus de l'UCL *200*

Questionnaire, mon beau questionnaire, dis-moi ce que les étudiants pensent de mon cours ? *201*

L'évaluation des programmes par les étudiants à l'UCL : une méthodologie au service de la qualité *202*

Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiant-e-s (EEE) chez les enseignant-e-s de la Haute école pédagogique du Valais *203*

Enquête sur les habitudes de travail des étudiant•e•s en médecine lausannois•e•s en dehors de l'enseignement structuré *205*

Entre developpement personnel et exigences institutionnelles : un entre deux (im)possible ? *206*

Approches méthodologiques de recherche pour comprendre le développement des compétences *208*

Programme de tutorat adapté de l'Université du Québec à Montréal: perceptions de tuteurs *221*

Concevoir une offre de formation pédagogique adaptée pour les étudiants-moniteurs - Une expérience menée dans le cadre d'un projet de soutien à l'apprentissage des primants en Sciences appliquées *222*

Mobiliser les professeurs au développement professionnel et favoriser leur rayonnement professionnel *223*

La boite à outils du conseiller pédagogique : expérimentation d'un compagnonnage *224*

L'éthique en évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur *225*

Quand une recherche en didactique de l'architecture ambitionne d'alimenter d'une part, une réflexion méthodologique facultaire et, d'autre part, le service à la communauté, voire à la société *225*

L'évaluation de l'enseignement (EEE) par les étudiant -e -s à la HEdS : constats et perspectives *226*

For a new typo morphological and educational method for the servive of the density of the old centers *227*

Former aux recherches praxéologique en master professionnel de sciences de l'éducation : des enseignements à la production du mémoire, quel accompagnement pédagogique ? *228*

L'Apprentissage par la Recherche centrée sur l'Innovation (ARI) , source d'inférences positives et d'une synergie opérante de la triangulation Formation-Recherche-Industrie *229*

Formation d'enseignants en éducation physique : quand un projet de recherche soutient l'implémentation des TIC *230*

Le point de vue de primo-arrivants au postsecondaire : quelles stratégies mettre en place pour favoriser une intégration scolaire et sociale en milieu francohone minoritaire dans un contexte canadien? *231*

Un accompagnement psychopédagogique des étudiants de première année d'Université (compte-rendu d'expérience) *232*

Les néobacheliers à l'Université : composition socio-scolaire et investissement pédagogique *233*

Le portfolio: un outil efficace pour l'évaluation des compétences professionnelles *234*

Comment porter un regard critique sur nos dispositifs d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur? *235*

Un atelier en mode ludique : simuler le choc culturel avec le jeu de cartes Barnga *236*

Regard de la didactique professionnelle sur un dispositif d'accompagnement des enseignants du supérieur.....239

« Ainsi, vous voulez être tuteur ?! .. ».....240

Accompagnement de chefs d'établissement dans leurs projets d'établissement. Auteur principal.....242

La conception de dispositifs de formation dans le supérieur basés sur l'analyse de l'activité.....243

Regard critique sur le développement de la compétence de "praticien érudit" en ergothérapie.....244

Etude exploratoire sur les innovations pédagogiques à l'Université de Genève.....245

« Pack en bloque » : Analyse des conséquences d'un dispositif d'aide à la réussite sur l'acquisition de stratégies d'étude en première année à l'université......248

Implanter une approche par compétences dans des cours: quels effets sur les apprentissages des étudiants?.....249

Introduire un dispositif de renforcement disciplinaire en 1ère année universitaire permet-il aux étudiants d'obtenir de meilleures notes ?.....250

Acoustique en Master 2 : Les étudiants font le cours.....251

À la croisée des chemins entre recherche, enseignement et services à la société: les ateliers de traduction.....252

L'initiation à la recherche dans une UE (unité d'enseignement) optionnelle de préprofessionnalisation en licence : le point de vue des étudiants.....253

Améliorer la formation clinique en logopédie par un stage « socle » au sein de l'université.....254

Recherche et formation sur la mixité en éducation physique et sportive EPS : conceptions de l'évaluation des enseignants stagiaires en EPS.....255

Création d'une collaboration active entre établissements formateurs grâce à l'ECOS......256

Offre et demande en matière d'aide à la réussite : les temps changent.....261

Activités d'intégration et d'aides à la réussite dans l'enseignement universitaire : efficacité et efficience perçues par les étudiants de l'université de Mons......262

Intégration d'un service d'aide à la réussite dans un programme d'études, ou comment passer d'un SAR à un cours dans un programme, en passant par un atelier de formation professionnelle.....263

Perception des référentiels de compétences en médecine vétérinaire.....264

Vers une approche-programme à la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Mons.....265

Vers l'élaboration d'un référentiel de compétences pour les assistants pédagogiques à l'UMONS.....266

L'évaluation online par les pairs : une expérience en sciences politiques.....267

Les tenants et aboutissants de l'apprentissage en ligne dans les écoles et facultés de gestion québécoises (1994-2013).....268

Utiliser Franel en classe : un exemple de blended learning combinant une plateforme de langues en ligne, un travail en présentiel en classe et une sortie sur le terrain......269

L'utilisation de capsules vidéo pour l'apprentissage de la physique et le développement de la pensée formelle chez les étudiants de première année en médecine.....270

Codage des cartes conceptuelles réalisées par mes étudiant –e –s afin d'observer les effets de l'enseignement.....271

Les boitiers de vote en pédagogie universitaire : Quels usages pour quels effets ?.....272

De la théorie à la pratique en médecine dentaire pédiatrique.....273

La motivation dans l'initiation aux sciences dentaires par les travaux pratiques.....274

Pratiques d'évaluation des apprentissages en classe dans le domaine du génie......275

Relations entre la motivation, l'engagement cognitif et la persévérance dans un MOOC francophone (EDULIB) 277

Regard sur l'effet des pratiques pédagogiques sur la motivation et les manières d'étudier des étudiants primo-arrivants à l'université 278

La motivation des étudiants dans le supérieur, un état des lieux à l'université Lille 1 279

Modélisation de l'Apprentissage de la FAO dans l'Education : Vers une Méthodologie pour le Choix d'un Logiciel 280

Conditions de réussite et pertinence de l'implémentation d'une stratégie numérique en Haute Ecole 281

POD-EN-MATH : Des Podcasts pour lier théorie et exercices 282

Online peer review 283

Utilisation de degrés de certitude et d'un indice de réalisme dans les évaluations formatives de futurs enseignants du primaire et du secondaire 285

Test de rentrée en Haute Ecole - Corrélation à la réussite 286

Essai d'un dispositif d'entrainement à l'évaluation des étudiants de l'Université de Lubumbashi 287

Fonctions d'aide à l'apprentissage : analyse de la variabilité des perceptions d'étudiant-es de l'enseignement supérieur 315

Les facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi 316

La concertation pédagogique au service de la réussite en première année universitaire 317

La psychanalyse et l'éducation: une experience d'enseignement dans la formation d´enseignants 318

Expérience d'enseignement et d'apprentissage axée sur une approche active, vivante et réflexive 319

Auto-évaluation des compétences didactiques et pédagogique des enseignant-e-s de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) 320

L'entrepreneuriat au secondaire, vers un changement de paradigme. Cas des lycéens de la région Marrakech Tensift El Haouz 321

Une recherche-formation à l'enseignement des sciences : quelles analyse et comparaisons de programmes d'études disciplinaires ? 322

L'usage d'internet et des réseaux sociaux chez les étudiants universitaires marocains des Écoles Supérieures de Technologie et français des Instituts Universitaires Professionnels 323

Vers une définition du métier d'instituteur : points de cohérence entre les compétences prescrites, les compétences du métier et le profil de formation 324

Curriculum et inclusion éducationnelle dans l´enseignement supérieur: une étude sur les cours d´une université brésilienne 325

Une réflexion sur les valeurs qui sous-tendent les identités professionnelles développées au regard des curriculums de formation au sein de plusieurs cultures : une proposition d'enseignement. 326

Recherche-action participative en formation à l'accompagnement de stagiaires : enjeux internationaux et rôles du chercheur 327

Un programme de mentorat pédagogique interdisciplinaire en soutien à l'évaluation de l'enseignement supérieur 328

Profils et parcours d'étudiants dans un dispositif de réorientation/remédiation 329

Les difficultés de compréhension des risques d'erreur au regard des croyances épistémiques des étudiants 330

Accompagner nos étudiants dans la réalisation du TFE …oui mais comment ? 331

La formation des futurs enseignants à l'épistémologie. Pourquoi ? Comment ? (Etudes de cas en Belgique francophone) 333

Une typologie des objets de l'oral au service de la formation initiale des enseignants 335

Quelles compétences et quelles postures d'accompagnement pour favoriser le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant en insertion professionnelle? 336

Mise en évidence, analyse et catégorisation de gestes didactiques spécifiques à travers la production écrite d'enseignants 337

Le « bon cours » et le « mauvais cours » : les conceptions de jeunes enseignants-chercheurs français 338

Importance et retombées en formation initiale des enseignants d'un réseau conceptuel illustrant la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts qui désignent les méthodes pédagogiques 339

Projet de recherche en cours. Cours de recherche en projet. Une expérience de pédagogie active dans la formation des assistants sociaux.....342

Développer la compétence professionnelle en évaluation des apprentissages : entre le discours des futurs enseignants, leurs représentations sociales et leurs actions en stage 343

Le tutorat : une nouvelle dynamique motivationnelle en HE ? 344

L'usage de la vidéoformation : vers quel transfert de la réflexivité ? 345

Étude du déploiement de la pratique réflexive, en formation initiale à l'enseignement.....346

Le Blog comme outil de soutien à l'écriture réflexive dans le cadre d'un Master Complémentaire en Pédagogie de l'Enseignement Supérieur.....347

Que pensent les futurs enseignants natifs du numérique de la compétence numérique de leurs prochains élèves également natifs du numérique? 348

Profil de maitrise d'outils technologiques de futurs professeurs du Québec : l'an 1. 349

Le portfolio électronique un outil d'enseignement et d'apprentissage polyvalent et efficace pour améliorer la pédagogie universitaire ? 350

Cols blancs et cols bleus au chevet du patrimoine. Une formation universitaire complémentaire en conservation du patrimoine nourrie de la recherche fondamentale et appliquée, et des pratiques spécialisée et artisanale 351

Former à l'innovation dans l'enseignement supérieur en sciences humaines et sociales : enjeux et pratiques d'une démarche pédagogique en projet d'exploration pluridisciplinaire.....352

Activités pédagogiques au sein de la section suisse de l'AIPU : débats pédagogiques, journée scientifique et summer school.....353

Une formation incluant des communautés d'apprentissage didactique et philosophique en mathématiques.....354

Dispositif pédagogique pour l'apprentissage d'un cours de physique 355

Mutualisation de pratiques d'évaluation où l'étudiant-e reste au cœur du dispositif.....356

Vers une approche par compétences au supérieur : changement de représentations et de pratiques 357

Mise en œuvre du curriculum du Bachelier en soins infirmiers dans l'esprit de l'approche par intégration des acquis. 358

Des apprentissages structurant la vision programme au baccalauréat révisé en Sciences infirmières de l'Université Laval. 359

Participation des étudiants de première année universitaire aux dispositifs d'aide suite à l'évaluation formative de leurs prérequis : estime de soi et caractéristiques des dispositifs d'aide 364

Mesurer les pré-acquis à l'entrée à l'université : un catalyseur pour adapter l'enseignement supérieur à une réforme des programmes du secondaire 365

Profils des étudiants participant aux activités de renforcement des prérequis.....366

Index des auteurs

A

Abouelala, 280
Abry, 58, 60
Adam, 48
Albergoni, 102
Alen, 344
Alglave, 48
Allal, 174
Allnut, 158
Annoot, 19, 20
Antille, 68, 201
Aouidet, 167, 192
Arras, 286
Artus, 66, 70, 262, 266
Aubert, 317
Aubin, 275
Aubry, 48
Aumonier, 133
Avila, 195

B

Babay, 194
Bachy, 84, 127, 283
Bahoussa, 193
Barkia, 80, 118, 119, 242
Barras, 203, 271, 320, 353
Bart, 42
Basque, 298
Bastiani, 104
Bastin, 77
Batier, 303
Baucher, 319
Baudaux, 363
Bay, 256
Bchir, 194
Béchard, 51
Becue, 227
Bédard, 98, 308
Bedin, 228
Begot, 195
Beillet, 39
Belanger, 158
Belfaquir, 80, 118, 119, 242
Bélisle, 308
Bellemare, 71, 173
Bendefa, 80, 118, 119, 242
Benjamin, 279
Berra, 31
Berthaud, 250
Berthiaume, 224
Besnehard, 269
Biémar, 309, 310, 311
Bihin, 330
Blondeau, 146
Blondelle, 48
Bocage, 323
Bocquillon, 70
Bodergat, 20
Boily, 326
Boivin, 243
Boland, 161
Boléguin, 233
Bonenfant, 53, 221
Bonte, 154, 157, 218
Boubennec, 92
Bouchkioua, 175
Boudjaoui, 260
Boudreau, 327
Bouffioulx, 102
Bougniart, 156
Bournival, 107, 109
Bourque, 144
Boyer, 181, 208
Braibant, 202, 340
Brandt-Pomares, 280
Brassard, 72, 184
Bremaud, 55
Breville Billard, 174
Bridoux, 176
Brogniet, 77, 240
Broussal, 152, 228
Brousseau, 171, 298, 300
Bruyninckx, 166, 183
Burlet, 258
Burnotte, 337

C

Cailliez, 37
Cambier, 73, 264
Canautte, 82
Cannella, 351
Canter, 106
Carlier, 327
Caron, 64
Carreras, 159
Casassus, 245
Castaigne, 115
Catale, 190
Cauchie, 166
Cereghetti, 90
Cerisier, 86
Chanal, 352
Chandonnet, 212
Chapleau, 185
Charlier, 100, 315
Charron, 326
Chiadli, 321
Chirat, 279
Claeys, 191
Clerc-Georgy, 215
Clivaz, 30, 35
Coen, 292
Coetsier, 230
Colet, 19, 21
Collard, 76
Collin, 27
Collonval, 240, 324
Colsoul, 110
Combéfis, 79, 263
Compère, 342
Constantin, 357
Coopman M, 358
Coppet, 48
Corten-Gualtieri, 54, 270
Cosnefroy, 52, 97
Côté, 185
Coupremanne, 344
Courtens, 157
Couturier, 251
Curchod, 165

D

Daele, 68, 172, 309, 310, 312
Dahuron, 265
Dal, 196
Damien, 227
Danse, 258
Dassonville, 206
Dayer, 187, 226, 271, 353
de Bohan, 55
De Clercq, 248
De Kesel, 337
De Ketele, 50
De Lièvre, 214
De Raeve, 164
De Stercke, 214
De Vleeschouwer, 282
Defer, 251
Defoin, 106
Dehon, 262, 294
Dejemeppe, 331
Delalande, 224
Delcroix, 163, 285
Delepiere, 333
Delfosse, 347
Delghust, 142
Delizee, 265
Demeulenaere, 125
Demeuse, 70, 196, 262
Demougeot-Lebel, 338
Depiereux, 330
Depover, 73
Derobertmasure, 70, 294

Desautels, 225
Descheemaeker, 358
Deschepper, 74
Despars, 53
Desserrey, 122
Detroz, 67, 129, 166, 272
Deum, 222
Deville, 189
Devillers, 230
Dewit, 199
Diallo, 108, 110
Dierick, 102
Diniz, 318, 325
Docq, 62, 267, 363
Donse, 103
Dontaine, 270, 366
Dony, 366
Doré, 298, 300
Douady, 60, 169, 365
Doucet, 185
Dozot, 38, 222, 364
Droui, 139
Druart, 54
Dubé, 346
Dubois, 262
Ducharme, 29
Duchêne, 79
Duchesne, 88, 147, 153
Duculty, 195
Dufour, 214
Dugdale, 276
Duguet, 278
Dujardin, 62, 233
Dumais, 40, 335
Dumas, 223
Dumont, A., 84, 353
Dumont, L., 33
Dumont, V., 216, 219
Dumont,M., 285
Duplain, 108
Dupont, 230
Dupre, 279
Durand, 60, 237
Durant, 196
Duroisin, 196, 350
Duval, 44

E

El Alami, 140
El Hage, 357
Elias, 87
Endrizzi, 293
Enrech, 115
Escrime, 39
Espel, 54
Etienne, *20*, 59
Ettahir, 193, 323

F

Fakhri, 193
Farid Rahme, 325
Faulx, 258
Felouzis, 367
Ferland, 188
Feron, 151
Fervaille, 200
Feuvrier, 48
Fischer, 42
Flamme, 230
Fornasiéri, 356
Frenay, 248, 316, 360, 361

G

Gagnon, 220
Gaillez, 218
Gandon, 224
Gareau, 346
Gauthier, 23
Georges, 56, 313
Gerard, 294
Geulette, 218
Gilbert, 155
Gilles, 356
Gillis, 116, 117
Gilson, 283
Giroux, 349
Gohier, 225
Goudreau, 208
Goupil, 53, 221
Goyer, 27
Goyette, 350
Gradoux, 32
Gravelle, 147, 148
Grisez, 143
Grzyb, 81
Guillaume, 37
Guillemette, 107, 108, 109, 110, 111, 181
Guillet, 58, 60
Guillon, 233
Gustin, 264

H

Haeberli, 149
Hafid, 80, 118, 119, 242
Hafidi Alaoui, 323
Hariti, 255
Henn, 252
Henne, 25
Hermans, 87
Herry, 148
Hertay, 89
Heutte, 64
Hismans, 196
Hoffmann, 60, 365
Houari, 80, 118, 119, 242
Houessou, 183
Houle, 359
Hublet, 286
Hugonnier, 49

I

Ibtihel, 277

J

Jacqmot, 57, 81, 202, 235, 261, 340, 341
Jacquin, 32
Jaspar, 222
Jatoba-Ferreira, 318
Jeanmart, 81
Jehj, 62
Jerome, 130
Jérome, 199
Jézégou, 99
Jouquan, 17
Jutras, 225

K

Kaaouachi, 139
Kalboussi, 194
Kalumba, 287
Karsenti, 14, 27
Kennel, 329
Khlifi, 167, 192
Kocklenberg, 26
Kowzloski, 70
Kruyts, 87, 246

L

Labeeu, 146
Labra, 319
Lacroix, 240
Lafon, 112
Lafortune, 101, 103, 218
Lagase Vandercammen, 315
Lagriffoul, 159
Lahzami, 124
Lamassé, 33
Lambert, 131, 353
Lameul, 96
Lamouric, 48
Lamproye, 219
Lanarès, 150, 165
Landry, 53, 221
Langouche, 22, 26
Laplante, 185
Laribi, 167, 192
Larivée, 326
Latin, 26
Latorre, 138
Le Coguiec, 113

Le May, 29
Le Nir, 47
Lebrun, 36, 127, 303
Lechasseur, 359
Leclercq, 41, 190, 259, 260
Lecloux, 68, 172, 312
Leduc, 113, 115, 129
Leduc, L., 222
Lefdaoui, 140
Lefebvre, 260
Legault, 346
Legrand, 267
Lejeune, 190
Liefooghe, 37
Lison, 303, 308
Loisy, 96, 305
Loizon, 43
Lontie, 286
Lounis, 322
Lusson, 122

M

Maes, 324
Mailhot, 326
Maillart, 59, 120, 137, 190, 254
Mailles-Viard, 24
Maisch, 352
Malcorps, 281
Malengreau, 266
Malengrez, 311
Mankai, 229
Mariscal, 156
Martin, 48
Martinez Perez, 120, 137, 254
Masclet, 251
Massey, 249
Mateu Ramis, 274
Maulini, 15
Mazereau, 20
Mélot, 282
Ménard, 145, 174
Messier, 40, 339
Meulemans, 59
Meunier, 40, 214, 234
Meyer, 144, 302, 306
Michaud, 53
Michel, 267
Mihalache, 185
Milgrom, 235, 340
Millet, 195
Milstein, 248
Minne, 200
Moawad, 357
Moghaizel-Nasr, 357
Mohr, 222
Moine, 112
Molinari, 64
Monballin, 76
Monette, 182
Monney, 343
Morand, 221
Morel, 179
Morend, 205
Mossay, 219
Motte, 127, 200, 267
Mukamurera, 213
Munoz, 239, 243
Mzali Ben Brik, 46
Mzali Ben Brik, 124

N

Nadon, 185
Natale, 34
Ndayizamba, 316
Neyt, 142
Nisolle, 164
Nizet, 306
Noël, 261
Ntamashimikiro, 248
Ntebutse, 348

O

Obré, 260
Oger, 309, 310, 311
Olivo, 224
Otero, 29
Oudart, 259
Ouellet, 158

P

Pagé, 44
Paivandi, 179
Palomba, 50
Papadimitriou, 146, 206
Parent, 17, 136
Parmentier, 49, 57, 261
Pascale, 249
Paul, 146
Pelletier, 268
Pellon, 162, 267
Peltier, 90
Pentecouteau, 55
Pepin, 208
Peraya, 90
Perez-Roux, 211, 212
Perrenoud, 264
Perret, 250
Perrinel, 48
Peters, M., 349
Peters, S., 59, 120, 137
Petit, 259, 304
Philion, 185
Piazza, 166
Pichon, 123
Pierrot, 86
Piette, 26
Pigeonnat, 58, 60
Pinte, 160
Piret, 38
Plumat, 270, 337
Podvin, 224
Poellhuber, 188, 277
Pollet, 23
Poncin, 263
Pondeville, 38
Poorten, 106
Portelance, 211, 212
Postiaux, 151
Poumay, 56, 97, 313
Pratte, 223
Proulx, 231
Puissant, 262

R

Raby, 234, 349
Racette, 188
Rahier, 146
Raîche, 234
Ramon, 266, 317
Randaxhe, 62
Rasneur, 157
Rassart, 125
Raucent, B, 235
Raucent, M-Ch., 117, 191
Rauch, 123
Rauw, 125
Ravanbod, 179
Rees, 360
Rege Colet, 298, 301
Remacle, 286
Remiche, 282
Renotte, 317
Reuchamps, 267
Richard, 236
Richit, 253
Robache, 141
Robinot, 294
Roger, 220
Roland, 186, 248, 307
Romainville, 264, 276, 330
Romanus, 136, 294
Rorive, 62
Rosar, 91
Rosselle, 64
Roy, 354
Roy, N., 277
Ruwet, 135
Rzaigui, 167, 192

S

Saint-Jean, 104

Samyn, 230
Sanchez, 305
Sari, 126
Sautois, 218
Savard, 198, 220, 360, 361, 362
Schaub, 149, 201, 245
Scheffers, 114, 225
Schelfhaut, 294
Scherb, 92
Sczybura, 259
Seidelin, 237
Sémel, 186
Sename, 259
Simond, 48
Smidts, 57, 127
Sowula, 77
Staelens, 129
Stevens, 269
St-Pierre, 108, 110
Strebelle, 73
Struye de Swielande, 283
Sylvain, 158
Sylvestre, 68, 150, 165, 201, 239, 243, 312, 353

T

Taha Janan, 280
Talbot, 198, 277, 360, 361, 362
Tardif, 56, 313
Tasnier, 26
Temperman, 214
Theys, 273
Thibeault, 328
Thibout, 164
Tournay, 102
Tralongo, 47
T'Serstevens, 342

U

Uyttebrouck, 151

V

Vadot, 205, 353
Van Daele, 294
Van de Poël, 121
van den Eede, 262
Van Den Schrieck, 79
Van Haverbeke, 127
Van Hemelryck, 341
Van Leberghe, 217
Van Nieuwenhoven, 146, 324
Van Overbergh, 173, 187
Vandamme, 248, 267
Vandeleene, 342
Vander Borght, 235
Vanderbauwhede, 252
Vandercleyen, 327
Vanderus, 91
Vandeuren, 75
Vandeweerd, 164, 264, 276
Vast, 266
Vause, 248
Vendramini, 92
Verlinden, 197
Vermast, 26
Vermelle, 260
Verpoorten, 121, 130, 199, 347
Verslype, 54, 351
Verwaerde, 25
Vieillevoye, 366
Vierset, 111
Vifquin, 324, 345
Villeneuve, 349
Villeret, 243
Vincent, 155
Viola, 40, 298, 299
Vivegnis, 336
Vrignat, 195

W

Warnier, 246
Wathelet, 366
Wattel, 136
Wattiaux, 197
Wautelet, 285
Wauthy, 330
Weber, 232
Wertz, 57, 135, 341
Willems, 137, 190, 254
Wilmot, 217
Wilquin, 196
Wolfs, 333
Wouters, 189, 235, 360, 361
Wragg Tremblay, 145
Wright, 182

Y

Yahyai, 80, 118, 119, 242
Younès, 67, 69, 272

Z

Zahrane, 321
Zerguini, 355
Zhani, 193
Ziari, 126
Zuanon, 324

Programme susceptible d’être modifié - Version 3.0 du jeudi 15 mai 2014

UMONS
Université de Mons
condorcet
fnrs
LA LIBERTÉ DE CHERCHER
humanOrg
INSTITUT DE RECHERCHE EN DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET DES ORGANISATIONS DE L'UMONS
ULg
UNIVERSITÉ de Liège
EXTENSION
Université de Mons
FPSE
Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire
HAUTE ECOLE EN HAINAUT
pass
pôle hainuyer
HELHa
Haute École Louvain en Hainaut
INSTITUT D'ADMINISTRATION SCOLAIRE
aipu
ACADÉMIE BEAUX-ARTS TOURNAI
CPUQ
Cellule de Pédagogie Universitaire et Qualité